

al apetito sensitivo o fantasía (*De An.* III, 433 a). De ahí que tres puedan ser las facultades que produzcan el movimiento: entendimiento, apetito y fantasía.

Ahora bien; si consideramos que la razón no mueve sino con vistas a un fin, supremo inteligible o bien práctico (en caso que opere uno u otro entendimiento), advertimos pues, que en ambos actúa la facultad apetitiva, aun cuando, anterior a ella, debemos ver el auténtico motor en el objeto apetecible (porque éste es el que sin ser movido, mueve) en cuanto es entendido o imaginado (*De An.* III, 10, 433 b10).

Tres cosas intervienen entonces en el movimiento: lo que mueve, aquello con lo que se mueve y lo movido. Lo que mueve puede ser inmóvil (bien práctico) o móvil también (apetito); aquello con que se mueve es el instrumento u órgano corporal, y lo movido es el sujeto. Vemos entonces que apetito y razón (el primero común a todos los animales, la segunda connatural al hombre) constituyen las fuerzas que impelen al ser humano a efectuar sus movimientos. En la actuación de la razón como facultad motora deliberativa, advierte Aristóteles un modo de operar similar al del silogismo lógico. El motor inmóvil, que en este caso ejercería la función de premisa mayor, movería al deseo (premis menor) y éste, a su vez, al sujeto (conclusión).

Ahora bien; Aristóteles admite, junto al entendimiento siempre recto, el concurso del apetito (contenido sensitivo) y de la imaginación, como facultades susceptibles de ser movidas por bienes aparentes (*De An.* III, 10, 433 a 25). Vemos entonces que el deseo, estimulado por falsas representaciones de lo deseable, puede llegar a mandar en el hombre, como ocurre con la concupiscencia, que muestra lo presente como completamente bueno y deleitable, precisamente porque no ve lo futuro (*De An.* III, 10, 433 b 10).

En esta concurrencia de deseos racionales e irracionales entra en juego el papel de la voluntad y por consiguiente el de la libertad humana. Con ello nos encontramos ya en pleno campo ético, cuyo estudio, aunque trasciende el plan

propuesto, es necesario considerar aunque más no sea en sus lineamientos muy generales. En él vemos actuar las distintas facultades del alma, mancomunadas bajo el dominio de la razón con vistas a un supremo valor: la virtud, que en Aristóteles se asimila al hábito constante de la prosecución de lo bueno, como fin en sí mismo. La actividad racional, específicamente humana, pone en función ese hábito, que como tal no desdeña ni postula el placer, sino que éste emana de la virtud, o con palabras de Siebeck «sobreviene por sí mismo como la florecencia a la planta cuando crece, o como la belleza en la adolescencia».

La libertad resulta entonces para Aristóteles, el triunfo de la razón sobre los apetitos, dominio de sí mismo que logra la virtud perfecta cuando la sensualidad cede a la razón y cuando el alma toda se dispone constante y uniformemente enderezada al bien*.

MARTHA ESTHER NOGUEIRA.

* Hice este trabajo con la dirección del profesor F. E. Maffei, en la Facultad de Humanidades.

LA ORGONOMÍA DE W. REICH

Esta teoría, que nos es conocida por una conferencia del doctor Alberto Tallaferró, constituye una explicación morfológica del principio, hoy generalmente admitido, de que la materia no es sino energía concentrada. Se basa en parte en los descubrimientos del electromagnetismo, la reacción nuclear de Rutherford (1919), la radiactividad artificial (1934), los ulteriores conceptos que tienden a una aproximación de ciertos dominios físicos y biológicos y especialmente la aportación de Einstein. En diferentes artículos, Wilhelm Reich ha expuesto, entre 1942 y 1951, su teoría relativa al *orgón*,

energía cósmica universal, demostrable térmica, visual y electroscópicamente; de su teoría sólo nos interesa la fachada que da al mundo de las formas, pues aporta interesantes esclarecimientos. Para el autor citado, las corrientes energéticas se transmiten en ondas; la superposición o congruencia de varias de tales corrientes genera una pérdida de velocidad, un retroceso sobre sí de las ondas y la génesis de una forma espiral en cuyo centro emerge la «materia inerte del movimiento lentificado», es decir, la materia. La forma fundamental de la materia procede de la *onda* (o movimiento periódico de un sistema, en que cada punto ejecuta una vibración alrededor de una posición media, de tal manera que, en un instante dado, la fase de vibración varía de un modo continuo con la posición del punto, conservándose esta ley de variación todo el tiempo), como demostró Born (1926). Reich indica que la contracción de la energía va acompañada de una acumulación creadora de partículas materiales, y llega a decir que «se puede demostrar una conexión funcional entre la forma de movimiento y la forma de la materia viviente», lo cual, desde el punto de vista estrictamente morfológico, está fuera de dudas, pero no así en el biológico.

Según la orgonomía, «forma es movimiento congelado»; del predominio del esquema suministrado por las ondas se desprende el hecho de que la forma básica sea el ovoide en sus diferentes variedades y aspectos; las partículas materiales se reparten en forma de redes o membranas de consistencia suficiente para asegurar la cohesión del total unitario. Efectivamente, una simple mirada al mundo de las formas vegetales y animales, a los órganos, partes de los mismos, nos confirma la preponderancia de los ovoides, desde los que se asemejan a la esfera hasta los que adoptan la disposición del huso. La limitación formal se produce en la zona de equilibrio

entre la tendencia natural de la energía a romper la membrana y el impulso de ésta. Encontramos aquí una de las leyes fundamentales de la existencia: la polarización, la interacción de los contrarios, ya conocida de Heráclito como factor necesario a la generación del movimiento y de la vida. La actual investigación ha establecido con claridad los mundos de lo continuo y de lo discontinuo, como correspondiente a dos órdenes juxtapuestos: macro y microcósmico; pero en realidad todo proceso entraña la continuidad y la discontinuidad y sólo puede hablarse del prevalecimiento de uno u otro factor. La extensión puede concebirse como continua o discontinua porque es ambas cosas a la vez, aunque la admisión de esto nos lleva al «surracionalismo» de Bachelard. Y justamente en el movimiento de la onda tenemos la expresión de la contradicción indicada; todo movimiento rítmico es continuo en el alcance (duración), pero discontinuo en el impulso (intensidad). Esta interacción de origen es la que crea la conformación curvada, hecha de un movimiento de avance y ascenso y de otro de caída y retroceso.

Todo lo indicado coincide con la definición de Georges Bohn de los seres vivos como entes «polarizados, vibrantes». Del grado de la polarización inicial depende la deformación de la esfera en su transición a ovoide, que puede llegar a un perfil alargadísimo; las leyes de la aerodinámica, los estudios de morfología de las nubes, coinciden con las estimaciones relativas a la forma de los peces, si bien, en todos estos fenómenos, interviene ya otro factor: el medio y su resistencia, el cual actúa frente al movimiento con reacciones mucho más complejas que la simple detención frontal, ya que origina remolinos, presiones y corrientes que intervienen en la génesis de las formas. Las teorías de Wilhelm Reich,

referentes a la transcripción del movimiento en forma, tienen sus ejemplos más netos y característicos en algunos protozoos; la *Nodosaria* se distingue por tener muchas cámaras, a modo de granos de uva, encajadas unas con otras, exacta reproducción de un movimiento de doble onda coincidente. Los crecimientos osmóticos estudiados por Edouard Monod-Herzen tienen la estructura segmentada y curvada. En consecuencia, la forma más simple de lo viviente sería el huevo, y la que le sigue inmediatamente, la cadena de ovoides, en la que se evidencia uno de los más fecundos puntos de la morfología: la articulación. Ésta existe asimismo en la membrana del ovoide único, pero no es perceptible salvo en los casos en que se traduce en estrías y manchas; en cambio, en toda cadena segmentada vemos cómo la pulsación original y contradictoria de la corriente energética congela formas en las que lo continuo y lo discontinuo se enlazan profundamente. En el arte contemporáneo, que definimos como elementalista, el ovoide ha sido perseguido con ahinco por pintores y escultores; podría ser muy larga la enumeración de obras en que surgen esas formas como factor dominante o único; mencionaremos tan sólo: *Sculptures Méditerranéenne* (1941), de Hans Arp; *Elegy* (1946), de Bárbara Hepworth; *Danza* (1949), de Carlos Ferreira; o el célebre *Nouveau née* (1920), del rumano Constantin Brancusi, el más decidido cultivador de las formas ovales, desnudas de toda otra expresión secundaria, y en las que sólo aparece, en ocasiones, la arista o ranura de una línea de fuerza. No quisiéramos terminar esta sumaria reseña de la orgonomía de Reich sin indicar que, aun morfológicamente, el peligro mayor de las generalizaciones de este tipo es anularse por el desplazamiento de otras posibilidades que también poseen valor. Aunque la línea y ángulo rectos parezcan desterrados del mundo de lo real (físico o biológico),

dejando aparte las interpretaciones de la teoría de la relatividad, es obvio que dichos elementos se encuentran con frecuencia en las microestructuras, como formas o movimientos.

JUAN EDUARDO CIRLOT.
Morfología y arte contemporáneo.
Ediciones Omega. Barcelona, 1955.

FACUNDO, COMO OBRA LITERARIA

Cuando se está frente a una obra que pretendemos valorar literariamente, todo otro conocimiento que no sea el de enfrentarse directamente con la misma, resulta accesorio. Sólo la vivencia sin perjuicios, sin dilaciones ni intermediarios; sólo el contacto inmediato con la fuente, da idea cabal de su dimensión literaria (estilo, imagen, emoción, belleza). Tal es el criterio que inspira estas reflexiones surgidas de la lectura paciente y reiterada del *Facundo*, de Sarmiento, en primera instancia, y luego de algunos testimonios referentes al mismo.

«... Ensayo y revelación para mí mismo de mis ideas, el *Facundo* adoleció de los defectos de todo fruto de la inspiración del momento, sin el auxilio de documentos a la mano, y ejecutada no bien era concebida, lejos del teatro de los sucesos, y con propósitos de acción inmediata y militante». ¹ Así dice Sarmiento de su libro en la *Carta-prólogo de la edición de 1851*, dirigida a Valentín Alsina. Ella es una autoconfesión, fértil en datos que ilustran acerca de la actitud e intención literarias de su autor. Tales aseveraciones, manifestadas a modo de justificación

1. Domingo Faustino Sarmiento, *Facundo*, colección *Las cien obras maestras de la literatura y del pensamiento universal*, publicadas bajo la dirección de Pedro Henríquez Ureña, Editorial Losada, Buenos Aires, 1942. (Todas nuestras citas del *Facundo* corresponden a esta edición).

para las posibles críticas de que el *Facundo* podría hacerse pasible, más que de las deficiencias de método o de información, más que de la objetividad a menudo menguada por la vehemencia de Sarmiento, nos dan la pauta de algunas virtudes principales de esta obra.

Sarmiento muestra la actitud característica del hombre de acción, que considera sus escritos no como fines valiosos por sí mismos, sino como instrumentos para logros extraliterarios. Desea, antes que todo, sentar un testimonio fiel a la verdad acerca de una figura que él presiente de gran importancia histórica, y que la cree clave para la comprensión de todo un período en la vida de su patria; más aún, vislumbra en este ejemplo la manifestación viva de las tendencias y constantes que rigen el devenir del país, desde sus orígenes hasta nuestros días. Traza, así, los lineamientos de la historia futura y su esquema de la realidad nacional conserva todavía una vigencia plena.

Imbuído de historicismo romántico², hay en Sarmiento una evidente voluntad de tesis. Asiduo lector de los que él llama «autores modernos» —literatos, filósofos, historiadores y especialmente sociólogos entonces en auge— la influencia de ellos se trasunta en el *Facundo*, en cuyas páginas a veces llega a mencionarlos: «... Sólo después de la revolución de 1830 en Francia, y de sus resultados, incompletos, las ciencias sociales toman nueva dirección, y se comienzan a desvanecer las ilusiones. Desde entonces empiezan a llegarnos libros europeos que nos demuestran que Voltaire no tenía mucha razón, que Rousseau era un sofista, que Mably y Raynal unos anárquicos, que no hay tres poderes, ni contrato social, etc., etc. Desde entonces sabemos algo de razas, de tendencias, de hábitos nacionales, de antecedentes históricos. Tocqueville nos revela por

2. Ver de Enrique Anderson Imbert *El historicismo de Sarmiento*, en *Estudios sobre escritores de América*, Editorial Raigal, Buenos Aires, 1954.

la primera vez el secreto de Norte América; Sismondi nos descubre el vacío de las constituciones; Thierry, Michelet y Guizot, el espíritu de la historia; la revolución de 1830 toda la decepción del constitucionalismo de Benjamín Constant; la revolución española, todo lo que hay de incompleto y atrasado en nuestra raza».

Sarmiento desea aplicar el enfoque de los ideólogos más avanzados de su tiempo, a la realidad que lo circunda. Se halla, además, influído por el cientificismo imperante entonces en Europa, el cual aflora a veces explícitamente en este libro: «Añádase que si es cierto que el fluido eléctrico entra en la economía de la vida humana, y es el mismo que llaman fluido nervioso, el cual excitado subleva las pasiones y enciende el entusiasmo, muchas disposiciones debe tener para los trabajos de la imaginación el pueblo que habita bajo una atmósfera recargada de electricidad hasta el punto que la ropa frotada chisporrotea como el pelo contrariado del gato». He aquí otra muestra de influencia positivista: «La frenología y la anatomía comparada han demostrado, en efecto, las relaciones que existen entre las formas exteriores y las disposiciones morales, entre la fisonomía del hombre y la de algunos animales a quienes se asemeja en su carácter». Observaciones de esta índole, aunadas a la voluntad de tesis, darían al *Facundo* neto carácter de ensayo, si sus rasgos literarios no hicieran preponderar otros valores —los de la obra de arte—, que le infunden la cualidad de perdurable, convirtiendo a su autor en clásico de las letras de América. En efecto, *Facundo* es ejemplo de aquellas obras inmortales, donde un gran estilo está al servicio de una gran verdad.

Como realidad autónoma, *Facundo* configura una obra de verdadera belleza literaria, que se impone por sí misma al lector. Pero, el crítico no puede resistir a su inclinación de hurgar en esa belleza, de determinar sus rasgos distintivos, de discernir cuánto hay en ella de búsqueda y cuánto de espontaneidad. Con respecto a este último dilema, según

las certeras palabras de Carlos María Onetti: «...el estilo de Sarmiento no está sostenido por una voluntad estilística, es el producto —como quien dice—, es la expresión de las sucesivas vivencias de su estilo: más emoción, más estilo; menos emoción, menos estilo. Es un estilo temperamental, un estilo cenestésico. Escribe todo él, totalmente él y de ahí que sus recursos estilísticos estén condicionados por factores no literarios». ³ Pero, por otra parte, Sarmiento demuestra poseer clara conciencia de sus dotes literarias. Dejó de lado las anotaciones y consejos de Valentín Alsina sobre el *Facundo*, pues temía «que por retocar obra tan informe desapareciese su fisonomía primitiva, y la lozana y voluntariosa audacia de la mal disciplinada concepción», según consta en la antes citada Carta-prólogo. Allí mismo, afirma: «Tengo una ambición literaria, mi caro amigo, y a satisfacerla consagro muchas vigilijs, investigaciones prolijas y estudios meditados». Luego, al analizar los defectos del *Facundo*, Sarmiento señala algunos de neto carácter literario: «Los hechos están ahí consignados, clasificados, probados, documentados; fátales, empero, el hilo que ha de ligarlos en un solo hecho, el soplo de vida que ha de hacerlos enderezarse todos a un tiempo a la vista del espectador y convertirlos en cuadro vivo, con primeros planos palpables y lontananzas necesarias». No corresponde determinar ahora qué hay de cierto o de erróneo en estas apreciaciones del autor sobre su obra, sino remarcar que revelan conciencia de los recursos literarios. Esta conciencia implica, necesariamente, una cierta voluntad de estilo, es decir, una actitud vigilante que, en el caso de Sarmiento escritor, encausa su bullicioso torrente expresivo. Tal presunción está corroborada por las mismas páginas del *Facundo*, donde se lee: «Me fatigo de leer infamias contestes en todos los manuscritos que consulto. Sa-

3. Carlos María Onetti, *Cuatro clases sobre Sarmiento escritor*, edición de la Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán, 1939, pág. 124 y sig.

crifico la relación de ellas a la vanidad de autor, a la pretensión literaria. Si digo más, los cuadros me salen recargados, innobles, repulsivos». Este último párrafo se contradice con lo que Sarmiento escribe a los editores de «El Progreso» en el *Anuncio de la «Vida de Quiroga»*: «Un interés del momento, premioso i urgente a mi juicio, me hace trazar rápidamente un cuadro que había creído poder presentar algún día, tan acabado como me fuese posible. He creído necesario hacinar sobre el papel mis ideas tales como se me presentan, sacrificando toda pretensión literaria a la necesidad de atajar un mal que puede ser trascendental para nosotros». ⁴

Sarmiento se muestra despectivo cuando enjuicia su *Facundo*, tomándolo exclusivamente como documento histórico. «Este libro —dice—, como tantos otros que la lucha de la libertad ha hecho nacer, irá bien pronto a confundirse en el fárrago inmenso de materiales, de cuyo caos discordante saldrá un día, depurada de todo resabio, la historia de nuestra patria... ¡Feliz yo si, como lo deseo, puedo un día consagrarme con éxito a tarea tan grande! Echaría al fuego entonces de buena gana cuantas páginas precipitadas he dejado escapar en el combate en que usted y tantos otros valientes escritores han cogido los más frescos laureles, hiriendo de más cerca, y con armas mejor templadas, al poderoso tirano de nuestra patria». ⁵ Pero el menosprecio se cambia en alabanza, cuando circunscribe su juicio al valor literario del *Facundo*; entonces, como en una carta al doctor Luis Varela, emite afirmaciones como ésta: «Todo esto para decirle que una obra de literatura puede más que los ejércitos, y que el *Facundo* pintando, con los colores del pincel literario, la barbarie de Rosas, conmovió la opinión del mundo y trajo su caída». ⁶

4. *Facundo*, edición crítica y documentada, con prólogo de Alberto Palcos, publicada por la Universidad Nacional de La Plata, 1938, pág. 1.

5. Página 290 (Carta-prólogo de la edición de 1851).

6. *Facundo*, edición crítica y documentada de la Universidad Nacional de La Plata, pág. 471.

Veamos qué es lo que hace al *Facundo* valioso como literatura.⁷ Sarmiento habla con frecuencia (Carta-prólogo; Carta a su nieto Augusto Belín Sarmiento, etc.), de la sorprendente popularidad de este libro, conocido por apasionados lectores, y deslizado de mano en mano hasta volverse ilegible por el uso, convirtiéndose pronto, por transmisión oral, en un nuevo mito junto con su héroe. Tamaña aceptación, que hoy en vez de menguar se ha acrecentado, revela la existencia de un libro que deleita a hombres de idiosincrasia muy diversa, como ocurre siempre con la gran literatura. Resulta paradójico descubrir que muchos de los factores considerados adversamente por Sarmiento, fueron justamente los que lo condicionaron para producir buena literatura. Así, la lejanía del teatro de los acontecimientos narrados por el *Facundo*, obliga al autor a realizar esa recreación imaginativa que asegura la vitalidad del libro, que protege su naturalidad, apartándolo del excesivo rigor y de la objetividad demasiado escrupulosa, que podrán ser verdades de la ciencia, pero en literatura resultan verdaderos tóxicos para la intuición y la imagen sentimental. La distancia pone en juego el recuerdo y la fantasía, los aliados del arte; el resultado es una obra como *Facundo*, donde existe un maravilloso equilibrio entre imagen y pensamiento.

No hay, en *Facundo*, ese desaliño tan frecuente en los escritores de circunstancia. Sarmiento se ha propuesto desarrollar un esquema, lo suficientemente orgánico como para dar forma y unidad a los distintos capítulos, y a la vez no demasiado severo como para constreñirlo más allá de lo deseable. Dice al final de la Introducción: «Razones de este género me han movido a dividir este precipitado trabajo en dos partes: la una en que trazo el terreno, el

7. Ver *El "Facundo" de Domingo Faustino Sarmiento* de Antonio Castro Leal, en "Homenaje a Sarmiento" de Cuadernos Americanos (setiembre-octubre, 1945), México, pág. 147.

paisaje, el teatro sobre que va a representarse la escena; la otra, en que aparece el personaje, con su traje, sus ideas, su sistema de obrar, de manera que la primera está ya revelando a la segunda, sin necesidad de comentarios ni explicaciones». Además, Sarmiento posee tanto sentido natural de la lengua como instinto literario; estas facultades hacen que el *Facundo*, a pesar de su urgida gestación, de los plazos preestablecidos para la entrega de sus capítulos, carezca de los lugares comunes o de la chabacanería propios del ripioso lenguaje periodístico. No le interesa la ultracorrección lingüística; de ahí la inclusión, con cierta frecuencia, de arcaísmos (governalle, facción, batear, domeñar, circoscrito, etc.), latinismos (ab initio, exequatur, ecce homo, incontinenti, portæ inferi, etc.), galicismos (inexplotado, estagnan, inapercibible, espoliación, etc.), anglicismos (plantaciones, club), barbarismos (revindicando, devastados, presidarios, etc.), etc.,⁸ algunos de los cuales bastarían quizá a un purista extremado de la lengua para condenar el *Facundo* a la hoguera. Los casticismos, que apenas alcanzan la docena, hallan su explicación en estas palabras que reproducimos, tomadas de una carta escrita por Sarmiento al profesor Matías Calandrelli: «En cuanto al lenguaje, revisó esta última edición el hablante habanero Mantilla, hallando poco que corregir de las anteriores, y según dijo, llamándole la atención la ocurrencia frecuente de locuciones anticuadas, pero castizas, que atribuía a mucha lectura de autores castellanos antiguos. No siendo ésta la verdad, indíqueme como causa que, habiéndome criado en una provincia apartada i formándome sin estudios ordenados, la lengua de los conquistadores había debido conservarse allí mas tiempo sin alte-

8. Al respecto, ver la edición de *Facundo* anotada por Delia S. Etcheverry y publicada en la *Biblioteca de clásicos argentinos* (Ediciones Estrada, Buenos Aires, 1940), la cual, aunque no exhaustiva, da una idea de los vicios de dicción en que incurrió Sarmiento.

raciones sensibles, lo que corroboraba yo con muchos hechos». ⁹ Lo cierto es que Sarmiento descubre, casi siempre por espontáneo impulso de su espíritu, las palabras precisas para todo lo que desea transmitir al lector. En estas páginas no hay mediación ni distancia entre contenido y forma, ambos se corresponden por completo como productos de un mismo acto creador. Son como panes que aún conservan el calor del horno.

El discurso es maravillosamente flúido; ninguna huella de esfuerzo o de excesiva delectación en lo formal rompe el equilibrio de su prosa, dinámico por excelencia. Sarmiento nunca es puramente discursivo; en *Facundo*, la exposición está completamente teñida por la afectividad del autor, que imprime a las palabras los colores y las tensiones más diversos. La prosa sigue una línea oscilante, empapada de tonos subjetivos, cuyo tinte varía de continuo. En los momentos culminantes, las transiciones son bruscas, para aumentar el énfasis y la efectividad literaria: «¿Llevaba uno la cinta negligentemente anudada? —¡Vergazos! ¡era unitario!— ¡Llevábala chica? —¡Vergazos! era unitario— ¡No la llevaba? —¡Degollarlo por contumaz!»— Entre transiciones de prosa calma, irrumpe el *crescendo* de algún pasaje donde la cólera se mueve de la pregunta a la exclamación, de la indagación al sarcasmo: «Por ejemplo, desde 1835 hasta 1840, casi toda la ciudad de Buenos Aires ha pasado por las cárceles. Había, a veces, ciento cincuenta ciudadanos que permanecían dos, tres meses, para ceder su lugar a un repuesto de doscientos que permanecían seis meses. ¿Por qué? ¿qué habían hecho?... ¿qué habían dicho? ¡Imbéciles! ¿no veis que se está disciplinando la ciudad? ¿No recordáis que Rosas decía a Quiroga que no era posible constituir la República porque no había costumbres? ¡Es que está acostumbrando a la ciudad a ser

9. *Facundo*, edición crítica y documentada de la Universidad Nacional de La Plata, pág. 455.

gobernada; él concluirá la obra, y en 1844 podrá presentar al mundo un pueblo que no tiene sino un pensamiento, una opinión, una voz, un entusiasmo sin límites por la persona y por la voluntad de Rosas! ¡Ahora sí que se puede constituir una república!» Los acontecimientos que narra lo tocan muy de cerca, y Sarmiento es demasiado egocéntrico, demasiado vivencial para no trasuntar directamente sus sentimientos en el papel; está lejos de la fría objetividad del analista; su estilo es compulsivo con el lector; los calificativos que usa abundan en aumentativos, diminutivos o despectivos. A veces exagera los juicios para volverlos más gráficos (enfermedad netamente romántica). Así lo señala el cuerdo Valentín Alsina en la segunda nota, de su extensa (62 páginas impresas) serie de acotaciones al libro *Civilización y barbarie*: «...en su libro, que tantas y tan admirables cosas tiene, me parece entrever un defecto general —el de la exageración—: creo que tiene mucha poesía, si no en las ideas, al menos en los modos de locución... es Vd. propenso a los sistemas;... hay que tributarles muchos sacrificios... y después, en los detalles, las necesidades de su sistema, le arrastran á las exageraciones. Sirvan de ejemplo las palabras que hacen el texto de la presente Nota: «En aquel momento (vaya Vd. contando las hipérboles), ha recorrido en su mente diez mil estancias de la pampa: ha visto y examinado todos los caballos que hay en la provincia, con sus marcas, colores, señales particulares, y convencídose de que no hay ninguno que tenga una estrella en la paleta»... «De todos modos: en la historia, no me gustan los prodigios, aunque sean ciertos; y yo suprimiría el mil». ¹⁰ En las apreciaciones transcriptas, interesa comprobar que Valentín Alsina cons-

10. *Facundo*, edición crítica y documentada de la Universidad Nacional de La Plata, pág. 364 y sig.

tate ya esa peculiar tendencia de Sarmiento a la exageración y a la hipérbole que, si bien disminuyen el rigor científico del *Facundo*, son, como recursos estilísticos, no sólo literariamente lícitos sino también acertados, en función de los fines que Sarmiento les asigna. Sea como celada para atraer al lector, o por intuición pura, Sarmiento emplea aquí todas las armas que el 'arsenal de las bellas letras le provee.

Como buen romántico, es propenso a cargar también los tintes en la adjetivación: «...vuelve maquinalmente la vista hacia el Sur al más ligero susurro del viento que agita las hierbas secas, para hundir sus miradas en *las tinieblas profundas de la noche, en busca de los bultos siniestros de la horda salvaje* que pueda sorprenderla desapercibida de un momento a otro». Idem: «¿Qué *siniestros* presentimientos vienen a asomar, en aquel momento su faz *lívida*, en el ánimo de este hombre *impávido*?» Tal acentuación de tintes, propia del sentimentalismo romántico, aparece plenamente manifiesta en escenas como ésta: «Yo soy muy propenso a llorar, y aquella vez lloré hasta sollozar porque el sentimiento religioso se había despertado en mi alma con exaltación y como una sensación desconocida, porque nunca he visto escena más religiosa; creía estar en los tiempos de Abraham, en su presencia, en la de Dios y de la naturaleza que lo revela; la voz de aquel hombre, candorosa e inocente, me hacía vibrar todas las fibras y me penetraba hasta la médula de los huesos». Idem: «Este último gemido del niño es, sin embargo, el único suplicio que martiriza a Santos Pérez. Después, huyendo de las partidas que lo persiguen, oculto entre las breñas de las rocas o en los bosques enmarañados, el viento le trae al oído el gemido lastimero del niño. Si a la vacilante claridad de las estrellas se aventura a salir de su guarida, sus miradas inquietas se hunden en la oscuridad de los árboles sombríos para cerciorarse de que no se divisa en ninguna parte el bultito blanquecino del niño; y



cuando llega al lugar donde hacen encrucijada dos caminos, lo arredra ver venir, por el que él deja, al niño animando su caballo».

Literato consumado, Sarmiento, que al escribir *Facundo* conocía solamente la región de Cuyo y la zona contigua en Chile, reconstruye plásticamente paisajes hasta entonces nunca visitados por él; la pampa bonaerense, la ciudad de Córdoba y otros escenarios donde transcurren sucesos de este libro, son imaginados merced a datos recogidos de fuentes muy diversas. Empresas literarias de esta índole tienen siempre muchas posibilidades de fracaso y escasas de éxito, pero aquí el resultado es magnífico. Las descripciones de Sarmiento son animadas; mediante un lenguaje abundante en metáforas, vivifica los elementos de la naturaleza; los pone en movimiento: «Al centro, y en una zona paralela, se disputan largo tiempo el terreno, la pampa y la selva; domina en partes el bosque, se degrada en matorrales enfermizos y espinosos, preséntase de nuevo la selva a merced de algún río que la favorece, hasta que al fin, al sur, triunfa la pampa y ostenta su lisa y velluda frente, infinita, sin límite conocido, sin accidente notable; es la imagen del mar en la tierra; la tierra como en el mapa; la tierra aguardando todavía que se le mande producir las plantas y toda clase de simientes». Este sentido de lo plástico, que Sarmiento demuestra poseer, desmiente, por lo menos en parte, el concepto que se tiene de él como encarnación de la antipoesía.

Sabe hallar la metáfora adecuada para cada circunstancia: «La ignorancia y la pobreza, que es la consecuencia, están como las aves mortecinas esperando que las ciudades del interior den la última boqueada para devorar su presa, para hacerla campo, estancia». Para que los elementos se realcen mutuamente, utiliza con acierto el contraste, siempre cargado de significación: compara el paisaje, el hombre y las costumbres del llano con los de la ciudad; describe las colonias alemanas y escocesas del Sur de Buenos Aires en oposición a las villas del interior, etc. Tales ejem-

plos representan gráficamente el antagonismo entre *civilización y barbarie*, tema fundamental del *Facundo*.

Sarmiento tiene siempre presente la receptividad del lector. A fin de volver más coloquial su exposición, la apoya en todas las muletillas del lenguaje oral, como si el escritor dialogara con naturalidad frente al lector, que es presencia viva en el *Facundo*. Lo guía de continuo, justificando ante él el camino adoptado para el desarrollo de los tópicos, los cortes, inclusiones, omisiones, etc., que Sarmiento hace sobre la marcha. De esta actitud, hay múltiples ejemplos: «Pero esta manera de enumerar los pueblos argentinos no conduce a ninguno de los resultados sociales que voy solicitando. La clasificación que hace a mi objeto es la que resulta de los medios de vivir del pueblo de las campañas, que es lo que influye en su carácter y espíritu. Ya he dicho...»; «Si el lector no se ha olvidado del baqueano y de las cualidades generales que constituyen el candidato para la comandancia de campaña, comprenderá fácilmente el carácter e instintos de Artigas»; «Pues bien: veamos el estado de La Rioja, según las soluciones dadas a uno de los muchos interrogatorios que he dirigido para conocer a fondo los hechos sobre que fundo mis teorías».

Sarmiento da cuenta al lector de lo que dijo ya y de lo que es necesario decir en las páginas siguientes, despertando así un interés que estimula a seguir leyendo: «Yo necesito aclarar un poco este caos para mostrar el papel que tocó desempeñar a Quiroga y la grande obra que debió realizar. Para pintar el comandante de campaña que se apodera de la ciudad y la aniquila al fin, he necesitado describir el suelo argentino, los hábitos que engendra, los caracteres que desenvuelve. Ahora, para mostrar a Quiroga saliendo ya de su provincia y proclamando un principio, una idea, y llevándola a todas partes en la punta de las lanzas, necesito también trazar la carta geográfica de las ideas y de los intereses que se agitaban en las ciudades. Para este fin necesito examinar dos ciudades, en cada una de las cuales predominaban las ideas opuestas: Córdoba y Buenos Aires, tales como existían hasta 1825». «Por la

puerta que deja abierta el asesinato de Barranca Yaco entrará el lector conmigo en un teatro donde todavía no se ha terminado el drama sangriento», etc. Introduce agilidad en la narración mediante preguntas dirigidas al lector, las que responde el propio autor: «¿Os parece esto mucha degradación? No: así son los pueblos, así es el hombre cuando se ha perdido toda conciencia del derecho, cuando la fuerza brutal se desencadena. ¿Qué hace el niño cuando su padre enfurecido se venga despedazándolo a azotes? Llorar y somete, porque no hay en la tierra apoyo para su derecho». A veces las preguntas se combinan con reiteraciones enfáticas, en intensidad creciente: «¿Degüella, castra, descuartiza a sus enemigos para acabar de un solo golpe y con una batalla la guerra? Pues bien: ha dado ya veinte batallas, ha muerto veinte mil hombres, ha cubierto de sangre y de crímenes espantosos toda la República, ha despoblado la campaña y la ciudad para engrosar sus sicarios, y al fin de diez años de triunfo su posición precaria es la misma. Si sus ejércitos no toman a Montevideo, sucumbe; si la toman, *quédale* el general Paz con ejércitos, *quédale* el Paraguay virgen, *quédale* el Imperio del Brasil, *quédale* Chile y Bolivia, que han de estallar al fin, *quédale* la Europa que lo ha de enfrenar, *quédanle*, por último, diez años de guerra, de despoblación y pobreza para la República, o sucumbir: no ha remedio. ¿Triunfará? Pero sus adictos habrán perecido, y otra población y otros hombres reemplazarán el vacío que ellos dejan. Volverán los emigrados a cosechar los frutos de su triunfo».

Un vaticinio sobre la trascendencia literaria del *Facundo* está en sus mismas páginas, como profecía dirigida a los escritores americanos: «Si un destello de literatura nacional puede brillar momentáneamente en las nuevas sociedades americanas, es el que resultará de la descripción de las grandiosas escenas naturales, y sobre todo de la lucha entre la civilización europea y la barbarie indígena, entre la inteligencia y la materia; lucha imponente en América, y que da lugar a escenas tan peculiares, tan características y tan fuera del círculo de ideas en que se ha educado

el espíritu europeo, porque los resortes dramáticos se vuelven desconocidos fuera del país donde se toman, los usos sorprendentes, y originales los caracteres». Esta conciencia de escritor americano, que Sarmiento evidencia en el párrafo transcrito, se ve corroborada por otros testimonios; en una carta dirigida a María Mann, con fecha 24 de octubre de 1865, dice: «Cuando publiqué el *Facundo* en Chile, casi nadie se apercibió de la parición de un libro americano por el autor, el asunto y el estilo; y sólo después que la Revista de Ambos Mundos lo anunció en Europa como una novedad, y fué después traducido, se mostraron maravillados de que fuese libro, en efecto, eso mismo que por distracción habían leído». ¹¹ En la Carta-prólogo de la edición de 1851, afirma: «Hay una justicia ejemplar que hacer y una gloria que adquirir como escritor argentino: fustigar al mundo y humillar la soberbia de los grandes de la tierra, llámense sabios o gobiernos. Si fuera rico, fundara un premio Montyon para aquel que lo consiguiera».

Con la mayor evidencia posible, hemos pretendido demostrar que, por una parte, Sarmiento no sólo nunca desconoció su condición de literato, sino que también la asumió conscientemente y hasta con vanagloria; y por otra parte, que es menester abordar la lectura de *Facundo* con una actitud diferente de la habitual en la mayor parte de sus críticos. Aunque la propia riqueza espiritual del libro lo conecta y lo proyecta hacia las más diversas disciplinas del pensamiento (sociología, historia, etc.), debe reconocerse que con *Facundo* se está fundamentalmente ante un obra literaria. Literatura no significa aquí ficción, sino transfiguración de la realidad en términos de arte, metamorfosis ésta que se cumple con plenitud en el *Facundo*.

SAÚL YURKIEVICH.

11. *Facundo*, edición crítica y documentada de la Universidad Nacional de La Plata, pág. 428.

ACTUALIDAD PEDAGÓGICA

ADOLESCENCIA

Los estudios sobre los diversos momentos psicosociales de la existencia, han comenzado a incrementarse por las exigencias externas de conocimiento y los cambios doctrinarios en la concepción de la psicología, orientada modernamente hacia lo diferencial y genético. De igual manera, los problemas psicopedagógicos y comunitarios han reclamado una atención mayor para la adolescencia por la expansión de los tipos de educación secundaria. Por eso, resulta breve hasta el siglo XIX la bibliografía sobre la juventud, este período vital, si se la compara con la abundante sobre la infancia. Los textos clásicos no le concedieron mayor atención y reiteraron ideas sueltas expuestas por Aristóteles en la *Retórica*; Rousseau dedica a la adolescencia las últimas páginas de su *Emilio*. Corresponde a Stanley Hall (1905) iniciar contemporáneamente el análisis de la adolescencia en su gran trabajo enciclopédico, superado en las interpretaciones de base demasiado apegadas a las escuelas fisiologistas de su tiempo, pero constante venero de información. Entre nosotros, Senet y Mercante coincidieron con sus tesis y —en algunos casos— el primero se adelantó a formular muchas de las afirmaciones que se difundieron posteriormente bajo la garantía de la firma de Stanley Hall... pero es historia menuda, explicable por la gravitación y prestigio que acompañan a las áreas idiomáticas.

Desde principios de esta centuria se multiplicaron los trabajos doctrinarios e interpretativos de la adolescencia y las pesquisas particularizadas sobre diferentes rasgos de la caracterología juvenil.

Nuestras observaciones —siempre que no se indique en contrario— se refieren a los jóvenes que frecuentan las aulas secundarias en el momento cronológico a que nos referimos, utilizando como punto de partida un criterio psicosocial con

experimentación limitada y consciente de sus propios límites y dirección comprensiva en un plano evolutivo y estructuralista. Por lo tanto, entendemos que en el examen de la adolescencia hay que atender a los factores biopsíquicos con apreciación a los rasgos cuantitativos (tiempo y ritmo de las modificaciones evolutivas) y cualitativos (expresión típica y diferencial de los cambios). En relación a estos criterios de maduración es que deben ser interpretados los factores de aprendizaje (incidencia sobre el sujeto de todas las circunstancias del contorno, su significación y valor) que incluyen las dimensiones sociales más características de clase social, nivel cultural, grupo ocupacional, estructura y dinámica familiar, etc. Ninguna conducta de adolescente es comprensible si acaso se excluyen algunos de los mencionados criterios de apreciación que permitirán obtener un concepto parcialmente general de la adolescencia del sector primordialmente considerado, y adecuarlo a las dimensiones propias de la personalidad de cada adolescente individualizado que analicemos.

Con el advenimiento de la adolescencia se transforman las relaciones infantiles **Yo-Mundo**. Para el niño, su ser está allí como un algo más con las cosas. Al llegar los años puberales la mutación intensa de su persona, reclama la atención sobre ella misma. La intimidad es descubierta y el Yo se aprecia como un universo tan rico en contenidos como el exterior, desde siempre, explorado con curiosidad. El adolescente autorreflexiona al advertir conscientemente las tendencias que nacen de su interioridad y la anarquía de esas direcciones. Y su contorno es también desentrañado desde la nueva perspectiva, que va de la sencillez de la pregunta hasta las posturas radicales. Por las primeras, se alcanza un apaciguamiento pulsional y un conformismo adaptativo; las segundas anuncian las grandes mutaciones de personalidad, las dramáticas experiencias de ciertos adolescentes cuya ejemplaridad puede quedar asumida en el caso de Rimbaud.

El adolescente se siente existir como una persona y tiene la complacencia de inquirirse a sí mismo por la introspección. La conciencia se hace objeto e instrumento de pesquisa y se aparta del ambiente con distintos grados de hostilidad o indiferencia. La primera negación del mundo, pragmáticamente le sirve para captar su dimensión vital. La soledad buscada y aparentemente alcanzada le brinda satisfacción, ejercicio crítico y —a veces— refugio ensimismado en sus elaboraciones de fantasía elevada, simple o utópica. La instalación en el

mundo será el epílogo de ese movimiento pendular en que el adolescente ejercitó huídas y búsquedas.

La situación psicológica de la revelación interior se expresa por la vía del autoanálisis superficial o profundo y por las manifestaciones de la susceptibilidad agudizada del Yo, que reconoce claros antecedentes aunque de distinto sentido, en la época infantil. Dichas expresiones abarcan ricos y variados registros: autodignidad, egolatría, valoración exagerada de caracteres físicos o psíquicos hasta la megalomanía, con sus contrapartidas de ocultación y hosquedad intimista, casi siempre compensada con necesidad de afecto y comprensión que reclama la gafa del amigo. El Yo —reiteramos— es auténticamente débil y para no ser aniquilado se disfraza de su Super Yo. El mecanismo defensivo origina un gigantismo ficticio donde juega el miedo por la real inferioridad que se compensa por la expresión exagerada. El Yo se afirma angularmente para no perderse, pero en el buceamiento interior no sólo encuentra los valores del recogimiento, sino también los del contorno que mide —inicialmente— por la estatura de que ha provisto a su intimidad, pero que anticipa ya un reencuentro y una relación más objetiva entre el Yo-Mundo renovados.

Esta crisis de originalidad (Debesse), en que el adolescente se siente y quiere ser diverso, gozarse en pequeñas o grandes excentricidades que enfrentan la norma constituida o quebrantan el orden, constituye una experiencia personal en sí misma emocionante y fuente de sentimientos de contemplación y culto del Yo, cuya unidad contradictoria y heterogénea agrada y desasosiega, a través de jactancias, temores, impulsos de independencia e idealismos juveniles expresivos de rebeldías —entre auténticas y excéntricas— y de la manifestación moral de las tensiones del ser frente a la realidad. Por otra parte, el descubrimiento de la subjetividad implica —en cierto grado— un peculiar sentimiento de pudor acompañado de un regusto por el secreto. En la amistad de adolescentes el afán de transmitirse confidencias o monologar a dúo, es motivo primordial de las relaciones.

Mientras el adolescente se encuentra, proyecta su persona hacia el futuro en la ambición de tener y ser reconocido como una personalidad que realiza valores. Sus pesquisas interiores lo han llevado a elegir un Yo entre las tensiones que lo reclamaron. El retorno al mundo por intermedio de alguna dirección adaptativa profesional, condiciona un debilitamiento

de su aguda conciencia de sí y un pensar más objetivo; aspectos ambos a los que no ha sido ajena la conducción educativa sistemática o difusa. El Yo se hace y simultáneamente procura ingresar a las múltiples esferas de la vida comunitaria y cultural, por acciones simples o complejas, tranquilas o turbulentas, como en Tarde y Papini.

Los procesos indicados de descubrimiento - distinción - afirmación - incorporación Yo - Mundo, habitualmente se cumplen a través de conflictos y rebeldías graves o leves, espectaculares o imperceptibles. No son adquisiciones de la adolescencia, puesto que se los ha distinguido en la infancia, pero en esta edad alcanzan mayor relieve. Desde el conflicto más íntimo —deseo de valer como adulto e incapacidad de serlo— se despliega un amplio campo que varía según el sexo, la situación ambiental de cada individuo y las condiciones generales. Los conflictos se traducen externamente por la rebeldía del Yo, influida por la estructura del contorno: si las contradicciones o incomprensión del medio se acentúa, crece la rebeldía. Felizmente, la misma vida que los plantea resuelve los conflictos y —hasta cierto nivel—, robustece la personalidad.

Los conflictos poseen un tiempo y ritmo personal-social. Quizá hoy aparezcan más agudos en las capas medias y superiores de la comunidad, en que la crisis de autoridad es significativa. El inventario de los conflictos es numeroso: erótico-sexual, religioso-metafísico, familiar y de generaciones, etc. Este último se ha acentuado por cambios político-sociales desde fines del siglo XIX. Estas tensiones dependen del tipo de relación del adolescente con sus padres, de los caracteres de ambos protagonistas y de la estructura familiar y nexo afectivo doméstico. El Yo que se expande y afirma no admite prerrogativa de los padres cuya norma no acepta, aunque no ha establecido aún la suya. A la maleabilidad general del niño, sucede el negativismo y la protesta del adolescente. La idea del prestigio paternal —muy debilitada desde antes— se derrumba completamente. El círculo familiar resulta estrecho y se lo advierte como asfixiante, mucho más si existen diferencias culturales entre los grupos o si se hacen aportes económicos que engendran derechos. Aspira a los privilegios del adulto que quiere ser y se exacerba si se persiste en tratarlo como niño. Las resistencias son polimórficas y sus rebeldías son claras en las acciones o los silencios. Las tensiones conflictivas se difunden a otros planos, como el escolar de tipo tradicional al que siente como limitador de su independencia.

Krapf ha definido el ciclo de los conflictos de ciertos adolescentes en sus etapas de desarrollo. Partiendo de la inestabilidad biopsíquica en que se inserta el descubrimiento del Yo, se produce una afirmación con visos megalomaniacos para defenderlo, lo que suscita un conflicto como oposición de fuerzas con el medio que habitualmente concluye en derrota, lo que engendra una inestabilidad mayor y así vuelve a repetirse el circuito. La persistencia del adolescente en conflictos y rebeldías sin satisfacciones, es grave para la evolución de la personalidad que madura traumatizada.

Las formas de rebeldía también son numerosas y van desde los ataques directos a las modalidades zigzagueantes. Un recurso es la búsqueda de la soledad y el ejercicio del juego imaginativo que le permite la consolidación del Yo sin trabas. El refugio y la ayuda en la amistad y, especialmente, con adultos, es un procedimiento de solución; de esta manera el adolescente termina por idealizarlos con riesgos para su propia estabilidad psicológica. En la adhesión a las pandillas y a los movimientos juveniles, comunes en Europa de la preguerra, interviene no sólo una dirección hacia la solidaridad de los pares sino también un escapismo y satisfacción de las pulsiones contradictorias además de un cierto espíritu romántico. Por la asociación con sus semejantes en edad y problemas, los adolescentes se liberan de tutelas adultas y viven de acuerdo a sus inclinaciones y normatividad.

Los conflictos no sólo se enuncian bajo actividades de terquedad, negativismo o desobediencia, sino con estilos pasivos de simulación y conductas negligentes. Pero hay dos formas de rebeldía más graves y complejas; la fuga y la excepcional del suicidio. En las primeras se mezclan diferentes impulsos: necesidad de escapar a un clima sentido como opresor, un deseo de aventura en que se domine como soberano y no exista sino una subordinación libremente aceptada y la excentricidad del Yo original. La experiencia cotidiana registra múltiples huidas en el plano intencional aunque raramente efectuadas. En el suicidio juvenil encontramos un estilo trágico de hallar reposo al desequilibrio, la alternativa por la serenidad ante un fuerte movimiento de angustia que no se soporta.

Cabe definir a la adolescencia como el momento en el proceso evolutivo de la vida humana en que, debido a un complejo de causas biopsíquicas y sociales, el sujeto tiende desde su intimidad descubierta, a insertarse en el orden del mundo y la cultura. ¿Qué técnicas conviene aprovechar para tomar

conocimiento de una edad tan ambigua y disarmónica? Mauriac —con un dejo de escepticismo y a la vez de reconocimiento de la pluralidad expresiva de esta edad— acotaba que “la adolescencia es un dios de millones de rostros: cada hacedor de encuestas, cada metodología obtendrá las respuestas que quiera”.

El juicio del novelista poseería la verdad si acaso en el estudio de la adolescencia se utilizase un excluyente procedimiento o el investigador proyectara en los exámenes sus propios conceptos a priori, lo que no sucederá si hay humildad ante los fenómenos y todos los factores que recortan la vida del adolescente —biológicos, psíquicos y sociales— son considerados.

La actitud metodológica sobre la adolescencia es inductiva e implica el ejercicio de la observación directa sistemática, la experimentación provocada y la introspección por numerosos recursos. El autoexamen impracticable en la infancia, se muestra ahora fecundo. Los adolescentes son capaces de analizarse y de observar sus estados de conciencia a poco de producirse y distinguir parcialmente sus estados íntimos, refiriéndolos a su Yo descubierto, en tanto que la exploración de esa intimidad se hace una de las más importantes de sus actividades mentales. Pero la introspección juvenil —además de ser limitada por las justas críticas sobre el método— recibe otra serie de rasgos que la circunscriben. En primer lugar, el adolescente se confía difícilmente y los documentos y expresiones que deja para la exploración objetiva no dan su imagen completa. En general, gustan del secreto y tienen desconfianza voluntaria e inmediata cuando se los interroga. De aquí el ocultamiento de su Yo, o la invención de otro como protección, o el uso de la mentira defensiva. Sin embargo, de todas estas expresiones negativas —rectificadas o no por otras observaciones— es posible obtener conclusiones valiosas. Más grave es la dificultad que proviene de la ignorancia expresiva, de las imprecisiones del lenguaje en que muchas palabras traducen diferentes contenidos.

El estudioso de la adolescencia adopta un criterio comprensivo para interpretarla partiendo de los datos múltiples recabados, en los que tienen papel irrenunciable los de carácter físico. Este aprovechamiento no debe conducir ni a la solución falsa de que la apreciación cuantitativa de lo anatómico fisiológico manifiesta los rasgos psíquicos, ni tampoco a la interpretación ingenua de las compensaciones en que las no-

tas orgánicas positivas expresan rendimientos menores en los planos espirituales, como la vieja idea de la tontería de las mujeres bonitas. Las investigaciones que parten de lo biológico han propuesto una serie de edades convencionales (cronológica; anatómica —estado de desarrollo de las estructuras corporales: osificación, talla, peso, etc.—; fisiológica —evolución de las funciones—, etc.) que se tiende a vincular con las edades social, pedagógica, mental, emocional, etc. Brooks (*Psicología de la adolescencia*) ha trazado correlaciones entre cada uno de esos elementos y mostrado la variabilidad de grados entre los mismos, así como los aprovechamientos prácticos para el diagnóstico individual entre las semejanzas y distinciones de cada uno.

Las encuestas, cuestionarios y entrevistas —con sus diferentes formas— se presentan como confidencias requeridas: instrumentos de introspección provocada. Son documentos de segundo grado —y de menor confiabilidad— si la encuesta se hace sobre los adultos para recoger información sobre los adolescentes. Sus resultados dependen de los asuntos sometidos y de si el explorado expone con verdad o simulación de acuerdo al nivel de intimidad requerida.

La literatura de y sobre los adolescentes es un registro de valor para su conocimiento, especialmente si la combinamos con otros métodos. La novela con protagonistas juveniles es poco explotada entre nosotros, pero tiene ejemplos muy finos de penetración psicológica generalmente dispuesta en un clima dramático: *Las ratas* (Bianco); *Áspero intermedio* (Silverio Boj); *Los años despiadados* (Viñas), etc. Las memorias y recuerdos cuando traen información sobre la adolescencia, deben utilizarse con cuidado. La ventaja consiste en que la plenitud de capacidad introspectiva del adulto le permitirá analizar mejor su pasado juvenil, pero al mismo tiempo aprecia como algo logrado y total aquella vida de adolescente que se le fué dando en fragmentos. Por otra parte pueden abundar las mentiras y justificaciones conscientes o no, pero —principalmente— la evocación se hace desde un Yo actual que determina al pasado que resucita, lo sistematiza y unifica borrando mucho de la inestabilidad y fluctuación vivida anteriormente. En las memorias son comunes las mezclas entre el adolescente que ya se fué y el hombre a que se ha llegado, acotan certeramente algunos críticos.

La producción de los adolescentes es variada y comprende todo aquello que de expresivo realicen en un orden aproxi-

madamente estético: letras, artes plásticas o sonoras, etc. En este orden de documentos, los más aprovechados han sido los de carácter autobiográfico: cartas y diarios íntimos, así como las recopilaciones selectivas de pensamientos o poesía ajena que llevan muchos jóvenes (libros de recortes o copias). Giese comenzó a utilizar los diarios como instrumento propio de la investigación en la adolescencia; postura que ha merecido detractores (Hoffmann) y defensores (Bühler).

Desde un punto de vista teórico, el diario es el documento juvenil por excelencia que ofrece un panorama de conjunto del ser en su desarrollo y da un testimonio permanente de la evolución de sus funciones. Por intermedio del diario, el adolescente trata de aliviarse de lo que le oprime o inquieta afectivamente, es el compañero de su aislamiento interior y el confidente por excelencia que a la vez actúa como estimulante para la autorreflexión. Libre de coacciones externas, el adolescente dibuja en el diario sus fluctuaciones, el proceso de su estimación y expresa su placer por la eternización de los momentos con el relativo instrumento de escribirlos. Admitiendo estos rasgos, no puede tampoco negarse que los diarios traducen cierta insinceridad sobre la que el investigador puede extraer información valiosa, en tanto que a la psicología no la orienta el mismo objetivo de veracidad como a la lógica. Y —si se afirma que todo diario se redacta bajo el ánimo de la glorificación futura— ello tampoco invalidará el texto recogido como documento de narcisismo.

El diario se nos presenta como un camino de investigación útil e insuficiente. Ésta depende de que se escriben pocos o al menos son reducidos los que llegan al psicólogo para su análisis que, iniciándose en la crítica de autenticidad de todo documento histórico, termina en una interpretación psicológica. El uso de los diarios por los adolescentes corresponde al momento individualista del siglo XIX y a ciertos sectores sociales en que actúan personalidades juveniles con caracteres más o menos intelectualizados y soñadores. Es decir, que los diarios como técnicas de investigación quedan limitados por el momento histórico, el grupo y el tipo psicológico. Por otra parte, los adolescentes que los escriben no perseveran en esta conducta, lo que disminuye la utilización de los mismos si son trabajos cortos que no cubren sino 2-3 años. En general, los diarios comienzan a escribirse posteriormente al estallido puberal y —los más aprovechables— concluyen entre los 18-20 años. Cada uno de ellos traduce la personalidad del que

escribe según las informaciones que provee y la atención que le merecen los sucesos objetivos y los paisajes interiores, a los cuales es siempre conveniente comparar con su epistolar, por las variaciones de actitudes y reacciones frente a idéntica estimulación.

Las técnicas psicométricas y psicodiagnósticas de todo tipo, particularmente las adaptadas para la exploración de adolescentes, son instrumentos imprescindibles en la pesquisa psicológica que —por la misma calidad de su objeto cognoscitivo— no puede trabajar con exclusiones de sistemas de examen sino que procura la integración de datos en el anhelo de describir, explicar y comprender la conducta humana.

La predominancia de los fenómenos afectivos en la vida psíquica adulta, encuentran su inmediato antecedente en los años de adolescencia cuyo panorama emocional se enriquece en rasgos y en gravitación sobre el dinamismo de la conducta. Desde la infancia, la afectividad —con sus no precisadas vinculaciones con el orden de las tendencias y los instintos— condiciona muchos de los comportamientos, pero en este nuevo tiempo se acentúan anteriores caracteres: las direcciones ambivalentes son más subrayadas por la presencia de mayor cantidad de pulsiones antagónicas y las conexiones de inestabilidad-afirmación. Igualmente se amplifican las irradiaciones y transferencias emocionales así como crecen los complejos a causa de las presiones de censura y las exigencias de represión. Después del período de latencia de la prepubertad se desata —en consonancia con las transformaciones biológicas— una afectividad polimórfica e intensa, en calidad y cantidad de expresiones e impulsos inconscientes.

En los primeros momentos de la infancia, la vida afectiva se manifiesta clara a nivel de lo consciente: las formas emocionales primarias (amor, ira y miedo) se van enriqueciendo por la experiencia, combinaciones y desarrollo; en los sentimientos predomina un tono hedonista y apuntan las formas de compasión y gratitud que no eluden la crueldad temporaria. Entre los 6-7 años y la pubertad se aprecian rasgos definidos en los planos de la sociabilidad y los sentimientos morales: el niño pasa de las normas obligatorias heterónomas al sentimiento ético que proviene de su fundamentación autónoma, reflexiva e internalizada. Con la adolescencia se intensifica el orden de lo afectivo hasta planos de exaltación: asemeja a la instancia romántica en la evolución individual. En muchos adolescentes la tónica es hiperemotiva, pero su

mundo emocional más que nuevo significa una manera original de existir en la primacía afectiva, cuya nota fundamental es la inestabilidad y la carga tensional. Es observado desde antiguo que el joven posee humor inconstante, aspiraciones mudables y alternancias y oscilaciones que van desde la exuberancia a la sequedad expresiva (Aristóteles). Esta pluralidad de trazos no es advertida en su incoherencia por el adolescente, que prueba en muchos sentidos las fuerzas que se le aparecen u organiza. A los ojos del adulto hay frivolidad y versatilidad juvenil donde existe indecisión y episodios incoordinados que —en las situaciones normales— sirven al reajuste orgánico-psíquico. Al epilogar la adolescencia, ya se han experimentado básicamente en direcciones inmaduras casi todas las formas afectivas y se poseen mecanismos de dominio y represión emocional. Los círculos afectivos se han ampliado desde la familia a la sociedad escolar y a la comunidad cultural, en un amplio registro de oposiciones y alternancias como las inventariadas por Stanley Hall de las que entresacamos algunos esquemas polares: altruísmo-egoísmo; soledad-confidencia amistosa; puritanismo-apetitos; exhibicionismo vanidoso-aislamiento, etc.

La variedad de las tendencias conducen al apaciguamiento y a dar paso a la coordinación —que no rechaza subsistencia de contradicciones— cuando se cumple la incorporación al plano vivencial comunitario y se solucionan los conflictos originados en las pesquisas subjetivistas. De esta manera, mientras menos profundo sea el compromiso revelador del Yo, más apaciblemente se desenvolverá la adolescencia. Y, en contraste, mientras mayor sea el perfil de la conmoción y la inconsistencia permanente de lo afectivo, queda agazapada la posibilidad de disturbios de la personalidad. La crisis orgánica y psíquica de la adolescencia fragiliza al sujeto y posibilita la presentación de psicopatías, que se anuncian insidiosamente en la irregularidad de conducta persistente, en las desviaciones marcadas, en la agudeza de los conflictos y muchas otras formas cuyo valor sintomático debe ponderarse en su encarnación en cada persona. De igual manera, toda nomenclatura de las causas de los disturbios es simplemente ilustrativa, ya que no termina por agotarse su campo. Estos factores actúan con distinta fuerza en el desencadenamiento de la anomalía y generalmente se combinan. Con propósito ejemplificador enumeramos algunas: a) Tratamientos rigurosos e injustos; b) Descubrimiento de la mentira y el engaño como sostén de conducta en los seres de su confianza; c) Actitud de constan-

te incompreensión de la adolescencia con restricciones irrazonables y procedimientos de humillación e ironía: tomar en serio al joven es la primera norma para ganarlo, recuerda acertadamente Spranger; d) Disminuirse por la conciencia de la carencia de atractivos y guiarse sólo por esta norma; e) Deficiencias generales en la estructura y dinámica doméstica o ambiental inmediata; f) Conflictos emocionales ligados al sexo; g) Procesos conmovedores de duda; etc. Algunos disturbios provienen de los conflictos suscitados por las exigencias del deber que supone restricciones y pérdidas de la libertad al reclamarse un amoldamiento a normas de convivencia. En los primeros años de adolescencia las reglas obligatorias de la niñez carecen de coacción y las fundadas libremente están en trance de elaboración; a las pulsiones de rebeldía, el adolescente agrega sus actos de negativismo que considera satisfactorios en su excentricidad y en su gusto por sentirse distinto. Por estos tiempos, muchos adolescentes —con la seriedad de un juego en la soberanía que asumen de sus comportamientos— trastrocán valores y —entre otros— la obediencia es servilismo y la humildad se confunde con vileza; la altanería y la insolencia —comunes en los primeros años de la escuela secundaria— es afirmada como seguridad y firmeza de la personalidad. El adolescente no necesita ni quiere compaginar con una sociedad a la que no comprende en su complejidad y abunda en procedimientos antisolidarios que niegan actitudes de plena adhesión al prójimo. ¿Quién no recuerda los despiadados análisis que sobre tales conductas ha desparramado Dostoiewsky en sus mejores páginas y nosotros en muchos quehaceres crueles de aquellos años?

El sentimiento de la dignidad como conservación de la naciente personalidad psíquica se agudiza en la adolescencia y tiene variadas vías de manifestación. El Yo se dilata y muestra susceptibilidad extrema con raptos de irritación. La puja por la independencia choca contra el sentimiento de la opresión personal por la rutina, que asimilan al peligro de despersonalización. Los modos expresivos de este sentimiento se combinan entre sí o incrementan sus fuerzas desde otras funciones psíquicas. El narcisismo es verse vivir con complacencia reteniendo la otra cara de la crítica. Es la afirmación por una vía obscuramente estética-sexual, que abarca desde la reverencia y adoración por el cuerpo hasta el orgullo por algún rasgo psíquico manifiesto. En la adolescencia, el narcisista expresa una afirmación de dominio y poderío que se

prolonga en una suerte de coquetería que reclama y rechaza de los otros la atención sobre estas notas. El pudor —ligado a la esfera sexual y a normas psicosociales— revela también en los adolescentes su sentimiento de dignidad personal.

ELENA y PLÁCIDO A. HORAS.

MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA

II. MÉTODOS QUE INSISTEN DESDE EL PRINCIPIO EN EL SIGNIFICADO DE LO QUE SE LEE

El segundo grupo de métodos altamente especializado para enseñar a leer se basa en la suposición de que los elementos semánticos del idioma (palabras, frases y oraciones) deben ser el punto de partida. Cuando estos elementos han sido reconocidos como un todo, la atención se dirige, en seguida, a elementos cada vez más y más pequeños. El grado en que se analizan las palabras varía considerablemente. Este procedimiento se denomina con frecuencia el "método global". Como el proceso psicológico en virtud del cual las grandes unidades se descomponen en unidades menores se denomina "análisis", los métodos que pertenecen a este grupo suelen llamarse "métodos analíticos". Conviene agregar que tan pronto como se conocen los elementos de las palabras, éstos se utilizan para identificar otras nuevas, de modo que en ello intervienen el análisis y la síntesis.

En apoyo de este método se han formulado por lo menos dos tipos de argumentos. Como la lectura es un proceso de captación de ideas ha de emplearse desde el principio material semántico y se ha de insistir en el desarrollo de una actitud reflexiva respecto de la lectura; en tal forma el aprendizaje de la lectura pasa a ser un proceso interesante, agradable y gratificador y se obtienen rápidos progresos.

Además, como han demostrado los psicólogos que los niños persiguen los objetos e ideas sintéticamente, en forma más o menos vaga al principio hasta que poco a poco van descubriendo detalles, este procedimiento sigue la manera de percibir natural.

La principal crítica a este método es la de que se presta tanta atención al desarrollo de las capacidades y técnicas necesarias para captar el significado de lo que se lee, que suele descuidarse el reconocimiento de las palabras. Varias otras críticas en estrecha relación con este punto se reflejan a deficiencias en su aplicación por algunos maestros. Por ejemplo, muchos profesores tardan tanto en enseñar a los alumnos a identificar las palabras que ello acarrea graves atrasos en su aprendizaje. Otros casi no se preocupan de enseñar a identificar palabras en la creencia de que los alumnos deben adquirir los conocimientos y técnicas necesarias en su mayor parte por sus propios medios. Otra desventaja es la de que los maestros que no se han especializado en métodos analíticos encuentran dificultades para aplicarlos. (Los maestros que han recibido formaciones en tales métodos experimentan iguales dificultades cuando se les pide que se ciñan a los métodos sintéticos).

A medida que aumentó el entusiasmo por los métodos analíticos, surgieron diferencias de opinión sobre si la palabra, la frase, la sentencia o el relato era la unidad más eficaz como punto de partida de la enseñanza y todas estas unidades lingüísticas han sido empleadas para identificar determinados métodos de enseñanza de la lectura. A continuación se examinará cada uno de estos métodos, sus ventajas y limitaciones; se aplican a casi todos los idiomas, incluso aquellos que utilizan caracteres que representan palabras y conceptos, como el chino, o una combinación de estos caracteres y los que denotan el sonido de sílabas, como el japonés.

El método de la palabra. — En este método, las palabras suelen presentarse en un contenido significativo y se aprenden en su mayor parte por el método de "ver y decir" durante las primeras lecciones. Este procedimiento se basa en la tesis de que cada palabra tiene una forma característica mediante la cual puede ser recordada. Para facilitar el aprendizaje se utilizan diversos medios. En algunas regiones del mundo, el alumno repite en voz alta frases o versos que contienen las nuevas palabras a medida que las mira, hasta que las identifica a simple vista. Para ayudarlo a establecer asociaciones significativas, las palabras en los manuales suelen ir acompañadas de cuadros y, para ayudar a los alumnos lentos, se emplea el trazado de palabras, sistema que suele llamarse el "método cinestético". Las nuevas palabras aprendidas

didadas se utilizan reiteradamente en frases y oraciones. Si se prevé cuidadosamente el orden en que han de enseñarse las palabras, el alumno puede adquirir temprano bastante práctica en la lectura reflexiva.

Al mismo tiempo, se presta atención a los detalles de las palabras, como las sílabas y letras, y sus sonidos. Estos elementos se emplean en seguida para enseñar al alumno a reconocer y pronunciar nuevas palabras por sí sólo y con esa aptitud. El llamado "método de las palabras normales" es una adaptación especial del método de la palabra, que introduce en los primeros ejercicios de lectura un limitado número de palabras que incluyen todos los sonidos básicos del idioma. Este plan permite al alumno aprender temprano todos los elementos fonéticos. La síntesis y el análisis intervienen en el proceso de captar el significado de lo que se lee e identificar nuevas palabras. Si el método de la palabra no va acompañado del análisis de las palabras en sus elementos, no debe clasificarse como método analítico.

El método de la palabra se adoptó como una reacción contra los métodos mecánicos de antaño. La introducción de tal método se ha atribuido, con frecuencia, a Comenio. En su *Orbis pictus*, publicada en 1657, aboga por el método de la palabra y aduce que cuando las palabras se presentan con cuadros que representan su significado, pueden aprenderse rápidamente sin el "penoso deletreo" corriente que es una "agobiadora tortura de ingenio".

En nuestros tiempos, el método de la palabra ha sido apoyado por muchos especialistas famosos, como Jacobet, Horace Mann y Decroly, por considerar que las palabras son unidades básicas tanto del pensamiento como de la identificación; en la lectura, la atención se concentra desde el principio en el significado de lo que se lee, con lo cual se desarrolla una actitud inteligente y profundo interés por la lectura como fuente de placer e información; el aprendizaje de las palabras como un todo, antes de separar sus elementos componentes, corresponde estrechamente a la manera en que la mayor parte de los niños y adultos aprenden normalmente las formas visuales.

En un principio era, en general, poco interesante el contenido de los manuales y libros de lectura basados en el método de la palabra y se aprendía sobre todo mediante la repetición de palabras en frases que tenían muy poca signi-

ficación para el alumno. A fin de subsanar estas limitaciones, los autores de manuales se dedicaron a escribir material más interesante en estilo atrayente, e ilustrado en colores. Para facilitar el aprendizaje se recurrió a diversos medios. Por ejemplo, se fabricaron naipes con palabras para ayudar al alumno a formarse un vocabulario identificable a simple vista y a construir frases con fines de autoperfeccionamiento, se empleaban tarjetas con una palabra impresa en un lado y el correspondiente cuadro en el otro. Los niños que tienen grandes dificultades aprendían las palabras por el método del trazado o método cinestético. Se prepararon cuadernos de trabajo con muchos ejercicios interesantes, para capacitar al alumno a identificar y comprender las palabras. Así, pues, poco a poco se introdujeron modificaciones importantes en el material de enseñanza y en los procedimientos pedagógicos.

Una de las críticas más frecuentes contra el método de la palabra es la de que en general no desarrolla la exactitud e independencia necesarias para identificar las palabras, y, por lo tanto, retrasa considerablemente el aprendizaje de la lectura.

Según Whitehead, el problema principal no es el de si conviene hacer uso de la fonética para facilitar el reconocimiento de las palabras, sino cuándo se ha de iniciar tal enseñanza. Muchos maestros suelen aplazar el análisis de las palabras e incluso lo omiten totalmente, y confían en la intuición de los alumnos para desarrollar la capacidad de identificar y distinguir bien los elementos de las palabras. No obstante, si bien los alumnos más inteligentes son capaces de establecer las distinciones necesarias entre las palabras y adquieren la técnica que les permita identificarlas sin gran ayuda, la mayor parte de los alumnos necesitan ser orientados en forma cuidadosa.

El método de la frase. — El método de la frase se basa en la suposición de que las frases son más interesantes que las palabras y contribuyen a acentuar el significado de lo que se lee. Dicho método ha sido también recomendado por estimarse que, como los buenos lectores reconocen grupos de palabras en cada fijación ocular, el método de la frase ha de acelerar el adelanto hacia la lectura eficaz. La validez de esta suposición ha sido impugnada por Anderson y Dearborn. Mediante el análisis de registros fotográficos del movi-

miento ocular, comprobaron que los buenos lectores no fijan los ojos en las frases; las fijaciones ocurren a intervalos más o menos regulares a lo largo de la línea. El reconocimiento de unidades de pensamiento, es decir, de grupos de palabras que forman frases, es un proceso mental, no visual.

En este método, generalmente, se escribe una frase sobre el pizarrón a medida que surge en la clase, o bien se elige y escribe sobre la pizarra como una nueva unidad que debe ser aprendida. En todo caso, los alumnos la miran cuidadosamente, la repiten varias veces y la comparan con las aprendidas antes. Mediante la repetición, los alumnos aprenden paso a paso a distinguir la nueva frase de otras. Se observan en seguida las palabras conocidas dentro de la frase, y se aprenden otras nuevas. Los elementos de las palabras seleccionadas pueden, después, estudiarse como en el método de la palabra, y utilizarse para el reconocimiento de nuevas palabras.

El método de la frase presenta todas las ventajas y limitaciones del método de la palabra. Por su excesiva insistencia en el significado de las palabras, a expensas del aprendizaje de éstas, ha caído en desuso.

El método de la oración. — El método de la oración representa una tercera etapa en la evolución de los métodos analíticos. Los argumentos en su favor han sido resumidos por Huey de la manera siguiente: "Este método insiste en que la oración, y no la palabra o letra, es la verdadera unidad lingüística, ya que expresa ideas completas que son las unidades del pensamiento. Si la oración es la unidad natural del idioma, es también la unidad natural en la lectura como en el idioma hablado. Así como la palabra no es la simple suma del sonido de letras y el nombre de palabras, tampoco es la oración una simple sucesión de sonidos y nombres de palabras. Tiene un sonido total particular que queda de manifiesto en la manera de pronunciarla cuando se capta su significado. Se lee y es pronunciada naturalmente sólo cuando el significado total se hace conspicuo en la conciencia del lector o el orador".

En la enseñanza por el método de la oración sin el empleo de un manual, se presta atención primero a algún objeto o actividad de interés para la clase. A medida que los alumnos participan en la conversación formulan muchas observaciones interesantes sobre tal objeto o actividad. En seguida, el pro-

fesor escribe una de estas observaciones sobre el pizarrón, y la lee "con naturalidad", es decir "con expresión", ya que representa una idea que tiene significado para el profesor. Luego, se pide a los alumnos que identifiquen importantes grupos de palabras dentro de la oración, y determinadas palabras dentro de cada grupo. Después de una o dos lecciones esta tarea les resulta más fácil, debido a la reaparición de términos conocidos. Mediante diversos tipos de ejercicio, las nuevas palabras se aprenden tan bien que pueden ser reconocidas a simple vista. Tarde o temprano se concentra la atención en los elementos de las nuevas palabras, y el conocimiento de estos elementos se utiliza en seguida para fomentar en los alumnos la capacidad de reconocer por sí solos nuevas palabras. Las diversas técnicas de que se vale el método de la oración han sido examinadas en detalle por Luke y Jaggard.

El método de la oración tiene varias ventajas: está en armonía con el concepto global o "gestaltista" de la enseñanza. Insiste en el significado de lo que se lee y, en tal forma, desarrolla en el alumno una actitud inteligente y profundo interés por la lectura. Schonell señala que "uno de los grandes valores del método de la oración reside en la ayuda que ofrece al alumno por contexto y la continuidad de significado que puede incorporarse en el material". Según Anderson y Dearborn, ayuda a "impedir la lectura palabra por palabra". Este método cultiva también la exactitud e independencia en la identificación de palabras, al descomponer cada una de ellas en sus elementos silábicos y letras y asignarles los sonidos correspondientes. Esto no se considera como el objetivo principal, sino más bien como una ayuda indispensable para habituar a los alumnos a leer por sí solos y a reflexionar sobre lo que leen. Por consiguiente, puede aplicarse en forma sistemática desde el principio, o gradualmente a medida que surja la necesidad de comprender mejor los elementos de las palabras y de emplearlos con más eficacia.

Por lo menos dos críticas acerca de este método merecen especial atención. Las oraciones empleadas como base para la enseñanza no tenían, antes, relación con los intereses y experiencias inmediatas de los alumnos y a menudo no permitían establecer asociaciones significativas que contribuyesen al aprendizaje rápido y eficaz. En años recientes esta dificultad ha sido vencida en gran parte merced a una mejor selec-

ción del contenido y del vocabulario. La segunda crítica es la de que, en la práctica, se consagra tanta atención al significado de lo que se lee que no se desarrollan como corresponde las técnicas fundamentales para el reconocimiento de las palabras, o bien se prolonga demasiado su enseñanza.

Si se aplica bien el método de la oración se prepara el terreno para inculcar al alumno la casi totalidad de las aptitudes y técnicas necesarias para leer correctamente: una actitud reflexiva ante la lectura, una clara comprensión de lo que se lee, exactitud e independencia en el reconocimiento de palabras, una reacción inteligente ante lo que se lee, aplicación de las ideas adquiridas e interés por la lectura. Cuando el lector ha pasado las etapas iniciales, no experimenta ya la dificultad de tener que adaptarse a una nueva serie de aptitudes indispensables para la lectura, pues la instrucción desarrolla las capacidades y técnicas ya inculcadas, las perfecciona y amplía. Con ello se asegura la continuidad en el desarrollo del alumno y, por ende, economía de esfuerzo y competencia.

El método del cuento. — Es una ampliación del método que acabamos de describir y utiliza una sucesión de oraciones en forma de cuento como la unidad de instrucción en los primeros ejercicios de lectura. Como los cuentos ejercen atracción en todos los niños del mundo, se aduce que el método del cuento logra despertar gran interés en tales ejercicios y con ello subsana alguna de las desventajas de los métodos de la palabra y de la oración. Además, proporciona una más completa unidad de pensamiento que la oración, pues lleva al alumno a través de una serie de acontecimientos que tienen principio, medio y fin. Por lo tanto, no sólo insiste en el significado de lo que se lee, sino que enseña a los alumnos a prever y captar una sucesión de ideas. Por su particular naturaleza, el cuento ofrece mayores oportunidades que la oración para la discusión y la comprensión de relaciones; inculca asimismo la afición por la lectura y el gusto por la buena literatura.

Se despierta interés por lo que se ha de leer cuando el profesor relata a los alumnos una versión modificada del cuento. Luego, se discuten sus detalles en el orden en que han sido relatados, hasta que los alumnos los conocen bien. La dramatización facilita también la comprensión y apreciación del cuento. En seguida se concentra la atención en el cuento

escrito sobre el pizarrón o impreso en un libro. Como los alumnos ya conocen la sucesión de acontecimientos, pronto aprenden a identificar oraciones dentro del cuento; se señala repetidamente cada oración hasta que se la identifica con facilidad. En el método del cuento, se emplean técnicas semejantes a las de los métodos de la oración, la frase y la palabra. Primero se identifican importantes grupos de frases dentro de la oración; las palabras se identifican dentro de las frases; se estudian los elementos constitutivos de determinadas palabras, y el conocimiento de estos elementos se aplica en el reconocimiento de nuevas palabras.

Una de las principales críticas al método del cuento es la de que al leerlo, los alumnos tienden a confiar sobre todo en el recuerdo de la sucesión de acontecimientos del cuento tal cual ha sido antes relatado, más que en el reconocimiento de palabras y, por consiguiente, la lectura suele ser inexacta e incompleta. Cuando estos alumnos tratan de leer nuevos cuentos, recurren a la adivinación e imaginación; se apartan del texto y dicen lo que se les ocurre o lo que parece apropiado. Esto puede evitarse destacando en igual medida el valor de la lectura cuidadosa y reflexiva así como del reconocimiento de las palabras.

El método del cuento, como el de la oración, se presta en forma admirable para destacar desde el principio todos los aspectos básicos de la lectura satisfactoria; guarda armonía con el concepto global del aprendizaje de las formas. Si se aplica bien, proporciona el fundamento para el progreso continuo hacia una mayor competencia en la lectura. En general, el empleo exclusivo de material narrativo se adapta mejor a los niños que a los adultos, aunque en muchos centros ha resultado muy eficaz la inclusión de algunos cuentos en los primeros materiales de lectura para adultos. Aun en el caso de los niños, conviene utilizar muy temprano en los cursos primarios otros tipos de material, a fin de desarrollar en el alumno un amplio interés por la lectura y una mayor capacidad para leer diferentes tipos de material con diversos propósitos.

En los párrafos precedentes se han señalado las ventajas y desventajas de los métodos de la palabra, la frase, la oración y el cuento. Con el perfeccionamiento de los métodos de enseñanza de la lectura, los procedimientos que antes caracterizaban a ese grupo de métodos han sido modificados en

muchos aspectos, y es imposible valorar alguno de ellos con unidad. En realidad, los manuales más recientes para niños o adultos no aplican ninguno de ellos con exclusividad. Las palabras, frases y oraciones de elementos lingüísticos mayores se utilizan para presentar lecciones de lectura según lo exijan las circunstancias.

WILLIAM S. GRAY.

LIBROS DE TEXTO Y LIBROS DE CONSULTA

El problema de los libros de texto merece ser discutido ampliamente por ser uno de los más importantes de la enseñanza, y no sólo en la enseñanza secundaria, sino también en la primaria y la universitaria. Pues este problema no es algo aislado y adjetivo, sino que afecta a la esencia misma de la educación de nuestro tiempo.

Durante el siglo pasado se consideró, en efecto, que la labor de la escuela y el colegio consistía meramente en la transmisión de conocimientos por parte del maestro y en su recepción por parte del alumno. El profesor se limitaba a dar unas lecciones orales, y los discípulos a aprender unos libros de texto. Así surgió la escuela intelectualista y memorista, que desgraciadamente aún perdura hoy. Esta concepción anticuada de la educación considera a la inteligencia como un mero recipiente que ha de ser llenado con una serie de conocimientos más o menos relacionados entre sí. Con este fin se redactan programas detallados, cuyo contenido ha de ser aprendido en un tiempo determinado; se celebran frecuentes y minuciosos exámenes para comprobar lo aprendido, y se escriben libros de texto para responder a las exigencias de los programas.

Pero esta concepción de la enseñanza encontró varios inconvenientes. En primer lugar, se vió que la inteligencia no es un órgano pasivo, receptor de conocimientos, sino que es una función eminentemente activa y creadora, para la cual los conocimientos, en la educación, son meros instrumentos. La inteligencia es ante todo la capacidad de afrontar situaciones nuevas, de resolver problemas, de vencer las dificultades que se presentan en la vida. En segundo lugar, el aumento gigantesco de la cultura de nuestro tiempo, la inmensa riqueza de sus conocimientos y la gran complejidad de sus

técnicas han hecho imposible llevarlos a la conciencia o la inteligencia de los alumnos, aun en la forma simplificada que representan las "asignaturas" o materias de estudio. Finalmente, la experiencia ha mostrado que la mayor parte de los conocimientos así adquiridos en las escuelas y colegios son olvidados, no ya en la edad adulta, sino al poco tiempo de haber sido aprendidos, o mejor, supuestamente aprendidos.

Como reacción frente a este estado de cosas surgió en nuestro tiempo la concepción de la educación activa, la cual se basa en la propia experiencia y actividades del alumno y en la simplificación y agrupación de los conocimientos en grandes unidades de enseñanza. No se desdeñaron, sin embargo, los libros, sino que se les asignó el lugar que les correspondía, y en vez de ser libros de texto se convirtieron en libros de consulta.

El fundamento para este cambio ya se ha indicado. La educación trata ante todo de poner al alumno en condiciones de realizar su vida, y para ello de facilitarle los medios necesarios, haciéndole hallar, indagar los conocimientos, más que dárselos ya hechos. En la imposibilidad absoluta de procurarle todos los conocimientos que necesita, la educación le ofrece los medios para encontrarlos en el momento propicio.

Con este fin, la educación acude a varios expedientes o procedimientos. Por una parte, utiliza las prácticas y experiencias personales, no separadas de la teoría, ni como aditamento a ello, sino en la más íntima conexión con la explicación oral: prácticas de laboratorio, de taller, de campo, excursiones, viajes, etc. Por otra parte, recurre a las lecturas de obras científicas, literarias, sociales, puestas al alcance de los alumnos en número abundante, en la biblioteca escolar y prestadas a domicilio. Finalmente, acentúa la redacción y composición de los trabajos personales y notas de clases (no apuntes) hasta constituir su propio libro de consulta y de orientación para su vida ulterior.

Esta labor activa, creadora, no puede ser sustituida por el libro de texto, en que se da todo comido y digerido al alumno, y que éste ha de aprender de memoria en el momento, pero que olvida tan pronto como ha aprobado el examen correspondiente. Lo cual nos lleva de la mano al pavoroso problema de los exámenes, íntimamente relacionado con el del libro de texto, y del que habrá que ocuparse en otro momento. Baste decir ahora que mientras exista la forma actual de los exámenes múltiples por materias y por años, cuando no por tri-

mestres, en vez de ser globales y en grandes períodos de tiempo, no habrá una verdadera educación y tendrá que acudir a los libros de texto. Por ello decíamos que éste no es un problema aislado, sino que está relacionado con toda la vida educativa y escolar.

El libro —¡quién lo duda!— tiene una importancia capital en la vida y la educación de nuestro tiempo. En el libro está depositada la cultura, el saber que se ha acumulado en el transcurso de la historia, y a él debemos acudir en cada momento. Pero el libro de texto, lejos de incitar a la lectura de los buenos libros, la hace repelente, por su asociación con el esfuerzo estéril que representó su estudio en la escuela o el colegio.

Es evidente que nadie puede dominar hoy la riqueza y la complejidad de la cultura actual. ¿No tenemos los adultos que acudir constantemente a la consulta de los mapas, las enciclopedias, los diccionarios técnicos, cuando no a obras especiales, para localizar un hecho geográfico, histórico o científico? ¿Por qué se ha de exigir a los alumnos todo ese saber concentrado en libros de texto, que nosotros los mayores no poseemos después de muchos años de lecturas y experiencias?

Lo que hay que hacer es poner a los alumnos en condiciones de encontrar, averiguar, indagar los conocimientos necesarios; desarrollar su curiosidad, su espíritu de iniciativa e inventiva. Claro es que la escuela debe proporcionar conocimientos, ¡no faltaba más! Pero estos conocimientos debe adquirirlos el alumno en la forma activa que lo hacemos en la vida, y no al modo pasivo, inerte, que los ofrece el libro de texto.

Por lo tanto, pocos o ningún libro de texto, y en cambio, libros de consulta en abundancia, muchos de ellos no escritos con fines pedagógicos: libros de viajes, de invenciones y descubrimientos, lecturas históricas, textos literarios originales. El mejor libro de texto es el compuesto por el propio alumno sobre la base de sus notas de clase, de sus lecturas, de sus experiencias y observaciones personales. En todo caso, el libro de texto, el buen libro de texto, puede y debe servir principalmente para uso y orientación, no del alumno sino del maestro y del profesor.

LORENZO LUZURIAGA.

La educación de nuestro tiempo.

Editorial Losada. Buenos Aires, 1957.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN E HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA

La necesidad y la eficacia práctica de la reflexión teórica sobre el hecho educativo están luminosamente demostradas por la historia de la educación y por la indisoluble conexión de ésta con la historia de la pedagogía, es decir, de las doctrinas educativas. El hecho de la educación es un hecho de producción social, y sigue un desarrollo histórico correlativo al desarrollo de la civilización humana, un desarrollo en el que repercute inmediata y directamente toda variación que experimenta en los diversos pueblos y en las diversas edades de la vida social (culto religioso, costumbre familiar, etc.); luego, a medida que la vida social ha venido complicándose y diferenciándose, se ha presentado con caracteres más netos, determinados y distintos. Pero al mismo tiempo se va haciendo cada vez más clara y explícita la conciencia de la importancia social del hecho educativo y, por consiguiente, de la estrecha y múltiple conexión que tiene, aun con su distinción y autonomía, con las exigencias más profundas y generales de la vida de un pueblo en determinado momento histórico.

Aquí nos interesa destacar que, cuando una forma de civilización decae y perece, y las instituciones educativas que ella había creado son inadecuadas e incompatibles con el nuevo grado de vida espiritual, la conciencia de esta crisis y el esfuerzo para superarla adquieren forma y expresión en una doctrina pedagógica. Ésta, al tiempo que critica las ideas y las instituciones del pasado, perfila los principios, los fines y las formas de la nueva educación; prepara y anticipa en la esfera de la reflexión teórica esos modos de formación de las nuevas generaciones, que irán gradualmente realizándose en la práctica. El hecho educativo no ha podido progresar sino elevándose a la idea y a través de la idea. La idea surge del hecho; pero, por lo mismo que lo ilumina y revela su espíritu y su valor, influye sobre el hecho y lo transmuta.

Por otra parte, el movimiento de la civilización y el desarrollo de los valores espirituales se reflejan en la filosofía como doctrina de la vida espiritual, como visión sistemática del hombre en el universo y del universo a través de la conciencia humana. Y la filosofía es, precisamente, reflexión crítica sobre el mundo de los valores humanos; esfuerzo para

fijar los principios que determinan la unidad viviente del proceso de la cultura. Por lo tanto, el pensamiento pedagógico no puede elevar a idea el hecho educativo, considerándolo a la luz de los valores que informan la vida del espíritu, sino inspirándose en la filosofía, compenetrándose de filosofía, presentándose, antes bien, como la misma consideración filosófica de la vida del espíritu en el momento de la obra educativa.

E. PAOLO LAMANNA.
Historia de la Filosofía. I
Buenos Aires. Hachette, 1957.

EDUCACIÓN CÍVICA Y MORAL

La enseñanza de dos nuevas asignaturas, Educación Moral y Cívica Democrática, tan íntimamente relacionadas entre sí, en el enfoque común del aspecto formativo del ser humano, requieren del maestro especial dedicación e interpretación.

Su enseñanza necesita hoy, que aflore del labio del maestro y de su corazón, la fe para contrarrestar vientos de desaliento, que soplando en el mundo de las ideas y haciendo dudar de los destinos del hombre, influyen en el ambiente circundante del niño en forma de perniciosa literatura, altisonantes pero vacías frases por radiotelefonía y en innumerables propagandas.

Para ello, el educador debe capacitarse en un conocimiento profundo de ambas materias y hacer de ellas, no sólo el motivo de enseñanza en horas de clase, sino lección viviente de la escuela toda.

El niño, observador por naturaleza, imitador en toda oportunidad, sabrá captar y hacer suyas muchas actitudes del maestro y se formará a la idea de la justicia y del derecho, amante de la belleza y la bondad si es que el ambiente tiende a ello. Sufrirá, en cambio, si no es interpretado, puesto que todo niño sano ama, por instinto, la justicia, la igualdad y las cosas bellas.

Entonces la estética del aula, la honestidad en la labor diaria, equidad en notas y estímulos, supresión de los medios coercitivos que influyen en la formación, inhibiendo sus fuerzas creadoras, serán las mejores lecciones vivientes. Además,

el maestro no olvidará que al impartir lecciones de moral contribuirá al mejoramiento del ser, enriquecido por culturas milenarias que se han complementado para llegar a ser el legado de una rica civilización.

En el aspecto educativo democrático tendrá siempre a la vista que contribuimos a una trayectoria, que naciendo en el espíritu de Mayo se proyecta en el futuro destino de la Patria, dentro de sus límites y en la repercusión de la convivencia con todas las naciones del orbe.

Jacques Maritain en *El hombre y el Estado*, dice: "Si cada maestro pone todas sus convicciones filosóficas y religiosas, su fe personal y su alma en el esfuerzo de confirmar y vivificar la carta moral de la democracia, entonces está claro, que tal enseñanza exige una cierta espontánea adaptación entre el que enseña y el que aprende, entre la inspiración que anima al maestro y las concepciones básicas que tiene el estudiante, obtenidas en su medio familiar y social y que su familia ha considerado un deber desarrollar en él. En otras palabras, esta enseñanza ha de despertar en aquellos que la reciben, ese profundo interés, del cual dependen las creencias morales ya formadas o incipientes en ellos y sin las cuales dicha enseñanza perdería mayor parte de eficacia vital".

Instrucción cívica no puede confundirse con el hondo significado de Educación Cívica y Moral. Ya que instrucción significa información, conocimiento, pero no transformación del ser, esta materia podría no influir sobre la conducta a pesar de dar conocimientos sobre derechos, deberes, leyes y poderes.

Mucho más amplio es el sentido con que se deben encarar los nuevos propósitos. Educar, transformar, preparar para un civismo activo y un amplio sentido de la convivencia democrática, ya que siempre el ciudadano se identifica con este sentir, serán los fundamentos de esta materia.

Civismo y moral formando la figura humana del hombre argentino que ha dejado de ser ya "El hombre económico" de Marx, "El hombre poder", de Maquiavelo, "El homo faber" de los positivistas, "El zoon politikon" de Aristóteles, para ser el hombre integral, conocedor de sus deberes morales y cívicos porque vive, siente, piensa, obra, padece en sus necesidades y aspiraciones, no pudiendo, por lo tanto, desdoblarse su personalidad viviente y real de su actitud ciudadana.

Para ello el maestro debe interiorizarse y tener como fundamento para la enseñanza: el hombre como ser social en su conducta y sus ideales; el hombre formando parte del concierto mundial; los valores en su formación; raigambre de nuestra formación cívica; ideal supremo de libertad.

El hombre como ser social por naturaleza en su convivencia con los otros hombres y la valoración de la conducta humana, serán primordial punto de vista del educando.

Para tener la idea de la vida de un país no sólo deben conocerse sus leyes sino también el derecho vivido que surge de la realidad social.

La escuela contribuirá a la formación de la conducta y no solamente con normas, pues como sostiene el filósofo Carlos Cossio, debe verse la vida humana vivida y no objetivada.

Esta formación de la conducta considerará el campo de la conciencia o fuero interno, siendo su único fin el perfeccionamiento del individuo.

Martínez Paz, en su *Historia de la Filosofía del Derecho*, dice: "El hombre sabe que una perfección absoluta no ha sido nunca alcanzada en la realidad, pero tiene la certeza ineludible de que esa perfección existe, pues sin ella, sería incomprendible esa sed inmensa de justicia que lo agita y carecerá del derecho fundamental que lo sostiene".

Al enfocar la formación de la conducta y su fe en ella, aparecen la íntima relación de la vida moral y ciudadana, ya que hay una vinculación entre moral y civismo en lo que éste implica como derecho y deberes ciudadanos. Es verdad que las normas morales son autónomas en el sentido que sólo obligan cuando el sujeto las relaciona voluntariamente como válidas, mientras que las reglas del civismo son coercibles.

Del Vecchio dice que en la esfera de libertad dejada por el derecho en cada sujeto es necesaria la intervención de la moral para aquella ulterior determinación, sin la cual la acción quedaría sin una directriz y sin un seguro punto de orientación, y agrega: "Sólo la moral, tomando en cuenta los fines de la vida y subordinando los inferiores a los más altos, domina la existencia de la persona en su integridad y ayuda a resolver los siempre nuevos problemas que surgen de la vida".

Ambas materias, enfocadas como culturales o del espíritu, se entroncan en el desenvolvimiento progresivo de la especie

humana, por lo que se hará comprender a los niños que además de la moral y el derecho hay diversas normas o reglas de uso de convivencia: cortesía, respeto, tradiciones, que rigen la convivencia de los distintos grupos étnicos.

Es necesario contemplar, para interpretar esta evolución, la trabazón de los hechos sociales y el pueblo como entidad creadora, ya que leyes, normas de moral, se imponen cuando el uso las proclama y hacen ver la necesidad en la evolución social. Así nuestras ideas actuales sobre esclavitud, derechos femeninos, no son las mismas imperantes en otros siglos.

El maestro español Eduardo Hinojosa recordaba que para interpretar rectamente las reglas de un pueblo, es forzoso conocer los elementos que han concurrido a formar su derecho y las vicisitudes que éste ha experimentado en el transcurso del tiempo.

Un conocimiento profundo de parte del maestro de esta evolución le permitirá mantener la pureza de conceptos y enseñar que la moral y el derecho que surgen de los grupos primitivos llegan a transformarse en los principios que sustentan nuestra democracia, nuestras libertades no sólo políticas sino humanas y la idea de dignidad humana de nuestra civilización, basamento de la misma.

En los ejemplos de la leyenda y la historia de la Patria encontrarán el niño y el maestro substancia para su formación; en la madre de Sarmiento, la esposa de San Martín, la hermana de Güemes, ejemplos de enardecido amor a la Patria. El culto de los héroes, tal como lo transmiten Mitre y Rojas, en sus retratos espirituales de San Martín, Belgrano o Sarmiento. El desinterés y la integridad moverán a la imitación y al culto de las virtudes cívicas.

No olvidar, como mira, que en la formación de esta generación están puestos el futuro y la grandeza de la Nación.

"Cuando se produce un movimiento de lo más íntimo y profundo del alma individual, dice Mantovani, más aún cuando ese movimiento emana de lo más hondo de la vida, se vive un acaecer psíquico que se ha dado en llamar vivencia. Es un complejo anímico vital. En la vivencia el alma está dirigida a algo, a un objeto. En ella, el yo no se limita al conocimiento de un objeto, sino que adopta una actitud respecto a él. Suele concebirlo como valor". Los valores enton-

ces se convierten en ideales y el hombre se aboca a realizarlos.

No existe conformidad entre los diversos autores sobre cuáles serían los valores cívicos o jurídicos desde el punto de vista de ciudadanía, pero la enunciación de Cossio: orden, seguridad, paz, poder, cooperación, solidaridad y justicia, puede ayudar a fundamentarlos. Es decir que ese conjunto de valores servirán para modelar una aspiración que desde las aulas vaya preparando la vida ciudadana.

El niño que trabaja en orden y con la seguridad de que con justicia su personalidad es respetada se mostrará solidario y aspirante a la justicia para todos.

La frase de Gabriela Mistral "...Pero en el hondo del corazón, el hombre guarda un fervoroso anhelo de equidad, de amor y justicia..." nos hace reflexionar que esos valores considerados desde la infancia como tales darían seguridad a las futuras generaciones.

La educación para Gentile se propone realizar la libertad por medio de la libertad. Mantovani dice: "Si se afirma la libertad como principio del espíritu, cada acto del hombre obedece a su propia decisión. Es decir, que la libertad es símbolo de la condición humana".

No es por lo tanto un valor y como tal no se la considera, puesto que es la substancia de la conducta si no la conducta misma.

Del conocimiento de la vida humana y del desenvolvimiento del hombre en el desarrollo de las culturas, surge que muchas veces se ha intentado someter a la criatura humana y suprimir sus libertades; pero no es posible quitarle íntegramente la libertad sin suprimir la misma vida. En la más lúgubre y horrenda mazmorra el hombre permanece libre en el interior de su alma y en la claridad de su pensamiento.

Esta valoración de la libertad será la conducta misma del maestro y usará y enseñará a usar de ella distinguiendo libertad de libertinaje. Se creará en el niño el supremo ideal de la libertad íntima del pensamiento que se transformará en actos cuando esa libertad esté regida por la moral.

La historia de la humanidad es la historia de la libertad, pues batallas, enlaces de dinastías, uniones entre países, poca importancia tendrían si con ellos no se gesta u organiza la vida por la libertad, íntimo substrato del ser y de la historia.

LECTURAS

LA COLUMNA

La verdadera columna —uno de los más grandiosos descubrimientos del espíritu humano— es una creación tanto arquitectónica como plástica. Tectónica es su verticalidad, el plinto sobre el que está en pie y el entablamento. Pero en ello no se trata —como la incompreensión racionalista funcional del siglo XIX quería sostener como verdadero— de mero símbolo de su función material de cargar y soportar, sino que desde un principio se trata de una elevada forma de dignidad y de un auténtico símbolo de una actitud espiritual universal, de la misma verticalidad que eleva al hombre por encima de la bestia (W. Mrazec). En la gran liquidación de símbolos y dignidades del siglo XIX es cuando ha sido desvalorizada y materialísticamente incomprendida.

Un pilar cuadrangular lleva a cabo las mismas funciones tectónicas que una columna —obra del espíritu griego— y constituye la más sublime asociación de valores tectónicos y plásticos, de cuerpo y espíritu, de logos y mito.

Precisamente por esta unión se halla en profunda relación con la esfera de lo humano. Que sus proporciones ideales se refieran a las proporciones del cuerpo humano, que en lugar de columnas puedan aparecer cuerpos de hombres, constituyen elementos palpables de su esencial humanidad. En el ámbito de lo plástico, ésta participa mediante la reducción y ensanchamiento de su fuste, y por la configuración plástica de su base, fuste y capitel.

Hasta fines del siglo XVIII, casi toda la arquitectura superior se basa en la columna o en formas que con ella tienen una relación de derivación, tales como la pilastra o el pilar circular con capitel, así como los llamados "servidores" de la arquitectura medieval.

Por esta razón constituye un acontecimiento de verdadera trascendencia secular el que la arquitectura revolucionaria diga adiós a la columna. En su lugar aparece el pilar cuadrangular "puramente" arquitectónico, que renuncia al capitel y que pronto adopta formas que pudieran revolverlo todo

sin que se notara. Donde todavía se ha mantenido a la columna, sus miembros se han estilizado adoptando el aspecto de elementales figuras geométricas.

HANS SEDLMAYR.

La Revolución del Arte moderno.

Ed. Rialp. Madrid, 1957.

PAISAJE

La naturaleza cambia lentamente, a medida que avanzamos: al principio, el río, ancho y majestuoso, corre entre orillas de un verde intenso, pero la vegetación, si bien tupida y lujosa, no alcanza las proporciones con que empieza a presentarse a nuestros ojos. A la izquierda, vemos el cuadro inimitable de la Sierra Nevada, que, cruzando el Estado de Magdalena, va a extinguirse cerca del mar. Sus picos, de un blanco intenso e inmaculado, se envuelven, al caer la tarde, en una nube rosada, de indecible pureza. Al Occidente, el espacio, libre de montañas, nos deja ver las puestas de sol más maravillosas que he contemplado en mi vida. Imposible describir ese grupo de nubes incandescentes y atormentadas, con sus franjas luminosas como una hoguera, su fondo de un dorado pálido, inmóviles sobre el horizonte, disolviendo su forma y su color con una lentitud que hace soñar. Todos los tonos del iris se reproducen allí, desde el violeta profundo, que arroja su nota con vigor sobre el amarillo transparente, hasta el blanco que hiere la pupila interrumpiendo la serenidad del azul intenso de los cielos. Nunca, lo repito, me fué dado contemplar cuadro tan soberanamente bello, ni aun en medio del océano, cuando se sigue al sol en su descenso, ni aun entre las gargantas de los Andes, sobre las que cae la noche con asombrosa rapidez y que quedan envueltas en la sombra, mientras las cumbres vecinas brillan bajo los rayos del sol, lejos aún de dar su adiós a nuestro hemisferio.

¡Qué calma admirable la que sucede a ese instante solemne! La naturaleza parece recogerse para entrar en la región serena del sueño. El río sigue corriendo silenciosamente; en los bosques impenetrables de la orilla, donde el buque acaba de detenerse, no se oyen sino los apagados silbos melódicos

del turpial que llama a su compañero; hasta las enormes y vistosas guacamayas, con su plumaje irisado, llegan en silencio y buscan entre las ramas el nido que pende de la copa de un inmenso caracolí, mecido por las lianas que lo sujetan. De tiempo en tiempo, el rumor de un eco en el interior de la selva, y luego de nuevo la paz callada extendiendo su imperio sobre todo lo creado...

MIGUEL CANÉ.
En viaje.

UN PASO HACIA LAS ESTRELLAS

La primera vez que un profano contempla una estrella con una luneta se encuentra fuertemente decepcionado. Todos los astros muestran discos aparentes: Saturno hace admirar su anillo; Júpiter sus satélites; la Luna sus circos y se sueña ante las manchas verdosas de Marte y la superficie misteriosa de Venus. Una estrella no muestra nada de parecido. Con el mayor agrandamiento una estrella resta un punto. Este punto sin extensión no es, pues, lo que asombra al profano, no es lo que orientó la actividad de Herschel. La gran maravilla está en que esta estrella que, a ojo desnudo, aparece solitaria en un rincón negro del cielo, no es en el ocular más que una unidad de un campo de astros que se alarga hasta perderse de vista.

Pues si el ojo desnudo cuenta menos de siete mil estrellas en los dos hemisferios, un simple gemelo muestra 23.000, una luneta de 10 centímetros, un millón, y el telescopio de Herschel le descubría, en ciertas regiones celestes, astros apretados como las briznas de hierba de una pradera. ¿Qué son estas estrellas? ¿Cómo están allí? ¿Hasta dónde van? ¿Qué lugar ocupa el sistema planetario en su sistema? Era la primera vez que el universo sideral, descubriéndose, permitía a un ser humano plantearse estas cuestiones. Es a ellas que Herschel trató de responder.

Inmóvil en su pequeña plataforma desde la caída de la noche hasta el alba, comenzaba una "revista del cielo" que debía demandar años. Los ayudantes desplazaban la maquinaria con un movimiento incesante para seguir el movimiento

de las estrellas. Las glaciales noches de invierno eran las más puras, y, con el rostro y las manos friccionadas con cebolla cruda, el astrónomo proseguía incansablemente su inventario celeste.

A sus pies, instalada en un pequeño pupitre apenas abrigado, su secretaria anotaba las observaciones a su dictado. Su secretaria, es decir, su hermana Carolina (1750-1848), una dulce viejecita que se había revelado música de talento mientras su hermano había sido músico, pero que, ahora que él se metamorfoseaba en astrónomo, se transformaba a su vez en astrónoma de mérito. Ella había ayudado desde el comienzo a William a fabricar sus lentes, poniéndole la comida en la boca cuando él no podía levantar las manos de la superficie bajo pena de destruirla; en el presente, sin cuidado de la fatiga, del frío que congelaba la tinta en el tintero y entorpecía los dedos, registraba fielmente las indicaciones que le caían de lo alto, en la oscuridad. En los momentos perdidos, ella observaba también, con su pequeño telescopio de veinte aumentos, descubría ocho cometas y publicaba un breve catálogo de estrellas.

PIERRE ROUSSEAU.
A la conquête des étoiles.
Hachette. París, 1956.

LA ONOMATOPEYA EN ARISTÓFANES

Toda la poesía de la ciénaga se respira en la comedia que el poeta intitula *Las ranas*. La escena donde Aristófanes hace hablar, cantar, croar, a estos inocentes y cómicos animales, es de una gracia inimitable. Se advierte que el poeta debió ser importunado en muchas ocasiones por estos llamados de tonos tan variados y que, si se los escucha como conviene, ocultan un mundo de sentimientos, de ritmo, de armonía. *Brekekekex coax coax*, tal es el estribillo que escande la pena de Diónisos remando en las aguas de la Estigia; *brekekekex coax coax*, y Diónisos ya harto de oírlo, implora, suplica a esta raza "amiga de los cantos" cesar sus melodías. Llega hasta denigrar el valor musical de lo que ellas cantan. "Vosotras no sois más que coax", dice, pero se hace poner prontamente en su lugar, pues las ranas son conscientes de

su valor, del mérito y de la diversidad de sus melodías; saben que los dioses las aman y no aceptan que se las denigren. "Yo soy querida de las Musas, dicen ellas, y de Pan el de pies de cabra, que se divierte tocando su flauta de junco. Y, Apolo, el que lleva la lira, me ama también a causa de la caña que, para servir de soporte a la lira, yo alimenté bajo la onda, en los pantanos".

En tales pasajes se siente cómo el amor a la naturaleza entre los griegos estaba impregnado de sentimiento religioso. Toda la poesía de los pantanos emana de los versos de Aristófanes. Es tanto la poesía de los días de sol, cuando las ranas saltan entre la juncia y el junco, "y nos regocijamos con nuestros cantos, dicen ellas, que interrumpimos con mil zambullidas"; cómo, en los días de lluvia, ellas se refugian en el fondo del agua donde entonan un coro abigarrado.

Pero el poeta, en su deseo de hacernos sentir la belleza de las ciénagas, ha superado la simple evocación, para hacernos sentir con él; ha creado una palabra, una simple palabra, pero de una genialidad que no tiene igual en ninguna literatura. Se citan algunos casos de onomatopeyas en donde el artista ha tratado de hacer sensible el sonido mismo de lo que él deseaba imitar. Pero el silbido del *pour qui sont ces serpents qui sifflent sur vos têtes*, de Racine, o el *procumbit humi bos*, de Virgilio, tratando de hacer sensible la pesada caída de un buey sacrificado, son bien débiles cosas ante los que supo crear Aristófanes. *Pomfolygopaflásmasin*, tal la palabra que imaginó. El sentido es claro, éstas son las "pompas de aire que estallan en la superficie"; con qué genio los sonidos mismos de esta palabra han sido elegidos. *Pomfolygo*, una serie de vocales sordas: la pompa está todavía en el agua, se la ve subir desde el limo; *paflásmasin*: estalla en la superficie con un ruido claro, con un salto de gotas; *pomfolygopaflásmasin*: en toda la poesía, todo el sortilegio de las cañas verdes, balanceadas por el viento, el canto del martín pescador, el pie acariciado por el limo del fondo.

GEORGES MÉAUTIS.
Mythes inconnus de la Grèce Antique.
Éditions Albin Michel. París.

BUENOS AIRES

He aquí lo que Mendoza y su gente iban a encontrar.

Desde la meseta culminante de la barranca, que dominaba la margen izquierda del Riachuelo de los navíos (como se llamó para siempre el "río pequeño" cerca de cuya "boca" habían fondeado), aparecía la llanura ilimitada, desplegando, sin un contraste vivo de relieve o color, su sobrefaz verdosa hasta el confín del horizonte. Y las próximas exploraciones a todos rumbos no habían de traer otro descubrimiento que la traslación indefinida de aquel mismo círculo, trazando un marco de invariable y tediosa monotonía. La pampa propiamente dicha, —que tanto han amado algunos poetas argentinos, y celebrado muchos más sin convicción sincera—, no existía aún: como que ha significado, históricamente, casi al igual que los cultivos modernos, una primera evolución del mantillo vegetal bajo la influencia del elemento europeo. En vez de la sabana inmensa cubierta de gramíneas y cardos, de la blanca pradera vestida de alfilerillo y trébol, que evocan irresistiblemente al ganado importado de que provienen —el cual iba a ser luego, sin duda alguna, el accidente característico del paisaje—, desarrollábase interminable el campo yermo, que, para conquistadores recién evadidos del golfo amargo, remedaba otro océano inerte y estéril, con erizadas olas de matas y arbustos. A trechos, no lejos de la costa, los bosquecillos de talas y espinos alzaban sus ramas de menudo follaje sobre los matorrales vecinos; y, aquí y allá, algún añoso algarrobo, centinela perdido de la selva interior, retorció al viento del desierto su tronco obscuro de resquebrajada corteza. En las cañadas, sin embargo, y orillas de los ahilados arroyos, la humedad mantenía una fresca vegetación de totoras y cortaderas, formando tupidos pajonales. Y acentuábase, de vez en cuando, esta fugaz sonrisa de la flora pampeana con el encuentro de una cristalina laguna, franjeada de juncos y espadañas, y cuyo delgado espejo cristalino rayaban con zanca pausada, y como meditabunda, rosados flamencos y cigüeñas de plata; mientras, en torno suyo, los agrios chirridos de los chajaes, teru-teros y demás aves acuáticas rasgaban el silencio angustioso de aquellas soledades.

PAUL GROUSSAC.
Mendoza y Garay.

LENGUAJE Y ESTILO

APUNTES SEMÁNTICOS

HOMENAJEADO. HOMENAJEAR

99. La voz *homenaje* fué ya usada en el período clásico; *homenajeado* y *homenajear* son creaciones modernas. Se trata de neologismos duramente censurados por más de un purista.

100. Ya en el primer tercio de la actual centuria era considerable en la Península el número de "homenajeados", a juzgar por estas palabras del académico don Mariano de Saralegui y Medina, muerto en el año de 1926:

"Antes —desde Adán hasta nuestros padres— no tengo noticia de que haya sido nadie HOMENAJEADO.

Nadie existió, por lo visto, que haya sido digno de tan excelso honor, en concepto, al menos, de sus contemporáneos. Hoy, felizmente para los favorecidos, las cosas han variado de raíz, y bien sabido es que apenas pasa día sin que se disfrute —y algunas veces repetido— el confortante espectáculo de tal glorificación.

"Y una vez una graciosa *coupletista* y otras una *bailarina sans façon*, y tan pronto un revoltoso novillero como un coplero de fácil estro con ribetes de trascendental, es lo cierto que vemos siempre en el alto trípode y recibiendo el incienso de sus admiradores la figura egregia de algún artista grande que, o por lucir garboso sus torneadas pantorrillas, o por gritar *ay-ay-ay* en quejumbrosas peteneras, o por medir el *ruedo* utilizando las costillas, o por cantar —vamos al decir— las glorias de Mambrú, se reputa digno de ser HOMENAJEADO para gloria y honor de su patria y de su mote, y estímulo, a la vez, de sus oscuros compatriotas". (Escarceos Filológicos, tomo III, Madrid 1926).

101. También en la patria del insigne filólogo Rufino José Cuervo hay "homenajeados". Y como lo que acontece en Colombia ocurrirá probablemente asimismo en otras repúblicas hispanas, no es ocioso el citar lo dicho en 1943 por el purista colombiano don Roberto Restrepo: "Ya todo alcalde de villorrio, todo polizante que en premio de sus sandeces

recibe un empleo, es homenajeado". (Apuntaciones Idiomáticas y correcciones de lenguaje, artículo HOMENAJEAR).

102. Ajejar, borrajear, canjear, cojear, forcejear, gorjear, hojear, ojejar, orejear, pajear, rojear, trajear, zancajear y hasta el sucio "gargajear" están registrados en el diccionario académico; pero el moderno HOMENAJEAR, usado en un principio casi en son de burla, no ha conquistado hasta la hora presente un puestecito en el Lexicón oficial. Es que el infortunado neologismo ha padecido muy ruda fustigación purista.

"La repugnancia de los gramáticos por este término, dice don Eduardo Miragaya hablando del sobredicho neologismo, es ya proverbial. ¡Oh! verbo detestable, solemnemente bufo, exclaman, cada vez que se tributa un homenaje como prueba de sumisión, veneración y respeto (que no otra cosa quiere decir homenaje) a don Fulano, por el fausto motivo de cumplir sesenta o setenta años. ¿Y para esto se ha inventado un verbo que los ojos se niegan a ver escrito y la razón se niega a escuchar? ¿No sería más sencillo, natural y correcto agasajar y festejar? Y así debe ser. Propongamos un homenaje a los gramáticos. Perdón; homenajearlos no, pero sí agasajarlos y festejarlos, a ver si aceptan". (Diccionario de Correcciones, artículo "HOMENAJEAR por AGASAJAR y FESTEJAR").

103. No es homenajear un dechado de eufonía. He aquí el chistecillo, o lo que fuere, que sobre esto gasta el publicista salesiano don Ramón Franquelo y Romero:

"Aquí del trabalenguas: el homenajeador que lo homenajearé, buen homenajeador será". (Frases Impropias, Málaga, 1910).

104. Del verbo homenajear, en el artículo antes citado (101), no muy finamente dice el purista don Roberto Restrepo:

"Pero supongamos que esa palabra estúpida llegara algún día a ocupar sitio en nuestro Diccionario: ¿saben los tontos que la usan qué es homenaje? Es juramento solemne de fidelidad hecho a un rey o señor, y también sumisión, veneración a una persona. ¿Tiene esto algo que se parezca al significado del homenajear moderno?

Grilletes deberían llevar los que así andan maleando el idioma" (Apuntaciones idiomáticas y correcciones de lenguaje, 1943).

El uso general, así en la Península como en la América española, ha dado a homenaje la nueva significación de acto

en honor de una persona, y tal uso ha sido consagrado en la última edición del Diccionario académico (1956): "Acto o serie de actos que se celebran en honor de una persona". Como se ve, la definición del purista colombiano que en 1943 podía fundarse en las enseñanzas del Léxico académico, en la hora presente está en discordancia con ellas. Hoy podemos rendir "homenaje" sin que haya sumisión ni veneración, si a los dictados académicos nos atenemos.

105. En resolución, y prescindiendo de pormenores, del neológico HOMENAJEAR, no admitido en el Lexicón oficial, bien podemos decir que es poco eufónico y además innecesario (disponemos de los verbos agasajar, celebrar y festejar); mas no que sea derivación abusiva, ilógica de homenaje pues en la hora presente tal sustantivo, como quedó dicho, ha tomado la nueva significación de acto celebrado en honor de una persona, sentido que en 1956 canonizó la Academia.

HUÉSPED

106. Con la voz huésped, derivada de la forma latina hospite, se designaba en la época clásica, y lo propio ocurre en el español actual, así al que hospeda como a la persona hospedada; pero en la hora presente más se aplica el término huésped al "hospedado" que al "hospedador".

107. «Respondióle el huésped que no tenía pollos, porque los milanos los tenían asolados.

—Pues mande el señor huésped —dijo Sancho— asar una polla que sea tierna.

—¿Polla? ¡Mi padre! respondió el huésped». (Cervantes, Quijote, parte II, capítulo LIX).

Empléase tres veces la palabra huésped en este lugar cervantino, y las tres se usan para designar a un ventero, es decir, a una persona que da hospedaje.

He aquí ahora un muy ilustrativo pasaje del mismo capítulo. En él ocurre dos veces la palabra huésped: con la primera se designa al hospedador (el ventero), y con la segunda al hospedado (Sancho):

«¡Por Dios —respondió el huésped— que es gentil relente el que mi huésped tiene!»

108. Con el sentido de personas alojadas en casa ajena, sin duda, se usan las formas *huésped*, *huéspedes* en estos pasajes:

Porque a ninguno quieren
hacer desaire,
en casa de uno y otro
van a hospedarse.
De ambas mansiones,
cada huésped la suya
a gusto escoge.

(Iriarte, *Los dos huéspedes*, fábula XL).

«No, no va descaminao, porque como allí en el pueblo tenemos huéspedes a cada momento y el chico ve que les damos bien de comer y de beber y no hacemos más que agasajarlos, él calcula que ese debe ser buen oficio». (Eusebio Blasco, *Buscando oficio*, de "Cuentos aragoneses").

109. Si nadie se equivoca al formar el plural de *huésped*, hay quien yerra en cuanto a su género. "No es sustantivo común, dice Roberto Restrepo, como creen algunos que dicen el *huésped*, la *huésped*. Si es hombre se dirá el *huésped*; y si es mujer, la *huésped*". (Apuntaciones idiomáticas y correcciones de lenguaje, artículo HUÉSPED).

Vemos la forma femenina *huésped* en este refrán: "Huésped hermosa, mal para la bolsa". El sentido de este malicioso refrán es: *En las posadas, cuando la huésped* (la posadera) es hermosa, los huéspedes no reparan en gastos.

110. «Amor, di ¿qué es lo que tú quieres ser?

El muchacho — ¿Yo? ¡Huésped! » (Eusebio Blasco, *Buscando oficio*, de "Cuentos aragoneses").

Huésped, forma vulgar que no tiene hoy cabida en la lengua culta, recuerda una época lejana en la evolución de nuestra lengua.

La forma latina "hospite" se convirtió en la española *huésped* gracias a los cambios fonéticos siguientes: diptongación de la tónica *o*, sonorización de la *t* intervocálica, pérdida de la *e* final y de la postónica interna *i*. "La pérdida de *e* postónica se retrasó tanto en algunas zonas, dice Vicente García de Diego, sobre todo ante *d*, que dió tiempo a que se perdiera la *e* final, como HOSPITE, *huésped*, CAESPITE, *césped*". (Gramática histórica española, Madrid 1951, pág. 52).

111. En labios de don Amarante de Fraile, personaje de Belarmino y Apolonio, pone Pérez de Ayala estas graciosas palabras sobre la casa de huéspedes española:

"En nuestros días, la mejor universidad, el verdadero convento, el más cumplido liceo, el más poblado huerto de Acaberador y del clásico mercado, todo esto es, amigo mío, la casa de huéspedes española, señaladamente la madrileña. La Naturaleza es un libro, ciertamente; pero es un libro hermetico. La casa de huéspedes es un libro abierto. No se necesita sino saber leer, que es bien poca cosa. Ahora, que para morar de por vida en casas de huéspedes, como para profesar en una orden religiosa, necesitase asimismo una cualidad rara, aunque no tan rara entre españoles: vocación ascética. En las casas de huéspedes no cabe dar pábulo ni satisfacción a ningún linaje de voluptuosidad o apetencia de la carne mortal". (Prólogo).

Como es bien sabido, en la Argentina se llama "casa de pensión" a la casa de huéspedes.

112. Con claridad indica el Tesoro de la lengua castellana o española del licenciado Sebastián de Covarrubias, escrito en 1611, que con la voz "huésped" se denota al hospedado y asimismo al hospedador.

"GUESPED, el forastero que viene a nuestra casa o a nuestro pueblo, y guesped el mesonero, o el que tiene casa de posadas, guespeda la mesonera o la que acoge en su casa y tiene camas de posada".

HÚNGARO

113. «Si es cosa averiguada. A Galicia no va un gitano. Más chalanes y más socarrones son ellos que toda la gitanería junta». (Pardo Bazán, *Morriña*, capítulo III).

«Apenas pasó una mano por las ancas del rocín, apareció junto a éste un gitano, obsequioso, campechanote, tratándole como si le conociese toda su vida». (Blasco Ibáñez, *La barraca*, capítulo VII).

En lugar de *gitano*, voz ya usada en el período clásico, hay quien dice *húngaro*, así en la Península como en la América española. Empleo abusivo del gentilicio, pues *húngaro* es el natural de Hungría.

En una linda poesía de Enrique Díez Canedo se llama "Húngaros" a los gitanos:

Han venido los húngaros. Me gusta
ver su arrogancia en su mirar osado,
y, en lo moreno de su faz adusta
los soles de las tierras que han cruzado.

Han venido los húngaros...

IDEÁTICO

114. Se lee lo siguiente en las *Apuntaciones idiomáticas y correcciones de lenguaje*, de Roberto Restrepo, publicadas en 1943:

"IDIÁTICO - La Academia aceptó al fin nuestro término ideático por maniático. Se evitará así el vulgarismo idiático que quieren consagrar algunos tontos".

No es ociosa esta advertencia: Ya en la décimasexta edición del *Diccionario académico* (1936), se registra la palabra IDEÁTICO, mas no como término de la lengua general, sino como voz usada en América con la significación de venático, maniático.

115. Si en algunos puntos de la América española hay IDEÁTICOS, en Salta hay IDIOSOS, y váyase lo uno por lo otro.

"Idioso, sa. adj. Maniático, extravagante. Dícese del que amanece muy a menudo con la luna". (José Vicente Solá, *Diccionario de regionalismos de Salta*).

También en Méjico se emplea el término IDIOSO, según Darío Rubio. (*La anarquía del lenguaje en la América española*).

116. No aconsejaría yo, a no ser cuando se tratase de transcribir la lengua regional, ni el empleo de "idioso", ni el de "ideático", digo esto último con perdón del purista colombiano don Roberto Restrepo (114). Creo que en la lengua general deben emplearse, según el caso, los términos caprichoso, extravagante, maniático, venático.

IDIOTISMO

117. «No faltan jornaleros escépticos; pero las mujeres, por lo común, siguen creyendo a pie juntillas». (Valera, *El Comendador Mendoza*, cap. I).

La frase adverbial A PIE JUNTILLAS es un "idiotismo", o sea, una expresión canonizada por el uso, mas en la cual se quebrantan las normas gramaticales. Así define el *Lexicón académico* el término gramatical IDIOTISMO: "Modo de hablar contra las reglas ordinarias de la gramática, pero propio de una lengua".

118. En la lengua general está permitido el uso de la voz idiotismo con el sentido de "ignorancia", "falta de instrucción"; pero no con el de tontería, estupidez.

Acerca del uso antes indicado, en el *Tesoro de la Lengua Española* dice don Miguel de Toro y Gisbert:

"Aunque la Academia le da además el sentido de "ignorancia, falta de letras", no significa nunca "tontería, estupidez", como se ve en el siguiente párrafo: "Retiréme nauseado de oír sus ferruginosos idiotismos". El autor de esta perla sabrá lo que entiende por ferruginoso. ¿Como no sea lleno de orín, mohoso?». (*Lista de algunos barbarismos*).

IMPÁVIDO

119. Los contrarios PÁVIDO e IMPÁVIDO son voces de origen latino. Ambos han entrado en nuestro idioma por vía culta, y en buen romance conservan la significación que tenían en la lengua latina.

120. Si en latín pavidus es el medroso, el tímido, nos parece natural que impavidus sea el que no tiene miedo, el valiente, el intrépido.

El adjetivo español pávido se usa muy poco en el habla corriente. Pertenece al lenguaje poético.

Ansioso y pávido acerquéme
al grupo de las mal casadas.

Rafael Alberto Arrieta, *Las Brujas de Macbeth*.

Impávido, a la inversa, es de uso general; pero hay quien lo emplea malamente.