

Revista de Educación

(JULIO - SETIEMBRE 1959)

REVISTA DE EDUCACIÓN

ABELARDO ARIAS

J. BERNALDO DE QUIRÓS Y M. DELLA CELLA Nuestra oculta raíz: los etruscos
La dislexia como sintoma
y como síndrome

ANA BIRÓ DE STERN

FRANÇOIS CLOSSET Dibujo primitivo y dibujo infantil
Hacia una forma de "Humanidades modernas"

AUGUSTO GUZZO

CIRO RENÉ LAFÓN La misión del docto
Primeras noticias sobre un viaje de prospección
arqueológica

ESTUDIOS Y TRADUCCIONES

BEATRIZ E. ENTENZA, *La estética de Esteban Echeverría*. H. LEHMANN,
El arte maya. A. BERGALLI, *Enriquecimiento forestal*. G. VON NATZMER,
La ruta de la humanidad. JUAN SOLARE, *La idea de patria*. G. VIAUD,
Migraciones genéticas de peces y aves.

ACTUALIDAD PEDAGÓGICA

GERMÁN GÓMEZ, *Los programas de Matemática en la escuela secun-*
daria. PITIRIM SOROKIN, *La manía de los tests*. ANGÉLICA B. DE ACER-
BO, *El método de trabajo por equipos*. E. FRELLIARO, *Conducta y edu-*
cación. C. GILBERT WRENN, *Una apreciación*. J. GARCÍA ORTEGA, *La*
televisión y la edad evolutiva.

LECTURAS

MARIANO MORENO, *Sobre la fundación de la Biblioteca pública*. E. CAS-
SIRER, *Infancia de Kant*. F. MISTRAL, *Las yeguas blancas de Camarga*.
HORACIO QUIROGA, *Navegación nocturna*. J. H. STORER, *La población*
de codornices. KARL PETIT, *Poesía japonesa*.

LENGUAJE Y ESTILO

H. MORIER, *El estilo diamante*. ARTURO MARASSO, *Diana y los poetas*.
S. REINACH, *El estilo de Tácito*. A. HERRERO MAYOR, *Valor y ajuste de*
la sinonimia. L. TESNIERE, *Sintaxis estructural*. ANGEL H. AZEVES, *El*
diálogo en la poesía gauchesca.

LIBROS Y REVISTAS

MAURICE DEBESSE, *Psicología del niño*. K. W. REININK, *Aspectos li-*
terarios y lingüísticos. I. A. LEONARD, *Los libros del conquistador*.
V. Y L. MESTRONI, *Trabajo manual*. H. SOLARI IRIGOYEN, *Así son las*
Malvinas. REVISTAS: *Tiempo y cultura en Sud América aborigen*;
El dibujo, excelente actividad didáctica.

IDEAS CONTEMPORANEAS

A. DE WAELEHENS, *Mundo y verdad*. F. LARROYO, *Los prejuicios*
en la historia de América. P. CESARI, *Los valores*. R. L. ROUS-
SEAU, *Los colores y el psiquismo*. J. GUÉHENNO, *La querella de*
las Humanidades.

CRÓNICA

MARGARITA VILLEGAS BASAVILBASO, *Genealogía de Colón*.
W. H. LOPER, *Programa de educación*. A. MAUAD, *La prác-*
tica del deporte. G. SCORZA, *Situación del arte figurativo*.
C. VILLAFUERTE, *Aves en el folklore*.

GOBERNADOR DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Don OSCAR E. ALENDE

VICEGOBERNADOR DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Don ARTURO A. CROSETTI

MINISTRO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Don ATAÚLFO PÉREZ AZNAR

DIRECTOR DE LA REVISTA DE EDUCACIÓN

Don ARTURO MARASSO

SECRETARIA DE LA REVISTA DE EDUCACIÓN

HAYDEE C. BLOTTO

La REVISTA DE EDUCACIÓN se publica mensualmente y forma volumen con numeración corrida cada tres números. La correspondencia y las colaboraciones deben enviarse a la calle 57-777, La Plata, República Argentina.

Revista fundada por SARMIENTO en 1858

Esta Revista se envía gratuitamente a las escuelas, instituciones y bibliotecas. Se vende en librerías a doce pesos.

Julio de 1959

Año IV, Nº 7 (Nueva Serie)

REVISTA DE EDUCACIÓN

Nuestra oculta raíz: los etruscos

El descubrimiento del misterioso y, sin embargo, clarísimo idioma de los etruscos los ha puesto en el tapete del mundo contemporáneo, que pareciera más dado a descubrir mundos allende el propio globo terráqueo; más que descubrimiento debiéramos decir que se trata del hallazgo del significado de las palabras de ese idioma, cuyo parentesco con alguno europeo no ha sido posible establecer. Como ya lo afirmaba Dionisio de Halicarnaso, se la debe considerar como una lengua relativamente aislada; aunque últimamente se le ha encontrado semejanza con un dialecto prehelénico del Egeo, hablado especialmente en la isla de Lemnos.

Pero en esta vuelta hacia lo etrusco, no debe verse como único motivo el apuntado; no sólo la atracción que ejerce todo misterio develado, sino algo más poderoso y esencial: la profunda influencia que ha ejercido su cultura sobre las escuelas contemporáneas italianas, y, por intermedio de ellas, en el mundo artístico de hoy. Esto es lo que torna actual la búsqueda de una civilización pequeña en extensión pues sólo abarcó una zona de 150.000 kilómetros cuadrados, y de recóndito origen ya que se diferencia totalmente de los pueblos que fueron sus vecinos, desde el Norte de la península itálica hasta Nápoles, Pestum y la Magna Grecia.

Antes de abandonar lo relativo a su lengua, mencionaremos ciertas palabras etruscas, algunas de raíz griega, que han llegado al latín y a través de éste a las lenguas romance. Helas aquí: persona, espurio, cliente, pueblo, mundo, militar, histrión, forma, norma, taberna, cámara, atrio, etc. Podríamos duplicar o triplicar la lista, pero nos hemos limitado a elegir algunas muy definidoras

dentro de la organización social, política y hasta intelectual de un pueblo que, al decir de Arnobio, fue también "genetrix et mater superstitionum".

En esas palabras y aun en esta capacidad de superstición llevada al máximo, que no hemos mencionado al acaso, como se colegiría, comprobamos otra permanencia vital de los etruscos: las regiones que ellos dominaron continúan estando entre las más supersticiosas de Italia.

La superstición es otra muestra de la vitalidad e imaginación de estos pueblos, y no sólo temor a lo desconocido, como acontece en otros más primitivos. Esta ausencia de temor podría deducirse de la alegría que parece emanar de los frescos hallados en sus tumbas (que en el descubrimiento de esta civilización han tenido una importancia sólo comparable a la de los egipcios), y esto pese a la complejidad demoníaca de su mundo de los muertos, revelada por los objetos expuestos en los museos de Crotona, Chiusi, Volterra y Perugia.

Estas tumbas, en forma de casas o túmulos subterráneos han aparecido en la campiña de la Toscana y del valle del Po; en este último, es común encontrarlas inundadas. Asombra la persistencia y rara calidad de los colores, cuya frescura reaparece una vez despojados del lodo que los recubre. En otras de sus ciudades de más al sur: Vejo y Cerveteri, las tumbas con sus túmulos se reunían en las colinas y dominaban el bello paisaje. Estos invasores etruscos (tan sabidos en religión que, luego de conquistados por los romanos les sirvieron de augures), una vez traspasado el límite de la vida, que les hacía buscar las más extrañas y ocultas habitaciones perforadas en las rocas de las montañas, como en Tarquinia, abandonaban el temor a las cosas terrenas, y parecían sumergirse en la vida real de esas tumbas construidas como sus casas. Allí iban reuniendo cuanto su civilización original aportó de Asia Menor en el siglo VIII o VII a. C., cuando se supone llegaron a Italia buscando regiones mineras; que ya en tal época los minerales eran motivo de migraciones y luchas, pues nada es nuevo en la vida social del hombre. ¿Tras de qué taumaturgo, tras de cuál visionario abandonaron su región en busca de esa tierra prometida que está en la raíz de todas las religiones? Nada ha sido posible descubrir en esas diez mil

LOS ETRUSCOS

inscripciones funerarias, la casi totalidad muy simples, ni siquiera en el único texto, fragmento de un ritual —con normas para los sacrificios y ceremonias religiosas— manuscrito en tela, que nos ha llegado a través de Egipto y se encuentra en el Museo de Zagreb, en Croacia.

Vivieron así enquistados en sus aisladas ciudades de comerciantes y marinos sin prestarle mayor ayuda —aunque tuvieron una suerte de inoperante Confederación— cuando una tras otra fueron cayendo en poder de sus enemigos, los romanos. Por otra parte esta era la actitud singularmente egoísta y miope de las ciudades más civilizadas de entonces: bastaría con citar los helenos y sus guerras intestinas. Aunque es necesario reconocer que entre los griegos se desarrolló un sentido de comunidad racial e idiomática, origen de su épica, que los etruscos desconocieron, o al menos no han quedado rastros de ella.

Asombra, acaso sea muestra de singular mala suerte, el que no haya quedado la menor obra de literatura. No es posible que un pueblo capaz de tan depurada evolución en la escultura y la pintura no haya realizado algo equiparable en literatura; sobre todo cuando poseían una rica tradición religiosa muy imbuida de poesía, como sucede en todas las religiones de origen asiático. Pueda que en alguna tumba futura llegue a descubrirse el poema épico que condiga con la *Ilíada* y que nos revele el misterio de sus orígenes, la literatura que corresponda a un pueblo que nos ha dado las palabras "persona", "norma", "forma" y "carta". La poesía amorosa correspondiente a una sociedad que fue de las primeras en considerar a la mujer como la compañera del hombre, como su igual; actitud que nuevamente vuelve a desorientarnos respecto a su origen, pues se aparta de la concepción helénica cuanto de la oriental.

Nada ha quedado, tampoco, de su música, y en esta lógica ausencia se emparentan con todos los pueblos de la antigüedad. Y, sin embargo, su inclinación por ella la atestiguan numerosos frescos donde aparecen flautas dobles, o de tubos paralelos, de indudable procedencia asiática. Con ellas acompañaban todas las ceremonias, desde las religiosas a las deportivas, aun hasta la caza. Una leyenda etrusca narra la captura de los ciervos

por medio de la música: un experto flautista iba al bosque y tocaba hasta la aparición de un ciervo; luego, siempre tocando, se ponía en marcha y el animal lo seguía fascinado hasta el lugar donde habían colocado la trampa de redes. Resulta sugestivo que este duro —en apariencia— pueblo de conquistadores y guerreros, alguna vez usara la música en lugar de las armas. Todo esto nos lleva a preguntarnos, en esta semilicónita histórica, si este amor por la música no será también una de las raíces de ese inigualado amor que experimenta el pueblo italiano, en especial en esos dulces y misteriosos países de Parma y Bolonia, tan como nacidos del encanto etrusco por el cual estuvieron rodeados.

Empleaban también la lira, la cítara y las castañuelas usadas por las mujeres en las danzas orgiásticas, instrumentos de origen helénico y cuya llegada aún no ha podido establecerse si tuvo lugar con los primitivos conquistadores o si fue debida al predominio que, desde el siglo V a. C., tuvo Grecia sobre el mundo más o menos civilizado.

En cuanto al teatro, sólo es posible conocer el fundamental influjo que tuvo sobre la creación del romano. He aquí lo que narra Valerio Máximo: "Como es usual entre los hombres desarrollar las cosas que tuvieron minúsculo origen, la juventud empezó a acompañar las palabras de veneración a los dioses con gestos graciosos a través de los movimientos del cuerpo. Luego se invitó a un actor de Etruria. Su esbelta gracia asombró a los romanos como una agradable novedad. Y como los etruscos llamaban *hister* al artista escénico, de allí nació la palabra *histrión*". De todos estos espectáculos sólo nos han quedado en algunos frescos tumbales los de los saltimbanquis, que encantaban al pueblo.

Cuando en 1928 tiene lugar el gran congreso de arte etrusco y, al decir de Paolo Enrico Arias, el arte deja de ser considerado como expresión puramente mecánica de un progreso y una decadencia reducidos a mera categoría, se produce, junto con un cambio de canon estético, una más justa valoración del arte etrusco tenido hasta entonces como una degeneración del milagro griego, un arte barbarizante.

LOS ETRUSCOS

Y tan no era un arte simplista ni primitivo el de los etruscos que el centenar de tumbas decoradas entre las incontables de la que fue la magnífica ciudad de Tarquinia (hoy Corneto-Tarquinia), puede servir, con sus bellos frescos de dionisiaca alegría, para dar una idea de lo que fue la gran pintura griega del siglo V a. C. totalmente perdida. Aquí, existen frescos de tan evolucionada estilización en el dibujo y en la técnica, que permiten suponer lo que habrán sido las obras de Polignoto o de Apéles.

Y no es que la pintura etrusca haya sido una imitación, ni esté totalmente influenciada por la griega, pues lo realmente interesante de ella es que no pierde ese sabor asiático, y también egipcio, que la distingue y le da personalidad; sabor y raíz a la que ya nos hemos referido y que es aún más notable en su escultura, acaso más personal que la pintura, y que en mayor grado se manifiesta en la época —entre los siglos VI y II a. C.— en que alcanza su madurez, en que triunfa el espíritu realista de los etruscos —que tanto marcará el arte italiano e italiano de todos los tiempos— sobre el idealismo griego, que en la época helenística se vuelve convencional.

Claro está que con esa absoluta dominación de lo lindo y lo armonioso como canon estético que primó entre los críticos del siglo XIX, ninguno de ellos fue capaz de descubrir la importancia plástica del arte etrusco; cosa que no resulta extraña en quienes tampoco lograron comprender a sus contemporáneos: los impresionistas, los fauves (los "salvajes") y todos los movimientos que tuvieron su raíz en ellos. En cambio, artistas y críticos de la primera mitad de nuestro siglo, supieron valorar el dibujo de muchos de esos frescos de Tarquinia, la "maravillosa seguridad con que lograban fijar una figura por medio de una simple línea". Es lógica esta comprensión pues se trata de una pintura dinámica, impresionista, y tan desarrollada técnicamente que se puede comprobar que conocían muchos de los "trucos" y procedimientos actuales; como el empleado por Rodin en sus dibujos a la tinta china, consistente en rodear las figuras con una sombra obtenida por un tono algo inferior al de la silueta y que pasa por debajo de ella, para aumentar con esto el movimiento de las figuras.

Los colores que priman son el ocre, el bermellón, negro, azul cobalto y amarillo; colores que habrían de influir tan notablemente en la pintura romana, al menos tal cual podemos verla en Pompeya y, posteriormente, en las escuelas de Toscana. Son, en verdad, los colores luminosos del Mediterráneo que, resulta interesante destacar, aparecen en los pintores contemporáneos, especialmente en los sajones o nórdicos cuando viven en el Sur. Bastaría con mencionar nombres tan dispares como los de Van Gogh y Paul Klee.

La escultura, en nuestro parecer, y maguer la dificultad y lógica lentitud con que se ha desarrollado y evolucionado en todas las civilizaciones, inclusive en la nuestra, logra entre los etruscos, y desde un punto de vista estético, una mayor importancia; vale decir, produce obras de mayor personalidad. Y esto resulta fácil de comprobar, pues en los museos no cuesta distinguir sus obras; han creado una escuela. No decimos una *manera* porque aún en la época en que se halla influenciada por la escultura griega de la decadencia (siglo II y siguientes a. C. y hasta el III d. de C.), se libra del *manierismo*.

El período más interesante, y nos atreveríamos a decir digno de compararse con el griego primitivo, es el comprendido entre los siglos VI y V a. C. De él nos han quedado cerámicas como esa pareja recostada de tamaño natural que cubre el famoso "Sarcófago de Cerveteri" (de la villa del Papa Julio, en Roma), que revelan tal soltura en los movimientos, tanta proporción y equilibrio en los volúmenes escultóricos que no cabe la menor duda de que es la obra de un gran artista cuyo nombre, desgraciadamente, se ha perdido. Quedan también en ella restos del modelado e imitación de la escultura asirio-babilónica, y también de la egipcia; pero en estas figuras de Cerveteri y en las del sarcófago del Museo Británico, se nota menor rigidez, hasta diríamos que ellas expresan una mayor alegría de vivir. Todas tienen esa medida y misteriosa sonrisa, que debe haber sido el deslumbrante descubrimiento de algún escultor primitivo, un artesano, y que después ha recorrido, apareciendo y desapareciendo, la escultura y la pintura de todos los tiempos como una suerte de fascinante enigma que se propusieran los creadores; enigma que va desde esta es-

cultura etrusca, a la griega, a la china y que aflora en los labios del Angel Sonriente, del Angel de la Anunciación en el portal de la catedral de Reims o en los del Tentador, de Estrasburgo o de Basilea.

Sus broncees no son menos notables. Es digna de verse (por el realismo, más rico y expresivo que el griego de la misma época, y el sobrio y tierno modelado), la cabeza de una corzuela que surge del lomo de una "Quimera" —de entre el 500 y 475 a. C.— encontrada en Arezzo, y que hoy se puede admirar en ese tan poco visitado Museo Arqueológico de Florencia, que no figura en las "visitas guiadas" de la ciudad. En este mismo Museo, y para terminar, existen unas estatuitas anteriores, del siglo VII a. C., que dentro de su primitivismo (indudable en la torpeza del paso de uno de los "Guerrero", por ejemplo) esconden una gracia y finura tan sutil que al punto se antoja oriental y que, en las figuras de mujer, sobre todo, parecen anunciar ese encanto ya más decadente de las Tanagras, cuya celebridad ha recorrido el mundo y que hacen las delicias de tantos coleccionistas, ya sean auténticas o falsas. Capacidad admirable de tener por bueno lo bello, que los griegos hicieron norma, y que tanta dicha ha dado al hombre siempre inclinado a lo existencial.

ABELARDO ARIAS.

La dislexia como síntoma y como síndrome (II)

(ESTUDIO ESTADÍSTICO SOBRE LA DISELEXIA INFANTIL
EN LA CIUDAD DE ROSARIO-SANTA FE)

6. *Detección de la predislexia.* — La exploración de dislexia debe distinguirse en: la exploración profiláctica (detección de la predislexia) y la exploración diagnóstica.

En este párrafo nos ocuparemos del primer punto.

I. La detección de la predislexia comienza con la correcta anamnesis a los padres orientada hacia la existencia de retrasos en la locuela del niño, afecciones del sistema nervioso, vida afectivo-emocional, existencia de otras afecciones de evolución (aunque hayan desaparecido) y tratando de precisar los antecedentes hereditarios y familiares, y los factores que durante el embarazo, el parto y la primera y segunda infancia pudieron haber influido en trastornos comprensivos o expresivos del lenguaje.

En nuestro estudio hemos utilizado para tal efecto las anamnesis confeccionadas en el Policlínico de Avellaneda²⁴.

II. Dado que en estos niños no puede precisarse aún su capacidad para la lectura y la escritura, es necesario basarse en la interpretación dada a dibujos y planchas especialmente confeccionadas en forma de tests. Estas pruebas se basan en la identificación de formas geométricas a través de la vista y del tacto, en la identificación de objetos y dibujos representativos, en las ordenaciones determinadas de figuras y objetos, en la dirección y situación de rayas y figuras geométricas, en la percepción totalizadora (gestáltica) y en la relación figura-fondo (visual y táctil); en la capacidad sensorio-perceptiva y comprensiva (auditiva y visual), en la capacidad de atención y memoria, en la capacidad de repetición y copia, y en la fijación y comprensión de esquemas y representaciones psicomotrices.

En el Language Disorder Clinic de Nueva York se utiliza una batería de tests que permitiría predecir futuras dislexias ya alrededor de los 5 años de nivel o aun antes¹⁹.

Jarvinet-Paës (de Liège) entre otros autores, también se ha ocupado del problema de la detección del predisléxico.

En nuestro país, Morales, Mendolia y Geoghegan han confeccionado un test especial para calibrar el grado de maduración específica para la lectura y la escritura, que podría aplicarse a este tipo de niños.

En los puntos siguientes nos referiremos a otras pruebas dirigidas a determinar la existencia o no de otras alteraciones de los predisléxicos pero, antes de terminar, debemos señalar que con respecto a lectura y escritura son útiles, igualmente, algunas de las figuras de los tests de Bender y de Raven, que están mucho más generalizadas internacionalmente.

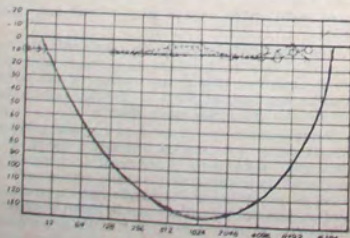
III. El estudio de la dominancia lateral del cuerpo, debe realizarse en toda detección de predislexia, por incidir la zurdería contrariada y la lateralidad cruzada, en todas las afecciones denominadas de evolución, entre las que se halla la dislexia, aunque no tanto como lo dejan entender algunos autores. Las investigaciones realizadas en este estudio sobre levokinesia (que se pueden aplicar a los predisléxicos) estuvieron basadas en las pruebas actualizadas en el Policlínico Avellaneda, por Perazzo y Limansky²¹. A esta serie de pruebas le agregaremos las de otros autores para obtener una mayor precisión.

IV. Las investigaciones psicológicas de la vida afectivo-emocional efectuadas directamente sobre el niño o a través de numerosos tests de uso corriente, puede arrojar sugerencias significativas sobre la posibilidad de un factor importante que incide en la dislexia.

V. Las perturbaciones del esquema corporal y las alteraciones de la dirección se investigan buscando la gnosia digital, segmentaria y posicional del cuerpo (autotopognosia), la imitación de posiciones determinadas de los dedos de ambas manos y utilizando series o secuencias de dibujos, juguetes y perfiles como la hacen Gillingham y Stillman¹⁶. El sentido táctil y kinestésico puede ser detectado con la ayuda de figuras en relieve y objetos.

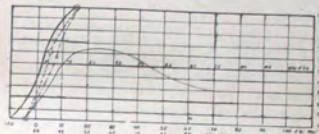
Las pruebas de Gillingham y Stillman nos dan información sobre la memoria y sobre el sentido direccional referido por el niño. Consisten en: a) Serie de dibujos familiares (se le muestra y se le pide que los nombre). Se anota el orden en que lo hace: derecha-izquierda; izquierda-derecha o al azar. b) Serie de animales de juguete. Se los cubre y se le entrega un duplicado de serie para que los coloque en la misma disposición. Se comienza con 3 y se aumenta de uno en uno hasta que tenga confusión. c) Se le muestra un dibujo de perfil de una silla; se lo distrae y se le pide luego que dibuje la figura sin verla. Esto se hace con 15 ó 20 figuras y se anota si las mismas son transformadas, deformadas, invertidas, confundidas o reemplazadas por otras irreconocibles.

VI. Perturbaciones de la audio-sensopercepción. Esta detección puede hacerse en condiciones muy diferentes según que se posea o no un audiómetro especial que permita la realización de los procedimientos de logaudiometría sensibilizada. En los gráficos que siguen, puede observarse el diferente trazado obtenido por tres procedimientos audiométricos distintos en un niño disléxico. En el gráfico 1, la audiometría tonal revela ser completamente normal. En el gráfico 2, mientras la logaudiometría simple presenta una curva de articulación sensiblemente normal, la audiometría vocal modificada de acuerdo con un procedimiento que preconizamos desde



LA DILEXIA

1957²³ y que consiste en pasar la misma lista que se pasó para la logaudiometría simple, a la misma intensidad que con la que se obtuvo el máximo de la discriminación, pero dando las palabras de 2 en 2 ó de 3 en 3, y luego aumentando las intensidades paulatinamente, da una curva que acaba por descender debajo del 50 por ciento de discriminación.



Otros métodos de logaudiometría sensibilizada podrían ser igualmente útiles para detectar la existencia de una regresión fonémica o gestáltica. Así por ejemplo, un método preconizado por Bocca⁶ que consiste en hacer oír con diferencias algo menores de 50 db. dos mensajes distintos (uno en cada oído) y solicitar al niño la repetición del mensaje dado a menor intensidad diciéndole: "Me vas a repetir lo que oigas por este oído" (tocándose).

También se utilizan la sílaba y la palabra repetidas dirigiéndose el examinador al niño tanto sin como con audiómetro. Las palabras de las que se soliciten repetición deberán ser conocidas o desconocidas (palabras difíciles cortas, neologismos) por el niño. Se examinará en estas condiciones la existencia de transformaciones, olvidos, agregados, inversiones, supresiones, bloqueos y repeticiones silábicas frente a la palabra repetida.

VII. El examen neurológico, principalmente dirigido al estudio de la praxia y de la motilidad podrá evidenciar la existencia de movimientos torpes y bruscos. Igualmente, las perturbaciones del tonismo, de la decontracción, de la estabilidad, del equilibrio, de la dirección motriz, de la precisión, de la velocidad del movimiento, de sinclinasas y paratonias evidenciarán alteraciones del desarrollo que pueden incidir en el establecimiento de la dislexia.

VIII. La exploración de los conocimientos elementales del niño, nombre, edad, nombres de sus hermanitos y miembros de la familia más cercanos, etc., podrá sugerirnos la existencia de un factor disléxico en juego cuando se presentan dificultades respecto a las orientaciones de rutina.

IX. El examen del lenguaje espontáneo podrá suministrar datos sobre la coexistencia de otra afección de evolución.

X. Los exámenes oftalmológicos y otorrinolaringológicos podrán informar sobre el estado de los órganos de la vista y fonocarticulatorios, y permitirán suponer la mayor o menor influencia de una alteración orgánica de este tipo sobre una probable dislexia de evolución.

7. *Exploración de la Dislexia*—La exploración de la dislexia puede utilizar todos los elementos que se han mencionado a propósito de la predislexia pero, además, las investigaciones directas sobre el aprovechamiento de la enseñanza de la lectura y la escritura puede ser muy demostrativo. Durante los primeros días de aprendizaje el test A B C de L. Filho puede suministrar información de gran interés. El aprendizaje de la aritmética, asimismo, puede darnos una cierta orientación pues hemos observado que en los niños disléxicos con dislexia-síntoma las dificultades en la aritmética son precoces en tanto que no se presentan en la dislexia de evolución. Del mismo modo, puede observarse que en los primeros, los trastornos frente a los procedimientos de logoaudiometría sensibilizada, de repeticiones de series de palabras, etc., acusan una mayor perturbación mnésica y semántica que los segundos. El conocimiento elemental de la lectura y la escritura permite practicar interesantes estudios de deletreo, pronunciación, grafismo y ortografía. En este sentido la exploración practicada por Kagen²¹ de Estocolmo es muy útil. Kagen estudia la falta de madurez del vocalismo, la confusión de las consonantes oclusivas entre sí y las consonantes fricativas, la dificultad para combinar dos o más consonantes consecutivas y la existencia de metatezis frecuentes en las formas de palabras. Este autor ha señalado que si la palabra espontánea es normal ello no indica que ante la repetición de palabras complejas o palabras de cuatro sílabas, sin sentido, dejen de observar-

se errores (agregados o inversiones fonemáticas, supresiones o transformaciones fonemáticas). Las pruebas de repetición analítico-sintéticas son tal vez las más importantes. Consisten en analizar los fonemas de una palabra dada; restablecer otra palabra en base a fonemas o letras suministrados; sintetizar tres fonemas separados por una corta pausa o analizar los fonemas iniciales de determinadas palabras.

El grafismo y la ortografía se estudian por medio de la escritura (espontánea, a la descripción, al dictado y a la copia). Es fundamental señalar que la escritura en espejo no indica en un principio ninguna anomalía o zurdería en un niño que está aprendiendo a escribir. "Sólo la persistencia excesiva del fenómeno es patológica"⁴. Debe asimismo observarse si existe cambio del sentido de orientación de la escritura, colocando el papel con su extremo superior hacia la derecha y no hacia la izquierda como es de uso corriente para los niños diestros. Las irregularidades de la escritura en esta posición son frecuentes en los casos de dextralidad, en tanto que en los de zurdería ignorada o contrariada la escritura tiende a conservarse sobre la línea aunque su inclinación tienda a invertirse.

La comprensión del lenguaje leído o escrito debe también investigarse y para tal efecto pueden utilizarse distintos tests sobre los que no insistiremos por estar bastante divulgados.

El reconocimiento táctil y kinestésico de letras y palabras en relieve se agregará al reconocimiento de objetos, usados en la detección de la predislexia.

Si la edad del niño lo permite podrá interrogársele sobre los meses del año, los días de la semana, algunas fechas, sobre el uso de la moneda, sobre el sentido derecha-izquierda, sobre la lectura de la hora, etc. Datos éstos cuyo desconocimiento o confusión orientan hacia la existencia de un factor disléxico-diléxico.

Del mismo modo puede procederse con series de números y sonidos o acordes musicales.

Las palabras o textos de lectura pueden sensibilizarse para los niños disléxicos de un modo que los obligue a un trabajo analítico-sintético. Con este fin puede procederse fragmentando la palabra escrita en sílabas o en letras, y colocando delante del niño estos fragmentos dis-

puestos en orden sucesivo pero a distintos niveles; incluso pueden escribirse los fragmentos con distintos colores. Indudablemente la lectura en estas condiciones se hace más dificultosa pero es solucionada con rapidez por el niño normal, en tanto que ofrece un escollo muchas veces invencible para el disléxico.

Las dificultades en la captación, memorización y reproducción de los ritmos puede evidenciarse solicitando del niño imitación de golpes dados con determinadas sucesiones.

Todos los tests psicológicos van a demostrar en el niño escolar disléxico discrepancia entre el nivel de inteligencia y el aprendizaje de lectura, lo que permitirá un diagnóstico correcto en cuanto a diferenciación de este proceso con un retardo mental.

Las alteraciones de visión o de la audición que simulen una dislexia podrán ser descubiertas con relativa facilidad por médicos especializados.

Las perturbaciones emocionales que comporten inhibiciones en el aprendizaje escolar, tampoco ofrecen grandes dificultades diagnósticas.

La incapacidad específica para leer, con absoluta normalidad en las otras actividades escolares, las disgrafías frecuentes y la irregularidad en las dificultades de la lectura (por ratos dificultades en una palabra que hacia un instante había sido correctamente deletreada o leída) son características bien definidas para un diagnóstico correcto.

8. Líneas generales del tratamiento de las dislexias. —

Antes de nada es indispensable obtener la comprensión de los padres sobre el problema del niño, pues su ayuda es inapreciable para restablecer la confianza del niño en sí mismo y suavizar hasta hacer desaparecer las perturbaciones afectivo-emocionales y los problemas de conducta. En caso necesario se practicará psicoterapia dirigida a estos objetivos.

Si el lenguaje oral del niño es pobre, deberá mejorárselo antes de iniciar la lectura y la escritura.

Solamente una vez obtenida esta primera etapa, se pasará a la enseñanza de la lectura. Desde este momento resulta muy aconsejable modificar el medio ambiente hogareño y el que se utilizó en las prácticas psicoterápicas

por otro más severo, con aspecto de aula acogedora que no distraiga de continuo la atención del pequeño.

La maestra especializada es quien se encargará de las sesiones de enseñanza que durarán de 15 a 20 minutos, varias veces al día con períodos de descanso.

Como hemos dicho, el disléxico puede presentar solamente trastornos en la lectura o trastornos en la lectura asociados a trastornos y/o del lenguaje espontáneo y/o trastornos de la escritura.

La incapacidad analítico-sintética es constante.

Fuera de estos defectos pueden manifestarse perturbaciones auditivas, de la memoria, de la atención, de la psicomotricidad, de la maduración, de la visión, del esquema corporal, de la percepción totalizadora (Gestalten), de la relación figura-fondo, del sentido derecho-izquierdo, de la orientación espacio-temporal, del ordenamiento de los símbolos lingüísticos, del movimiento y el equilibrio, de la coordinación, de contracción y tonismo. Todos estos componentes deben ser estudiados para luego actuar sobre los que se hallen presentes en cada caso.

El lenguaje leído será enseñado primeramente por la adquisición de los adjetivos: largo, corto, alto y bajo, referidos a las palabras. En caso necesario se comenzará por grande y pequeño referidos a las letras. Estas pueden destacarse también por medio de colores. La lectura puede apoyarse haciéndole seguir al niño la línea con el dedo índice, colocando una regla debajo de la línea o bien con una tarjeta que presente en uno de sus costados una pequeña escotadura que permita observar sílabas o palabras aisladas del resto de la lectura; también se pueden marcar sitios de detención de los ojos. Si el caso lo requiere, el apoyo kinestésico suministrado por letras en relieve o papel de lija o la palpación de letras en madera, que se unen formando palabras, puede llegar a ser necesario.

Las funciones analítico-sintéticas se apoyarán por medio de la pronunciación de las letras componentes de palabras cortas. Se prefiere para la lectura principalmente la letra de imprenta.

Puede hacerse una selección de palabras que posean fonemas fácilmente expresados por el niño y aprovechar el éxito de éste para alentar y reforzar su autoconfianza.

Las primeras palabras utilizadas en esta enseñanza deben poseer algún grupo de fonemas similar, pues esto

facilitará también el reconocimiento. Igualmente se debe estar seguro de que el niño conoce el significado de las palabras que se usan en el aprendizaje de la lectura.

El interés espontáneo que se manifiesta a través de lo que dice, hace o siente el niño, deberá ser respetado actuando con un material apropiado para cada caso.

El reconocimiento de las letras y palabras puede ser favorecido por el apoyo auditivo o kinestésico. Por regla general la enseñanza comenzará por la copia de símbolos lingüísticos en el pizarrón (si el niño disléxico no presenta disgrafía, pues en este caso se comenzaría directamente por la copia con lápiz y papel, colocados correctamente). Los movimientos de la mano y del brazo deberán ser convenientemente guiados en caso necesario. La copia se hará luego, de palabras presentadas transitoriamente ante la vista del niño para tratar de lograr así retención de las imágenes verbales.

El dictado y la composición se harán por fin utilizando métodos que obliguen al niño a proceder de una manera analítico-sintética.

Las técnicas de enseñanza auditiva se basan en suministrar fonemas, sílabas y palabras buscando la identificación de los mismos por parte del niño y la comprensión de que esos sonidos o grupos sonoros corresponden a símbolos determinados. Pueden utilizarse neologismos, pues en un primer momento interesa principalmente la comprensión del lenguaje escrito como medio convencional de comunicación, y luego se pasará a los símbolos convencionales para hacerle comprender al niño que se trata de un método estandarizado de significación determinada. Como ejercitación auditiva podrá utilizarse la reconstrucción de palabras por la audición de fonemas o letras y la descomposición de palabras en fonemas y letras. En casos especiales la audición deberá ser reforzada por la enseñanza visual de la articulación correcta. Las ejercitaciones de lectura y escritura se harán por fin a distintas velocidades (normal, rápida y lenta), para inculcarle al niño noción de movimiento. Con ese objetivo también pueden utilizarse sistemas de gimnasia rítmica en los periodos de recreación que se otorguen entre dos sesiones de aprendizaje de la lectura.

9. *Medidas aconsejables que sugiere este estudio.*— La mayoría de los datos de detección de la predislexia y

LA DISLEXIA

de la exploración de la dislexia que acabamos de mencionar, pueden ser usados hábilmente por un personal especialmente adiestrado para obtener una selección diferenciada de los alumnos que ingresan o que asisten a la escuela primaria.

a) *Grados homogéneos.* El objetivo principal debe ser la mayor homogeneización posible de los alumnos de cada grado. Este objetivo no sólo debe referirse al nivel medio de capacidad intelectual, como se hace en muchas escuelas del país, sino también a la capacidad de la adquisición de la lectura y la escritura en un lapso de tiempo razonable. Si el aprendizaje de la lectura y la escritura no se efectúa convenientemente, esto dificultará o impedirá cualquier otro conocimiento que no sea suministrado al niño por vía oral.

Ahora bien. ¿Cómo conseguir prácticamente este objetivo fundamental?

b) *Entrenamiento voluntario de las maestras que lo deseen.* En primer lugar debemos adelantar que consideramos que puede obtenerse, en general, un rápido adiestramiento de un grupo de maestras para la detección y exploración groseras (pero las más de las veces suficiente) de este problema. No es necesaria la creación de múltiples organismos médico-asistenciales.

c) *Centro Foniátrico Escolar.* Es necesaria la organización de un Centro dedicado a la supervisión del trabajo efectuado por el grupo de maestras entrenadas y a la solución de los casos dudosos o difíciles que se presenten.

Este Centro deberá dedicarse también al estudio de todos los problemas vocales y lingüísticos infantiles que dificulten el aprendizaje escolar y deberá poseer médicos, psicólogos y técnicos en fonoaudiología. Los médicos indispensables son: un otolaringólogo especializado en foniología, un neuropediatra, un neurólogo y un pediatra. El personal auxiliar indispensable debe comprender cuatro psicólogos y cuatro técnicos en fonoaudiología.

El Ministerio de Educación deberá proveer los medios para permitirle al Centro Foniátrico Escolar una adecuada y amplia difusión del problema entre el magisterio y los padres de familia.

d) *Preparación del grupo de maestras.* Debe seleccionarse en un comienzo un grupo de diez maestras con experiencia en la enseñanza de la lectura y la escritura.

Se las entrenará durante tres meses en la obtención de:

- 1) Los principales datos anamnésticos, especialmente dirigidos a los factores traumáticos y enfermedades que pudieron incidir sobre el lenguaje infantil, y a la vida afectivo-emocional del niño.
- 2) Los tests de tipo gestáltico visomotor, ordenativos y direccionales, de capacidad de atención y memoria, de relación figura-fondo.
- 3) Las mayores informaciones sobre la dominancia lateral del cuerpo (pruebas de levokinesia).
- 4) Los tests referidos al esquema corporal y a la gnosis segmentaria y posicional del cuerpo.
- 5) La investigación del lenguaje espontáneo y repetido.
- 6) La exploración de los conocimientos elementales del niño.

El entrenamiento terminará con nociones sobre el tipo de trabajo que desarrollan el médico y el personal especializado para que conozcan, al menos, su existencia. Asimismo se les impartirán normas rudimentarias sobre interpretación de los resultados para que aprendan a seleccionar los casos que deben ser derivados al Centro. El personal especializado auxiliar del Centro tendrá a su cargo la supervisión directa de los casos dudosos hallados por las maestras y determinará la conveniencia de su remisión al Centro. Los casos clasificados como difíciles o que se resisten al estudio efectuado por la maestra, pasarán directamente al Centro.

e) *Formación de los grados homogéneos de disléxicos en las escuelas comunes.* No existirán en todas las escuelas sino que de acuerdo con su situación se seleccionarán hábilmente algunas de éstas, para obtener una distribución que baste para la educación de los casos de dislexia y que comprenda la mayor superficie de población infantil posible. Estos grados serán atendidos por las maestras especialmente entrenadas y en ellos se admitirán exclusivamente los niños predisléxicos y disléxicos de primer grado, sean disfasicos, de evolución o disártricos, pero que estén levemente afectados.

f) *Formación de los grados homogéneos de disléxicos en el Centro Foniatrico Escolar.* El Centro Foniatrico Escolar habilitará asimismo tres grados especiales que serán atendidos cada uno por un psicólogo y un técnico en fo-

LA DISLEXIA

noaudiología (maestros ambos), del personal del referido Centro.

Fuera de estos tres grados quedarán un psicólogo y un técnico en fonaudiología que se dedicarán a tratamientos especiales que requiera alguno de los niños inscriptos en los grados del Centro Foniatrico.

Cada grado admitirá 14 alumnos y se trabajará en forma alternada, es decir que mientras 7 de los niños del grado reciben educación de la lectura y la escritura, los otros 7 son sometidos a ejercitación psicopedagógica.

Los grados se distinguirán con los nombres de A, B y C. En el grado A, se admitirán alumnos con dislexia leve pero acompañada de problemas que escapan a las posibilidades educacionales de las maestras entrenadas. En este grado se tratará de dar una instrucción equivalente al primer grado inferior de las escuelas primarias y por consiguiente todos o casi todos estos niños podrán pasar al año siguiente al primer grado superior de las escuelas comunes.

En el grado B, las condiciones disléxicas de los inscriptos son más severas y se considera, por lo tanto, que no es posible darles por el momento la instrucción correspondiente al primer grado inferior. Estos niños recibirán entonces solamente educación que les permita al año siguiente ingresar al primer grado inferior. Este grado, por consiguiente, será un preparatorio (al primer grado inferior de las escuelas comunes) en el que se insistirá en los conocimientos de lectura y escritura.

El grado C, se reservará para disléxicos profundos y los niños podrán pasar de este grado al B luego de un año de ejercitación intensiva.

Los médicos del Centro tendrán a su cargo la supervisión del trabajo efectuado en el mismo, harán consultas extensas especializadas sobre cualquier otro problema lingüístico o paralingüístico que pueda afectar la escolaridad de cualquier niño.

g) *Planes de enseñanza, horarios y tratamientos.* Los planes de enseñanza y los horarios serán establecidos oportunamente en la organización interna del Centro.

Tanto los planes de enseñanza como el tratamiento tienen sus bases en las normas generales que han sido dadas en el párrafo anterior.

10. *Resumen y conclusiones.*—1. La dislexia es una afección caracterizada fundamentalmente por trastornos en la lectura que no dependen del nivel mental ni de las condiciones visuales o fonoarticulatorias del paciente.

2. El retardo lingüístico, las alteraciones de la dominancia lateral del cuerpo, las perturbaciones afectivo-emocionales, las perturbaciones del esquema corporal y de la orientación espacial se hallan frecuentemente en los disléxicos.

3. El síntoma más característico es la dificultad en la lectura. Esta puede asociarse con otros trastornos referidos también a afecciones de evolución: disgrafía, disortografía, dislalia, tartamudez. En estos últimos casos la dislexia puede pasar inadvertida por centralizar la atención del maestro el defecto en el lenguaje hablado.

Otros síntomas objetivos frecuentes se traducen en la torpeza y brusquedad de los movimientos, en las alteraciones audio-sensoceptivas, en las perturbaciones derecha-izquierda, direccionales y ordenativas.

4. Neurológicamente las áreas 18 y 19 del lóbulo occipital estarían estrechamente ligadas a las perturbaciones de la lectura, y la discriminación visual estaría relacionada con las zonas infratemporales dominantes.

5. La dislexia se clasifica en dislexia-síndrome (evolutiva o del desarrollo) y dislexia síntoma, que acompaña a otro cuadro clínico.

6. Se estudió en este trabajo la dislexia entre 478 niños correspondientes al primer grado inferior y primero superior de tres escuelas primarias distintas de la ciudad de Rosario.

7. Se estudiaron los factores hereditarios, la edad de incidencia, la influencia del sexo, del embarazo y parto de la madre; del desarrollo infantil, de las perturbaciones afectivo-emocionales, de los defectos visuales; las relaciones con la inteligencia y la importancia de algunos tests psicométricos. Por último se practicó examen neurofónico y se analizaron los métodos de enseñanza.

8. En estas escuelas se encontró un promedio de 14,49 por ciento de niños disléxicos.

Esta cifra aumenta a 15,36 por ciento si se considera la dislexia acompañada de debilidad mental leve.

9. Para la detección de la predilexia conviene preparar maestras en la realización de una correcta anam-

nesis, en la obtención de determinados tests (como el gestáltico visomotor), en la práctica de pruebas de levokinesia, en la indagación del esquema corporal, en la investigación del lenguaje espontáneo y repetido y en la exploración de los conocimientos elementales del niño.

10. Existen otras pruebas que sólo el especialista puede emplear y que son muy útiles para el diagnóstico de casos difíciles o dudosos. Tales son, por ejemplo, los procedimientos de logaudiometría sensibilizada. Para la exploración del niño ya disléxico se usan además pruebas basadas en el lenguaje leído y escrito.

11. El tratamiento se dirige a restablecer las condiciones ambientales óptimas de confianza y tranquilidad para así tratar de obtener la máxima disposición espontánea y voluntad del niño para el estudio de la lectura y la escritura.

Nuestras conclusiones son las siguientes:

A—La dislexia evolutiva (pura y asociada) constituye un evidente problema para el aprendizaje de la lectura en alrededor del 15 por ciento de los niños escolares de la ciudad de Rosario.

B—El aprovechamiento escolar de los niños disléxicos se ve seriamente afectado y perjudica, sin quererlo, la rapidez del adelanto de los compañeros que no padecen esta afección.

C—Es sumamente conveniente la organización de grupos homogéneos y de un Centro Fonológico Escolar que tienda a dar solución a este problema hasta ahora descuidado.

J. BERNALDO DE QUIROS y M. DELLA CELLA.

BIBLIOGRAFIA

1. Abrahams, H. — In: *Depistage des predyslexiques*. X Congreso Internacional de Logopedia y Foniatria, 1957.
2. Ajuriaguerra, J. de. — *Langage et dominance cerebrale*. Journal français d'oto-rhino-aryngologie — 6, 3: 489-499-1947.
3. Ajuriaguerra, J. de. — *Langage, geste, attitude motrice*. — In *La voix*. — Maloine: Paris, 1953.
4. Ajuriaguerra, J. de, y Diatkine, R. — *L'écriture en miroir*. Sem. Hop. Paris, 10 janvier, 1954.
5. Bakwin, H. y Morris Bakwin, R. — *Clinical Management of Behavior Disorders in Children*. Saunders Company, año 1945.

6. Bocca, E. — Evolución del concepto de presbiacusia 29 Congreso de la Soc. Española de ORL. Salamanca, 26, 29 junio 1957. *Anales de Fonología y Audiología* II. 3: 32-40, 1957.
7. Blanchard, P. — Attitudes and Education Disabilities. *Ibid.* 1929, 13, 550-563.
8. Blanchard, P. — Readings Disabilities in Relation to Maladjustment. *Mental Hygiene*, 1928.
9. Blanchard, P. — Psychogenic Factors in Some Cases of Reading Disability. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1935, 5, 361-364.
10. Bonin, G. von. — Essai sur le cortex cérébral. Masson et Cie, 1955.
11. Bonin, G. von, Garol, H. W. y Mc Culloch, W. W. — The functional organization of the occipital lobe. *Biol. Symposia*, 7: 165-192, 1942.
12. Borel-Maisonny, S. — in: *Dépistage des predyslexiques*, X Congreso Internacional de Logopedia y Foniatria, Barcelona, 1957.
13. Decroly, O. — Le rôle du phénomène de globalisation dans l'enseignement. *Bulletin Société Royale des Sciences médicales et naturelles*, Bruselas, 1927, 65-70.
14. Fulton, J. F. — Fisiología del sistema nervioso, Traduc. Pi-Sunyer. Atlante, México, 1952.
15. Gann, E. — Reading Difficulty and Personality Organization. *Kings, Crown Press*, New York, 1945.
16. Gillingham, A., and Stillman, B. W. — Remedial Training for Children With Specific Disability in Reading, Spelling and Penmanship. *Prt. I*. Published by the authors, Bronxville, N. Y., 1946, P. 35.
17. Head, H. — *Studies in Neurology*, New York, Oxford, 1920, II Vol.
18. Hinshelwood, J. — *Congenital Word Blindness*, Lewis, London, 1917.
19. Hirsch, K. — in: *Dépistage des predyslexiques*, X Congreso Internacional de Logopedia y Foniatria, Barcelona, 1957.
20. Jarbinet-paes, O. — *Dépistage des predyslexiques*, X Congreso Internacional de Logopedia y Foniatria, Barcelona, 1957.
21. Kagen, B. — Le retard de la parole; ses relations avec l'alexie et l'agraphie. *La voix*, Cours International de Phonologie et de phoniatry, Maloine, Paris, 105, 126, 1953.
22. Kanner, L. M. D. — *Tratado de Psiquiatria Infantil*, Traduc. Olea, Zig-Zag, Chile, 1951.
23. Kussmaul, S. — Disturbances of speech, *Encyclopedia of Practical Medicine* 1877, 14, 581, 875.
24. Langer, C. — *Les troubles de l'écriture et de l'écriture*. (Eine psychopathologische Studie) *Meschr. Psychiat. Neurol.*, 1930, 76: 125, 22.
25. Missildine, W. H. — The Emotional Background of Thirty Children with Reading Disability *Nervous Child*, 1946, 5, 263-272.

26. Morales, M. R. E., Mendolia, I. A., Geoghegan, M. A. L. — ¿Cuándo empezar a enseñar? Ed. autor, Buenos Aires, 1958.
27. Morgan, W. P. — A case of congenital word-blindness. *Brit. M. J.*, 2: 1378, 1956.
28. Muñoz, J. M., Odoriz, J. B., y Tavazza, J. — Registro de los movimientos oculares durante la lectura. *Rev. Sociedad Argentina de Biología*, 20: 280-286, 1944.
29. Orton, S. T. — Word Blindness in School Children. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 1925, 14-581-615.
30. Park, G. E. — Reading difficulty (dyslexia) from the ophthalmic point of view. *Am. J. Ophth.*, 31: 23, 1948.
31. Perazzo, I., y Limasky, K. — Las pruebas de levokinesia. *Fonoaudiológica*, 3, 2: 94-97, 1957.
32. Priman, H. B., Barry, J. — Further behavioral analysis of parieto-temporal, preoccipital cortex. *Journal of neurophysiology*, 10: 1: 99-106, 1956.
33. Quirós, J. B. de — Aplicación de la audiometría vocal a la exploración y al diagnóstico de la tartamudez. *Fonoaudiológica*, 4: 39-42, 1958.
34. Quirós, J. B. de, Ruiz Moreno, G., Cáceres, H., O'Elia, N., Limasky, K., Perazzo, I., Polito Castro, J. E. — *Anamnesis Fonoaudiológicas* (mimeografiado, Ares), Buenos Aires, 1957.
35. Roudinesco, (Mme.), Trelat, J. et Trelat (Mme.) — Etude de quarante cas de dyslexie d'évolution. *Enfance*, 3, 1: 1-32, 1950.
36. Schilder, P. — The Image and Appearance of the Human Body. *Oudin, K. Paul, Trench, Trubner y Company Ltd.* 1935, 353 pp.
37. Silver, A. A. — Diagnosis and prognosis of behavior disorder associated with organic brain disease in children. *J. Insurance Med.* 6: 38, 1951.

SUMMARY

In this work we have made a survey of the existing knowledge of dyslexia, and have studied the incidence of this condition among 478 children belonging to the lower and upper first grade from three different primary schools in the city of Rosario. Dyslexia is a condition characterized fundamentally by reading disability which does not depend on the mental level nor on the visual or phono-articulatory conditions of the patient.

In children with dyslexia, the antecedent of retardment in the appearance of speech frequently appears, alterations in lateral dominance of the body, emotional disturbances, and disturbances of the body image and of spatial orientation. The most characteristic symptom is the difficulty in reading; this may be associated with other dis-

turbances such as dysgraphia, spelling disability, dyslalia and stuttering. When the teacher's attention is attracted by one or these latter defects, the dyslexia may pass unnoticed.

Other frequent objective symptoms are interpreted in the clumsiness and abruptness of movement, inaudiosensory-perceptive disturbances, in the defect in right-left discrimination, in directional and order disturbances.

Neurologically, the areas 18 and 19 of the occipital lobe would be closely connected with the reading disability and the visual discrimination would be related to the dominant infra-temporal zones. Of the school children studied, the hereditary factors were analyzed, the age of incidence; the influence of sex, the pregnancy and confinement of the mother, development during infancy, emotional disturbances, visual defects; the relations with intelligence and the importance of some psychometric tests. Finally, a neuro-phoniatric examination was carried out and the methods of teaching were analyzed. An average of 14.48 % of children with dyslexia was found. This figure increased to 15.36 % if those dyslexia were included which were accompanied by slight mental weakness. This work ends with the recommendation that teachers should be prepared for the detection of predyslexia, and determining as to what type of study should be carried out by the auxiliary personnel, and which should the functions of the specialist. The exploration of the child with dyslexia is easier than that of one with predyslexia, for tests may be used which are based on the read and written language. The treatment should be aimed at re-establishing the best environmental conditions of trust and tranquillity so as to try to obtain from the child the highest degree of spontaneity and willingness for the study of reading and writing. With the object of finding the best solution to this problem, it is highly desirable to organize Homogeneous grades in the schools and a Phoniatrics Center to control them.

Dibujo primitivo y dibujo infantil

Así como no existen razas desprovistas de cultura, tampoco encontramos pueblo alguno, por primitivo que sea su estado cultural, que no tenga alguna manifestación artística. El arte es patrimonio de toda la humanidad y tan elemental como la religión o el idioma, llegando muchas veces a reemplazar al mismo idioma con sus imágenes gráficas.

Es natural que los especialistas que se propusieron investigar el origen del fenómeno artístico en general, se dedicaron a poner en claro las condiciones especiales del arte primitivo, en la natural presunción de que en este sector los mecanismos psicofisiológicos y las manifestaciones concretas del arte presenten una mayor sencillez y claridad.

Desde que E. Grosse inició el movimiento, largas filas de prestigiosos historiadores del arte se dedicaron a esclarecer, a la luz de los conocimientos etnológicos, el origen y la finalidad del arte.

En el estudio de las expresiones del arte primitivo puede adoptarse una división de la materia en tres partes distintas, que son: 1º) finalidad; 2º) formas; y 3º) sucesión cronológica de las mismas.

En lo que respecta a la finalidad, cabe considerar en primer término el exceso del tiempo y la superabundancia de energías, que se emplean en una actividad que no siempre responde a finalidades prácticas. Así, por ejemplo, los petroglifos dispersos en todas partes del mundo, y especialmente aquí en Sudamérica, por su finalidad enigmática han proporcionado a los investigadores más de un quebradero de cabeza, hasta que el conocido explorador Koch Grünberg, que ha vivido durante muchos años entre las tribus del Brasil Central, tuvo oportunidad de observar de cerca la ejecución de estos famosos petroglifos, no solamente en su aspecto técnico sino también en el impulso que determina su

ejecución. Al respecto dice Koch Grünberg que en general, estos petroglifos se encuentran en los parajes corrientes de los ríos, donde los pescadores con sus canoas tienen que hacer un alto forzoso, que a veces dura varios días; el problema del aburrimiento, del no saber qué hacer, surge espontáneamente y nada es más natural que tomar una piedra afilada y esbozar figuras de animales o personas o simples garabatos en la superficie de una roca cercana.

Distracción profunda, olvido de sí mismo, del ambiente, del tiempo, vivir con las imágenes creadas, constituyen el placer de la creación. Quizás ésta es inútil y no sirve para finalidades prácticas, pero justamente este impulso hacia la actividad sin fin aparente, demuestra que el instinto artístico es esencialmente idéntico al instinto del juego. No solamente en el primitivo adulto encontramos la actividad artística impulsada por la necesidad de llenar los ratos de ocio, sino también en nuestros niños; ellos toman con el mismo gesto el lápiz para llenar con figuras de su imaginación un pedazo de papel en un día triste y lluvioso.

No hay que pensar, sin embargo, que solamente el tiempo sobrante y el instinto del juego promueven la creación artística; hay también otros factores psicológicos que actúan de una manera decisiva para estimular la misma producción.

Figuran entre ellos en primerísimo lugar el pensamiento mágico y el religioso. El primero actúa con su concepción trascendente de la imagen y hace a menudo que las imágenes representadas en dibujos, pinturas o relieves se identifiquen con los animales que se desea cazar y aun con el enemigo que se desea exterminar; transferida así mediante la simple ejecución del dibujo, o por un adecuado ritual posterior, la personalidad del animal o del hombre a su representación gráfica o plástica, queda la imagen preparada para que se ejecuten sobre ella o ante ella las acciones, cinegéticas o de guerra, que determinan a la distancia la muerte o el debilitamiento previo de la supuesta presa. Muy posiblemente a este género de hechizos pertenecen las muestras del arte parietal que adornan las cavernas del cuaternario europeo.

En otros estados del desarrollo cultural, casi siempre superiores al cazador, toma cuerpo el arte de producir representaciones, naturalistas o estilizadas, que pretenden ser el retrato del muerto, la imagen del espíritu o la representación del Dios.

Fuera del ciclo de creencias relacionadas con la muerte, las artes plásticas encuentran un amplio campo de extensión en las máscaras de las danzas de espíritus y en las del mismo teatro clásico de las viejas culturas del Mediterráneo.

Finalmente hallamos en el arte decorativo o arte adherente el terreno en que más profundamente se ha desarrollado la capacidad artística del hombre.

Aparte de las finalidades mágicas, religiosas o simplemente decorativas que hemos mencionado, cabe recordar otra más que no por restringida ha dejado de estimular la ejecución de ponderables creaciones. Me refiero a ciertas formas de escrituras cuya ejecución requiere el dibujar o el pintar hombres, animales, plantas y escenas, a veces de una significación elemental directa y a veces con una significación simbólica. Los códices mejicanos antiguos, las pinturas de los pieles rojas y los grabados de los esquimales, constituyen buenos ejemplos.

Sin duda el dibujo desempeña en los comienzos del arte un papel más importante que el modelado o la escultura, porque en él se hace más evidente que en éstos el desarrollo elemental de las ideas artísticas, los conceptos de espacio y forma y la lógica primitiva.

Echando un vistazo a algunas producciones artísticas gráficas primitivas, tomadas al azar de varias partes del mundo, basta la mirada del ojo menos ejercitado para distinguir muy bien dos diferentes estilos. El primero es ejecutado con mano segura y hábil, y representa con suma fidelidad la naturaleza: los animales, por ejemplo, están llenos de movimiento, de color y de vida real. En el segundo, a pesar de que no es menos perfecto técnicamente, las imágenes son más confusas, las formas del animal son menos reconocibles y están mezcladas con elementos geométricos puros o geometrizadas ellas mismas, de tal modo que el observador tiene la impresión de estar presenciando un juego de fantasía.

¿Por qué existen estos dos estilos en el arte primitivo? No se trata de habilidades o torpezas individuales, por-

que éstas —cuando existen— se manifiestan en otra forma. Por otra parte, nos encontramos con un dualismo técnico que, muy lejos de coincidir con diferencias individuales, expresa diferencias étnicas: en otras palabras, encontramos pueblos enteros que cultivan el estilo naturalista, y otros el subjetivo; los primeros saben dibujar con habilidad y representar con rapidez y especialmente el contorno del modelo; los segundos, en cambio, descuidan espontáneamente toda precisión y forjan con igual espontaneidad, una imagen abreviada o estilizada. Y esto, nótese bien, no en fuerza de posiciones estéticas sistematizadas, pues el espíritu del primitivo no está recargado con ningún "kulturballast" que influncie su juicio libre y su observación, capacidades éstas que se manifiestan libremente en las dos formas de dibujo de que hemos hablado.

Tampoco se pueden explicar las diferencias de estilo por la influencia del medio geográfico, pues, solamente de una manera muy indirecta puede admitirse un determinismo ambiental que condicione remotamente la producción artística. Así, por ejemplo, en las representaciones naturalistas de plantas, animales y hombres el artista elegirá los modelos propios de su medio, y los representará con mayor frecuencia, veracidad y riqueza de detalles.

Es más bien en la vida económica donde parece hallarse una vinculación con los dos modos de representaciones. La lucha por la existencia, como factor esencial en el conjunto de los caracteres culturales, deja una huella profunda, un sello inconfundible en cualquier manifestación artística. Este sello uniforme del estilo a través de miles de años, coloca las pinturas del hombre paleolítico junto a las del bosquimano o del australiano que ejercen todavía hoy el mismo prehistórico oficio del cazador, y reúne las obras fuertemente estilizadas del agricultor tropical, con las análogas del hombre neolítico europeo que vivió bajo las mismas condiciones económicas.

Existen diferentes teorías que tratan sobre la influencia que la economía y la cultura ejercen sobre los estilos artísticos de los primitivos. Resumimos y ampliamos aquí estos aspectos para mejor comprensión del tema de que se trata.

DIBUJO PRIMITIVO E INFANTIL

Grosse y Kühn explican este fenómeno exclusivo de las formas económicas. Unidad en la forma económica significa para ambos autores, uniformidad de estilo. Kühn aplica esta teoría no solamente a los primitivos sino también al arte superior de los civilizados, diciendo que el estilo no está ligado a la civilización y que un mismo estilo puede florecer entre los primitivos como entre los civilizados si las circunstancias económicas son iguales.

El arte de las culturas parasitarias, o sea de los cazadores y recolectores y el de una clase superior que usufructúa el trabajo de una clase trabajadora, como ocurría en Perú y Méjico y en ciertos pueblos modernos, debe responder —a pesar de aparentes contradicciones— a identidad de condiciones económicas. También considera que los cambios de diferentes estilos históricos desde los griegos hasta el Renacimiento y desde el gótico hasta el estilo más exageradamente moderno, obedecen siempre a los cambios económicos.

Si seguir tan literalmente a Kühn, no puede negarse la influencia poderosa de la economía en el arte. El modo como se procure el alimento y el sustento de la vida, desarrolla habilidades especiales en el físico y deja huellas profundas en la psiquis humana, y todo esto tiene que reflejarse en el arte. Pero una cultura no es sólo economía; el ser humano tiene también otras necesidades y tendencias representadas por la religión, los mitos, el derecho, la organización del Estado, etc., teniendo todas éstas una importancia casi igual a la de la economía y todos estos factores deben ser tenidos en cuenta, porque, si no determinan por sí solos formas artísticas, por lo menos comparten la importancia exclusiva que erróneamente Kühn atribuye al factor económico.

Cada estilo es la manifestación de todos los factores que forman una entidad cultural y por consiguiente en el impulso que lo determina coinciden a la vez los conceptos económicos, religiosos y sociales de un pueblo.

Para ser más claros dividimos las culturas según dos formas económicas: cazadores y agricultores. A la autonomía de estos dos grupos económicos corresponde la otra de los estilos artísticos. Han sido denominados de diferentes modos por los historiadores del arte: Kühn los llama sensorial imaginativo; Nietzsche, dionisiaco y

apolíneo; Rousseau los designa como palpables y abstractos. Nosotros emplearemos los términos arte fisioplástico y arte ideoplástico.

Todas estas denominaciones quieren expresar la esencia del estilo. Con el término fisioplástico se quiere expresar la comprensión realista de la naturaleza por parte del cazador primitivo, que copia fielmente los animales y sus movimientos observados con ojos agudos ejercitados en la caza y cuya imagen está ejecutada con manos hábiles, adiestradas en movimientos rápidos, y con mentalidad libre de toda perturbación mágica; las imágenes poseen así formas maravillosamente exactas y actitudes naturales llenas de vivacidad. El artista cazador sorprende a la naturaleza en un momento inadvertido y la representa en ese instante pasajero, con la técnica más adecuada a su estilo, que es la pictórica.

Solamente mirando las cosas a través de la culturología se comprende que también en ella las mismas causas producen iguales efectos y que no es ciertamente por azar que desde el amanecer de toda cultura, desde la época paleolítica, el artista cazador así como el bosquimano de los desiertos de Kalahari, que también caza y pinta, tienen producciones artísticas iguales, paralelamente, y un patrimonio cultural muy similar. Las mismas reflexiones se pueden aplicar al estilo ideoplástico o imaginativo, teniendo en cuenta todas las diferencias con que se distingue su cultura de la del cazador.

Pero tampoco debe excluirse del conjunto de factores que determinan las diferencias de los estilos, la poderosa influencia que necesariamente tuvieron que ejercer ciertas técnicas y artes regulares, cuya aparición y desarrollo coinciden justamente con el período o etapa del agricultor. Me refiero a la modificación forzosa de los modelos naturales al ser interpretados mediante una técnica textil; allí necesariamente los contornos son rígidos y angulosos y cobran un aspecto definitivamente geométrico. A la larga, cuando el artista quiere reproducir el modelo en otra técnica, en el dibujo por ejemplo, siguiendo la línea del menor esfuerzo, traza siempre la imagen estilizada según las exigencias de la canastería o el arte del tejedor. Estando las artes regulares en manos de las mujeres, se explica entonces que sea a éstas a quienes corresponde el título de creadoras de este género de

DIBUJO PRIMITIVO E INFANTIL

producción artística, sin necesidad de hablar de la fecunda fantasía femenina, ya que la variación de la decoración geométrica se halla en dependencia directa con los cambios simplemente mecánicos del arte textil, en el cual han nacido los principios de alternación, paralelismo y oposición.

Por otra parte, en obras de esta clase juegan un papel importante también las funciones esencialmente decorativas. Con frecuencia la aplicación a superficies limitadas o irregulares o curvas exige que la imaginación sufra un proceso de acomodación; se alteran así muchas veces las proporciones para aprovechar mejor los claros o se desarticulan las partes para adaptarlas a los espacios libres, de lo que resultan figuras altamente convencionales.

Conocidas ya las formas estilísticas predominantes en los dos grandes grupos económicos, vemos que en la lista de ejemplos del dibujo de los primitivos actuales faltan los nombres de un gran número de pueblos. A pesar de ser bien conocidos, en su cultura, no se han podido sorprender en manifestaciones espontáneas de dibujo o de pintura, fuera de la decoración corporal o de otra de menor importancia.

En realidad estas gentes cuando se ven compelidas a dibujar por requerimiento del etnógrafo, producen un género de dibujo bien lejano del diestro bosquejo del australiano o del bosquimano o más aún del cazador de renos de la Europa cuaternaria.

La misma observación puede repetirse cuando se obliga a dibujar a un agricultor que tiene su arte sellado por la técnica angular del tejedor o la espiral del alfarero. Buen ejemplo de este caso es el de los indios de las Guayanas descriptos por Koch Grünberg; este autor ha publicado un álbum lleno de dibujos recogidos en sus viajes y que es fuente de interesantes sugerencias.

En primer lugar, sorprende la analogía aparente de esas producciones con los dibujos de nuestros niños, pero sobre todo sorprende el hecho de que entren en el mismo grupo pueblos tan alejados unos de otros, como son los cazadores primitivos que no dibujan espontáneamente, los pigmeos de África, los Botocudos, los Onas, los Yamanas, etcétera, junto con los agricultores de arte altamente convencionalizado. Estos, compelidos a dibujar fuera de

los carriles de su hábito cultural, no muestran mejores aptitudes que los Ona.

Especulando exclusivamente sobre la analogía del dibujo infantil con el del agricultor amazónico, Koch Grünberg apuntó la idea de la existencia de una capa de producciones artísticas gráficas de tipo infantil en los comienzos del arte.

Precisamente en esta cuestión consiste el equivoco de Koch Grünberg, que ha reunido una colección de dibujos de las tribus de agricultores del Brasil central bajo el título "Anfänge der Kunst im Urwald". En ella el autor, engañado por esa analogía sorprendente que existe entre los dibujos por él obtenidos y los dibujos infantiles, ha aceptado la teoría de que toda la evolución humana se recapitula en el alma infantil y creyó, al ver los dibujos marcadamente infantiles de los Araucos y de los Caribes, que se hallaba en presencia de la fuente original y auténtica de la actividad artística gráfica. Dos errores conspiran contra la posibilidad de aceptación de esta idea: de una manera inmediata el primero es el haber realizado el estudio en cuestión sobre manifestaciones artísticas no espontáneas; el segundo error consiste en haber omitido considerar las formas artísticas espontáneas que constituyen el acervo originario y auténtico de los indios de las Guayanas.

Por otra parte, no es menos seria objeción la que puede formularse al recordar que, según los testimonios de la prehistoria o de la etnología, no podemos considerar que el arte comience en un pueblo de agricultores. Sin embargo hay que confesar que la idea es sugestiva, y cuando uno está hojeando el álbum de Koch Grünberg tiene que manifestarse sorprendido por la convincente analogía que existe entre el dibujo infantil y las producciones obtenidas por él mismo de los naturales de las Guayanas. No es Koch Grünberg ni el primero ni el último que ha caído en esta analogía; varios prestigiosos etnógrafos, como Karl von Steinen en Brasil, Karl Waule en África, haciendo dibujar a los indígenas para demostrar la analogía con el dibujo infantil, incurrieron también en grave error de método. Lehmann-Nitsche—entre nosotros— publicó un artículo detallando las coincidencias de ambas formas de producción; pero todos estos autores omite-

ron, igual que Koch Grünberg, el examen de las verdaderas manifestaciones artísticas que son espontáneas.

Sin embargo, cualquier que sea el valor que se asigne a los dibujos "a pedido" en una especulación sobre los orígenes del arte, el hecho es que constituyen un fenómeno interesante que me propongo estudiar aquí.

Las muchas comparaciones que se encuentran en la bibliografía, a veces con firmas de gran autoridad, son una prueba de que la confrontación entre el dibujo del primitivo y el del niño se ha realizado sin previo análisis de lo que es característico y esencial de cada una de esas producciones.

El dibujo infantil presenta, tanto en las distintas fases de su desarrollo como en su forma plena, rasgos definidos que necesita sistematizar. Lehmann-Nitsche reconoce en el dibujo infantil tres etapas; en la primera, que comienza a los tres años, el niño hace garabatos intentando retratar a sus padres y hermanos y sólo más tarde aparecen en su campo de interés artístico los animales domésticos; en la segunda etapa los rasgos de la fisonomía son acusados por pocas líneas que indican partes del cuerpo, nariz, boca, ojos, etcétera; en la tercera etapa el contorno, aunque simple, es más perfeccionado, pero la colocación de las extremidades no es exacta; el niño sabe que existen los brazos, pero la topografía anatómica no le interesa. La correlación de los órganos tiene poca importancia; según Lewistein todavía a los ocho años la mayoría de los niños dibujan al hombre sin cuello y sin cabello, con las extremidades representadas por dos rayas.

Indudablemente las aptitudes artísticas no aparecen en los niños de un modo brusco y completo. Tanto la observación como la técnica requieren para su desarrollo un cierto tiempo, y en los comienzos el niño no hace más que garabatos a los que da un sentido arbitrario. Viendo dibujar a dos niños muy pequeños pude notar que en la etapa más rudimentaria la intención o el deseo de representar determinado modelo no guardaba sino remotísima relación con el resultado; había allí un evidetísimo desacuerdo entre la obra hecha y su concepción, al punto que en el curso mismo de la ejecución

la intención de dibujar un perro fue cambiada súbitamente por otra de representar un animal distinto, apremiando los mismos rasgos ya trazados; pero más claramente todavía se manifiesta el desacuerdo antedicho por la frecuencia con que el pequeño artista expresa su desagrado ante el trabajo terminado.

Pasada la etapa inicial no creo que se puedan sistematizar los periodos del desarrollo de un modo tan rígido como lo afirma Lehmann-Nitsche. Mi experiencia personal, limitada naturalmente a los casos que he examinado, me dicen que existe, independientemente de la edad, un desarrollo muy desigual de las facultades del niño dibujante, ya sea en lo de la habilidad técnica de la representación, ya de la observación de los objetos. Niñitos de cinco años dibujan mejor que muchos de siete u ocho años y son capaces de componer escenas amplias y completas. Tampoco creo que se pueda generalizar y jerarquizar, en la medida que Lehmann-Nitsche lo hace, los modos de representar rasgos fisonómicos, pues éstos, prácticamente, son casi iguales en todas las etapas desde los comienzos.

La figura humana — Altamente interesante es la predilección infantil por los modelos humanos. Le sigue en orden de preferencia el modelo animal; en éste la observación no se caracteriza precisamente por su rigurosidad, y encontramos así aves de cuatro patas, alteración de las proporciones del cuerpo, peces con patas; mamíferos incompletos, con seis u ocho extremidades, son corrientes. En general la figura del animal está trazada con un juego de fantasía o con un descuido mayor que la figura humana, la cual, aunque esquemática, es mucho más fiel al original.

Inversamente, en las representaciones de los primitivos, tanto de los que no dibujan espontáneamente como de los que prefieren dibujar el modelo animal, hay a veces esporádicamente algún ave de cuatro patas, como en las infantiles, pero la representación es en general más fiel al modelo, principalmente en sus rasgos más característicos. Se diría que tanto el primitivo como el niño eligen su modelo preferente entre los que predominan en su mundo; en el de nuestros niños el modelo humano domina su paisaje; en el del primitivo el íntimo contacto

con la naturaleza, desde los primeros años de su infancia, lo pone en comunicación constante y casi familiar con los animales, que no sólo hieren su retina con sus imágenes sino también son para él un elemento necesario para la subsistencia y excita la imaginación con el deseo de descubrirlo en la maraña del bosque.

Técnicamente la representación de la figura humana en el primitivo que no dibuja espontáneamente y en nuestros niños, presenta notables analogías: la tendencia a dibujar un torso abierto, que es bastante frecuente en los dibujos coleccionados por Koch Grünberg, y que se observa también en el retrato de von Steinen hecho por un indio Bakairi, aparece también en muchos dibujos infantiles. Los brazos que salen del cuello o de la cabeza del sujeto, la mano de tres dedos, la falta del cuello y otros detalles peculiares son alteraciones de la realidad, comunes al primitivo y al niño.

Muchos dibujos de primitivos que representan seres humanos podrían ser interpretados como producciones de nuestros niños; sin embargo algo les separa, y es que por ser la visión del primero una visión adulta, tiene una tendencia a representar las partes sexuales que no se manifiesta en el niño. El niño rarísima vez dibuja el sexo, el cual, por otra parte, suele ser expresado con bastante objetividad por medio del vestido masculino o femenino.

Otra característica muy curiosa de la figura humana dibujada por el niño es el llamado perfil mixto. Mientras el cuerpo está de frente, la cara está de perfil, con nariz y boca, pero, si estuviera de frente, el niño dibuja dos ojos, otra boca y otra nariz. La posición del cuerpo de frente con cara de perfil se puede ver en el dibujo indio, pero sin rasgos fisonómicos supernumerarios.

En una palabra, es lícito decir que en la representación de la figura humana los niños y los primitivos que no dibujan espontáneamente, presentan analogías profundas y escasas diferencias, explicables estas últimas por razones psicológicas.

Pero falta todavía ver qué grado de analogía presentan los dibujos de figuras humanas de nuestros niños y los de los primitivos que dibujan espontáneamente.

Examinando las pictografías de australianos y bosquimanos en que figuran hombres, la fidelidad de los rasgos, no solamente humanos sino también tribales, y la exactitud de los movimientos y actitudes descarta de inmediato toda suposición de una equivalencia con el dibujo infantil. También debe ser eliminada de toda comparación la mayor parte de las figuras humanas de los cazadores de renos de la Europa cuaternaria; sin embargo no es posible reprimir un sentimiento de sorpresa ante el contraste entre la magistral sencillez con que están trazados los dibujos o pinturas de animales y la torpeza y escasa realidad de la figura humana. Si cada modelo humano o animal se hubiese ejecutado separadamente, no se podría dudar de la existencia de dos pueblos con diferente concepción artística, pero ocurre que en frescos de amplia composición entran en juego, en la misma escena, animales de ejecución realista junto con seres humanos torpemente dibujados. Su contemplación puede sugerir al observador superficial la idea de que estos últimos fueran dibujos de tipo infantil, pero basta examinarlos con alguna detención para ver que hay allí, pese al descuido de la ejecución, un amaramiento que nada tiene de infantil. En el arte cuaternario europeo tan solo los dibujos de cabezas humanas de Marsoulas y las de Combarelles tienen un vago recuerdo de los dibujos infantiles.

Aparte de todo esto, existe en el dibujo infantil una característica muy interesante: se trata de una especie de desorden local en la disposición de las partes, que resulta del hacer resaltar la porción que más llama la atención del dibujante, desdénando otras menos interesantes; así por ejemplo en algunos retratos se da el caso de que la barba, los anteojos o el bigote sean los únicos representados con exclusión de todo otro rasgo fisonómico; en un dibujo de un niño de seis años, al retratar a un señor con gafas, se han dibujado primero minuciosamente los anteojos y después los contornos de la cabeza, pero se ha olvidado completamente la nariz y la boca; el único rasgo que el niño vio en la cara son los anteojos (Fig. 1a).

Análogos fenómenos se registran en el primitivo que no dibuja espontáneamente, quien, al representar animales, los caracteriza con algunos de los rasgos más salientes, como veremos en seguida.

Las representaciones de animales — Entre los primitivos que dibujan infantilmente, las representaciones de animales son — como ya dije — más frecuentes y perfectas que las análogas de nuestros niños.



Fig. 1 — Dibujos de indios y de una niño en los que la especie está representada por un rasgo llamativo, a: retrato de hombre con anteojos; b: jaguar con manchas y garras; c: perro con las manchas fuera de su cuerpo.

Las proporciones son frecuentemente alteradas; véase por ejemplo el jaguar de la figura 1b, con las patas traseras más largas y gruesas que las delanteras; pero a veces el modelo es fácil de identificar porque el artista cuida generalmente poner algún rasgo característico que facilita el reconocimiento, como ser las manchas y las garras del jaguar, y las manchas del mismo animal dibujado por un Bororó. Claro está que el grado de posibilidades de identificación se relaciona con la riqueza de detalles naturalistas de la ejecución, ya que a veces el artista primitivo suele complacerse en representar con dibujos geométricos y reales ciertos detalles, como el plumaje del tuyuyú y las características del perro, en que las manchas salen fuera de la línea del cuerpo (Fig. 1c).

Respecto de la fidelidad de la representación, tres dibujos de Onas suministran materia para un comentario interesante: mientras el loro y la gallina de mar son poco parecidos al original, al punto de ser irreconocibles, el guanaco lo es en alto grado (Fig. 2); la razón de esto es obvia y surge espontánea si se tiene en cuenta que el guanaco es para los Onas no sólo el animal de caza por excelencia, sino la base de toda su vida económica.

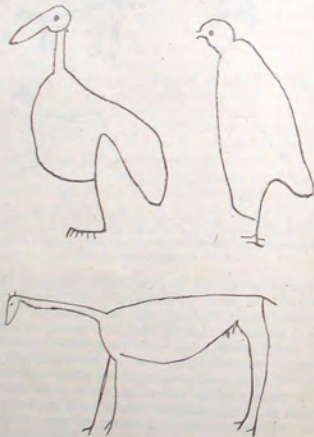


Fig. 2. — Dibujos de indios Onas. Aves y guanaco.
(Según Lehmann - Nitsche).

El movimiento es expresado en forma bastante rudimentaria; desde este punto de vista el ave en vuelo con sus patas echadas hacia atrás es un "capolavoro", dado el término medio de la producción de estos indios, tan poco afectos a los dibujos naturalistas espontáneos (Fig. 3).



Fig. 3. — Ave en vuelo dibujada por un indio de las Guayanas. Es un caso de raro realismo en movimiento.

En la admirable colección de dibujos rupestres de la provincia de Córdoba, publicados por Gardner, figuran dibujos y pinturas que representan animales cuyos contornos se asemejan a los infantiles (Fig. 4); la altera-



Fig. 4. — Pinturas rupestres de Córdoba que recuerdan mucho los dibujos infantiles. (Según Gardner).

ción de las proporciones junto a tal o cual tímida tentativa de representación del movimiento colocan a muchos de estos dibujos al lado de las producciones del niño.

Algunas pinturas de animales de los australianos también se ubican en la línea infantil; el emu publicado por Mainage entra en esta categoría. Pero las pinturas de animales del cuaternario de Europa son muy distintas del género de producciones que nos ocupa.

Muchas veces, entre los dibujos de los indios de las Guayanas mandados ejecutar por Koch Grünberg, aparecieron ciertos animales híbridos; es que el artista, durante su trabajo, olvida lo que quería representar y mezcla los rasgos de diferentes animales; por ejemplo, dibuja dos patas a una serpiente y pone a un pez no solamente pico de pájaro sino dos patas y dos alas bien visibles. También suele dibujar primeramente el animal con sus características, pero más tarde le da otro significado. Tal rasgo es profundamente infantil y contribuye en alto grado a acortar la distancia que existe entre el dibujo del niño y el del primitivo, por el predominio de las asociaciones mentales y de la visión onírica sobre la mera reproducción de formas positivas.

Representaciones de plantas — Todos los autores están contestes en afirmar que tanto el primitivo como el niño tienen poco interés en la representación de vegetales y sólo lo hacen cuando éstos forman parte indivisible del asunto a dibujar; en opinión de Andrée, esta falta de interés por el vegetal consiste en que la planta inmóvil atrae mucho menos su atención, y su forma es menos fácilmente concebible que la de un mamífero (Fig. 5).

Fuera de las representaciones específicas de hombres, animales y plantas, hay un cierto número de particularidades técnicas y psicológicas que vinculan estrechamente el arte de ciertos primitivos con el infantil. Un grupo importante de hechos de esta categoría se pueden expresar por el siguiente principio: el primitivo y el niño dibujan no solamente lo que ven sino también lo que saben.

Excelente muestra de la verdad de ese principio es la llamada visión en rayos X o transparencia. Los ejemplos de esta curiosa particularidad son numerosos. Koch Grünberg y otros han reunido un número bastante gran-



Fig. 5.—Representaciones de árboles. A: un palisado dibujado por un matak. B: un árbol concebido en conjunto sin detalle de follaje. C: igual. Los tres ejemplares tienen dibujada la raíz.

de de casos en que los indios han representado el esqueleto de un animal dentro del contorno del cuerpo (Fig. 6).

Igual ejemplo de "realismo intelectual", esencialmente idéntico a la transparencia, nos lo da la tendencia a representar todo lo que en la realidad existe: así tanto el niño como el primitivo pondrán dos ojos en una cara de perfil, un pájaro visto de lado mostrará las dos alas extendidas por encima y debajo del cuerpo, y un carro de cuatro ruedas, aunque esté de costado, mostrará los cuatro círculos. Al mismo principio responde el perfil mixto

antes mencionado. Naturalmente, este fenómeno no se manifiesta en la generalidad de los casos, pues no es más que una tendencia particular que se revela eventualmente. Al respecto dice Koch Grünberg que el primitivo como el niño piensan: "el hombre o el animal que yo quiero dibujar tiene dos ojos y yo debo dibujarlos".



Fig. 6. — Las dos figuras muestran el cuerpo por transparencia a través de los vestidos. El dibujo superior es el retrato de Koch Grünberg dibujado por un indio; el de abajo es de un niño de 6 años.

Los problemas de la perspectiva existen tanto para el niño como para el primitivo, y ambos han hallado soluciones adecuadas a su rudimentaria técnica, y singularmente análogas. La "vista a vuelo de pájaro" es el más

frecuente recurso usado para obviar los inconvenientes que se derivan de una escena complicada en la que hay varios planos. Un indio de las Guayanas, al dibujar un sujeto acostado en una hamaca, lo hace con una visión vertical y una niña francesa emplea exactamente el mismo procedimiento para dibujar una ronda (Fig. 7).

En lo que respecta a la perspectiva, los europeos cuaternarios difieren del niño y del adulto primitivo que no dibuja espontáneamente.

En las escenas de las pinturas rupestres las figuras aparecen generalmente dispuestas unas sobre otras para expresar los planos, aunque los escorzos están a veces magistralmente trazados.

En realidad la visión a vuelo de pájaro es la primera solución a los problemas de representación de los planos. En cuanto a la resolución de los volúmenes en un solo plano los niños la omiten; el problema no se les ha presentado, pero los primitivos que no dibujan espontáneamente tienden a veces a sombrear el dibujo.

Resumiendo, la antigua cuestión de las relaciones del dibujo de los primitivos con el infantil, no puede permanecer en el marco de una confrontación general e impresionista. No es posible captarla por medio de una simple impresión, porque, como todo fenómeno complejo, impone una serie de indagaciones analíticas. No puede expresarse con una fórmula general y sencilla porque el concepto de "primitivo" es también una abstracción que comprende gran número de núcleos humanos y culturas entre sí sustancialmente distintas.

De nuestra indagación ha resultado:

- 1º Una visible analogía se encuentra en aquellas tribus en que, fuera de la decoración de la superficie del cuerpo humano, ninguna otra producción artística se manifiesta de una manera espontánea. Al ser requeridos para dibujar objetos naturales, lo hacen en estricta relación con los cánones del dibujo infantil.
- 2º También aquellos pueblos naturales que, aun practicando en vasta escala el "arte adherente", esto es, la decoración de instrumentos, armas, casas, etc., no poseen sin embargo el hábito del dibujo, al pe-



Fig. 7. — Dos ejemplos de visión "a vuelo de pájaro". Ronda dibujada por una niña francesa (Laquet) e india caribe yacente en una hamaca.

dirseles que los presentan, producen manifestaciones estrictamente análogas a las infantiles.

- 3º No están en absoluto en la misma relación los pueblos que espontáneamente se deleitan en representar las formas de seres y objetos naturales; éstos demuestran en el dibujo una firmeza y una fidelidad que sólo pueden compararse a menudo con los de un dibujante profesional, especialmente en lo que concierne a las figuras aisladas, siendo las perspectivas su única falla.

En el grupo del Nº 1 entran los Onas de nuestras figuras, y en general todos los pueblos recolectores y algunos cazadores inferiores.

En el grupo Nº 2 entran todos los agricultores ya tan nitidamente caracterizados en sus hábitos ergológicos, mentales y sociales por la moderna Culturologia.

El grupo Nº 3, por fin, está integrado por los hombres del paleolítico de Francia y España, los bosquimanos actuales y los australianos; en una palabra, los que representan la cultura de cazadores superiores.

Como acaba de verse, ya no es sostenible en ningún terreno la idea de una unidad de conducta de todos los pueblos que entran en nuestra confusa denominación de "primitivos", unidad que la Culturologia moderna ha demostrado inconsistente.

ANA BIRÓ DE STERN.

Hacia una fórmula de «humanidades modernas»

Utilidad y cultura — Nadie, pienso, niega hoy la utilidad de conocer una o varias lenguas modernas, se trate del médico, del químico, del técnico, como del filólogo. Pero cuando se trata de reconocer a las lenguas modernas la capacidad de suministrar una enseñanza, desinteresada y de alta cultura, una enseñanza que desarrolle esa gimnasia del espíritu que sería la herencia del estudio de las lenguas antiguas, la unanimidad da lugar a la discordancia, aun cuando consideraciones pedagógicas hayan preludiado la elección, así discutida.

¿De qué se trata, en suma? Se trata de saber si la enseñanza de las lenguas modernas será tan desinteresada como la de las lenguas antiguas. Pero, ¿por qué no? Para el niño que estudia, todo esfuerzo con miras a la adquisición de conocimientos —y lo que es propiamente admirable— es desinteresado. Para los padres, por el contrario, la enseñanza es una perspectiva que desemboca en el porvenir. Que me muestren el padre que no piense en poner un oficio en las manos de su hijo. ¿El estudio del latín sería interesante porque vuestro hijo será jurista o farmacéutico? Responded. Y cesad pues de acusar al inglés, con el pretexto de que tal comerciante necesitará redactar en inglés cartas de negocios.

La enseñanza de las lenguas modernas, se alega, no puede ser un instrumento de cultura y de formación. ¿Creéis que el estudio de las lenguas muertas es el único capaz de formar el juicio, la razón, de afinar la sensibilidad, de abrir el corazón? Investigaciones serias han probado, desde hace mucho tiempo, que todas las materias de enseñanza contribuyen por partes aproximadamente iguales a este ideal —en la medida en que la cosa es posible—. ¿Os imagináis quizá que la enseñanza de las lenguas modernas no tiene otra finalidad

que hacer del alumno un léxico más o menos completo y preciso de gramática? ¡Qué error! Tal enseñanza hace razonar al alumno sobre hechos, extranjeros es verdad, pero que lo tocan de cerca. Si vosotros lo forzáis, por el contrario, a interesarse en acontecimientos y en costumbres de un pasado lejano, conseguirá más fácilmente pasar de la causa al efecto, recurrirá en una más amplia medida a la memoria que a la razón. No es traduciendo penosamente algunas obras de los antiguos que se llega a escrutar su pensamiento profundo y a aprender por sí mismo a pensar. Por otra parte, tal como es practicado muy a menudo, ¿el estudio de las lenguas antiguas es tan saludable como se pretende? ¿Y el resultado está en proporción con el esfuerzo hecho? Y esta gimnasia del espíritu, ¿no se limita más bien, a algunas actividades específicas? A la acrobacia, muy a menudo ¡ah! Del mismo modo que la práctica intensiva del fútbol o de otro deporte especializado que nunca ha logrado hacer de la mayoría de sus adeptos un atleta completo.

Una enseñanza próxima y directa — En la enseñanza de las lenguas modernas, todo puede ser atrayente y vivaz para la mayoría. ¿Las investigaciones emprendidas sobre la enseñanza del vocabulario y de la gramática no han contribuido a su racionalización? ¿Los métodos activos empleados no son una garantía segura de que el interés será mantenido despierto? Ellos reclaman un trabajo en común, un trabajo de equipo, un esfuerzo constante de toda la clase. Esfuerzo realizado sin dificultad —si el profesor no improvisa— en una atmósfera agradable, dominada por el real interés por el estudio emprendido; puesto que el alumno puede darse cuenta al fin de cada lección que lo que ha aprendido —sucesiva y metódicamente— ha devenido parte integrante de su ser intelectual. Puesto que —una vez adquirida su colaboración— puede ver netamente la finalidad y la razón de ser de los ejercicios variados que le son propuestos. Aprende poco a poco a comprender y a expresarse en una lengua extranjera; en este estado, aprehende la importancia de cada adquisición nueva y de todas las adquisiciones anteriores. Sin dificultad y casi espontáneamente hace uso de ellas para comprender y para expresarse. Lo ne-

cesario para tener despierto el interés de los jóvenes. Lo necesario para substituir la monotonía laboriosa de las clases de latín o de griego por el mundo cercano, alegre, viviente, que pone en causa los derechos de la razón y las leyes del corazón. Saber en el dominio del estudio de las lenguas modernas—que no tiende a nada menos que a la posesión efectiva de la lengua estudiada— debe resumirse en un poder. Y saber activamente tiene por finalidad una potencia completa y de entendimiento y de expresión.

El hábito de conversar será pronto adquirido y se lo mantendrá fácilmente. De tal manera el mecanismo de la lengua —enseñada paciente y racionalmente— no será más, desde después del primer ciclo, un misterio para los jóvenes espíritus.

Una vez adquirido el vocabulario indispensable vendrá, sin más tardar, el tiempo de la lectura.

Pero —se insiste en ello— será necesario que los alumnos lean mucho: que lean no solamente en clase y para la clase, sino también que lean solos y para ellos mismos. A decir verdad, el período más fructuoso de la enseñanza de las lenguas modernas será quizás aquel en que el alumno, a la lectura lenta y preparada, que está destinada a la clase y que debe terminar en ejercicios comunes, agregará la lectura personal, siguiendo sus inclinaciones y sus gustos: lectura rápida, cursiva, pero también: lectura reposada, analítica, que dé cuenta de todos los matices de sentido, del valor de todas las formas, hasta la última comprensión del texto.

También se hará escribir, escribir mucho. Los deberes de redacción deben suscitar la expresión personal, al margen y en el cuadro de los textos estudiados, de algo conocido, realmente experimentado. La versión, también ella, será precedida de un trabajo de preparación que debe encaminar al alumno a la inteligencia del texto considerado en sí mismo, en la lengua en que está escrito, sin que inter venga la preocupación de la traducción ulterior.

Creedme: el entendimiento y la expresión en una lengua extranjera, la confrontación de dos lenguas vivas, cualesquiera que sean, suaviza y fortifica el mecanismo de las facultades. En el espejo de una segunda lengua el niño verá también y mejor, gracias a la analogía y a los efectos

"HUMANIDADES MODERNAS"

de contraste, el valor objetivo de las palabras y de los giros de su lengua materna.

Beneficio del estudio de las lenguas vivas— El conocimiento activo y directo de una lengua viva exige, finalmente, del alumno, esfuerzos de muy otro orden que la adquisición puramente mnemónica del vocabulario y de la sintaxis de una lengua muerta. En una lengua viva, se parte de términos y de expresiones cuyo valor y sentido son experimentalmente conocidos y verificables. Se desprende una realidad, por así decir, sensible; se eleva inmediatamente al contenido espiritual. Todo ejercicio de confrontación de dos lenguas, todo ejercicio de traducción de una lengua a otra —si se trata de una actividad de dificultad graduada— encierra un valor educativo. Y la transposición a otra lengua viva no escapa a la regla. Para la mayoría de los alumnos —y es de los alumnos medianos de los que hablo, no de los seres excepcionales que le toman gusto fácilmente al latín— la cosa no es posible, en todo caso, más que por el canal de las lenguas vivas. Tienen aquí la ventaja de manipular elementos que forman parte de su experiencia, más bien que de jugar con nociones de tal manera imprecisas que es necesario primeramente reconstruirlas y a menudo conjeturarlas. ¿Semejante rompecabezas de traducción difícil no causa, muy a menudo, más perjuicio que bien?

Por otra parte, el espíritu y el corazón del niño pueden ser abiertos por la lectura y la explicación de las obras maestras literarias modernas. A su contacto, el niño adquirirá el hábito de juzgar obras y hombres con serenidad; desarrollará con él el sentido de lo relativo; ampliará sus horizontes, su campo de acción práctica, el dominio de la conciencia, de la razón, de la libre crítica. Pondrá un freno a lo que representan en él lo inconsciente y lo impulsivo. El cambio sereno nacido del estudio comparativo de dos realidades lo tornará "clásico" en su vida y en su pensamiento, lo ayudará a distinguir lo esencial de lo accidental, lo incitará a tener en cuenta el valor intrínseco de los hechos y de las gentes, lo abrirá a la vida del extranjero. Y así el estudio de las lenguas vivas puede devenir el más sano método, el más eficaz y

el más prudente a la vez, para provocar el conocimiento mutuo y un acercamiento fecundo de los pueblos.

Lenguas vivas y lenguas muertas. — Poco importa que las lenguas antiguas mantengan sus posiciones o no. El problema es el siguiente: vosotros les tomáis gusto; yo no se lo tomo, así como muchos alumnos que pueblan las clases de humanidades. Pero admito que se encuentran en ellas quienes tengan dientes, para su mayor provecho. Todo reside en esto. Sin embargo no pienso que sabré menos que vosotros sobre la antigüedad, si me limito a leer obras clásicas en buenas traducciones y a proseguir en buenos historiadores el estudio de la civilización antigua. A menos que hubierais tenido un maestro excepcional, si os habéis limitado a estudiar latín y griego en vuestras humanidades, y si no sois tan curiosos e inquietos como yo, sabré por ellos pronto mucho más que vosotros sobre el alma antigua. Puesto que no son las pocas obras, debidamente expurgadas, que habréis traducido con el sudor de vuestra frente, las que os habrán permitido separar la "substanciosa médula".

¿Por qué invertir el orden lógico? Convendréis sin dificultad que las lenguas vivas corresponden más, por el giro que dan a la expresión del pensamiento, por la construcción de la frase, por la manera de indicar las relaciones entre las ideas y las palabras, a la mentalidad del joven alumno. Se les llama analíticas. Al menos tienden hacia ese tipo, como el francés, por otra parte. Lo que buscan es "descomponer el pensamiento", expresar las ideas y las relaciones que las ligan por palabras y signos perfectamente distintos. Por el contrario, el latín es lengua sintética: es decir, que llega a expresar relaciones complejas por una sola palabra, que agrupa las ideas accesorias alrededor de la idea principal en frases periódicas, compuestas de un gran número de oraciones encadenadas y entrelazadas. La comprensión de la idea expresada por medio del latín exige, en consecuencia, que esta idea sea descompuesta en sus diversos elementos; es necesario analizar cada una de las proposiciones, construir un razonamiento para determinar las relaciones que las unen; luego, en cada proposición, determinar, por el estudio de las formas, la función de

cada una de las palabras que la componen, su relación de dependencia con las otras palabras. Sería lo que constituiría la virtud formatriz del latín. Pero, en razón de este carácter mismo de lengua sintética, el latín es complicado pero de otra manera que las lenguas vivas.

Pedagogos que no son sospechosos y que se reclutan entre los "clásicos" afirman que un niño de inteligencia mediana, de once a doce años, no es capaz del trabajo de razonamiento y de abstracción que el estudio del latín presupone, que le cuesta una fatiga desproporcionada con el esfuerzo. Y uno puede preguntarse si los resultados engañosos obtenidos en la enseñanza de las lenguas antiguas no provienen, principalmente, de que se imponga su estudio a espíritus mal preparados, en los que la facultad de razonamiento es aún rudimentaria, mientras que, si se emprendieran estos estudios más tarde, después de haber formado las inteligencias y los corazones, el adolescente se complacería en ellos.

Si hubierais comenzado el latín a los quince o dieciséis años, si, en consecuencia, más tiempo hubiera podido ser consagrado a la lengua materna y a una lengua moderna, ¿no hubierais evitado pérdidas de tiempo y pérdidas de esfuerzo? ¿Y los resultados no serían mucho mejores? ¿No es verdad que el conocimiento se adquiere por etapas, yendo de lo simple a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido? ¿Y Shakespeare no ha dicho que todo era cuestión de madurez?

¿Por qué desde este momento proceder de otra manera en las "humanidades"? Comencemos por el estudio de las lenguas vivas cuyo giro del pensamiento no esté muy alejado de la lengua materna, continuemos por una lengua más sintética para terminar por el latín (y el griego quizá). Y estoy convencido que todos los pedagogos sin partido tomado se pondrán de nuestro lado, ya que ellos saben que el estudio de cada materia debe ser impuesto a una edad en que el espíritu sea normalmente capaz del trabajo de análisis que ella exige. Graduemos pues las dificultades y encaminemos al alumno hacia el latín por las lenguas modernas, y especialmente por el inglés, luego por el alemán sin supri-

mir por eso las humanidades tradicionales¹. Demos, desde el principio, un mejor conocimiento de las lenguas y de las literaturas modernas; hará, por otra parte, para el desarrollo del espíritu internacional mucho más que el estudio del latín y del griego, sobre todo a una edad en que el espíritu es normalmente incapaz del trabajo de análisis que ella exige. La enseñanza de las materias generales ocupará en el horario de estas humanidades "renovadas", el mismo lugar que en el pasado. Pero se reforzará la enseñanza de la lengua materna y de las lenguas vivas gracias a las horas recuperadas sobre el latín. El estudio de esta última lengua comenzará a partir del tercer año, a una edad en que el alumno puede librarse realmente al trabajo de análisis exigido; se disminuirá entonces la parte atribuida a las lenguas modernas en el horario para darle un lugar suficiente. Por eso, "humanismo" correrá menos el riesgo de ser reducido al aprendizaje laborioso y más o menos imperfecto del latín y del griego durante la adolescencia. Cualquiera que sepa de qué se habla estará de acuerdo para reclamar una jerarquía en los cursos, como "ejercicio de dificultad graduada". Y está bien así, para la formación científica, profesional y humana de la juventud de nuestros días.

Fr. CLOSSET.

Profesor de la Universidad de Lieja, Bélgica.

Traducción de Gloria Blanco.

La misión del docto

I. Han transcurrido ciento sesenta y cinco años desde que Juan Amadeo Fichte pronunció en Jena sus célebres *Lecciones sobre la misión del docto*. Es seis años posterior la *Misión del hombre* (Berlín, 1800). Y en Berlín, Fichte dio en 1804-5, las lecciones sobre *Lineamientos fundamentales del tiempo presente*, y en 1806 los famosos *Discursos a la nación alemana* (que yo recuerdo haber leído, cuando joven, traducidos al italiano en la revista "Nuevos deberes" de Giuseppe Lombardo Radice; y después fueron recogidos en volumen por el editor Sandron).

Dentro de poco tiempo, habrán trascurrido dos siglos desde entonces; y a pesar de haber cambiado las condiciones, se ve con sólo pensar que, en los tiempos de Fichte, *der Gelehrte* era el hombre instruido, frente a la masa poco instruida, en la cual no eran pocos los analfabetos; mientras hoy, que todos o casi todos han frecuentado las clases, por lo menos las primarias, *der Gelehrte* es verdaderamente el docto, o por lo menos el "intelectual", cuya relación con la gente que sabe leer, aunque no vaya mucho más allá, es distinta de la relación entre el hombre "instruido" de los tiempos de Fichte, y la masa, analfabeta o no, mas poco "instruida", de los tiempos de entonces.

Si de la victoria alemana de 1870-71 se dijo que era la obra de los maestros de escuela, se mide todavía más claramente la diferencia de la relación actual —a poco menos de cien años de aquella victoria alemana— del tiempo en que el "instruido" debía tratar, por lo general, con analfabetos. (Y en Suiza recuerdan todavía las instrucciones sobre el uso del rifle, minuciosas y pedantes, que el recluta analfabeta debía aprender, fatigosamente, de memoria).

Sin embargo, en tiempos tan cambiados, aquellos temas de Fichte retornan con una actualidad que los diferentes "lineamientos de nuestro tiempo" tornan más

1. — La lengua materna en Bélgica es el francés. La segunda lengua materna es el flamenco o neerlandés. (N. de la T.).

aguda. ¿Cómo aparece hoy la misión del hombre? ¿Y cuál es la misión del "docto" de hoy, esté identificado o no con el "intelectual"? ¿Y cuál es, en fin, el discurso que el "docto" de hoy debe hacer a su nación, en un momento en que aquella universalidad que Fichte reconocía al pueblo alemán, forma parte del programa de todos los pueblos, sin que todavía las ideas sean tan claras cuanto generosos los propósitos? Indagar la fisonomía que presentan hoy las preguntas de entonces y de siempre es el fin de estas páginas. Y se entiende que es tema para profundizar bien de otra forma, aunque mirar hacia aquel rumbo puede ser útil también en la brevedad de un artículo obligado a rozar las cuestiones, más bien señalándolas que no tratándolas.

II. Y ante todo, ¿cómo era el tiempo en el cual abundaban los analfabetos? El que escribe recuerda aquel tiempo y puede hablar de eso. Mas ninguno piense que algo parecido suceda todavía en las regiones en las cuales siguen siendo muchos los analfabetos: los de hoy tienen en el cine, en la radio, en la televisión, en la propaganda oral organizada, tales sustitutos del diario, que sólo puede desearse aprender pronto a leer, y a saber leer mucho, de manera de poder enterarse de muchas ideas, en lugar de una sola, repetida hasta la obsesión. En un tiempo, sin radio, sin televisión, con un rudimentario cine en las campiñas, el analfabeto recogía noticias en las hosterías o en las plazas de las Iglesias; y ese poco de mundo que él había visto al prestar servicio militar en las grandes ciudades, quedaba como un recuerdo aislado de su vida, completamente diversa, con sus ocupaciones diarias, con los feriados dominicales, con la fiesta grande del pueblo, y, alguna vez, con una solemnidad provincial.

¿Cómo eran aquellos hombres? Lógicamente más limitados de visual; pero quien los conoció nunca dirá que fuesen más simples o más ingenuos. La astucia había sido afinada en ellos por la necesidad de defenderse con la sola inteligencia, sin disponer ni de dialéctica ni de charlas. Muchas veces los sentidos eran vivaces, ciertas veces algunas tendencias y talentos congénitos eran frescos y fértiles, con aquel vigor intacto, no sofisticado. No sé si había más virtud en los hombres de aquel tiem-

MISIÓN DEL DOCTO

po o más integridad; pero si los vicios y las virtudes de ese entonces eran iguales a los de hoy, estaban más definidos y ofrecían un motivo más consistente. Evidentemente en ese entonces había un solo afán: preparar y promover lo que se hizo después: la difusión general de la instrucción, con las grandes ventajas que ha traído, y con los inevitables inconvenientes, entre los cuales el dejarse ocupar el cerebro por lo que dice el diario que ha sido escrito por "intelectuales" y que no tiene la solidez de los razonamientos, limitados, más vigorosos, de las tertulias en las plazas y con los compañeros de hostería.

III. Quien escribe los diarios, quien produce las películas cinematográficas, quien organiza los programas televisados, quien habla por radio, además de ser "instruido" es "culto": una clase culta, que habla su lenguaje, que se preocupa o no de la impresión de su fraseología y de la mentalidad de millones de personas que escuchan y miran. No se estudia bastante a fondo la situación en la cual se encuentra la gente "culto" cuando habla a personas solamente "instruidas" y viceversa; es necesario profundizar en ello un poco más.

La corporación parlante está por lo general afectada por un sentimiento espontáneo de enfado ante la resistencia del "público", lento y desganado al seguir las "vanguardias", porque —se dice— "no entiende nada". Y el desprecio del que habla para con el oyente es a veces tan grande que, si el público emite un determinado veredicto, claro y preciso, el que ha sido herido por ese veredicto repite por varios años que el público se ha equivocado y sigue esperando que corrija aquel "monstruoso error", y ni una sola vez se pregunta si el error fue suyo y si él debe revelar a fondo las posiciones que provocaron tan decidida reacción.

Pero también otro sentimiento se alterna en la intolerancia. Los "intelectuales" dicen que "el público es tan idiota, que es necesario suministrarle lo que quiere". Comienza entonces la carrera desenfrenada por satisfacer al público en sus gustos, halagando y explotando, con fines comerciales, sus más graves debilidades.

De esa forma el "público" es, a la vez, azotado y adulado, injuriado y explotado: ni una sola vez se hace lo

posible por respetarlo. Y si se piensa que una actitud tan ofensiva proviene de aquellos mismos "intelectuales" que proclamaban, de palabra y para sus propios fines, la absoluta soberanía del público, no se puede dejar de ser sorprendido por los efectos enervantes que una conducta tan equivocada, internamente llena de rabia y externamente rociada de miel, produce en la opinión pública.

Sería juzgado ingenuo, y dejado de lado con un gesto de compasión quien, por el contrario, razonara así: los hombres cultos proceden, igual que los incultos, por tentativas. Mas las tentativas de los hombres sin pretensiones que operan sólo por sus particulares intereses se desenvuelven en ambientes restringidos y, sea que tengan éxito o no, el resultado queda circunscripto al bienestar o malestar de quien comprueba el éxito o el fracaso de sus esfuerzos. Los hombres cultos, al contrario, proponen al público fórmulas cuyo éxito está únicamente en las manos de aquel público al cual se habla. Ahora bien, aunque el público del cual se espera el éxito no sea culto, tanto y como quien le habla, es evidente, y el hombre culto lo sabe por anticipado, ¿por qué entonces le dirige la palabra? ¿Por qué imprime sus libros? ¿Por qué tiene conferencias y exposiciones? ¿Reconociendo la autoridad del juez al cual recurre o rehusándola desde un principio y no obstante recurriendo a él? Esto no significa que, cuando el público (o aquel público que está más al alcance de la mano del autor) se muestre indiferente u hostil, el autor tenga que concluir que su propuesta es sin valor y sin razón de ser. Él puede, por el contrario, conservar la fe en sus ideas y, o llamarse "alteri saeculo", o continuar solo su camino, fuerte en sus propias íntimas razones. Pero debe también admitir que por las vías que no agradan al público deberá renunciar a caminar confortado por el consenso ajeno y se cree muy libre de aislarse; mientras que si quiere trabajar para el público y con su consenso, debe procurar un lugar de encuentro con él, y desarrollar, del propio programa, ante todo, las partes que el público haya demostrado poder apreciar y asimilar. Si, después de éstas, proponiendo otras más duras, serán estas últimas, en el nuevo clima, aceptadas, entonces, mucho mejor; en caso

contrario, queda firme el principio de que no se puede obrar con el público sino en un terreno agradable al mismo tiempo, a quien habla y a quien escucha: no se puede pretender "imponer" al público las propias ideas y, mientras se lo fustiga, esperar el amor, el consentimiento, la colaboración y asombrarse e indignarse si, en su lugar, se halla, en el mejor de los casos, una indiferencia cargada de rencor.

IV. Estos maestros sin cátedra que son, hoy, el productor cinematográfico, el director de los programas radiotelevisados, el periodista de los diarios y de las revistas, el organizador de la propaganda de todo género, desde la ideológica a la publicitaria, "enseñan" cada día en aquella escuela sin bancos en que se han convertido, desde un cierto tiempo, las salas cinematográficas, los cafés donde se proyecta el "telequiz", las viviendas donde hay una radio, y las calles, por los manifestos y contramanifiestos pegados en las paredes, etcétera. Y se trata propiamente de una escuela, por el abierto propósito de influir en la opinión pública haciéndole aceptar las ideas a fuerza de repetírselas: mas es una escuela *sui generis* porque, mientras donde se enfrentan maestro y alumnos, el uno no puede ignorar las reacciones de los demás, en esta escuela universal y perenne de la moderna propaganda, el maestro actúa visto por millones de espectadores, pero sin que el mismo pueda verlos. El productor debe esperar que la película sea proyectada en las salas para saber si encuentra o no el interés del público, y si es mucho y duradero o poco y momentáneo. Dirigirse a un público que no se puede mirar en los ojos para escudriñar sus reacciones es una desventaja muy grave para quien está obligado a semejantes continuos vuelos ciegos. Se puede incurrir en equivocaciones irreparables acerca de la correspondencia del público en incertidumbres que, cuando ya es demasiado tarde, se descubre que no han tenido asidero. Cuanto más obligado está al vuelo ciego, tanto más el "intelectual" levanta el tono de la voz en el esfuerzo de "imponerse": y más levanta el tono, más lo falsea. Muy a menudo el extraño comprueba y registra que el propagandista y el público no se han entendido; al contrario, el primero no ha hecho ningún esfuerzo para

comprender al segundo, ya que quería "imponerse" y "arrastrarlo", y no recibir el consenso y la colaboración.

Más, por miles de necesidades persistentes, acaece que con esa escuela sin cátedra y sin bancos, de la propaganda universal, deba coexistir la vieja escuela con el maestro diplomado y los alumnos inscriptos; y cuánto esta escuela a la antigua padece por el descuido, el desinterés y la desconianza que la rodean en una sociedad aturrida por la enseñanza menuda aunque perpetua de la propaganda de todo género, no siempre es advertido, pero resulta evidente con sólo pensarlo. En las escuelas a la antigua, quien habla, ¿es un "intelectual" o un "docto"? Si prescindimos de las universidades, que merecen un razonamiento aparte, el docente está entre el "intelectual" y el "docto", entre el hombre "instruido" y el hombre "culto", poseyendo más del uno o más del otro, según los casos.

El docente tiene —junto con la desventaja de dar clase en aulas que tienen la pretensión de ser quietas mientras de la calle sube un clamor al cual es muy difícil no prestar atención— la ventaja de poder mirar en los ojos a los alumnos, escudriñando las reacciones. Mas, a qué se reduce esta ventaja, no hace falta decirlo a hombres de enseñanza. Ya que la insidia que tanto debilita a la escuela, no le proviene únicamente de la desautorización que de ella hace una sociedad que pretende haber hallado otros y más bien potentes medios para martillar su idea preferida en cabezas jóvenes y adultas: la escuela es debilitada por sus mismas necesidades internas, a las cuales, evidentemente, no puede no obedecer. Los discípulos deberían ser diez o, a lo sumo, quince: por el contrario, son treinta y cinco. Es necesario calificarlos y entonces es menester interrogarlos en la forma establecida, para que ninguno proteste; es preciso respetar el horario, es decir, continuar en la clase aun en horas en las cuales los muchachos, muy cansados y distraídos, no siguen ni asimilan más nada; y si, por el contrario, alguna vez se interesan en algo, es preciso interrumpir aquel estado de gracia, quizá como alcanzado, al toque de timbre, que intima la "terminación de la hora". Estas condiciones no se pueden curar; desde que se acabó el tiempo del preceptor particular y del alumno singular y privado han empezado las necesidades, inclu-

dibles, de los "programas", de los horarios, de los profesores nombrados por el Ministerio, satisfagan o no la simpatía de los alumnos, con los registros, las calificaciones, los promedios, los escrutinios, los exámenes y todos aquellos "ordenamientos" que siempre existen, y pues los hay, pueden sofocar la escuela reduciendo su respiración tan débil, irregular y anhelante como es a menudo.

A veces, al contrario, la respiración es buena y regular. ¿Pero qué fatiga para el enseñante vencer las infinitas inertes resistencias, y lograr dar clase como se debe! Mientras tanto la salud se consume, sobreviene el agotamiento, los alumnos recaen en su pereza distraída, y ascender la pendiente se convierte en empresa muy superior a las fuerzas de un docente aislado.

Por otra parte, supongamos que un docente, o directamente el colegio de profesores de una escuela, o el mismo "programa" ministerial, imponga, imperativamente, la lectura de un clásico que, en la prueba de los hechos, no interese a los alumnos, los fastidie, los torne ausentes o rebeldes. ¿puede el profesor dejar de leer ese clásico y leer otro que guste a los alumnos, sea comprendido, y no pesado como una inútil imposición? Yo recuerdo que, cuando frecuentaba el liceo, fue tan grande la intolerancia hacia esa forma de ser tan apacible de los *Memorables* de Xenofonte, que pedimos a ese santo hombre de profesor poder leer, en su lugar, las vividas y coloridas páginas del *Protágoras* de Platón. Pero éramos seis alumnos solamente en la clase de griego y era el año 1910. Aquel *Protágoras* nos interesó tanto, que continuamos su traducción en las vacaciones, y nos cambiábamos nuestras versiones: el dormir de la escuela no había apagado nuestro entusiasmo. También hoy conozco profesores que a sus mejores alumnos otorgan el premio de continuar leyendo y repasando sus composiciones y traducciones también en las vacaciones cada quince días: entonces la escuela no ha muerto; pero si hacemos el parangón de estas excepciones con la regla, nos damos cuenta de ese clima de presidio, en el cual cómites y galeotes incumben muy a menudo con igual disgusto, al trabajo coactado al cual son obligados los docentes por la necesidad de un sueldo y los alumnos por las exigencias de las familias en una sociedad que

quiere (o hay convicción que quiera) a toda costa el "pedazo de papel" de un título escolar.

En esta situación, de la cual ninguno propiamente tiene la "culpa" —y quien cree poder atribuir expeditivamente la culpa a los profesores, o a los alumnos, a sus padres, o a los programas, etcétera, es un desconsiderado o tiene mala fe— los profesores no poseen, muy a menudo, ni la posibilidad ni la tranquilidad para tomar contacto con el espíritu y la mente de los jóvenes, anhelantes como están de "interrogarlos" y "clasificarlos". Y, portadores de una antigua civilización en la cual las letras italianas se unen a las clásicas en la continuidad de una sola inspiración y sugestión, casi nunca ellos pueden tentar la delicada obra de conquistar para aquella antigua civilización el amor de los más jóvenes, de manera que éstos se hagan, por su propia elección, defensores y continuadores de aquel vivo patrimonio de ideas y sentimientos.

Sucede así que también la escuela organizada a la antigua, no logrando atraer a los jóvenes a su ideal, trate también ella de "imponérselo": suscitando aquiescencia (que no es verdadera adhesión), o rebelión y repulsa, o aquella mortífera indiferencia, en la cual el antiguo ideal envejece y se debilita sin ser siquiera combatido.

La indiferencia hacia la escuela y la indiferencia hacia la propaganda forman aquel sudario con el cual la opinión pública se envuelve, convirtiéndose en enigmática e incomprensible, cual la sentimos pesar alrededor nuestro.

V. ¿Y las universidades? Aquí quienes hablan son los "doctos". ¿Qué misión tienen hoy, en un tiempo en el cual todos, o casi todos, saben leer, escuchan la radio, y están dispuestos, por consecuencia, a asimilar todo cuanto les sea ofrecido en una forma asimilable y, si no atrayente, por lo menos no repulsiva?

Hay países que han organizado, además de las "universidades populares", también estudios regulares nocturnos, al término de los cuales se pueden conseguir los mismos títulos y diplomas que los jóvenes obtienen, después de pocos años de estudio concentrado, en los normales cursos universitarios de lecciones, seminarios, laboratorios, etc. Esta me parece la parte más novedosa, y también la más viva, de la pedagogía universitaria del

MISIÓN DEL DOCTO

futuro si, en una civilización del trabajo, todos deben poder estudiar si es que tienen la vocación.

Pero las universidades organizadas a la antigua están también, como los institutos de instrucción secundaria, retrasadas e irritadas por necesidades a las cuales no pueden de ningún modo substraerse. Existen las "materias", y guay si no las hubiese: no tendríamos modo de garantizar a la sociedad que los médicos, los abogados, los profesores poseen la preparación media indispensable para aquellas profesiones.

Pero, atormentados por rendir exámenes de las diversas "materias", los jóvenes no tienen, muy a menudo, ni la tranquilidad, ni el tiempo, ni las fuerzas para "formarse". Se sobreentiende que es la curiosidad, por lo menos inicial, de los jóvenes, la que los lleva a las aulas de las más diferentes enseñanzas, y a compenetrarse, por lo menos, con el ambiente de la universidad abandonando la ingenuidad infantil; pero una "formación" mental y espiritual pueden procurársela sólo aquellos que, ya sea por una preparación liceal singularmente robusta, ya por un talento particularmente dispuesto o por un sistema nervioso excepcionalmente válido, arriesgan "rendir exámenes" sin dejarse oprimir, conservando, al contrario, frescura y energía para lecturas personales y también para la preparación de labores científicas propias. Estos son, de ordinario, los predestinados a la carrera científica y académica.

Llegar a la cátedra no es fácil. En ciertas facultades —Derecho, Matemáticas— los poquitos que llegan, lo hacen rápidamente. En otras facultades la dificultad es tal, que muy frecuentemente se llega tarde y con los nervios alterados. En estas condiciones, el profesor está obligado a cuidarse: no puede prodigarse; de lo contrario, la salud lo abandona. Si después puede prodigarse y se prodiga, halla alumnos que deben tomar en cuenta las demás "materias" de las cuales deben "rendir exámenes" y, en todo caso, si se empeñan demasiado, se agotan, y entonces el resultado general no es muy distinto del que se logra cuando el profesor está obligado a cuidarse; los celadores no se esfuerzan y los alumnos frecuentan como pueden, etc.

Es una crítica común que la universidad no sepa actualizarse; que los "doctos" se queden en sus respecti-

vas torres de marfil, etc. Pero las condiciones de la sociedad son hoy las que son: ninguno puede cambiarlas, o querer cambiarlas; entonces a nadie puede dolerle o sorprenderle por las condiciones que la sociedad actual ofrece a la universidad y a los "doctos", cuya voz, es, a menudo, superada por los altavoces de todas las propagandas y entonces no es que ella sea débil, sino que el clamor de la calle le opone su dificultad.

Por otra parte, América ha organizado estudios universitarios muy especializados; quien se recibe, conoce a la perfección lo que es menester saber, pero conoce una sola cosa. Por este camino el hombre se deshumaniza; cuanto más se deshumaniza, tanto más queda como víctima indefensa de las fuerzas organizadas que lo aprisionan dentro de las propagandas que lo abruma.

VI. ¿Cuál es, entonces, la "misión del docto", actualmente? Si trata, también él, de "imponerse" al público, puede obtener éxito; pero es un éxito de violencia y prepotencia; el "docto" anhelaba, al contrario, el consentimiento. Y puede, también él, tratar de adular al público, estimulando sus gustos; cuando lo acierta (es poco común), logra el éxito mundano, dulce pero frívolo; y la moda se lo quita así como se lo ha concedido. Resta solamente que confíe en su corazón. ¿Servirse, también él, del altavoz? Puede intentarlo, y también sin malicia; pero siempre lo escuchará quien quiera escucharlo. o sea, convencerá a los convencidos, o por lo menos, a los semiconvencidos. No debe entonces desalentarse; no debe dejarse desanimar por el perpetuo parangón entre su voz, que llega apenas al fondo del aula, y aquellas que los altavoces vierten a torrentes sobre las cabezas de los transeúntes en las calles, y de los que están presentes en las salas de espectáculos públicos y en los centros de reuniones. Ni debe confrontar las modestas tiradas de sus libros, aunque se vendan, con los cientos de miles de ejemplares de los rotograbados. Debe renunciar a semejantes parangones con el exterior. ¿Está bien seguro que cuanto dice no deja vestigio alguno en ninguna de las mentes y de los espíritus de quienes van, o sólo acuden casualmente, a escucharlo? No se desaliente, entonces; vaya por su camino; hágalo lo mejor que pueda. Cuanta sinceridad ponga en su obra, tanta hallará en los oyentes; si es poca, puede él mismo no haber

puesto más. Si no debe reprocharse ni debilidad ni indiferencia hacia su misión, ella no será estéril; no hace falta contar las semillas que se siembran, sino la calidad de las plantas que nacen.

Y en un tiempo en el cual el principal "lineamiento" es querer la universalidad de la vida de los hombres sobre toda la tierra, no olvide el "docto" llevar la melodía "nacional" de la civilización de la cual es testigo e intérprete, a la gran sinfonía de las voces de cada pueblo, en el común trabajo.

AUGUSTO GUZZO.

en "Filosofía", Anno X, Fascicolo II: Aprile 1959
Torino, Italia.

Traducción de Italo Gémme.

Primeras noticias sobre un viaje de prospección arqueológica

QUEBRADA DE HUMAHUACA - PROVINCIA DE JUJUY

En ocasión de nuestro viaje de estudio y excavaciones arqueológicas a El Alfarcito (Dep. de Tilcara, provincia de Jujuy), llevado a cabo en el mes de enero de 1957, no nos fue posible explorar, ni siquiera recorrer con cierto detenimiento, las regiones vecinas, adquiriendo así un compromiso ineludible de proseguir el reconocimiento de tan interesante zona, que sólo pudimos llevar a cabo durante la temporada de 1958 - 1959. El resultado de esta nueva prospección es ampliamente sugestivo, como se verá más adelante, de tal modo que hemos reforzado nuestra aseveración de aquella oportunidad: es desde todo punto de vista imprescindible continuar las excavaciones, ahora que hemos obtenido una idea cabal de la importancia y significación de las extensas ruinas que se extienden al este de la cadena del Cerro Negro, desde el Abra de Punta Corral por el sur, hasta la Quebrada de la Huerta por el norte.

La prospección la realizamos durante el mes de diciembre pasado y los primeros días de enero del corriente año. Nos acompañó en esta oportunidad el señor Guillermo Madrazo, auxiliar del Instituto de Arqueología, actualmente a nuestro cargo, que ya lo hiciera en la oportunidad anterior. Circunstancialmente, también fueron de la partida los integrantes del equipo de filmación de la Dirección Nacional de Cultura del Ministerio de Educación, encabezados por el señor Julio A. Rosse, que tenían como misión filmar una documental sobre la Quebrada de Humahuaca, con especial atención a los aspectos folklóricos, históricos y arqueológicos. Como baqueano, llevamos a nuestro viejo conocido, don José Lino Huanuco, gran conocedor de la zona y experto informante, cuyos servicios hemos utilizado con buenos resulta-

dos en varias ocasiones, al que se sumaron en calidad de peones, Santos Rivero e Isidro Huanuco, para la atención de animales y equipo. En total, iniciamos la marcha ocho jinetes y tres cargueros con equipo y viveres el día 11 de diciembre a las 7 y 45, desde la residencia que posee la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires al pie del Pucará de Tilcara, que fue nuestra base de operaciones.

Comenzamos nuestro camino en dirección a la Garganta del Diablo por el sendero de herradura que lleva a Punta Corral; atravesamos el áspero pasaje conocido como "las siete vueltas", y por la banda sur del Guasamayo entramos en la llamada Zanja, por la cual se tiene acceso a la Quebrada de San Gregorio. Dejamos a nuestra izquierda las ruinas de los andenes de El Alfarcito y, mucho más a la izquierda todavía, los campos de Ovejera y, a medida que avanzamos por el lecho de la Zanja, empezamos a divisar en la margen izquierda y casi a la misma altura que en El Alfarcito, las primeras construcciones agrícolas prehispánicas.

Las ruinas de la margen izquierda de la Zanja reproducen características ya observadas en algunos casos en El Alfarcito: grandes rastros o "sembraderos", como los llamó nuestro baqueano, de superficie casi uniforme, se extienden por la ladera del cerro hasta el borde mismo de la Zanja, donde es posible observar todavía algunos trozos de la pirca que limitaba los rastros en ese lugar. Como complemento de cada sembradero, suelen aparecer con cierta frecuencia sendos recintos circulares, que parecen, a veces, haber tenido techo en falsa bóveda y haber sido utilizados como vivienda. Este sector de ruinas de la Zanja ha sido regado artificialmente como lo hacen suponer algunos rastros de viejas acequias, que se vinculan también con restos de canales limitados por lajas que se encuentran en niveles más elevados.

El camino, que habíamos abandonado para ascender al lugar ocupado por las ruinas, deja más adelante el lecho de la Zanja para ascender luego al nivel siguiente, hasta el pie del Cerro Amarillo. Los sembraderos se suceden sin solución de continuidad, limitados a veces por amontonamientos de piedras, producto de la limpieza del terreno, pero más frecuentemente por lajas clavadas de punta, que separan unos de otros. En algunos lugares

pueden reconocerse restos de canales de riego que vienen desde las alturas situadas al este, que nos hicieron suponer la existencia de reservorios de agua o represas, cosa que comprobamos dos o tres horas después.

Ya en pleno San Gregorio, nos desvíamos un poco hacia el norte (íbamos directamente hacia el este) para reconocer un lugar donde, de acuerdo con las manifestaciones de nuestro baqueano había "un ojo de agua que a veces, cuando la gente se acerca, se enoja y surge violentamente, pudiendo causar verrugas y granos en la cara". Llegado que hubimos al sitio exacto, comprobamos que se trataba de una vertiente, aún bastante rica, de la que manaba dulcemente un hilo de agua. Nada hacía suponer, como es lógico, la verdad de las manifestaciones de nuestro baqueano, pero, como corolario de una nueva conversación vinimos a enterarnos de que no hace mucho tiempo, unos veinte o treinta años atrás, se habían hallado en ese lugar algunos objetos de oro laminado, en ocasión de limpiar la vertiente para regar sembrados modernos. Este hallazgo de antiguas ofrendas y la credulidad respetuosa de los lugareños, mezclados con la supervivencia del culto ancestral de las divinidades de la tierra, hicieron de ese sitio la ocasión ideal para una teofanía que, a poco andar, fue punitiva para quienes osaran acercarse. Las afecciones de la piel fueron el castigo impuesto por el *genius loci* a los profanadores.

Reconocido el lugar de la teofanía, continuamos todavía un poco más la ascensión y luego regresamos a nuestro primitivo camino para continuar la interrumpida marcha hacia el este, en subida constante. A poco andar dimos con uno de los reservorios o represas cuya existencia habíamos previsto, que presentaba las mismas características que las ya conocidas de El Alfarcito. Eran visibles también los rastros de las acequias que la alimentaron y los canales que luego distribuían el agua a los rastrojos en niveles más bajos. El día sin una sola nube, un sol que caía a plomo sobre el terreno blanquecino y amarillento que reverberaba intensamente, hicieron casi imposible la documentación fotográfica, pues carecíamos de filtro.

El sitio elegido para nuestro primer descanso se hallaba, según nuestro altímetro, poco más arriba de los 3.600 metros de altura. El paisaje que desde allí divisa-

mos era admirable. Podían abarcarse en toda su amplitud los andenes de cultivo y los sembraderos de San Gregorio, Charabozo y zonas vecinas, prolongándose indudablemente en dirección al Abra de Punta Corral. Desde ese punto en adelante, la suave pendiente que veníamos ascendiendo desde la Zanja, se hizo cada más abrupta, más áspera, a medida que nos acercábamos al Cerro Rosado, en busca del agua para sobrepasarlo. Largas horas de agobiadora marcha nos condujeron hacia el próximo alto, donde pudimos renovar penosamente nuestra provisión de agua, ya casi agotada. La fatiga ya empezaba a hacer sentir sus efectos en algunos de los integrantes del grupo, agravada por la altura: habíamos pasado los 4.000 metros.

Después de un breve respiro, seguimos cerro arriba para llegar por fin a las alturas que preceden al Cerro Rosado y, nuevamente, a 4.200 metros encontramos trazas de los pobladores prehispánicos. Restos de numerosas "hualiras" casi totalmente destruidas, fragmentos de escorias y coladas de mineral, hablaban bien a las claras del aprovechamiento de los constantes y furiosos vientos que soplan en esos lugares. Ya en estas alturas, la corta ascensión a los lugares de emplazamiento de las "hualiras" representaba un extraordinario esfuerzo físico que nos dejaba jadeantes.

En este lugar, ubicado a poco más de una hora de marcha del sitio señalado para el primer campamento, nos dividimos en dos grupos, uno a mi cargo, integrado por el baqueano Huanuco y el peón Rivero, y el otro, a cargo del señor Rosso, con el resto de los componentes. El primero se dirigió a reconocer las ruinas del Cerro Bolita de la Laguna Colorada y el segundo marchó directamente al este, hacia la mencionada laguna, para instalar el campamento.

La ascensión del Cerro Bola fue bastante difícil, porque la apariencia redondeada que tiene visto de lejos, se convirtió de cerca en un amontonamiento de bloques, unos encima de los otros, como si fueran producto de algún horrendo cataclismo y no del resquebrajamiento de la mole rocosa por efecto de los cambios de temperatura. La altura, que en la cima redondeada pasa de los 4.400 metros, contribuyó a hacer más dificultosa todavía la

subida, esfuerzo que se vio ampliamente compensado por el espectáculo que desde allí puede admirarse.

En primer lugar, una serie de restos de viviendas, de planta circular, uno junto al otro, bastante destruidos, que fueron denominados "ranchitos" por nuestro baqueano. Los restos de paredes, algunos de ellos bastante fuertes todavía, no pasaban de los cuarenta o cincuenta centímetros de altura. Algunos fragmentos de alfarería, desgastados por la acción del tiempo, lisos, sin decoración y sin valor diagnóstico, sumados a alguna cuenta de collar confeccionada en malaquita, completaban el cuadro. Es digno de hacerse notar que estos escasos recintos, como así también las huairas arriba mencionadas, están bastante hurgadas por los buscadores de tesoros. Esta versión local de los huaqueros está integrada por los transeúntes habituales que pasan por allí en dirección al valle. Creen todavía que en esos lugares fundía el Inca su oro y su plata y sueñan con hallar algún tapado que los convierta en hombres acaudalados de la noche a la mañana.

La otra compensación fue dirigir la mirada hacia el oriente y contemplar por vez primera, a los rayos del sol poniente y a más de dos kilómetros de distancia y 300 metros más abajo, la Laguna Colorada, meta de la primera parte de nuestro viaje. Fue un espectáculo verdaderamente sobrecogedor, enmarcado por los cerros circundantes y por un nublado grisáceo, que ascendía lentamente del Valle en dirección a Ledesma. Nuestros compañeros, empujados por la distancia, ponían un toque de vida y movimiento en un paisaje que por momentos se hacía agobiador.

Tras algunos minutos de descanso iniciamos el descenso que no fue menos dificultoso que la subida y, otra vez a caballo, contorneamos el Cerro Bolita y nos encaminamos hacia el abra de la Laguna Colorada, por la que se tiene acceso a la Laguna epónima. A la mitad de camino tropezamos con un nuevo antigal, que identificamos como el Antigal de la Laguna Colorada. Otra serie de ranchitos visibles, aunque muy destruidos, de planta circular, mezclados con algunos recintos cuadrangulares de mayor amplitud, que en este caso particular deben haber sido corrales y no rastrojos, pues nada indica que haya sido lugar de cultivo. Desgraciadamente, en

nuestro breve reconocimiento, no pudimos hallar ningún resto de cerámica como para hacer algún diagnóstico aproximado, de modo que, documentado fotográficamente el yacimiento, seguimos adelante.

Poco más de una hora después echábamos pie a tierra en el sitio elegido para el primer campamento, conocido como "la cueva de la Laguna Colorada", por una construcción moderna, semisubterránea, que sirve de refugio a las gentes que hacen el camino hacia el valle.

Habíamos ascendido hasta 4.400 metros, es decir, estábamos a 2.000 metros por encima de nuestro lugar de partida. Al anochecer, un viento helado, en penetrantes ráfagas, nos lo recordaba a cada momento y nos obligó a levantarnos de madrugada, noche cerrada todavía, para combatir el frío.

Los primeros rayos del sol nos devolvieron la vida y el entusiasmo, algo apagado por las inclemencias del tiempo. Admiramos la Laguna Colorada en todo su esplendor en medio de la tenue bruma del amanecer. Manadas de vicuñas y guanacos bajaron a beber, en medio del alboroto causado por patos, perdices y demás caza menor. Claramente apreciamos la significación de ese depósito de agua dulce, permanente, alimentado por ricas vertientes que no se agotan, rodeado por suaves lomadas ricas todavía en toda suerte de caza mayor y menor: un lugar ideal para servir de habitat a pueblos cazadores desde tiempos muy remotos. Si a esto agregamos la presencia de todo un sistema de cursos de agua permanentes, de lagunas encadenadas por su posición geográfica, algunas hoy secas, se comprenderá fácilmente que bien pudo haber sido esa zona, a más de 4.000 metros de altura, una de las vías que recorrieron hacia el sur los pueblos cazadores procedentes del norte. No sería extraño que una exploración minuciosa permitiera comprobar la existencia de restos de culturas semejantes, como ha sido comprobada no hace mucho en el Perú, en las nacientes del Amazonas. Además, la posibilidad de hallar cuevas o abrigos entre los cerros de la zona, está comprobada por la cueva del Cerro Pircado, de la que ya hablaremos.

A media mañana, proseguimos la marcha en busca de la llamada Abra Blanca y, guiados por Huanuco, empezamos un largo faldeo para ir ganando altura, porque el terreno sube rápidamente. Después de tres horas de

lenta ascensión divisamos el Abra Blanca, objeto de nuestros afanes. Antes de iniciar el ascenso, decidimos que sólo lo llevaríamos a cabo cuatro personas, en vista de las dificultades que representaba para hombres y animales. Así, proseguimos Huanuco, Rivero, Madrazo y yo.

Como primer hallazgo, tomamos contacto con un nuevo antigal, que conoceremos de ahora en adelante como el Antigal del Abra Blanca. Estas ruinas, que bautizamos de ese modo porque se hallan al pie mismo del Abra, no son muy abundantes, pero sí bastante significativas: todas las habitaciones son de planta circular y su técnica de construcción dista mucho de ser perfecta. La gran mayoría de estas habitaciones se halla colocada en los extremos de grandes recintos rectangulares que tampoco en este caso deben haber sido campos de cultivo, pues no es un lugar apto para tales fines. La densidad de las construcciones no impresiona como muy alta, aunque esta apreciación pueda muy bien ser originada por el estado de destrucción en que se encuentran. Podría suceder que se trate de las ruinas, no de un caserío o de un pueblito, sino más bien de una "estancia", nombre que se da todavía a los lugares de altura donde se lleva a pastorear el ganado en ciertas épocas del año.

Los detalles arquitectónicos que observamos, bastante diferentes de los conocidos para la Quebrada de Humahuaca propiamente dicha, abrieron un interrogante para nuestras primeras apreciaciones. En efecto, las paredes de las habitaciones circulares estaban integradas por grandes piedras, seguramente cimientos, que no parecen haber estado destinados a soportar ninguna estructura sólida o complicada. Sin embargo, la recolección de superficie efectuada en el interior, no deja lugar a dudas en cuanto a la atribución, si no de sus constructores, por lo menos de sus moradores: tuestos del clásico humahuaca negro sobre rojo (Hornillos negro sobre rojo y Tlicara negro sobre rojo) permiten obtener una idea clara sobre la cronología de estas ruinas. La ubicación reciente se vería confirmada por el hallazgo de las numerosas huainas que prueban un auge de la fundición de minerales que corresponden también a periodos tardíos en la Quebrada.

Cumplido el reconocimiento del antigal del Abra Blanca, continuamos el ascenso hacia el Abra propiamente

dicha. Nos vimos obligados a continuar a pie porque la fatiga había agotado los caballos y así llegamos, por fin, al filo mismo del Abra, en el Cerro Rosado, donde hicimos un alto al pie de un Calvario de la Virgen de Sixilera, a 4.700 metros sobre el nivel del mar. La amplitud de la vista que desde allí se observa es sobrecogedora. Por el oeste se abarca la imponente extensión de las ruinas de construcciones agrícolas que recorrimos el día anterior, desde el Abra de Punta Corral hasta mucho más allá de Hornillos, hasta la Quebrada de Purmamarca. Por el norte, se distinguen Los Amarillos, Yacoraite, Huacalera y, en último plano, Humahuaca y los cerros que limitan la Quebrada de Coctaca.

No repuestos aún de esta inefable contemplación y apenas recobrado el aliento, seguimos detrás de Huanuco, nuestro incansable guía, ahora en pronunciado descenso por la falda occidental de Cerro Rosado, en busca de un supuesto socavón de mina prehispánica de metal, situada 500 metros más abajo: la búsqueda de esta mina fue la razón por la cual tuvimos que rodear completamente el cerro, llegar al Abra Blanca y volver hacia abajo; la ascensión es imposible por otro lado. El descenso fue no sólo penoso sino arriesgado debido a que la ladera del cerro es de lajas deshechas por la erosión, que a cada momento se deslizan en pequeñas avalanchas que amenazan despeñar al caminante, que a duras penas conserva su equilibrio, marchando al borde de un abismo empinadísimo. Más de una hora duró el esfuerzo hasta llegar a la bocamina.

La boca del socavón parece suspendida del filo de la ladera y muestra trazas evidentes de la mano del hombre tanto a la entrada como en profundidad. Es, sí, una bocamina, pero no de minerales metalíferos sino de arcilla para cántaros, muy aprovechada como lo indica la extensión de la galería. Es algo semejante pero más completo que la cueva que se conoce frente a la Quebrada de Juella, que tanto ha dado que hablar a los pobladores de ese lugar.

Reconocido el supuesto socavón iniciamos el regreso hacia el Calvario de la Virgen de Sixilera, nuestro punto de partida. Debimos prácticamente encaramarnos casi verticalmente en busca del filo del cerro porque es materialmente imposible subir por donde habíamos bajado.

Así sumamos a la fatiga y tensión del descenso el efecto de la subida casi vertical a más de 4.000 metros de altura, que casi terminó con nuestras energías. De este modo, que casi terminó con nuestras energías. De este modo, reencontramos los caballos y nuevamente en marmota, nos reunimos con el grueso del equipo que nos esperaba para proseguir la excursión en dirección hacia el Cerro Pircado, para lo cual debimos proseguir el faldón sin perder altura, en procura del Abra de la Cruz, por la que podíamos salir del citado cerro.

En una lenta y fatigosa marcha dejamos a nuestra derecha (al este) el Ciénago Negro del Abra de la Cruz, originado por un ojo de agua de cierto caudal que, como es lógico, fue un lugar apto para la instalación humana, como lo prueban las ruinas allí existentes, que hemos incorporado a nuestro catálogo con el nombre de antigal del Ciénago Negro del Abra de la Cruz, en un todo semejante, a primera vista, al antigal del Abra Blanca. Ya caída la tarde llegamos al Cerro Pircado, al pie de la Cueva del Cerro Pircado, donde instalaríamos nuevo campamento.

El nombre de Cerro Pircado parece haberse originado en algunas pircas antiguas, hoy desaparecidas porque han sido utilizadas para construir corrales modernos y algún ranchito. Quizá la misma pirca moderna levantada en la boca de la cueva como protección contra los fuertes vientos haya contribuido también a consolidar el topónimo. Fuera de la cueva misma no hay en las cercanías otros restos arqueológicos visibles.

Cueva es el nombre generalizado en la zona para el lugar pero, en rigor de verdad, no es una cueva sino un abrigo, originado por la especial fractura de la roca que constituye el núcleo del Cerro Pircado. Tiene unos seis metros de ancho a la altura de la boca, una profundidad máxima de 3,50 m. y una altura máxima de alrededor de 3,60 m. El piso está constituido por un depósito de grano fino, poco espeso, cubierto de restos de comida, cenizas y excrementos de animales. En una época el amplio abrigo sirvió como albergue a toda una cuadrilla de Vialidad Provincial que arregló el camino al Durazno. El humo de los fogones de viandantes y cazadores ha ennegrecido las paredes, sobre todo en el ángulo S. E., donde se ha acumulado una gruesa y compacta capa de hollín.

Por extraña oposición, nuestro propio fuego fue encendido en el ángulo opuesto y fuera del abrigo.

Mientras arreglábamos detalles para disponernos a pasar la noche, entre comentarios sobre las incidencias de la jornada, se produjo el inesperado descubrimiento: el abrigo del Cerro Pircado lucía en sus paredes pinturas rupestres. Lo que en un primer momento pareció una broma de circunstancias, resultó real, verdadero y evidente a poco que se observara con atención. Efectivamente, ahí estaban las pinturas. Borrosas, desvaídas, semicubiertas por tierra, hollín y excrementos de aves nocturnas y murciélagos, se adivinaban los trazos del artista indígena que había volcado sobre las paredes del abrigo muestras de su inspiración.

La primera de las figuras era un individuo a caballo, del que se veía el torso y la cabeza del jinete y la mitad del caballo. Muy cerca había todo un grupo de figuras: un jinete portando una desmesurada lanza o bastón y otro aparentemente sin armas. Más allá, un torso humano, muy esquemático, con los brazos hacia arriba en actitud de oración o adoración. Un poco más abajo, dentro de una especie de recuadro incompleto, una escena con tres personajes, uno de los cuales parece cubierto con sombrero. Hacia la derecha, dos personajes con algo en las manos, flechas u otras armas, parecen estar en animado diálogo. Algún jinete con porra sugiere escenas de lucha. Y no falta una especie de bailarín enmascarado que alterna con las restantes figuras de corte marcial.

En todos los casos consignados, muy pocos, en verdad, las figuras habían sido pintadas con color negro sobre el fondo natural de la piedra y se presentaban muy maltratadas por la acción del viento y la lluvia, pese a encontrarse sobre la pared del fondo del abrigo. En otro sector de la pared hay algunos rastros que parecen indicar que también las ha habido de color rojo.

El estilo general recuerda el de Inca Cueva y el personaje en oración es el mismo en ambos casos. El color, el mismo: negro. La presencia de jinetes y de lanzas sugiere sin lugar a dudas una datación posthispánica.

El sondeo del piso del abrigo no facilitó ningún hallazgo excepcional, que por otra parte no esperábamos por la escasa potencia del depósito, que no fue más allá de 0,40 m. de espesor. Abundantes huesos partidos longitudi-

dinalmente, quebrados y chamuscados, todos ellos de cabra, vicuña y hasta alguno de vaca, fueron el mudo testimonio de la ocupación transitoria por cazadores y viandantes. Asociados con ellos, algunos fragmentos de alfarería moderna, actual, completaron el cuadro.

Al día siguiente, iniciamos la marcha descendente hacia el lugar de nuestra partida, al que llegamos seis horas después, luego de atravesar en toda su extensión las ruinas de La Aguadita y El Alfarcito, para volver a Tilcara por la margen opuesta, que nos viera salir días antes. Habíamos terminado así la primera de las excursiones programadas para esta temporada, con resultados francamente prometedores. De las excursiones sucesivas que tuvieron por finalidad el reconocimiento de Piscuno, Sixilers, Cieneguillas, Estancia Grande y Huichairas, nos ocuparemos en otra oportunidad.

Como párrafo final destacamos el cúmulo de posibilidades que esperan a los arqueólogos que se decidan a abandonar las muy trilladas sendas de la Quebrada de Humahuaca, que no se apartan mucho del lecho del Río Grande de Jujuy. Estamos de acuerdo con la revisión de los viejos yacimientos a la luz de los nuevos conocimientos, para ver si fueron debidamente valorados, pero interesa más, a todas luces, el descubrimiento de yacimientos totalmente nuevos que completen el cuadro actual.

CIRO RENÉ LAFÓN.

ESTUDIOS Y TRADUCCIONES

EN TORNO A LA ESTÉTICA DE ESTEBAN ECHEVERRÍA

El romanticismo marcó nuestra independencia estética respecto a España. Los poetas de la Revolución habían seguido a los españoles: Quintana, Cienfuegos, Arriaza, inspiraron a quienes cantaban en nuestro suelo a la libertad. Con los poetas románticos todo fue distinto. Por primera vez, una modalidad artística no nos llegaba por intermedio de España, sino directamente desde el lugar de su origen. Un joven argentino: Esteban Echeverría, pasó en París los años comprendidos entre 1825 y 1830, y pudo así recoger la nueva doctrina romántica.

Fueron esos, precisamente, los años más fecundos de la primera parte del siglo. Recordemos algunas fechas y títulos. En 1826 aparecieron los *Poèmes antiques et modernes*, y *Cinq-Mars*, de Alfredo de Vigny, y Stendhal reeditó su *Racine et Shakespeare*. En 1827, Victor Hugo publicó *Cromwell*, cuyo Prefacio había de ser la Biblia del movimiento romántico; y Sainte-Beuve inició su actividad crítica. En 1828 se publicó su *Tableau de la poésie française au XVI^e siècle*, y los *Études françaises et étrangères*, de Émile Deschamps; y se produjo uno de los acontecimientos decisivos en la evolución del romanticismo francés: apareció la magnífica traducción francesa del *Fausto* de Goethe, realizada por Gérard de Nerval. 1829 presenció la reunión del grupo de la Chesnaie, en torno a Lamennais; la publicación de las *Orientales*, de Hugo, de las *Réflexions sur la vérité dans l'art* de

1. Un interesante estudio sobre el París de esa época es el artículo de Rafael Alberto Arrieta "El París literario de Esteban Echeverría", en *Logos*, año I, N° 1, págs. 41-51; Buenos Aires, 1941.

Alfredo de Vigny, y de su traducción de *Otelo* de Shakespeare, precedida por la *Lettre à Lord*² sur la soirée du 24 octobre 1829 et sur un système dramatique. En el mismo año comenzó Balzac su *Comédie humaine*. Durante todo ese período se publicó *Le Globe*, órgano oficial de la nueva doctrina, de tendencia liberal. Se explica que dijera Alfredo de Musset, refiriéndose a esa época:

... "il fut un temps, monsieur, où elles (les lettres) florissaient; il fut un temps où on lisait les livres, et, dans nos théâtres, naguère encore, il fut un temps où l'on sifflait. C'était, si notre mémoire est bonne, de 1824 à 1829". (*Lettres de Dupuis et Cotonet, première lettre; en Oeuvres: Mélanges de littérature et de critique*; Paris, Alphonse Lemerre, s. a.; p. 202).

Se sabe muy poco acerca de las actividades de Echeverría en París: no le gustaba hablar sobre su pasado. No creemos que sus estudios, encarados con mucho ahínco y seriedad, le dejaran libre mucho tiempo; ni que sus magros recursos de estudiante³ le permitieran asistir con frecuencia a representaciones teatrales. Pero el ambiente estaba de tal modo saturado de inquietudes artísticas, que no fue posible que dejaran de influir sobre él. Así, pudo traer a Buenos Aires, tranquila, provinciana, todavía colonial en muchos aspectos, el aliento nuevo que había respirado en París, y que la ciudad recibió ávidamente.

Todas las circunstancias contribuían al triunfo del romanticismo en América⁴. No debe olvidarse que no se trataba sencillamente de una nueva fórmula literaria: ésta formaba parte de un vasto programa político y social, cuyo liberalismo cada vez más acentuado alentaba las ideas imperantes de este lado del Atlántico, y justificaba doctrinariamente la actitud americana frente a

2. Rafael Alberto Arista (en su "Contribución al estudio de Esteban Echeverría", publicado en el *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, año IX, N° 36, págs. 337-472; julio-setiembre 1941), da curiosos datos sobre el modo en que Echeverría regulaba y registraba, durante el día, sus antiguos gastos.

3. Sobre este punto, métese sólo muy brevemente el artículo de Julio Caffera Bole "Echeverría y los orígenes del romanticismo en América" (en *Revista Hispánica Moderna*, año VI, N° 2, págs. 97-106; Nueva York, abril 1940).

España. Por otra parte, estos países totalmente nuevos, sin tradición cultural, casi sin historia (su pasado independiente, el que les pertenecía con exclusividad, abarcaba unos pocos años), no podían sino sentirse halagados por una escuela que daba un valor máximo a la originalidad (en lo artístico, en lo ideológico, y hasta en lo geográfico: recordemos la fascinación que ejercían sobre los románticos las tierras exóticas), es decir, a aquello en que superaban a los países europeos.

En lo que se refiere al Plata, había aún otras ventajas. En primer lugar, no existía una estructura cultural firme que pudiera erigirse en baluarte del neoclasicismo. La escuela romántica no necesitaba destruir nada, no debía luchar contra figuras prestigiosas. Casi todos los poetas de Mayo habían muerto o ya no escribían (Esteban de Luca y Juan Ramón Rojas murieron en 1824; Miguel Belgrano, en 1825; Fr. Cayetano Rodríguez, en 1823); la generación de Rivadavia, que por su estricta formación doctrinaria podría haber constituido un obstáculo, había sido anulada por el fracaso político. El único sobreviviente, Juan Cruz Varela, que ocupaba una posición eminente en el mundo intelectual porteño, era un espíritu abierto a lo nuevo, y es posible señalar rasgos ya románticos en su poesía.

Además, el terreno estaba preparado: los contactos con el mundo romántico europeo habían comenzado antes de la llegada de Echeverría.⁵ Algunos hechos aislados nos indican la existencia de cierta inquietud entre la inte-

4. El preromanticismo de Varela merecería un estudio detenido. Señalamos algunos de sus elementos fundamentales: el subjetivismo, la independencia respecto a los metros clásicos, la inclinación hacia la poesía popular (manifestada en un safoico *hálito descubierta* hace pocos años), el confinamiento del paisaje, especialmente el paisaje pampeano, Antonio Pagio Larraya ha señalado un antecedente del tema de *La Cautiva* en la poesía que dedicó Varela a la expedición del coronel Beruti contra los indios.

5. Obsérvese Juan María Gutiérrez que Echeverría "dominaba dominado en sus escritos el proceso americano que habían seguido las ideas de su país, formando una síntesis progresiva de la cual nuestro dique pensador era un sólido mejor forjado, si se quiere, y de mejores quilates, pero de igual materia, vaciado en el molde fatal del progreso de sus naciones extrínsecas domesticadas los argentinos". ("Noticias biográficas sobre don Esteban Echeverría", en *Obras completas*, t. I Buenos Aires, Castañeda, 1870-1874; tomo VI, p. XXIV).

lectualidad porteña. Por Vicente Fidel López sabemos que desde 1821 se leía a Mme. de Staël (*Historia de la República Argentina*, vol. IX); en 1828 se representó una adaptación teatral de *Atala*; la *Retórica* de Blair (libro de cabecera en la época en que se formaron nuestros románticos), en la traducción española de José Luis Muñárriz, difundía las poesías de Meléndez Valdés, el poeta prerromántico, a quien el traductor de la obra había recurrido con frecuencia en busca de ejemplos castellanos. Una carta de Juan Bautista Alberdi nos enteró de que, en 1829, los jóvenes porteños se emocionaban leyendo a Rousseau:

"Una mañana, en la primavera de 1829, sentados en el primer banco del aula de latinidad, en la Universidad de Buenos Aires, sacó usted [se dirige a Miguel Cané] de un bolsillo un libro, para ver si nos entretenía más agradablemente que los versos de Virgilio, llorados más bien que leídos por el pobre nuestro profesor Guerra. Le pedí a usted antes de abrirle, y me lo dió. Al recorrer sus primeras líneas, de un estilo y de un asunto que hasta entonces habían sido desconocidos para mi corazón, mis ojos se bañaron en lágrimas. Este libro era la *Julia* de J. J. Rousseau: la *Julia* que mantuvo mi alma por más de cuatro años inundada en dulces ilusiones." (*Escritos póstumos de J. B. Alberdi. Memorias y documentos*, tomo XV, p. 852; Buenos Aires, 1900)

Las enseñanzas de la Ideología, difundidas en el curso de Diego Alcorta, influían también notablemente en la preparación del espíritu para la aceptación del romanticismo.⁶

A esto vino a agregarse el impacto producido por la revolución francesa de 1830. Dice Vicente Fidel López:

"Nadie es hoy capaz de hacerse una idea del sacudimiento moral que este suceso produjo en la juventud

6. Sobre la influencia de Alcorta, nos informa Vicente Fidel López (*Autobiografía*; en *Evocaciones históricas*, Buenos Aires, Jackson, S. A.; págs. 32-36).

Gutiérrez ha señalado la influencia de la Ideología en Buenos Aires: "La influencia de Lafour y Fernández de Agüero, en filosofía; el liberalismo secular bajo cuyas influencias se reformaron los planes de estudios, despertaban para las letras el terreno en que con tanta fortuna (casi más tarde Echeverría la doctrina y el ejemplo)." ("Noticias biográficas", p. XXIV).

argentina que cursaba las aulas universitarias. No sé cómo produjo una entrada torrencial de libros y autores que no se había oído mencionar hasta entonces. Las obras de Cousin, de Villemain, de Quinet, Michelet, Jules Janin, Merimée, Nisard, etc., andaban en nuestras manos produciendo una novelaria fantástica de ideas y de prédicas sobre escuelas y autores, románticos, clásicos, ecléticos, sansimonianos. Nos arrebatábamos las obras de Victor Hugo, de Sainte-Beuve, las tragedias de Casimir Delavigne, los dramas de Dumas y de Victor Ducange, George Sand, etc. Fue entonces que pudimos estudiar a Niebuhr y que nuestro espíritu tomó alas hacia lo que creíamos las alturas. La *Revue de Paris*, donde todo lo nuevo y trascendental de la literatura francesa de 1830 ensayó sus fuerzas, era buscada como lo más palpitante de nuestros deseos." (*Autobiografía*; en *Evocaciones históricas*, Buenos Aires, Jackson, S. A.; p. 39)

Por una parte, influyeron los libros y revistas, que los jóvenes leían en casa de Santiago Viola⁷; por otra, los contactos personales. Vicente Fidel López, por ejemplo, nos habla del italiano Octavio Fabricio Mossotti, su profesor de física, que había pertenecido al círculo de Pellico, Maroncelli y sus amigos (*Autobiografía*; ed. cit., p. 38).

Echeverría, como se ve, no descubría un mundo totalmente ignorado; y decimos esto sin el menor desmedro para su figura, pues su influencia fue de todos modos decisiva: traía el contacto viviente que los libros no pueden dar, y resultaba más eficaz que un extranjero, porque

7. "Era uno de los jóvenes dorados del tiempo, un Santiago Viola, que había heredado una gran fortuna. Tenía talento, pero era *amateur* y gustaba en todo: en modas, en caballos, en amores de teatro, etc., etc. En su vivacidad se preocupó también del movimiento literario; para él eso fue una moda elegante, como las demás. [...] Al sentir nuestro movimiento empezó unos veinte o veinticinco mil francos de su fortuna en mandar venir todos los libros de fama corriente en París, franceses, italianos, alemanes traducidos, la *Revisión de París*, y la *Británica*, completa, con suscripciones, y a su colección hizo agregar un número admirable de retratitos fotográficos de los autores en boga. [...] Cuando recibí sus lecciones, sus bibliotecas y sus retratos en bonitos cuadros, los arreglé en mis piezas a volver hacia la voz de los tesoros que había recibido. [...] Como las masas alrededor de un manjar, corrimos en tropel al incentivo de aquellas novedades que había recibido". (Vicente Fidel López, *Autobiografía*; págs. 40-41).

los jóvenes veían en él a uno de los suyos. Pocos años bastaron para convertirlo en el maestro de su generación; y lo fue con toda conciencia. Se propuso dar a sus amigos los elementos necesarios para la tarea de reestructuración del país sobre la base de las nuevas doctrinas. Abarcó todos los campos: el político-social, sobre todo con el *Dogma socialista* y su estudio sobre *La revolución de febrero en Francia*; el pedagógico, con su *Manual de enseñanza moral y Mayo y la enseñanza popular en el Plata*; el estético, con sus escritos sobre teoría del arte y, sobre todo, con la serie de sus composiciones.

Los dos primeros aspectos han sido ya estudiados con algún detenimiento. No ocurre lo mismo con el tercero. En realidad, quien quiera estudiar la doctrina estética de Echeverría se encontrará ante varias dificultades. La primera, el hecho de que se trata de un romántico. El romanticismo no tuvo una doctrina homogénea, unida en todas sus partes. Desde el principio los románticos expresaron sus puntos de vista sobre la literatura en general, y sobre diversos problemas particulares, pero esas opiniones dispersas no se sistematizaron: no hubo una poética romántica frente a la clásica. Hay que reconstruirla analizando las ideas emitidas al respecto por los distintos escritores. Pero no hay que limitarse al estudio de proclamas, prólogos, artículos y otros manifiestos: la influencia de los maestros, de los jefes, suele ejercerse mucho más a través de sus actos que de sus recomendaciones. Ellos mismos no fueron siempre fieles al programa

ESTUDIOS Y TRADUCCIONES

que se habían trazado (Wordsworth, por ejemplo, no aplicó en sus mejores obras los principios que enunció en sus *Observations*; ni Hugo siguió siempre los de su prefacio a *Cromwell*). Por lo tanto, quien quiera estudiar a fondo la estética de los románticos no debe limitarse al análisis de la teoría, sino que debe estudiar también las realizaciones.

Por otra parte, no es fácil reducir el romanticismo a un cuerpo de doctrina: es fluctuante y evasivo, y parecería que uno de sus caracteres esenciales fuera el no estar nunca de acuerdo consigo mismo.

Las dificultades aumentan en el caso particular de Echeverría. Es arduo trazar las líneas fundamentales de su pensamiento estético, porque éste nunca llegó a estructurarse orgánicamente. En él se entrecruzan y superponen influencias diversas, fuentes complejas (que no es sencillo determinar, porque en muchos casos actuaron indirectamente), que no siempre fueron totalmente elaboradas y asimiladas, y que por lo tanto ocasionan a veces (sobre todo en los escritos teóricos) falta de claridad, contradicciones y cierta impresión general de inmadurez.

La gran dificultad que esto supone es acrecentada por el hecho de que Echeverría nunca escribió una obra orgánica sobre temas estéticos. Sólo poseemos fragmentos sueltos, notas que a veces no pasan de dos o tres líneas; los trozos más extensos son simples borradores, bosquejos de algún trabajo proyectado. Advierte Juan María Gutiérrez, en una nota a su edición:

"Los siguientes fragmentos están tomados directamente de los primeros borradores del autor, especie de bosquejos de ensayo, en los cuales, con la velocidad de un pensamiento caudaloso, se derramaban las ideas para ajustarse más tarde al hecho trazado con mayor detenimiento y estudio." (*Obras completas de don Esteban Echeverría*; Buenos Aires, Casavalle, 1870-1874; V, p. 74).

Emilio Carilla, en un artículo sobre *Ideas estéticas de Echeverría* (en *Revista de Educación*, año III, N° 1, nueva serie; p. 1-13; La Plata, enero de 1958), va aún más lejos: el fragmentarismo (a veces excesivo) de estos escritos, y su sujeción a textos europeos (algunos pasajes son sólo traducciones de Victor Hugo y August Wilhelm Schlegel) lo llevan a afirmar que "los fragmentos no son, en reali-

8. Dice Juan María Gutiérrez, en la nota con que acompaña su edición de esta revista: "Entre ensayos no son la exposición únicamente de una nueva estética, ni tampoco las lecciones especiales de un preceptista dentro la limitada esfera del arte: son, en realidad, el desarrollo de uno de los medios con los que el autor se propuso producir un sacramento y una transformación en el pueblo atareado por la tiranía. Y como para conseguirlo era necesaria colaboración y la fuerza de una opinión activa, que no podía buscar ni hallar sino en la juventud, se propuso poner en manos de ésta los instrumentos con que se renovarían los elementos de un edificio derribado para edificar otro nuevo. Y así como trató de iniciarla en los secretos del organismo de la libertad política con el '*Dogma de Mayo*', intentó igualmente despertar de los lazos que entumescían su respiración a la inhabilitada para aplicar el sentimiento y la fantasía como fuerza movida, el renacimiento de las ideas de Mayo que encontró casi estranguladas en la Patria a su vuelta de Europa." (*Obras completas*, ..., V, p. 75 a).

dad, borradores (si llamamos "borradores" a un primitivo esquema, a una primera redacción, pero con algo de originalidad)" (p. 3). Para él (salvo el trozo titulado *Estilo, lenguaje, ritmo, método expositivo*, más cuidado y original que los otros) son sólo notas tomadas en sus lecturas, aunque tal vez Echeverría tuviera en cuenta la posibilidad de algún trabajo posterior.⁹

Ante esto, podemos preguntarnos: ¿con qué derecho pretendemos encontrar en Echeverría una doctrina estética? ¿acaso pensó él alguna vez en elaborar una? Varios testimonios nos permiten afirmar categóricamente que sí.

Ante todo, sabemos que Echeverría daba particular importancia al hecho de que la acción se apoyara sobre principios teóricos. Las palabras en que lo afirma se refieren a problemas políticos, pero la consecuencia que mostró siempre, en todos los campos en que actuó, nos permiten extender esa opinión a otros terrenos:

"Las teorías son todo; los hechos por sí solos poco importan. ¿Qué es un hecho político fustoso? El resultado de una idea errónea. ¿Qué es otro, fecundo en bienes? El de ideas maduras y ciertas. Las teorías ilustran, regeneran a los pueblos. Ellas son las verdaderas fuerzas impulsivas de la sociedad, porque los seres de que ésta se compone son inteligentes y racionales"¹⁰. (Apunte recogido por Gutiérrez: *Obras completas*..., V, p. 435-436).

Hay además testimonios concretos de que pensó escribir sobre estética. Juan María Gutiérrez¹¹, en un ar-

9. En el otro extremo está Ricardo Rojas, quien, llevado por su entusiasmo y su admiración, llama a estas páginas "tratado de estética" (*Historia de la literatura argentina*..., *Los prosopistas*, t. I, pág. 177; Buenos Aires, Losada, 1948). Párrafos más adelante, observa: "Yo exagero, quizá, el valor de esas páginas, atribuyéndoles lo que ellas me merecen" (p. 179).

10. No olvidemos, sin embargo, que según Echeverría los principios y las teorías carecen de valor si no están afincados en la realidad:

"Los principios son estériles si no se plantan en el terreno de la realidad, si no se arraigan en ella, si no se infunden, por decirlo así, en las venas del cuerpo social". (Instrucciones al Vicepresidente de la Asociación de la Juventud Generación Argentina; en *Obras completas*..., IV, p. 12 n.).

11. El artículo mencionado no lleva la firma de Gutiérrez, pero Antonio Pagés Larraya ha probado con toda evidencia que lo pertenece (La *intelectual de Mito*, *Trabajos literarios de 1887*, Buenos Aires, Instituto de Literatura Argentina, 1943; p. 20, p. 118, n. 87).

tículo publicado en el *Diario de la Tarde* los días 3 y 4 de octubre de 1837 con motivo de la aparición de las *Rimas* de Echeverría, reclama a éste un trabajo sobre estética que, según parece, había proyectado como prólogo a su libro:

"Sabemos, a no dudarlo, que el autor tenía premeditado el poner al frente de su nueva publicación una teoría extensa y nueva sobre el arte, o sobre su metafísica estética.¹² Este trabajo, interesante para los estudiosos, serviría a la vez al poeta, ya de escudo contra los tiros ciegos de la crítica descaminada, ya para colocar al lector en el punto de vista adecuado a la talla de sus personajes, a las sombras, luces y colorido de sus cuadros. Serviría igualmente de antorcha fiel para seguirle los pasos en el camino de su pensamiento, decidiéndonos a proseguir por su vía o a darle las espaldas tomando otro sendero.

"Ha desistido por ahora de su propósito, considerando sin duda que aún no ha cerrado el círculo de sus trabajos artísticos, ni hecho vibrar todas las cuerdas de su arpa: condición necesaria para poseer todos los materiales con que debe alzar el edificio de su teoría. Trabajo es éste útil y necesario: trabajo por que clama una generación que se endereza ansiosa a los veneros del saber, y que aplicando la razón a todo objeto, detiene el paso (al poeta mismo), preguntándole qué quiere, a dónde se encamina". (*Diario de la Tarde, comercial, político y literario*; número 1879, p. 1; Buenos Aires, 3 de octubre de 1837).

Muchos años más tarde, Gutiérrez encontró entre los papeles del poeta unos apuntes muy fragmentarios, que publicó con el título general de *Sobre el arte de la poesía*, con la siguiente advertencia:

"Parece que el autor se propuso alguna vez escribir una *introducción* detenida a sus obras poéticas, y echó en algunas hojas sueltas los siguientes apuntes, a manera de índice de los puntos que intentaba tratar en esa introducción. Después consideró que sería mejor hacer una exposición de su doctrina literaria, aplicada a la poesía,

12. Estudio de lo bello en las artes y en la literatura (N. de Gutiérrez).

bajo la forma de un opúsculo suelto. De esta intención nacieron probablemente los presentes apuntes..." (*Obras completas*... V, p. 122 n.)

En una de esas notas, Echeverría manifiesta expresamente su propósito:

"Siempre he creído que en materias controvertibles importa más un hecho que muchas páginas de buenas teorías, y esto me ha retraído hasta aquí de...¹³ Pero después me he convencido que en países donde los principios del gusto, en materia de bellas artes, no son comunes, y no existe una opinión pública que sea capaz de formar juicio racional sobre los partos de la imaginación, es conveniente y necesario que los autores hagan marchar de frente la teoría y la práctica, la doctrina y los ejemplos, para no dar cabida a los pedantes y tappar la boca a los resabidos, los cuales, en los desahogos de su impotencia, se creen autorizados, por el silencio de los autores, a desacreditar las obras del ingenio.

Además, bien puede permitirse a mí teorizar sobre una materia en la cual he dado pruebas de que soy capaz de producir algo, ya que otros, sin más títulos que el de su fatua vanidad, se creen autorizados para hacerlo con todo el magisterio de los primeros genios del arte.

No pretendo hacer prosélitos: doy mis opiniones por lo que son, y nada más, como resultado de mis lecturas y reflexiones sobre un arte que ha immortalizado a los primeros ingenios con que puede vanagloriarse la humanidad, que he cultivado por inclinación, y al cual, si me fuera dado, consagraría todas mis fuerzas". (*Sobre el arte de la poesía*; en *Obras completas*... V, p. 122-123)

Este trabajo completo y definitivo no se escribió nunca.¹⁴ Quienes quieran conocer las ideas estéticas de Eche-

13. Los borradores de Echeverría eran extremadamente confusos, y pusieron a prueba la paciencia de Juan María Gutiérrez. A pesar de su dedicación y su pericia, quedaron a veces fragmentos indecifrabiles. Este es uno de ellos.

14. Observa Rafael Alberto Arrieta: "...al no aparecer como prefacio de las *Bravas*, el estudio fue sacrificado por las circunstancias. La situación política del país acentuó sus tonos sombríos en 1839, y Echeverría abandonó a sus peones por los economistas, los biólogos y los teorizadores sociales. El estudio de lo bello en las artes y en la literatura fue inmolado en los umbrales del *Doctrina socialista*" (en *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, IX, 25, p. 469).

verría deberán acudir a fuentes fragmentarias y dispersas. En primer término, figuran los fragmentos generalmente considerados como base de su tratado: *Fondo y forma en las obras de imaginación, Esencia de la poesía, Clasicismo y romanticismo, Reflexiones sobre el arte y Estilo, lenguaje, ritmo, método expositivo*. A ellos deben agregarse los apuntes agrupados por Gutiérrez bajo el título de *Sobre el arte de la poesía, el Proyecto y prospecto de una colección de canciones nacionales*, la polémica con Alcalá Galiano, pasajes de la polémica con De Angelis, los prólogos y notas a sus poemas, apuntes sueltos, cartas, etc. Además, deben estudiarse las obras en que puso en práctica sus principios: poemas narrativos, poesías líricas, fragmentos de prosa literaria.

La tarea es ardua y, a pesar de todo, insuficiente. No basta con el estudio de su producción escrita, pues la enseñanza de Echeverría fue sobre todo oral. Alberdi nos habla de los largos paseos que daban él y J. M. Gutiérrez con el autor de *La Cautiva*. Sin duda dio lo mejor de sus enseñanzas en charla de amigos, en sus largos paseos o en el Salón Literario. Nos permite asegurarlo la intensidad de su influencia sobre los jóvenes escritores que fueron sus contemporáneos. Ellos, los que llevaron el país a la organización constitucional, los que continuaron su empresa de crear una literatura nacional, ellos son la obra maestra que Echeverría no escribió jamás.

BEATRIZ ELENA INTENZA.

EL ARTE MAYA

Un célebre arqueólogo ha dicho de los Mayas que fueron los griegos del Nuevo Mundo. La civilización maya fue, en efecto, la más prestigiosa de todas las de América Central, y tuvo sobre las otras, en particular sobre el mundo azteca, una influencia perfectamente comparable a la de los griegos sobre los romanos.

La zona ocupada por los antiguos mayas comprendió los estados actuales de Yucatán, Campeche, Tabasco, una parte de Chiapas y el territorio de Quintana Roo

en México, el departamento de Petén y las tierras altas de Guatemala, la sección occidental de Honduras y toda la Honduras británica; en total, más o menos 325 000 kilómetros cuadrados. La lengua maya y sus dialectos se hablan siempre en todas esas regiones así como en la franja de la costa atlántica de México llamada la Huasteca.

La civilización maya ha dado nacimiento a algunas de las obras de arte más notables de todos los tiempos. La arquitectura es ante todo religiosa: los edificios se hallan agrupados para formar un centro consagrado al culto, mientras el pueblo vivía en chozas, diseminado por los alrededores. Los principales centros del Antiguo Imperio son: Copán, Quirigua, Piedras Negras, Tikal, Uaxactún, Palenque y Yaxchilán; los del Nuevo Imperio: Chichén Itzá, Uxmal, Mayapán y Labna. Los materiales de construcción eran de calidad superior, el estado de conservación es mejor que en el centro de México.

Se distinguen dos clases de edificios: los templos y los palacios. Los templos, de forma rectangular, están edificadas en la cima de una pirámide truncada a la cual se llega por medio de escaleras laterales, hallándose la principal, del lado de la fachada. El interior de los templos contiene una o varias salas, de las cuales, la principal se consagra al santuario propiamente dicho. En Palenque se ha encontrado por primera vez una tumba bajo una pirámide. Un sarcófago cerrado por una losa suntuosamente esculpida, que contiene los restos de un gran jefe adornado con una cantidad de jades, estaba colocado en una cámara funeraria de muros cubiertos de relieves.

Los palacios, probablemente residencias de los sacerdotes, están contruidos sobre plataformas más bajas; contienen generalmente una gran cantidad de habitaciones que reciben luz por la puerta; algunas tienen además ventanitas trilobuladas o pequeñas aberturas rectangulares o en forma de T.

Todas las construcciones interiores se hallan cubiertas por una falsa bóveda o bóveda en voladizo, típica de esta civilización. Los mayas no se arriesgaron jamás a construir techos planos, y si bien se acercaron a la

concepción de la bóveda, nunca la alcanzaron exactamente. Se limitaron a construir dos paredes opuestas de espesor creciente, que se acercaban, una a otra, hacia lo alto, hasta que una piedra bastara para cerrar la abertura. Debemos limitarnos a una breve vista panorámica de uno de los conjuntos arquitecturales mayas. Escogamos Uxmal, uno de los más típicos. Una gran pirámide llamada El Adivino, de pendiente extremadamente rígida, soporta dos templos adosados uno al otro y accesibles por dos escaleras distintas. A un lado se levanta el Cuadrilátero de las Monjas, que se compone de cuatro cuerpos de edificios dispuestos alrededor de un patio rectangular y cuyas fachadas se encuentran frente al patio. Se tiene acceso por una puerta en forma de arco en falsa bóveda abierta en medio del edificio meridional. El edificio septentrional que se encuentra frente a la puerta posee una fachada sobrealzada con decoración particularmente rica.

Los demás edificios de Uxmal, cada uno construido sobre una terraza, se escalonan hacia el Sur. En la parte más baja existía un juego de pelota cuyos vestigios se ven aún. Una primera plataforma se destinaba a una construcción relativamente pequeña; de allí se pasaba a una plataforma más elevada de mayores dimensiones; sobre ésta estaba construida otra que servía de base a uno de los edificios más bellos de toda la arquitectura maya, el Palacio del Gobernador. Con un centenar de metros de longitud y forma rectangular, tiene una rara elegancia; toda la fachada está adornada con relieves geométricos y figurillas que hacen pensar en un tapiz decorativo, interrumpido solamente por dos grandes arcos en voladizo a cada lado de la parte central del edificio. Frente al Palacio se encuentra otra plataforma, más elevada aún que las demás, destinada, sin duda, a soportar una pirámide que jamás ha sido construida. Tal como es, ese grandioso conjunto de terrazas sucesivas forma una perspectiva de un equilibrio tan perfecto que parece haber sido concebido de un trazo.

Las estructuras arquitecturales mayas podrían parecer macizas sin los bajorrelieves modelados en estuco

o los bloques de piedra esculpidos que las revisten. Uno de los rasgos más característicos del arte maya es la habilidad con la que escultores y modeladores han colaborado con los arquitectos; la armonía de su decoración y las proporciones de sus figuras, la manera en que han utilizado los juegos de luz y sombra, los coloca entre los mejores. El altorrelieve es relativamente raro, aunque en Copán se hayan encontrado admirables estelas. Esencialmente la escultura maya es decorativa. Por doquier se encuentran decoraciones esculpidas: espléndidos bajorrelieves que representan divinidades, sacerdotes o jefes, decoran las grandes estelas de Copán. En algunos casos esas figuras están tan profundamente esculpidas que dan la ilusión del altorrelieve; en otros están tan levemente incididas que evocan el grabado.

La escultura del Antiguo Imperio se distingue muy netamente de la del Nuevo Imperio. El estilo del Antiguo Imperio es realista. Ha alcanzado una calidad jamás sobrepasada en ninguna parte del mundo, con los relieves en estuco y en piedra del Palacio de Palenque, donde se ven varias series de personajes representados en actitudes diversas, y con los de Yaxchilan entre los que debemos citar al hombre que se inflige la penitencia ritual de pasarse una soga a través de la lengua. Ese estilo es monumental e impenetrable: ninguna sonrisa, ninguna reacción humana aflora en los rostros impenetrables.

La escultura del Nuevo Imperio es, por el contrario, simbólica y abstracta. Una simple voluta basta para representar al dios de la lluvia Chaak. Las fachadas del anexo del Templo de las Monjas y de la Iglesia de Chichén Itzá por ejemplo, están ornadas de motivos, el principal de los cuales es la estilización de ese dios repetida en dos hileras. El mismo motivo es el tema dominante en la fachada del edificio principal de Kabah. La decoración invade todas las superficies con una profusión que aplasta un poco a la arquitectura. El estilo es anguloso: rompe a menudo el cuadro y se torna inorgánico.

Muy poco queda de la pintura maya. Sin embargo, los frescos de Bonampak testimonian el alto grado de perfección al que también este arte había llegado. Esos frescos son tan hermosos que se los ha comparado con los del

Renacimiento italiano. Revelan un sentido de la perspectiva y un sentimiento muy vivo de la composición.

La alfarería maya, por su elegancia y la variedad de su decorado policromo, no es menos importante. Debemos mencionar aún las figurillas en arcilla que representan tal vez divinidades, objetos en jadeíta y otras obras maestras representativas de todas las artes menores, excepto la orfebrería, casi completamente desconocida por esta civilización, siendo las pocas piezas de oro que de ese arte provienen, de época tardía y de importación extranjera.

HENRI LEHMANN.
Les civilisations précolombiennes.
Presses Universitaires de France.

Trad. de Susana M. Moretti de Mallol.

ENRIQUECIMIENTO FORESTAL

El árbol — La vida del hombre, depende de la del árbol. Cuando los hombres que poblaban la tierra fueron escasos, los árboles cubrían la casi totalidad del suelo. Las lluvias fueron abundantes, la vegetación maravillosa. A medida que el ser humano aumentó en número, utilizó el árbol en diversas formas. Las necesidades mayores, las guerras, los incendios provocados, la explotación sin método, redujeron la cantidad de árboles en forma llamativa. Las superficies sin vegetación representaron grandes extensiones. El desierto apareció. Las lluvias mermaron. La miseria se hizo presente.

Corresponde a nosotros contrarrestar el empobrecimiento de nuestras tierras, las malas cosechas, el exceso de frío o de calor, las arenas que matan los sembrados o que entorpecen el movimiento de trenes o de vehículos en las carreteras, los fuertes vientos, las inundaciones o las grandes sequías. Con el objeto de lograr tan buen propósito, hay que plantar árboles. Hay que cultivarlos en las huertas, en los patios, en las aceras, en las cercanías de la vivienda modesta o de la suntuosa mansión. Los cercos deben ser verdes. El árbol que acaricia

con la frescura de su sombra o que endulza el paladar con su fruto apetecido, no debe faltar en los lugares en los cuales su vida es posible. El árbol ofrece al hombre reparo contra los vientos: madera destinada a la construcción o leña para los hogares que neutralizan el frío y la humedad de nuestras habitaciones o alimentan las calderas de las locomotoras y las destinadas a producir el vapor que ha de hacer marchar los barcos o impulsar las máquinas de las fábricas.

El árbol nos ofrece frutos sanos destinados a la alimentación y a la fabricación de bebidas agradables. De él se obtienen substancias colorantes, medicinales o industriales. El árbol toma del suelo el agua que contiene y, por medio de sus hojas, la entrega a la atmósfera. Esta, que también recibe el vapor que emana de las tierras húmedas, de los lagos, esteros, ríos y mares, forma nubes, las cuales originarán las lluvias que el hombre, en forma de bendición, recibe desde lo alto, para hacer posible su vida y la de los animales y vegetales que usa para vivir. Entre las acciones invisibles realizadas por los árboles se cuentan: la purificación del aire y la evaporación de agua que, a su vez, seca las tierras excesivamente húmedas y humedece la atmósfera que ha de hacer posible las lluvias sobre las tierras secas embalsamadas por los árboles en los lugares en que viven.

Arboles forestales — Se designa con el nombre de forestales, a los árboles que constituyen los bosques o montes. Seleccionados por el hombre, se destinan a sombra, reparo, producción de maderas, productos químicos, etcétera.

Los árboles forestales deberán plantarse en nuestro país, echando mano para ello de toda tierra disponible. Plantaciones de esta naturaleza mejorarán los suelos con las hojas, ramas y demás órganos que de ellos se desprenden normalmente. Estos materiales, retenidos en la superficie del suelo, dan lugar a la formación del humus, es decir, de la tierra negra. Sus raíces y tallos, a modo de filtro, evitan que las aguas de lluvia que descienden de las partes altas, arrastren todo lo bueno que el suelo posee, destinado a los cultivos. Contrarrestan en igual

forma, la acción devastadora del viento. Humedecen el suelo cuando es seco, mediante la condensación de las nieblas; lo secan, cuando es malsano por ser pantanoso, restándole el exceso de agua que poseen. Cuando los árboles llegan a su completo desarrollo, se hallan en condiciones de devolver, con amplia generosidad, la atención dispensada hacia ellos, por quienes los cultivaron, brindando excelentes maderas de construcción; rectos troncos para postes, construcciones rurales y navales; material para la fabricación de papel, etc., etc. Las haciendas encuentran en estos árboles un medio de defensa en contra del mal tiempo. Las quintas y huertas se benefician igualmente, formando en sus límites compactas cortinas.

Son escasas las tierras que no permiten la vida normal de un árbol forestal. Pueden lograrse hermosos ejemplares de cipreses, eucaliptos, tamariscos, acacias, pinos, en tierras arenosas. Cuando las arenas llegan a formar dunas o médanos, el tamarisco, algunos eucaliptos, álamos, pinos y el "transparente" *Mioporom*, dan excelente resultado.

Las tierras bajas y húmedas ofrecen un medio apropiado para el desarrollo de sauces, álamos, plátanos y los eucaliptos amygdalina. Hay tierras salitrosas en las cuales pueden vegetar en buenas condiciones los tamariscos, algunos pinos, la maclura, ciertos eucaliptos y otros como ceibos, cina-cina, casuarinas, *equisetifolia*, etc., etc.

Arboles frutales — Constituye motivo de justo orgullo la difusión que tienen los árboles frutales en nuestro país. La cantidad y la calidad mejoran constantemente. El árbol que devuelve a quien lo cultiva, el fruto delicado, sabroso e indispensable en la alimentación normal, debe ser objeto de especial cuidado. Su reproducción se impone. La casa de campo, aislada en la planicie, desprovista del árbol que pone en el cuadro monótono una pincelada de color que alienta, constituye una muestra de desidia, que todo argentino está en la obligación de borrar.

El árbol frutal, además de constituir un recurso material de importancia, brinda sombra, reparo, aroma y maderas de gran valor o leña reconocida como excelente combustible en su aplicación directa en la carne

asada. Cuando la cantidad de fruta excede a las necesidades del consumo, se la destina a la fabricación de dulces, licores o bebidas fermentadas. El ciruelo, el peral, el duraznero, la higuera, el naranjo, el manzano, el limonero y muchos otros, son bien conocidos para insistir en sus bondades.

Árboles de adorno — Cuando se desea decorar parques o jardines o, simplemente, dar realce a una construcción, se emplean los árboles llamados de adorno.

A veces, utilizando un viejo y corpulento árbol o un conjunto de ellos, se construyen edificios teniendo en cuenta la belleza que los mismos árboles ofrecen. Se impone, pues, respetar y cuidar los viejos ejemplares. Los recursos económicos pueden lograr la rápida edificación de un palacio, de un puente, de una carretera o de un puerto; pero, esos mismos recursos jamás podrán acelerar en igual forma el desarrollo y crecimiento de un árbol, cuya obra es el resultado del tiempo. El hombre poco puede hacer en este sentido; de ahí el valor real que representan los añosos ejemplares, bajo cuyas copas frondosas tantas acciones importantes han realizado hombres cuya memoria resulta imperecedera para los pueblos que los contaron entre sus hijos predilectos.

Entre los árboles de adorno, figuran: el boj, el tala, el quebracho flojo, el olmo, el plátano, el nogal, el roble, el abedul, el enebro, la thuya, el ciprés, el cedro, etc.

Cultivar árboles forestales, frutales y de adorno, es realizar obra patriótica en favor de nuestro país. Los frutales, que también pueden ser de adorno, necesitan la protección de los forestales. Los árboles de copa alta, deben alternar con los de copa baja cuando están destinados a formar cortinas protectoras. Las sequías que periódicamente azotan a nuestro territorio, la falta de combustible o de maderas de construcción, las inundaciones que sumen en la miseria a millones de hogares modestos, la falta de recursos de orden químico, medicinal o industrial, obligan a no desmayar un instante en la noble tarea que significa plantar árboles. No debe olvidarse que la falta de agua o el exceso de la misma constituyen un solo problema, cuya solución se hallará en la plantación de árboles.

Reproducción y multiplicación de árboles. En los bosques naturales, en las selvas impenetrables, los árboles se reproducen, pues teniendo su vida limitada, desaparecerían al cabo de la misma. Con el fin de que las especies no se extingan, la naturaleza las perdura por medio de dos formas: La reproducción, en la que intervienen los frutos con sus semillas, y la multiplicación que se hace por medio de trozos de los mismos vegetales que, al caer, quedan cubiertos en parte por tierra húmeda y, a veces, en simple contacto con la misma.

El hombre, con el objeto de lograr nuevos ejemplares usa los mismos sistemas, claro está que con mejor resultado. Para ello, reproduce los árboles por semillas y los multiplica por estacas.

Almacigos — Cuando se trata de realizar plantaciones de cierta importancia, conviene criar las plantitas. Para tal efecto, se hacen las almacigas en la siguiente forma: si la tierra en que se va a realizar el trabajo es baja y húmeda, la almaciga, con un ancho de un metro veinte centímetros más o menos y una longitud que guardará relación con la cantidad de plantas que se desean obtener, deberá hacerse sobre el nivel del suelo, limitándola entonces por tablonos o mampostería, cuando se han de usar indefinidamente. En el caso opuesto, tratándose de tierras altas y secas, se hará la almaciga bajo nivel del suelo.

La tierra a emplear será la llamada de jardín, suelta, trabajada finamente, de consistencia media, humifera y previamente abonada. La almaciga se orientará de manera que reciba el máximo de sol, en la cercanía de las habitaciones de los encargados de cuidarlas y a cierta distancia de construcciones o árboles que proyecten sus sombras. La semilla, sana y bien elegida, se sembrará en surcos o a voleo. El primer sistema es preferible. La cantidad de semilla estará en relación con el tamaño de la misma y con la talla de las futuras plantitas. Es preferible excederse en el número, con el fin de proceder luego al raleo de la selección. La profundidad a que deben colocarse las semillas es de dos a cinco centímetros más o menos, variando con el tamaño de las mismas. Como regla general, debe tenerse presente que la semilla, en todos los casos, debe quedar cubierta por una delgada capa de tierra. La época de la siembra varía con las es-

pecies a emplear y con el clima de la región. Para esto, conviene tener presente el mapa que establece la división climática, realizado por la Sociedad Amigos del Árbol de la República Argentina. Siempre que sea posible, cuando la nieve, la escarcha o las heladas intensas no lo impidan, conviene realizar las siembras en el otoño. En esta forma, las plantitas desarrollan su sistema radicular en el invierno, adelantando en forma llamativa durante la primavera. En caso contrario, debe sembrarse al terminar el invierno. La prueba de orden experimental, siempre resulta de gran beneficio y altamente ilustrativa. Realizada la siembra, se impone defender la superficie de la almáciga de los rigores del calor, del frío o de la intensidad de los vientos y las lluvias. Las almácigas pueden instalarse a cielo descubierto, protegidas en los primeros tiempos con lonas, esteras de junco o con paja, a fin de evitar la costra dura que suele formarse antes de la aparición de las plantitas.

Cuando la calidad de las plantas cultivadas o la naturaleza del clima lo exigen, pueden cubrirse las almácigas con defensas a base de vidrios u otros materiales que por separación fácil, permiten recibir la luz y el calor del sol durante el día.

Las semillas duras deben sembrarse en el otoño. Los riegos deben ser realizados con lluvia fina y con agua buena, usando la de la lluvia almacenada en recipientes al aire libre, siempre que sea posible. El agua debe tener la temperatura del medio ambiente. Germinadas las semillas, aparecen las plantitas. Las carpidas suaves y la extracción de malas hierbas, son tareas que se imponen. Cuando las plantitas de hoja permanente adquieren una altura de más o menos cinco centímetros, deben ser trasplantadas a macetas o latas; debe tenerse cuidado de los vientos en los primeros días. Las que pertenecen a especies de hoja caduca pueden permanecer más tiempo en la almáciga, sin correr peligro.

Desarrolladas las plantitas, deben ser trasplantadas en el mismo vivero, con el fin de prodigarles cuidados durante uno o más años o, directamente, al lugar en que han de permanecer definitivamente, siempre que se les pueda atender en sus primeros años de vida. El tutoraje, la limpieza del terreno, las carpidas, los riegos y la de-

fensa en contra del excesivo frío o calor, constituyen atenciones indispensables con el objeto de asegurar la plantación.

El trasplante definitivo requiere la preparación de pozos abiertos con meses de anterioridad, con subsuelo permeable. Cuando se hallan presentes capas de tosca o de arcillas, se impone la rotura de las mismas, con el objeto de permitir la penetración de las raíces. La tierra debe adherirse a las raíces que, previamente, en el caso de árboles de hoja caduca, deben ser prolijamente podadas como también sus ramas.

En el caso especial de los árboles frutales, conviene proceder con sus semillas en forma diferente. Los carozos y las pepitas suelen perder rápidamente su poder germinativo. Por otra parte, es conocida la dureza de los carozos. Estos dos factores obligan a colocar estas semillas, tan pronto como sea posible, en condiciones especiales que ablanden su dureza en un medio que evite la muerte de sus embriones. Con el fin de lograr este efecto, se procede a la estratificación de carozos. Consiste en una operación previa. Tan pronto como se logra esta clase de semillas, se colocan en tierra bien aireada, mezclada con paja o contenida la misma en cajones o barricas. En todos los casos, el agua del riego que exceda debe tener fácil salida. Obtenidos estos medios, se procede a alternar capas de tierra mezclada con arena, con camadas de carozos o pepitas, de manera que no se hallen en contacto las semillas entre sí y separadas por arena o arena mezclada con tierra en un espesor de varios centímetros. El número de camadas de semillas tiene por límite la altura de una barrica corriente. Conviene que la última capa de tierra con arena, es decir la superior, tenga mayor espesor que las inferiores. Los riegos deben ser escasos. Si se desea, también esta clase de semillas pueden sembrarse en las almácigas. Como es natural, la profundidad debe ser mayor que la observada en el caso de pequeñas semillas y también mayor la separación entre ellas.

En cualquiera de los dos casos señalados, una vez germinadas las semillas, deben ser extraídas con sumo cuidado, plantándose en viveros o en almácigas según corresponda. Las semillas estratificadas en el mes de marzo por lo regular germinan en agosto o setiembre. No debe

olvidarse que, tan pronto como el fenómeno de la germinación de la semilla se hace presente, debe procederse en la forma antes indicada.

Plantación de árboles. La plantación de árboles puede realizarse utilizando los que se presentan sin tierra adherida, con terrones rodeados por material que evita su desprendimiento y en macetas o latas. Los arbolitos conviene que tengan un año. En la práctica se prefieren de más edad, pues dan la sensación de mayor tamaño en menos tiempo, pero el desarrollo normal que adquieren los más pequeños no es igualado por los ejemplares que han permanecido dos o más años en el vivero.

Los pozos deben ser abiertos con anticipación de dos o tres meses. Las dimensiones de los mismos varían con la naturaleza del suelo. En tierras francas permeables y roturadas, el pozo puede ser pequeño para plantas de un año; treinta o cuarenta centímetros de lado por otro tanto de profundidad. Cuando se trata de tierras duras, toscas o arcillosas, conviene aumentar las medidas antes citadas. La ubicación de los pozos, que será la de los árboles, puede distribuirse en forma regular o no. En el primer caso se emplean los sistemas de cuadrado, trebolillo y quinceque, que equivalen a colocar los árboles en los lugares representados por los vértices de los ángulos de un cuadrado, de un triángulo equilátero o de un triángulo isósceles. Adoptando estas formas se aprovecha mejor la tierra y se facilitan las labores.

La mejor época para plantar es el invierno. Las plantas deben colocarse en forma tal que el nacimiento de las raíces coincida con el nivel del suelo. La tierra con que se rellena el pozo debe ser fina, desprovista de abonos frescos y de otras materias de fácil descomposición. La tierra debe adherirse bien a las raíces. Un tutor y un riego en el acto, terminan esta operación. Es natural que el ejemplar así plantado merezca constante atención en lo sucesivo, con el objeto de asegurarle una vida regular.

La multiplicación de los árboles se realiza por medio de secciones de sus cuerpos, las cuales, al constituir nuevos ejemplares, reproducen con gran fidelidad los caracteres de los que le dieron origen. Esta condición, unida a la del rápido crecimiento, hace que se prefiera la multiplicación en lugar de la reproducción por semilla, la cual, por otra parte, origina ejemplares más semejantes

a la especie a que pertenecen que al individuo que las origina. La estaca, el injerto y el acodo constituyen los medios más usuales en la multiplicación. El hombre ha copiado a la naturaleza en sus sistemas fundamentales de multiplicación. La rama tronchada por el vendaval suele caer y ser cubierta por lino o enterrada en parte por la violencia de su caída. Si las condiciones son favorables y la especie se presta, no tarda en transformarse en un nuevo árbol. De ella han brotado raíces y ramas. Dos troncos que se rozan en la selva, si la especie lo permite, terminan soldándose. Este es un ejemplo de natural injerto por aproximación. El hombre, como se ha dicho, ha copiado estos ejemplos y los ha perfeccionado por el estudio y la experimentación. Teóricamente, cualquier árbol debe multiplicarse por estaca. En la práctica ofrecen facilidad de hacerlo, la morera, el álamo, el sauce, el plátano y muchos otros. Hay estacas de treinta a cuarenta centímetros, con varias yemas, y estaciones de un metro cincuenta a dos de longitud. Las primeras se destinan a viveros; los últimos, a lugar definitivo, que puede ser representado por terrenos húmedos, cañadones o médanos.

En todos los casos las estacas y estacones deberán tener yemas que queden bajo tierra y otras expuestas al aire. De las primeras partirán las raíces; de las últimas, las ramas. Un estacón se convierte en frondoso árbol al cabo de pocos años. La estaca de vivero se trasplanta al término de uno o más años. También puede plantársela en el lugar definitivo. Los estacados se realizan en el invierno. En todos los casos las estacas y estacones deberán tener yemas.

Poda — Con el objeto de eliminar ramas secas, de dar forma, mejor aspecto, aumentar la cantidad o calidad de frutos o favorecer el desarrollo de los árboles frutales y forestales, se realiza la poda de los mismos. Se trata de un arte difícil, que exige conocimientos fundamentales, observación profunda y dedicación ejemplar. De lo contrario, resulta más práctico dejar a la naturaleza que, como es sabido, practica la poda a su manera, haciendo que las ramas inferiores, más antiguas, en la mayoría de las plantas, caigan por la acción del tiempo.

Hay podas energías y podas suaves. Las primeras, es decir, las podas propiamente dichas, se realizan en in-

vierno, es decir en el período de reposo de los vegetales; la segunda, en plena actividad de los mismos, reduciéndose al corte de flores, de frutos, de hojas, al despimpollado y a la supresión de ramitas con el objeto de realzar un claro que puede obedecer a varios motivos.

Los árboles forestales pueden podarse desde los cinco hasta los once años, con el objeto de favorecer formas y evitar nudos. Los años que comprenden el período señalado varían según las regiones. Las podas realizadas a fines de otoño son convenientes en numerosos casos. En principio, debe evitarse que los frios muy intensos dañen las secciones hechas al cortar ramas de gran sección, cubriendo las heridas con productos que la industria fabrica para el efecto, con ceras o simplemente con barro.

Con el objeto de realizar esta operación se emplean herramientas bien afiladas, como ser: tijeras de podar, serruchos, navajas, hachas, etc. El corte debe ser limpio, sin desgarraduras, orientado en forma de evitar que el agua se detenga en él, procurando en todos los casos que la sección resulte lo más reducida posible.

Entre la extensión y ramificación de las raíces de un árbol y su copa, hay estrecha relación. Por este motivo, cuando se trasplanta un árbol que en esta forma pierde parte de sus raíces, deben seccionarse ramas en igual proporción. De lo contrario, la "evaporación" de las hojas representa una cantidad de agua mayor que la que pueden suministrar las raíces reducidas por el trasplante. Es fácil suponer que el desequilibrio se produce, con sus graves consecuencias inevitables.

La poda resulta recurso de enorme importancia en los árboles frutales. Con ella se consigue una mejor fructificación, prolongar la vida de los árboles, darles formas que permiten la libre acción del sol y del aire, al par que un aspecto hermoso.

Los árboles frutales poseen yemas o brotes de dos clases; unas originan flores y más tarde frutos; otras, en cambio, dan origen a las hojas y ramas. En las diferentes especies de frutales, estas dos clases de yemas no se presentan igualmente distribuidas en las ramas de uno, dos, tres o más años. De ahí el cuidado que debe observarse al realizar la poda, pues, si no se poseen conocimientos indispensables, puede darse el caso —por otra parte frecuente— de suprimir en parte o totalmente las yemas

florales, evitando así la producción de frutos, que es lo que se trata de favorecer.

Con la poda se orientan las ramas. Cuando se desea favorecer la producción de leña, se las dirige verticalmente, pues en esa posición la savia circula con más fuerza. Con el objeto de obtener el efecto contrario, se tiende a la horizontalidad. Cuando los frutos son muy numerosos, su volumen disminuye. La poda de una parte de ellos, favorece el buen resultado.

Si un frutal tiene propensión a producir leña abundante, en detrimento de los frutos, la poda se impone, tendiendo a la forma horizontal. Al podar los frutales todo corte debe terminar dejando libre una yema destinada a prolongar la misma rama. Si se permite al pie frutal producir frutos en cantidad exagerada, la vida del mismo se acorta en forma llamativa. En la poda oportuna hállase el remedio del mal.

Conviene tener presente que las yemas florales, es decir, las destinadas a producir frutos, se encuentran ubicadas de la siguiente forma: perales y manzanos: en las ramas de uno, dos, tres y cuatro años; cerezos, guindos y ciruelos: en las ramas de uno o dos años; duraznos: sobre el brote del año anterior; vid y membrilleros: sobre brotes del año. Largo sería enumerar todos los casos. Conviene que los cortes realizados en la poda de cualquier árbol sean hechos en ramas jóvenes. Solamente en casos excepcionales deben cortarse ramas gruesas. Las ramas que se inician en la parte inferior de los tallos, llamadas "chupones", deben ser eliminadas en el acto. Su verticalidad y posición restan enorme cantidad de savia al árbol del cual parten. La poda no debe ser tardía. Si se hace después de la época normal, las heridas no cicatrizan, permitiendo la pérdida de savia tan pronto como ésta se pone en movimiento.

La forma de los árboles, especialmente de los frutales, puede modificarse fundamentalmente por medio de la poda. Así se obtienen las formas piramidales, en huso, en espaldera, de cordones, de vasos, etc.

Los árboles, la tierra y el clima—La República Argentina disfruta de climas variados y de tierras de diversa composición, orientación y altura. De lo manifestado se deduce que pueden cultivarse en su suelo la mayoría de las especies conocidas. Hasta ahora, el esfuerzo es redu-

cido. Hay que ensayar. Hay que experimentar plantando. Es frecuente escuchar esta manifestación: "Aquí no se dan los árboles". Cuando se le interroga a quien hace afirmación tan terminante, en el sentido de qué clase de árboles plantó, contesta, con naturalidad que asombra: "Yo no puse ninguno".

Hay casos que demuestran que, en este sentido, querer es poder; y así se han formado hermosos bosques en tierras que se consideraban incapaces de alimentar un árbol.

En general, las tierras profundas, con agua de las primeras napas, cercanas a la superficie, permeables, permiten la vida lozana a numerosas especies. Las tierras altas, las pantanosas, las salitrosas, las pedregosas, las toscas, pueden ser utilizadas con buen resultado si en ellas se plantan especies convenientes y si en sus suelos se practican labores indispensables.

Hay suelos que reciben escasas lluvias. Sin embargo, es frecuente hallar humedad en los mismos, en cantidad suficiente, con el fin de asegurar un buen éxito en la operación. Al borde de ríos, lagos, lagunas o arroyos; en los bajos de las tierras secas; en los campos altos cercanos a corrientes caudalosas que se pierden generalmente sin beneficio, es posible plantar árboles. Para llegar al fin propuesto y que el futuro de nuestro país reclama con urgencia, hay que entregarse de lleno, sin vacilaciones, con fe, con optimismo, con sano entusiasmo, a la noble tarea que significa poblar de árboles el arenal o el pantano, la tierra fría y la caliente, los suelos altos y los bajos. Las tierras inundables pueden sanearse. Los suelos toscos o pedregosos ceden al explosivo y al trabajo paciente del hombre bien inspirado.

Quien quiera saber qué clase de árbol debe plantar en una región cualquiera, antes que la consulta difícil, debe realizar la que la naturaleza le ofrece pródigamente. En los alrededores ha de hallar los ejemplares que le servirán de guía. Logrados en su propiedad, fácil le será introducir a su abrigo las especies de su predilección o necesidad. Si en medio de una tierra que se conceptúa pobre e inapta para plantaciones, se observa un ejemplar de un eucalipto, de un ciprés, hasta de un álamo o sauce, no hay razón para que su número no se multiplique en forma satisfactoria.

Consideraciones necesarias.— Los árboles reunidos, formando bosques, tornan amable el ambiente, antes áspero, del campo sin reparos.

Las tierras cubiertas de montes, al ser talados éstos, vieron cambiar el clima suave que antes disfrutaron. Las sequías sobrevinieron. El calor y el frío fueron más intensos. Las lluvias mal repartidas ocasionaron serios perjuicios. La vida se hizo difícil, el lugar inhospitalario. Convencidos de cuál fue el origen del mal, sus habitantes se entregaron a la tarea de repoblar de árboles las mismas tierras por ellos devastadas en su afán de lucro desmedido, a cuyo servicio pusieron la incredulidad basada en la ignorancia y un egoísmo visible.

El cuadro cambió y con él, las condiciones del clima. El manto parduzco fue sustituido por el verde. La sequía cedió a la humedad. Los vientos que azotaron los aislados campos, sólo se entrevistieron en hacer murmurar la selva poblada por aves que pusieron la nota grata para hacer más amable la existencia de los hombres que, por un momento en la vida de su pueblo, creyeron, como únicamente los ignorantes son capaces de creerlo, que podían corregir, cambiar, modificar la armonía puesta por Dios en la tierra, sin hallar la demostración práctica, evidente, amplia y convincente de que ello no es posible y que quien pretenda ir contra lo natural, no tardará en experimentar los resultados negativos de su temeridad manifiesta.

Los árboles ofrecen al hombre recursos de toda naturaleza. Muebles, útiles de trabajo, medicinas, substancias químicas, recursos industriales, materiales destinados a la alimentación, después de haber sido tratados en la forma en que hoy lo hace la industria al servicio de la ciencia. Las frutas frescas, conservadas o fermentadas; las pastas destinadas a la elaboración del papel y otros usos, constituyen recursos valiosos que los árboles brindan, mientras en la selva continúa en forma constante la acción beneficiosa que se traduce en sombra, en reparo, en el aprovechamiento de las nieblas, en la utilización racional de la nieve o de la lluvia y en la purificación de la atmósfera.

No basta con plantar árboles, hay que cuidarlos. Plantemos y cuidemos los árboles. Protejámoslos con el afecto, con la dedicación, con el patriotismo sincero que sola-

mente los hijos de una gran Nación, como la nuestra, instruidos y bien inspirados, son capaces de hacerlo. Por su parte, los árboles, devolverán con creces la atención recibida.

ALEJANDRO V. BERGALLI

LA RUTA DE LA HUMANIDAD

La historia atestiguada por los textos es comparable a una estrecha banda costera; detrás se extienden enormes espacios y regiones prácticamente desconocidas. Esta zona marginal corresponde a la parte de la historia de la que tenemos conocimiento; a veces vagos indicios revelan la existencia de países y de civilizaciones lejanas y olvidadas.

Los cinco milenios que nos separan de la protohistoria son poca cosa respecto del pasado de la raza humana. Estos cinco milenios representan, si se quiere, los cinco primeros centímetros de una línea recta de seis metros de largo; al comienzo de esta línea se coloca al *Sinánthropo* al que una distancia igual separa del *Australopithecus*. Sin embargo esos periodos lejanos no han desaparecido totalmente en el abismo del olvido. Modificado, transformado, el legado material, espiritual y moral de los hombres que vivieron en ese pasado inmemorial, continúa ejerciendo influencia en la humanidad presente. La herencia de generaciones y de civilizaciones de la prehistoria y sus adquisiciones no se han perdido.

Aplicado al hombre, el adjetivo "prehistórico" consagra un estado de hecho: los hombres de la pre y de la protohistoria ignoraban la cronología. Las grandes civilizaciones protohistóricas no tenían conciencia de la huida del tiempo. Fenómenos naturales y acontecimientos contemporáneos eran la repetición de fenómenos y de acontecimientos míticos. El individuo se integraba bien naturalmente en el proceso cíclico, revivía sin cesar el gran sueño de la humanidad. Esta era, en que el mito era todo, el alfa y la omega de toda existencia terrestre, tuvo fin hacia mediados del primer milenio antes de J. C. En Grecia, en las Indias y en China, los hombres buscaron

una respuesta al enigma del mundo y de la condición humana. Definieron los grandes temas alrededor de los cuales el pensamiento y la investigación se han cristalizado. Una nueva era se abría ante la humanidad.

Mitos y cosmogonías protohistóricas habían tratado de organizar el caos y explicar lo inconcebible; todas las cosas, todos los acontecimientos tenían su lugar en el universo mítico. Esta concepción fue de alguna manera el molde de donde salieron las primeras grandes civilizaciones. Estas se desarrollaron en pueblos agricultores fijados en los valles de los grandes ríos; algunos miles de años antes sus antepasados habían renunciado al nomadismo.

Este cambio de costumbres tuvo consecuencias incalculables pues afectó al conjunto de la raza humana. Durante milenios el hombre había vivido de la caza y de la recolección; el cambio de vida tuvo una influencia profunda en su psiquismo. Al universo mágico del cazador se substituyó la concepción mítica y telúrica. En el mundo de la magia, el espacio y el tiempo no existen; de cada cosa, de cada objeto emana un fluido, benéfico o maléfico y las relaciones entre los reinos son estrechas. El hombre busca reconciliar los poderes ocultos con las prácticas mágicas. Ritos y liturgias tienen por fin proteger al hombre y sus obras neutralizando las influencias nefastas y favorecer sus empresas con la ayuda de los espíritus. Las pinturas y las esculturas rupestres son la manifestación tangible de esta concepción chamánica; sobrevive, atenuada y alterada, en algunos pueblos cazadores de Siberia. El hombre identifica el simulacro que pinta o que esculpe en las paredes de las grutas al animal que representa. Los límites que lo separan de la bestia son imprecisos; el animal es elegido como totem, se lo considera como el antepasado de la raza humana y el hombre, por su lado, no concibe la supervivencia más que bajo la forma de una reencarnación animal. Prisionero de la magia, el hombre no tiene conciencia de su individualidad, se siente solidario de lo que lo rodea. Esto explica por qué en todas las pinturas y esculturas de la era glacial las efigies humanas están desprovistas de rostros. En ciertos casos el individuo lleva una máscara que se considera asimilada a una potencia superior. Esta concepción simplista no deja de recordar el instinto ani-

mal; el cazador se deja guiar hacia la caza como la bestia hacia la presa que codicia. Reprimidos, el universo mágico y el mítico no son abolidos; en tanto que el razonamiento no ha tomado la delantera, el niño permanece bajo su dependencia, pero en el adulto los símbolos de la prehistoria no despiertan un eco sino en el subconsciente. La vía del hombre estaba trazada desde el comienzo. Las otras criaturas son estrechamente solidarias del medio ambiente; el hombre, él, no puede sobrevivir y afirmarse si no transforma lo que lo rodea y no se adapta a su medida. En todo crea una nueva realidad a la imagen de su cultura y de su civilización. Este mundo artificial es el verdadero "medio" de la criatura humana; después del paleolítico el hombre se ha esforzado en perfeccionarlo. Al inventar armas y útiles de madera, de hueso o de piedra, ha suplido los órganos que le faltaban; poco a poco impuso su dominación a todos los seres vivientes y a los animales más fuertes y mejor armados que él. Los cazadores del neolítico poseían ya armas perfectamente adaptadas a la función para la cual fueron concebidas.

Más tarde, cuando el hombre aprendió a trabajar la tierra, no se satisfizo ya con los recursos que la naturaleza ponía a su disposición y fabricó él mismo su alimento. Los primeros pueblos campesinos dieron un paso más en esta vía de la emancipación transformando la materia primera necesaria para la fabricación de sus útiles. Esto fue el comienzo de la metalurgia, de la cerámica, del hilado y del tejido. Después, cuando los poblados se convirtieron en ciudades-estados, embriones de futuros reinos, la sociedad se jerarquizó. Esta evolución cuya amplitud y consecuencias fueron considerables se extendió solamente sobre algunos milenios; centenas de millares de años durante los cuales el hombre había vivido de la caza y de la recolección, le habían precedido. La historia comenzaba. Después del paleolítico, la humanidad formaba una misma comunidad de cultura; cada descubrimiento nuevo: procedimiento de la talla de la piedra, trabajo de los metales o método de cultura, era inmediatamente divulgado y aprovechaba el conjunto de la especie humana. Más allá del tiempo y del espacio, sometidos a las mismas exigencias, razas y pueblos se sentían solidarios.

En el curso de los milenios, el hombre ha domesticado las fuerzas naturales; esclavo al comienzo de la evolución, se ha convertido en el amo. Pero estas fuerzas que creía definitivamente dominadas no estaban más que momentáneamente adormecidas; recomienzan a manifestarse.

Hasta nuestra época el dominio de la naturaleza por el hombre permaneció en los límites razonables; la técnica se acantonaba en su papel de auxiliar y nadie imaginaba que pudiera un día escapar al control que el hombre ejercía sobre ella. Pues lo que era verdadero no lo es más; las fuerzas que el hombre recientemente ha liberado no están ya a su medida, puede dirigir las y canalizarlas pero es incapaz de prever sus reacciones. El acrecentamiento desmesurado de su poder es para el hombre una terrible amenaza. ¿Se volverá quizá el esclavo de los medios que él ha creado para servirlos? ¿Quizá la técnica se volverá contra su inventor para dictarle su ley? La era presente es la del conflicto que opone el ser humano a las fuerzas demoníacas que comprometen su existencia.

La leyenda cuenta que, bajo el efecto del temor y de la admiración, los hombres cayeron de rodillas el día en que Prometeo les mostró el fuego que él había robado a los dioses. Fue lo mismo hace algunos años cuando en el desierto de Arizona, el fuego atómico abrasó el cielo; el "hongo" llegó hasta 5,000 metros. Se elevaron gritos, manifestaciones de alegría y de horror, algunos lloraban, otros oraban. Todos angustiados, sin osar manifestarlo, acababan de asistir al nacimiento de un mundo nuevo. Liberando la energía encerrada en el átomo, el hombre entra por primera vez en contacto con las fuerzas que regían el equilibrio del cosmos. La conquista del átomo representa quizá la última etapa en la vía trazada a la humanidad; la primera fue un gaje de progreso futuro, mientras que la liberación de la energía atómica arriesga hacer recaer la raza humana en el caos y en la barbarie. Todos los acontecimientos que, después de centenas de millares de siglos, han jalonado la ruta seguida por la humanidad en la busca de un porvenir mejor, se sostienen y se encadenan. Pasado, presente o futuro, el mundo evoluciona según un ritmo inmutable.

GERT VON NATZMER.
Les civilisations de la préhistoire
R. Laffont, Paris, 1957.

LA IDEA DE PATRIA EN LA POESÍA DE CARLOS OBLIGADO

He aquí la Patria, a quien rendía las frentes,
si es íntimo ideal en la persona.
es comunión raigal entre las gentes.

(Patria; canto I. Buenos Aires,
Espasa-Calpe, 1948; p. 17).

Concepto unitivo es el de Patria. Unidad personal en el que sabe de su origen y está seguro de su destino. Unidad colectiva, en el hacer cotidiano de los argentinos que beben en su Historia milagrosa la savia fuerte que los vigoriza y los hace enfrentar el vaivén de la vida que pasa, los fortalece en la lucha continua y deseada de todos los días para lograr un porvenir mejor.

Carlos Obligado, poeta de alcornia, que cantó la belleza permanente de lo noble, de lo digno, de lo sano, de lo que da jerarquía y sentido a la vida humana, al cantar a la Patria siente temblar su alma por las emociones altas de un amor correspondido, y nos hace vibrar en su mismo diapasón, con el acendrado lirismo de su sentimiento más puro. El poeta ama a su Patria y la siente muy hondo en su ser, plena de juventud, en el hervor fecundo de la vida que, inquieta, bulle con fuerza creadora.

Ve con claridad nuestro origen: los argentinos tenemos prosapia hispánica, latina. Tradición, fuerza, gloria, resuenan con nombres de castellanos ecos, y jamás, en esta tierra latina, será lícito barbarizar la única, la verdadera, la incontaminada esencia que recibimos en hermoso legado y continuaremos para gloria de la Patria y de la Raza: "Porque al llamarte a vida tu heroísmo, / bien resumiste en él, oh mi Argentina, / la libertad y el claro patriotismo. / Y pues que en siglo que propende a ruina, / ya eres grande nación «que al mundo asoma», / cristiana siempre, hispánica y latina: / por alta empresa irrenunciable, toma / la de salvar en ti la Fe sagrada, / la Raza ilustre y el vital Idioma; / puestos los ojos en la tierra amada, / en tu pasado, intenso claroscuro, / en tu presente inquieto, en la arriesgada / maravilla que cabe en lo futuro..." — (canto II; p. 26).

ESTUDIOS Y TRADUCCIONES

El poeta ve a su Patria grande y hermosa. Desea que se aúnen los esfuerzos de sus hijos para hacer de ella el pedestal seguro de un porvenir radioso donde campeen la bondad y el bien: "Crezca y se imponga en el fabril desvelo / la Nación, mas se agrade campesina / con su ancha tierra y generoso cielo; / que a más seguro porvenir camina / si en su seno se aduna y colabora / la gleba con la fábrica y usina". — (canto III; p. 32).

La Patria se asienta en la tierra más feraz por su opulencia de montañas, ríos y llanuras. Por eso no tienen semejantes sus valles fecundados por el sol, las selvas y quebradas rumorosas de vida, la dulzura de los frutales tucumanos, los esplendidos racimos de Cuyo, el trigo dorado de Santa Fe, la recóndita riqueza de La Rioja, los montes bravíos de Santiago y el Chaco, la Mesopotamia de prodigalidad asombrosa, y esta Buenos Aires, enhiesta en su orgullo de faro monitor de su grandeza: "Región cuyana y sus valles opimos, / donde nieve fecunda el sol deslie / sobre la vega espléndida en racimos; / Salta la heroica, en quien la Patria fíe, / que al amor de su selva y su quebrada, / como un valor magnánimo sonríe; / y Tucumán, la dulce y la esforzada / que halló la miel en boca de leones; / Córdoba ilustre y Santa Fe dorada; / Ríoja, minera entre áridos pedrones; / Santiago: ardiente luz, montes bravíos, / sonos del hacha y de intimas canciones; / Chaco, hoy vibrante de industriales brios; / Mesopotamia impar: pródiga y bella / como el Edén entre sus cuatro ríos; / Inmenso Sur, que en porvenir descueila; / y al cabo, Buenos Aires. Su llanura. / Su pampa, y nada más. Sobra con ella" — (canto III; páginas 33 - 34).

Ese amor, saliendo de la intimidad del ser, se expande generosamente por todo lo que lo circunda: las casas, los campos, las montañas, los ríos, el viento; mientras en el fondo, latente, existe eterna la antigua alma latina que lo impulsa a vivir ese amor. Amor por el cual daría el poeta su vida:

Yo, en su esplendor, vislumbre transitoria,
nada soy, pero amarla es mi destino;
diera mi sangre por su vida y gloria.

(canto V; p. 47).

Argentina nació a la libertad en un siglo bárbaro, pero no por eso ha de perder su genuina alma; su idioma no debe desvitalizarse y hacerse extranjero; y, sobre todo, su Fe, con la cual nació a la vida libre, debe ser siempre la Fe unitiva de sus mayores, la Santa Fe que dio nombre y valor a la personalidad nacional; "¡Y así en luz viva tu camino traza, / mi Argentina inmortal, firme en tu mano / el lumen de tu Fe, sol de tu Raza! / ¡Ah, que en hora eucarística, no en vano / fuiste, entera, el más noble monumento / que a Cristo Rey se consagró en lo humano! / ¡Confiese y honre a tu Señor, tu acento; / arme tu frente el victorioso Signo; / y sea, oh Patria, tu epónimo argento / frontal del Ara, escudo ante el Maligno!" — (canto VII; p. 71).

El poeta ve oscuro el panorama de la Patria por la influencia nefanda de hombres fraudulentos, egoístas, sensuales, que sólo piensan en engrosar sus bolsas y sus vidas placenteras, huecas de espiritualidad (canto VIII; pgs. 77-79). La Patria gime por la injusticia entronizada, pero el porvenir le pertenece, porque "aún queda aliento para cosas grandes" (canto VIII; p. 80). Estas empresas son propias del hombre que no aspira al lucro ni a la gloria, de aquel "a quien inflama / numen intenso y fiel" (canto IX; p. 82); el hombre que cree en Dios, de familia numerosa y sana, donde la suave y firme autoridad guie a los hijos hacia la libertad y el honor; el hombre fuerte y consciente de su destino, capaz de llevar a la Patria al cumplimiento exacto de su misión en América y en el mundo entero. Misión argentina de ser la depositaria de una raza viril que no acepta extraños padrinazgos porque tiene la entereza de sus hijos, que saben de dónde vienen, y conocen el destino hacia el cual marchan. Misión argentina de ser la conciencia unitiva de pueblos bravíos, que no saben de deserciones en la ardua lucha de todos los días, porque la raza latina es forjadora de hombres y de estados. Misión argentina de afianzar en estas nuevas tierras las glorias de la estirpe, el alma íntegra y cristiana que no sabe de dobleces, el ideal de la raza, reudentora, vigorosa, resplandeciente. Entronque soberano entre un pasado varonil y un porvenir de portentosos fulgores, de impulsos vitalizadores, el alma argentina debe vivir fiel a su origen, clarificando todos sus actos, todos

sus gestos, aun el mínimo, con el luminoso vigor de un pueblo sano que hace nacer su pujanza del hondón fecundo de la Patria.

No se ha de desperdiciar vanamente una herencia que costó la sangre de miles de seres, que supieron mirar siempre más alto para alcanzar el Ideal. Sangre de héroes que nunca dejaron de ser humanos, sangre de valientes que tenían conciencia de su misión en la vida y que luchaban por un mundo mejor, sangre viva de hombres fuertes que combatieron por su libertad física y moral, a despecho de las hordas bárbaras que querían extranjerizar su idioma y sus costumbres.

¡Ah: la Patria esencial, cuán luminosa!
¡Cuán pura y grande triunfará mañana,
sin el pueril miraje que la acosa!

Virgen prudente, desde su ventana
contemple el sino de otras que escucharon
del Tentador la melopeya vana;

Y en el "trono dignísimo" que alzaron
sus mayores, recójase un momento,
pues decisivas horas nos llegaron.

(canto X; p. 96).

Que en esta Patria nuestra sólo prospere el empeño constante, la voluntad que persevera. Que el triunfo y la riqueza no traigan el vacío al espíritu, sino que se ensanche generosa, austera, esta alma argentina, esperanza del mundo, honra de la estirpe.

JUAN SOLARE.

LAS MIGRACIONES GENÉTICAS DE PECES Y AVES

Según L. Roule (1942) las migraciones de los peces son de dos tipos principales: 1º migraciones de débil amplitud de los peces estacionales (tales como el arenque, la sardina, la caballa); 2º migraciones genéticas de gran amplitud, por ejemplo la de la anguila y la del salmón.

Por otra parte, según Horst Wachs (1926) las migraciones de las aves se presentan igualmente en dos tipos: 1º migraciones con un gran frente (como la del pato de Canadá, descrita por W. W. Cooke, 1915); 2º migraciones que siguen rutas definidas, que son las más conocidas y las más notables (cigüeñas, golondrinas, estorninos, chorlos, etc.).

En un artículo aparecido en 1933, hemos mostrado que las migraciones de los peces estacionales son en un todo análogas a aquellas de las aves en un gran frente y que las migraciones genéticas de los peces tienen los mismos caracteres fundamentales que las migraciones sobre rutas definidas de las aves. El hecho de que tipos generales de migraciones puedan encontrarse en grupos zoológicos tan diferentes, indica ciertamente que el determinismo psicofisiológico debe ser en general el mismo para los dos tipos, y esta idea puede facilitar grandemente su análisis.

Se puede encarar el problema de la manera siguiente: ¿es posible tentar reducir estos comportamientos migratorios a tropismos o a reacciones análogas? O, por el contrario, ¿esta reducción es imposible en ciertos casos, y se tiene razón de hablar en ellos de "instintos migratorios"? El problema es delicado, pero la distinción de los dos tipos de migraciones precitados ayuda a plantearlo más claramente de lo que se había hecho hasta ahora.

Las migraciones sobre un gran frente y las migraciones sobre rutas definidas se reconocen por caracteres objetivos muy netos, aquellos mismos que son indicados en su denominación. Pero, en primer lugar, ¿de dónde se origina que los animales migren "sobre un gran frente"? La experiencia muestra que el frente de migración coincide más o menos con las líneas de iso-variaciones de las condiciones físicas del medio, la iluminación, la temperatura, la salinidad, etcétera. El tipo de estas migraciones se encuentra ya en el plancton (de agua dulce o de mar), en el cual las migraciones están regidas también por las condiciones físicas o químicas del medio acuático y sus variaciones. Se sabe por numerosos trabajos que la iluminación, la temperatura, la salinidad del agua, su tenor en oxígeno, en CO_2 , su pH, etc.,

son los factores principales que determinan la repartición del plancton a diversas profundidades. Son los tropismos (o las patías) los que constituyen estas migraciones. Así, el fototropismo atrae el plancton a la superficie, pero la fotopatía lo retiene en las zonas en las cuales puede soportar la iluminación; se encuentra, pues, en gran densidad hacia el límite superior de estas zonas. En el crepúsculo el plancton migra hacia la superficie, a la mañana vuelve hacia las profundidades; y se sabe que a la noche, las pescas de plancton son mucho más abundantes en la superficie que durante el día. Hechos análogos pueden ser relacionados con la influencia de la temperatura y de otros agentes físicos y químicos.

Las migraciones de peces y aves sobre grandes frentes tienen los mismos caracteres objetivos: los animales sujetos a tales migraciones se reparten en todos los lugares donde las condiciones físicas y climáticas son máximas para sus tropismos y óptimas para sus patías. Las migraciones de los peces estacionales dependen sobre todo de la temperatura y salinidad del agua de mar. Los arenques se mantienen en la superficie en el límite de las "transgresiones marinas" de primavera y de estío, en lo que se refiere a las aguas frías y poco saladas; ellos son los "detectores biológicos" de estas transgresiones estacionales de las aguas oceánicas (Le Danois). La sardina y la caballa son también detectores biológicos de las transgresiones: se mantienen en su límite, pero en relación con las aguas cálidas y saladas. El atún y el germón, peces de agua cálida, se reúnen en invierno en las aguas meridionales y se dispersan en verano en el Atlántico y el Mediterráneo.

En las aves que migran sobre grandes frentes ocurren los mismos fenómenos: el frente está determinado principalmente por el desplazamiento de las isotermas en los cambios de estación. La carta, dibujada por Cooke, de las migraciones del pato gris de Canadá (*Branta canadensis*) en América del Norte, muestra que esta ave se desplaza en primavera hacia el norte, en un frente muy grande que casi coincide con la isoterma de 35°F ($+1,679^\circ \text{C}$). Aquí, una vez más, las condiciones físicas del medio imponen a los desplazamientos del animal un límite infranqueable, más acá del cual él se acantona, y

que sigue cuando este límite se remonta hacia las más altas latitudes. No se ve, de ningún modo, en todas estas migraciones otro determinismo que aquél de los troyanos o de las patias.

Muy diferentes son las migraciones sobre rutas definidas. Son reconocibles por otro carácter objetivo: cortan perpendicularmente las numerosas líneas de iso-variaciones de las condiciones físico-químicas del medio y se realizan de una región geográfica más o menos localizada (área de alimentación) a otra (área de reproducción). Es éste, en primer lugar, el caso de los peces "talasotocos" (que descienden al mar para la freza) como la anguila, y el de los peces "potamotocos" (que remontan los ríos para la freza) como el salmón. Se sabe que las anguilas dejan en otoño los ríos y los estanques, en la época de su madurez sexual, y haciendo un largo viaje en los ríos y en el océano, van a reproducirse en primavera en la fosa de los Sargazos, al norte de las Antillas. La extensión de esta área de reproducción, con relación a la del océano es minúscula. Según toda verosimilitud, la ruta de las anguilas, a partir de la plataforma continental, corta todos los meridianos por el mismo ángulo (ruta loxodrómica), lo que muestra que tienen un sentido notable de la dirección. Las larvas nacidas en el área de desove del mar de los Sargazos, o "leptocéfalos", se dispersan sobre grandes frentes, siguiendo la salinidad del agua, su temperatura, etc.; vuelven a Europa con ayuda de las corrientes marinas de las cuales la principal es el Gulf-Stream. Los magníficos trabajos de J. Schmidt nos han enseñado estos hechos concernientes a las migraciones de las anguilas. La migración de las anguilas adultas es una migración sobre una ruta definida; la de los leptocéfalos es una migración de tipo planctónico. Con respecto a los salmones, descienden al mar en una edad que varía entre uno y cuatro años y van a engordar sobre un área de alimentación, a menudo durante muchos años. Antiguamente se pensó que esta área se encontraba en la proximidad del estuario de la cuenca fluvial en la cual han nacido. Actualmente se sabe que puede encontrarse mucho más lejos en el océano, a centenares de kilómetros. Cada población tiene su área de engorde. Así, los "smolt" (salmonetes en áreas de aluvión) marcados

por el Ing. Vivert y por el Prof. Fontaine en la Gave d'Oloron, tienen su área de alimentación situada al oeste del cabo Land's End (Gran Bretaña); allí se dirigen en línea recta con una velocidad media de 27 a 29 kilómetros por día (M. Fontaine, Colloque Singer - Polignac, 1954). La migración de los salmones adultos hacia las áreas de reproducción se efectúa entre noviembre y julio; los salmones remontan los ríos en que han nacido, desafiando las corrientes y las barreras, realizando saltos impresionantes para franquearlas. Así pues, las migraciones de ida y vuelta tienen lugar, en los salmones, siguiendo rutas definidas.

Numerosas aves del hemisferio norte emigran también sobre rutas perfectamente definidas; estas migraciones genéticas son tan características que se las ha llamado "migraciones ornitológicas". Citaremos dos casos particularmente significativos: el del chorlito real americano (*Charadrius dominicus*) y el del chorlito real del Pacífico (*Ch. fulvus*). El primero llega en marzo y abril a las costas del Canadá y las tierras que se extienden entre estas costas y alrededor de los 75° N. (tierra de Baffin). Anidan sobre las tierras cubiertas de hielo (solamente en julio la temperatura media alcanza allí -10°C). En otoño migran hacia el sur y, sin parar en las regiones templadas, continúan hasta el trópico de Capricornio y pasan el tiempo del invierno boreal (verano austral) en el sur del Brasil y de Paraguay (temperatura media 25°). Sus rutas de ida y vuelta son bien definidas. De igual manera, el segundo pone y empolla en Alaska e inverna en las islas del Pacífico, bajo los trópicos, de las islas Hawai a las Gambier. Sus rutas de ida y de vuelta están jalonadas por los mismos archipiélagos. En las migraciones de estos dos chorlitos, los vuelos de más de 3,000 kilómetros tienen lugar sobre los océanos. La comparación de las cartas de Cooke que muestran las migraciones del pato de Canadá y aquellas de los chorlitos americanos ilustra de manera sorprendente las diferencias que existen entre las migraciones sobre un ancho frente y las migraciones sobre rutas definidas.

Lo que sorprende en primer lugar, en estas migraciones sobre rutas definidas, es su independencia con relación a las condiciones del medio. La anguila y el salmón, los chorlitos reales, etc., atraviesan océanos o con-

tinientes enteros para reencontrar su área de reproducción y no se inquietan por las variaciones de temperatura o de iluminación que encuentran. Ninguna tentativa de explicación con respecto a los tropismos puede ser prudente en este caso. Por ejemplo el "brankiotropismo" de Roule (o tropismo causado por la concentración de oxígeno) y el hidrotropismo (búsqueda del agua dulce) combinados, ¿pueden explicar los remontes de los salmones hacia los sitios de desove natal? La experiencia ha demostrado que no hay gradientes de salinidad uniforme en las aguas de la Gave d'Oloron; por el contrario, las aguas muy saladas provenientes de la región de Salles de Béarn, aportan a la Gave una fuerte salinidad, a mitad del camino entre el océano y los sitios de desove (Fontaine et Vibert, 1953). A propósito del tenor en oxígeno del agua, E. S. Russel (*Comportement des animaux*, pp. 52-58) observa muy justamente: "El hecho de reaccionar como a un estímulo a un relevamiento del tenor de oxígeno, cuando este estímulo está presente, no es lo mismo que ponerse a la búsqueda de este estímulo particular, estando él ausente. La teoría (de los tropismos) explica aún menos por qué el salmón se pondría a buscar un estuario determinado, el que conduce al río donde ha nacido. Antes bien, hay hechos que muestran que en la desembocadura de los ríos, la elevación del tenor del oxígeno no es el factor que determina el remonte del pez. Por ejemplo, en el segmento inferior de algunos de nuestros ríos con salmones, tal como el Tees y el Tyne, hay sobre un largo recorrido zonas extremadamente contaminadas, en las cuales el oxígeno puede disminuir mucho. De igual manera se encuentran allí auténticos peces. A pesar de todo, el salmón hace todos los esfuerzos para franquear estas zonas de agua contaminadas y un cierto número de ejemplares lo consigue".

De una manera general, los animales sujetos a verdaderas migraciones genéticas no sufren la influencia atractiva o repulsiva de las condiciones del medio; al atravesar sus líneas de isovariación, ellas le sirven simplemente para dirigirse. Pero si las migraciones genéticas no son debidas a tropismos, resulta que son verdaderos comportamientos instintivos. El término "instinto migratorio", ha sido muchas veces empleado en este sentido;

ha sido sin cesar rechazado por los biólogos cuidadosos de encontrar explicaciones fisiológicas y fisicoquímicas, pero podemos rehabilitarlo, hoy día, mostrando que efectivamente las migraciones sobre rutas definidas presentan los caracteres esenciales de los instintos: son comportamientos motivados que comprenden reacciones perceptivas.

El motivo de las migraciones genéticas de los peces está, ciertamente, ligado, en parte al menos, con el estado fisiológico de los individuos en la época de la madurez sexual. Este hecho es conocido desde hace mucho tiempo en las anguilas, que toman una "librea nupcial" en el momento de su descenso hacia el océano. Fontaine ha demostrado que, de una manera general, los peces migratorios presentan manifestaciones cíclicas de actividad endocrina notables, al contrario de las especies sedentarias vecinas. En las aves, después de los trabajos de Rowan (después de 1920) sobre las migraciones de los córvidos de América del Norte, sabemos que la migración a fin de invierno está determinada por el desarrollo de las gónadas. Los estudios clásicos de J. Benoit sobre la gónado-estimulación por la luz en las aves, hacen comprender cómo el desarrollo de las gónadas está ligado al alargamiento de la iluminación diurna, antes de la primavera. El hecho de que los trabajos de Wolfson hayan demostrado que una hiperactividad hipofisiaria determina una acumulación de grasas necesarias para un largo viaje, no aporta ninguna modificación esencial a esta noción, actualmente conocida, de que las migraciones genéticas de las aves dependen de variaciones cíclicas del funcionamiento de las glándulas endocrinas.

En cuanto al carácter perceptivo de las reacciones de orientación y de reconocimiento de los lugares en los animales que presentan migraciones genéticas, no está bien establecido. Ya, hablando de los salmones, L. Scheuring (1929) escribía: "La migración y su desarrollo dependen del complejo de los signos perceptivos específicos del pez considerado". Fontaine (1954) dice asimismo: "Se ha hecho la prueba, hoy día, de que los salmones pueden, alejándose a grandes distancias de su río natal, volver a éste". ¿En qué signos se fundan para reconocerlo? La cuestión está aún muy oscura; pero Fontaine cita con este objeto, las experiencias de Hasler y Wisby

(1951) sobre el sentido olfativo de los salmones; sentido muy discriminativo, susceptible de distinguir los olores de dos ríos diferentes; los individuos, en los cuales se ha suprimido el sentido del olfato, por cauterización del epitelio olfativo o por taponamiento del saco olfativo, se han mostrado incapaces de reencontrar el lugar de desove.

En las aves, después del hermoso descubrimiento de D. Kramer (hacia 1950) sobre la orientación "astronómica" de los estorninos, debida al sol y teniendo en cuenta la hora, se han multiplicado las búsquedas en este sentido y hoy sabemos con certeza, que se trata de una reacción compleja con un conjunto de signos, por consiguiente, de una reacción perceptiva netamente caracterizada. El problema de la orientación de las aves migratorias en ruta está lejos de estar enteramente resuelto. Lo que no conocemos bien son los signos que permiten a estos animales reconocer sus áreas de invernada y de reproducción.

Por fin, el último problema es ¿por qué estas áreas de invernada y de reproducción están a menudo tan alejadas una de otra y por qué están situadas en tal o cual parte del globo? Para las anguilas de Europa, podemos comprender, invocando la teoría de la deriva de los continentes de Wegener, que el área de alimentación esté en Europa y el área de reproducción esté en el Mar de los Sargazos, la cual se ha alejado de Europa, arrastrada por la deriva del continente americano hacia el oeste, en el curso de los tiempos geológicos. Pero para las aves, ninguna hipótesis tan plausible ha podido ser dada; sea cual fuere, es muy probable que la ruta de las migraciones responda, de una manera general, a causas históricas, o sea al pasado de la especie considerada. Pero tenemos pocas probabilidades de resolver esta cuestión, pues las condiciones históricas evidentemente escapan a nuestras investigaciones experimentales.

En resumen, vemos que existen dos tipos de migraciones entre los peces y las aves: 1º Las migraciones sobre un gran frente, o migraciones de tipo planctónico, que se extienden a lo largo de líneas de isovariaciones de condiciones del medio y que dependen estrechamente de estas condiciones; estas migraciones se explican por tropismos y patías. 2º Las migraciones sobre rutas definidas,

ACTUALIDAD PEDAGÓGICA

117

migraciones genéticas o de tipo "ornitológico", que se caracterizan por la búsqueda de áreas de reproducción netamente delimitadas y por viajes más o menos largos entre el área de alimentación y el área de reproducción. Las rutas de estas migraciones atraviesan las líneas de iso-variaciones de las condiciones del medio; los animales toman por guías, estímulos que son para ellos signos específicos. Los factores originadores de estas migraciones pertenecen al medio interno de los organismos: ritmos estacionales, funciones hormonales, actividad sexual. Sus reacciones elementales son, sobre todo, reacciones perceptivas y no ya tropismos; en resumen, son verdaderos "instintos migratorios".

Así, pues, estos análisis no solamente prueban que no todas las migraciones animales son reducibles a tropismos, sino que también confirman las distinciones que hemos hecho entre tropismos e instintos. Tales pruebas experimentales están lejos de ser despreciables.

GASTON VIAUD
Los instintos.

Presses Universitaires de France, 1959.

Traducción de Sarah E. Cabrera.

ACTUALIDAD PEDAGÓGICA

BASES PARA LA REFORMA DE LOS PROGRAMAS DE MATEMÁTICA
EN LA ESCUELA SECUNDARIA

a) Justificativo de la necesidad de reformar los programas. — La justificación de una reforma del tipo indicado resulta obvia y forma parte de la necesidad de encarar integralmente todos los problemas conexos con la enseñanza matemática. Las múltiples y molestas dificultades que la labor diaria presenta, hacen innecesario abundar en detalles.

b) Análisis somero de las causas. — Los inconvenientes y tropiezos, las aparentemente insalvables dificultades que

la enseñanza de la Matemática ofrece, necesitan una explicación. Es mucho lo que se podría decir al respecto, pero creo que pueden sintetizarse todas las conclusiones en dos grandes problemas alrededor de los cuales giran los demás: a) problema científico; b) problema psicológico y pedagógico.

El problema científico atañe al "qué" de lo enseñado, y es, a mi juicio, el más serio que tenemos en el momento. El segundo interesa al "cómo", "cuándo", "a quién", etc., de la enseñanza y ha sido particularmente estudiado en lo que va de este siglo.

El problema científico, por el contrario, tiene un enfoque erróneo. Se parte de un supuesto básico que estimo equivocado: la creencia en un orden prefiado de conocimientos por transmitir. No creo aventurar demasiado afirmando que esta "fossilización" del conjunto de lo que se enseña en el ciclo secundario proviene del uso ininterrumpido y lamentable de una obra famosa pero de desdichados efectos en la escuela: los *Elementos*, del griego Euclides. Este libro, usado con singular pertinacia desde los tiempos medievales hasta no hace mucho en las escuelas inglesas, es el antecesor directo e incuestionable de nuestros textos de Matemática y de nuestra manera de enseñar. Su constitución básica se afirma en el tratamiento formal y deductivo de los principios y verdades que contiene. Ese encadenamiento sirvió de modelo y sigue sirviendo. Más aún; si los matemáticos estiman que una proposición cualquiera no constituye Matemática respetable hasta que no puede reducirse por vía del razonamiento a otras anteriores, aparece robustecida y asegurada la posición formalista y el método clásico.

Sin embargo se impuso poco a poco, y particularmente en las últimas décadas, la convicción de la inadecuación psicológica del adolescente para un tratamiento semejante. Entonces la reacción procuró adaptar esos mismos contenidos y hacerlos accesibles, aun a riesgo de tergiversar la esencia del método, y aparecieron entonces formas variadas y mixtas que combinaban la intuición con el razonamiento, pero que, a pesar de todo, conservaban las viejas estructuras.

¿Cuál es el error de los métodos clásicos? Negar, directa o indirectamente, para el que estudia la matemática en su aspecto creador. Bajo las interminables cadenas de razonamientos de nuestros textos, está oculta y disimulada la actividad prodigiosa del espíritu que los creó. En ellos se esconden los procesos vivos de la creación del saber matemático, se olvida que esa ciencia que ofrecen brotó de cabezas humanas pensantes y que adquirió en su génesis formas diferentes a las que presentan. Se desconoce la historia matemática y los móviles y objetivos que determinaron su evolución y desarrollo.

El método deductivo permite oficializar y dar pleno apoyo lógico a las verdades obtenidas por caminos complejos y variados. Es indispensable poseerlo para dar validez a conclusiones que de otro modo estarían seriamente sometidas a la duda, pero no permite aprender Matemática, ni es útil para servirse de ella ni mucho menos para crearla. En general, puede compararse con un sendero que se desconoce pero cuyo fin es el lugar al cual se desea llegar. Nuestros muchachos están obligados a seguir caminos que no saben adónde llevan.

Si algo puede decirse de efectivo en este momento es lo que acabo de afirmar. Los métodos activos y la fundamentación psicológica de la enseñanza podrán hacer mucho, pero no lograrán disimular el incurable aburrimiento y la lamentable sosería de lo que se enseña. Sucede que todo resulta maravillosamente claro y absolutamente incomprensible. Paradoja ésta, fácil de explicar. Todo es comprensible en cuanto la razón no encuentra motivos para negarlo, pero absolutamente inaccesible para el espíritu que ambiciona saber el "para qué", el "cómo" y el "porqué" de las cosas. De ahí la consiguiente aceptación obediencia de lo que se obliga a estudiar y de ahí también los increíbles dogmatismos con que se transmite la reina de las ciencias.

Este problema es más grave de lo que se supone y trasciende el ámbito secundario y se manifiesta como incalificable elemento de regresión en los ciclos primario y universitario. También en ellos, y con pertinacia inexplicable, se disimula porfiadamente la verdad dentro de esquemas absurdos. Todo lo dicho merece ejemplos que permitan aclarar debidamente su sentido.

Voy a analizar, de los programas de Matemática que han circulado entre nosotros, sus errores y olvidos capitales, citándome para evitar extenderme en forma desmesurada a un sector pequeño: por ejemplo, los primeros temas del programa de Aritmética de primer año.

Tampoco quiero abundar en detalles. La evolución de la enseñanza matemática en nuestro país determina variantes dispares. Desde fines del siglo pasado hasta la reforma de 1926, que establece planes esencialmente racionalistas, hay un período de ensayos. Luego, el bravo plan (¡oh tiempos!) se aplicó a pesar de su fiereza y en el marco de una seriedad escolar que desconocemos, hasta el año 1937. Los excesos racionalistas dieron un nuevo plan de orientación intuitiva que se cambió en 1940 por otro nuevamente formal, pero con variantes, etc. En definitiva, nunca se atacó el fondo de la cuestión.

Analicemos un poco. Se empieza por hablar en la actualidad de números naturales. Por supuesto que el calificativo es gratuito. Los chicos no conocen otros. También es lección de castellano lo de sucesión fundamental y otras cosas parecidas. No son éstas las épocas de las coordinaciones de conjuntos y otras lindezas, pero igualmente seguimos sin aprender. Luego se repasarán la numeración escrita y oral y los números romanos. Santo y bueno. Las representaciones geométricas, literal, etc. se entienden pero no se ve su significado ni sentido. Pero hay bravas luchas por enseñar a expresar conceptos simplísimos con un vocabulario y una notación cuyas razones no se comprenden.

La definición de suma se agregará luego a esta prolongada lección de idioma. Más adelante porfiaremos por enseñar que si a ambos lados de una igualdad se agregan cosas iguales, seguimos en igualdad. Seremos capaces de dibujar o peor aún de traer una balanza de platillos o en último caso usarla como referencia oral y "visualizar" la propiedad uniforme. Los alumnos seguirán mirándonos absortos y acompañándonos de buena o mala gana en la deliciosa tarea de machacar y machacar las palabras, las frases que no quieren entrar. No diré los conceptos, porque de verdaderamente conceptual no hemos transmitido nada. Se dirá: "hay que empezar por lo más fácil", "no se puede seguir sin esto". El error no es evidente porque

estamos encerrados en el esquema que mencioné antes. No podemos comprender una Matemática que no enseñe todo esto y en este orden. Los que aborrecen los métodos racionalistas serán capaces de usar los medios más extravagantes para hacerse entender, pero seguirán con lo mismo. En definitiva, no salimos del círculo nefasto. Por eso es que se hacen imprescindibles las

c) **Soluciones propuestas.** — En términos generales puede decirse que se necesita en primer lugar enseñar Matemática. Esto supone convertir en secundarios, e incorporarlos cuando las necesidades lo exijan, los accesorios como idioma, notación, etcétera.

Enseñar Matemática supone fundamentalmente enfrentar al alumno con sus verdaderos problemas, dentro de sus posibilidades intelectuales. La ciencia tiene sus móviles, procura siempre un objetivo, quiere algo. Nosotros también debemos querer permanentemente algo y enseñar a nuestros alumnos a encontrar primero los problemas, a buscar sus soluciones después, a manejar con soltura sus aplicaciones y usar de ese saber, a fundamentar con rigor lógico las adquisiciones del intelecto, pero sólo mucho más adelante a comprender las cuestiones claves de la coherencia lógica en Matemática.

Tampoco es posible aquí un análisis completo. Me limitaré a dar un simple ejemplo: lo que entiendo que podrían ser esos primeros temas de Aritmética de primer año.

En primer lugar vamos a enfrentar al niño con un problema mucho más difícil y mucho más interesante, más aún, y esto es, experiencia personal, apasionante: el problema de la numeración en sí y su solución a través de los siglos. De pronto la clase cambia. No vamos a enseñar nada. Vamos a poner a un grupo de niños ante un problema que es casi una aventura: ¿Qué harían ustedes si olvidaran los "números" que conocen? ¿Qué pudo haber hecho el hombre en un principio? En seguida surgen los signos especiales, el uso de la mano, los sistemas aditivos. Hay ejemplos interesantes: los egipcios, por ejemplo; los romanos se agregan como tantos, aunque merecen un tratamiento especial por seguir en uso. Luego se verá con nitidez la conveniencia de los sistemas posicionales y podrán servir de ejemplo los números babiló-

nicos. Más adelante se verá nuestro sistema decimal, sus cifras, el uso del cero, etcétera.

Se ve que el panorama ha cambiado. Quizá la eficacia de cualquier obra del espíritu científico resida en esta posibilidad inmensa de preguntarse: ¿Por qué existe esto en lugar de no existir o de existir de otro modo? Este es el punto inmediato de partida para un salto intelectual de proporciones gigantescas y perfectamente posible para muchachos de la edad y nivel mental corrientes; la posibilidad de inventar o concebir otros sistemas de numeración. Mi experiencia personal me dice que los más talentosos hallan un juego y un entretenimiento en ello.

No quiero extenderme más. Todo lo expuesto corresponde a un enfoque absolutamente general de la cuestión y los problemas parciales de los cuales se dan uno o dos ejemplos nada más, requieren un tratamiento especial dentro de las líneas enunciadas.

GERMAN GOMEZ

LA MANÍA DE LOS TESTS

Medio siglo ha corrido desde la publicación, en 1905, por Alfred Binet y Th. Simon de sus primeros tests de inteligencia. Esta empresa verdaderamente nueva desencadenó una epidemia de tests concernientes a toda suerte de características psicosociales de individuos, de grupos, de fenómenos culturales. Centenares de psicólogos, de psiquiatras, de antropólogos, de sociólogos competentes o no, se ponen a inventar, en todas sus piezas, sus propios tests y a aplicarlos a centenares de miles de individuos, de grupos, de fenómenos. A veces los iniciadores de tests de inteligencia o de aptitud ignoraban hasta los rudimentos de la psicología o de la sociología; otras veces aun no eran lo bastante lúcidos para conocer su propia incompetencia. Pero a pesar de estas insuficiencias, muchos practicantes de tests han logrado vender su mercancía a sus colegas, a los educadores, a los administradores, a las empresas privadas, a los sindicatos y aun al gran público. Actualmente, en Estados Unidos cada individuo, más o menos, está sometido a tests desde el nacimiento a la muerte, y en ocasión de todos los acontecimientos impor-

tantes de su vida. Es el objeto de un arsenal de tests diferentes desde poco después del nacimiento, en la escuela maternal y en el jardín de infantes, en la escuela primaria y secundaria, en la universidad, antes y después de la incorporación al ejército, antes y después de su casamiento, lo mismo en ocasión de su primer empleo, y así sucesivamente hasta los tests que preceden y siguen a la muerte. Las carreras, en una parte importante, son determinadas por estos tests; desde los tests de inteligencia hasta los tests de lealtad política, los practicantes de toda índole han reemplazado a los ángeles de la guarda de antaño, que estaban consagrados a guiar el destino de cada uno. Vivimos en una época de *testocracia*. Por sus tests de inteligencia, de estabilidad emotiva, de carácter, de aptitudes, de tendencias inconscientes y de otros rasgos de nuestra personalidad, estos practicantes deciden, en una amplia medida, de nuestra vocación y de nuestro empleo profesional. Desempeñan un papel importante en lo que es nuestro progreso o, al contrario, de nuestra regresión social en nuestros éxitos y fracasos, lo mismo para todo lo que concierne a nuestra reputación y nuestras influencias personales. Los tests determinan si somos normales o no, establecen que somos de una suprema inteligencia o de una tontería desesperante, políticamente leales o subversivos; de tal suerte, influyen desde el primer instante en nuestra felicidad y, en fin de cuentas, a lo largo de nuestra vida.

El enorme crédito de los tests y de los que los practican se debe, en primer lugar, a la pretendida infalibilidad de los tests mismos. Los *testócratas* han logrado hacer pasar sus métodos por estrictamente científicos, precisos, operativos, sin error posible. Muy raramente se ha discutido la legitimidad de sus pretensiones.

La importancia de la demanda ha suscitado en abundancia tests rápidos, casi automáticos, que pueden descubrir la manifestación y el dinamismo de no importa cuál rasgo característico de un individuo, de un grupo, de un fenómeno cultural cualesquiera.

Durante los tres últimos decenios, solamente en los Estados Unidos, centenares de tests diferentes han sido establecidos y practicados.

1. Docenas de tests de inteligencia que representan esencialmente reelaboraciones de tesis de A. Binet por

Thorndike, Terman, Miller, Otis, Pintner, Patterson, Cox; el test llamado de California de "madurez mental", el test de clasificación general del ejército americano; los tests de E. B. Green, L. Isserlis, S. S. Colvin, C. Burt, etc.

2. *Tests de personalidad.* A. Tests referentes a rasgos caracteriales: agresividad, prestigio, tendencia a la sumisión, prudencia, espíritu de conciliación, conformismo, carácter concienzudo, tendencia a la expansión o al repliegue en sí mismo, rapidez de decisión, duplicidad, honestidad, incorregibilidad, originalidad, perseverancia, persistencia, afirmación de sí, seguridad personal, estimación y valoración de sí, percepción de los otros, resistencia al medio, disposición al estudio, a la sugestión, lealtad.

B. Tests relativos a los instintos y las emociones: intensidad de las diversas tendencias y de los reflejos preestablecidos, estabilidad e inestabilidad emotivas, naturaleza de la emoción dominante.

C. Tests de estados de alma, de temperamento, de fuerza de voluntad, jovialidad o depresión, confianza y desaliento, aprobación y desaprobación, resistencia voluntaria, extroversión e introversión, etc.

D. Tests de actitudes, intereses, preferencias: equidad de espíritu, preferencias nacionales e internacionales, actitud frente al dinero, amplitud de miras, preocupación por el interés general, inclinación políticamente avanzada, liberal o conservadora, prejuicios raciales, creencias religiosas, gusto por la vida social, preferencias estéticas y otras.

E. Tests de juicios y de actos morales: sentido moral, valores morales, sensibilidad y conocimiento moral, reglas morales seguidas.

F. Tests de aptitudes, de facultades, de capacidad de mando, de una cualidad amplia y específica a la vez, como la aptitud para una profesión: arquitecto, astrónomo, empresario, contador, constructor de aviones o de automóviles, ingeniero especializado en ventilación, escultor, arqueólogo, manipulador de máquinas de calcular, ensayista, plomero, carpintero, urbanista, director de excavaciones arqueológicas, jefe de almacén de novedades, especialista en investigaciones medicinales, crítico literario, editorialista, cómico, paleobotánico, técnico publicitario, etcétera.

G. Tests de normalidad o de anormalidad mental y moral, de adaptación o de inadaptación al medio, de carácter general o específico.

H. Tests de criminalidad general o específica: asesinato, atentado contra las buenas costumbres, falsificador de escrituras, etc.

I. Tests de tipos de personalidad: introvertido-extrovertido; esquizotímico-ciclotímico; endomórfico-mesomórfico-ectomórfico; nórdico-mediterráneo-alpino; tóxico-económico-estético-autoritario-religioso, etc.

J. Tests proyectivos: asociaciones verbales, apercepción temática, Rorschach, interpretación de los sueños, etc., con miras a estudiar por tests las tendencias reprimidas y los complejos de Edipo, etc.

K. Tests particulares: que apuntan los dones y la autoridad en los asuntos comerciales; el talento y la autoridad política; el talento de secretario, los dones militares de una naturaleza especial, los dones científicos y artísticos; los dones para una actividad cualquiera, de la cual se da una descripción detallada.

L. Tests particulares: destinados a establecer si tal delincuente, una vez puesto en libertad condicional bajo fianza, huirá.

M. Tests particulares que señalan la compatibilidad de los esposos y sus perspectivas de felicidad en el matrimonio.

N. Tests sociométricos y psicodramáticos.

O. Tests de lealtad o de subversión política, etc.

Esta lista condensada de los principales tipos de tests dará una idea de su número y de su variedad extraordinarios. Si hubiera debido hacer un inventario detallado de los tests, de las técnicas de aplicación y de los trabajos consagrados a estas cuestiones, habría podido llenar copiosos volúmenes. La presente lista es suficiente, sin embargo, para el uso al cual la destino: prueba, al menos, que vivimos en la época de la "testomanía" y de la "testocracia". Osemos, sin embargo, plantear cuestiones sacrolegas: ¿Estos tests son científicos? ¿Son infalibles como medio de poner en evidencia la presencia o la ausencia de los fenómenos en causa? ¿Miden exactamente la gradación o la intensidad? ¿Los resultados son objetivos, es-

capen a las estimaciones subjetivas y a las interpretaciones arbitrarias con el mismo título que una lectura de termómetro o de barómetro?

Los tests como procedimiento universalmente difundido

Antes de responder a las cuestiones precedentes, deseo atraer la atención del lector sobre algunas verdades fundamentales relativas a estos problemas. No deberá perderlos de vista, si desea resolver correctamente los problemas planteados por los tests de hoy.

Primeramente, el *procedimiento de los tests*, aplicado a los individuos que componen las sociedades, *prosigue sin cesar en cada una de ellas en tanto que son diferenciadas, estratificadas y durables*. Los miembros de tales sociedades están continuamente sometidos a tests, seleccionados y repartidos en las diversas posiciones existentes: estratos, rangos, profesiones, actividades. Aun en una tribu iletrada, solamente un miembro, o un pequeño número de miembros, pueden ser jefes, curanderos, comandantes de guerreros o pertenecer a la aristocracia dominante. Hay al mismo tiempo, en no importa cuál tribu, una capa social considerable en la que los miembros, a título de esclavos, de inferiores, de obreros sin calificación, cumplen trabajos serviles o penosos necesarios a la subsistencia de la tribu. Los miembros de una tribu organizada, cualquiera que sea, son así repartidos en diversas situaciones, estratos y empleos; el proceso de repartición es renovado sin cesar.

Esto es verdadero igualmente en sociedades más diferenciadas, más estratificadas: naciones, iglesias, empresas comerciales, partidos políticos, universidades, o no importa cuál grupo organizado. Los casi ciento sesenta millones de ciudadanos americanos son repartidos y continuamente redistribuidos entre millares de situaciones "políticas", desde la posición de presidente hasta el condenado a la silla eléctrica. Sucede lo mismo en las posiciones económicas, desde la del multimillonario hasta la del indigente; profesionales, desde las profesiones liberales y los dirigentes de grandes negocios, hasta el nivel más bajo, el de los obreros sin calificación. Igualmente, los miembros de la Iglesia Católica se escalonan desde el Papa y los cardenales hasta el simple feligrés. Los miembros de una universidad comprenden el Rector, los decanos, los profesores titulares de diferentes clases, maestros de

conferencias, encargados de cursos, asistentes, estudiantes diplomados, hasta estudiantes de primer año, sin hablar del personal administrativo y del personal de conservación, teniendo cada uno una función, derechos, deberes particulares. Todo esto es verdadero de no importa cuál grupo humano, siendo tal repartición de sus miembros una característica universal de toda sociedad organizada.

En segundo lugar, esta repartición, esta selección de individuos con miras a diferentes empleos no es la obra del azar, sino que constituye, al contrario, el objeto de diversos procedimientos de tests que están continuamente en curso en toda agrupación organizada. Ciertamente, el organismo que aplica estos tests y la técnica adoptada, varían de una agrupación a otra, pero alguna disposición de este género funciona en todas las sociedades. La razón de su existencia es simple: para durar, toda sociedad debe hacer frente a los peligros que la amenazan, y asegurar la satisfacción de todas sus necesidades fundamentales. Esto no puede efectuarse más que si los miembros son juiciosamente repartidos y sobre todo si los que ocupan funciones de dirección o de gobierno las llenan de una manera satisfactoria. Por el contrario, si un "conductor - nato" se ve atribuir un empleo servil, o viceversa, si débiles y tontos son llamados a gobernar las fuerzas armadas, si directores incapaces están a la cabeza de las grandes empresas comerciales, si los mediocres devienen sabios e inventores, o aun estafadores y criminales, personajes influyentes, es claro que ninguna de estas funciones sociales será llenada dignamente. Tal sociedad estaría entregada a una desorganización sin cesar creciente que concluiría en la decadencia y en la desaparición. Es, pues, por esta razón, que todas las sociedades durables han conocido un sistema de tests complicados que juzgan directa o indirectamente las capacidades de sus miembros, las seleccionan o las reparten, al menos en una cierta medida, según el precepto: "A cada uno la posición adaptada a sus capacidades".

En tercer lugar, se puede afirmar que si todos estos tests utilizados por las diversas sociedades no han sido eficaces y no han servido para repartir adecuadamente todos los individuos según su capacidad, por lo menos algunos de estos tests, en todas las sociedades de alguna estabilidad,

han poseído una eficacia y han servido para distribuir al menos una parte de los individuos según su capacidad.

En cuarto lugar, todos estos tests pueden ser cómodamente repartidos según cuatro clases principales. En primer lugar: un método de tests verdaderamente institucionalizado y constante, aplicado por organismos oficiales. Así, en muchas sociedades, se considera que la familia paterna del interesado proporciona un índice acerca de sus aptitudes físicas, morales e intelectuales. Este test se funda en la presuposición de que una herencia favorable y una buena formación de los niños nacidos de padres adecuados, corresponderán en ellos a una mayor proporción de vástagos de buena calidad que en aquellos que no han gozado más que de una herencia y de una formación mediocres, precisamente porque sus ascendientes eran deficientes tanto física como intelectual y moralmente. Otros organismos que practican tests continuos son: la escuela en todas sus formas, las iglesias y finalmente las agrupaciones económicas o profesionales en las cuales los individuos participan. Desde el jardín de infantes o la maternal y hasta la universidad, la escuela aplica tests, durante numerosos años consecutivos, al carácter, al temperamento, a la salud física, a las cualidades intelectuales y morales de cada alumno; y, asimismo, las organizaciones eclesiásticas, en las sociedades que toman la religión en serio y donde ella influye efectivamente en la conducta de los fieles. Estando durante años en contacto cotidiano con el individuo considerado y observando su espíritu y su conducta en circunstancias infinitamente variadas, la iglesia y la escuela, por el trujamán de sus jefes y de sus miembros, están en medida de conocerlo íntimamente y de juzgar correctamente su personalidad total.

El diagnóstico practicado así, gracias a los tests de la familia, de la escuela y de la iglesia, determina en una amplia medida la situación social del interesado. Si este diagnóstico es desfavorable, le será prohibido ocupar situaciones importantes en dicha sociedad. Por el contrario, si es favorable, es aceptado como candidato a las situaciones superiores y medias. Cuando se inicia en la vida profesional, la agrupación profesional proseguirá los tests apreciando en ellos su trabajo. Si cumple convenientemente su tarea será promovido en la escala social y pro-

fesional; por el contrario, si no da satisfacción, será licenciado, retrogradado o mantenido en las escalas inferiores de la jerarquía social y profesional. Estos tests realizados por la familia, la escuela y la iglesia, son de hecho los más rigurosos, los más auténticos, de las actividades reales e intelectuales del individuo, tanto más que son practicados en condiciones de vida efectivas. En conjunto, aprecian la estructura total, el psicodinamismo de la personalidad y su carácter fundamental. No hay nada de artificial o de imaginario en estos tests institucionalizados, sobre todo si se los pone en paralelo con toda la cantidad de los tests modernos que se pretenden científicos. Estos últimos son, en efecto, esencialmente tests escritos o respuestas orales a cuestiones que ponen en juego situaciones imaginarias, hipotéticas o aun que invocan sobre todo deseos, preferencias, aspiraciones. No son tests continuos, ni tests prolongados, pues son aplicados *ad hoc* durante algunos minutos o algunas horas.

Fuera de los tests institucionalizados y continuos, todas las sociedades estratificadas y durables conocen otros tests reales, a saber: a) tests cruciales reales; b) tests especiales reales.

Por *tests cruciales reales* se entiende tests impuestos por la vida real, donde está puesta a prueba la aptitud del individuo para desempeñarse con éxito en una tarea crucial relevante de su situación social y de su empleo profesional. Así, el valor en el combate, de un general que dirige sus tropas en el curso de una batalla importante; la concepción y la ejecución de una política por un monarca o por un grupo de gobernantes en el curso de una crisis grave; y, asimismo, la actitud de un jefe de empresa industrial durante una crisis económica; de un Papa o de jefes religiosos en un momento en que proliferan cismas y herejías; las cualidades reveladas en el combate por tales campeones de boxeo durante una lucha decisiva; he aquí algunos ejemplos de tests cruciales reales. En todos estos casos el éxito o el fracaso determinan, en amplia medida, el porvenir del monarca, del Papa, del general, del industrial, del campeón. Indirectamente el resultado de la crisis ejerce repercusiones tangibles sobre la suerte de la sociedad en cuestión, como en el caso de la victoria o de la derrota del comandante en jefe. En la

ocurrencia, el test es enteramente real, pone en causa la aptitud global de la persona a la cual es aplicado. Por otra parte, no es continuo, sino de breve duración; tales tests-pruebas no se presentan, por lo demás, sino esporádicamente. No hay necesidad de hacer notar que son tan eficaces y científicos como ningún test puede serlo jamás.

Mencionemos ahora los tests reales especiales destinados a valorar una capacidad particular en un individuo. En casi todas las ordenes monásticas de Oriente o de Occidente, en la época heroica, nadie era admitido sin sufrir pruebas rigurosas y prolongadas que establecieran su aptitud para la vida conventual. El postulante debía pasar muchos días afuera de los muros del convento, y, durante ese tiempo, los monjes y los caminantes le prodigaban insultos y sarcasmos.

Si resistía a esta prueba, era admitido como novicio en un radio particular del monasterio, se le despojaba de sus posesiones y de sus vestiduras, y era conñado como novicio al cuidado vigilante de un anciano; era sometido a una estricta disciplina, a una reeducación moral y espiritual, a condiciones de vida a menudo penosas, a una obediencia de todos los instantes, a tareas subalternas. Estas pruebas del novicio proseguían durante muchos años; durante ese lapso, recibía una instrucción ininterrumpida, teórica y práctica, referente a los deberes arduos del monje; muchas veces, se le recordaba que tenía la facultad de abandonar su designio. Solamente cuando el novicio había vencido todas estas rudas pruebas y los ancianos, el prior y el conjunto de los hermanos estaban convencidos de su aptitud para este estado, era recibido como miembro del convento con pleno derecho.

Tests de aptitud parecidos son practicados por numerosas agrupaciones profesionales u otras. Difieren de los tests institucionales y generales en que se relacionan con una capacidad particular y son aplicados durante un lapso limitado. En el caso antes mencionado, en efecto, la capacidad o la falta de capacidad no son determinados por un solo test o por un pequeño número de tests, sino por todo un conjunto de reacciones del sujeto durante el período de prueba. Como para los tests institucionales y cruciales, las condiciones del test son las

de la vida real, ponen en juego los comportamientos mismos, si bien estos tests escapan al elemento ficticio y conjetural de los tests sobre el papel o por preguntas y respuestas orales o que usan de situaciones imaginarias, como los que utilizan las ciencias psicosociales contemporáneas.

En fin, al lado de estos tests reales, todas las sociedades usan igualmente tests artificiales, entre los cuales los tests mágicos. Estos últimos se fundan en la creencia en una misteriosa relación de causalidad entre tal fenómeno o tal acontecimiento y el rasgo que se investiga en un individuo. Se trata de los ritos de oraldas, de oráculos, de pruebas chamánicas o de ciertos fenómenos: el aspecto o la disposición de las hojas de té infusas, de un juego de cartas a jugar, cortado al azar, de un conjunto de nubes, de un vuelo de ocas salvajes o aun el hecho de que el interesado, bruscamente inmerso en el agua, sobrenada o no; todas estas observaciones tienen un valor de síndrome y también de prueba relativamente en la presencia o en la ausencia del rasgo encarado en el individuo. Dicho está que todas estas presuposiciones y creencias son, en muy amplia medida, arbitrarias y sin fundamento real. Va lo mismo para las interpretaciones propuestas para los pretendidos "signos".

Los tests artificiales (entre los cuales los combates de caballeros en la Edad Media y las competiciones deportivas de hoy) y mágicos son en general *ad hoc*; son utilizados en diversas circunstancias y de breve duración. Todas las sociedades diferenciadas y estratificadas han practicado toda una gama de estos tests. Lo que quiere decir que los tests no son una invención de las ciencias psicosociales recientes, sino que son tan antiguos como nuestra historia. Las formas pueden variar pero el principio mismo del test es constante, universal.

PITIRIM SOROKIN.

NOTA: En la obra de Pitirim Sorokin — *Pod iad iadnoe v modernuyu nauku i obshchestvo*, Chicago, 1936 —, profesor honorario de sociología en la Universidad de Harvard, traducida al francés por C. Artaud, con el título de *Tendencias y deberes de la sociología americana*, Aubier, París, 1939, hay tres capítulos dedicados a los tests; nuestra traducción abarca una parte del primero. Después de hacer esta traducción conocimos la versión castellana de Luis Rodríguez Aranda, *Arqueología y métodos de la Sociología moderna y ciencias afines*, Aguilar, Madrid, 1937. (LA REDACCIÓN).

EL MÉTODO DE TRABAJO POR EQUIPOS (II)

Marcha del Trabajo por Equipos. Las precedentes ideas generales, extractadas de la más difundida bibliografía que sobre el método de trabajo por equipos existe en traducciones al castellano, conjuntamente con las del gran pedagogo americano Dewey (con sus "proyectos", eminentemente sociales), con las de Miss Parkhurst (en el Dalton), Demolins y Berthier (en Las Rocas); pero sobre todo con las de Cousinet, servirían como base, o por lo menos como guía para una reforma escolar en nuestro país, tan necesitado de renovación y de modernización en los sistemas de enseñanza. El maestro que no se ha "dejado estar" en materia de métodos, el que sigue de cerca los adelantos de la pedagogía moderna, que tiene inquietudes y ambición de perfeccionamiento, tropieza con el horario, el programa, y las voces de mando estrictas que le impiden el desenvolvimiento de métodos nuevos, inspirados en la sociología y psicología modernas. Imposible dar rienda suelta al interés entusiasta del momento, a la actividad, ora bullanguera, ora obstinada en el silencio abstraído y provechoso de una expresión gráfica o escrita; ni a la interayuda y colaboración, indispensables. A pesar de ello hemos conseguido experimentar en trabajo por equipos en una fusión de los métodos de Cousinet, Dewey, Parkhurst, Navarro y Luzuriaga, con un algo propio, tratando de adaptar el método a las posibilidades, al elemento humano, ambiente, horarios y programas.

El tercer grado, en que se trabajó, si no es el ideal para aplicar de lleno el método del equipo, lo es para la iniciación de los alumnos en el mismo. Es así como trató, durante el año escolar, de guiarlos paulatinamente al dominio de la situación dentro del equipo, habiendo conseguido en los últimos meses, resultados realmente satisfactorios.

En marzo, luego de los primeros días de readaptación a la escuela, después de las vacaciones de verano, anuncio a los niños que vamos a trabajar este año de un modo diferente al que hemos empleado antes: nos distribuiremos en grupos de amiguitos. Interesándolos vivamente

(en clase especial, parte del programa oficial), en lo agradable y provechoso de la colaboración, la cooperación, la ayuda mutua, el compañerismo, iniciamos así el

Primer paso: constitución de los grupos. Recordando las directivas de Cousinet (formación espontánea), se les invita a que, libremente, en el recreo, formen los grupos de a tres, cuatro o cinco niños —como lo prefieran—, y elijan un jefe de cada grupo.

Al entrar al salón ya están constituidos y lo comentan alegre y entusiastamente. Al preguntárseles por qué eligieron a tal o cual compañero, responden: "porque es mi amigo" o "porque vivimos cerca, así nos ayudamos en casa"; y también: "porque es muy prolijo" o "porque dibuja y lee muy bien", o "porque tiene muchos libros".

Los jefes: Se observa que los varones, constituidos en un solo grupo de 8 por propia iniciativa y firmes en su decisión, se han colocado a las órdenes del más activo. Las niñas de un grupo han elegido a la que siempre domina en los juegos. Las de otro a la más prolija y que lee muy bien. Otros dos grupos prefieren no elegir jefe: "mandamos todas igual", dicen. Tratándose de alumnos pequeños (9-10 años), de 3er. grado, y principiantes, se resuelve comenzar siguiendo muy de cerca el trabajo, sugiriendo la conveniencia de reunirse todos, constituyendo la clase un solo grupo, para ensayar. Llegamos, así, al

Segundo paso: elección del trabajo. Según los pedagogos de este método, la elección del trabajo puede hacerse de distintas maneras: 1. Trabajo libre; 2. Trabajo impuesto; 3. Trabajo sugerido.

El primero es imposible emplearlo en nuestras escuelas, ya que es necesario llenar un programa oficial en cada grado. Es el que propicia Cousinet con la más absoluta libertad de elección del tema¹. El trabajo impuesto, cuando lo es autoritariamente, dado como una obligación, es poco atrayente, cuando no recibido de mal grado por el educando como todo lo antinatural; a no ser que los alumnos estén dotados de cierto acostumbramiento

(¹) Ver *La Nueva Educación* de Cousinet, Vidal y Vauthier. Cap. VII. Congreso de Vercennes. Tercera Jornada.

y responsabilidad suficiente para imponerles un programa o "asignación" determinada, a cumplir en cierto tiempo, pudiendo elegir entre los diversos temas y ocupaciones ordenados, aquel que se avenga a las disposiciones del momento, como en el Plan Dalton —aunque éste rara vez aplica el equipo—. El trabajo sugerido es el más adecuado a nuestro medio y a nuestras escuelas, estando en la habilidad del maestro el presentar los temas con la motivación conveniente, como para que los alumnos se persuadan de que ellos son quienes eligen el tema (De ser posible, aún el tema general).

Luego éste puede ser desglosado en varios subtemas, pudiendo, éstos sí, ser elegidos libremente por los diferentes grupos, por mayoría de sus componentes y aprobación final del jefe.

Ante estas conclusiones resuelvo comenzar sugiriendo como tema, el primero: "Forma de la Tierra", del Punto I "Descubrimiento de América", del programa de Desenvolvimiento de 3er. grado.

Comenzamos así el

Tercer paso: desarrollo del trabajo. En realidad mi método (permítaseme que le llame así), consiste en desarrollar el programa del grado en "proyectos" o en un solo gran proyecto, de ser posible, tomado en principio en forma global.

Cada etapa del mismo constituye un plan menor, basado en los sucesivos temas generales, de preferencia sobre *Historia Patria*, alrededor del cual giran las demás materias de *Desenvolvimiento* y cuyos subtemas individuales son objeto de la aplicación del Trabajo por Equipos, en el que intervienen activamente los grupos con sus momentos de búsqueda del material, investigación, selección y observación, a lo que sigue la redacción de informes, construcción de ilustraciones y múltiples aplicaciones a las distintas ramas del lenguaje en todas sus formas, incluyendo gráficos y modelado, etc.

Por tratarse de niños pequeños, no acostumbrados a estudiar ni a investigar, los primeros trabajos, como ya se ha dicho, son dirigidos por el maestro, tomando la clase como un solo grupo, con pequeña diferenciación de los equipos, para que vayan acostumbrándose a trabajar en colaboración, desarrollando el mismo tema.

Son así tratados los temas: "Descubrimiento de América", "Otros viajes de Colón", "Descubrimiento del Río de la Plata", "Fundación de Buenos Aires", "Primitivos habitantes de la provincia de Buenos Aires, costumbres, viviendas", y "Nuestro Hogar".

Llegamos aquí al final del primer proyecto con "Un viaje imaginario de ida y vuelta al pasado", redactado por los equipos, separadamente, como revisión de todo lo estudiado. Para ello releemos los trabajos anteriores o exponemos lo memorizado. Se consulta el material reunido en carpetas, frisos, siluetas colocadas en mesa de arena. Se reúnen los grupos en distintos puntos del aula y redactan cada uno, en cuentos, limitándose la maestra a guardar el orden y a alentar al que no trabaja. Se intercambian los equipos los cuatro trabajos resultantes, haciendo las correcciones mutuamente; se leen luego en voz alta, admitiendo aún observaciones de la clase, teniendo cuidado especial la docente de no corregir la forma del asunto, ya que los grandes errores, si existieron, han de ser hallados por los mismos niños, conservando así la naturalidad de la expresión infantil.

Se invita a que cada grupo designe al niño que ha de pasar en limpio el trabajo y a los que han de ilustrarlo, tratando de que todos intervengan. Se reúne todo el material confeccionado, se lo ordena y se coloca en el primer departamento de un gran sobre de cartulina, que han ido preparando —uno por cada grupo— en el que han de archivarse los trabajos sucesivos, catalogados por temas y subtemas dentro de la posible diferenciación.

Los informes, redacciones simples y cuentos, irán ordenados en una carpeta, que ocupará el último departamento del gran sobre. Ésta será, al mismo tiempo, catálogo de las ilustraciones, con los nombres de los integrantes del equipo que colaboran en cada uno.

El proyecto siguiente lleva como base el tema "El Sueño", que se cambia por "Nuestro Sueño", ya que incluimos en él, como subtemas, los de Moral: "El Hogar" y "Vida escolar"; de *Desenvolvimiento*, "El lugar donde vivimos" y "El sueño"; las que vinculamos con "Nociones de autoridad", que nos lleva a "Gobierno actual", "Gobierno colonial", "La vida en la Colonia", "El Virreynato" y "La Revolución de Mayo".

Estos temas son desarrollados por los equipos, instándolos a que elijan el modo de trabajar. Algunos fueron realizados en conjunto por la clase, otros en colaboración dentro de cada grupo, y varios, individualmente —triunfando, cada tanto, la tendencia al egocentrismo, resabio de la edad de esta característica, apenas traspuesta, y de costumbres individuales anteriores— entre los que, invitados a superar esas dificultades, elegían el mejor trabajo, completándolo entre todos para la carpeta. Entre éstos, merecen citarse los que produjeron sobre: "Nuestro suelo", "El suelo del lugar", con investigación sobre el terreno, de las capas que lo constituyen, sus características y propiedades; "El Gobierno Colonial" y "La Semana de Mayo".

En el mes de junio el trabajo es encarado ya con mayor separación de los equipos. El nuevo proyecto "La Independencia", tomado primero en forma global en los subtemas: "Idea de Independencia, Gobiernos Patrios", por la clase como un solo grupo, vigilado aún por la maestra, da lugar, en el desglosamiento de subtemas secundarios (a. Primera Junta y Junta Grande; b. Primer Triunvirato; c. Segundo Triunvirato; d. Asamblea General Constituyente del Año XIII) al trabajo independiente de cada uno de los grupos, designados por la letra correspondiente a su tema respectivo que eligen de común acuerdo.

Siguese aún un plan propuesto por la docente, pero nótese ya un atisbo de responsabilidad personal y amor propio de grupo, en el que nadie quiere desentonar, contribuyendo así a la cohesión y buen funcionamiento del equipo; se observa que algunos, hasta ahora rezagados, aceptan gustosos la autoridad del jefe y tratan de trabajar y memorizar, para no hacer quedar mal al grupo. Las niñas demuestran un entusiasmo superior al de otras oportunidades, expresando espontáneamente su deseo de trabajar siempre así.

En el tema siguiente: "Congreso de Tucumán", ya intervienen los alumnos en la formación del plan y en la repartición del mismo en etapas, que elige cada grupo.

El deseo de superación (de superación de sí mismo, con respecto a trabajos anteriores, a que se les incita), única emulación admitida pedagógicamente en el equipo, se hace cada vez más notable en la presentación de ilustraciones, entre las que sobresalen las siluetas en

cartón y muñecos vestidos para poblar la mesa de arena, en la teatralización de varias escenas que comienzan a idear algunos niños individualmente o en grupo.

El tema, ya más amplio, permite mayor libertad en la elección de los puntos a tratar, de las fuentes de información y del modo de llevarlos a cabo. Vemos así con qué entusiasmo discuten sobre los asuntos, cómo colaboran en la búsqueda del material y cómo se acostumbran al intercambio, tan provechoso intelectual como moralmente.

Luego de elegido el material por los grupos, cada uno de éstos redacta un informe sobre lo que le corresponde y reparte el trozo a memorizar a cada uno de los componentes, así como los dibujos, mapas, siluetas y otras manualidades (medios de locomoción, Casa de Tucumán, Sala Histórica, etc.). Este trabajo y los ensayos respectivos les lleva toda la Semana de Julio, en febril actividad y entusiasmo, realmente constructivos, siendo los cuatro últimos días dedicados al desarrollo de sendos subtemas en exposiciones orales, durante las cuales presentan sus trabajos manuales orgullosamente, interpretan escenas dramatizadas, declamaciones, etc., terminando con un deber de aplicación por la clase, a elegir (redacción, dibujo, croquis, etc.).

El primer día hábil siguiente lo emplean en una revisión, en Asamblea General, en la que actúan todos los grupos, y por lo tanto todos los alumnos, por turno y, al finalizar, cada grupo hace preguntas sobre su tema al resto de la clase, asegurándose así el dominio total del tema.

El hermoso proyecto siguiente, "San Martín", se presta maravillosamente para hacer, a la par, un estudio extensivo del "Relieve de nuestro suelo" (del que se comenzó dando idea con los viajes de los congresales a Tucumán) con distinción de "Tipos de llanura" y "La Montaña", situando al alumno en el teatro de los acontecimientos. Idem de la situación de nuestro país con respecto a los demás continentes y naciones (Europa, África, Alto Perú, Chile, Perú).

Se puede dar una idea de la actividad de los equipos y el orden en que fueron desarrollados los numerosos temas abarcados, así como de la marcha del trabajo, sabiendo que el plan respectivo fue ya confeccionado casi

exclusivamente por los niños, siguiendo los textos e ilustraciones de revistas infantiles y que construyeron con éstas, sobre cartulinas, cintas para proyecciones luminosas, coleccionando las restantes en frisos murales y carpetas individuales de los grupos, y luego depositadas en el departamento correspondiente del "sobre-archivo".

Este estudio nos lleva desde fines de julio, todo agosto y llega a fusionarse, sobre el escenario geográfico, con los temas "Rivadavia, su obra, sus proyectos" y "Sarmiento". Este último tomado individualmente, como tema especial, es tratado así para dar al mismo una presentación pedagógica clásica, diríamos, para hacer posible la confección de los "planes didácticos" que se exigen a los practicantes. Tratamos de hacer coincidir con ellos el trabajo por equipos, dentro de las posibilidades, ya que el equipo en sí desecha todo plan previo, máxime si ha de darse al educando la autonomía que el método recomienda y de cuyos buenos resultados damos fe. Organizadas los equipos por libre agrupación de sus componentes, se efectúa la elección del subtema correspondiente a cada grupo.

Durante la discusión que esto provoca se observa un caso curioso digno de hacer resaltar por cuanto nos demuestra la forma en que los grupos se van homogeneizando y adaptando al trabajo que les toca realizar, olvidando pequeñas diferencias, incluso la del sexo, en perfecta armonía y compañerismo. Así vemos que el grupo a), constituido desde principios de año por los 8 varones, convienen, amigablemente, en separarse en dos: a y A, el primero de los cuales elige el subtema "Infancia y Juventud de Sarmiento".

Tres niñas, que han ideado una pequeña dramatización sobre el mismo asunto, solicitan su inclusión, la que es aceptada con agrado, conviniéndose en que el grupo "A" interviendrá en el que trata los últimos años del prócer ("e" de niñas). En este sano ambiente de franca camaradería, no terminarían nunca de construir frisos, escenas en cartulina, siluetas, casas y árboles históricos armados y en parquetry, etc., agregando nuevos episodios, dramatizaciones y poesías, si no se les llamara a la realidad, urgiéndoles a que den fin a los trabajos que deberán presentar, describir y memorizar en la "Asamblea General", determinando la fecha en que ésta ha de reali-

zarse. Es de ver entonces el empeño que ponen en organizarlo todo (reparto de papeles de cada uno, orden de las exposiciones y de presentación de las ilustraciones, etc.), grupo por grupo primero, luego del conjunto de la clase.

Compenetrados a la fecha los educandos de la marcha del trabajo por equipos, se les va dando cada vez mayor libertad de elección y de acción dentro del mismo. Los últimos temas son elegidos de entre los restantes del programa, que se les presentan describiéndolos ligeramente, como para que puedan discernir.

Así, a fines de setiembre, se conviene que se tratarán dos "proyectos" finales: "La Llanura" y "Vida Humana", ligados, en forma natural, a los procedentes, como de costumbre.

Con gran entusiasmo se toma el primero, partiendo de la fil descripción que, en "Facundo", hace Sarmiento de nuestro territorio. De mutuo acuerdo se distribuye un tipo de llanura cada grupo, en la siguiente forma: a) *La Mesopotamia*: humifera-arcillosa (húmeda); b) *Llanura bonaerense*: humifera (húmeda); c) *Llanura boscosa*: humifera-arcillosa (húmeda); d) *Llanura occidental*: arenosa-salitrosa-pedregosa (seca).

El asunto se ha enfocado basándolo en la composición de los terrenos, estudiada anteriormente; se ha hecho gran acopio de material, de manera que toda la clase tiene un conocimiento global del mismo, así como del subtema que corresponde a cada grupo. Este solo y ligero conocimiento, tal vez sea equivalente al que tomaría mecánicamente el niño de un manual común con la ventaja de no haber forzado la atención ni la voluntad y haberlo hecho gustoso, alegre y conscientemente. Pero en el equipo profundizará sus conocimientos para lo cual, y consultando algunos textos, resuelven formar un plan general de los grandes tópicos que estudiarán, análogos en todos los temas, y dejando a cada grupo la elección de los temas menores, detalles de los mismos y modo de desarrollarlos:

Plan general. — 1º Suelo: paisaje, estructura, etc.; 2º Relieve: montañas, ríos, etc.; 3º Vida animal y vegetal; 4º vida humana.

El grupo "a" conviene en coleccionar pequeñas estampas y figuras de la Mesopotamia: paisajes, accidentes geo-

gráficos, cultivos (entre los que figura como tipo, la yerba mate, con su proceso de industrialización) y vistas de ciudades principales, etc., pegándolas ordenadamente sobre una larga cinta de cartulina, como para proyecciones luminosas, pero de mayor tamaño, para "pasarla" por una especie de teatro de sombras, o cine de juguete, que han tenido la ocurrencia de construir.

En éste, como en los demás temas, se incluye el estudio de temas menores del programa: El Río; Ciclo del agua; Río de montaña y de llanura; Habitantes de los ríos; reptiles, peces, batracios; Fauna y flora de la región: descripción de mamíferos, aves e insectos; Protección de especies silvestres; Primeras poblaciones de la llanura; Fundación y evolución de una población: Rojas; Riquezas naturales, especialmente de la provincia de Buenos Aires.

Todo esto fue tratado de la manera más amena que es posible imaginar, intercalando descripciones de láminas con explicaciones de croquis y mapas, relatos de leyendas (El palo borracho, El seibo, etc.), interpretaciones dialogadas de fábulas regionales (El zorro y el quirquincho; el trigo y el maíz; la nutria salvaje y la nutria de criadero, etc.) y canciones y danzas folklóricas, típicas o descriptivas de costumbres y ocupaciones propias de cada región.

Inútil es consignar la fiesta que, para el espíritu infantil, constituyen estas últimas clases en que la personalidad del niño se realiza, en eclosión de sentimientos nobles, de sensaciones provechosas, de intelectualidad desbordante, de rendimiento máximo de las fuerzas volitivas, engendrado el todo en la actividad plena de las potencias desarrollables del educando.

Es importante destacar, en defensa de la efectividad del método, que el programa del grado se ha cumplido íntegramente, incluso, y dedicándole especial atención, el de Lenguaje que, sin descuidar su sistematización ha sido objeto de múltiples aplicaciones ocasionales, como lo atestigua la Carpeta Didáctica de la docente, cuyos ejercicios, en su mayoría, fueran consignados durante el desarrollo de los temas, como fruto espontáneo de la actividad del momento.

A medida que avancen en edad y en sentimientos sociales, los niños, así iniciados, podrán desenvolver los pro-

ACTUALIDAD PEDAGÓGICA

gramas de los grados superiores con magníficos resultados siguiendo el método del equipo, ya que el enorme campo de acción que ellos presentan, daría lugar a una más libre elección de los temas concordantes con los intereses del alumno.

La redacción de los informes, cada vez más perfectos, y la libre expresión escrita, gráfica y manual, permitirá la verdadera realización del adolescente y le preparará para un futuro mejor.

Me atrevo a afirmar, en base a la experiencia obtenida, que el Trabajo por Equipos Desarrollado en Proyectos, es perfectamente aplicable a la escuela argentina —cuya reforma urge— y que, perfeccionado el método (y el maestro), y acostumbrado el alumno a desenvolverse en él, dará, sin lugar a dudas, óptimos frutos en ciudadanos conscientes, responsables, con capacidad para elegir y seguir libremente un camino, una idea o una profesión, formados en el trabajo, la sociabilidad y el optimismo, para el Bien, el Derecho y el Deber.

ANGÉLICA B. DE ACERED.

CONDUCTA Y EDUCACIÓN

Mucho es lo que se dice y escribe con respecto al niño difícilmente educable, pero todo no pasa de ser, la mayor parte de las veces, algo eminentemente teórico, difícil cuando no imposible de alcanzar por el maestro que está viviendo esta realidad con cuatro o cinco niños en su grado.

Antes de abocarnos al tema, dejemos sentado y recordemos, primero, que todo niño trata de vivir su propia conducta, y cada conducta tiene su interpretación y su razón de ser. En segundo lugar, que la escuela es la prolongación de la vida del hogar.

Si la familia fuese capaz de educar al niño correctamente, la escuela no tendría razón de ser, pues la finalidad de la misma, formar hombres capaces de actuar con independencia en la sociedad, estaría ya cumplida. La escuela, por otra parte, no asiste al niño desde el comienzo de su personalidad. Esta nace y comienza a desarrollarse en el seno de la familia. Tampoco es la

escuela la primera tarea social con que se encuentra el niño.

La conducta escolar, desde el punto de vista del comportamiento, es sólo una expresión de vivencias interiores, de algo que tiene su origen en el psiquismo del educando. Desgraciadamente, muchas veces, se toma por conducta sólo lo exterior, el modo de portarse en clase, en los juegos, el lenguaje, etcétera, cuando esto no es nada más que un símbolo del mecanismo interior. La misión del educador será nula si sólo trata de corregir ése o esos defectos, de cambiar esa conducta, cuando su trabajo debe ir más allá, profundizar esa alma, bucear ese psiquismo, conocer las causas que determinan esa anomalía de conducta.

El conocimiento y la resolución favorable del conflicto que origina la escolaridad irregular tiene una doble ventaja: una inmediata para el educador y el educando, el aprovechamiento íntegro de la jornada escolar, es decir, la desaparición del comportamiento negativo. La otra, consecuencia lógica de ésta, tiene un alcance mucho mayor que perdurará por el resto de su ciclo vital, la adaptación que la sociedad le exige para vivir acorde a sus normas y preceptos.

El maestro actúa, por lo general, en estos casos, de una manera instintiva, pero es necesario que conozca a su niño - problema con un criterio más científico, para evitar así las terribles consecuencias que trae aparejada una escolaridad irregular. ¡Cuántos adolescentes que hoy tenemos que tratar en hospital psiquiátrico o ver en un tribunal de menores, cayeron en tal estado por el simple hecho de no haber encontrado un educador que los comprendiera y orientara!

A los podemos reducir las causas que van a determinar una conducta anómala: una de origen endógeno, y de origen exógeno la otra. El mecanismo de acción de la primera presupone siempre la participación de la segunda, no así ésta que puede obrar por sí sola.

Unas tienen su origen en el individuo mismo, en la infraestructura biológica y serán por lo tanto de orden genético, somático-fisiológico y psicológico.

Adler nos habla de "niños con inferioridad de órganos"; esto debemos tomarlo con un sentido de mayor amplitud, es decir, no sólo como deficiencia física actual, sino

también considerar lo que el niño pudo haber tenido, enfermedades o deficiencias orgánicas que ya han sido superadas por un tratamiento médico. La importancia de esto reside en que durante el curso de una enfermedad sobrevenida, por ejemplo, en la época preescolar, se le dio al pequeño mimos y atenciones en exceso, y la pérdida o disminución de los mismos al curar, no se soportan fácilmente, por lo que el niño tratará de modificar su conducta buscando de una u otra manera el trato anterior para él tan agradable. Si la enfermedad, por otra parte, aparece en la época escolar, aleja al niño del ambiente del colegio, de sus compañeros, maestro y estudio, y como si ello no fuera suficiente puede sumársele el factor enunciado en el caso anterior. Pierde también el ritmo de clase y parte de sus facultades técnicas que muchas veces no podrán ser superadas por la enseñanza auxiliar.

La suma de todos estos factores hace que al regresar al aula, el niño se sienta diferente de sus compañeros, en inferioridad de condiciones, físicas e intelectuales, en una palabra, desadaptado, y por lo tanto, con una conducta distinta a la observada anteriormente. Buscará que se le reconozca, que se le exija un menor esfuerzo, que el maestro se ocupe más de él, seguir siendo el centro de atención de todos.

Otro es el caso cuando existe un estado orgánico permanente de inferioridad. La conducta de un niño en tales condiciones podrá manifestarse de distintas maneras; en unos casos, desarrollándose un gran interés de superación, de colocarse a la altura de los demás y aun de sobrepasarlos, concentrando todos sus esfuerzos en el ejercicio de aquel órgano o sentido en inferioridad de condiciones. Pero en la mayor parte de los casos, y son los que más nos interesan, están aquellos niños a quienes una inferioridad orgánica lleva a sentirse psíquicamente inferiores. Este complejo, según las características individuales, se manifestará en dos sentidos. En unos con una conducta llamada por muchos "intolerable". Son alumnos indisciplinados, tercos, poco o nada compañeros, ríen por cualquier cosa, no muestran ningún interés por otros, pero sí exagerado por su propia persona y de ahí que no toleren ninguna indicación. Otros, en cambio, se muestran como niños apocados, distraídos.

al parecer tímidos en exceso, y muchas veces nos hacen pensar que estamos frente a un alumno con un déficit mental, cuando en realidad los tests nos hablan de un cociente intelectual normal. En los dos casos estos niños se desaniman fácilmente, fracasan en sus tareas, creen no poder luchar con las dificultades de los estudios y de la vida, no tienen confianza en sí mismos. En fin, se ven distintos a los demás, menospreciados por condiscípulos y maestros por su "doble defecto", en una palabra, se consideran un desecho de la sociedad.

Y ante estas circunstancias cabe preguntarnos: ¿quién podrá devolver bien cuando todos están "contra él", cuando se le hace sólo mal?... Lógicamente no podrá esperarse nada bueno ni útil, ni una adaptación adecuada mientras viva su problema interior, errado por cierto, pero muy real para él.

El alma infantil vive en todo momento las condiciones que la sociedad en que se mueve le impone. Todos sus órganos y sentidos hablan el lenguaje de la comunidad. El mundo entero está comprendido en ese cuerpecito débil, por un lado, pero tan grande por otro. El niño sabe y comprende perfectamente que la vida de comunidad ejerce sobre él una inmensa presión, y por lo tanto tratará de formar un estilo de vida. ¿A quién otro sino al maestro le cabe la enorme responsabilidad de elevar el valor de estos niños, hacerlos capaces de solucionar los problemas útiles de la vida, poner en acción ese engranaje para que realice un trabajo acorde con la gran máquina llamada sociedad?

Una conducta también irregular nos presentan aquellos niños sobre cuya personalidad han influido o influyen los factores exógenos, es decir, de mundo circundante solamente.

Sabemos que el pequeño en sus primeros pasos no reconoce otro prójimo que su madre. Todo lo espera de ella, y si en ese momento no se le da una educación correcta, es decir, ocasión de ejercitarse en vencer las pequeñas dificultades, ocurrirá que ante una situación difícil o desagradable no pueda, como dice Adler, "funcionar por sí mismo". La repetición de esto hará que el niño mecanice su comportamiento en ese sentido.

En tales condiciones lo recibirá la escuela. Esperará de su maestro lo mismo que de su madre, es decir, que ponga solamente en su persona todo el interés.

El caso contrario, más raro, pero con las mismas consecuencias, lo tenemos en aquellos niños que no han encontrado "su primer prójimo". Estos no conocen el cariño, influyendo este factor negativo en todos los actos de su vida. Su vivencia es una constante persecución, el relego. Son niños sin iniciativa, pues en todo temen fracasar, siempre tienen dificultades. No llegan a concebir que a su alrededor haya alguien que quiera ayudarlos, que su maestro sea el prójimo, que pueda darle ese afecto que no conocen pero ansian. No lo conciben, pues en ellos no se ha desarrollado el sentimiento de ser una parte de la sociedad. Creciendo en esta terrible vivencia, crecerá también su egoísmo, se sentirán cada vez más inadaptados, aumentando su anomalía de conducta.

Como vemos, en ambos casos estos niños poseen un sentimiento social pero defectuoso, su único interés está dirigido hacia su propia persona. El estilo de vida de todo niño permanecerá invariable mientras no se le presente el conocimiento de sí mismo. Por eso toda la acción del educador debe estar dirigida en este sentido.

Sería ingenuo pensar que la resolución favorable de estos trastornos sea tarea del todo sencilla. El maestro muchas veces se verá impotente para realizar aquellas funciones sociales que el hogar no supo dar. Por eso se insiste en la necesidad de una buena preparación psicológica, para que el educador llegue a la íntima comprensión de los problemas interiores de la vida infantil, y que tenga una inclinación permanente para buscar y conseguir la armonía con los hechos reales de la vida.

La misión del maestro estaría ya cumplida y ampliamente satisfecha si sólo llegara a "conocer" a sus alumnos. El resto del trabajo, o sea la resolución efectiva del conflicto, la psicoterapia, en nuestra organización escolar está perfectamente contemplada.

En el trabajo en equipo del maestro, médico y psicólogo debemos incluir, siempre que sea posible, a los padres para que por lo menos no impidan al niño seguir el ca-

mino marcado, cuando no sean capaces de colaborar positivamente.

Con estas pocas palabras hemos hecho sólo un pequeñísimo esbozo acerca de los innumerables factores que inciden sobre la conducta del educando y el conocimiento y comprensión del mundo psíquico del mismo. En cuanto a esto último, la comprensión, diremos que comprender a un niño es identificarse con él, sentir lo que él siente. Por nuestra propia experiencia sabemos que la identificación tiene un papel importantísimo, ya desde el comienzo de nuestra vida, y nos acompaña en todo momento durante ella.

Si el maestro ha llegado a comprender a su niño-problema, tendrá el sentimiento de él, pensará como él, se pondrá en su lugar y ha de obrar exactamente como él. Pero a la vez conoce el fin de la superioridad, es decir, está viviendo la parte útil de la vida, por el camino que él ya recorrió, y hacia él debe llevar a su pequeño discípulo, sacándolo de su vivencia vacía, de la parte inútil. El "conócete a ti mismo" debe ser el cabo que le arrojará para salvarlo de un seguro naufragio.

Hacer que alguien conozca sus faltas no es tarea fácil, y menos tratándose de un niño, sobre todo de uno difícilmente educable, puesto que su estilo de vida siempre lo llevará a protegerse contra una modificación. Para el éxito el maestro ha de emplear sus tres armas de lucha diaria: paciencia, cariño y amor al prójimo.

ELIAS PRELLIARO.

UNA APECIACIÓN

Hace cincuenta años exactamente, el pequeño y monumental libro de Frank Parsons, *Eligiendo una vocación*, mucho tiempo considerado como la primera y definida afirmación de guía vocacional, fue publicado en forma postuma en Boston. Este año, entonces, puede ser considerado como el quincuagésimo aniversario de guía en América.

Frank Parsons era moderno en 1909, porque evitó las pseudociencias, como la entonces popular frenología y nomenclatura verdadera" basado en una información exacta acerca de uno mismo y los requisitos de la vocación exacta. No era tan moderno, por supuesto, si consideramos nuestros conocimientos y habilidades en 1959, porque el foco estaba, entonces, en la guía vocacional y en las fases de la información vocacional de ese proceso.

Había pocos tests psicológicos en nuestras escuelas en 1909, y se sabía poco (en proporción al conocimiento actual) de los atributos de la personalidad, motivación, intereses o aprendizaje.

El foco del trabajo de guía está, hoy, en los individuos y tu total desarrollo. Esto no es nuevo; solamente nuevo en cuanto a lo racional y sus procedimientos. Los maestros han tenido, durante mucho tiempo, interés en los estudiantes como individuos, y las escuelas han mantenido, durante mucho tiempo, los registros de los estudiantes y dado alguna atención a la vida extraescolar de los mismos.

Los intereses de la guía son nuevos en términos de 1) lo que ahora sabemos acerca del desarrollo de la personalidad y aprendizaje del comportamiento, 2) los procedimientos asequibles actualmente, 3) el corriente deseo de nuestra sociedad de que la escuela se incline por sí misma hacia objetivos sociales más amplios, y 4) el énfasis actual en la necesidad de proporcionar personal adecuado para trabajo de guía. El programa de guía en las escuelas de hoy es un resultado de estos énfasis.

Qué es la guía. — El informe de Rockefeller, *La perfección de la excelencia*, acentúa la necesidad de la guía educacional y búsqueda de talento.

Pero, dice el relato, la identificación del talento es solamente el primer paso, solamente parte de un fuerte programa de guía. "El objetivo de toda guía educacional debería ser estimular al individuo a sacar provecho de sus potencialidades. Tal guía es esencial para el éxito de nuestro sistema."

Una afirmación hecha por James Bryant Conant en 1948, "El consejo realmente efectivo es la llave del arco de un amplio sistema de educación dedicado al principio

de igualdad de oportunidad", ha sido repetida por él en muchas ocasiones recientes y de ella se han hecho eco muchos líderes públicos.

El relato de Rockefeller recomienda que tantos maestros como sea posible deben ser preparados para tomar parte en un fuerte programa de guía, y dice: "Tantas escuelas secundarias como sea posible deben tener empleados especiales para guiar, para complementar a los profesores cuando un conocimiento técnico superior es requerido".

La guía puede ser definida como un punto de vista, como una expresión de una filosofía educacional y de una psicología educacional, que afectan la enseñanza y la administración también; y como una serie de servicios a estudiantes, que tienen como objetivo la realización más completa posible por parte de cada estudiante, de sus variados talentos y potencialidades.

Las funciones o servicios de guía de una escuela consisten en:

- Aconsejar para un mejor entendimiento personal, plan vocacional y efectividad en las relaciones sociales (encarando las realidades del ser y del medio ambiente en el presente y futuro).

- Acumulación de historias y de información psicométrica y educacional sobre los estudiantes (como una base para un consejo efectivo).

- Proporcionar ayuda financiera y empleo.

- Guiar las actividades estudiantiles y otras experiencias de grupos, que contribuyen al crecimiento personal.

- Ayudar a orientarse a los nuevos estudiantes y a aquellos que están por dejar el colegio.

- Proporcionar otros servicios que ayuden al estudiante a adaptarse efectivamente a la escuela y a planear inteligentemente su futuro.

Todos éstos son los servicios para los cuales el maestro no tomará, normalmente, una responsabilidad total, aunque él puede contribuir mucho a uno o dos de ellos. Ciertamente, utilizará varios o todos ellos considerando los intereses de los estudiantes por los cuales se siente responsable.

Los elementos más significativos de la enseñanza y consejos modernos han surgido de un entendimiento más

claro de las grandes variantes en aptitudes y rapidez de aprendizaje, los efectos del aprendizaje extraescolar en la clase, y el hecho de que el aprender está influido por la aplicación de la experiencia.

La razonabilidad que guía la buena enseñanza es también responsable por la efectividad de las prácticas de guía. Esto mismo es verdad para los objetivos de un programa de guía; son los objetivos, en parte, de toda la escuela y del programa de instrucción de la escuela. Los maestros y consejeros son mutuamente, y algunas veces reciprocamente, responsables de los objetivos de la escuela, como de la educación para una ciudadanía responsable, para una inteligente y cooperativa vida de familia, para una efectividad vocacional y económica y para el desarrollo de un sentido de significación personal.

Existe la tentación, en el pensamiento educacional corriente, de concebir la guía en la escuela primaria como una versión inferior de la guía en la escuela secundaria. Sin embargo, hay un marcado contraste entre la escuela primaria y la secundaria en cuanto al desarrollo de las necesidades de los estudiantes, en el énfasis educacional y los intereses de los maestros y, sobre todo, en el carácter de la relación entre maestro y estudiante.

Aunque los alumnos de la escuela primaria no necesitan la clase de guía que es tan necesaria en las escuelas secundarias, hay necesidad en la escuela primaria, de personal consultor para los alumnos o un psicólogo que sirva como maestro y padre consultor de los problemas y características de los estudiantes. Y la filosofía y la psicología de la guía es tan aplicable en la escuela elemental como lo es en la secundaria, aunque los procedimientos y las relaciones personales involucradas son diferentes.

Lo que significa para el maestro y el director. — Existe un antiguo y un nuevo punto de vista en cuanto a lo que el consejero puede aportar al otro personal de la escuela. El antiguo punto de vista consiste en que el maestro puede llevar los alumnos molestos al consejero para que los "enderezce". La elección vocacional del alumno es considerada como función del consejero, no del maestro.

El nuevo punto de vista es bastante diferente, se considera que maestros y consejeros poseen ambas funciones,

individual y colectiva. Un maestro estimula la comprensión intelectual, ayuda con la maestría de su conocimiento, despierta la curiosidad y provee al estudiante de un sentido de realización.

Un consejero contribuye a la comprensión misma del estudiante, a hacer realidad planes personalmente significativos y a su crecimiento en una madurez social. En fin, ayuda al estudiante a descubrirse a sí mismo y cómo puede llegar a ser lo que desea ser dentro de los límites de sus capacidades y de las necesidades de nuestra cultura.

El maestro y el consejero se mueven juntos desde un énfasis en estudiantes problemáticos y los problemas de los estudiantes a un énfasis en el descubrimiento y desarrollo del talento. Esto se convierte en una operación conjunta, en que el maestro utiliza sus contactos y comprensión de la clase, y el consejero sus tests psicológicos y sus entrevistas para descubrir el talento y ayudar a los estudiantes a que lo utilicen.

La guía es un trabajo positivo, no es hacer limpieza alrededor de los bordes de las rebeliones en la clase y de las delincuencias hogareñas. Sin embargo, el nuevo punto de vista, ciertamente, no disuadirá en caso de que el consejero saque a un maestro "de" "nzueto", o con que un estudiante rebelde y pobremente adaptado se beneficie con el tiempo y las habilidades psicológicas del consejero.

Siempre tendremos con nosotros al alumno retrasado, al delincuente social, al estudiante cuyas crecientes penas llegan a ser molestas a otros tanto como a él mismo. Y ellos, en debida proporción, no deben ser descuidados. El consejero conocerá y utilizará muchas fuentes de referencia para tales desviados sociales y educacionales.

Pero esta función de guiar, aunque critica algunas veces, es verdaderamente periférica. La tarea central es más positiva y está centrada alrededor de las necesidades normales de desarrollo de todos los estudiantes, a la identificación de variadas facetas y potencialidades de los estudiantes, y a ayudar a los individuos a entender y cultivar sus puntos fuertes. El consejero, no menos que el maestro, debe considerar que su principal función debe ser el desarrollo de talentos, no la corrección de deficiencias.

Tal énfasis está, ciertamente, en el centro de nuestra corriente preocupación por el estudiante superdotado. Sin embargo, el consejero debe hacer una apreciación de las distintas clases de talentos, no simplemente de la superioridad intelectual. El y el maestro deben unirse para reconocer talentos artísticos, mecánicos y sociales.

Una vez que la adaptación ha sido hecha hasta la realidad del "spunknik", los maestros y consejeros deberían guiarnos a todos para que viéramos que la civilización necesita de distintos tipos de talentos, además de los científicos e ingenieros.

¿Y el director? Aquí lo nuevo y lo viejo difieren en la forma en que el consejero o encargado de guía y consejo ayuda al director. El director debe actuar, a veces, teniendo en cuenta los intereses de toda la escuela o aun de la comunidad total. El está a cargo, sobre todo, de la prosperidad institucional y del grupo; pero no a cualquier costo, sin embargo, porque él es responsable también de la prosperidad individual.

El consejero puede ayudar grandemente como consultor de lo que el director pueda hacer a un costo mínimo para el individuo, mientras que al actuar en los intereses del grupo o en casos donde el principio involucrado puede ser expresado como "prosperidad individual primero, mientras se toma una oportunidad en el grupo."

El consejero no debería actuar como ayudante principal al aclarar lo esencial de los problemas del comportamiento estudiantil. El tiene que jugar un papel mucho más valioso si se le permite jugarlo. Debe servir como especialista y valioso consultor en la motivación estudiantil, en el porque del comportamiento, en lo que se puede hacer para ayudar al individuo. También puede ayudar en la dinámica involucrada en las relaciones internas de la facultad.

El programa de guía ayuda al maestro y al director a llevar a cabo algunos objetivos de la educación a la que ellos se han dedicado.

El consejero escolar, que en las escuelas más grandes es el jefe de los consejeros o director de guía, es responsable ante el director del desarrollo y coordinación de las varias funciones de la guía. También es hábil en desarrollar una relación efectiva de consejo.

El consejero entiende y mantiene mucho contacto con especialistas tales como el psicólogo de la escuela, los que trabajan en la clínica de higiene mental, el trabajador social de la escuela (maestro visitador), el médico y la enfermera de la escuela y el maestro del hogar.

Quizá, sobre todo, el consejero es un consultor del comportamiento humano con el maestro, el director y los padres. Cada una de estas personas tiene responsabilidades que son solamente suyas, pero a su vez cada uno necesita consultar con alguien que se especialice en el desarrollo y la adaptación del comportamiento estudiantil.

El consejero es una persona de recursos, una fuente de recursos directa para los estudiantes que necesitan conocerse a sí mismos y planear en forma coordinada; un colega que es una fuente de recursos para los otros que trabajan en el sistema educacional. El debe *comprender* el propósito de la escuela y la gente que trabaja en ella; debe *estudiar* psicología y sociología; debe *ser* una persona dedicada, que es sensible a la gente y sus necesidades, sabio en entender los límites de la ayuda, y seleccionado por sus cualidades intelectuales y sentimentales.

C. GILBERT WRENN.
"NEA Journal", enero 1959.

Traducido por Adela Travaglia.

LA TELEVISIÓN Y LA EDAD EVOLUTIVA

Dos son los problemas fundamentales que está planteando actualmente el triunfo indiscutible de la Televisión en el horizonte educativo. El primero, en el campo estrictamente psicológico; el segundo, en el campo de las técnicas didácticas. Cualquiera de ellos ofrece amplias perspectivas de investigación a los educadores. Algunos estudios se han realizado ya, principalmente en Estados Unidos, Italia y Francia. Pero sus conclusiones de ningún modo pueden considerarse como definitivas, sino más bien como punto de partida para ulteriores investigaciones, que permitan establecer sólidamente principios indiscutibles, que más tarde puedan transformarse en normas y conclusiones de carácter práctico.

Por la gravedad y urgencia que reviste, creo de una mayor trascendencia el primero de los citados. Es un hecho ya plenamente comprobado que los niños y los jóvenes son los espectadores más ávidos y asiduos, y a par, más entusiastas de la Televisión. Las encuestas e investigaciones realizadas en Estados Unidos, indican que los niños de 5 a 6 años, permanecen ante la pantalla televisora durante más tiempo que otros mayores. En un día ordinario, la media de permanencia ante ella se aproxima a las tres horas; en los días festivos se eleva a cuatro. Y este hecho no sucede solamente en los niños de las clases sociales superiores, ni dentro de los límites de una edad determinada, sino que se extiende a todos los ambientes y traspasa los umbrales de la adolescencia.

Esta presencia continua y generalizada de los menores en los programas de la Televisión, plantea el problema central psicológico de la edad evolutiva frente a este admirable descubrimiento científico, supuesta la gran permeabilidad afectivo-emotiva y fantástico-imaginativa de esa edad.

En efecto, nada más apto que la Televisión para satisfacer los "intereses" específicos de las diversas edades. La tendencia fantástica, dominante en la edad de 5 y 6 años, los intereses predominantemente informativos y cognoscitivos propios de los 7 a 11 años; los elementos afectivo-imaginativos del período prepúber y púber (de 11 a 14 años), hallan en las emisiones televisoras materiales y motivos de satisfacción, no siempre dentro de unas normas ortodoxas y adecuadas. Por otro lado, la presencia ante la pantalla no requiere un esfuerzo voluntario de atención. El niño es absorbido fácil y gratamente. Sin molestia de ninguna clase, y en un ambiente acogedor, se sitúa ante el aparato televisivo dispuesto a satisfacer los intereses predominantes en su edad. No es, pues, de extrañar que se hayan levantado voces de alarma en las naciones donde se halla en pleno desarrollo y apogeo la Televisión.

Se habla de excitación nerviosa anormal en el ámbito de la infancia, se habla de cierta tendencia al aislamiento por parte de los niños, que ya no buscan a los compañeros de su edad y no frecuentan los juegos de movimiento y el aire libre. Incluso se ha insinuado la posibilidad de una arterioesclerosis de las vértebras del cuello producida por la posición viciada del mismo y una fatiga de la vista

y del cerebro a causa de la oscilación, algunas veces demasiado viva, de las imágenes de la pantalla.

Pero el peligro más real está en la disminución del interés y del poder de atención en la escuela y en el estudio, que exigen esfuerzo personal y voluntario. La actividad fantástica de la mayor parte de la edad evolutiva se emplea, de hecho, no en una forma productiva y creadora, sino más bien en la elaboración de elementos sensoriales y afectivos. La saturación, por consiguiente, y el exceso de esta actividad llevan consigo gradualmente la disminución o paralización de las funciones intelectuales y volitivas. De aquí el menor rendimiento en la escuela, cuando la televisión ha llegado a polarizar los intereses fantásticos, informativos y afectivos de los menores.

Otro de los peligros de la televisión es la llamada "distorsión de los valores humanos", de superior importancia en los pequeños que en la edad adulta y juvenil. Los espectáculos de brutalidad y violencia refuerzan la tendencia a la agresividad, inserta en la personalidad hasta el periodo de formación, habitúan a la excesiva estimación de la fuerza física, de la astucia, en detrimento de la laboriosidad, de la compasión, de la gentileza de ánimo, del equilibrio y de la victoria volitiva y moral sobre la presión de los instintos, que deben subordinarse a las exigencias psíquicas superiores del hombre.

No puede ni debe excluirse tampoco el peligro de "traumas", afectivo-emotivos. El adulto ante la pantalla luminosa goza de la evasión de la realidad mezquina de cada día, y aunque participa intensamente de la visión, no pierde el sentido de "diferenciación" entre la realidad ilusoria de la pantalla y la realidad objetiva de la vida. El niño, el joven, no gozan de esta facilidad de "diferenciación". La tensión psíquica del espectáculo hace retener en ellos su calor estimulante en los sucesos de la vida cotidiana. Por ello, estados de conciencia, reacciones emotivas, comportamiento exterior, pueden resentirse notablemente de estas tendencias psíquicas y de esta satisfacción de las inclinaciones latentes, ofrecidas por la pantalla.

Este proceso de aceptación, consciente o no, dispone y conduce al niño y al joven a la "permeabilidad" sugestiva, la cual —como resulta de estudios recientes—

tiene su máxima expresión entre los 7 y 9 años, y después, de los 13 a los 15 y 16.

Parecerá, a primera vista, que somos enemigos del uso de la Televisión en la edad evolutiva. Nada más lejos de nuestro ánimo. Si hemos querido señalar, sacado de la experiencia de otras naciones, el grave peligro que encierra este modernísimo medio de comunicación, ha sido para que educadores y psicólogos, ahondando con sus investigaciones en el fondo psicológico del problema, lleguen a soluciones que "a priori" dejen de lado y eliminen esas graves consecuencias que hoy aquejan a los escolares de otros países. Resueltos y solucionados estos importantes obstáculos en el campo de la psicología, queda abierto el amplísimo horizonte de la aplicación de la Televisión en las técnicas didácticas, cuyos ensayos en Estados Unidos y Francia ofrecen ya prometedoras realidades.

JULIO GARCÍA ORTEGA.
"Perspectivas Pedagógicas", Barcelona:
primer semestre de 1959. Año II, Nº 3.

LECTURAS

ESCRITOS SOBRE LA FUNDACIÓN DE LA BIBLIOTECA PÚBLICA. EDUCACIÓN

Los pueblos compran a precio muy subido la gloria de las armas; y la sangre de los ciudadanos no es el único sacrificio que acompaña los triunfos: asustadas las Muses con el horror de los combates huyen a regiones más tranquilas, e insensibles los hombres a todo lo que no sea desolación y estrépito, descuidan aquellos establecimientos que en tiempos felices se fundaron para cultivo de las ciencias y de las artes. Si el Magistrado no empeña su poder y su celo en precaver el funesto término a que progresivamente conduce tan peligroso estado, a la dulzura de las costumbres sucede la ferocidad de un pueblo bárbaro, y la rusticidad de los hijos deshonra la memoria de las grandes acciones de sus padres.

Buenos Aires se halla amenazada de tan terrible suerte, y cuatro años de gloria han minado sordamente la ilustración y virtudes que las produjeron. La necesidad hizo destinar provisionalmente el Colegio de San Carlos para cuartel de tropas, los jóvenes empezaron a gustar una libertad tanto más peligrosa, cuanto más agradable, y atraídos por el brillo de las armas, que habían producido nuestras glorias, quisieron ser militares, antes de prepararse a ser hombres. Todos han visto con dolor destruirse aquellos establecimientos de que únicamente podía esperarse la educación de nuestros jóvenes, y los buenos patriotas lamentaban en secreto el abandono del gobierno, o más bien su política destructora, que miraba como un mal de peligrosas consecuencias la ilustración de este pueblo.

La Junta se ve reducida a la triste necesidad de criarlo todo, y aunque las graves atenciones que la agobian no le dejan todo el tiempo que deseara consagrar a tan importante objeto, llamará en su socorro a los hombres sabios y patriotas, que reglando un nuevo establecimiento de estudio adecuado a nuestras circunstancias, formen el plantel que produzca algún día hombres que sean el honor y la gloria de su patria.

Entretanto que se organiza esta obra, cuyo progreso se irá publicando sucesivamente, ha resuelto la Junta formar una Biblioteca Pública, en que se facilite a los amantes de las letras un recurso seguro para aumentar sus conocimientos. Las utilidades consiguientes a una Biblioteca Pública son tan notorias, que sería excusado detenernos en indicárlas. Toda casa de libros atrae a los literatos con una fuerza irresistible, la curiosidad incita a los que no han nacido con positiva resistencia a las letras, y la concurrencia de los sabios con los que desean serlo produce una manifestación recíproca de luces y conocimientos, que se aumentan con la discusión, y se afirman con el registro de los libros, que están a mano para dirimir las disputas.

MARIANO MORENO.

INFANCIA DE KANT

Immanuel Kant nació en Königsberg, el 22 de abril de 1724, entre las estrecheces de la casa de un artesano alemán; fue el cuarto hijo del maestro talabartero Johann Georg Kant. En una carta escrita en los últimos años de su vida, habla el propio Kant de los orígenes de su familia; y dice que su abuelo, vecindado en Tilsit en las postrimerías de su vida, era originario de Escocia, uno de los muchos escoceses que a fines del siglo XVII y comienzos del XVIII emigraron en tropel de su tierra natal para ir a establecerse parte en Suecia y parte en la Prusia oriental. Las indagaciones objetivas no han confirmado este dato, por lo menos bajo la forma en que Kant lo aduce, pues se ha averiguado que ya su bisabuelo se estableció como hostelero en Werden, cerca de Heydekrug.

Por lo que se refiere a los padres de Kant, apenas sabemos acerca de ellos, más que lo poco que su hijo nos cuenta en los escasos recuerdos de su niñez. Todo parece indicar que la imagen de la madre se grabó en su espíritu con rasgos más profundos que la figura del padre. La perdió cuando tenía catorce años, pero todavía siendo un anciano habla de ella con profundo amor y viva emoción, tenía la clara conciencia de haber recibido a través de ella las primeras influencias espirituales que habrían de ser decisivas para toda su concepción de la vida y para su modo de vivir. "Jamás olvidaré a mi madre — dice en una carta a Jachmann — pues fue ella quien zembró y cultivó en mí la primera simiente del bien, la que abrió mi corazón a las impresiones de la naturaleza, la que despertó y alentó mis ideas, y sus enseñanzas ejercieron en mi vida una influencia constante y saludable". Fue también la madre la que, al parecer, supo reconocer antes que nadie las dotes intelectuales del muchacho, y aconsejada por su guía espiritual, el profesor de teología y predicador Franz Albert Schultz, tomó la determinación de mandarlo a una escuela de humanidades.

ERNST CASSIRER
KANT

Vida y doctrina.

Fondo de Cultura Económica, México

LAS YEGUAS BLANCAS DE CAMARGA

Allá en las grandes praderas de Sambú, donde florece la manzanilla, tenía el tal Verán, cien yeguas blancas que desmochaban las altas cañas de los marjales. ¡Cien yeguas blancas, cien yeguas de crin frondosa como la meseta de los saladares, y ondeantes y jamás tocadas por las tijeras! Cuando en ardiente abalanzamiento partían desenfrenadas, como la trena de un hada por encima de su cuello la hermosa crin flotaba en el aire.

¡Vergüenza para ti, oh raza humana! Las yeguas blancas de Camarga, a la punzante espuela que desgarró sus ijares, ni a la mano que las acaricia, jamás se han sometido. Encabestradas a traición, he visto desterrar algunas lejos de las praderas saladas. Mas un día han derribado a su jinete de un salto fiero y repentino, y las he visto entonces al galope atravesar veinte leguas de marjales aspirando el viento y vueltas al Vacarés donde nacieron, después de diez años de esclavitud, respirar al fin la emanación salada y libre de la mar. Porque aquella raza salvaje tiene su elemento en la marina. Del carro de Neptuno tal vez escapada, la salpican todavía las espumas. Y cuando el mar se embravece y se oscurece el cielo, cuando se rompen los cables de los buques, los potros de Camarga relinchan de placer. Y hacen dar chasquidos como un látigo a su larga cola que arrastra, y escarban el suelo, y sienten en sus carnes el tridente del Dios terrible que en horroso desorden mueve la tempestad y el diluvio y trastorna de abajo arriba los abismos de la mar.

FEDERICO MISTRAL.
Mireya (1899).

NAVEGACIÓN NOCTURNA

Por una lóbrega noche de otoño, descendía yo en mi canoa sobre un Paraná tan exhausto, que en la misma canal el agua limpia y sin fuerzas parecía detenida a depurarse aún más. Las costas se internaban en el cauce del río cuanto éste perdía de aquél, y el litoral habitualmente de bosque refrescándose en las aguas, constituíanlo

ahora dos anchas y paralelas playas de arcilla rodada y cenagosa, donde apenas se podía marchar. Los bajofondos de las restingas, delatados por el color umbrío del agua, manchaban el Paraná con largos conos de sombra, cuyos vértices penetraban agudamente en la canal. Bancos de arena y negros islotes de basalto habían surgido donde un mes atrás las quillas cortaban sin riesgo el agua profunda. Las chalanas y gaubirobas que remontan el río fielmente adheridas a la costa, raspaban con las palas el fondo pedregoso de las restingas, un kilómetro río adentro.

Para una canoa los escollos descubiertos no ofrecen peligro alguno, aun de noche. Pueden ofrecerlo, en cambio, los bajofondos disimulados en la misma canal, pues ellos son por lo común cúspides de cerros a pico, a cuyo alrededor la profunda sima del agua no da fondos a 70 metros. Si la canoa encalla en una de esas cumbres sumergidas, no hay modo de arrancarla de allí; girará horas enteras sobre la proa o la popa, o más habitualmente sobre su mismo centro.

Por la extrema liviandad de mi canoa yo estaba apenas expuesto a este perance. Tranquilo, pues, descendía sobre las aguas negras, cuando un inusitado pestañear de faroles de viento hacia la playa de Itabú, llamé mi atención.

A tal hora de una noche lóbrega, el Alto Paraná, su bosque y su río son una sola mancha de tinta donde nada se ve. El remero se orienta por el pulso de la corriente en las palas; por la mayor densidad de las tinieblas al abordar las costas, por el cambio de temperatura del ambiente, por los remolinos y remansos, por una serie, en fin, de indicios casi indefinibles.

HORACIO QUIROGA
Los desterrados.

LA POBLACIÓN DE CODORNICES

Existen muchos factores cuya existencia nunca sospecharíamos, que pueden regir la vida de una comunidad. Por ejemplo, ¿cuántas codornices puede mantener determinado terreno de matorrales? Este produce ali-

mento suficiente y brinda abrigo a, más o menos, una docena de esas aves. Hace dos años sostuvo una familia de doce. La población se había mantenido aproximadamente sin rebasar tal límite de seguridad durante años, gracias a la intervención de alguna zorra o halcón que llegaban ocasionalmente de visita. En invierno los miembros de la población se calentaban mutuamente echándose en círculo por la noche; cada ave protegía del viento a sus dos vecinas y compartía su calor. A veces un ave se echaba, cubriendo al grupo, para darle una protección adicional. Cuando un animal de presa atacaba al montón de aves, el grupo se dispersaba casi explosivamente, dejando tan confundido al atacante, que las codornices conseguían casi siempre ponerse fuera de su alcance sin darle tiempo de capturar una sola presa.

Pero durante un otoño, dio con la bandada un cazador y atrapó ocho aves. Las cuatro supervivientes quedaron entumecidas por el frío en una tormenta invernal, y una de las aturdidas aves fue presa de una zorra. Las otras tres murieron heladas poco después.

Estas aves estuvieron a salvo mientras hubo suficientes para protegerse mutuamente. Su capacidad para vivir en ese terreno estaba limitada por dos factores: no podían sobrevivir a menos que fueran suficientes para proporcionarse la necesaria protección mutua, y su número, no obstante, debía mantenerse dentro de los límites que el terreno podía alojar y mantener.

JOHN H. STORER.

La trama de la vida.

Breviario del Fondo de Cultura.

Ensenada, México, 1959.

Traducción de Rafael Martín del Campo

POESÍA JAPONESA

Era bastante corriente entre las personas ilustradas del antiguo Japón intercambiar tankas, a menudo atadas a una rama florida. Se cuenta que el emperador Murakami (del siglo X) deseaba reemplazar un ciruelo seco en su jardín. Un árbol de la misma especie crecía en el

LENGUAJE Y ESTILO

del poeta y cortesano distinguido Ki no Tsurayuki. Este árbol agradó al soberano. Se lo transplantó y la hija de Tsurayuki compuso en esta ocasión una estrofa que ató al ciruelo y cuyo sentido es el siguiente: "Puesto que es orden del Mikado, obedeceré con la más grande alegría; pero ¿qué responderé cuando la curruca vuelva a pedir su antiguo alojamiento?". El Emperador se sintió tan conmovido por esta intervención poética, que dio inmediatamente orden de replantar el árbol en su lugar primitivo.

La poetisa Chiyo (1703-1775) escribió este haiku, uno de los más célebres de la poesía japonesa tanto por el fondo como por la forma: "Volubilis. Cubo tomado. Agua recibida". Una mañana Chiyo, desatando sacar agua de su pozo, advirtió que la cuerda del cubo estaba retenida por una volubilis. Por delicadeza prefirió pedir agua a su vecina y dejar así crecer la planta. Es una nada deliciosa, ideal de concisión que aquí ha podido ser respetada por la traducción literal de las cinco palabras originales.

KARL PETIT.
La Poesía Japonesa.
Seghers, París.

LENGUAJE Y ESTILO

EL ESTILO DIAMANTE

El espíritu y los medios: Espíritu de élite, en el que se alían las más altas virtudes intelectuales y una rara sensibilidad estética. Unión del espíritu de geometría y del espíritu de fineza. Culto de lo verdadero. Gusto del análisis y de la lucidez (en prosa), de la síntesis y del misterio irradiante (en poesía). De donde, en general, una lengua de alto nivel literario, rehusada al pueblo por su profundidad y su grado de abstracción como ella rehusa la expresión plebeya; una lengua cultivada, pero analítica (hasta el punto que la locución pierde a veces su carácter global; así, "alguna cosa" cesa de ser un pronombre neutro, *aliquid*, para devenir un nombre femenino acompañado de adjetivo, *aliqua res*; de allí frases como: "Alguna



cosa que no es *sua*..."); una lengua en que el término se descompone en sus elementos constitutivos para remontarse al sentido primero, a su pureza original (por ejemplo: conciencia = *cum* + *scientia*, de *scire*; es decir: acto de saber por sí mismo, de conocer que se conoce); de allí el papel de la etimología; de allí los latinismos ("la savia solemne", *succus solemnis*, = la savia que sube una vez al año; *solemnis* = *solus* + *annus*. "Cármenes", *carmina* = poemas...). Aquí, causa ocasional de ambivalencia: el sentido moderno se superpone al sentido antiguo (la savia "solemne" significa también "sagrada", "grandiosa", "ritual", etc.). Esta limpidez de la idea quiere bases seguras y netas; de allí veneración de las herencias espirituales, de las leyes de la prosodia clásica, de las reglas de la gramática. Vocabulario: no ya palabras raras, sino un raro empleo de las palabras. Las palabras de "oro", de "azul", de "perla", testimonian por ellas solas una idealización, una abstracción de esencia. Esta poesía, toda subjetiva, está en las antípodas del realismo. El sujeto que sueña, en estado de gracia poética, transmuta todas las cosas: "...lo que era corriente hasta ahora y fugitivo, deviene allí fijo y sólido; lo que era duro y opaco deviene allí movable y luminoso" (Sainte-Beuve, *Port-Royal*, "Sobre la Gracia"). El poeta analiza estas impresiones estéticas, las suyas, despaoladamente; después reconstruye la atmósfera poética. Síntesis de "encantos". Esto supone, en el poeta preocupado por traducir su estado de gracia, un doble movimiento inverso de materialización (de los valores) y de espiritualización (del objeto).

I. *Lo abstracto se vuelve concreto*; el principio toma cuerpo en una imagen, un ejemplo, un símbolo: juventud = flor; salud = fruto; ocasión de muerte = tumba, etc.

II. *Lo concreto se vuelve abstracto*; el principio espiritual es liberado en él; el agua clara e infecunda = "la nada límpida"; el aire de vicioso = "la delicia vacía"; fuertes trenzas = "potencias"... La cualidad es disociada del objeto: hendiáds ("arrojarse en el aire puro" se transforma en "arrojarse en el aire y la pureza"). Restituyendo la esencia, por síntesis de sus atributos, esta poesía toma un carácter trascendental. En efecto: 1º Combinación de principios puros, de elementos en estado puro, conserva un carácter mineral. Producto de química, no sabría aso-

ciar orgánicamente todo lo que hace la flexibilidad, la gracia, la esbeltez, la sombra y hasta la "imperfección" de la poesía inspirada (Lamartine). Es más perfecta que la naturaleza, es sobrenatural, hiperfísica, como el diamante sintético es más puro que el diamante natural. Es una poesía cristalizada. Esta búsqueda de la pureza esencial provoca una eliminación de lo impuro, del no ser, de palabras vacías, de rípicos, de sílabas inútiles, una concentración de virtudes. Por consiguiente prodigioso acrecentamiento de la densidad poética: 1. El alejandrino, de cuaternario que era en los clásicos, deviene quínternario, senario, septenario. La sobriedad verbal, la rafección de las sílabas al servicio de un concepto es asombrosa. 2. La densidad se acrecienta por la multivalencia de la palabra, que se obtiene: a) por las figuras significantes: imagen, metáfora y, sobre todo, símbolo; b) por el monosilabismo, es decir una tendencia a reemplazar todo sustantivo por un sinónimo breve (así "jefe", que reemplaza a "cabeza", o "cabellos", permite "de oro", en el verso 4 de "Baignée": *Luit le chef d'or que tranche a la nuque un tonneau*); c) por todas las figuras de la economía: elipsis, asíndeton, aposición, enálage, metáfora, alusión, enigma, sobreentendido. Consecuencia de la concentración de principios: un sentido claro se disimula bajo el fuego cruzado de las imágenes; la forma: más compleja que el fondo. El precio de la densidad: pérdida de las transmisión directa del mensaje poético. Pero tal como es, esta poesía libera una fuerza intensa de irradiación y de prestigio. Fonética: una lengua de articulación distinta, dura, sutil y preciosa.

HENRI MORIER.
La psychologie des styles.
Georg. Cinqra. 1959.

Traducción de Haydee C. Bjetto.

DIANA Y LOS POETAS

Los aspectos cambiantes de Diana, hermana gemela de Apolo, como deidad y como personificación continua de Selene, la Luna, son innumerables y fascinantes. Vimos todavía la diosa nocturna en la soledad de las montañas,

en nuestra primera edad. La encontramos en el misterio primordial de las religiones, en la poesía y en el arte. La hallamos de nuevo en los albores del Renacimiento con Dante:

*Quale nei plenilunni sereni
Trivia ride tra le ninfe eterne.*

En estos bellos versos, "como en los plenilunios serenos, Trivia rie entre las ninfas eternas". Trivia, tiene como en muchos lugares de la Eneida, en los que estaba familiarizado Dante, la significación de Diana, de Luna, en una purificación de sus nombres más conocidos. No se piensa, al contemplar con Dante el plenilunio, en que se llama a la Luna, Trivia, en la terrible faz nocturna de la Hécate fatídica de las encrucijadas: *nocturnis Hecate trivis*, que menta Eneas en la desesperación, juntamente con las Furias. Se la ve resplandecer, en la serenidad del espacio, entre las estrellas: *le ninfe eterne*. Diana, con su cortejo de ninfas, aparece en el cielo, con nombre de Trivia. La repetición de la *i* crea el prestigio de la aliteración: *Trivia ride tra le ninfe*: en donde la *a* y la *e* incorporan su valor musical, con el crescendo final de la *e* en *ninfe eterne*, que comunica al endecasílabo una elocuencia de definición sabia y de alteza poética. Esta espiritualización de la Luna en el empleo de sus otros nombres va a separarla, en algunos estados de la imaginación y del símbolo, de contaminaciones astronómicas —el cielo de la Luna—, y de aspectos fatídicos como cuando la identifica en el Infierno (X, 80) con Proserpina. Aunque Trivia se confunde, por su poder fatídico, con Hécate y Proserpina, el lugar que ocupa en el verso le quita las sombras y la ilumina: *Trivia ride*, en ese resplandecer, ese reir de la luz, del brillo, de lo hermoso, que complace a los poetas latinos; por eso llama también a la Luna en el *Paraíso*, opuesta a Proserpina, *la prime stelle, l'eterna margarita*, la perla incorruptible, con todos los atributos y símbolos de inmortalidad que alcanzaba la perla; llama también a Diana, con Virgilio, Delia, nacida en Delos.

La poesía científica, astrológica y alquímica del Renacimiento, en la época en que el universo se dilataba con la astronomía matemática, no se asomó a la claridad de Diana con la sensibilidad viva de la poesía antigua. Diana será una figura decorativa, con sus ninfas, confun-

dida o no con Artemis y Selene. Los románticos volverán a descubrirla. En Poe, penetrado por las concepciones astronómicas, con misteriosa y honda visión del universo, las pocas citas de la Luna y de los planetas en sus versos, participan de su suerte individual en relación con los astros. Así: en *Uialume*, Astarté se eleva distinta con su doble cuerno: "el creciente adamantino, de Astarté". Podría creerse que Astarté es la Luna, quizá lo sea; me inclino a pensar que es Venus. "Ella es más cálida que Diana, rueda a través de un éter de suspiros". Las fases de Venus con sus cuernos, descubiertas ya por Galileo, atraían a los astrónomos, desde Derham, que la observa y la ve en su perigeo, en que tenía sus más grandes cuernos. Que Poe los advierta a simple vista al amanecer, cuando va con Psiquis, su alma, *with Psyche, my Soul*, no es extraño; los ve mentalmente. Llama en la poesía *A Helena*, "querida Diana", a la Luna. Esta humanización, estelar exigía este nombre de Diana, el nombre viviente de la diosa. En *Uialume*, Astarté había pasado las estrellas del León, la guardia del León, y había penetrado, era una noche "del solitario octubre", en los signos invernales. La hora en *A Helena*, es una medianoche de julio. Los meses, con su influencia astrológica, están en la fatalidad del acontecer de su vida. Va el poeta por el reino del ídolo llamado Noche. Autor de *Eureka*, vivió y sintió en unión y correspondencia con el todo. Hermano de Képler por su genio, trabajado por las matemáticas y los prodigiosos descubrimientos del cálculo astronómico que lo asombran, y por sus propias intuiciones, abarra los polos del hombre antiguo que está en la influyente vida cósmica y del moderno que vuelve a ella por su sensibilidad, en un universo frecuentado más allá de la región postrera.

ARTURO MARASSO

EL ESTILO DE TÁCTO

No os he dado todavía un ejemplo de la prosa de Tácito, que Racine llamaba con razón "el más grande pintor de la antigüedad". Elegi un pasaje donde muestra a los romanos al día siguiente de la muerte de Augusto "arro-

jándose hacia la servidumbre", a los pies de su sucesor Tiberio: *At Romae ruere in servitium consules, patres, equites: quanto quis illustrior, tanto magis falsi ac festinantes; vulgus compositum, ne laeti excessu Principis neu tristoris primordio, lacrimas, gaudium, questus, adulationes miscebant.* (Annales, II, 7).

"Pero, en Roma, cónsules, senadores, caballeros, se precipitan hacia la servidumbre; los más ilustres son los más falsos y los más apresurados. Se componen el rostro, de miedo de parecer, o gozosos por la muerte de un príncipe, o tristes con exceso al comienzo de un reino; las lágrimas, la alegría, las quejas, las adulaciones se confunden". ¡Qué cuadro, pero también qué lenguaje! ¿Sentís la concentración de pensamiento, el acento y el vigor de cada palabra? *Quanto quis illustrior* está en singular; luego después tenemos el plural con *falsi y festinantes*, lo que es correcto, pero imprevisto; después, tras la proposición *ne laeti...* *primordio*, el verbo falta; es necesario que el pensamiento lo complete. Este estilo es, en prosa, el equivalente del de Juvenal en verso; pero Tácito es un pensador más profundo que Juvenal y no se contenta con desarrollar con elocuencia lugares comunes.

Han existido sabios en la época del Renacimiento que, como el lemosin Muret, muerto en 1585, han sabido de tal manera apropiarse el estilo de Cicerón que cuesta trabajo distinguir el original de sus copias. Se ha creído asimismo largo tiempo (yo he demostrado, pienso, lo contrario) que uno de esos humanistas a los que se llama *Ciceronienos*, había publicado, con el nombre de Cicerón, una obra a su manera, una *Consolación* que Cicerón se dirige a sí mismo después de la muerte de su hija Tullia. Este latinista del siglo XVI, llamado Sigonius, era juzgado capaz de escribir tan bien como su modelo. Pero nadie ha escrito jamás el *Tácito*; se puede imitar la superficie de un estilo, no su profundidad. Leer a Tácito con la pluma en la mano y hacer de él extractos es un placer que he conocido antes y que os invito a gustar a vuestra vez.

SALOMÓN REINACH.
Córdoba en Le Latin sans pleurs.

VALOR Y AJUSTE DE LA SINONIMIA

Ya es sabido en lingüística que la ciencia de los sinónimos consiste en comparar el alcance original y los matices diferenciales de las voces de igual o parecida significación.

La afinidad de sentido entre las voces es condición *sine qua non* para establecer la ley del uso. Cuando enunciamos, por ejemplo, la palabra *lucero* pensamos, por asociación ideológica de luz, en *estrella*, astro luciente como el oro, etc. Con idéntico sentido, y a modo de polisemia, acumulamos en aquella palabra los sentidos nominales de Venus, la hermosura, y el signo de un metal cuprífero. Como, y por el mismo estilo de traslación, al evocar *lucero*, pensamos en toda estrella de magnitud, en el postigo por donde luce el Sol y, por extensión figurativa, consideramos ventanas luminosas los ojos humanos cuando son bellos. Por figuración animal y sentimental se nombra "lucero" al caballo que lleva un lunar en la frente; y como "lunar" viene de *Luna*, he aquí que la designación equina está nombrando "caballo estrellero", o sea, el que levanta la cabeza hacia donde brilla la luz sideral (No así "lunanco", que carece de relación con el astro de la noche).

Todo este ajuste de la palabra elegida como ejemplo, condiciona consecuentemente otra relación de parecido con las voces *planeta*, *astro*, *brillo*, *estrella* y *esplendor*. Y claro está que si la igualdad absoluta no existe, por lo menos, se reconoce en las voces una entidad representativa ideal. Este concepto no absoluto, y sí relativo de la sinonimia, puede aplicarse por igual a cualesquiera fenómenos semasiológicos en cuanto recojan algún paralelismo semántico. Las semejanzas advertidas entre las piezas afines pueden atender, entre otras, a relaciones de igualdad hereditaria. ¿Qué de extraño, pues, que el español ofrezca centenares de voces de afinidad inmediata o mediata, por su origen latino, griego o árabe? Formas eruditas procedentes de esas lenguas produjeron pares de significación, tales como *rótula* y *rodilla*, *magister* y *maestro*, *artífice* y *artista*; *iglesia* y *congregación*, *fantasia* e *imaginación*; *alquería* y *almunia*, *aceña* y *azud*, *alfarero* y *ol-caller* etc., etc.

Analizado el sentido originario de las voces afines y contrastadas frente a otras de la misma índole significativa puede alcanzarse —en el examen— la identidad buscada. Mas cuando alguno de esos elementos "ha palidecido" a los ojos de la tradición, entonces dicha relación excluye el parecido y puede dar lugar a la aparición de falsos sinónimos del uso. Por eso decía mi insigne maestro don Ramón Menéndez Pidal que "orientar en lo posible la expresión de una palabra hacia su origen es aumentar su fuerza evocadora, pues cuando la luz tradicional alumbraba meridionalmente y no de soslayo, la palabra tiene máxima claridad. En cambio, cuando esa luz declina hasta trasponer el horizonte, la expresión decae y palidece; no es extraño que los rostros se vuelvan de color "cerúleo"... (Se refiere al empleo de un "sinónimo" de *cerreo*; *Cerúleo es de color de cielo, no de color de cera*).

Significaciones iguales y parecidas.

La sinonimia —reiteramos— constituye una de los elementos vitales del idioma en cuanto atañe a las formas de asociación propias de los instrumentos caudalosos. En castellano, verbigracia, la riqueza del vocabulario autoriza el lugar común que niega la existencia de sinónimos en un sentido riguroso; y el problema se resuelve diciendo que, efectivamente, la sinonimia no existe... Tal es, en verdad, la abundancia significativa y de matices distintivos de la lengua materna, que no se concibe —como no se concibe que la naturaleza dé en la variedad vegetal dos hojas iguales— el hecho formal de dos palabras que indiquen exacta y necesariamente una misma idea. Pues en el hecho vivo del lenguaje hay siempre un matiz de distinción que separa las voces de la idea genérica que las ata a otros vocablos parecidos. ¿Hay, pues, sinónimos? Más científicamente, lo resuelve Dumorsais: "Si hubiese sinónimos perfectos, habría dos lenguas dentro de una misma lengua: cuando se tiene el signo exacto de una idea, no se busca otro".

Lo que supone riqueza de vocabulario es en opinión de muchos, pobreza suma. Y aquí reside otro de los alcances de la sinonimia enderezados al análisis de la afinidad ideológica. Que la afinidad absoluta, afirmamos, no existe sino por verdadera excepción es un hecho aceptado en la práctica del idioma. Rara vez se topa con la coexisten-

cia total de dos o más vocablos. Si muchos son los factores externos que pueden unir las palabras afines, más suelen ser los internos que las separan entre sí por la connotación traída en el origen, o por la posterior evolución. Naturalmente, los sinónimos existen como variedad morfológica de fácil avenencia genérica, aunque no genética (los homónimos, homógrafos y los parónimos, etc.) ¿Quién duda de que entre *can* y *perro* haya una identidad? Igual que entre *borracho* y *ebrio*, cabe la homología. Pero a nadie se le ocurrirá decir: "fulano es un *cinico*", con ánimo de llamarlo *perro*. (Hay vocablos que pierden sustancia histórica y semántica). Por consiguiente, no se dirá tampoco "perródromo" por pista en donde corren los canes. (Para esta designación aceptan ahora los diccionarios *canódromo*, con preferencia a *cinódromo*, que también se usa. La razón de la preferencia asienta en dos razones antecedentes: *cinódromo* huele un poco a *cine*, mientras *canódromo* parte de *can*, que fue lo más usado en la era clásica. *Perro* es tardío y no justifica su entrada en el compuesto; basta con *perruno*).

Sinónimos inútiles.

Dentro del idioma suele producirse un crecimiento extemporáneo de voces, por invasión, que pretenden pasar por sinónimas legítimas, amparadas por las ya crecidas en la corriente natural del suelo. A veces, por razones técnicas, se adoptan sustitutos necesarios para el comercio lingual, neologismos y tecnicismos que se castellanizan ipso facto. Pero cuando se "adoptan" palabras que sustituyen pálida y vagamente a la expresión vernácula, entonces se yerra en el cometido lexicográfico y moral. Es lo que ha pasado con el anglicismo *folklore*, exótico e innecesario porque no aumenta la "tradición", sino que, como planta invasora, desplaza a *nativismo*, *autoctonismo*, *tradicionalismo* y hasta a *vernaculismo* (no digamos *demopedia*).

No obstante, "folklore" aparece en el diccionario académico desde 1914 y circula defendida por buenos lexicógrafos. En realidad, ese vocablo sigue usurpando la legitimidad de los otros nombrados más arriba y que expresan fielmente la costumbre del pueblo hispanoamericano en su fuero artístico y social antiguo. El término que en inglés define la ciencia del saber popular es para ellos

folk, gente o vulgo, y *lore*, erudición (ciencia del hombre). Su inventor o compositor, William Thoms, lo lanzó en 1914, y pasó en seguida al dominio público internacional, con olvido, para el español, de las formas tradicionales propias. Pero... ¿quién le pone ahora cascabel al uso público, que desdeña lo natural y acepta lo foráneo? Pues es notorio que algunos incurren en la exageración "folklore autóctono"...

Los griegos usaban la palabra *autóctono* para significar lo nativo o de casa, y se servían de *alóctono* para señalar lo generado "más allá", lo extraño al medio común o etológico. Consecuentemente, ni *folklore*, ni *folklorista*, ni *folklorico* encierran acabadamente lo creado por la tradición local, sino que mezclan el producto histórico con lo preparado para "folklorizar". Y por supuesto, si la manifestación que ofrece el anglicismo identifica las creencias, mitos y costumbres tradicionales y nacionales de otros tiempos, habrá que concluir que "folklorismo" no expresa tal concepto para nosotros, ya que la difusión estilística atiende, por lo común, a exhibiciones fabricadas de momento.

En resumen, *folklore* (cuya grafía debe ser *folclore*: los ingleses pronuncian *folklor*) no es sinónimo aceptable de nuestros nombres para el caso; porque ni sustituye con eficacia ni llena una necesidad idiomática del castellano moderno. En cambio, pueden llenarla algunos anglicismos inclusive, incorporados al uso, previamente castellanizados, a saber *tenis*, *fútbol*, *pionero*, *radar*, etc.

Retornamos al enunciado del comienzo: la verdadera afinidad del idioma se sustenta ideológicamente por igualdades y parecidos, entre sus propias expresiones con matices de abolengo castizo; es decir, vernáculo.

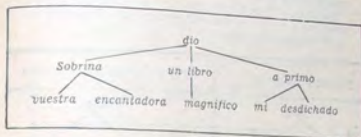
AVELINO HERRERO MAYOR.

SINTAXIS ESTRUCTURAL

II: La oración simple

VERBO: El verbo es el *nudo de nudos*. Es el que, directa o indirectamente, rige toda la oración. Como tal, figura en lo alto del *stemma*. Por esta razón, cuando se establece un *stemma*, es buen método comenzar por el verbo:

Vuestra encantadora sobrina dio a mi desdichado primo un libro magnífico.



Los subordinados inmediatos del verbo son los actantes y los circunstantes.

ACTUANTES: Llamaremos actantes a los subordinados del verbo que, a título cualquiera, participan de la acción. Hay tres clases de actantes:

	DESIGNACIÓN OFICIAL	DESIGNACIÓN ANTIGUA
Primer actuante	Sujeto	Sujeto
Segundo actuante	Complemento de objeto	Complemento directo
Tercer actuante	Complemento de atribución	Complemento indirecto

Es a veces útil numerar los actantes sobre el *stemma*:

<u>Alfredo canta</u>	<u>Alfredo golpea a Bernardo</u>	<u>Alfredo da el libro a Carlos</u>
canta 1 Alfredo	golpea / \ 1 2 Alfredo Bernardo	da / \ 1 2 3 Alfredo el libro a Carlos

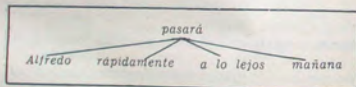
Se deduce de lo que precede esta conclusión inesperada que el sujeto es un complemento como los otros.

La traducción de una lengua a otra no es siempre posible más que a precio de una *interversion* (alteración del orden) de los actantes:

inglés: <i>I miss you</i>	Francés: <i>Vous me manquez</i>

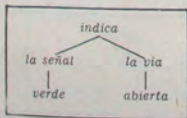
CIRCUNSTANTES: Llamaremos circunstantes a los subordinados del verbo que indican las circunstancias de la acción: tiempo, lugar, manera, etc. El número de los circunstantes es ilimitado:

Alfredo pasará rápidamente a lo lejos mañana.

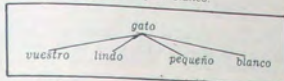


En el stemma se pondrán siempre los circunstantes a la derecha de los actantes.

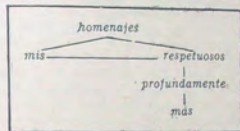
EPITETO: El epíteto es el subordinado del sustantivo: *La señal verde indica la vía abierta.*



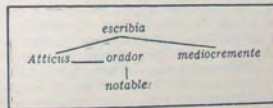
El número de epítetos es ilimitado: *Vuestro lindo pequeño gato blanco.*



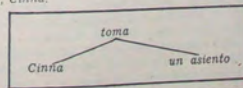
El epíteto puede tener a su vez por subordinado un circunstante, el cual puede él mismo tener por subordinado un circunstante: *Mis homenajes más profundamente respetuosos.*



APOSICION: La aposición es una conexión horizontal: *Orador notable, Atticus escribía mediocrement.*



APÓSTROFE: El apóstrofe se comporta como el primer actante de un verbo en el imperativo: *Toma un asiento, Cinna.*



LUCIEN TESNIERE.
Essai sur une Syntaxe Structurale.
Librairie C. Klincksieck, Paris.

EL DIÁLOGO EN LA POESÍA GAUCHESCA

Mientras en el *Cielito* el poeta gauchesco se había limitado a escribir letras similares en la forma, aunque no en el contenido, a otras ya existentes en los últimos años de la Colonia, con el diálogo, en cambio, crea para el género gauchesco una estructura peculiar y novedosa, que, aunque exteriormente emparentada con la payada gaucha y con distintas manifestaciones literarias, ilustres de jerarquía y de antigüedad, luce con gallardía las galas de su originalidad indiscutible.

Puesto a buscar los antecedentes que dieron origen a estos diálogos, Ricardo Rojas no halla sino ciertos sainetes que habrían aparecido en Buenos Aires a fines del siglo XVIII. Ricardo Rojas se demora en el comentario de un pasaje de *El amor de la estanciera*, único sainete de ese tipo que se ha encontrado, y que, según Bosch, habría sido escrito en 1878. No me detendré a analizar las aseveraciones de Rojas ni tampoco las vinculaciones y diferencias del diálogo gauchesco con la payada gaucha, ni con los debates medievales o las églogas y bucólicas, ni aún con el diálogo entre Gil Arribato y Mingo Revulgo que, por su contenido, es el antecedente clásico más emparentado con el primer *Diálogo* de Hidalgo. Lo indiscutible es que el diálogo gauchesco (haya sido Hidalgo o Godoy quien escribió el primero, o alguien cuyo nombre ignoramos) obtuvo de inmediato, y por muchos años, la entusiasta aprobación de los lectores y la adhesión de los poetas.

Las composiciones de estructura dialogada de los primeros tiempos son relativamente breves (el diálogo más extenso de Hidalgo tiene 385 versos) y generalmente sólo intervienen en ellas dos, muy excepcionalmente tres, interlocutores. Hilario Ascasubi, que al iniciar su carrera literaria imitó ajustadamente uno de los *Diálogos* de Hidalgo, respetó escrupulosamente aquellas características de las primeras composiciones dialogadas en varias de sus creaciones gauchescas. Cuando concibe el poema narrativo extenso no hace sino acrecentar, hasta alcanzar los

13.179 versos el contenido de aquella estructura dialogada. El *Santos Vega* o *Los Mellizos de la Flor* no es en suma sino un diálogo en que participan Santos Vega el payador, el gaucha Rufo Tolosa y, muy ocasionalmente, Juana Petrona, y en el cual el primero de los nombrados cuenta, o canta, la historia que origina el subtítulo del poema.

Estanislao del Campo, discípulo declarado de Ascasubi, adopta también la estructura dialogada para el poema, de 1.278 versos, titulado *Fausto*, que por su desarrollo y su contenido pertenece al núcleo de los más genuinos descendientes de la *Relación de Hidalgo*, primera composición gauchasca que busca divertir ridiculizando las torpezas y perplejidades del gaucha en la ciudad.

Antonio D. Lussich, el poeta uruguayo contemporáneo y amigo de José Hernández, dio a sus poemas extensos, siguiendo sin duda el ejemplo de Hilario Ascasubi y de Estanislao del Campo, la misma estructura de los diálogos de Bartolomé Hidalgo. Diálogos gauchescos son *El matrero Luciano Santos*, poema de 4.610 versos, *Los tres gauchos orientales* de 2.376, y *Cantalecio Quirós y Miterio Castro en el Club Uruguay* que tiene 1.452 versos.

Debo agregar aún que la lectura atenta de *El Gaucha Martín Fierro*, primera parte del poema de Hernández, permite, a mi entender, advertir que inicialmente su autor lo concibió como un diálogo en el cual dos gauchos perseguidos —Fierro y Cruz— intercambian sus confidencias antes de dirigirse, en busca de refugio, a las tolderías indígenas. El comentario de los dos gauchos sobre sus penurias y sobre la situación de la República pondría al diálogo que fue borrador de la versión actual del poema, en la mejor tradición, la de los diálogos patrióticos de Hidalgo, de esta estructura peculiar del género gauchesco.

ANGEL HECTOR AZEVEDO

LIBROS Y REVISTAS

MAURICE DEBESSE. *Psicología del niño desde el nacimiento hasta la adolescencia.* Biblioteca Nova, Buenos Aires. 1959.

La colección Biblioteca Nova de Educación, donde ya aparecieron cerca de veinte volúmenes de interés y de actualidad de renombrados pedagogos contemporáneos, nos ofrece esta serie de estudios de diversos especialistas, acerca de la psicología del niño desde el nacimiento a la adolescencia, que Maurice Debesse reúne metódicamente, dando a la obra la unidad de un valioso estudio, en que cada colaborador llena un capítulo sabiamente elaborado. Esta participación de los especialistas en un conjunto armónico y ascendente, valora cada grado del crecimiento y de los estudios infantiles con una experiencia nacida de una investigación exhaustiva en los conocimientos de la hora actual. Como dice Debesse, "los resultados en que se fundamenta esta obra son pues forzosamente provisorios y nuevas investigaciones modifican incesantemente nuestros puntos de vista y nuestros conocimientos, al mismo tiempo".

Debesse reunió en este tomo de *Psicología del niño* a eminentes colaboradores, cada uno con el criterio de su escuela y de su tarea investigadora, para abarcar al niño en las etapas de su crecimiento y su aprendizaje, desde la *Psicología genética* en que colaboran Irène Lazine con su estudio de la primera infancia; René Zazzo en los periodos y etapas del crecimiento de dos a seis años; Berthe Mine, con sus interesantes y delicadas investigaciones de "Los problemas psicopedagógicos en la edad de la escuela maternal", con la correspondencia a veces opuesta de "escuela y familia"; Debesse cierra esta serie, de la que no mencionamos más que algunos artículos, con el estudio del adolescente y sus problemas pedagógicos.

La segunda parte de la obra comprende la *psicología funcional*, con trabajos tan sugestivos como "Las formas de expresión en el niño y el dibujo", de J. Naud-

LIBROS Y REVISTAS

Ithurbide, con aspectos tan importantes como el "uso escolar de la memoria", que debe meditarse, discutirse, profundizarse. Por cierto, escribe, "no es cuestión de promeribir las adquisiciones literales, apoyos necesarios del conocimiento: símbolos, ortografía corriente; relaciones de los números: tablas de sumar, de multiplicar; relaciones de la lengua: conjugación", etc.

Existe una tradición de educación nacional; esta obra está escrita para los franceses, donde la ortografía, por ejemplo, pone en juego con su tradición etimológica, la inteligencia y la memoria del niño, donde el aprendizaje está más ligado al medio. Nosotros debemos tomar estas justas apreciaciones en relación con nuestro potencial de cultura y profundizarlas para el porvenir de nuestra educación; debemos igualarnos al vencer las dificultades y hacernos delicados y sutiles, para despertar el respeto del niño por el saber elemental que es el fundamento de cualquier otro saber; pasada la adolescencia no se rehace lo que no se hizo. La lectura de estos capítulos debe seguirse con un examen de lo que no tenemos todavía, de lo que somos o no somos capaces, de lo que es improvisación y de lo que es trabajo metódico y lúcido. Decimos esto teniendo presente también el estudio de "La vida social y el trabajo por grupos" del sabio pedagogo Roger Cousinet. "Un alumno, escribe Cousinet, que dice una lección, que responde a una pregunta, no lo hace para que sus compañeros se beneficien con esta actividad (lo que parecería muy legítimo, sin embargo). El alumno expone y responde al maestro, por el maestro mismo, exactamente como si estuviera solo en el aula, ignorando a sus camaradas y siendo ignorado por ellos". No continuamos esta cita porque sería necesario seguir todo el desarrollo del tema. Importa verlo en todos sus aspectos, en las condiciones nuestras y en la calidad de los medios eficientes. En los trabajos agrupados en los capítulos concernientes a *psicología funcional* y *psicología diferencial*, hay mucho que pensar y comparar, si leemos, por ejemplo, el estudio de A. Berge sobre los ambientes familiares, el de A. Ferrer sobre los ambientes escolares, el de Anzieu sobre la influencia de los ambientes culturales, por no citar todos los ensayos que Debesse reúne en esta importante obra.

La psicología al servicio de la educación, parte final de la obra, reúne estudios fundamentales que también deben ser tenidos en cuenta con relación a nuestras posibilidades en el conocimiento psicológico, en el estado actual de nuestra experiencia, en el laboratorio psicológico y en la práctica minuciosa y esmerada. No olvidemos las ya citadas palabras con que Debesse cierra esta colección de ensayos: "un libro de psicología no tiene conclusión. Trata de determinar nuestros conocimientos en la hora actual".

Este carácter no dogmático de las adquisiciones psicológicas, que dejan abierta la investigación futura, la renovación y perfección de la prueba, presta un mayor realce al espíritu de la obra y muestra en la limitación del conocimiento adquirido la necesidad de renovarlo y ampliarlo en el incansable acercamiento, nunca del todo seguro, a una verdad definitiva, pero que mantiene la flexibilidad, la fineza, el don magistral de la intuición y el conocimiento.

LA REDACCION.

K. W. REININK, Algunos aspectos literarios y lingüísticos de la obra de don Ramón Pérez de Ayala. La Haya, 1959.

Esta obra pertenece a las "Publicaciones del Instituto de Estudios Hispánicos, Portugueses e Iberoamericanos" de la Universidad Estatal de Utrecht (Holanda). En el primer capítulo se analiza la bibliografía de Ramón Pérez de Ayala y se trata de delinear su biografía. El capítulo segundo se titula "Ayala y la Generación del 98". Se encontrará en él una valiosa ilustración de cómo se puede aplicar el método de las generaciones literarias para estudiar a un autor. Está muy claramente definida la idea de generación y es muy completo el estudio acerca de quienes integraron la generación española llamada del 98. Contra quienes excluyen a Ayala de esa generación, prueba el autor las vinculaciones que tiene con ella en los aspectos estilísticos, sentimentales e ideológicos. Se detiene especialmente a estudiar las analogías entre Antonio Machado y Pérez de Ayala. Los rasgos sobresalientes de

tal generación son, dice el autor, el sentido de la vida morbidamente escéptico, la inquietud metafísica, y —secundariamente— la crítica frente a la política y a los políticos españoles de la época.

Pero la parte más interesante de la obra, y cuyo contenido trasciende el interés que podamos tener por el escritor al que está dedicado el libro, es la que se refiere al estudio estilístico de la obra de Ramón Pérez de Ayala. En el capítulo tercero se estudian las "Interjecciones, onomatopeyas y voces expresivas en la obra de Pérez de Ayala". Muestra el autor el marcado interés que profesa Ayala a lo largo de su obra por el lenguaje humano en sus múltiples matices, y pone en claro cómo el cultísimo estilo de Ayala lo hace difícil y exigente para el lector, pero nunca inexpresivo o forzado. Podrá verse en este capítulo una lúcida aplicación del método de investigación literaria sobre el estilo. Se examinan allí las diferentes interjecciones: compuestas de vocales (ao, ea, etc.) y las construidas con consonantes, así como los valores expresivos de ellas; se estudian las voces onomatopéyicas (chischibeo, chinchin, glee glee, cri cri, tin tin, bum, pum, etc.) y se penetra sutilmente en el valor expresivo de cada una de ellas. Muéstrase cómo la frase de construcción corta, abrupta y de sintaxis justapuesta, imita ciertos sonidos o sugiere impresiones de ellos: "Sonó un pito. Luego, una campana. Luego, el silbato de la locomotora. Jadeó el tren".

Junto al Lautmaier (píntor de sonidos) estudia Reinink a Pérez de Ayala como Farbenmaler (colorista). Muestra el empleo de los colores simples, de los compuestos, de los matices (por ejemplo, verde lorito, verde dragón, verde billis...) y los casos de audición coloreada y de colores aplicados a sentimientos y otros estados del alma.

El último capítulo, el quinto, se ocupa de "Los asturianismos en la obra de Pérez de Ayala". Se completa la obra con un vocabulario de algunos de los asturianismos usados por el autor estudiado, con un índice de obras consultadas, y con un registro onomástico.

La obra, de 156 páginas, es una muestra del buen método de investigación literaria.

MANUEL E. TRÍAS

IRVING A. LEONARD. Los libros del conquistador. Fondo de Cultura Económica. México.

Esta obra, ampliamente documentada, al historiar la entrada de libros en la América hispánica en la época colonial, constituye no solamente una grata curiosidad bibliográfica, por abarcar obras de la época áurea de la literatura española, sino también por descubrir un aspecto psicológico del conquistador a través de las lecturas y una exposición de la cultura en América, hasta los años de la independencia, relacionada con la importación de libros españoles. Desde comienzos del siglo XVI, juntamente con el progresivo descubrimiento de regiones incógnitas de América, coincide con la difusión de la imprenta en la Península la bogá de los libros de caballerías desde el *Amadis de Gaula*, 1508, con las *Sargas de Esplandián*, 1510, el *Palmerín de Oliva*, 1511, *Primaleón de Grecia*, 1512, y la serie pasmosa de sus sucesores que sigue imprimiéndose hasta fines del siglo, en repetidas ediciones que forman bibliotecas, y que son conocidas y creídas por cuantas personas sabían leer y por las que, de no saberlo, escuchaban su lectura.

Refiriéndose a los poderes de la imaginación, Pierre-Maxime Schuhl, en "Revue Philosophique" N° 2, 1958, cita este trabajo de Irving Leonard acerca del papel insospechado que tuvieron los libros de caballerías entre los conquistadores; "estas lecturas, dice, les dieron alas para volar a la conquista del Eldorado y el país de las Amazonas; y así se explicaría, en oposición a la lenta colonización de la América anglosajona, la conquista locamente rápida de la América latina". Poniendo cierta sordina a una afirmación que puede parecer exagerada, puesto que también hubo otros móviles en la rápida conquista, no será posible negar el influjo de los libros de caballerías en la imaginación utópica y llena de mitos de países remotos que ha fascinado a la humanidad desde la *Odisea*.

El autor en esta enumeración de libros que pasaron se documenta, aunque sean "incompletos, fragmentarios y dispersos" en los "registros" de los embarques de libros para el Nuevo Mundo. Si importantes son los ca-

pítulos dedicados a los libros de caballerías en esta obra, lo son también los de las otras obras impresas en España y traídas a América, los místicos, la novela picaresca, los moralistas y las obras de ficción entre las que se cuentan las novelas pastoriles con la *Diana de Montemayor* y la de Gil Polo.

La lectura del Índice analítico de la obra nos irá mostrando en su conjunto la diversidad y la riqueza de libros introducidos en América. Relata en eruditos capítulos el comercio de libros en Lima, en México. El autor anima vivamente las navegaciones, las conquistas, la vida intelectual en América, las obras escritas en América como la *Araucana*, los *Comentarios reales* del Inca Garcilaso, y el admirable conjunto de cartas, relaciones, crónicas e historias escritas por los mismos conquistadores. Desde este aspecto esta obra de Leonard esboza una historia de la cultura colonial americana. "En el período de su mayor grandeza cultural y política, escribe, España no sólo dio sus hombres como adelantados para la gigantesca tarea de abrir el Nuevo Mundo a la luz de la civilización occidental sino que también dio con generosidad algo más duradero: sus libros, que son los símbolos imperecederos de su genio creador".

LA REDACCIÓN

VALENTIN y LINO MESTRONI, Trabajo manual. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1959.

Estos dos profesores, de larga experiencia en la enseñanza del trabajo manual, consagraron su dedicación, su técnica acrisolada y su convicción a la necesidad del cultivo de la mano en la educación, para el perfeccionamiento propio y por su necesidad en el desarrollo industrial de la República. El perfeccionamiento de la mano es indispensable para el desenvolvimiento integral del hombre, puesto que la mano fue la primera obrera del perfeccionamiento humano, como lo demuestra la prehistoria. Es una etapa indispensable que reúne en las facultades integras de la persona y le impone seguridad, disciplina y gusto, con la exactitud matemática.

La enseñanza del trabajo manual, aunque el estudiante no vaya a dedicarse a una técnica ni a un oficio, es necesaria para su formación, y mayormente al maestro que encontrará continuamente su auxilio en la clase. Los autores ponen por epígrafe de este manual una afirmación de Carlyle que dice: "Mucho vale el hombre que sabe usar las herramientas; si no las sabe usar, nada vale"; y un párrafo de la revista "Ciencia e Investigación" que creemos importante: "La ciencia desarrolla una virtud modesta pero de gran valor en la formación de los jóvenes: el aprecio del trabajo de las manos. No hay ciencia sin técnica, no hay técnica sin un paciente adiestramiento manual. En nuestra América latina no hay el respeto por el trabajo manual, considerado servil y por lo tanto despreciable, con desconocimiento de su grandeza y de su necesidad para todos los hombres". La enseñanza del trabajo manual, como dicen los autores, fue establecida en varias oportunidades, pero unas veces falló la idea directiva, en otras se resintieron los medios de ejecución, y en otras faltó capacidad pedagógica especial. En efecto, los maestros del trabajo manual fueron artesanos capaces, pero carentes de criterio didáctico; otros, maestros sin práctica en la artesanía. Las palabras preliminares de este tratado constituyen un capítulo importante acerca de la disciplina manual y su historia en la escuela moderna. La variedad de trabajos manuales escolares está resumida desde la escuela primaria y así mismo el carácter de este trabajo hasta la escuela secundaria. El texto sigue todas las formas del trabajo manual en su desarrollo sucesivo, con una gran claridad y precisión, y con ese aliento de quien siente una vocación comunicativa.

Las abundantes ilustraciones ponen el ejemplo vivo y sirven de explicación del texto y su fundamento matemático. Obra de investigación propia, largamente elaborada, su lectura es provechosa no sólo para los técnicos, sino para quien se dedique a los estudios pedagógicos y sociales, y servirá de introducción a la estética de las artes plásticas.

LA REDACCIÓN

HIPOLITO SOLARI YRIGOYEN. Así son las Malvinas. Hachette, Buenos Aires, 1959.

"No es frecuente la aparición de libros argentinos que relatan impresiones de viaje por el territorio patrio". Hipólito Solari Yrigoyen nos ofrece en este libro sus impresiones de viaje a las islas Malvinas, la región menos conocida de nuestro territorio nacional, "viaje no realizado desde hacia muchos años por ningún argentino".

Comienza poniéndonos en contacto con una completa bibliografía sobre el tema, que posee en su biblioteca particular, y cuya lectura le sirvió para conocer mejor el problema malvinero y prepararse para llegar al archipiélago. El mismo autor destaca algunos de esos títulos, los que "tuvieron particular influencia en mi ánimo, ya sea porque permiten estudiar el problema del derecho de la soberanía de estas islas argentinas, o bien porque muestran el ambiente humano de las mismas". Estas obras son: *The struggle for the Falkland islands* ("La pugna por las islas Malvinas") de Julius Goebel, editado por la Universidad de Yale; *Les Iles Malouines*, de Paul Groussac; *Toponimia criolla en las Malvinas*, de Martignano Leguizamón Pondal; *Nuestras Malvinas*, de Juan Carlos Moreno; 33 años de vida malvinera, del padre salesiano Mario Luis Migone, uruguayo, defensor desde las mismas Malvinas de una soberanía de derecho, y que luchó por la restitución del archipiélago a sus legítimos dueños.

Luego de zanjar las diversas dificultades que se oponen a cualquier argentino para llegar a las islas, arribó el autor a Puerto Stanley a bordo del Darwin, desde donde divisó la pequeña ciudad, recordando la descripción que hiciera Augusto Laserra en 1849: "Desde el puerto, a bordo, durante esas noches de calma completa, bajo un cielo purísimo, como sólo se ve en las latitudes próximas a los polos, la atmósfera de una transparencia inimaginable, las serranías que coronan el pueblo, cubiertas por la espesísima capa de nieve que redondea y ablanda la aspereza de formas de esas inmensas moles de piedra, Stanley presenta a los ojos del viajero un panorama de indescriptible belleza".

Desde el capítulo IV nos ofrece el autor la descripción física de las islas Malvinas —que recorrió, parte a pie, parte en avión— como así también las de algunos de sus habitantes más destacados, que supieron darle gentil hospitalidad. Nos sorprende con la afirmación de que en las Malvinas todos hablan inglés y que sólo un reducido número de habitantes conoce el castellano. Sin embargo, ningún nativo de las islas se considera inglés, sino simplemente malvinero. A pesar de esto, llama la atención "el recuerdo que aún perdura en el archipiélago de la dominación argentina, reflejado especialmente en numerosos topónimos y en vocablos que señalan diversos elementos del trabajo en el campo". El autor recoge una lista de palabras de nuestro vocabulario campestre, usadas en las Malvinas. Nos habla luego de la total indiferencia que tiene el malvinero por todas las cosas, que "se refleja también en el litigio de derecho y hecho de ocupación que Argentina e Inglaterra mantienen respectivamente. Los nativos viven al margen del mismo".

Al describirnos su recorrido por el interior de las islas nos pone en contacto con sus campos, la flora "muy parecida a la de la Patagonia central y oriental": sin árboles a causa del viento. "Hay aproximadamente 200 títulos de plantas silvestres"; el suelo, los ríos de piedra (caldas de cantos rodados que desparramados irregularmente dan la impresión de ríos de piedra), los turbales, la riqueza lanar, la fauna, los cultivos, etc.

Señala el hecho significativo de que en la Biblioteca de Puerto Stanley no hay libros escritos en español y de que la bibliografía existente acerca del litigio en torno a las Malvinas es muy pobre, no constando ningún libro que ilustre sobre la posición argentina. Sin embargo encontramos dos libros de gran valor. Uno de ellos es un ejemplar en inglés de la obra de Dom Pernetty, *Histoire d'un voyage aux isles Malouines*, y la otra, una versión inglesa del *Voyage autour du monde*, de Bougainville.

Dedica luego varias páginas a la aclaración de la posición argentina, basada en derechos que se remontan al descubrimiento de las islas en litigio.

Terminaremos esta breve reseña con palabras de Eduardo Lizárraga, autor de la solapa: "Así son las Malvinas es un libro objetivo y escrito sin ánimo polémico... Sin pre-

tender ser alegato jurídico, ni reseña histórica, ni tratado geográfico, todo ello fluye espontáneo en este ameno relato que ha de contribuir con suma eficacia al mejor conocimiento de lo que son hoy las islas Malvinas".

HAYDER C. BLOTTO

COMENTARIOS Y EXTRACTOS DE REVISTAS

Humanitas, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Nacional de Tucumán, 1958. Enrique Palavecino firma el artículo titulado "Tiempo y cultura en Sud América aborigen", del que ofrecemos el fragmento inicial:

"Gracias al análisis comparativo de las crónicas de la conquista y la colonia y a las investigaciones modernas, podemos hoy formar un cuadro bastante aproximado del panorama cultural aborigen de Sud América.

"En líneas generales podemos hablar de la existencia de tres grandes áreas culturales caracterizadas por otras tantas formas de procura del alimento: el área de la agricultura extensiva que comprende toda la región andina desde el istmo hasta Chile, el área de la agricultura selvática, difundida por toda la zona de drenaje del Orinoco y del Amazonas y las culturas primordiales caracterizadas por la caza, la pesca y la recolección de frutos silvestres que, aunque al Sur y al Este del continente ocupan extensas áreas que comprenden la Patagonia, el Chaco y el altiplano brasileño, en el resto del continente aparecen como pequeños distritos o enclavamientos en medio de grupos culturales superiores.

"Además de la economía, caracterizan a cada uno de los grupos culturales mencionados, la presencia de elementos culturales característicamente difundidos de cada ámbito. Así por ejemplo, en el área andina, junto a la técnica del cultivo avanzado, se halla la metalurgia, el tejido de la lana y del algodón, la cría del llama, la agrupación de viviendas en ciudades, la edificación especializada de templos, fortalezas y palacios, organización po-

lítica de tipo estatal, sacerdocio organizado, sociedad dividida en clases, etc.

"La forma agrícola selvática se compone con una organización política más bien laxa que no va más allá de una pasajera federación tribal, alojamiento del grupo tribal entero en grandes chozas (comunidades monoicas), uso de la canoa excavada en un solo tronco, cultivo de la mandioca, ausencia de un verdadero vestido y de metalurgia, uso de la cerbatana y la flecha envenenada, uso de la hamaca, etc.

"Las culturas primordiales, siempre dentro de formas precarias de economía, se caracterizan por una notable diversidad de rasgos; su único denominador común es la pobreza y primitividad de los respectivos equipos culturales.

"Tal era el panorama cultural indígena al iniciarse la conquista y colonización de América del Sud. Si quisiéramos buscar un momento paralelo en la historia cultural del Viejo Mundo, tendríamos que remontarnos al lapso que media entre los años 3.200 a 2.000 a. C., cuando en los comienzos de la revolución urbana iniciada en Mesopotamia y Egipto, vastos territorios estaban dominados por comunidades neolíticas en la Cuenca del Mediterráneo, Europa templada, Norte de la India y Este de Asia, en tanto que en la periferia de ese mundo vivían aún comunidades con técnica del paleolítico. En América del Sur, los Andes, la región amazónica y la Patagonia, reflejan, salvo matices, ese mismo esquema tecnológico.

"Por supuesto, semejante cuadro, aunque aceptado, responde a una generalización demasiado amplia para ser tomada al pie de la letra. Por de pronto, los someros inventarios patrimoniales tienen en cuenta elementos que, aunque aparecen conspicuamente reunidos en ciertos lugares, en otros no se presentan con equidistribución perfecta. Así por ejemplo, en el área andina, en el extremo N., dominado por la cultura de los Chibchas, políticamente apenas se sobrepasa un estado feudal, se trabaja poco o nada el bronce y el cobre; en cambio el laboreo del oro es prominente, así como el tejido del algodón, estando ausente el de la lana. En el área incaica, en cambio, la organización política alcanza la etapa im-

perial con una sociedad fuertemente jerarquizada y con un notable desarrollo del pastoreo del llama. Más al S. los araucanos de Chile parecen representar una etapa muy primitiva en la historia cultural andina. Parecido fenómeno se ofrece en Amazonia, donde, dentro de una relativa uniformidad, los grupos culturales parecen ser los más primitivos en tanto que, en el O., los típicos amazónicos aparecen como invasores en un territorio primeramente ocupado por grupos poseedores de una cultura elemental a los cuales comunicaron parte principal de sus bienes".

Revista de Educación, Nº 100, Madrid, primera quincena de junio de 1959. Del artículo de Eduardo Chicharro Briones, titulado: "Valoración didáctica del arte infantil", transcribimos el fragmento:

"El dibujo, excelente actividad didáctica". El dibujo constituye un fenómeno por el que el hombre se manifiesta al exterior expresivamente y que le es tan espontáneo como el propio lenguaje. Cabría asegurarse que todas las manifestaciones humanas expresivo-comunicativas se reducen a tres tipos: lenguaje hablado, lenguaje mimico y lenguaje plástico. El lenguaje plástico lo clasificamos con este nombre porque, materialmente, adopta dos formas en su expresión, la gráfica y la corpórea; modalidad, esta segunda, que trasciende a la escultura, la cerámica y la edificación, para de ahí extenderse a la arquitectura y a muchos productos de la industria, si bien en estas formas vaya perdiendo su cometido expresivo-comunicativo y se dirija a la producción de tipo utilitario, no conservando del sentido expresivo más que el aspecto de las exigencias estéticas a que responde en lo funcional. Sin embargo, tras cualquier morfología plástica corpórea se hallará siempre la esencia gráfica del dibujo, igual como manifestación de un sentido espacial que como fenómeno expresivo.

La escritura será un lenguaje que participa simultáneamente de la expresión hablada y de la gráfica. Si hemos de ser exactos, la escritura representará un hecho

gráfico (o plástico) en sustitución de la palabra, cuando no del concepto. Considerada así, dará lugar a aquella parte del dibujo que se llama *signografía*. Sin embargo, toda vez que el trazo es capaz de representar el concepto, acabaremos por establecer que es **expresivo**. Pero lo será también de modalidades anímicas, sensitivas, físicas, personales... De ahí que el estilo (estilete, trazo, signo, modalidad) sea el hombre, según Buffon. Ahora bien, el hecho gráfico no siempre es representativo de signos fonéticos, ni de convenciones signográficas, ni tampoco de estructuras ópticas de objetos; porque puede muy bien ser plasmación abstracta, expresiva sólo y en todo caso de un sentimiento: su producto dará lugar a lo que podríamos resumir bajo el nombre de *ornamentalismo* o *decorativismo*, modalidad exclusivamente estética, rítmica, de naturaleza numérica. Este dibujo no satisface más necesidades que las de la vista; acaso también apetencias psicofísicas de orden, medida y armonía, estudiadas por el **gestalismo**.

Vemos, pues, cómo intervienen en la actividad gráfica tres factores primarios y esenciales: expresión, comunicación, decorativismo. Pero el dibujo llena aún otro cometido, el más vulgarmente explícito: la representación en plano de lo que el ojo ve, definición que —no tan casualmente— coincide con la que de la perspectiva cónica suele darse. A esta modalidad, entonces, le convendría perfectamente el calificativo de **dibujo perspectivo**, lo cual no significa que se refiera precisamente a trazados perspectivos.

Al mismo tiempo hemos de admitir que también en la visión perspectiva de que hablamos puedan intervenir hechos del factor expresivo, lo cual dará lugar a fenómenos que llegan a deformar lo que hubiese sido simple visión óptica directa. Y a tal representación la llamaremos **expresionista**. Tomando otro rumbo diremos que este dibujo de visión óptica puede asimismo sufrir alteraciones en el grado de la percepción misma —síntesis, debilitado interés en la captación de estructuras— lo cual dará lugar a la expresión **impresionista**. Por último, puede existir una tercera forma: la del sentimiento táctil, en la que el sujeto (hombre primitivo, niño) traduce la imagen no como si la viese, y si como si la tocara (representación del caballo).

dor del cráneo; nariz siempre de perfil o con la sola indicación de fosas nasales...), lo cual provoca una interpretación **linealista**.

El niño raramente es impresionista, pues no alcanza evolución pictórica; pero es expresionista, y también linealista, de sentido táctil; ambas cosas por la sencilla razón de que realiza su trabajo **absolutamente de memoria**. He aquí, por lo tanto, una de las primeras facultades que agudizará el dibujo infantil: la retentiva óptica, y la mental morfológica, en cuanto él representa no lo que contempla, sino lo que **sabe**, cree o recuerda (obsérvese que el recordar no implica necesariamente realidad, y si creencia o suposición). Esto resulta, como se comprenderá, particularmente imaginativo; y si a tales formas de la creencia-recuerdo añadimos las más temáticas de la imaginación-asociación, imaginación-fantasia, imaginación-creación (invención, ensoñación), veremos cómo la segunda cualidad fomentada es el caudal imaginativo. No obstante, el niño puede, en el progreso evolutivo de su trabajo, necesitar informarse, documentarse sobre el natural imaginativamente representado, y entonces, se despertarán en él, por vía natural y en la consumación de una aplicación práctica, su dotes de **observación**, factor éste de imponderable valor formativo y aun técnico, según lo demostró Linneo, y lo sintetiza el dicho popular de que no hay mejor ojo que un buen lápiz. A estos hechos hemos de sumar cómo, merced a la aplicación reiterada y por necesidades progresivas de mayor exactitud, el niño ejercitará provechosamente su mano, imprimiéndole soltura, orden, rigor; cualidades suplementarias que harán del dibujo, con todo lo que va reseñado, un excelente instrumento pedagógico que constituirá un puente natural tendido entre las innatas condiciones del campo sensorio táctil y la representación óptico-mental, tan efectiva para la formación de la imagen, también mental ésta, que, con el lenguaje, constituya la base de la ideación y el razonamiento.

IDEAS CONTEMPORÁNEAS

MUNDO Y VERDAD

De reducción en reducción, debemos finalmente llegar a un substrato individual. El problema de la evidencia conduce pues al problema de la evidencia de individuos, de realidades individuales. La evidencia de individuos define en fin de cuenta la noción de *experiencia*. En su sentido primero y pleno, la experiencia es relación entre individuos, aun si éstos no son más que *presuntos, probables, imaginados*, etc. No se trata aquí de una reducción psicológica de nuestros juicios, de un examen que se informe de las condiciones de hecho de su aparición como acontecimiento de la conciencia sino de una reducción de su sentido a lo que ese sentido presupone y a la experiencia hacia la cual reenvía. Para decirlo de otra manera y según un lenguaje entonces nuevo para nuestro autor (Husserl), toda toma de objeto cualquiera, está necesariamente precedida de una afección, y esta afección no nos viene jamás de un objeto aislado, sino de un objeto *integrado* en un medio que se nos impone sin esfuerzo o interés particular de nuestra parte. Esto vuelve a reconocer que anteriormente a toda actividad positiva de conocimiento y prelujiándolo, se anuncia ya un mundo que forma el suelo donde ancla nuestra creencia universal y pasiva en el ser. La observación hecha más arriba se encuentra así justificada: la certeza del sujeto que toma conciencia de sí está ligada a la de un mundo, y si la primera es llamada apodíctica en su *realidad descripta*, la segunda lo será en el mismo sentido, aunque no se pueda extraer de este argumento ninguna certeza de la realidad de tal mundo dado, o, menos todavía, de tal objeto. Quizá no llegaremos jamás a hacer cierta la existencia de tal ente (*seiendes*) concreto determinado, quizá el progreso del conocimiento no hará sino empeñarnos siempre en modificar nuestro punto de vista que toca tal o tal ente; resta que esas modificaciones y esas inexactitudes no son ellas mismas posibles sino sobre el fondo de una realidad real y global de un mundo. Tal certeza

IDEAS CONTEMPORÁNEAS

no podría ser puesta en duda y no es "conquistada" a partir de lo incierto, a partir de un juicio cualquiera. Está ya allí delante de todo juicio y todo juicio la emplea. "La conciencia del mundo es conciencia sobre el modo de la certidumbre como creencia". Se comprende así una aparente paradoja de la cual alguna vez nos hemos asombrado; como es que la fenomenología que se da para un realismo de la presencia se manifiesta por tanto tan avanza de certezas particulares.

A. DE WAELHENS
Phénoménologie et vérité.
P. Universitaires de France, 1952.

Traducción de Haydee Bisio.

LOS PREJUICIOS EN LA HISTORIA DE AMÉRICA

Dos rutas, ambas equivocadas, han sido emprendidas con frecuencia en la tarea de hacer la historia de América. Las dos se influyen mutuamente, llegando a veces en algunos historiadores a coincidir en teratológico extravío.

Es la primera el rumbo que han tomado quienes hacen de Europa (de la historia de Europa) el ángulo de mira de todo acontecimiento histórico. A América se la ve desde Europa. Hay más: se escribe para Europa, Europa es auditorio, y juez, y testigo de cuanto ocurre en el orbe. Natural consecuencia de esta manera de ver los sucesos, es la deformación que sufren éstos. Dentro de conceptos históricos, válidos para la historia de Europa, se ha hecho caber forzosamente acontecimientos con otras muy diversas modalidades. Así, las nociones de "Protohistoria", "Extremo Oriente", "Pueblos Clásicos", "Edad Media", "Renacimiento", "Humanismo", "Racionalismo", "Ilustración"..., que describen correctamente periodos y modalidades de la historia europea, se han aplicado a sucesos americanos de otra fisonomía sólo en apariencia semejante a cuanto aquellos conceptos significan. Se trata de una *inflación* de conceptos: de una tendencia encaminada a aplicar una noción histórica a más objetos de conocimiento que los que efectivamente representa. A un concepto se le viene a dar, por así decirlo, mayor valor de cambio que el que objetivamente posee. A las claras, se

advierte singular engaño histórico en el manido concepto de "era de los Descubrimientos". Nautas europeos, es cierto, tropiezan en el siglo XV, bajo el signo de su audacia, con tierras que jamás habían sospechado. Pero los autóctonos del llamado Nuevo Mundo vislumbraron también en navegantes y conquistadores lusitanos y españoles a España misma.

Nuevo Mundo. ¿Por qué llamarle "nuevo"? Antes de su descubrimiento por Colón, existía con su geografía, con su fauna y flora, con sus hombres. Nuevo fue sólo en la noticia de los europeos.

¿Por qué llamarlo "mundo", al lado del otro, el Viejo Mundo? ¿Acaso Viejo Mundo y Nuevo Mundo no constituyen el mismo mundo? O bien: ¿es algo para sí y por sí el Nuevo Mundo, algo contrapuesto al Viejo Mundo?

¿No es para los hombres de América del siglo XVI, asimismo, y por parejo motivo, nuevo el llamado Viejo Mundo, con sus hombres, sus costumbres, sus formas de vida? Hay, pues, un descubrimiento de América, y, correlativamente, un descubrimiento de Europa, pero, con ello, dos nociones diversas cuyos supuestos históricos deben ser esclarecidos por igual.

La historia de América reclama a grito herido una rectificación de conceptos. Precisa revisar con cautela los supuestos, con tanta frecuencia alterados, de la imagen de Nuevo Mundo. Hay que poner en práctica un método *deflacionista*, que reduzca a su justo término las nociones históricas hoy en uso.

La otra deformación que ha padecido —aún padece— la historia de América, se cifra en los prejuicios con que ha sido escrita. Suele hacerse historia americana enfocando desde ciertas convicciones, ya de orden religioso o político, ya de tendencia ideológica o económica, los acontecimientos todos de América. A veces este error de principio raya en el equivoco de escribir de historia con la mira de justificar prejuicios a manera como un abogado puede defender una causa que se le encomienda.

Uno y otro procedimientos —el enfoque europeísta de la historia americana y la manera caudillesca, abogadil, de interpretar los sucesos— conllevan a una patente deformación histórica. ¿Cómo superar estos obstáculos? La historiografía es una reconstrucción del pasado. El pretérito no se ofrece en ella como una imagen viva, algo

así como una fiel fotografía de época y lugares, como una descripción exhaustiva de todos los hechos. Los hechos en bruto, por así decirlo, no son transportados a la reconstrucción histórica. El historiador selecciona hechos típicos, decisivos, fundamentales, y los enlaza y coordina con la mira de obtener una síntesis, un esquema del acontecer histórico. En esta selección y coordinación de los hechos, el historiador de continuo hecha mano de ciertos puntos de vista, de ciertos procedimientos y métodos, a veces certeros, a veces equivocados. La historia de la historiografía exhibe maneras heterogéneas de seleccionar y organizar los innumerables sucesos. Por ello, la depuración de la historia americana sólo es posible mediante un metódico análisis de las formas que se han empleado para escribir ésta. El estudio de las múltiples y sucesivas historiografías de América (desde la época de los cronistas, y aun antes, hasta las más recientes) dará la pauta para percibir tanto los errores de bulto y las deformaciones, como los aciertos y hallazgos que, a la vez, campean en sus producciones. Otro camino, a decir verdad, no es dable. No es posible emprender la tarea con otros materiales ni acudiendo a otros expedientes. Sólo al través de las fuentes epigráficas, insuficientes y deficientes, y de la historiografía, verídica o errónea, cabe forjar una imagen del pretérito americano. La historiografía americana en su devenir milenario es, ciertamente, un precipitado. Sólo el análisis de estos materiales, la aplicación a éstos del agua fuerte de la crítica, será un camino que pueda conducir a la meta.

Cuanto se va diciendo puede aclararse en orden al tema de las fuentes históricas en la historiografía americana. La fuente histórica, como se repite, es todo aquello que directa o indirectamente da noticia de los acontecimientos pretéritos (restos: monedas, lenguajes...; tradiciones: leyendas, crónicas, memorias...).

Así concebidas en la historia de América, las fuentes tienen un sentido funcional. No son entidades absolutas, paralelas a la historiografía. Al contrario: la fuente histórica lleva dentro de sí un carácter de relatividad. La *Historia general y natural de las Indias*, de Gonzalo Fernández de Oviedo y Valdés, por ejemplo, es neta historiografía en relación con la época anterior de que trata, pero

es fuente histórica para todos los historiadores posteriores a la fecha en que fue escrita.

Todo lo cual no significa que se atribuya y reconozca el mismo valor documental a las fuentes. Muy al contrario. Sobre todo en la historiografía americana, por encima de las *fuentes narrativas*, como ésta de Fernández de Oviedo, están las *fuentes epigráficas*, a saber, inscripciones, códices, actas, libros de cuenta, etc.

Una vez depuradas y valoradas las fuentes primordiales y derivadas de la historia de América, practicada la adecuada crítica de los materiales historiográficos, ¿será posible tomar posesión de una imagen fiel, objetiva, de la vida humana en el Nuevo Mundo? La pregunta empuja a considerar el desarrollo de la historiografía en América.

FRANCISCO LARROYO.

LOS VALORES

Parece, a primera vista, que es fácil distinguir lo real de lo ideal. Pero un ideal puede ser una realidad, no solamente porque puede ser realizado, sino porque al ser realizado permanece ideal: la novena sinfonía no es real solamente porque existe, mas ella existe como un ideal que debe dirigir la actividad humana, aunque no sea más que para conducir, evidentemente, a chatas imitaciones; un museo expone obras maestras que son valores realizados; de la misma manera, para los valores morales, vidas de sabios o de santos pueden ser tenidas como obras maestras de moralidad.

Pero los valores no son solamente reales, cuando se encuentran realizados por la actividad de ciertos hombres. Lo son también porque son a su manera hechos que se imponen al hombre para dirigirlo antes de toda realización: así hay en ello un ideal moral: los sociólogos de la escuela de Durkheim, insistieron en la existencia de tales ideales que se impondrían a la conciencia individual tomando su origen en la conciencia colectiva.

Se puede todavía reconocer la realidad de los valores desde un punto de vista bastante diferente y que deja mayor lugar a las divergencias en su apreciación según

los individuos. "El valor de una cosa, escribe Ehrenfels, es su deseabilidad. Esta relación que existe entre un objeto y un sujeto nos hace comprender que el sujeto desea efectivamente el objeto".

Sin embargo, cada uno en su apreciación de los valores querrá llegar a la objetividad. Los valores objetivos no lo son por otra parte forzosamente, porque los valores que son realidades se imponen a todo el mundo. El hombre no hace más que realizar valores, o sufrir ideales, pero tiende, en todo caso, a librarse de la subjetividad, a dar una verdad a los valores, y de esta manera volver a encontrar en ellos la realidad.

Así, un estudio del valor debe versar sobre su relación con la realidad, pero se interesará al mismo tiempo por el descubrimiento de los valores verdaderos en la existencia.

PAUL CÉSARI.

Le valeur.

Presses Universitaires de France, 1957.

INFLUENCIA DE LOS COLORES EN EL PSIQUISMO

Los símbolos son los "arquetipos" de los cuales los colores, los sonidos, los perfumes, los sueños y en gran parte las ideas mismas que elaboramos en el plano consciente y a la luz de la razón, no son más que apariencias. Se sigue de esto que las influencias que provocan, por ejemplo, sea la sensación del azul, sea una sensación auditiva u olfativa análoga a la del azul, determinan tanto sobre nuestro sistema nervioso como en nuestro psiquismo esas impresiones de calma, de frescura, de reposo, que están entre los atributos del color azul.

Todo esto está, por otra parte, perfectamente sentido en el inconsciente. Louis Favre cuenta que un muchachito pedía a veces a su padre "historias azules", cuando deseaba escuchar relatos impregnados de dulzura, de ternura, de melancolía.

Otras veces, al contrario, reclamaba "historias rojas", interesándose entonces por episodios novelescos, ricos en movimiento y en colores, de ritmo alegre, de tonalidad

ardiente, de sentimiento heroico, pero a veces cruel, hasta sanginario. Este muchachito, ¿es necesario decirlo? no había estudiado la Simbólica de los colores pero, como cada uno de nosotros, poseía en él, en el fondo de su inconsciente, todos los arcanos.

¿Es sorprendente que los colores actúen en nuestros sentimientos en el mismo sentido de sus arquetipos?

Por la aplicación empírica de la influencia de los colores, los médicos psiquiatras han abierto casas de salud donde curan a los excitados en habitaciones tapizadas de azul y de violeta mientras que, al contrario, alojan a los deprimidos en piezas cubiertas de rojo. Ha sido la medicina general la que, retomando antiguas tradiciones, trata ciertas afecciones por radiaciones monocromáticas y esto, bien entendido, sin hablar también de los tratamientos en los que la luz invisible (rayos ultravioletas, X... infrarrojos) juega el papel preponderante.

Los animales, como todos saben, muestran a menudo una gran sensibilidad por los colores. Y siempre las impresiones que reciben de ellos están conformes con lo que nos enseña la ciencia de los arquetipos. El toro, el gallo, el perro, el caballo, ciertos insectos, son fuertemente excitados por el rojo. Pero la especie humana no es menos influida por los colores. Se conoce la anécdota, relatada por Louis Lumière, de obreros que, trabajando bajo una vidriera roja, no cesaban de querellarse.

Lo mismo ha podido comprobarse que en una usine de Manchester, cuyos muros estaban pintados de blanco brillante, una gran nerviosidad que llegaba hasta el abandono frecuente de las máquinas, reinaba entre los obreros. Habiendo sido los muros repintados de gris-azulado mate, cesaron estos incidentes como por encantamiento.

En el mismo estudio se preconiza, en vista de un mejor rendimiento, el empleo de colores azules y blancos para los muros de los talleres donde reina una temperatura elevada, mientras que al contrario los colores cálidos serán empleados con ventaja cada vez que los obreros serán que trabajar en medio de una baja temperatura.

De la misma manera, aun el color de las cañerías y canalizaciones no dejará de influir en el ritmo de la producción. Si estas cañerías parecen pesar y oprimir a los obreros que trabajan debajo, habría más interés en

pintarlas de verde-azulado, al producir este color un efecto de alejamiento que aumentará el espacio aparente.

Una casa negra parece, en igualdad de peso, más pesada que una blanca. Una pieza tapizada de rojo parecerá, con temperatura igual, más cálida que una habitación pintada de azul. Se ha advertido que en las cabinas telefónicas pintadas de rojo, los usuarios hablan con más brevedad que en las que están revestidas de azul. El color anaranjado favorece la digestión. Provocaría igualmente una cierta euforia. Por el contrario, no es necesario insistir acerca de los efectos del negro sobre el psiquismo. El puente de Blackfriars, en Londres, era tristemente célebre por el número de suicidios que allí se registraban. Estaba pintado de negro. Se lo pintó de verde vivo y este número disminuyó en más de un tercio.

Los establos pintados de azul favorecen el engorde de los animales y la lactancia. Y si, para cerrar el capítulo de la influencia de los colores, pasamos de los bovinos a los humanos, comprobaremos que siempre hay interés en evitar los revestimientos grises en las casas de familia, los escritorios y las usinas, a fin de mantener una buena moral entre los ocupantes.

RENÉ-LUCIEN ROUSSEAU.
Les couleurs.
Flammarion, 1959.

LA QUERRELLA DE LAS HUMANIDADES

Se dice: humanidades clásicas y humanidades modernas. Pero la palabra no comporta epíteto. Las humanidades son necesariamente clásicas por su origen y devienen necesariamente modernas por su fin. Es estar en un error creer que se puede encerrar la formación del hombre en no sé qué clasicismo, como será otro error creer que se lo pueda formar únicamente en función del presente y en vista al porvenir. Una verdadera educación consiste sin duda en dar conciencia a un hombre de lo que puede sacar de sí, del movimiento de pensamiento de que es capaz la especie a la que pertenece. Un hombre es como un árbol, como un árbol que se conociera. *Et*

tiene profundas raíces; tiene la probabilidad de poderlas conocer y su fuerza por ello es aumentada, y por consiguiente las humanidades deben darle indicios de ellas; pero, como un árbol no es todo un árbol más que elevándose bajo el cielo, respirando por un follaje sensible a todos los vientos que pasan, un hombre que no pensara más que en sus raíces, en su pasado, no sería digno de vivir. Tenemos una memoria y podemos ser grandemente ayudados por ella, pero somos también capaces de esperanza y no comenzamos a ser verdaderamente hombres sino cuando esta esperanza nos decide a la acción. Lo justo sería, fuera de los prejuicios de lo antiguo o de lo nuevo, tener una memoria pero también presencia de espíritu.

En vano los primeros humanistas habían puesto cuidado y nos habían advertido no confundir la paja y el grano de las cosas. El Renacimiento fue un redescubrimiento de la razón en sus viejos santuarios griegos y latinos. Pero la razón no tenía palabras griegas o latinas. Era necesario tomarla enteramente viva, transportarla a nuestra propia lengua, traducirla incansablemente, y acabadas las traducciones, "ilustrar" la lengua francesa haciéndola expresión de nuevos descubrimientos, trabajar por nuestra propia cuenta, osar, inventar, sin más "emplear tantos años para aprender palabras". La universidad no ha aceptado nunca entender la advertencia, y fiel a las palabras, pero no al espíritu, ha terminado por esterilizar las palabras mismas, y éste es el momento en que, por una falsa fidelidad, ella podría matar lo que ha sostenido.

Es tiempo de restituir a la parte clásica de nuestros estudios su poder y su eficacia. Las traducciones están dispuestas. El profesor de historia, el profesor de francés, y hasta los profesores de ciencias, ¿no deberían, en el primer ciclo de los estudios secundarios, explicar al pequeño europeo todo lo que es, de dónde viene, dónde puede ir, toda su conciencia en fin y todo su poder, tal como los han determinado algunos hechos dominantes, geográficos e históricos, las alternativas de la guerra y de la paz, las pasiones y los sueños de sus antepasados, las grandes fábulas y los grandes mitos donde están inscriptas las fatalidades y las probabilidades de su condición.

CRÓNICA

pero sobre todo ese "logos", como decían esos griegos que nombraban con el mismo nombre la razón y la palabra (como si la una debiera ser siempre la otra), ese logos prometeano, inigualmente activo según los períodos de nuestra historia pero que es en cada uno de nosotros el principio y el medio de la verdad, y de todas sus exigencias y de todas sus audacias?

Una enseñanza bien reglada armaría a cada niño con todo el viejo pasado para la conquista del porvenir. Y es buen tiempo, haciendo una opción del ciclo terminal, de devolver al estudio de las lenguas antiguas, del latín y del griego, su dignidad. Que los jóvenes que los estudian los aprendan, no para olvidarlos, sino verdaderamente para saberlos. Y que las palabras no queden más para ellos como palabras.

JEAN GUEHENNO
La querelle des Humanités.
en "La Table Ronde" Plon Paris
Marzo de 1959.

Traducción de Haydee Biotto.

CRÓNICA

GENEALOGÍA DE CRISTÓBAL COLÓN

Se llamaba Cristóforo Colombo. Era hijo de Domingo Colombo y de su esposa Susana Fontanarosa, siendo el mayor de sus tres hermanos: Bartolomé, Giacomo y Blanca.

Se llamaba Cristóforo Colombo, pero siguiendo la costumbre de su tiempo latinizó su apellido convirtiéndolo en Columbus (que para distinguirlo de otros, alteró después en Colonus) y al entrar al servicio de España, adoptó la forma española de Colón, que debían llevar todos sus descendientes.

No se sabe, a ciencia cierta, en qué fecha nació. Oscila entre 1430 y 1455; mas en fecha reciente, el marqués de Stagliano halló en un archivo de Génova un documento en el que consta que Cristóbal Colón declaraba el 30 de octubre de 1470 que era mayor de diecinueve años. Si esa

declaración es exacta, la fecha de su nacimiento debe fijarse entre el 31 de octubre de 1450 y el 29 de octubre de 1451.

Tampoco se sabe con certeza dónde nació. Cerca de veinte poblaciones de Italia se han disputado la honra de haberle servido de patria. Hoy la controversia ha quedado reducida a Génova y a Savona, pero la primera presenta mejores títulos. En efecto, en un documento auténtico fechado el 22 de febrero de 1498, por el que instituyó un mayorazgo, el propio Colón se declara genovés por estas palabras: *Della quale citta di Génova io sono ussuto, e nella quale sono nato*.

El escritor norteamericano HARRISSE, después de un estudio crítico llegó a la conclusión de que Colón se hubiera radicado en Lisboa en el período comprendido entre los años de 1475 a 1479. Allí conoció a doña Felipa Moniz de Perestrelo, hija de Bartolomé Perestrelo. Colón casó con ella, que le dio un hijo, su muy amado hijo Diego.

Dijimos que Colón había nacido en Génova, a pesar de las afirmaciones de Celso García de la Riega, don J. de Olmed y del doctor Horta, de que era gallego. Esta teoría se basa principalmente en los supuestos galleguismos de Cristóbal Colón. Menéndez Pidal ha destacado en su estudio titulado *La lengua de Cristóbal Colón*, el "hecho inesperado de que el gran descubridor usase el español antes de ir a Castilla".

Demuestra con gran riqueza de fuentes documentales, que el español de Colón no era su lengua materna, sino un idioma aprendido en Portugal "cuando allí dominaba la moda castellanizante iniciada por el infante don Pedro".

Esta circunstancia explica, según M. Pidal, que el castellano de Colón no pudiera arraigar, aun después de largos años de residencia entre castellanos y andaluces, el "lusismo inicial" de sus primeros años de aprendizaje.

Que fuera genovés da fe su testamento otorgado en Valladolid el 19 de mayo de 1506 y del cual se guarda testimonio autorizado en el archivo del duque de Veragua. Dice: *Siendo yo nacido en Génova, les vine a servir aquí en Castilla, a los reyes Católicos. Manda luego a su hijo don Diego o a la persona que heredase el Mayorazgo, que tenga y sostenga siempre en la ciudad de Génova una persona de nuestro linaje que tenga allí casa y mujer, o le ordene*

renta con que pueda vivir honestamente, como persona tan allegada a nuestro linaje y haga pie y raíz de la dicha ciudad pues della salí y en ella nascí.

Otra curiosidad histórica en la vida del navegante es el no haber escrito nunca en italiano en sus relatos o documentos. Según afirma Menéndez Pidal, el idioma materno de Colón fue el dialecto genovés "que no era, ni es hoy, lengua de escritura". "Aprendió acaso a escribir el latín comercial o genovés y descuidó mucho el italiano, hasta el punto de no saber escribirlo al menos corrientemente, y de no poseer bien su vocabulario". Esto explica que la primera lengua que Colón aprendiese a escribir, sea el español estudiado en Portugal.

Falleció el 20 de mayo de 1506. El académico don Manuel Celmeyro dice: "Cristóbal Colón, hermano de la venerable Orden Tercera, rindió su espíritu al Creador en brazos de los frailes de San Francisco de Valladolid, que rodeaban su lecho de muerte".

Se llamaba Cristóforo Colombo. La analogía de su apellido latinizado Columbus con la palabra latina Columba (paloma) hizo decir más tarde a su hijo Fernando que en aquél se encerraba la significación misteriosa de que, cual la Paloma de Noé, era el destinado a llevar el ramo de olivo a través del Océano.

MARGARITA VILLEGAS BASAVILBASO.

EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA 1959 Y 1960

Aunque el programa de educación proyectado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, para el bienio 1959-1960, implica el uso de métodos de trabajo ya utilizados y la realización de obras comenzadas en años anteriores, contiene sin embargo un cierto fermento de ideas nuevas y nuevos procedimientos metódicos. Trataré de presentar aquí ese programa desde varios puntos de vista. En primer lugar, ofreceré una vista general del mismo, de modo que se pueda tener una idea de sus proyecciones y de los principios que han regulado su organización. Luego, las principales tendencias y puntos importantes, vistos desde la

Secretaría de la Organización, y finalmente un índice de los elementos del caso.

Se estima que los gastos de la Unesco en materia de proyectos educativos pueden llegar a un total de \$ 8.679.000, de los cuales \$ 3.146.000 se destinarán para el creciente programa de Asistencia Técnica en el campo de la educación primaria en América Latina (instrucción de maestros).

Este programa para el próximo bienio destaca la importancia de sujetarse en todo a un plan previo. Dentro de los organismos de educación de los Estados Miembros se ha manifestado una tendencia hacia la organización de planes razonados de largo alcance. Tal tendencia es evidente en el uso que los Estados Miembros hacen de los servicios internacionales, como es el caso de las misiones investigadoras y orientadoras en materia educativa y del perfeccionamiento de los sistemas estadísticos nacionales debido a la cooperación de expertos internacionales. Estos servicios son hoy parte importante del programa de actividades de la Unesco. En consecuencia, se hará un esfuerzo para dedicar más tiempo y personal al estudio de la mejor manera de proporcionar estos servicios a los Estados Miembros. Debe observarse que los planes suelen referirse a todo el conjunto y a todas las partes de un sistema de educación, de modo que cualquier actividad que la Unesco emprenda en este campo exige una acción integradora y que consulte los diferentes aspectos del caso, no sólo en lo que atañe al Departamento de Educación sino también en lo que se refiere a todos los otros Departamentos.

El programa igualmente hace hincapié en las medidas que facilitarán la educación para el mayor número. En verdad, en un sentido general, todo el programa está dirigido hacia la extensión y mejoramiento de las posibilidades educativas y hacia la remoción de las causas de desigualdad en las oportunidades de educarse el pueblo. Y sobre el particular conviene hacer presente, que este problema encuentra una atención específica en las tareas de una sección del Departamento, en el cual, durante los próximos dos años, el propósito central de su trabajo será la educación femenina —en todas las edades y condiciones— y la lucha contra la discriminación en el campo de la educación.

Los servicios generales y constantes que el Departamento ofrece en materia de información serán atendidos, como en el pasado, por el Centro de Intercambio del mismo, el cual se encarga de recoger, organizar y difundir la información existente sobre educación. Una particular importancia se concede a la colaboración con la Oficina Internacional de Educación y con los institutos de la Unesco para la Educación (Hamburgo) y para la Juventud (Gauting). El programa para el próximo bienio indica igualmente que se dará ayuda a los Estados Miembros para que establezcan sus propios centros de información sobre temas educativos.

Un cierto número de proyectos se encuentra al cuidado de un servicio al cual hemos llamado División de Servicios Especiales para el Desarrollo de la Educación. El suministrar consejos a las Naciones Unidas y la colaboración con los otros Organismos Especializados forman el primer elemento de este programa. El segundo —igualdad de oportunidades— consiste principalmente en estudios y cursillos tendientes a estimular el interés por la educación de niñas, y facilitar el acceso de ellas a los centros de educación. Paralelamente, un proyecto sobre el problema de la discriminación permitirá a un grupo de expertos examinar la cuestión en su totalidad, examen que resultará, en 1960, en alguna acción concreta y práctica. En tercer lugar, vienen las actividades que se refieren a la educación para la comprensión internacional. El tema principal en este caso será la apreciación mutua de los valores culturales de Oriente y Occidente, y una gran importancia se concede a la participación de los maestros en las experiencias, estudios y reuniones relacionados con este tema. Seguirá dándose también la instrucción sobre las Naciones Unidas, sus métodos y propósitos. Y por último, el programa ofrece adecuado margen para promover el uso de los medios audiovisuales en la enseñanza y para reanudar el proyecto sobre la enseñanza de las lenguas modernas. Estos aspectos de los métodos y materiales educativos han sido escogidos debido a su importancia y significado en lo que se relaciona con los problemas de la educación internacional de que trata esta parte del programa.

Bajo la División de Educación Primaria se encuentran ahora reunidas las actividades que conciernen de modo

directo a los sistemas oficiales de educación de los Estados Miembros. La ayuda a los Estados Miembros, sostenida con los recursos del programa regular y de la Asistencia Técnica, se realiza mediante el envío de expertos, becas, equipos, etc., así como mediante la organización de cursos de instrucción. Esta ayuda representa la mayor parte del programa. En cuanto a las materias consideradas, las siguientes sirven para establecer los términos del programa: a) adaptación escolar, que incluye la psicología infantil (especialmente, el trabajo del Instituto Internacional de Estudios sobre el Niño, de Bangkok) y el currículum escolar (mediante el Comité Consultivo Internacional sobre Planes de Estudio); b) Educación Fundamental. El mayor punto del programa en esta parte es el Proyecto Principal para la extensión de la enseñanza primaria en América Latina, el cual comenzó a desarrollarse en el bienio 1957-58, y que tiene como objetivo aumentar y mejorar el número y la condición de los maestros de escuela primaria. Durante los dos próximos años el proyecto se extenderá y será desarrollado principalmente por medio de las llamadas escuelas normales asociadas (que brindan a los maestros instrucción sobre asuntos preescolares); las dos universidades asociadas (donde el personal organizador y administrativo recibe su instrucción) y el Centro Interamericano de Educación Rural (donde el personal para las escuelas normales rurales recibe su instrucción). Además de este vasto proyecto, el programa incluye el estudio del problema de la construcción de escuelas y la organización de los medios para preparar funcionarios de la administración de escuelas.

W. H. LOPER

*Director del Departamento de Educación
de la Unesco.*

SIGNIFICACIÓN Y TRASCENDENCIA DE LA PRÁCTICA DEL DEPORTE

Sociólogos, educadores, psicólogos y hombres que luchan por el bienestar social y espiritual de la comunidad, procuran trabajar incansablemente en el noble deseo común de coadyuvar a la formación del niño y el adolescente.

CRÓNICA

205

Es importante destacar que paralelamente a la metodología puesta en marcha para corregir desviaciones, debe ocupar un lugar de importancia singular la práctica sistematizada del deporte.

Los estudiosos de la psicología han comprendido la imperiosa necesidad de estimular y fomentar la intensificación de las prácticas deportivas, para procurar obtener así los tan ansiados frutos en el futuro.

Debe tenerse presente, que el deporte no sólo contribuye, como sabemos, al desarrollo de las fuerzas físicas, sino que es una terapéutica para la exaltación y la nerviosidad y que a la par que aleja a los niños de la calle, fortifica la voluntad, agilita y agudiza la atención y pone un norte sano y noble a la aspiración juvenil, encauzándola hacia su seguro porvenir.

Por eso es imprescindible dedicarnos todos al fomento de asiduas y cotidianas prácticas deportivas, en forma intensiva y con criterio y sentido educacional, en las instituciones, clubes, institutos asistenciales, de menores, en las escuelas, etc., para tratar de contener y desviar ese avance incontrolado de grupos de niños y muchachones que todos los días ofrecen espectáculos y desmanes juveniles, que desmerecen nuestra cultura y prestigio de pueblo civilizado.

Hay que hacer que sea verdadero e integral el famoso aforismo de: "mens sana in corpore sano", en una decidida acción conjunta, para el bien común, entre educadores, sociólogos, profesores, higienistas y psicólogos, encaminada a desterrar la acción destructiva de los patógenos y toda forma individual o colectiva intemperante o grosera, que en nuestra moderna sociedad constituyen un estigma y una vergüenza, cuando se ponen en evidencia.

Avallando lo dicho, es importante señalar que la influencia del deporte se extiende, se cultiva y se fomenta con el desarrollo físico equilibrado, promoviendo la voluntad, disipando complejos de timidez, tendiendo al sentido moral y formativo, desarrollando el juicio y la observación, encauzando las fuerzas psíquicas, formando hábitos de higiene y temperancia, creando idea y sentir de lo estético, formando al niño en un ambiente de convi-

vencia social y compañerismo, desterrando así sus hábitos callejeros.

Somos un pueblo que ama el deporte, por eso, si desde la infancia orientamos al niño en esta noble y sana ejercitación, tendremos todo un hombre para el porvenir, útil para sí mismo y para la sociedad.

ARMANDO MAJAD.

NOTAS SOBRE LA SITUACIÓN DEL ARTE FIGURATIVO

Las consideraciones que los teóricos de la abstracción proponen en lo tocante a la inevitable usura y a la necesidad de una renovación total del lenguaje figurativo, pueden ser discutidas con facilidad si son ampliadas, a explicación de nuestras reservas, cotejando el lenguaje figurativo con el lenguaje literario. Aun admitiendo que el coeficiente de racionalidad esté presente en el dato lingüístico en mayor medida que en el figurativo, no decrece el valor indicativo del hecho que el idioma (como, por ejemplo, el francés moderno), si bien adquiere con una cierta frecuencia los neologismos, formas idiomáticas y frases, muy poco abandona, y ha abandonado, desde el ochocientos hasta nuestros días, su esencial patrimonio de léxico y de forma. ¿Cómo puede entonces ser atendible que el lenguaje figurativo haya en escasas décadas destruido para siempre un inmenso patrimonio de significados, acumulado desde siglos de admirable cultura, y abandonado definitivamente la infinita riqueza de motivos y sugerencias de la realidad, en nombre de un mundo de ideas siempre más rarefactas y dudosas? ¿No es más bien verosímil que el futuro, antes que conferir un profundo sentido a los cortados vuelos de cierta deforme pintura y escultura, como es vivida esperanza de muchos artistas, denuncie la naturaleza de esta corriente, cual exasperada y transitoria consecuencia de posiciones intelectualistas y tortuosas involuciones de gusto y cultura?

Se quiere justificar la búsqueda de modos expresivos demasiado cerrados y oscuros, la general aspiración hacia lo que es primordial y remoto en el tiempo, como un hecho

de orden instintivo que conduciría el arte, distante de una civilización demasiado conocedora de su propia historia y cultura, hacia manantiales capaces de restituirle inmediatez e intacta vitalidad. El término "hecho de orden instintivo" no debe ser, evidentemente, tomado liberalmente, dado que esta nueva inclinación del gusto comprende entre sus adeptos por lo menos tanta cantidad de teóricos como artistas, y ha sido ampliamente condicionado por corrientes de pensamiento que se usaron para valorar el arte de la antigüedad y el Renacimiento según conceptos tomados de la psicología y de la sociología, con el manifiesto resultado de alterar la medida del juicio y el concepto del valor que de aquel arte la civilización occidental había felizmente derivado.

Si las aptitudes programáticas de los artistas traen muy a menudo alimento a las más extravagantes y personales proposiciones, y pueden ser en un corto lapso de tiempo desmentidas por la misma naturaleza de sus obras, entonces con una más grande responsabilidad deben enfrentarse los hombres de pensamiento, de un modo particular cuando tienden a cambiar una escala de valores consagrada por una tan larga tradición, sin responder, por otra parte, a la profunda problemática que el arte del pasado propone. Es tácito que la crítica, aun en sus formas despreocupadas y corrosivas, es lícita y necesaria; pero al sistema imbuido de cultura humanística que combate, debe saber reemplazar esa verdad más luminosa que Dewey y su escuela está precisamente bien lejos de haber elaborado. En una no mejor situación se encuentra el arte moderno, polarizado, en este período, entre un desahogado halagar de conceptos de orden científico (como la cuarta dimensión, la convexidad del espacio), y oscuros tumultos de hallarse con el solo escaso subsidio de una temática expresiva de materias lúcidas u opacas, ásperas o pulidas y completamente incapaz de suministrar el equivalente de la compleja humanidad y dialogada cultura que nos pertenece aunque la rehusamos, procurando encontrar temporaria evasión en un mundo elemental y oscuro.

GIANCARLO SCORZA

"Nueva Revista Pedagógica", octubre de 1955.

Traducción de Hilda Gennaro.

AVES EN EL FOLKLORE

EL CHINGOLO

Nombre científico: Zonotrichia pileata (Bod):

Nombres vulgares: Le llaman chingolo en todo el país; *incancho* o *vichi*, en Tucumán, Catamarca, Santiago del Estero y Jujuy; *cachilo*, en Corrientes, en el Chaco, en Catamarca y La Rioja; *afrechero* o *afrecherito*, en Santiago del Estero, Catamarca y La Rioja; *chuschin*, en La Rioja. En Catamarca también le dicen *chuschin*, *incancho*, *icancho*, *icaco*, *icacú*, *cholulu*. Los guaraníes le llamaban *chesehasi* y *manimbé*. En el Uruguay le dicen *chingolo*, *tico-tico*; en Bolivia, *pfichitanca*, *tanca*, *pichinchurro*, *pichurro*, *pichuchanca*.

Descripción. — Este simpático pajarito que poco a poco va siendo desplazado por el gorrión de los tejados, de los patios y de los aleros, es del tamaño del canario; de patas finas y con un tuntún en la cabeza. La hembra tiene las alas y el lomo de color azul-negro, ceniciento el pecho y negro el copete; silba con poca gracia y en un tono triste. El macho es de color gris ceniciento y canta con un tono suave y agradable durante el día, desde que amanece hasta la puesta del sol. El chingolo vive en bandadas y cuando está enamorado, en parejas; a veces solo. Cuando ha tomado confianza, se lo ve con frecuencia mezclado con las aves de corral a los pies de la mujer que avienta el maíz o el trigo con la tipa. Apenas se siente el piú piú que la mujer grita llamando a las gallinas, se presenta él también para comer el afrecho que cae al suelo. De allí el nombre que le dan de *afrechero*. Cuando muelen maíz suele estar cercano para aprovecharse de los granos molidos que caen fuera del mortero. Se parece mucho al gorrión, pues los dos andan a los saltitos, pero el chingolo es más elegante, más áairoso y tiene un collarito color ladrillo; además es un poquito más tímido.

Cuando la primavera ha comenzado y el sol de setiembre calienta el suelo, el chingolo construye su nido. No bien ha encontrado compañera elige un lugar bien protegido, ya sea a los pies de un cardo, o al resguardo de un tronco o en los matorrales, y casi a flor de tierra o

en el suelo, hace su nido; entrecruza pallos, hierbas y gramíneas y cuando está formada la media naranja, tapiza su interior con cerdas y crines. No nidifica nunca en las ramas altas de los árboles, prefiere siempre el calor de la tierra. En este nido calentito, como cuenco de mate ebado, deja cinco huevos cuya forma y coloración varían tanto como los del gorrión; los comunes son de un color de fondo levemente azulado, manchado y salpicado de marrón.

Dice don Félix de Azara en *Apuntamientos para la Historia Natural de los Pájaros del Paraguay y Río de la Plata*: "Al romper el día es de los primeros que saludan la aurora. . . . Frecuenta los corrales y patios, es común en todas partes, y come la carne colgada, el maíz quebrado, el pan e insectos. He visto nidos hechos con muchas pajitas secas y casi podridas por fuera y abundancia de elines bien ordenados dentro. Unos estaban pegados al tronco de naranjos, apoyados en el origen de alguna ramita a dos varas de altura; otros en pequeños matorrales, a uno o dos palmos de altura; otros dentro de una mata de paja; otros en tierra, donde había árboles inmediatos, y otros en agujeros de la pared, de modo que casi la mitad estaba fuera de ella; y también le he visto acopiar materiales baxo de una teja. Trabajan ambos sexos y alternan en covar. Ponen por octubre o noviembre. Los padres dirigen algunos días la prole, y la aman en términos, que a veces llegan casi a picar la mano que se la arrebatara. Verdad es que en todo tiempo son tan poco ariscos, que apenas huyen hasta que casi se les toca con el bastón."

Creencias. — Para los campesinos del noroeste, cuando llega una bandada de chingolos y se asienta cerca del rancho, es anuncio de mal tiempo.

Con su canto, anuncia viento sur.

Cuando canta a media noche, al otro día habrá viento, infaliblemente.

Cuando recorre el patio de las casas y pía con insistencia, anuncia visitas.

Dicen en Santiago del Estero, según Di Lullo, que cuando va a nacer un niño el canto del Incancho es como un sollozo. Creen que dice al cantar: "Me ha de hondar y me ha de matar", aludiendo al chico que está por nacer.

En cambio, si es mujer la que nace, dicen que canta alegre: "Ha de moler y me ha de dar de comer".

Leyendas. — Varias leyendas circulan en torno al chingolo. Lehmann Nitsche, en la revista *El Hornero*, tomo III, trae dos leyendas. La primera, de la colección de folklóre del Consejo Nacional de Educación, recogida en el año 1921, es de Corrientes y dice: "Riese el muchacho Cachilo o Chichilo de su padre cuando éste por la justicia es llevado preso y atados los pies con cadenas pesadas. Maldecido por el padre Cachilo es trocado en pájaro que camina a saltos cortos."

La segunda es de los indios Onas, de la Tierra del Fuego. "El chingolo y el pitirrojo, cuando todavía eran gente, comenzaron a pelear; en esta oportunidad, al chingolo le fue arrancado el cabello menos una pequeña parte que le quedó como copete, y en el cuello le quedó una mancha; el pitirrojo recibió un golpe en la nariz y la sangre que le salió le dejó en el pecho una mancha colorada."

Javier Villafañe, en *Historias de Pájaros*, cuenta que el chingolo fue un cantor y guitarrero que una vez encontró en el poblado un forastero que entonaba décimas al pie de un jacarandá. Al verlo, el chingolo se bajó del caballo y le dijo que allí no había más cantor que él y le arrebató la guitarra y la hizo añicos. Romper la guitarra es como hacer pedazos un alma. Los dos sacaron el cuchillo al mismo tiempo. El forastero erró el golpe y quedó ensartado en el cuchillo del cantor. Éste fue tomado preso, engrillado y encerrado en un calabozo. A la noche, cuando alumbraban las estrellas, se convirtió en pájaro y echó a volar por entre las rejas de la prisión. "Ésta es la historia del chingolo. Quizá sea verdadera. Porque si lo vemos bien de cerca, observamos que aún lleva puesto un gorro de presidario y que todavía conserva los grillos que no le permiten andar sino dando saltitos. Y desde que los gallos despiertan el día hasta las últimas luces de la tarde, vuela por los montes, por los cañaverales, por las orillas de los arroyos, por las quebradas y las lomas, como si anduviera buscando su caballo blanco y su guitarra. Y aquellos que saben interpretar el lenguaje de los pájaros, dicen que el chingolo pide en su canto que le quiten los grillos y el gorro de presidario. Y aseguran —yo lo creo— que por eso canta."

En Catamarca he recogido dos leyendas. La primera: "Diz que había un hombre muy forzado y jactancioso que pasó una vez por un lugar donde se construía un templo de anchos muros y fuertes columnas, y que al verlo, dijo: "Gran cosa es esto, soy capaz de echarlo al suelo de una patada". Dicho y hecho. El templo fue a parar al suelo y el hombre festejaba esta maldad con sonoras carcajadas. El juez mandó prenderlo, y engrillado lo condujeron a la cárcel. Pero el castigo de Dios fue más severo. Lo convirtió en un pajarito de débiles patitas con bonete de presidario. Y desde entonces, dicen, anda a los saltitos por lo que no puede caminar por los grilletes."

La segunda leyenda que recogí, dice: "Después del Diluvio Universal, el Arca de Noé, con una pareja de cada especie, había quedado en la cima de una montaña. Los días pasaban y se hacía necesario volver a tierra y para ello tenían que saber previamente, cómo se hallaba. Todos los animales, en asamblea, eligieron al chuschin para que fuera a tierra y volviera lo más pronto posible con la información de lo que viera. El chuschin salió del Arca y vio que las aguas tranquilas volvían al lecho de los ríos, y que poco a poco se formaban los remansos y las lagunas, y que las montañas se tornaban azulosas espejándose en las aguas; que el sol doraba la ramazón de los árboles y que los montes adquirían el color verde de los follajes maduros. De uno a otro lado anduvo el chuschin, así tonteando, y se olvidó de los que estaban en el Arca. Pero un día, cansado y solitario, recordó su cometido y regresó. ¡Para qué lo habrá hecho! Todos lo apremiaron con preguntas de todas layas y él no pudo dar una contestación satisfactoria. El pobre chuschin se atoraba por el apuro; no podía responder a "¿Qué te ha pasado que no has vuelto presto? ¿Dónde anduviste? ¿Qué has hecho para demorar tanto? ¿No sabías que había apuro por volver a tierra y que se van acabando los alimentos? ¿Qué has visto? ¿Quién te ha entretenido?" Él estaba ahito de paisajes y de cielos, tan diferentes a lo que ahora veía. Todos pidieron un castigo para el maldamado. Lo engrillaron y lo pusieron preso. Y dicen que desde entonces anda a los saltos en lugar de caminar como los demás pájaros. Pero la cosa no quedó allí; era necesario saber

el estado de la tierra, y para ello se ofreció el *jote*, pero ésta, es otra historia».

Dichos. — *Canillas de incancho*: Dicese de la persona de piernas delgadas.

Chingolo: Dicese de la persona de pequeña estatura.

Entra solo como el chingolo: Alude a aquellas personas que se toman demasiada confianza, pues el chingolo suele penetrar hasta los patios de las casas para comer las mieses que encuentra.

Parezo incancho, pero no tanto: Se refiere a que "las apariencias engañan".

CARLOS VILLAFUERTE

SUMARIO

Abelardo Arias	Nuestra oculta raíz: los etruscos	Pág. 1
J. Bernaldo de Quirós y M. Della Cella	La dislexia como síntoma y como síndrome. (II)	8
Ana Biró de Stern	Dibujo primitivo y dibujo infantil	25
Fr. Closset	Hacia una fórmula de "Humanidades modernas"	46
Augusto Guzzo	La misión del docto	53
Ciro R. Lafón	Primeras noticias sobre un viaje de prospección arqueológica	64
Beatriz E. Entenza	En torno a la estética de E. Echeverría	76
Henri Lehmann	El arte maya	85
Alejandro V. Bergalli	Enriquecimiento forestal	89
Gert von Natzmer	La ruta de la humanidad	102
Juan Solare	La idea de patria en la poesía de C. Obligado	106
Gastón Viaud	Las migraciones genéticas de peces y aves	109
Germán Gómez	Bases para la reforma de los programas de matemática en la escuela secundaria	117
Pitirim Sorokin	La manía de los tests	122
Angélica B. de Acerbo	El método de trabajo por equipos (II)	132
Elías Frelliano	Conducta y educación	141
G. Gilbert Wrenn	Una apreciación	145
Julio García Ortega	La televisión y la edad evolutiva	152
Mariano Moreno	Escritos sobre la fundación de la Biblioteca Pública	155
Ernst Cassirer	Infancia de Kant	157
Federico Mistral	Las yeguas blancas de Camarga	158
Moracio Quiroga	Navegación nocturna	158
John H. Storer	La población de codornices	159
Karl Petit	Poesía japonesa	160
Henri Morier	El estilo diamante	161
Arturo Marasso	Diana y los poetas	163
Salomón Reinach	El estilo de Tácito	165
Avelino Herrero Mayor	Valor y ajuste de la sinonimia	167
Lucien Tesnière	Sintaxis estructural	170
Angel H. Azevêdo	El diálogo en la poesía gauchesca	174
La Redacción	M. Debessé, "Psicología del niño desde el nacimiento hasta la adolescencia"	176
Manuel B. Trias	K. W. Reinik, "Algunos aspectos literarios y lingüísticos de la obra de don Ramón Pérez de Ayala"	178
La Redacción	I. A. Leonard, "Los libros del conquistador"	180
La Redacción	Y. y L. Mestroni, "Trabajo manual"	181
Haydee C. Blotto	H. Solari Yrigoyen, "Así son las Malvinas"	183
La Redacción	Comentarios y extractos de revistas	185
A. de Waelhens	Mundo y verdad	190
Francisco Larroyo	Los prejuicios en la historia de América	191
Paul Césari	Los valores	194
René - Lucien Rousseau	Influencia de los colores en el psiquismo	195
Jean Guethénno	La querrela de las humanidades	197
M. Villegas Basavilbaso	Genealogía de Cristóbal Colón	199
W. H. Loper	El programa de educación de la Unesco para 1959 y 1960	201
Armando Mauad	Significación y trascendencia de la práctica del deporte	204
Giancarlo Scorza	Notas sobre la situación del arte figurativo	206
Carlos Villafuerte	Aves en el folklore: el chingolo	208

Allí donde la palabra dialógica, de auténtica extracción, existe, es necesario que se le haga justicia usando de una total franqueza. Pues, la franqueza es el exacto contrario del discurrir sin discernimiento. Todo depende de la legitimidad de «lo que tengo que decir». Es verdad que debo velar también para hacer remontar la palabra interior, luego para elevar a la expresión fonética lo que tengo justamente que decir, pero que no poseo todavía en forma de lenguaje. «Decir» es naturaleza y obra, brote y figuración a la vez, y cuando aparece dialógicamente en el espacio en que la gran fidelidad respira, le incumbe perfeccionar siempre de nuevo la unión entre los dos.

La victoria a alcanzar sobre la apariencia se asocia allí. Cuando la idea del efecto que se produce cuando se pronuncian las palabras que se deben pronunciar, reina hasta en la atmósfera del coloquio auténtico, se obra destructivamente. Si, en lugar de lo que tengo que decir, me apresto a dar voz a un yo que se hace valer, he frustrado irremediablemente lo que habría debido decir; es en un estado viciado que mi palabra se introduce en el coloquio y por ello el coloquio se encontrará viciado. Porque el coloquio auténtico es una esfera ontológica que se constituye por la autenticidad del ser, toda irrupción de la apariencia puede traerle daño. Allí, al contrario, donde el coloquio se cumple en su esencia, entre participantes que verdaderamente se vuelven el uno hacia el otro, que se expresan sin reserva y están libres de toda voluntad de parecer, se produce en su comunidad un memorable estado de fecundidad, como no se presenta en ninguna otra parte. La palabra nace substancialmente, cada vez, entre hombres que toma en su profundidad y abre el dinamismo de una copresencia y mutualidad elementales. Lo interhumano ofrece un acceso a lo que de otra manera estaría cerrado a esta penetración. Este fenómeno, se lo conoce frecuentemente en el diálogo de dos; pero he hecho de ello también la experiencia, a veces, en el diálogo de múltiples voces.

MARTÍN BUBER

La vie en dialogue
Aubier. Ed. Montaigne, 1959