

No olvidemos que las horas en el instituto suplen las del hogar, por lo tanto deben transcurrir en un ambiente de paz, tranquilidad y afecto, que permita al menor desarrollar su verdadera personalidad.

Nos hemos referido a las principales causas que pueden conducir al alumno al fracaso escolar; no son deducidas de un tratado general de psicología o pedagogía, las vivimos, las palpamos en nuestra labor diaria, existen realmente; sabemos también qué caminos se deben tomar para enfrentar cada caso. Conocer y plantear problemas sin buscar la solución es perder el tiempo, es abandonar a la deriva muchas vidas capaces de triunfar; está en nuestras manos, gran parte de la felicidad futura de nuestros alumnos, que es parte de la nuestra también.

Quienes sentimos esta responsabilidad, creemos que el primer paso es una labor conjunta de los docentes, de las autoridades del instituto y de la Dirección de Menores; sólo así, unidas todas las responsabilidades en un fin común, en una obra de bien al prójimo, dejando de lado aspiraciones personales, conduciremos a estos jóvenes por un camino recto y feliz.

Si les abrimos las puertas a su egreso, deseosos de conquistar una posición y de ganar para sí todo lo que hasta entonces les negara la vida, sólo entonces habremos ganado la batalla.

CONCLUSIONES

1º Selección de los alumnos que ingresan al Instituto.

- Informe completo de las maestras de 5º y 6º grado, junto con el de la psicometría;
- Examen de selección por un cuerpo técnico, incluyendo los docentes de ambos institutos secundarios.

2º Reunión dos veces por año (a mitad y a fin de año) del Asesor, Director y docentes, con el objeto de verificar si los alumnos están bien orientados, y su rendimiento en la escuela. En caso contrario, buscar una solución inmediata, para que así el alumno, a su egreso, esté preparado, con los elementos necesarios, hacia un porvenir digno.

3º Reglamentación interna del Instituto: horarios, disciplina, salidas.

4º Necesidad de los alumnos de recibir mensualmente su peculio, puesto que ello constituye un mayor bienestar del menor, pudiendo éste satisfacer así sus necesidades más inmediatas.

5º La movilidad es de suma importancia en el cumplimiento de la asistencia a clase, haciéndose más necesaria en nuestro Instituto por estar alejado del radio céntrico de la ciudad.

ELSA DELMAS, BEATRIZ G. DE CREMASCHI
Y BLANCA H. DE HERRERA.

BIBLIOGRAFÍA

- Los fracasos escolares*, de ANDRÉ LE GALL.
Tratado práctico de análisis del carácter, de GASTÓN BERGER.
Compendio de caracterología, de PAUL GRIGOR.
El escolar difícil. La escuela y los aspectos del niño, de ANDRÉ BERCE.
El arte de enseñar, de GILBERT HOGNET.
Anales del Instituto de Investigaciones pedagógicas, Tomo III, Universidad Nacional de Cuyo.
El A. B. C. de la Educación y los casos de los niños abandonados, de A. B. FERRIERE.
La educación moral, de EMILE DURKHEIM.

b) COORDINACIÓN DE LAS TAREAS PARA LOGRAR ARMONÍA EN LAS FUNCIONES DOCENTES.

El éxito de la función docente, medido por el resultado obtenido en los educandos es un hecho que no depende pura y exclusivamente del educador. No empieza y termina en él. Tampoco el docente es en la mayoría de los casos, el destinatario absoluto de la responsabilidad del fracaso de un alumno.

Hay un gran número de factores que integran un complejo mecanismo de cuyo óptimo funcionamiento depende el éxito aludido o a cuyas fallas deben atribuirse los fracasos.

Varios de estos factores son muy importantes; otros lo son relativamente menos, pero todos deben accionar proporcionalmente bien, para que la misión del conjunto se cumpla dentro de niveles aceptables. Sería absurdo descartar algunos de ellos por considerarlos sin valor.

El clásico ejemplo del reloj del cual sobran piezas luego de volverlo a armar, no deja de ser una paradoja comparable al mecanismo de la función docente.

No puede concebirse que un reloj vuelva a funcionar si le falta la cuerda o el volante o alguno de sus engranajes. No hay piezas construidas sin sentido funcionalmente mecánico, de la misma manera que no puede haber función docente sin maestro o sin alumno.

Esta analogía puede hacerse extensiva al caso de encontrarse ambos mecanismos completos, a pesar de lo cual no accionen adecuadamente. En efecto: así como un reloj con todas sus piezas puede funcionar mal o no funcionar, la misión docente puede no cumplirse a pesar de existir los dos elementos primordiales ya citados. Esto significa que faltan en el presente esquema básico, una serie de factores cuya presencia debe considerarse para encontrar a cuál o cuales se atribuirá la causa de un fracaso.

Al enumerar cada uno de estos factores, trataré de hacer un análisis somero de los elementos que los componen para determinar con relativa aproximación la intensidad con que influyen en la armonía del conjunto. Deliberadamente no consideraré a los dos factores principales, maestro y alumno, como tampoco a los inherentes a ellos por cuanto es evidente que cualquier deficiencia en los mismos, no corregida o tratada en forma conveniente se traducirá en un rotundo fracaso.

Organización de los establecimientos; su funcionamiento y orientación. — Sin temor a incurrir en equívocos, puede decirse que este elemento complejo, constituye la estructura fundamental sobre la cual descansan los engranajes que mueven al sistema.

De la armonía de sus piezas y la sincronización de sus movimientos depende la cristalización de esfuerzos, voluntades e inteligencias aunadas en la función docente. Puede ocurrir que un excelente maestro y un aventajado alumno dispuestos ambos a dar el máximo de sus condiciones intelectuales vean frustrados sus anhelos por fallar la organización del establecimiento dentro del cual desarrollan sus tareas.

El vocablo "organización" es muy amplio en sus acepciones por cuya razón se hace necesario desglosar los diferentes aspectos que lo componen.

Un establecimiento requiere organización edilicia, jerárquica y administrativa como factores inmediatos que hacen a su funcionamiento, así como principios morales,

espirituales y pedagógicos que los complementan dando al conjunto el soplo vital para su alma.

Entre los factores inmediatos citados, merece primera atención el aspecto edilicio, el que como se comprende no se limita a la fría concreción geométrica de un plano, sino que debe ser el resultado de un paciente y meditado acopio de experiencias en la técnica de la construcción destinada a la enseñanza.

Actualmente se acepta sin discusión el hecho de que un aula necesita reunir una serie de factores imponderables, o hasta hace poco tiempo considerados sin importancia, que conformen un ambiente adecuado a la máxima asimilación intelectual por parte del educando. Está científicamente comprobado que la atención que presta un auditorio al tema desarrollado por un conferenciante (en nuestro caso el maestro), está íntimamente ligada a estímulos sensoriales y emocionales que dependen del salón donde se realiza la experiencia.

Dichos estímulos tienen su origen en fenómenos ondulatorios tales como los acústicos, de radiación calorífica, de iluminación, de colores con que se pintan las paredes, pizarrones y techos, habiendo otros que no son de naturaleza vibratoria pero que producen también efectos favorables o no en la atención del auditorio. Tal es el caso de la orientación del aula; su ventilación; el tamaño y relación de dimensiones con respecto al número de alumnos.

Este conjunto de elementos que integra el medio dentro del cual ha de desarrollarse la función docente, influye de manera decisiva en la atención del alumno; de tal forma que si están armónicamente conjugados, contribuyen a mantener un permanente interés por el tema que desarrolla el maestro. Lógicamente, el disertante debe poner de sí una serie de detalles pedagógicos, tales como evitar la monotonía de su exposición a fin de no provocar la fatiga de quien lo atiende.

En la actualidad, tal como dice Joel Martins, especialista en Psicología Educativa de la Unión Panamericana, "es tan importante el aspecto de la concentración" "del interés de los niños" —alumnos en general para nuestro caso— como el famoso punto tan discutido por los educadores, "de la disciplina en la sala de clases".

Esta conclusión encierra un verdadero concepto sobre la pedagogía moderna y como el citado educador sostiene: "la disciplina es una consecuencia necesaria de la existencia de otros factores relacionados".

Si un aula carece del espacio mínimo necesario, lo que se traduce en hacinamiento escolar, o si está situada en un lugar donde los ruidos exteriores interfieren la exposición del maestro, no puede haber otra alternativa que un relajamiento de la atención por parte del alumnado, lo que comúnmente genera un factor desencadenante de actos de indisciplina.

Del mismo modo si la sala de clase es un ambiente lóbrego, falto de iluminación o de higiene producirá sin duda un estado depresivo moral en el maestro y en los alumnos, con el consiguiente efecto negativo en la obtención de condiciones adecuadas para elaborar el pensamiento creador.

Es también importante la influencia que tienen estos factores en especial la reducida capacidad de las aulas, en el ausentismo escolar tal como surge de una encuesta latino-americana a la que me referiré más adelante.

Las consideraciones hechas con respecto a la moderna técnica de planeamiento y construcción de aulas, pueden extenderse a todo el edificio en general.

El criterio con que el mismo debe encararse, tiene que incluir necesariamente una adecuada elección de la ubicación geográfica por sus aspectos climáticos, de provisión de agua potable, de medios de transporte, alejado de fábricas que puedan ofrecer peligros o afectar la salud.

Deben considerarse también factores económicos en cuanto al uso de materiales adecuados por el costo y rendimiento, tendiendo siempre a lograr una construcción surgida de fundamentos psicológicos-didácticos destinados a ofrecer a quienes la utilizan, un ambiente con verdadero calor de hogar.

La Unión Panamericana de la Organización de Estados Americanos por medio de su División Educación, ha publicado en la revista "La Educación" los resultados de una encuesta sobre edificación escolar, realizada entre los países de América Latina.

Las principales conclusiones extraídas de dicha encuesta indican entre otras cosas:

- a) Que se carece de un plan racional de construcciones escolares;
- b) Que se invierten anualmente grandes sumas de dinero en el pago de alquiler de edificios viejos e insalubres;
- c) Que los edificios destinados a la enseñanza son insuficientes, problema que se agrava en forma continua;
- d) Que los presupuestos para construcciones son exigüos.

Todos estos aspectos redundan no solo en perjuicio de la enseñanza sino en la moral de alumnos y maestros.

Con respecto a la conclusión citada en primer término, queda evidenciado a través de la encuesta que la edificación escolar debe hacerse con criterio funcional basado en trabajos de equipo. Estos serán constituidos por arquitectos, pedagogos, urbanistas, economistas y administradores escolares.

En opinión de Joel Martins "En el planeamiento de las salas de clase son los maestros las personas más indicadas para opinar, ya que son ellos quienes van a trabajar en tales aulas". Mucho más es lo que podría decirse sobre la edificación escolar, pero con el ánimo de no extenderme demasiado en la exposición consideraré suficientemente desarrollado este aspecto como factor que compete a la buena marcha de la organización de un instituto de enseñanza y como elemento que puede influir en forma directa o indirecta en el éxito o fracaso de la función docente.

En lo que se refiere a la organización jerárquica y administrativa de los establecimientos, se comprenderá fácilmente que la Dirección de los mismos tiene una responsabilidad intrínseca en cuanto a velar por cada uno de los factores que la constituyen. Al respecto, cabe mencionar que esta responsabilidad no está limitada a la Dirección sino que también recae sobre el personal administrativo y docente por cuya razón es necesario un trabajo de equipo, el que debe realizarse con amplio espíritu de colaboración.

Es interesante destacar la experiencia realizada en el Hogar Estudiantil Bernardino Rivadavia de la Dirección de Menores de la Provincia.

La Dirección de dicho establecimiento puso en práctica un sistema de reuniones periódicas con el personal docente y con la Asesoría Pedagógica del mismo, destinadas a informar sobre problemas inherentes a la marcha del Hogar Estudiantil. Las soluciones para dichos problemas eran del resorte exclusivo de la Dirección, pero el hecho de ponerlos a consideración del personal docente recabando opiniones, fue creando en el mismo un sincero deseo de colaboración con ella.

Es importante en este sentido, cultivar lo que en las prácticas modernas de dirección de empresas se denomina "Técnica de las relaciones públicas", que consiste en mantener informados a los miembros de la organización, empleados y obreros, sobre los problemas relativos a la misma; esto hace que se sientan partícipes de la marcha de los negocios lo que se traduce en un mayor espíritu de colaboración y en un aumento de la capacidad productiva. Esta política no va en desmedro de la autoridad de los ejecutivos ya que en última instancia son ellos los que toman las decisiones finales.

Sería interesante realizar en los establecimientos educacionales, la experiencia de invitar a los alumnos a concurrir a reuniones informativas, ya que en realidad son ellos la causa fundamental de la misión docente.

Con toda seguridad esta política de información sobre temas de interés general, producirá en el alumnado los mismos efectos que se observan en todo el mundo a medida que avanza la técnica de las relaciones públicas o de relaciones humanas.

Se habrá ganado con ello la predisposición espiritual de los educandos para aceptar sin recelos las disposiciones y medidas necesarias al buen funcionamiento de la institución.

Se logrará que dejen de sentirse objetos pues verán que se los considera sujetos de la docencia.

Debe entenderse claramente, y así deben entenderlo los alumnos, que su presencia es a simple título informativo y que si bien pueden respetuosamente formular acotaciones, de ninguna manera las reuniones tienen carácter parlamentario ni sus opiniones pueden transformarse en ejecutivas, sino que serán consideradas por

la Dirección con el más amplio espíritu de sensibilidad hacia los problemas humanos. De otra forma se caería en una demagogia peligrosa que podría conducir hacia la anarquía del instituto.

De acuerdo con lo hasta aquí expresado, la función docente necesita para su mejor desempeño, del apoyo efectivo de la Dirección del establecimiento así como de una adecuada coordinación con la Asesoría Pedagógica, la que servirá de nexo entre ambos dando lugar a la constitución de un sistema triangular en cuyo seno se elaboren y mediten acciones conducentes a un mejor desempeño general.

Es evidente que si en presencia de hechos anormales ya sean actos de indisciplina, ausentismo o falta de contracción al estudio, la Dirección del instituto no toma las medidas del caso, estarán dadas las bases para una rápida desintegración del conjunto.

Pero es indiscutible que si el personal docente no colabora con la Dirección manteniéndola informada con rapidez sobre tales hechos anormales, las medidas llegarán tarde o no llegarán, lo que conducirá también a resultados negativos.

La colaboración aludida no debe reducirse al hecho de informar sobre anomalías sino que tendrá que estar necesariamente ligada a una crítica constructiva, sana y prudente sobre aquellos acontecimientos o determinaciones que hagan a la marcha de la institución, llevando implícito el estímulo a toda medida que se juzgue adecuada.

Esta forma de trabajo parecerá en cierto modo avanzada, con visos revolucionarios o chocando contra nuestros clásicos conceptos de organización, pero lo verdadero es que fomenta un alto espíritu de conjunto y que permite obtener excelentes resultados.

En el Hogar Estudiantil Bernardino Rivadavia comienzan ya a cosecharse frutos; los que si bien por el momento son esporádicos debido al poco tiempo que lleva en vigencia el sistema, permiten vislumbrar un próximo año de afluencia y de alentadores éxitos.

Un aspecto que reviste singular interés y que depende directamente de la buena organización de un establecimiento, es el de lograr una acertada elección en la ca-

rrera o profesión del estudiante que finaliza sus estudios. Este hecho no puede separarse de la labor desarrollada por los maestros que lo formaron.

Con relación a este tema, Monseñor Z. P. Carrell-Abbing publica en el N° 130 de la revista *Surgam*, un interesante trabajo sobre los aspectos pedagógicos de la formación profesional de los niños privados de medio familiar normal. En él destaca enfáticamente el hecho de que la elección por parte del alumno debe estar precedida por un panorama amplio de posibilidades y ceñido a la más estricta libertad.

Refiriéndose a los factores que pueden actuar en perjuicio de una acertada elección, dice el educador mencionado: "La vida encerrada en el instituto puede engendrar el peligro de impedir una verdadera elección profesional. Si por razones de ambiente, de entrenamiento colectivo, de insuficiencia de variedad en los "modelos" presentados o por prejuicio de parte de los educadores, los jóvenes no se encuentran en las condiciones requeridas para hacer una elección basada sobre sus aptitudes y sus aspiraciones personales, es toda la pedagogía del instituto la que corre el riesgo de un grave fracaso".

Aconseja también Monseñor Carrell-Abbing, poner en contacto a los alumnos con el mundo del trabajo mediante visitas a establecimientos industriales, o invitar a personalidades profesionales (obreros especializados, técnicos, dirigentes de empresa) para que los visiten, destacando que los contactos deben ser reales, y evitar la intervención de los educadores.

El problema de la desorientación de los estudiantes secundarios no es un fenómeno aislado sino que puede considerarse mundial. En Colombia, una encuesta realizada sobre doce mil alumnos, reveló que la gran mayoría de ellos ingresa a la enseñanza superior sin un conocimiento suficiente de sus aptitudes y vocación.

El resultado alarmante de esta investigación, movió al Primer Seminario Grancolombiano de Orientación Profesional a formular sus brillantes recomendaciones que aparecen condensadas en 45 puntos y publicadas en el N° 91 de la Revista *Alborada*. Entre las más importantes merecen destacarse la que propone delimitar responsabilidades en cuanto a la orientación infantil, prima-

ria, secundaria y profesional y la que aconseja el perfeccionamiento del personal docente y de los métodos pedagógicos, tendiendo a formar conciencia en el profesor de que una de sus labores fundamentales es la de ser un orientador. Son igualmente interesantes las recomendaciones específicas que aconsejan la creación del Instituto de Orientación Vocacional y Profesional, dotándolo de modernas técnicas de estudio y medición de aptitudes.

La función orientadora de este tipo de organismos encarázará de modo muy favorable la tarea docente, como también lo hará el escalonamiento de la enseñanza por edades y por condiciones personales.

Frecuentemente se cree que un alumno con determinada habilidad manual o artística debe llegar a ser un ingeniero o un arquitecto, o cuando menos un técnico industrial. Al orientarlo hacia estas especialidades se descubre que las matemáticas o la física o la asimilación de sus estudios en general son escollos insalvables para él. Se tendrá desde luego un fracaso ante el cual poca o ninguna responsabilidad puede atribuirse al educando o a los educadores.

Lamentablemente el que sufrirá con mayor intensidad los efectos será el alumno, quien verá tronchada su carrera y sus juveniles ilusiones.

A fin de evitar estos sinsabores de no matar inquietudes vocacionales, el padre Pérez de Alba aconseja, según puede verse en el N° 130 de *Surgam*, dar certificados de aptitud que acrediten oficialmente condiciones manuales o artísticas determinadas, los que sin comprometer conocimientos teóricos especiales colmarán en buena medida las aspiraciones de estos jóvenes.

El citado educador, refiriéndose a la importancia de la organización en los establecimientos de protección a la minoridad, destaca el fundamental significado que tiene el respeto por la autonomía de los sistemas educativos.

Es indudable que si un establecimiento armónicamente organizado o con planes eficientes para estarlo y en vías de ejecución recibe interferencias, presentará dificultades que irán desgastando entre otras las tareas docentes. También es de importancia fundamental que los sistemas educativos individuales, propios de cada maestro, sean respetados dentro del máximo de autonomía.

En cuanto a los principios espirituales y morales que deben regir la marcha de un instituto, es obvio extenderse en un análisis detallado, comprendiéndose sin dificultad que si falta o se resiente alguno de ellos, se estará en presencia de un fracaso colectivo en potencia.

Factores no dependientes del establecimiento. — A los aspectos ya descriptos como elementos que conforman a la función docente, deben sumarse ahora aquellos que no dependen en forma directa de la organización de los institutos.

En este caso hay que considerar entre otros, a los organismos del Estado, a las instituciones privadas y a las asociaciones internacionales.

Dejaré, para referirme a ellas en último término, las entidades estatales, no porque sean las menos importantes sino porque requieren un análisis más detallado en cuanto a la responsabilidad que les incumbe en relación a lograr una alta eficiencia de las tareas docentes.

Las instituciones privadas y organizaciones civiles que forman parte del medio social dentro del cual se desenvuelven esa niñez y esa juventud sedientas de enseñanza, tienen para con ellas el compromiso moral de sostenerlas y contribuir a su desarrollo integral.

Los establecimientos educacionales suelen no tener todo el material humano, físico y espiritual necesario para cumplir acabadamente su misión. Hay razones económicas, de organización o de imprevisión que provocan estas situaciones; lo importante es darles remedio lo antes posible y de la mejor manera, y a estas instituciones les compete brindar su apoyo, ofreciendo el uso de sus bibliotecas, laboratorios, lugares de esparcimiento, museos, colecciones y todo material didáctico que pueda coadyuvar a la misión docente.

Las asociaciones internacionales han comenzado en las últimas décadas a realizar tareas conducentes a mejorar el ejercicio de la docencia. La Organización de Estados Americanos, la Unesco y las Naciones Unidas, para citar algunas como ejemplo, contribuyen por medio de asistencia técnica o económica, mediante el establecimiento de becas, intercambio cultural, congresos y seminarios, a desarrollar nuevos métodos o fomentar los clásicos sistemas de enseñanza.

Pero la máxima responsabilidad está en manos del estado de cada país, el que mediante su poder administrador y de policía debe apelar a recursos ordinarios y extraordinarios en aras de la educación y reeducación de su juventud.

El conocido aforismo de que las desviaciones juveniles en un país no deben atribuirse a los menores sino a los mayores que los educan, los protegen y gobiernan, cobra perfiles dramáticos a la luz de las estadísticas mundiales.

En efecto, se repite con precisión casi matemática que a cada disminución en los gastos estatales de un país, destinados a la protección y educación de la minoridad, corresponden incrementos a manera de "oleadas" en el índice de desviaciones juveniles.

La función docente es el timón direccional de toda esa obra educadora y no puede cumplirse si no cuenta con el amplio apoyo del estado.

El Dr. Naranjo Villegas, Ministro de Educación Nacional de Colombia, en su discurso de clausura del Seminario de Orientación Vocacional y Profesional realizado en noviembre de 1959 relató la siguiente anécdota: "Se cuenta que alguna vez, alguien, hechizado ante la estatua de Moisés, le preguntó a Miguel Ángel cómo había logrado obra de tanta perfección. El ciclópico artista respondió sencillamente: "Yo tenía un trozo de mármol en el que estaba cautiva la estatua que veís y le quité lo que sobraba". "Tomad cualquier trozo de mármol y por pequeño que sea no hay ninguno que no lleve en sí alguna estatua".

La gentil cortesía del genio no disminuye su gloria y si bien es cierto que el maestro debe ser el artista que modele la estatua de su alumno, no es menos cierto que además de su abnegada vocación necesita los elementos indispensables para ejecutar su obra, los cuales no le son dados por añadidura sino que deben serle provistos por los medios oficiales.

Los presupuestos gubernamentales deben ser tan generosos como sea posible para que las funciones docentes se cumplan sin desmedro.

La XXa. Conferencia Internacional de Instrucción Pública convocada por la Unesco y reunida en Ginebra en 1957, emitió sus recomendaciones condensadas en 42 pun-

los, diciendo en la N° 14 que "Cuando se trata de atender necesidades educativas esenciales o que presenten carácter de urgencia es conveniente recurrir a medidas extraordinarias que se citan a continuación y que se han experimentado en ciertos países:

a) presupuestos extraordinarios, fondos o préstamos nacionales o locales destinados a programas especiales de construcción escolar.

b) impuestos especiales, emisión de sellos, colectas, etc.
c) emisión de obligaciones destinadas a traer capitales privados".

En tanto que la recomendación N° 15 dice: "La obligación de participar en una u otra forma en la construcción de escuelas, que impone la legislación de ciertos países a las empresas industriales, comerciales, mineras, agrícolas o inmobiliarias de alguna importancia, puede contribuir a resolver el problema de la construcción escolar en ciertas regiones".

El Estado debe formar personal docente y administrativo especializado completando su desarrollo por medio de becas, cursos o viajes de estudio hacia países avanzados en la técnica de la educación del menor protegido, tal como surge de las Recomendaciones del primer Seminario Gran Colombiano de Orientación Profesional.

Refiriéndose a la misión de la educación del menor bajo tutela estatal, dice Monseñor Carrell-Abbing en su trabajo "El porvenir profesional de los niños privados del medio familiar normal", publicado en el N° 130 de Surgam: "La misión del educador en estos institutos debe ser una profesión en sí y no confiarse ya a personas que la desempeñan para pasarlo mejor".

Para que esta verdad pueda realizarse, es necesario que el personal que tiene a su cargo esta misión cuente con remuneraciones acordes con la enorme responsabilidad que se les confía y evitar que la asuman incompletamente o como una entrada más para su presupuesto.

Debe poseer la tranquilidad espiritual necesaria para luchar diariamente contra los vicios y defectos sociales que hacen carne en la juventud, en lugar de librar una batalla contra el reloj que lo llama hacia sus ocupaciones posteriores.

Debe ser considerado con el mayor de los respetos y no como un empleado más dentro de la organización. Sólo así ganará el ascendiente frente a sus discípulos y ocupará un lugar preferente en su corazón.

Corresponde también a la responsabilidad del Estado solicitar la colaboración de organizaciones especializadas en la obra de reeducación del menor y prestarles todo su apoyo. Nuestro país tiene el privilegio, al igual que varios otros países latinoamericanos, de contar entre sus filas a la congregación de Terciarios Capuchinos de una formación especializada y poseedora de un cristiano amor al prójimo. Su fundador Monseñor Luis Amigó, los inspira con su mensaje inflamado de caridad que dice: "Vosotros, zagales de su rebaño, sois los que habéis de ir en pos de la oveja descarriada hasta volverla al aprisco del Buen Pastor. No temáis perecer en los despeñaderos y precipicios en que muchas veces os habréis de poner para salvar la oveja perdida. Ni os arredren los zarzales y emboscadas con que tratará de envolveros el enemigo pues podéis estar seguros que si salváis un alma, con ello predestináis la vuestra".

Como resumen de todo lo expuesto, surge que la misión docente portadora de áureos reflejos, acrecienta sus caracteres de apostolado cuando se trata de la reeducación del menor, y que para lograr su alto cometido necesita de una amplia y desinteresada colaboración de todos los medios, así como una especial dedicación del Estado. Ningún sacrificio será suficiente, pues como decía Gabriela Mistral "Muchas de las cosas que hemos menester tienen espera. El niño no. A él no se le puede responder mañana. Él se llama Hoy".

Agotemos todos nuestros esfuerzos en pos de la salvación de esas almas, para que al fin de la jornada podamos decir como el Divino Maestro en la última noche de su vida mortal: "Padre, guardé a los que me diste y sólo se ha perdido el hijo de perdición".

CONCLUSIONES

Los éxitos o fracasos en la función docente, pueden no deberse exclusivamente al maestro y/o al alumno. Hay una serie de factores ajenos a ellos, en los cuales probablemente residan las causas.

Estos factores pueden subdividirse en dos grandes grupos:

- a) Dependientes de la organización de los establecimientos, de su funcionamiento y orientación;
 - b) Factores ajenos al establecimiento-Estado, instituciones civiles y privadas; organismos internacionales.
- 1º— Entre los factores incluidos en a) deben considerarse la organización edilicia, administrativa y jerárquica. Con respecto a la primera (organización edilicia), puede decirse que tanto el aula como el edificio escolar en general, deben ser funcionalmente contruidos con el aporte de arquitectos, maestros, economistas, urbanistas y administradores escolares.
 - 2º— La organización de los establecimientos requiere una mutua colaboración entre Dirección—Personal Docente y Asesoría Pedagógica.
En el hogar Estudiantil Bernardino Rivadavia esta forma de trabajo en equipos ha dado buenos resultados. Convendría ensayar este sistema de intercomunicaciones, con los alumnos del Instituto.
 - 3º— Reviste singular importancia el escalonamiento de la enseñanza por edades y por condiciones personales.
 - 4º— La buena organización administrativa-docente de un instituto, puede medirse por la adecuada orientación de los egresados en cuanto a elegir una carrera o profesión de acuerdo a sus reales inquietudes y vocación. Hay que crear o utilizar los organismos especializados para ello.
 - 5º— Debe corregirse el vicio común de orientar a alumnos hábiles en manualidades pero de poca inteligencia, hacia carreras que demandan esfuerzo intelectual. Esto se traduce generalmente en rotundos fracasos, obstaculizando normalmente la función docente.
Para no disilusionar a dichos menores, podría extenderseles certificados de aptitud.
 - 6º— Los principios morales y espirituales de un establecimiento, son factores decisivos en cuanto a éxitos o fracasos colectivos.
 - 7º— Entre los factores no dependientes del Instituto están las organizaciones privadas, oficiales o no, y

las internacionales, que deben colaborar en la misión educadora del menor protegido.

- 8º— Al Estado compete la mayor responsabilidad en tal sentido, legislando y actuando en forma eficientemente orientada a la solución de problemas ya tradicionales como son: presupuestos exigüos, sueldos bajos, construcciones escolares deficientes. Debe jerarquizar la función docente, estimulando su perfeccionamiento intelectual y especializándolo mediante becas, cursos, etc.
- 9º— Organizar una mesa redonda en la cual se traten los problemas particulares de los Institutos y a los que concurrirán todos los directores, docentes y demás personal de los mismos.
- 10— Dictar para directores, maestros, preceptores, etc., cursos de especialización.
- 11— Trabajar para que las reuniones que se realizan en el Instituto Bernardino Rivadavia entre docentes y Director se extiendan a las demás casas dependientes de Deión. Gral. de Menores.

Existe una ley que contempla el caso de seguir cursos de capacitación, pero aún no se halla en vigencia.

SANTIAGO MANUEL CARBONE

BIBLIOGRAFÍA

- 1) "La Educación". Revista trimestral publicada por la División Educación de la Unión Panamericana. Volumen 16, octubre-diciembre 1959. Año IV, páginas: 5, 104, 105, 106 y 111.
- 2) "Sargam". Revista mensual ilustrada de la obra de Reducción de Menores, publicada por el Centro de Estudios Psico-pedagógicos de la Casa del Salvador. Amurrio (Alava), España, año XI, Nº 150, págs. 11, 15 y 20.
- 3) "Sargam", año XI, Nº 125, pág. 1.
- 4) "Alhorada". Revista ilustrada de la obra de Reducción de Menores. Casa de Menores y Escuela de Trabajo "San José". Padres Terzita Rosa de Menores y Escuela de Trabajo "San José". Padres Terzita Rosa de Menores. Medellín, Colombia: Año IX, enero-febrero de 1960, Nº 91, págs. 13 y 24.
- 5) "Alhorada". Año VIII, mayo-junio de 1959, Nº 87, pág. 5.
- 6) *La Crise de Originalidad Juvenil*, MATTHEW DENNER, Biblioteca Nova de Educación.
- 7) *La Infancia Irregular*, L. BOUVERAT y otros autores, Psicología Clínica, Editorial Kapelusz, pág. 115.
- 8) "Anales del Instituto de Investigaciones Pedagógicas", Tomo 3, año 1954, Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Ciencias de la Educación, páginas 69, 89 y 119.
- 9) "Infancia y Juventud", Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, República Argentina, Nº XXVIII y XXIX, pág. 83.

III—EL MAESTRO, GUÍA EN LA EDUCACIÓN MORAL Y SOCIAL DEL NIÑO

a) INFLUENCIA DE LAS IRREGULARIDADES SOCIALES EN EL NIÑO

Nos referimos al éxito o al fracaso del niño en la escuela y más especialmente en la escuela primaria, teniendo en cuenta la relación del niño con una institución que tiene como misión principal prepararlo para la vida y permitir su integración en la comunidad social.

Al estudiar las causas de la inadaptación escolar hemos encontrado algunas como la insuficiencia de las funciones mentales, los medios familiares y otras sobre las cuales debemos obrar, difícilmente remediabiles para el maestro.

En el alumno influye sin intervención de su voluntad, todo el ambiente escolar que lo rodea: sus compañeros, su maestro, su familia, su medio social, es decir que actúan sobre él fuerzas interiores y exteriores a la escuela. La sociedad y el alumno planean y organizan juntos y en común todo lo que en ella se realiza.

Por eso, es aconsejable que el niño discuta amablemente con el maestro, se sobreentiende que sin perder en ningún momento el maestro su autoridad —y en el verdadero sentido de la palabra discutir—, lo que encuentra conveniente o poco satisfactorio en el hogar, en el instituto, en la sociedad; tratemos de que los niños hagan públicos los hechos que consideran importantes en todos los aspectos de la vida y conseguiremos una mayor comprensión social.

El hogar le brinda al niño sentimientos de seguridad que surgen del afecto. En un buen hogar el niño se sabe querido, sabe que lo apoyarán si está en apuros, le perdonarán sus errores y aun se sacrificará la comodidad por el bienestar del hijo. Pero cuando se lo descuida o rechaza, cuando por la ausencia de los padres se ve el niño privado del consejo que necesita surgen las graves perturbaciones emotivas, causa de tantos problemas infantiles. Al niño a quien no rodea el amor y la confianza de sus padres y de su familia, le cuesta dominarse porque sus decisiones son solo regidas por la oportunidad; el niño abandonado carece a menudo del sentimien-

to de identificación que es la base de una buena comprensión humana. El maestro, debe tratar de reemplazar a los padres de los niños que carecen de ellos, transmitiéndoles calor de hogar, libertad emotiva, placer de vivir y entusiasmo por aprender. No se pueden realizar estos propósitos, si se trabaja independientemente. Los dos, maestro y niño, colaborarán para alcanzar esos fines. Las desavenencias de los padres hacen que el niño sienta resentimiento contra el mundo entero, pues su carácter se agria y se crea complejos difíciles de arrancar, a medida que pasa el tiempo.

Contemplemos al niño dominado por las fuerzas inconscientes que lo agitan. Bien sabemos de su confusión y despropósitos; frente a sus tendencias, cuántas veces hemos comprobado que disminuyen su capacidad de trabajo y atención. ¿Cómo corregir su agresividad, celos, indiferencia, dureza? Experiencia tenemos de las dificultades que supone guiar a estos irregulares sociales. Me voy a referir a estos niños que, no presentando ninguna debilidad física o mental están colocados en condiciones sociales o familiares desfavorables en cuanto a su adaptación. Estas irregularidades pueden estar ligadas ya a la estructura del medio familiar, ya al valor educativo de ese medio.

Al primer grupo pertenecen los niños abandonados por distintas circunstancias: padres o madres muertos, padres separados, que trabajan lejos del medio familiar, mala inteligencia de la familia, enfermedades que requieren internaciones prolongadas, trabajo de la madre fuera del hogar, hijos únicos o de familia muy numerosa, padres de distinta raza, religión o clase social. Al segundo grupo pertenecen los niños de medios educativos insuficientes, de medios sociales, niños cuyos padres han perdido la patria potestad o que están reclusos en establecimientos carcelarios, de madres entregadas a la prostitución, de alcoholicos, droguitas, etc.

Tipos de niños agresivos. — Niños que muestran expansión sin freno. Niños que toman represalias agresivas cuando se les priva de algo o se los rechaza. Niños que reaccionan agresivamente ante el fracaso. Niños patológicamente agresivos debido a conflictos profundos.

Tipos de retraimiento. — Niños extremadamente tímidos. Niños que son derrotados y se retiran ante el rechazo. Niños que reaccionan retrayéndose ante las grandes exigencias. Niños de retraimiento psicológico.

Tipos de agresión. — Niños de expansión sin freno, son aquellos niños que tienen fuerza, habilidad o codicia excepcionales, que pueden conseguir lo que desean por medio de la fuerza porque no encuentran ninguna resistencia o en su hogar no le han enseñado el respeto a sus semejantes. Estos niños revelan una agresión hostil cuando se les ha negado algo que desean. El maestro debe hacerles comprender que de no modificar su manera de ser se encontrarán aislados por el temor que despertará su egoísmo y su prepotencia.

El año pasado tuve en mi aula, una alumna de tipo agresivo. Parte de su infancia había transcurrido en un país extranjero, viviendo los horrores de la guerra. Al perder a sus padres, fue traída a este país donde vivió con sus tíos, pero se volvió tan rebelde que fue necesaria su internación en los Institutos de Menores. Ella deseaba seguir estudios pero no atendía ningún consejo, llegando a atacar de palabra y de hecho a cuantos trataron de guiarla. Refía constantemente con sus compañeras aunque éstas le daban todo lo que ella deseaba si bien la eludían, por temor. Un día, se propuso la realización de un concurso y como la sabía inteligente y capaz, le pedí que interviniera. Se negó, pero después de reflexionar decidió realizar el trabajo y ganó el concurso. Esta circunstancia le dio confianza en sí misma y también en la maestra, ya que se acercó más dócil y afectuosa para decirme que había tomado la decisión de continuar estudiando. La alegría la transformó, y al saberse comprendida se tornó generosa, amable, noble. Sus maestros y compañeros pueden dar testimonio de muchos rasgos edificantes. El interés, la paciencia y el estímulo, fueron las armas usadas para hacerle comprender que la dedicación al trabajo y el propósito de superar los hechos pasados, eran más efectivos que la agresión. Actualmente es una alumna distinguida de la escuela secundaria. Estos concursos suelen dar resultados imprevistos, como en el caso citado.

Represalia agresiva por privación de algo. — La privación puede causar fuertes reacciones. La falta de demostración del afecto paterno, es una privación que en el niño resulta intolerable, porque la interpreta a menudo como repulsa hacia él. En estos casos la maestra demostrará comprensión, cordialidad y amistad, tratando de dar al niño la calidez de sentimientos que no recibe en su hogar.

Si rechazado por sus compañeros, el niño pierde seguridad y la maestra lo advierte, buscará ésta por todos

los medios la manera de enmendar la inconducta de aquellos. Debe hacerles comprender lo injusto de sus proceder y fomentar en ellos, el compañerismo y la amistad. De ese modo, el niño irá perdiendo poco a poco, la idea de repulsa que lo dominaba por la falta de afecto y de interés que sufrió en su ambiente.

La falta de padres, otro de los casos que hemos de considerar en este grupo, afecta mucho al niño que, como perdido en el mundo, no encuentra su lugar en él y se vuelve agresivo contra todos, por defensa propia.

Yo tuve una educanda que era huérfana y se mostraba siempre agresiva. Cuando se la aconsejaba, solamente respondía: "Soy así porque nadie me educó". Terminó en un reformatorio. Yo no tenía experiencia entonces, y siempre pienso que de haber obrado como lo haría hoy, otro habría sido el destino de aquella pobre niña. Tal vez, debí dirigirla hacia la confianza, mostrarle mayor interés y amor, orientarla hacia la formación de un hogar.

La agresión patológica. — Esto ocurre cuando el niño no logra afrontar sus problemas y conflictos, siente ansiedad, se considera culpable de su incapacidad. Entran en esta clasificación los disminuidos físicos.

La educadora tratará de encontrar en ellos algún talento o habilidad, tanto manual como intelectual, haciéndolos sobresalir en alguna forma para que de esta manera se adapten socialmente. Tengo como alumna, una niña en estas condiciones: es disminuida física, con un coeficiente de inteligencia elevado; tiene reacciones agresivas cuando se la amonesta o cuando su dolor físico es intenso, pero como la trato con cariño y comprensión haciéndole notar que su defecto físico está compensado con su noble vocación, que podrá seguir sin ningún tropiezo la carrera de enfermera que ella desea y que su capacidad y amor a los débiles, le permitirán obtener éxito en su misión he conseguido animarla e infundirle confianza en sí misma.

Las desavenencias entre los padres, o su pronunciada lejanía del hogar, crea en los pequeños un clima de descontento y de inferioridad que repercute en su carácter con reacciones agresivas unas veces, melancólicas otras, haciéndolos concentrados y replegados en sí mismos, siempre.

De este tipo de agresividad tuve una educanda a la que pude observar durante dos años consecutivos. El primer año era una niña sociable, dócil, cariñosa, trabajadora y buena compañera. Después de las vacaciones, que pa-

só en su hogar, regresó completamente cambiada, agresiva tanto con su maestra como con sus compañeras, indiferente a todos los problemas. Al inquirir la causa que motivó este cambio, pude saber que se debió a la conducta irregular de su madre que hasta ese momento ella ignoraba, y cuyos mismos pasos fue obligada a seguir. En muchas oportunidades conseguí de ella confidencias; necesitaba hacérmelas. En esos momentos, afligida, confesaba su gran cariño por la madre y se quejaba de la indiferencia y el abandono en que la tenía. En cierta oportunidad conversé con la madre y le pedí que sus visitas fueran más frecuentes. Ayudándola en esta forma y haciendo que confluyeran en su madre, me fue tomando cariño y mejoró su conducta poco a poco.

Dolorosamente la obra no se completó. Si la jovencita hubiera quedado unos años en el Instituto, habría sido posible hacer más, pero la madre la retiró antes de terminar su sexto grado.

Tipos de retraimiento. — La agresión como el retraimiento son producidos por trastornos de distinta índole.

El retraimiento del niño tímido y temeroso. — La falta de fuerza física, hace que el niño se cree un complejo de inferioridad. Se agrega a este problema, muchas veces, la incompreensión de los padres que no aceptan que su hijo sea más débil que otros. Estos niños tienen en la escuela aversión a la gimnasia y a las peleas; no son para el maestro un problema de conducta, pero hay que tratar de comprenderlos y de animarlos, hacerles realizar trabajos para los cuales tengan condiciones naturales, dándoles así oportunidad para vencer su timidez al encontrarse en campos que les son favorables.

Retraimiento de los niños privados o rechazados. — Este problema es más difícil de solucionar. Los niños privados de sus padres o rechazados afectivamente pueden reaccionar de distintas maneras. En todos los casos de rechazo, se encuentra una inadaptación social profunda, con tendencia al resentimiento. El maestro debe averiguar cuanto se refiere al ambiente, hogar, y todo lo que se vincule al niño. Es muy difícil luchar con su retraimiento sin conocer sus causas. A estos niños, se evitará reprimíndolos porque es contraproducente; se tratará de interesarlos, participando en sus trabajos, juegos y conversaciones para que tomen cariño y confianza a su maestro; se ha de procurar la amistad franca y leal con sus compañeros. De este modo, encontraron en

la escuela el calor de hogar que le ha faltado en su familia.

En años anteriores tuve una alumna que, siendo la mayor de tres hermanas, se sentía rechazada y aislada de su núcleo familiar porque pensaba que su madre prefería más a sus otras hermanas que a ella. Al ingresar al Instituto sufrió mucho más. Se aislaba y lloraba continuamente, obsesionada por el pensamiento de que su madre no la quería ya, puesto que la había separado del hogar. Era tímida e indecisa. No se sentía capaz de hacer sola sus deberes, y no los hacía nunca. Con el tiempo empezó a alternar y contemporizar con sus compañeras, las que bajo mi guía, la ayudaron a hacer los deberes, prestándole sus carpetas, a estudiar las lecciones, y cooperaron con ella en todo lo que podía necesitar.

La atención y cariño que maestra y compañeras le brindamos, contribuyó en gran parte a hacerla perder el temor y a alegrarla. También ella se acercaba a nosotros con confianza y afecto. Mejoró muchísimo y con satisfacción de todos.

Niños que reaccionan retrayéndose ante las grandes exigencias. — La exigencia de perfeccionamiento que muchas veces muestran los padres, conduce a la desconfianza y desconformidad. Crítico de sí mismo, el niño no está nunca conforme de lo que hace. El motivo de esta exigencia puede provenir directamente del hogar: padres de por sí exigentes, o el espíritu de competencia que ha creído un hermano agresivo, extravertido y confiado en sí mismo. Solamente se consigue con estos procedimientos, provocar sentimientos de depresión y complejos de inferioridad, que conducirán al fracaso seguro.

El maestro pondrá todo su interés en guiar a estos niños por medio del estímulo, dándole tareas de responsabilidad que lo destaquen, como el cuidado de la biblioteca, el ordenamiento de los libros, la dirección en la confección de un friso, la organización de un álbum de recortes con temas que el mismo niño elija. De este modo le infundirá confianza y lo llevará, sin duda alguna, al éxito. Logrará un hombre mormente fuerte y socialmente adaptado. Propondré un ejemplo: Era una niña muy amante del hogar; le gustaba bordar, leer, y era muy amante de los trabajos de la casa. No le ayudaba a su madre en los trabajos de la casa. Su madre disgustada agradaba tener amigos ni salir. Su madre disgustada por la conducta de aquella, le exigió que cambiara; la niña comenzó a salir y a frecuentar amistades peligrosas. La madre alarmada, la amenazó con internarla en

un instituto de menores y así lo hizo. La niña se volvió tímida y retraída, concentrada en sí misma y siempre triste. ¿A quién hay que culpar de los hechos? Solamente a la madre que con sus exigencias e incomprensión, contribuyó al desvio de aquella infeliz. Qué distintas consecuencias se habrían obtenido, si con afecto y comprensión se la hubiera guiado hacia la formación de un hogar, por el que la jovencita tenía una vocación evidente.

Niños de retraimiento psicológico. — Todo retraimiento está vinculado con la angustia. Si la angustia es excesiva, el niño se siente incapaz de afrontar, aceptar y aún percibir la realidad; construye su mundo propio. La imaginación, junto con un retraimiento y timidez exagerados puede llegar a una esquizofrenia incipiente. Pero difícilmente puede basarse solamente en problemas de conducta. Estos casos deben someterse a un tratamiento de psicoterapia, pero todos exigen de nosotros verdadera dedicación y perseverancia.

CONCLUSIONES

10. Se exigirá del maestro alguna experiencia sobre el tipo de Instituto, en el cual ha de realizarse su misión de educador.
20. Se indagarán las causas que promueven la inconducta de los menores. Se trabajará, en este aspecto, dentro del Instituto y fuera del mismo, si salen para concurrir a las escuelas públicas.

MARTHA A. GUALDONI.

BIBLIOGRAFÍA

- CHARLOTTE BUIRIS, *El problema de la infancia y la maestra*.
 F. USTROGUCHI, *La educación mental y la escuela*.
 PAUL BUNIN, *La adaptación del niño al medio escolar*.
 MADELINE L. RANNEY, *La vida afectiva y moral del niño*.
 L. BOUKRAT-J. DESRATHE, *La infancia irregular*.
 PAUL SMITHE, *Orientación educacional*.
 ERWIN W. DETZEN-MARY FORD DETZEN, *Orientación educacional en la escuela primaria*.

LA READAPTACIÓN DE LA ACTITUD MORAL Y SOCIAL DEL MENOR.

Los maestros que trabajamos con este elemento juvenil, debemos considerar que ocupamos un lugar de privilegio: a través de la caparazón con que nuestras jovencitas se han acorazado para ocultar las llagas de sus

tempranos sufrimientos, nos es dado percibir hermosos destellos de idealismo.

Nacieron en ambientes no creados por ellas y fueron víctimas de situaciones que, muchas veces surgieron originadas por terceros. Rechazan al primer intento, todo acercamiento amistoso, sobre todo si se trata de sus asuntos personales, pero interiormente anhelan comprensión sincera y una guía adecuada e inteligente. Y es allí donde el maestro puede desarrollar, revelando su belleza, la vida pura, la vida sana que mitigue el dolor de sus experiencias; que les muestre un nuevo horizonte construido por ellas a despecho de circunstancias anteriores; que edifiquen para el porvenir, con plácido olvido o con ejemplarizante recuerdo; sin rencores ni resentimientos y si con perdón y caridad.

Para llevar a cabo este propósito de reconciliación con la sociedad que las ha defraudado, es necesario desplegar gran habilidad, propia o prestada por ajenas experiencias, para que, desde el pequeño recinto del aula se vayan limando asperezas y rellenando huecos, de modo que se forme una diminuta célula social, de seres perfectamente adaptados entre sí, y por lo tanto, elementalmente felices. Este será nuestro punto de partida y una vez logrado, el objetivo de readaptación y readucción aparecerá como una consecuencia lógica.

La valoración recíproca entre el alumnado es de fácil observación por parte del maestro; luego de pocos ensayos es dable ver quiénes son elegidos como parte dirigente, quiénes para el cuerpo pasivo y quiénes son dejados totalmente de lado. Cada uno de ellos merece nuestra más considerada atención: el o la dirigente puede ser un revoltoso, cabezalla de incontables travesuras, pendenciero e irritante en el aula, pero leal y protector para su pandilla; el pasivo, adherente a este jefe, puede serlo por admiración sincera, por envidia e incapacidad para adquirir una propia jefatura, o por franca emulación con vistas a independizarse.

El rechazado por todos, sue e ser a veces el ideal del maestro, por su esmero y contracción en la labor escolar, porque se vuelca en él y a él le da su afecto, al no encontrar correspondencia entre sus compañeros, o bien puede ser un individuo que se retire hasta de este cuerpo de compañero rechazado o lacto espiritual. Este caso de compañero rechazado o desplazado, es el que despierta más compasión en el maestro al descubrirlo, pero esto no es siempre fácil, ya que él oculta hábilmente esta insuficiencia social con un gran desdeseo de superarse, de elevarse ante los ojos de su

superior, en un desconsolado afán por adquirir un algo de notoriedad y, por ende, compañía y cariño. Por otra parte, es necesario recordar que aquellos que provienen de hogares recientemente desolados o conmocionados profundamente, tienen gran dificultad en realizar su adaptación social dentro de la escuela.

El empleo de los tests sociométricos puede ser una magnífica guía para descubrir a estos niños que desean trabajar amistad con determinados compañeros, aun cuando no evidencien las causas de la segregación del grupo. En forma casual, sin ceremonias, las preguntas de estos tests no parecerán tales y armonizarán admirablemente con las tareas del aula: la elección de compañeros para equipos, para paseos, para comisiones, etc. Un modelo de presentación para esta elección puede ser el dado en la obra "Orientación Educacional en la Escuela Primaria"; el maestro dice: "Vamos a dividir la clase en comisiones, que serán responsables de mantener al día el material de la cartelera. Cada grupo trabajará durante tres semanas. Para que pueda trabajar con quienes más les agrade, escriban sus nombres en la parte superior de la hoja de papel; luego escriban en orden los nombres del 1º, 2º y 3º con quienes les agrada trabajar. Si prefieren no trabajar con alguno o algunos de sus compañeros, escriban sus nombres al pie de la hoja. Trataré de arreglar que estén en comisión con algunos de los compañeros que hayan elegido". Una ficha sociométrica bien planeada que contemple electores y elegidos, así como su número, servirá a maravillas para fundamentar la acción posterior del maestro. Las conversaciones privadas serán complemento de estas planillas, así como relatos escritos sobre la causa del rechazo de tal o cual compañero, permitiendo así que el maestro pueda enmendar las aparentes deficiencias del relegado del grupo y reincorporarlo con sumo tacto y discreción.

Lo referente a amistades, cooperación, honestidad, justicia, es tomado muy en cuenta por los integrantes de una clase que aspira a ser una célula social. Si una alumna es desdichada y se aísla, porque ha vivido una experiencia hogareña desagradable o irremediable, puede contribuir a devolverle su optimismo y su fe, el presentar a sus ojos la posibilidad del futuro tal como hubiera deseado que fuera su hogar, si se empeña en lograrlo mediante la perseverancia y el cultivo de sus buenas cualidades y la esperanza puesta en la Bondad Divina. Si en cambio se le repele por un aspecto desfavorable de su manera de actuar, puede ser ayudada y

corregida suplantando su parte negativa con la creación de alguna habilidad o el desenvolvimiento de alguna aptitud apreciada y que hubiera pasado desapercibida. En ambos casos, la legítima sensación de auto estima que recuperen estos alumnos, serán causa suficiente para que sus compañeros los tengan en cuenta gradualmente.

La excelencia de tener pocos y buenos amigos íntimos no significa aislamiento ni limitación de amistad hacia un grupo exclusivo. Una vez lograda la feliz convivencia dentro del aula, de los distintos grupos y personalidades, es necesario hacerles comprender que no deben ignorar a aquellos que no sean parte integrante de la misma, sino que deben volcar su propia felicidad, y proyectar su conseguida estabilidad social sobre el resto de la población de la casa que habitan: un amplio círculo de amistades hace la vida más amena y provechosa. Los maestros podrán colaborar mutuamente ideando juegos o actividades que faciliten el trato recíproco de los grupos a su cargo: torneos de atletismo, sana competencia en asuntos escolares, organización de celebraciones efeméricas, y hasta simples charlas o ratos de recreación dentro de la casa, constituirán motivos excelentes para cultivar y afianzar beneficiosas amistades entre las distintas aulas. Es asimismo aconsejable desarrollar la responsabilidad del bienestar de los compañeros, incitando a los alumnos a trabar relación con el retraído, el recién llegado o el solitario, manejando imperceptiblemente sus, al principio, probables torpes maniobras.

"Debe insistirse en el hecho de que las amistades se consiguen por medio de un carácter cordial y alegre, de la cortesía, de la lealtad, y de la generosidad". Pero este natural deseo de amistad puede velarse en la alumna frustrada por un comportamiento desagradable, pendenciero y agresivo con sus compañeras, insolente y rebelde para con sus maestras. Debe enseñársele que con esta actitud de violencia o de excesiva suficiencia, aunque conseguirá llamar la atención en un principio, luego será no tenida en cuenta, y por último rechazada, y hasta despreciada por sus condiscípulas. La posición del maestro será el toque definitivo para impulsar a la alumna a su grupo: si éste se siente feliz experimentando la necesidad de llevar su alegría a toda la escuela, y la bondad, la amistad y la tolerancia serán las reglas de la vida diaria.

A esta altura, cabe preguntarse si tiene muchas posibilidades de conseguir amigos la niña que se muestra

grosera y descortés, boca sucia y desaliñada. Desgraciadamente numerosas alumnas, vienen así a nosotros. Significarles la importancia de un acto amable, de la deferencia hacia los mayores, de la palabra cordial a la compañera, es tarea de todos los días, tan importante como la más sesuda de las materias de promoción. El ejemplo de nuestro propio comportamiento, inalterablemente sereno e imperturbable, así como cariñoso y abierto, será el primer paso. Un momento al día para recordar las acciones correctas, un día a la semana para lecturas sobre tipos de conducta que puedan mejorarse mediante obligaciones sencillas, una semana al mes con atractivos carteles y leyendas, competencias y hasta representaciones de actos amables, harán mucho por los buenos modales, que, una vez asimilados y hechos hábitos mejorarán la parte más profunda de sus personalidades, al disciplinar sus impulsos y suplir las reacciones agresivas con reglas y normas agradables a los ojos de los demás, los que se reflejarán sobre sus propias actitudes.

Suele ser alarmante la indiferencia del alumno hacia la adopción de cualquier tipo de responsabilidad: se resisten al trabajo diario del aula, al extraescolar, a cuidar y conservar sus útiles de estudios, a prestar la cooperación solicitada para actos, fiestas, paseos, concursos. Son generalmente reacios a cumplir la palabra empeñada, y si se les recuerda la oportunidad en que prometieron lo que se niegan a cumplir, es corriente que respondan "Ya me lo está echando en cara" o "No me acuerdo" o "No fue así". Nuestro ejemplo puede ser decisivo; cuántas veces olvidamos o retardamos el pequeño estímulo, la figurita perdida, el libro solicitado. Es necesario recordar que provienen de un medio que fue el primero en fallar a su responsabilidad; el padre, la madre, cuántas veces dejaron de cumplir con la obligación que contrañeron, al traer al mundo estos niños, de educarlos para ponerlos a salvo de toda contaminación. En su defecto, no es de extrañar que aquellos reflejaran en su conducta los desenfrenos, las debilidades, la ineptitud para afrontar decentemente la vida que bebleron en el mismo seno de sus hogares. El tipo de responsabilidades que estas niñas jóvenes pueden asumir, estará dado por la edad, el físico, la inteligencia y el grado de madurez afectiva, intelectual y volitiva. Si se les encarga tareas superiores a sus posibilidades, evidentemente será un esfuerzo desperdiciado. Es

imprescindible el estudio del ambiente y antecedentes de este tipo de alumnos, para determinar el nivel de responsabilidad exigible a cada uno: la más pequeña corrección de sus actos defectuosos, insociales o nocivos, constituirá un gran triunfo. En cuanto al quehacer del aula, existen en ella infinidad de tareas interesantes y entretenidas, casi todas al alcance de nuestro alumnado. Con todo este sentido no se desarrollará con la simple recomendación de una tarea a un niño determinado, ordenándole su diario o semanal cumplimiento. La eficacia de estas asignaciones, debe ir acompañada de la persuasión de que las mismas son importantes y necesarias y no subterfugios para tenerlos ocupados. Si participan en la elección de la tarea se sentirán más felices, y la realizarán, seguramente, a conciencia; aún así, no debe dejarse sentir sensación de fracaso cuando no han podido llevar a feliz término su obligación.

Es de gran importancia estimular la autoconfianza y despertar la iniciativa, con paciencia y cariño. Si comprenden que se tiene fe en sus condiciones, sabrán cumplir con sus actividades responsablemente. Creer desde el principio que se portarán correctamente en las ausencias ocasionales del maestro, es dar un paso hacia adelante en la consecución del sentimiento de autodominio; no es adecuado el procedimiento de encargar a un niño la vigilancia de la clase; le acarreará disgustos entre sus compañeros si efectúa una delación, o bien mentirá para no ser desleal con ellos. "Si se les proporciona oportunidades adecuadas, podrán desarrollar gradualmente su responsabilidad". ¿Los medios para conseguir esto? El relato de situaciones planteadas de tal manera que dejen elegir entre dos o más reacciones, puede indicar reconocimiento bueno, regular o nulo de la responsabilidad. Cuestionarios sobre tareas adecuadas al grupo, dentro y fuera del aula y charlas amenas sobre las obligaciones de jefes y subordinados, así como el convencimiento de que nuestro tiempo es algo valioso para desperdiciarlo en frivolidades, serán de bastante utilidad; no debe dejarse ocasión de hacer resaltar la importancia de un proceder responsable. La solicitud sobre este pilar de la vida moral y social que es la responsabilidad en nuestros alumnos nos conduce a interesarnos hasta en las actividades de sus horas libres. Estas no son muchas, es cierto, pero

asimismo suelen servir para darnos una guía sobre sus aptitudes, preferencias y necesidades insatisfechas; pueden ser más que suficientes para adquirir malos hábitos o actitudes que alteren la tarea escolar. Por ello, corresponde también a la responsabilidad del maestro el tiempo que pasan sus alumnos fuera del aula. Encargar la preparación de juegos colectivos, la confección de cuentos y relatos interesantes, el contribuir a entretener o ayudar a los más pequeños de la población, solucionan en parte el peligro de las horas de ocio. Acostumbrarlos a la sana contemplación, a la capacidad de apreciar las bellezas de la naturaleza y su exploración, es también ocupar buenamente algún rato libre. Generalmente nuestras niñas son afectas a los trabajos manuales, que encarados como una aptitud a desarrollarse, pueden llegar a constituir un medio de vida al tiempo de su egreso. Más de una alumna discolia y revoltosa, fue atraída por algún maestro que demostró interésarse por sus pasatiempos predilectos. Si no tienen preferencias, el estudio de sus distintos caracteres pueden ser una guía; la retraída sentirá placer coleccionando recetas de cocina, por ejemplo, y es posible que salga de su aislamiento para manifestar su alegría por algún nuevo hallazgo; la agresiva, de tipo exuberante y dotada de abundante fuerza física, podrá desahogarse y manifestarse en el cultivo de un pequeño jardín; a alguna melancólica le encantará tal vez reunir poesías que clasificará y ordenará con amor. Hasta es posible que se adiesiren en el uso de herramientas y sepan reparar desperfectos en cafeterías, motores sencillos, aparatos eléctricos. Personalmente conocí a una alumna medianamente inteligente, pero admirablemente diestra para estas tareas, a tal punto, que ayudaba a su antiguo patrón en la reparación del motor de su auto y otros menesteres; en mi presencia reconstruyó totalmente un complicado candado que estaba dañado. El logro de este objetivo es posible si se les hace valorar el tiempo de que disponen; encuestas, oraciones incompletas terminadas a satisfacción del alumno con el planteo de afinidades con otras compañeras con sus mismas preferencias, así como lecturas escogidas, serán de suma utilidad.

Quisiera hacer una presentación del grupo que se ha ido perfilando. Este grupo estaría formado por compañe-

ras que habrían comprendido el adaptarse y tolerarse entre sí; que habrían aceptado con gusto la misión de expandir su felicidad, compartiéndola con alumnas de otros grupos; cultivando normas agradables de convivencia y asimilado la idea de la amistad. Sus procederías estarían reconciliados con el sentido de la responsabilidad, y manifestarían sus personalidades en tareas además durante sus horas libres. En un grupo así ¿puede presentarse el problema de la deshonestidad? Creo que sí. Su misma condición de jóvenes en crecimiento produce evoluciones que a menudo pueden traducirse en regresiones a períodos ya superados. No solamente el robo es una forma de deshonestidad; el engaño, la mentira, la jactancia, entran bajo esta denominación. El robo puede estar originado por la constante carencia de elementos esenciales: alimentos, ropas, útiles, y en estos casos, el remedio salta a la vista. Pero puede ocurrir que no tengan necesidades de este tipo, y entonces puede ser la manifestación de una mayor necesidad de afecto, del deseo de la aprobación de algún cabecilla admirado o temido, o la desesperada tentativa por conquistar amigos cuando no han sabido atraerlos por la gratificación de su propia personalidad. En general, si consiguen experimentar la satisfacción de haber podido ser honestos con sus camaradas, muy rara vez desearán apropiarse de algo ajeno. En cuanto al engaño, es la forma más común de deshonestidad en la escuela; la copia, la delegación de tareas de su exclusividad en amigos hábiles, el "copiado" de las lecciones orales. La causa está en que se sienten incapaces de hacerlo bien por sí mismos, y se niegan a admitirlo ante su maestro, o bien, son de un nivel superior al encaramiento de la clase en sí y se copian por puro aburrimiento, pues no desean "desperdiciar" sus condiciones en tareas que los ofenden por su exagerada sencillez. En cambio, el que engaña por incapacidad puede estar manifestando que son demasiado elevadas las exigencias del maestro, y no conseguirá, si es así, colocarse jamás a la altura pedida. Pueden remediarse estas actitudes si se les permite trabajar colectivamente, de manera que, para formar el todo, deban esforzarse individualmente según sus posibilidades, y, si es factible, según sus gustos y preferencias.

La jactancia y la mentira cabalgan muy juntas en la imaginación del niño o la niña que desean hacerse ad-

mirar o querer. Pueden ser llevados a las formas más desagradables, que son el chisme y la calumnia. Es posible, en conversaciones, descubrir el latente sentimiento de inferioridad que poseen, y tratar, entonces, de fortalecer el respeto y la confianza en sí mismos, resaltando sus habilidades y cualidades, de modo que no tengan que buscar en su fantasía dones prestados, sino que puedan tener valimiento por los que realmente son suyos.

En líneas generales el tratamiento de las diferentes formas de deshonestidad, debe dirigirse hacia las causas ocultas, tratando de no caer en la tentación de aplicar el castigo inmediato y humillante, que puede tener funestas consecuencias (la huida puede ser muchas veces producto de un intolerable sentimiento de culpabilidad y vergüenza). Es preciso recordar siempre los lugares donde traen a nuestras alumnas, y que muy rara vez se encuentran en esos puntos de partida, modelos de honestidad; todo lo contrario; han visto practicar en sus hogares todas las formas de ataques contra esta norma moral y social, y no han tenido más ejemplos que la mentira, el robo, el engaño, la estafa, la perversión. Han formado de tales actitudes un hábito, y a este sólo puede reemplazarse con otro hábito, más agradable y de mejor fruto. Sería alentador para los débiles en este aspecto colocar un atractivo cuadro, donde se hicieran resaltar los actos honestos, tales como el evitar una ocasión de colarse, devolver un objeto encontrado, decir la verdad aun cuando le acarreará una penitencia, hacer un relato verídico sin exageraciones que los convirtiera en héroes o heroínas. En este cuadro, no debe figurar la parte negativa; fulano mintió, por ejemplo; si no ha habido méritos para ser colocado en él, la sola ausencia revelará su falta de empeño en alcanzar este mejoramiento moral. Fuede confeccionarse un "Código de honor" cuyos artículos surjan de ellos mismos, y considerarlo como timbre de jerarquía espiritual, cumplir con ellos. Aunque al principio el incentivo fuera solamente el de figurar en el cuadro, insensiblemente se llegaría a adoptar un proceder correcto convertido ya en hábito permanente. Serían diarios granitos de arena, colocados uno junto a otro con un fin interesado, pero transformados por el tiempo en un pedestal inmovible, como una noble roca.

Por último, es necesario recordar al Padre Lord, cuando dice que la juventud es esencialmente heroica y sien-

te particularmente privativo de su íntimo sentir, el llamado hacia los quehaceres superiores e ideales. Si se les presenta como meta un fin mediocre es probable que ni se molesten en considerarlo; en cambio, si a su natural evolución se la ejercita en una impetuosa superación en pos de horizontes no temporales, si se les significa en su enorme valía la estimación de la propia persona como depositaria de dones y favores divinos, si la virtud surge como consecuencia natural de la apreciación justa de lo bueno y de lo malo, y si se les conduce a buscar en las inagotables fuentes sacramentales; la fortaleza y perseverancia requeridas, se habrán forjado jóvenes responsables, honestas, que no titubearán al elegir sus caminos y que sabrán salvaguardarse de atractivos ficticios y malos.

CONCLUSIONES

Si queremos que nuestros alumnos, por medio de la amistad, el trato amable y la autoresponsabilidad, corrijan sus actitudes negativas transformándolas en actos sociales y honestos, hemos de dirigir todos nuestros esfuerzos a proporcionarles los medios que los conduzcan a esta conducta.

Sugiérense como posibles, los siguientes:

1. Organización de equipos con ubicación social, cultural y deportiva que concreten su actividad en conjuntos teatrales y de competencia.
2. Ya en condiciones, podrían presentar sus experiencias en hospitales, asilos y otras casas, provocando con su visita el trato cordial, la opinión, la amistad a la vez que se desarrollarían el sentimiento de amor al prójimo, el compañerismo y la emulación.
3. Con los alumnos secundarios podría crearse un conjunto vocacional estable. Sería este, de preparación a la formación de un centro recreativo: un club juvenil, al que se llevarán los conjuntos vocacionales de otros Institutos y demás actividades sociales.
3. También sería conveniente que algunos días sean dedicados al trato social de ambos sexos, seleccionados para esto a los educandos que revelarían haber logrado una mayor readaptación social. Se sugiere "dierlos días" porque el conocimiento que algunos de nuestros alumnos nos demuestra que algunos de

ellos, de ninguna manera pueden afrontar este intercambio amistoso o las reuniones de ambos sexos; y por otra parte, algunos deportes sólo admiten integrantes masculinos o femeninos. Es notorio además, que en la edad que precede a la adolescencia, el contacto con el sexo opuesto puede hacer descarrilada a la niña y huracán al varón. Por ello creo conveniente comenzar por realizar primero las actividades de carácter recreativo dentro de cada instituto; segundo realizarlas en el Centro o Club, con separación de sexos; tercero, conjunción de niñas y varones debidamente formados espiritualmente y moralmente, en dicho centro.

4. La organización del mismo sería llevada a cabo por maestros asesores, profesores de música y danza, cultura física, etc., para darle de esta manera, un carácter amplio que abarcara todas las manifestaciones que son inherentes a la juventud.
5. Que como expresión de las aspiraciones del cuerpo docente de la Dirección de Menores, se concreten y presenten en forma orgánica, planes de intercambio y amistad entre institutos, que se funden especialmente en los aspectos deportivo-social y recreativo.

EDITH MAGNAGO DE PEREZ

BIBLIOGRAFIA

- R. P. LORD, *Frente a la rebelión de los jóvenes.*
 ERVIN W. DUYSEN-MART FORD DUYSEN, *Orientación educacional en la escuela primaria.*

6) EL JUEGO COMO MEDIO EDUCATIVO.

Si la madre comienza a formar a su hijo, el maestro continúa y amplía esta obra, recibe en sus manos la materia que deberá moldear.

Pero para poder realizar ampliamente esa obra debemos comenzar por atraer al niño, inspirarle confianza y respeto y ser para él el ejemplo permanente, la fuente en la que encontrará el caudal de conocimiento y comprensión que necesita para colmar su espíritu.

Echando un vistazo general sobre las bases de la formación moral, calculando que el hogar haya cimentado

esa formación, la tarea del maestro resultará más llana y su realización más rápida; pero tomemos el caso en que se haya descuidado esa educación, o, lo que es aún peor, se haya deformado su esencia. En estas dos últimas situaciones la tarea será ardua y más de una vez lo que hayamos edificado en el espíritu infantil se verá destruido.

En nuestro medio nos encontramos más a menudo con el segundo caso que con el anterior, y la misma comunidad en que se hallan nuestros alumnos, su vida en sociedad, resulta perniciosa; necesitamos hacer una educación individual y colectiva.

Debemos empezar por la formación moral, formación que podría iniciarse inculcando el amor al prójimo. Si el niño siente afecto por su compañero evitará pegarle, insultarle y hasta tratará de ayudarlo en sus tareas.

Queriendo a sus superiores se volcará hacia ellos, evitando disgustos. Por cariño dejará de mentir, por cariño respetará las cosas ajenas y por cariño luchará para perfeccionarse.

Si llegáramos a convertir la idea de amor en realidad, habríamos conseguido el éxito de nuestra gran misión. Pero para esto debemos comenzar nosotros, por brindarles afecto y ternura. El niño que no advierte afecto a su alrededor, se siente inseguro, incomprendido y la mayoría de las veces, como para protegerse, se recubre de dureza e indiferencia. Se burla de los sentimientos nobles, pero sufre que no los sientan por él; desecha las demostraciones de cariño porque no las cree sinceras, pero interiormente las está deseando. Es, en resumen, un ser ansioso de cariño y ternura pero temeroso de la sinceridad de éstas.

Comenzaremos esparciendo cariño a nuestro alrededor, que aun al reprender, nuestro tono de voz trasunte afecto; debemos preocuparnos por sus problemas, aunque estos sean infimos, interesarnos siempre por ellos. Tenemos que estudiar particularmente a cada uno de nuestros niños; como los médicos, no podemos aplicar remedios sin conocimiento previo de la enfermedad.

Por medio de diferentes experiencias se ha podido comprobar que uno de los métodos modernos de mejores resultados para conocer al niño es el juego, ya que es la

expresión más precisa de sus inclinaciones, de sus aspiraciones y aún más, de sus complejos.

Los maestros tenemos en el juego un arma poderosa si sabemos utilizarla. Debemos organizar juegos y participar de ellos; el simple espectador no comprende, el realizador capta. Jugando con ellos los atraemos, nos sientan más a su alcance. Jugando se encuentran en su propio mundo y olvidan su apariencia para mostrarse tal cual son. Las expresiones que demuestran son naturales, afloran en ellos su verdadero ser.

El juego es también un efectivo medio de educación; tanto informativo como formativo. Analicemos primeramente su carácter formativo que es el que más nos preocupa.

En el desarrollo de un juego cualquiera encontraremos innumerables oportunidades de formar al niño. Por ejemplo, enseñarle a saber perder y, lo que es aún más interesante, a saber ganar; este punto, que parece tan insignificante, tiene en realidad una importancia fundamental en las relaciones humanas.

La vida común es como un gran juego en el que diariamente perdemos o ganamos y es muy difícil saber hacerlo dignamente. Indudablemente que no vamos a conseguir esa dignidad en un momento de recreación que organicemos, pero poco a poco, en distintas oportunidades conseguiremos ir formando la conciencia infantil. Es un trabajo comparable al de la hormiga, no de fuerza sino de paciencia.

Otro de los puntos de la educación que podemos lograr con la ayuda del juego es el desarrollo de la inteligencia. No confundamos inteligencia con astucia y piedad, que son propias del mal jugador.

Como inteligente debemos considerar a aquel jugador que aprovecha las oportunidades limpiamente; aquel que estudia sus posibilidades pero sin tratar de quitarlas a su adversario; aquel que lucha por su victoria pero sin el afán del fracaso ajeno. El alumno que juega, bien dirigido, irá aprovechando lentamente todos estos valores y su propio afán desarrollará su mentalidad.

Es indudable que el educando presentará resistencia ante esa limpieza que pretendemos inculcar; quizá no sea una resistencia consciente, pero su subconsciente, que tiene encerrada gran cantidad de egoísmo, saltará po-

niendo obstáculos a nuestra tarea, pero nuestra propia inteligencia de jugadores irá salvando imperceptiblemente las vallas que encuentre.

No debemos tampoco olvidar que el juego es también un medio informativo. Todos conocemos los resultados que da la dramatización de un pasaje de historia. El niño, representando a los personajes que en un libro encuentra tan lejano de su vida, los siente dentro de sí mismo y revive sus acciones.

Tomemos un simple ejemplo: La creación de la bandera y su juramento. Uno de los niños representa a Manuel Belgrano, el resto a los soldados, y la imaginación de todos convertirá el aula en las orillas del río Juramento.

El niño no olvida fácilmente los hechos significativos de su vida y ese momento será para él de una importancia singular, por lo que permanecerá en su memoria.

No considero necesario enumerar otros ejemplos para apreciar su valor informativo.

Con esta breve reseña no he querido significar que el juego es el único medio educativo con que cuenta el maestro, sino simplemente destacar su efectividad como una de las armas con que contamos los maestros para cumplir más ampliamente nuestra difícil y magnífica misión.

CONCLUSIONES

Siendo el juego un valioso elemento educador capaz de crear los hábitos de amistad, de justicia, de compañerismo, de lealtad, es necesario organizar en nuestros Institutos el juego, de manera que sea además de un elemento recreativo, un instrumento educativo.

SARA MANTA INCLAUERREUT

EDUCACIÓN POR EL ARTE EN ESCUELAS HOGARES

En esta oportunidad nos será muy grato comentar algunas experiencias de nuestra labor en un Club de Niños Pintores del Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe, que funcionó en un Hogar de Ni-

fías del Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social, en Rosario, hasta 1957 y en el que nos desempeñamos hasta 1956.

Los Clubes de Niños Pintores son organismos oficiales del Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia, creados por Ley 3831, cuya reglamentación establece en su artículo primero:

"Los 'Clubes de Niños Pintores' son organismos de cultivo y perfeccionamiento de las manifestaciones del lenguaje gráfico, de acción paralela a las escuelas primarias, destinados a cumplir con las siguientes finalidades: a) Contribuir a la formación integral de la personalidad del niño, profundizando de entre sus intereses afectivos y espirituales aquellos que se manifiestan en su especial vivencia estética, mediante el lenguaje gráfico y la libre proyección pictórica de su mundo infantil. b) Desarrollar la referida expresión creadora con el conocimiento y la orientación psico-pedagógica moderna, afianzada en el principio básico que considera a la misma un proceso evolutivo de raíz instintiva. c) Crear el clima afectivo favorable a esas manifestaciones y orientar racionalmente su desarrollo hasta lograr que el lenguaje gráfico del niño sea un instrumento de comunicación con sus semejantes, que lo habilite para una mejor convivencia social. d) Los 'Clubes de Niños Pintores' no tendrán como finalidad el dominio específico de las técnicas del hacer artístico, en el sentido superior de esa disciplina. e) El aprendizaje de las habilidades técnicas constituirá sólo un medio para las finalidades antes enunciadas y aparecerá subsidiariamente coordinado al desarrollo espontáneo de la expresión creadora del niño. f) Consecuente con las finalidades educativas y sociales enumeradas, los 'Clubes de Niños Pintores' podrán cultivar toda otra actividad expresiva vinculada al lenguaje gráfico y además desarrollarán las formas sociales de la cooperación y auto-gobierno, coordinando su acción con la que en tal sentido realicen en la provincia, otras instituciones del Estado".

En el reglamento interno que estructura su funcionamiento, se destaca que el "Club de Niños Pintores" será un centro de información y asesoramiento para maestros, alumnos, estudiantes de los profesores de arte y

cualquier educador que desee conocer prácticamente esta función educativa.

Los Clubes comenzaron a funcionar en forma de experiencia en 1946 gracias a la inquietud de las autoridades educacionales de la provincia y en 1950 se sancionó la ley de su creación, comenzando la tarea en las ciudades de Santa Fe y Rosario, con singular entusiasmo. Luego se crearon en las cabeceras de departamento y, actualmente, alrededor de setenta profesores actúan en toda la provincia.

Lamentablemente aún no existen —por aquello de que "el oro no es sólo el nervio de la guerra, sino también el de la educación"— un Club en cada escuela, pero en Santa Fe y Rosario son más numerosos cada vez, y se viene realizando, sin prisa pero sin pausa, una sólida labor de orientación.

Por reciente reestructuración de esta rama educativa, el titular del Club de Niños Pintores, ha pasado a ser asesor del personal docente de la escuela en que actúa, con la obligación de extender su asesoramiento a las escuelas vecinas, ya sea con charlas, clases modelos, etc., dependiendo los mismos de la Inspección de Dibujo en el aspecto técnico y del Director de la escuela en la parte administrativa.

Las modernas orientaciones vigentes en la Provincia, en materia de educación estética y los programas de dibujo para la escuela primaria, revisados y aprobados en 1956, configuran un grato panorama para los maestros que se dedican a su tarea plenamente, seguros de su misión de encauzar, pero no dirigir, esta actividad espontánea.

Los niños asisten al Club en turno contrario al de sus clases y en forma libre, ya que, si bien se consigna la asistencia y tienen libreta de estímulo, la obligación de frecuentar el Club no existe, razón principalísima por la que el éxito depende de la preocupación del maestro por despertar el interés de los niños en la tarea que realizan.

Las actividades que se desarrollan son, desde luego, muy variadas y adecuadas a cada niño y a sus diferentes edades, pues son admitidos desde los seis a los dieciséis años. Pero es muy común que los niños de seis años concurren con sus hermanitos menores, de modo que

en el taller de arte infantil, pueden verse pequeños de dos y tres años que trabajan con el mayor entusiasmo en sus garabatos musculares junto a sus compañeros mayores de hasta dieciséis.

Pero cabe destacar que este aspecto social-educativo constituye, precisamente, uno de los objetivos más importantes en esta etapa de la educación. Por lo mismo es tan importante que en el Club se reúnan varones y niñas de las más diversas edades y trabajen en ese ambiente ideal de camaradería donde las formas del cooperativismo y el autogobierno hallan especiales posibilidades de desarrollo.

Se les llama Clubes, porque las comisiones directivas infantiles dirigen —con la sutil orientación de la maestra— estos verdaderos lugares de esparcimiento y centros de educación por el arte. Comisiones de orden, aseo, ornamentación del aula, compras, cruz roja, jardineros, actos culturales, exposiciones, intercambio, etc., constituyen el medio por el cual cada uno de ellos tienen asegurada una tarea que lo hace sentir responsable y feliz. Y como tienen la convicción de que son ellos quienes dirigen, llegan al Club, al que sienten un poco "Suyo", alegres y satisfechos.

Pese a las dificultades de orden económico —que no siempre permiten que sea un verdadero taller de arte— los mismos se convierten en refugios a los que el niño asiste complacido, para dedicarse a sus actividades creadoras con todo tipo de materiales.

Ya entrando en el tema que nos interesa más especialmente, hemos de señalar que, apenas egresada de la Escuela Superior de Bellas Artes, en 1951, fuimos designadas para desempeñarnos como titular en un Club de Niños Pintores que acababa de crearse y que tomaba un aspecto especial dentro de la reglamentación.

Había sido creado por el Ministerio de Educación como colaboración y a requerimiento del Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social, para beneficio espiritual de las pequeñas residentes de uno de los hogares del citado Ministerio.

Nuestra escasa experiencia, no obstante los cursos del magisterio, del profesorado normal de dibujo y de la escuela superior de la Universidad, hizo que esa labor de cinco años en el Hogar fuera una de las etapas más

fecundas de nuestra vida de maestra, porque ese Hogar fue una escuela viva, donde los problemas que se presentaban a diario, junto a esa niñez triste, nos hicieron comprender y aprender mucho de lo que no habíamos adquirido durante los años de estudio.

Allí pudimos profundizar ampliamente los problemas humanos y unirlos con la educación por el arte y comprendimos cómo es posible y necesario que el maestro de dibujo sepa casi tanta o más psicología que dibujo, pues el Club de Niños Pintores no forma exclusivamente artistas, sino que, por la educación por el arte se logra convertir a niños en hombres y mujeres más felices y más sensibles a la belleza y que por medio del arte lograrán comunicarse más allá del lenguaje, las costumbres, las razas y las creencias.

Por eso, muchas veces explicamos estas cosas a nuestras compañeras maestras que dicen: "yo no puedo enseñar dibujo a mis niños, porque no sé dibujar...". Pero, si para que el niño dibuje, se exprese con su lenguaje gráfico, sólo es necesario que la maestra lo comprenda y lo estimule! Con una motivación concreta lograremos si no maravillas, por lo menos interesantes expresiones gráficas.

Y volviendo a nuestra tarea en el Hogar, hemos de referir que si bien desde el primer día tuvimos la colaboración de una gran directora con un amplio espíritu de artista que siempre nos apoyó, en cambio fue necesario realizar una paciente labor de educación a madres, vecinos y personal del Hogar.

Se hizo necesario, pues, una ardua tarea para que se comprendiera que el Club no pretendía formar artistas, sino que trataba de ir favoreciendo el desarrollo de la capacidad creadora, de la inventiva, en el niño y en el adolescente, haciendo propicio cada momento de la clase para lograrlo.

Y así el clima del Club se fue creando.

Las niñas del Hogar asistían a clases a la escuela provincial más próxima. Eran un total de sesenta. Se dictaban clases tres mañanas y dos tardes, con el grupo que permanecía en el Hogar.

Se trabajaba en una salita pequeña. El Hogar funcionaba en un edificio casi en ruinas. No había partida para materiales, de modo que se solicitaban restos de bo-

binas de papel a los diarios, cartulinas, témperas y acuarelas a las casas de pinturas, etc., y con ese material se llevaba adelante la labor.

Y así, en constante preocupación frente a los graves problemas psicológicos de nuestras alumnas, nos enfrentábamos también con el problema económico. Pero el entusiasmo que nos alentaba y la admirable directora que colaboraba en todo momento, hicieron que la obra cobrara vida y el Club se convirtiera en el centro de las actividades culturales del Hogar, ya que además de las tareas creadoras de todo orden que allí se desarrollaban, se prepararon fiestas, producto íntegro de la labor de los grupos y las comisiones de trabajo.

Como en el teatro de títeres (que también teníamos organizado), todo se preparaba en equipo.

En una oportunidad y luego de amables discusiones, el grupo decidió preparar una teatralización de la leyenda "La Telesita". Se redactó en la forma deseada, se diseñaron los trajes que fueron realizados en papel crepe, las máscaras con globos y papel de diario; se armaron: un rancho y grandes árboles; se pintó un enorme telón. Se practicaron luego los bailes, los recitados y los cantos. Otro grupo preparó los programas-invitaciones; la municipalidad nos envió plantas y flores de celbos; se decoraron los patios y el hall...

La fiesta resultó un éxito. Finalizada la teatralización, un grupo de las mejores dibujantes presentó un espectáculo de dibujo en el que interpretaron distintas escenas de la representación.

El público disfrutó de un grato momento. Los padres vivieron la felicidad de ver a sus hijas en mil actividades, y las pequeñas gozaron ampliamente con la brillante culminación de tantos esfuerzos realizados.

En este clima de libertad del Club, las niñas del Hogar —puede afirmarse— vivían felices e inclusive algunas llegaron a superar muy serios problemas de conducta.

Su horizonte se ampliaba de mil maneras. Por ejemplo, les atraía poderosamente el asunto de intercambio con niños de otros países. La exposición permanente del salón de clase se iba renovando con dibujos que nos enviaban los ministerios de otros países.

Australia, Méjico, El Salvador, Canadá, etc., enviaron dibujos y las niñas conocieron el país, lo estudiaron, vieron sus paisajes, sus ciudades, y vivieron sus costumbres, sus bailes y muy especialmente los juegos de sus niños. Preguntaron, por ejemplo: ¿Cómo se juega en Méjico al "arranca cebollas"?..., etc.

Y esta correspondencia tan cordial, este intercambio que tanto favorece el desarrollo de la personalidad del niño, permitió la organización de exposiciones permanentes y siempre renovadas del Club, y que luego pudieron convertirse en circulantes ya que otras escuelas se interesaron por este aspecto. Así no sólo unimos a los niños eliminando distancias y fronteras, sino que nos unimos también los maestros y, aprendiendo a conocernos, valoramos la tarea de los colegas y asimilamos nuevas experiencias.

Todo esto en forma muy especial para el tipo de Hogares al que hacemos referencia, ya que es en este tipo de establecimientos donde la maestra de dibujo debe comprometerse con mayor profundidad de la misión que le corresponde cumplir.

Se nos destinó más tarde a una escuela primaria provincial, pero siempre añoramos aquellos días en el Hogar.

Esos niños necesitan mucho más a su maestra. Están sedientos de ternura, de afecto, de comprensión, y las actividades creadoras pueden ser una terapéutica en sí.

En ese Hogar —como creemos sucederá en todos los establecimientos similares— las niñas vivían llenas de problemas de sus hogares y unido a ellos, los problemas de la escuela común que las rechazaba, y de las maestras que no siempre las comprendían, porque eran "las niñas del Hogar"...

Muchas veces fue imprescindible hablar con la maestra y explicarle que determinada niña no daba trabajo en el Hogar y que no parecía ser una niña anormal por sus manifestaciones en el hacer artístico, y esta pequeña intervención de la maestra del Club de Niños Pintores limaba asperezas que a veces eran bastante serias, y la niña cobraba mayor amor al dibujo, a la pintura, mayor confianza en sí misma, y progresaba en la escuela.

La maestra de dibujo actúa entonces reeducando y provoca un proceso de liberación, especialmente con las

niñas inestables, con problemas de conducta, inadaptadas, o con aquellas que tienen problemas en sus estudios, logrando en poco tiempo resultados sorprendentes.

Puede comprobarse en muchos casos que los niños, gracias a sus pequeños éxitos en el Club toman conciencia de su poder, y enfrentan los problemas escolares con mayor seguridad y confianza en sí mismos.

Casi nos atreveríamos a afirmar que es en el taller de arte, entre los mil recursos que utiliza el maestro, donde comienza la rehabilitación de los niños en estos establecimientos, ya que compensan con su capacidad creadora sus problemas sociales y, si éstos no son demasiado profundos, podemos asegurar sin temor a equivocarnos que la pintura sustituye todo otro tratamiento, mientras que en otros casos constituye un auxiliar valiosísimo, canalizando sus tendencias agresivas y actuando como moderadora.

El niño llega al Club y sabe que su maestra lo comprende. Y la maestra, como Chocano, piensa: "Tengo que seguir una senda y si no la encuentro me abro una". Para ello lo estimula y colabora con él, poniendo a su alcance distintas actividades y técnicas variadas que le tornan amenas sus horas en el taller.

El dibujo, la pintura y el modelado no son para los pequeños solamente una distracción o la demostración de una habilidad, son medios de comunicación entre el niño y el mundo que lo rodea, generalmente anteriores al lenguaje oral y escrito.

La muestra que presentamos pone de manifiesto las variadas técnicas utilizadas en los Clubes. En ella pueden verse, si no todas, algunas de esas técnicas y al mismo tiempo apreciarse cómo casi todas —excepto las muy complicadas— son practicadas por los niños a través de sus distintas edades.

Los trabajos que componen la muestra están realizados de acuerdo con las siguientes técnicas:

Pintura: Témperas, acuarelas, anilinas, tiza, lápices de cera, carbonilla, etc. en papeles: de diario liso, diario impreso, papeles comunes de envolver, cartones, cartón acanalado y todo tipo de papeles y materiales en desuso.

Radiografías: pueden lavarse y utilizarse con todo éxito para trabajos con témperas.

finger painting: con tierras de colores y almidón o malicena, con y sin música.

Pintura con sellos de papas: sobre cartulina común.

Trabajos de esgrafiado: con cartulina, clavos, lápices de cera y tinta china y anilinas.

Collages: (recorte y pegado) en papeles barrilete, glacé, papeles comunes y de diarios. Rasgados, recortados, trabajo imitación vitraux con cartulina negra (técnicas muy indicadas para desinhibir).

Modelado: en arcilla, plastilina, yeso y papier mâché. Figuras, máscaras y medallones.

Escultura en Jabón: Tallado de figuras en panes de jabón.

Preparación de máscaras y caretas con globos: en tamaños grandes y pequeños, con papeles de diarios, barriletes, etc.

Esculturas con ramas de árboles: forradas de papeles metalizados, con detalles de modelado en yeso.

Grabados sobre yeso, linóleo, madera, etc.

Patrones para grabados con tintas de imprenta: Molde de madera y dibujos con plólines.

Modelados con alambre y sogá: animalitos, figuras, etcétera.

Trabajos en alambre: dibujos y esculturas.

Trabajos con palillos: dibujos y construcciones.

Trabajos con lanas: dibujos.

Preparación de fiestas: de títeres, teatro infantil, interpretación de leyendas argentinas, etc.

Preparación de trajes: telones, escenografías y trabajos de ornamentación de la escuela, programas de fiestas, frisos, etc.

Pinturas colectivas de gran tamaño: en tierras de colores (dedicando especial atención al trabajo en equipo, para todas las actividades, atendiendo al aspecto social educativo).

Es este proceso creador el que libera a los niños de sus problemas, y al el maestro lo estimula doblemente, puede obtener sorprendentes resultados. Pero para ello

es menester que comprenda que el mundo plástico del niño es muy distinto al del adulto.

Si el maestro se interesa por analizar con alguna dedicación las etapas que sigue este proceso evolutivo y utiliza los medios adecuados a cada una de ellas, podrá resolver, quizás, muchos de los problemas que otros maestros no llegan a profundizar y comprender.

Puede y debe llegar a ser el amigo, el guía, el sostén indispensable. No es en el taller la autoridad que exige o impone. Su palabra debe ser suave; su inducción sutil, imperceptible. Su presencia estimula y da confianza, pero le permite realizar "su" obra, brindándole la posibilidad de afianzar su personalidad y adquirir seguridad en sí mismo.

Los temas serán sencillos. Surgirán de la vida del niño, del hogar, de la escuela, el mundo que le interesa y despierta sus inquietudes.

De la cultura general del maestro y de su constante preocupación por admirar y apreciar las manifestaciones del arte en las letras, la plástica o la música, dependerá la posibilidad de lograr que el alma del niño se abra como una flor y se convierta en una permanente lección de belleza expresiva.

De igual modo podrá hacer que el ciudadano de mañana sea, tal vez, más bueno y aprenda a valorar en su justa medida, la poesía y belleza de un paisaje de otoño, el rumor del agua de un arroyo, los rayos del sol entre los árboles...

Nuestra provincia de Santa Fe se ha preocupado en forma especial por el problema del dibujo y recientemente se han aprobado programas totalmente reformados (1956).

Cabe destacar, al respecto, la importancia de haber desterrado radicalmente la copia de láminas y todo otro calco o trabajos para colorar o copias mimeográficas.

Igualmente ha sido prohibido el uso del "Simulcop", luego de una interesante mesa redonda entre sus editores y los maestros de la provincia. La misma tuvo lugar en la ciudad de Santa Fe, en julio de 1958. En ella los educadores establecieron que "Si esta empresa comercial no tenía fe en el niño, el maestro santafecino sí tenía fe en él y sabía que podía confiar en su capacidad".

Y esto halaga, porque precisamente la última declaración de principios emitida por la Canadian Society for Education Through Art (CSEA) —que tanto lucha por el perfeccionamiento de la educación por el arte— establece la necesidad de desterrar todo tipo de publicaciones para que los niños copien o pinten en forma mecánica y que tanto perjudican el desarrollo de su capacidad creadora.

Otro aspecto de singular importancia y que también han contemplado las autoridades de la educación en nuestra provincia, es el de los concursos infantiles de pintura con premios materiales.

La labor del Club permite la realización de concursos de pintura, pero esto entendido como "concurrancia" de grupos de niños a un parque, una plaza, o frente a determinado tema histórico, pero no como "competencia" por premios.

Frente a este problema nos preguntamos: ¿es posible que aún tantos adultos no comprendan que el trabajo creador de un niño no puede medirse y que mucho menos pueda hacerlo un jurado integrado a veces por quienes nada saben de pedagogía o psicología?

¿Tenemos derecho a acordar premios a unos pocos chicos, ocasionando tal vez graves traumas a aquellos que no los lograron, y que son la mayoría?... Premiamos a uno, pero... ¿y aquellos que no obtuvieron su premio? ¿No exigió su trabajo esfuerzo de elaboración y de creación? ¿Por qué medirlo en forma material?

Lo realmente encantador y estimulante es que todos concurren, todos pintan, todos gozan creando y finalmente se realice una exposición con todos los trabajos obtenidos. Luego una nota o un pergamino de recuerdo será el estímulo que perdure en el alma del pequeño y lo aliente a proseguir su labor creadora.

Y ese será el mejor triunfo logrado por su esfuerzo creador, cualquiera fuese el valor del mismo.

Y estos principios sustentados por nuestra Provincia desde hace ya tiempo, se hallan actualmente avalados, desde 1959, por la declaración de principios de la Canadian Society for Education Through Art, en los que se manifiestan totalmente contrarios a los concursos de pintura infantil por premios.

Hemos de comprender y hacer que los padres comprendan que la educación por el arte no trata de formar niños prodigios y artistas. Los talentosos ya continuarán la marcha por los senderos del arte, pero en su niñez todos gozarán del placer de crear.

Esto lo han comprendido las autoridades educacionales de la provincia de Santa Fe al establecer en la reglamentación vigente para los Clubes, como anteriormente expresáramos: "no tendrán como finalidad el dominio específico de las técnicas del hacer artístico, en el sentido superior de esa disciplina..."

Todo esto se cumplía estrictamente en el Hogar al que nos hemos referido, pero por problemas de edificio, el Ministerio de Salud Pública decidió clausurar el Hogar en 1937 y el Club pasó a funcionar en un Centro Materno del referido Ministerio, en el que aún continúa con idéntico éxito, tanto que se solicitan otros clubes para los restantes Centros Maternos de la ciudad. Aunque aún no han sido provistos esos cargos, el Ministerio de Educación estudia la posibilidad de su creación.

Por haber sido destinada en 1937 a una escuela céntrica no pudimos seguir en aquella labor, pero desde nuestro nuevo destino proseguimos nuestra tarea en el Club de referencia y con idéntico entusiasmo, que se vio estimulado por una larga permanencia en Europa mediante una beca, la que nos permitió vincularnos con colegas del Viejo Mundo y con algunos de los miembros de la International Society for Education Through Art.

Desde nuestro nuevo Club, interesándonos cada día más por las modernas corrientes y siempre atendiendo a la nueva reglamentación vigente para estos organismos, que establece que: "serán centros de información y asesoramiento para maestros, alumnos, estudiantes de los profesorados de arte y cualquier educador que desee conocer prácticamente esta función educativa", vinculamos nuestra labor con las de las escuelas normales de la ciudad.

En el transcurso del corriente año (1960), con nuestras alumnas de la Escuela Normal N° 1 y considerando que es el último curso en el que las futuras maestras practican dibujo, se llevó su interés hacia los organismos de referencia. Fuera del horario de la materia visitaron el Club, analizaron las distintas etapas del lenguaje gráfi-

co e inclusive se las alentó para que formaran un archivo propio con dibujos de los pequeños de familiares y amigos, sobre los que ellas mismas hacían observaciones.

Ya en las clases, las alumnas comentaban lo observado, se analizaban los problemas y la forma de resolverlos, y realizaban ellas, personalmente, numerosas experiencias empleando las diversas técnicas que los niños utilizan para la realización de los trabajos de su insustentable capacidad creadora, especialmente aquellas técnicas que luego pudieron resultarles más útiles para la preparación de sus clases, de material didáctico o para el desempeño de su función docente.

También se analizaron los programas de dibujo vigentes para las escuelas primarias de la provincia y fue posible comprobar en forma elocuente cómo las jóvenes alumnas demostraban profundo interés por este aspecto de la educación, interés que se agudizó en las visitas al Club de Niños Pintores, así como al organizarse equipos para la realización de frisos de gran tamaño, con el objeto de lograr en forma práctica el aspecto social educativo, con el mismo criterio imperante en el Club.

Igualmente se trabajó colaborando con la profesora Sra. Eva Córdoba Luiges de Pettit, que dicta actividades prácticas en la Escuela Normal N° 2. Las alumnas del mencionado curso visitaron los clubes a nuestro cargo, se interesaron por su organización, aprendieron a valorar los trabajos del niño, a analizar las etapas del lenguaje gráfico y a manejar las diferentes técnicas utilizadas en el Club.

Aprovechando el aprendizaje de las técnicas para máscaras, títeres, construcciones de todo tipo, se proyectó la realización de un gran mapa en relieve con el curso de un río desde el nacimiento hasta su desembocadura. Las alumnas trabajaron en equipos, distribuyéndose así la labor. Unas prepararon la base en madera y arpillera, otras la cubrieron de yeso, otras modelaron el relieve en "papier maché", otras prepararon construcciones con cajitas y escarbidentes. Todas pintaron; así, mientras manejaban las más variadas técnicas, fueron realizando y viendo realizar por los niños todo aquello que una maestra puede brindar a sus niños en los grados de la escuela primaria.



Todas estas pequeñas cosas que tanto enriquecen el mundo del niño —y que, sin duda, haréis cada uno de vosotros—, fue lo que en la medida de nuestras posibilidades hemos realizado en el Club del Hogar y continuamos realizando ahora en la escuela sede de nuestro Club, siempre siguiendo el ejemplo de los maestros y colegas de la INSEA (International Society for Education Through Art) que los agrupa en la especialidad y que con asambleas y congresos, sigue bregando por la marcha siempre ascendente de la educación por el arte.

Esta asociación se originó por iniciativa de la UNESCO. En 1951 se reunieron en Bristol, a su requerimiento, unos cuarenta profesores de alrededor de veinte países para tratar sobre "las artes plásticas en la enseñanza general", y en 1952, en París se publicó el informe correspondiente. Ya en 1953, se fundó oficialmente la INSEA. Luego de algunos seminarios en distintos países, en 1957 se reunió la segunda asamblea general en La Haya, para tratar el problema de la "Educación por el arte en la adolescencia". En 1960 la tercera asamblea realizada en Manila trató el tema "El hombre y el arte en oriente y occidente".

Con el ejemplo de estos maestros hemos de seguir trabajando en nuestro país y en toda América, en la que tanto queda aún por hacer en la materia.

Conclusión: Organizar en los Institutos de Menores, clubes de niños pintores. Para ello se propiciarán clases de asesoramiento en manualidades y el intercambio de trabajos entre los distintos Institutos, y posteriormente entre provincias.

NILDA CASELLI DE HECHEN.

Lenguaje y Estilo

LA ESTILÍSTICA, ¿CIENCIA CUANTITATIVA O CUALITATIVA?

Un contenido diferente de sonidos no lleva siempre una nueva identificación de pensamiento. Charles Bally, fundador de la estilística (lingüística), nos ofrece mil ejemplos que nos permiten concluir que el material léxico-lógico diferente no oculta a menudo más que las diferencias de afectividad. Según Bally, la estilística es el estudio del contenido afectivo de la expresión. Pero antes de definir el valor estilístico, es necesario, dice Bally, identificar la expresión (conocer su sentido). Sin embargo se plantea una cuestión importante: ¿las palabras y las expresiones complejas, estilísticamente diferentes, pero que tienen la misma identificación, presentan simplemente un grado diferente de afectividad u ocultan cada vez algo de nuevo? En otros términos, ¿se trata de diferencias de calidad o de cantidad?

Antes de responder a esta pregunta, debemos precisar que la lengua, la expresión lingüística, presenta cada vez una unidad, un todo, y que sólo el análisis científico —que es necesario e importante— puede momentáneamente interrumpirla a fin de esclarecer mejor, por intermedio de las partes componentes explicadas, las características del todo. Las diferencias de cantidad, en los diversos grados de afectividad con una misma identificación, pueden ser verificadas en el curso del análisis, por la necesidad del análisis, pero el resultado, la conclusión, el juicio, conducen siempre a una "cosa nueva". La diferencia cuantitativa que se observa objetivamente en el análisis estilístico deviene diferencia cualitativa en el juicio final. Tomemos un ejemplo: la noción de loco en el sentido de imprudente puede ser expresada con las diferencias estilísticas, por las expresiones: *superficial, poco serio, etc.* Porque, empleando en diferentes ocasio-

nes las expresiones: *imprudente, superficial, poco serio, loco*, sentimos que dan cada vez a la frase un **timbre** propio, autónomo, y que la elección no se hace desde el punto de vista de la cantidad. La elección existe y no hay valor estilístico si no se tiene al menos dos posibilidades para expresarse, para dar una forma a su pensamiento. Pero la elección se hace automáticamente, en las direcciones determinadas por la calidad. El análisis sólo permite observar que el pensamiento en formación habría podido tomar otra dirección, más o menos precisa, pero, cada vez, cualitativamente diferente. La elección se hace, pues, según valores cualitativos, y no cuantitativos; sucede también que la elección después de haber sido hecha, transforma, gracias al contexto, la cantidad en calidad. El pensamiento, teñido de diferentes matices de afectividad (lo que forma la materia de la estilística), no está separado de la afectividad: forma un todo con ella. Luego, si los diferentes grados de afectividad determinan el empleo de las palabras: *imprudente, superficial, poco serio, loco*, estos diferentes grados constituyen justamente la característica particular del pensamiento; le dan la autonomía, la calidad propia. Es verdadero que no agregan elemento nuevo al pensamiento "puro", pero representan lo esencial de la calidad de este pensamiento; el grado de afectividad particular da al pensamiento —luego a la expresión— su característica sensible, y lo distingue de los otros pensamientos, expresiones que tienen otros grados afectivos. Observadas en sus realizaciones concretas, las frases: *es imprudente, (superficial), (poco serio), (loco)*, expresan cuatro valores diferentes: los pensamientos expresados, el todo, las unidades son cada vez diferentes en cuanto a la calidad. Tenemos cada vez algo de nuevo, porque justamente las disposiciones del sujeto parlante y el contexto, el conjunto presenta siempre algo de particular.

Para ilustrar todavía mejor nuestro pensamiento, vamos a servirnos de una comparación. Los que se han ocupado de traducciones, sea teóricamente, sea prácticamente (y especialmente en el dominio del verso), se dan bien cuenta que basta cambiar el orden de los versos para que la poesía sea modificada; y esto no en lo que concierne a la cantidad, sino desde el punto de

vista de la calidad; y la poesía pierde todo valor si traducimos una imagen por una paráfrasis. Aunque, en los dos casos, hayamos conservado la misma identificación, y quizá la misma facilidad, por la paráfrasis, la comprensión del sentido, hemos cambiado la calidad de la poesía. Cada matiz constituye lo esencial de la unidad de la expresión: si la parte cambia, la unidad cambia también.

He aquí otros ejemplos:

Las palabras: *tenué, frágil, débil, delicado*, tienen un contenido de sonidos diferente. Desde el punto de vista lexicológico, se trata de cuatro palabras. Desde el punto de vista del pensamiento, en tanto que identificación, todas estas palabras se ordenan bajo la noción de *debilidad* y su identificación es la misma. La expresión *pequeña casa* significa, desde el punto de vista del pensamiento (siempre como identificación), la misma cosa que *casita*. La unión del adjetivo y del nombre implica la misma identificación que la del nombre y del sufijo.

Es interesante estudiar el valor de los tiempos de un verbo en tanto que elementos de la frase. El mismo tiempo puede tener valores diferentes. Pero, por otra parte, tiempos de verbos diferentes pueden expresar un mismo momento, un mismo aspecto y un mismo modo. *Terminaré en cinco minutos* expresa el mismo tiempo que: *Termino en cinco minutos, habré terminado en cinco minutos y he terminado en cinco minutos*. Del mismo modo, las expresiones sigüentes dan un valor temporal igual: *¿podéis decirme?; ¿podréis decirme?; ¿podrías decirme?* El potencial y el imperfecto expresan la misma modalidad en el ejemplo siguiente: *Cualquiera que viniera aquí con vuestra libreta, se arriesgaría a ser detenido, o si alguno venía aquí con vuestra libreta se arriesgaría a ser detenido. Partía esta noche, si lo hubiera encontrado, significaba la misma cosa que: Partiría esta noche si lo hubiera encontrado*.

Si pasamos a la proposición, nos damos cuenta de que, igualmente en este dominio, construcciones diferentes pueden expresar la misma idea. La proposición interrogativa: *¿es que tú vienes?* puede también ser expresada por: *¿vienes?* En lugar de: *Yo parto, se puede decir: soy yo quien parte, si la intensidad afectiva del*

que había exige una expresión estilística más fuerte. La identificación es la misma en los dos casos.

Las variaciones de la expresión en el sistema de las proposiciones complejas ofrecen muchos ejemplos que permiten comprobar que un material lexicológico diferente expresa las mismas ideas en el dominio de la estilística. Tomemos dos nociones que compondrán una frase subordinada: *La ventana abierta y el vuelo del pájaro*. Unámoslas, bajo forma de frases, poniéndolas en la relación: causa-efecto. En el sistema de las proposiciones complejas podemos expresarlo de la manera siguiente: 1. *Cuando abrí la ventana, el pájaro se voló*. 2. *Desde que abrí la ventana, el pájaro se voló*. 3. *Apenas había abierto la ventana, el pájaro se había volado*. 4. *No había abierto la ventana cuando el pájaro se voló*. 5. *He abierto la ventana, el pájaro se ha volado*. No hay duda de que la identificación de los pensamientos es la misma en todas estas frases, como no hay duda de que existe una diferencia estilística sensible entre una y otra construcción.

Tomamos todavía otro grupo de expresiones: 1. *Ha trabajado, por consiguiente ha tenido éxito*. 2. *Ha trabajado de suerte que ha tenido éxito*. 3. *Ha trabajado tanto que ha tenido éxito*. 4. *Ha trabajado, luego ha debido tener éxito*. 5. *Ha tenido éxito (brillantemente), tanto ha trabajado*. 6. *Ha trabajado, ¿cómo quieres que no tuviera éxito?* 7. *Ha trabajado, ha debido tener éxito*. Estas construcciones de la proposición consecutiva expresan siempre la misma idea: una relación entre el trabajo y el éxito. Las expresiones son muy ricas y pueden ser todas identificadas con la ayuda de las mismas ideas.

La identificación es la misma en todas estas combinaciones. Se podría aumentar mucho el número de las expresiones por las diferentes formas de las proposiciones consecutivas y causales (ver P. Guberina, *Valor lógico y valor estilístico de las proposiciones complejas*). Sin embargo, nada más que al leer estas proposiciones tal como están dispuestas, sin consideración de los diversos contextos, uno se da cuenta que las diferencias estilísticas dan cada vez una nota, una calidad particular a la proposición compleja. Tenemos la misma relación lógica y la misma sucesión de ideas. Pero la direc-

ción de las ideas expresadas (que constituye toda la riqueza de estas expresiones), así como la manera de componer las diferentes partes de estos pensamientos, son cada vez diferentes y forman unidades nuevas, que tienen cualidades particulares.

Sin embargo, podemos observar todas estas diferencias gracias a la comprensión del sentido, gracias a la identificación y al análisis estilístico: cuando se cree estar alejado de la estilística lingüística de Bally, uno se encuentra de nuevo con ella. El estudio de su estilística y su aplicación son esenciales para el análisis de la expresión, porque cada expresión analizada debe contener: la comprensión de su sentido y la comprensión del ambiente del sujeto parlante (de la afectividad del sujeto parlante), así como del sujeto oyente.

Para saber lo que se nos dice, es necesario comprender lo que se nos dice. Pero, por otra parte, para comprender toda la unidad de la expresión es necesario llegar no solamente a la identificación del pensamiento, sino también a la dirección de la expresión: a la forma del sentido, a la forma del pensamiento, que constituye una unidad indisoluble con el pensamiento; por eso, la expresión se define siempre en tanto que calidad.

Así, las palabras, las formas gramaticales y las construcciones de las frases nos ofrecen sin cesar ejemplos que prueban que el hombre dispone, para expresarse, de un material lexicológico diferente según que se exprese él mismo, que reaccione con respecto a su ambiente y que sufra las influencias de ese ambiente. Es justamente ese material diferente quien marca las situaciones diferentes en las que el hombre se encuentra. Si podemos identificar de la misma manera muchas expresiones lingüísticas, es porque seguimos un método tradicional que nos conduce a las definiciones de los diccionarios.

Pero la intervención de la psicología y de la sociología en el dominio de la expresión lingüística nos enseña que el mismo hombre, encontrándose en situaciones diferentes, se comporta cada vez diferentemente. Luego, las palabras son los signos y el modo de ese comportamiento. Las formas verbales y las construcciones no tienen otra función. La idea "lógica", que pretende definir, bajo forma de denominador común, muchas expresiones lingüísticas, que no estarían matizadas más

que desde el punto de vista de la cantidad, omite una vez al hombre, y otra vez la situación, la sociedad.

He aquí por qué decimos que la estilística lingüística, aunque deba mantener el procedimiento de identificación "intelectual" ("lógico", "neutro"), debe someterse a la enseñanza de la psicología y de la sociología. La psicología y la sociología nos enseñan que la "afectividad" de la estilística lingüística no es otra cosa que el valvén del hombre hacia el hombre, el trayecto permanente entre el hombre y la sociedad. Ese valvén está cada vez bien determinado, cada vez realizado de una manera concreta. Esas realizaciones siempre nuevas nos conducen a la conclusión de que la expresión llamada estilística ("afectiva") no representa una cantidad, sino una calidad.

P. GUBERINA.

"Revue de Linguistique".

Editions de l'Académie de la République

Populaire Roumaine. TOME IV,

Nº 1, 1969.

Traducción de Balbanera Raquel Enriquez.

OBJETO DE LA LINGÜÍSTICA

La lingüística es la ciencia del lenguaje.

El lenguaje se presenta a nosotros, exteriormente, como un instrumento de comunicación entre los hombres; aparece en todas partes donde los hombres viven en sociedad, y no existe lenguaje que sea practicado sin servir de medio de comunicación.

El lenguaje es muy diverso en sus manifestaciones: se realiza en formas extremadamente variadas, denominadas en francés, según los casos, lenguas, dialectos, patois, *parlers*, *jargons*, *argots*.

Pero es uno en su principio y representa una función humana: reposa en la asociación de contenidos de pensamiento con sonidos producidos por la palabra. Esta asociación delimita el sentido más estrecho y más preciso de la palabra lenguaje, de la que se hace también un empleo más amplio. Siendo medio de comunicación, el lenguaje se sitúa en efecto en el conjunto de signos que sirven para comunicar más o menos convencional-

mente significaciones que interesan a no importa cuál de nuestros sentidos: a cada sentido entonces puede corresponder un orden de lenguaje, llamado auditivo si se dirige al oído, visual si se dirige a la vista, etc., una significación convenida que se relaciona con los sonidos, con objetos visibles, etc.

Pero las posibilidades de comunicación son muy desiguales para los diferentes sentidos. El lenguaje visual y el lenguaje auditivo tienen un lugar todo particular. El gesto, utilizado para sostener el discurso con su expresividad propia, también ha suministrado el principio de un sistema completo de comunicación para los sordomudos, así como los códigos convencionales que sirven para las relaciones entre poblaciones de dependencias lingüísticas diversas, por ejemplo en las grandes llanuras de América del Norte. Otra forma de lenguaje visual es la comunicación por imágenes, que se realiza en las historias sin palabras (como ciertas imágenes de Epinal) y en representaciones simbólicas que sirven como mensaje, tales los dibujos utilizados como símbolos sentimentales por las jovencitas entre los Youkagurs de Siberia.

Las sociedades humanas han acordado mayor extensión al lenguaje auditivo. Ruidos significativos pueden ser provocados para significaciones simples por la utilización de diversos instrumentos y aparatos; de este principio derivan los lenguajes tamborileados muy difundidos entre los negros de África, o la transmisión de mensajes por tambores xilófonos en el Noroeste de la Amazonia, y todas las formas de repiques y de llamados en uso en las sociedades modernas. Pero si el lenguaje auditivo es el más importante, es porque hace intervenir los sonidos que el hombre produce haciendo vibrar la masa de aire que desplaza con la respiración. Existe en ciertas sociedades un verdadero lenguaje silbado: así entre los indios Mazatec de Méjico, y entre ciertas poblaciones negras de África; pero lo esencial es la existencia de un lenguaje "hablado", cuyo funcionamiento consiste en la emisión y en la recepción de sonidos producidos por el acto de la palabra. Ese "lenguaje" en el sentido más corriente del término, es el objeto de la lingüística; se habla también, sin embargo, de "lingüística gestual".

El lenguaje auditivo mismo fundado en la palabra ha suscitado un lenguaje visual que no es más que su representación gráfica y que no tiene nada de común con el lenguaje visual evocado más arriba. Este lenguaje visual, la escritura, es un sistema convencional y muy variable para asociar figuraciones gráficas con las realizaciones fónicas de la palabra.

El lenguaje hablado no excluye de ninguna manera otras formas de lenguaje: para llamar a alguien, un mismo individuo puede utilizar ya frases, ya diversas formas de gritos o silbidos de llamada, ya gestos significativos. Todas las formas de lenguaje existen concurrentemente.

El lenguaje aparece pues como una institución social de un tipo particular, fundada en la utilización de la palabra para la comunicación de los pensamientos.

El estudio del lenguaje entra así, del hecho de las condiciones sociales en las cuales funciona y evoluciona, en el cuadro de la *sociología*, estudio científico de las sociedades.

Por otra parte, el lenguaje entra, por su función, en el conjunto de los sistemas de signos; la lingüística se integra en una ciencia particular que tiene por objeto el funcionamiento de los signos en las sociedades y para la cual ha sido propuesto el nombre de *semiología*; esta ciencia queda por edificar a pesar de importantes contribuciones filosóficas¹.

El lenguaje, sistema de signos que expresan ideas, está ligado a la actividad psíquica² entra en el objeto de la *psicología*, y numerosos psicólogos contribuyen a las investigaciones sobre el lenguaje³.

1. A señalar especialmente: K. BÜHLER, *Axiomatik der Sprachwissenschaft* (Kant-Studien XXXVIII) y *Sprachtheorie*, Iena, 1934, donde se exponen ideas que ejercieron cierta influencia, especialmente la distinción propuesta entre tres aspectos del lenguaje: *expresión* del sujeto hablante, llamado al oyente, *representación* de un estado de cosas; E. CASSIRER, *Philosophie der symbolischen Formen*, vol. I, consagrado al lenguaje, Berlín, 1923, trad. inglesa New Haven, 1953; CH. SERRUS, *La langue, le sens, la pensée*, París, 1941.

2. Entre otros, H. DELACROIX, *La langue et la pensée*, París, 2^a ed. 1930. Ver también el *Journal de Psychologie* desde 1933. Ensayo de descripción de los hechos de lengua (francés) según las nociones: P. BÉGIN, *La pensée et la langue*, París, 1952, 2^a ed. 1956.

En fin, el lenguaje supone la actividad de ciertos órganos del hombre; la *anatomía* y la *fisiología* explican sus mecanismos; por otra parte, los lingüistas tienen, como los psicólogos, muchas enseñanzas a deducir de las *investigaciones patológicas* sobre las perturbaciones en la palabra (afasias)⁴.

La lingüística tiene pues un objeto de aspectos múltiples; pero lo encara como un todo y domina el conjunto de sus aspectos, de suerte que hace de él un objeto propio. Su fin es el estudio de la estructura y la evolución del lenguaje humano en toda la complejidad de su funcionamiento y de sus realizaciones en lenguajes diversos.

La lingüística es una ciencia reciente, todavía en pleno desarrollo. Se ha desprendido lentamente de la enseñanza gramatical, de las investigaciones filológicas y de las reflexiones filosóficas sobre los fundamentos del conocimiento, sobre las relaciones entre el pensamiento y sus medios de expresión.

La lengua de los sumerios de la Mesopotamia antigua sirvió de lengua religiosa y literaria a los acadios, de lengua semítica; la necesidad de enseñar esta lengua sabla llevó a los acadios a establecer gramáticas de las que nos quedan fragmentos, los más antiguos documentos gramaticales conocidos.

Se ve así la importancia de las necesidades prácticas de la enseñanza. Hacer, por otra parte, intervenir la escritura, cuya invención y difusión han tenido un papel decisivo⁵.

La fijación de las lenguas en representaciones gráficas ha acarreado reflexiones sobre las lenguas mismas; un factor esencial ha sido la conservación, en forma de textos escritos, de estados de lengua arcaicos en sociedades donde se ha mantenido durante un tiempo bastante largo una cierta cultura: al ser transmitidos y practicados los textos en la forma original de su redacción, o con remozamientos limitados, mientras la len-

3. Ver especialmente A. OMBREDAKE, *L'aphasie et l'élaboration de la pensée explicite*, París, 1951.

4. Sobre la escritura, su desarrollo, su papel en la historia de las civilizaciones, ver MARCEL COHEN, *L'écriture*, París, 1957.

que evoluciona, puede resultar, al cabo de un lapso de tiempo más o menos extenso, un tal alejamiento entre la lengua de los textos antiguos y la lengua transformada, que la inteligencia de esos textos devenga imposible o por lo menos difícil, y necesite un comentario por parte de una minoría erudita. La necesidad práctica de hacer inteligibles textos arcaicos desarrolló los estudios gramaticales en la India antigua y en Alejandría en el siglo III antes de nuestra era: allí comentario gramatical del sánscrito, lengua sagrada de los hindúes, aquí, actividad de los escolastas, lexicógrafos, glosadores, para el comentario de los textos arcaicos de Homero, fijados mucho más antiguamente, y de los primeros líricos griegos.

De la misma manera, si la familia semítica se benefició con trabajos comparativos mucho antes que apareciera la gramática comparada de las lenguas romanas, éste fue el resultado de los trabajos de eruditos semitas que eran a la vez gramáticos y exégetas.

Por otra parte, la representación de los sonidos de la palabra por la escritura ha sido una fuente de confusión: confusión entre la realidad fónica y el signo gráfico, ya atestiguado por el nombre de "gramática", que nos viene de los griegos: ellos llamaban a la gramática *grammatiké*, es decir, el arte o la ciencia de la utilización de los caracteres (*grammata*). Esta confusión, todavía muy extendida en nuestros días, ha creado las condiciones favorables para especulaciones etimológicas tales como las de E. Guichard a comienzos del siglo XVII: haciendo derivar todas las lenguas del hebreo, explicaba su evolución por adiciones, retiros y transposiciones de letras, debidas al cambio de dirección de la escritura (de derecha a izquierda entre los hebreos, de izquierda a derecha en los pueblos que hablan las lenguas presentadas como derivadas).

Las descripciones de lenguas se desarrollaron a medida que el conocimiento de las lenguas del mundo se enriquecía (viajes, exploraciones, actividad de los misioneros, expansión colonial). Las investigaciones de lingüística histórica del siglo XIX fueron preparadas en gran parte por los progresos realizados en el estudio de textos legados por la tradición (movimiento filológico creado a fines del siglo XVIII por F. A. Wolf).

También se hicieron comparaciones entre las lenguas conocidas: el estudio de las concordancias hizo nacer la "filología comparada", de donde ha salido la lingüística histórica del siglo XIX. Al ser las lenguas el objeto de un estudio científico propio, el término nuevo de lingüística se impuso progresivamente. Los dos términos *filología* y *lingüística* —con el de gramática— son aún hoy a menudo empleados concurrentemente, en particular en la enseñanza, aunque se tienda con razón a reservar el nombre de filología al estudio de los textos y el de lingüística al estudio de las lenguas y del lenguaje.

La toma de conciencia de la evolución de las lenguas ha suscitado desde el fin del siglo XVIII, y sobre todo en el XIX, numerosas especulaciones sobre el origen del lenguaje. Luego el desarrollo de la lingüística histórica comparativa ha arrojado el descrédito sobre este orden de investigaciones y hace recaer sobre la historia de las lenguas la mayor parte de los esfuerzos.

A principio del siglo XX, los lingüistas se han comprometido sobre bases nuevas en investigaciones de carácter general.

La lingüística moderna representa la suma de diversos órdenes de investigaciones que marcaron su desarrollo: *descripción* de todas las lenguas conocidas; *historia* de las lenguas, de la que una parte importante es la *gramática comparada*, que, fundada sobre el método comparativo, establece los parentescos y afinidades entre las lenguas; estudio general de las condiciones de funcionamiento, de la estructura y de la evolución del lenguaje y de las lenguas, estudio que es el objeto de la *lingüística general*.

JEAN FERROT.

La linguistique (3ème édition).
Presses Universitaires de France, 1959.

Traducción de Haydee Biotto.

5. Buena obra dan la fecha de 1893 para la primera aparición de este término. Está de hecho atestiguado más antiguamente: A. BALZAR, en la *Introducción* a su *Atlas ethnographique du globe*, aparecida en 1826, utiliza el término (pág. 61), que presenta como "término del alemán por algunos sabios muy distinguidos".

PRESENCIA Y AUSENCIA DEL ARTICULO

Veamos un ejemplo triple:

- a) *El hombre parecía fatigado.*
- b) *El hombre es mortal.*
- c) *Hombre no es lo mismo que caballero. No es hombre quien se porta así.*

En a) con *hombre* me refiero a un individuo del género humano; en b) al género mismo, entendiendo por tal la suma de individuos que componen la humanidad; en c) *hombre* no alude al individuo, ni tampoco al género cuantitativo, sino al rango categorial, al orden, a la clase considerada cualitativamente y no cuantitativamente. Echando mano de la pareja de conceptos filosóficos esencia-existencia, diremos que el nombre con artículo se refiere a objetos existenciales y sin él a objetos esenciales. Con artículo, a las cosas; sin él, a nuestras valoraciones subjetivas y categoriales de las cosas. Vamos a ver ahora cómo esta alternancia de la significación se cumple tanto con los nombres correspondientes a conceptos que tienen extensión variable, como con los nombres de objetos individuales y con los abstractos. Y quedará patente que el valor determinante del artículo que le confiere la gramática no le es propio, sino que, en algunos casos del primero de los tres grupos, lo derivamos reflexivamente de su referencia a lo existencial y cuantitativo.

A. *Con nombres correspondientes a conceptos de extensión variable.* — Dice Sancho a Don Quijote: *Yo sañ de mi tierra, y dejé hijos y mujer por venir a servir a vuestra merced, creyendo valer más y no menos* (Quijote, I, 20). Sancho pudo decir *y dejé mis hijos y mi mujer*; *y dejé los hijos y la mujer*; *y dejé unos hijos y una mujer*; y en los tres casos la frase sería correcta y clara. Con artículo determinante y sin él, con el determinante o con el "indeterminado", o con el posesivo, el pensamiento conceptual es el mismo y los hijos y la mujer igualmente determinados; Sancho no se podía referir más que a la mujer y a los hijos propios. La diferencia, pues, no puede consistir en una diversidad del objeto visto o de las condiciones objetivas, sino de la visión del

objeto y de los intereses subjetivos. Si de las cuatro maneras posibles, a Sancho le sale *y dejé hijos y mujer*, sin artículo, es porque ese es el giro que corresponde a su tensión actual de espíritu. Todo español siente que en esa frase, aunque el objeto es idéntico, hay algo que falta en las otras (de un modo aproximado, sólo se repite ese algo en *y dejé unos hijos y una mujer*). Ese algo consiste en que quien habla así enfatiza la calidad de lo dejado, pues el nombre sin artículo apunta directamente a la esencia de lo nombrado, a nuestra valoración subjetiva del objeto, a su rango, a su *quid*. Con la supresión del artículo, Sancho añade a la referencia objetiva una subrayada valoración del objeto. Lo cual supone una participación emotiva. Cuando Don Quijote dice (I,17) *y quizá tú lleves daga para acreditarte, yo llevo espada para defenderte con ella*, cumple una categorización de las armas respectivas. Es como si dijera: *tu arma es daga; la mía, espada*. Esta es una operación mental aperceptiva, de ordenación consciente de un objeto según el sistema de valores en que nos movemos. Categorización aperceptiva, muy distinta de esa otra mecánica y casi obligatoria que expone la teoría del conocimiento, según la cual no vivimos directamente un fenómeno en su absoluta originalidad individual, sino como representante de una categoría conceptual *a priori*: vemos un azul y no lo vemos tal cual es en sí y sólo en sí (no nos entregamos a vivirlo en su ocurrencia única, sino como representante de una categoría conceptual "azul" con la que vamos a su encuentro y a la que se ajustan ese y otros muy distintos azules. En este proceso mecanicista y económico de categorización, el fenómeno mismo se oculta tras la categoría, que lo recubre y lo vela con superposición de perfiles. Pero en el caso que planteamos, nuestra vista interior se bifurca, dirigiéndose hacia el objeto real (fenómeno) y hacia un objeto ideal, nuestro sistema de categorías (no sólo cognoscitivas, sino valorativas), entre una de las cuales y aquel objeto real reconocemos adecuación. Esta operación adecuadora es bien visible en proporciones sustantivas del tipo *tu arma es daga*, donde sometemos a desarrollo el contenido de *tú llevas daga* y donde lo vemos como con cámara lenta. Claro que tanto al decir como al oír *tú llevas daga, yo dejé hijos y mujer*, se está bien seguro de que el objeto nombrado es uno real.

Tú no puedes llevar una categoría "daga" sino una daga real y existencial; Sancho sólo ha podido dejar mujer e hijos existenciales, lo mismo que si dijera los hijos y la mujer. El objeto intencional es el mismo, pero la intención con que vamos al objeto es otra, nuestra mención es otra, porque lo que ahora está aludido en nuestro pensar no es la existencia de aquella daga ni de aquellos hijos, sino su esencia o su clase valorativamente consideradas. Al dirigirse nuestro pensamiento hacia el objeto *daga*, ya no vemos mecánicamente sus perfiles reales superpuestos por los categoriales, sino que se cumple una a modo de refracción óptica, con la particularidad de que nuestro momentáneo interés se prende no de la imagen del objeto real que nos ocupa, sino de su refracción ideal, que es su clase, un complejo de valores; no es, pues, un mero acto de reconocer y de designar. Con la *daga* nuestra intención va recta hacia el objeto real y en él se afirma; con *daga* nuestra intención va también hacia el objeto real, pero lo que le interesa de él, lo que efectivamente mienta es la idea categorial que de él tenemos, nuestra valoración, referida a un sistema de categorías y valoraciones.

Este doble juego es tan vivo en la lengua oral como en la escrita. Puedo decir: *¿Sabes que nuestro amigo Juan ha comprado automóvil?* o bien: *¿... un automóvil?* Si mi frase ha sido la primera, todo hispano-hablante percibe con seguridad que un énfasis, una participación emotiva es lo que me ha hecho elegir la forma sin artículo, porque en mi pensamiento está presente la categoría a que el objeto comprado por Juan pertenece, y con ello la introducción de mi amigo en un nuevo plano de vida. La novedad está no en que compre este o cualquier otro automóvil, sino precisamente en la clase "auto" que aparece ahora en su vida; de tal manera que luego, en las sucesivas compras de autos que Juan haga, ya no podré volver a decir que *ha comprado auto*, sino *un auto*, *otro auto*, etc., porque *auto* ya tenía. Más todavía: Es posible que Juan vuelva a su antigua modesta posición, sin auto, y que luego le soplen de nuevo vientos favorables de modo que pueda comprar otro auto. Entonces mi frase sería: *¿Sabes que Juan ha vuelto a comprar auto?* Esto asegura que el objeto intencional mentado por la palabra *auto*, sin artículo, no es un objeto real —pues no ha vuelto a comprar el au-

to real que antes compró— sino un objeto mental, una clase valorativamente considerada.

La ausencia de artículo corresponde al carácter puramente cualitativo con que el objeto es nombrado; denuncia una referencia al *quid* o esencia del objeto, no definiéndola, sino sólo aludiendo al tramo que esa clase de objetos ocupe en la escala categorial con que nuestro intelecto y nuestra afectividad interesada, ordenan a su manera el mundo interno y el externo. El artículo realiza ese tramo categorial aludiendo directamente a la existencia del objeto nombrado e introduciendo con ello un momento cuantitativo. Con el artículo, el objeto no se ve en oposición, sino en superposición con la categoría. Esta doble interpretación cuantitativa-cualitativa y designativa, valorativa para la presencia y la ausencia del artículo nos permite llegar al disfrute de la intención estilística de uno u otro giro en pasajes famosos de la literatura española:

*Nunca fuera caballero
de damas tan bien servido
como fuera Lanzarote
cuando de Bretaña vino.
Que dueñas curaban del,
doncellas de su rocino.*

Al decir *dueñas*, *doncellas*, o, como Don Quijote exaltó, *princesas*, el pensamiento del poeta va hacia los correspondientes objetos reales por él imaginados, pero lo efectivamente mentado es la calidad respectiva. Todo el interés se concentra en que quencas servían al caballero y a su caballo eran *doncellas*, *dueñas*, *princesas*, en la complacencia de ver la adecuación de las personas a las preclaudas categorías. Hay, pues, no sólo una referencia al objeto, en lo cual consiste su nominación, sino a la vez un momento de emoción y de valoración. Esta valoración afectiva del objeto nombrado implica una inversión, por cierto nada equívoca, entre las categorías lingüísticas de sujeto y predicado utilizadas y las experiencias psicológicas correspondientes. Sujeto psicológico es aquello de que queremos decir algo; predicado psicológico es lo que de que. Pues bien: las experiencias psicológicas cimos del sujeto. Pues bien: las experiencias psicológicas que dieron nacimiento a esos versos no querían decir de las *dueñas*, *doncellas* y *princesas* (sujeto gramatical) que

ellas cuidaban a Lanzarote o a Don Quijote y al caballo (predicado gramatical) sino justamente al revés: que quienes cuidaban del caballero y de su caballo (sujeto psicológico) eran dueñas, doncellas, princesas (predicado psicológico).

Esta inversión de sujeto y predicado se cumple cada vez que el nombre sin artículo aparece como sujeto gramatical (excepto con el verbo *ser* y equivalentes) y obra con especial eficacia estética sobre la sensibilidad del lector porque la apoyatura emocional que acompaña siempre a la inversión es percibida intuitivamente, como si se impusiera con su mera presencia, a pesar de la contradicción entre el giro sintáctico (racional) y lo mentado.

De nuevo se ve cómo son básicos los valores formales del artículo. El artículo, con el nombre sujeto, preforma la categoría lingüística de sujeto. Ciertamente, esta insistencia formal en la categoría lingüística no es hoy signo de que el sujeto gramatical lo sea también psicológico, ya que también un nombre con artículo puede ser sujeto gramatical y predicado psicológico (por ejemplo, alguien dice: *Juan se lo dio* y otro contradice: *El jefe se lo dio* = Quien se lo dio fue el jefe, no Juan). Pero, en cambio, se ve que la lengua, en sus convenciones, no admite como nombre sujeto, a la vez gramatical y psicológico, uno que no lleve el artículo, con su insistencia formal en la categoría lingüística de sujeto. Reduciendo a fórmula: no siempre que el nombre sujeto gramatical lleva artículo es también sujeto psicológico, pero siempre que un nombre es a la vez sujeto gramatical y psicológico lleva artículo. El nombre sin artículo es predicado psicológico, aunque sea sujeto gramatical. En el romance de la *Jura de Santa Gadea*, el Cid hace desfilar una cohorte de categorías ideales. (Procedimiento repetido en el de *F. González y el Rey de León*). Los nombres, unos son sujetos gramaticales y otros no; pero todos son predicados psicológicos:

Villanos te maten, rey,
villanos, que non hidalgos;
abarcas traigan calzadas,
que no zapatos con lazo;
traigan capas aguaderas,
no capuces ni tabardos;
con camisones de estopa,
no de Holanda ni labrados;

cabalguen en sendas burras,
que no en mulas ni en caballos;
las riendas traigan de cuerda,
no de cueros fogueados;
mátente por las aradas,
no en camino ni en poblado;
con cuchillos cachicuernos,
no con puñales dorados.

(Menéndez Pidal, *Flor Nueva de romances viejos*, 209).

Tan persistente oposición bilateral no quiere decir "que unos villanos (algunos de los villanos) te maten y que los hidalgos no te maten", etc., sino "que los que te maten sean villanos, no sean hidalgos, pertenezcan a la categoría "villano", no al rango "hidalgo"; que su calzado sea abarcas y no zapatos; que su abrigo sea capas rústicas y no tabardos zeforiales; que sus cabalgaduras sean burras y no caballos; que las armas asesinas sean cuchillos y no puñales". Lo tremendo no está en la conjura de la muerte, sino de una contra su honra de Rey; la afrenta, más que la muerte.

Y el verbo *ser*, en expresiones de este tipo, ¿qué otra cosa significa que apuntar hacia el *quid* del sujeto, hacia su clase, hacia su orden en la escala de categorías con que funciona nuestro pensamiento? Lo nombrado con "villanos", etc., es sin posible duda un objeto real, único que puede matar; pero lo mentado psicológicamente — como diría Vossler — es derechamente la clase como un complejo de valores. En relación con su carácter predicativo, vemos otra vez en estos nombres sin artículo un acto valorativo y una participación emotiva, igual que en el ejemplo de Sancho y *dejé hijos y mujer*. La intención del hablante va y la atención del oyente o lector es conducida hacia los valores y cualidades que para nosotros forman el *quid* del objeto. Hay una demora en la contemplación del tema, pues que el nombre sin artículo implica una invitación a considerar el aspecto cualitativo del objeto y esto lo mismo cuando el objeto es actual (*que dueñas curaban del*) que cuando es virtual (*villanos te maten, rey*). Precisamente esta demora, este considerar un instante el lado cualitativo del objeto como punto de atención diferente del objeto mismo, es lo que determina el carácter psicológicamente predicativo

de estos sujetos gramaticales. Pues, en efecto, nuestra referencia a lo valorativo y cualitativo del objeto es en sí una predicación —no desarrollada ni lógica ni lingüísticamente— de lo real del objeto: *princesas curaban del = las que curaban del eran princesas*.

La operación de categorizar se puede cumplir no sólo sobre un objeto real, sino también mental. *Patria es Humanidad*, dijo el poeta cubano José Martí identificando valorativa y emocionalmente dos órdenes categoriales. *Refalada no es caída* (resbalada no es caída), dice zumbonamente el gaucho argentino recalcando lindes entre dos clases. También aluden a la categoría otros verbos: *esto parece plata*. Por hacer igualmente referencia a una categoría dentro del sistema de categorías, se dice el nombre sin artículo en frases que significan rectificación del hablante en la clasificación de un objeto, o bien un cambio tal en el modo de ser del objeto que impone una nueva clasificación: *La vaca le salió toro, las cañas se tornan, lanzas, el oro resultó oropel, el vino se volvió agua*, etcétera.

B. Con nombres de objetos individuales.—La misma doble referencia a la existencia y a la esencia del objeto con la presencia y la ausencia del artículo.

¿Purgatorio lo llamas, Sancho?, dijo Don Quijote: mejor hicieras en llamarlo infierno. Y en la réplica dice Sancho: ... y sacaré a vuestra merced deste purgatorio que parece infierno y no lo es, pues hay esperanzas de salir del, la cual, como tengo dicho, no la tienen los que están en el infierno (Quijote, I, 25). En boca de don Quijote, purgatorio e infierno —nombres que aplican él y Sancho a aquel áspero paraje de Sierra Morena donde Don Quijote se puso a hacer su extravagante penitencia—, se refieren al orden categorial en que hay que encasillar el objeto, a la valoración de infierno y de purgatorio, a la idea de qué es lo que para nosotros hace al infierno ser infierno y al purgatorio ser purgatorio, para decidir si el objeto presente (aquel paraje) se acomoda a la de uno o a la de otro. No se trata de un juicio de conocimiento, ni de identificar aquel paraje con el único infierno o el único purgatorio para ellos existentes, sino de aplicar a aquel objeto la valoración subjetiva "infierno" o "purgatorio". Otra vez valoración y participación emotiva. Sancho dice a Don Quijote que le saca-

rá de este purgatorio que parece infierno y en seguida habla de los que están en el infierno. En el primer caso, que parece infierno, Sancho efectúa una categorización valorativa del objeto, reconoce adecuación parcial —hiperbólicamente, es decir, emotivamente vista— entre dos términos que ve como distintos: un término es aquel paraje como objeto real; el otro, la idea valorativa de infierno. Si dijera, en cambio, que parece el infierno, la comparación se cumpliría entre dos objetos reales, y vendría a decir —¡cosa muy distinta!—: parece que el infierno es esto, está aquí. En el segundo caso, los que están en el infierno, el artículo nos indica que Sancho no se refiere a la idea de infierno, sino al infierno como objeto real. Y por cierto, Sancho dice el infierno, como hoy diría todo el mundo, sin una posible intención de determinar cuál de los infiernos que componen el género "infierno", puesto que no hay tal género ni tales individuos (a pesar de expresiones como *bajar a los infiernos* o *irse al quinto infierno*). En cambio, siempre es posible oponer la idea valorativa que tenemos del infierno al infierno del cual tenemos esa idea; su esencia a su existencia.

C. Con nombres abstractos.—No tiene sentido ninguno atribuir al artículo un valor determinante ni genérico cuando acompaña a nombres abstractos. Y sin embargo, en español, los abstractos admiten el artículo exactamente lo mismo que los nombres de los objetos sensibles y contables, prueba segura de que en español la significación fundamental del artículo no es la determinación. Valor, arte, sabiduría, semejanza admiten la ausencia y presencia de artículo en condiciones análogas y con la misma significación que reina, infierno, espada, etc. Pues siempre nos es posible referirnos al valor, a la sabiduría, a la virtud, a la caridad que reconocemos en uno, en algunos o en todos los hombres, a la semejanza existente entre dos o más objetos, etc. Entonces el valor, la sabiduría, etc., son objetos reales, con existencia objetiva. Si decimos uno de esos nombres con el artículo, mentamos la existencia del objeto en alguna parte, o su eficacia condicionada o general, y, por cierto, con la misma doble referencia posible, individual y genérica, que hemos visto en los otros casos, lo mismo si hablamos de que en Salomón, la sabiduría fue un don divino,

que de la *Escuela de la Sabiduría* o de que la *sabiduría conduce a la virtud*. Siempre es la *sabiduría* un objeto real y por lo mismo un *quantum*, aun cuando, como sucede con los nombres concretos, el alcance de ese *quantum* (si es individual o genérico) esté determinado por el contexto y no por el artículo. En esto se descubre la naturaleza pronominal del artículo: el concepto general del artículo o lo indicativo de su significación, como diría Husserl, es su referencia a una existencia (por oposición a la esencia correspondiente) y por lo tanto a un *quantum*; pero lo indicado de su significación, su significación cumplida, que es cada vez la referencia a la existencia que entonces se mienta y se nombra y el alcance de su *quantum*, eso lo determina en cada caso el contexto y la situación. En cambio, sin artículo, estos nombres apuntan hacia el *qué* del objeto nombrado, hacia su esencia, hacia la idea valorativa que tenemos de *qué* es propiamente *sabiduría*, *virtud*, *arte*, *semejanza*, etcétera: *Virtud por provecho no es virtud. Sabiduría no es mera erudición.*

AMADO ALONSO.
Estudios Lingüísticos. Temas españoles.
Editorial Gredos, Madrid, 1954.

NUEVOS PUNTOS DE VISTA EN MATERIA DE SINÓNIMOS

La mayor parte de los objetos del pensamiento son, en todos los idiomas, *uninombrados* si no confundimos la mera afinidad con la identidad ideológica; pero no escasean, dondequiera se hable, los *plurinominados*, o por haber sufrido una o más metamorfosis que no excluyen entre sí la denominación primitiva, de donde las palabras *biformes* o aun *multiformes* (o digase *dimorfos* o *polimorfos*), o por convergente deslizamiento semántico de voces dispares, cuando no se ha acudido a raíces de lenguas diversas, muertas o vivas, para nombrar lo que ya tenía su nombre, siendo estas dos últimas las causas de los verdaderos sinónimos.

Se han definido, sin embargo, los sinónimos como "vocablos y expresiones que tienen una misma o muy

parecida significación", con lo cual se arriman impropriamente a ellos, por una parte, las *variantes morfológicas* que sin ser *morfemas*, por no denotar accidentes de la declinación o la conjugación, se hallan, al menos, en todas las lenguas europeas, antiguas y modernas, y, por otra, los nombres de ideas apenas relacionadas entre sí, directa o indirectamente: afines en virtud de ello, con afinidad ideológica, mas no idénticas una a otra, si bien esta relación es caso extremo de la de semejanza.

En realidad, Roque Barcia no distingue en su *Diccionario de sinónimos* sino entre ideas afines, trasladando por ejemplo una misma relación a diversos órdenes: el físico, el intelectual, el moral, etc., como procede al examinar las voces *equivocación*, *error*, *falta*, *culpa*, o descomponiendo ideas en sus componentes, según lo hace cuando observa que la *marcha* se refiere a la acción de ir de un lugar a otro, la *forjada* al tiempo que en ello se invierte, y el *camino* al espacio recorrido: conceptos vinculados por la fórmula algebraica que nos enseña que multiplicándose la velocidad del movimiento por el lapso que invierte el móvil en pasar de una estación a la siguiente, se obtiene la distancia entre las dos: $D = VT$. Pudo haber colocado en esa línea la voz *etapa*, denominación de las divisiones del trayecto, como también *celeridad* y *aceleración* o *aceleramiento* (voz biforme), etc. Eduardo Benot fue más acertado al llamar su obra *Diccionario de ideas afines*, cuyas columnas fronterizas distribuyen los antónimos que se agrupan a menor o mayor distancia de un núcleo ideológico, verbigracia: *ser* y *no ser* o *nada*, y con subordinación a lo primero: *existencia*, *vida*, etc., y a lo segundo: *nulidad*, *erigüedad*, etc.

Las voces *correlativas* son una especie de las afines. Hablando de ellas, dice Rufino J. Cuervo, en sus *Apuntes críticos sobre el lenguaje bogotano*: "Cuando dos ideas están tan íntimamente enlazadas entre sí que el recuerdo de la una evoca el de la otra, tocándose, si sabe decirlo, los confines de ambas, naturalísimo es que se confundan, si la importancia con que se presenta la una domina en la mente con detrimento de la otra. Vamos a verlo con varias voces que se hallan en la relación del todo con la parte, del antecedente con el consiguiente, del efecto con la causa, del continente con lo contenido, del signo con lo significado, de lo abstracto con lo con-

creto, o viceversa" (n.551). Según esto, voces correlativas son las que designan los términos de una sola y misma relación, como enlaza la generación al padre con el hijo, y el trabajo al artifice con su instrumento o con su obra. Pero como los términos de cada relación, en esquema: *A respecto de B*, se vinculan con otros: *B respecto de C*, y así indefinidamente, mediante nuevos lazos, de donde relaciones indirectas, como la de *A respecto de C*, por medio de *B*, de la correlación se pasa a afinidades menos estrechas, que forman, como los astros, sistemas, constelaciones y galaxias del pensamiento. He aquí en castellano una de esas agrupaciones entre especies de un mismo género: *pecina* es ceno negrizco o negruzco, por contener materias orgánicas en descomposición; *cieno*, *légamo* o *limo* se dice del lodo fertilizante de los ríos, entendiéndose por *lodo* o *barro*, *jango* si glutinoso, toda masa de tierra muy impregnada de agua, en los *humedales*. A esa familia de voces afines pertenecen, entre otras muchas palabras, las de la línea *greda*, *caliza*, *arcilla*, *humus* o *mantillo*, *arena*, *grava* y *balasto*, *pedregal* y *peñascal*, en donde se inicia al final un clima semejante al de los verbos *atomizar*, *pulverizar* moliendo o machacando (metamorfoseado en *machucando*), *granular*, *desmenuzar* por *trituration* o *aciberar*, *apedazar* o *despedazar*, y, en fin, *destrozar*. Estas gradaciones de significados son indispensables para expresarnos con pocas palabras. El castellano abunda en ellas, y vaya como ejemplo adicional esta que aquí ordeno. Si bien *glacial* viene de *glacies* (hielo en latín), se aplica en nuestro idioma a temperaturas inferiores a las del agua congelada, por ser más fría en lo general la de su ambiente, como en los polos terráqueos, en los glaciares y en las neveras o congeladoras. En cambio, se halla *helado*, *gélido* en poesía, el cuerpo cuyo calor se acerque en intensidad al del hielo o la nieve, siendo ya efectos de esa temperie estar alguno *yerto*, *aterido* o *titirando* (verbo perónimo, caso homónimo de *titilar*, del cual es además, en acepción propia, sinónimo, lo mismo que *rielar*, mas no *rutilar* o *brillar*, sus afines apenas). Siguen en la escala ascendente del calor lo *dérido*, en verso *aliente* (muy frío), derivado de *algere* (enfriarse mucho), aunque el Diccionario define la voz *algidez* como frialdad glacial; y luego lo *frío* sin adverbio, y, ganando flogisto, si se me

permite recordar la vieja explicación de los fenómenos caloríficos, lo *frasco*, inmediatamente antes de lo *templado* o quitado el frío, desde donde empezamos a percibir con el otro sentido térmico: lo *tibio*, lo *caliente* (caloroso o caluroso, estuoso o bochornoso), lo *ardiente* o *tórrido* (de *torris*, *tizón*), y, en fin, lo *candente* o *rusiente*, *abrasante* o *quemante*, extremo en que el calor da luz.

Si bastara la semejanza de significados para que dos palabras se tuviesen como sinónimas, lo serían por pares las siguientes del género de los calzados: *calzas*, *zapatos*, *zapatas*, *zapatillas*, *botas*, *botines*, *botinas*, *borceguies* (galicadamente *brodequines*), *polainas* o *sobrecalzas*, *zuecos*, *sandalias*, *chanclos*, *chanelas*, *chaguales*, *chapines*, *chinelas*, *chinelas*, *pantuflos* o *pantuflos*, *babuchas*, *albarcas*, *alpargatas* o *alpargates*, *chancletas*, *almadrénas*, *albornas*, *cofias*, *cofurnos* y *cálipas*; y como el calzado se compone de diferentes piezas, cada una con su nombre, continuaria la sinonimia en esta nómina: *puñtera* o *bigotera*, *pala* y su *copete*, *caña*, *talón*, *contrafuerte*, *forro*, *suela*, *enfranque*, *tacón*, *plantilla*, *lengueta*, *cierra*, *ojetes*, *cordón*, *cinta*, *hebillas*, *botón*, *correa*, *amianto* o *amenlo*, *ribete*, *respunte*, *costura*, *calamón* y *chanflón*; ¿y por qué no seguir con instrumentos como la *horma* y el *calzador* o *sacabotas*, el *sacabocado* y el *sacabrocas*, etc?... Habría que señalar el límite en que la sinonimia se convierte en afinidad; pero entonces, ¿no abarcarían los sinónimos el recinto de las voces correlativas, que suelen originarios, pasando del tropo a la denominación corriente, como la de *acero*, en segunda acepción, por arma blanca? Así se llega a la conclusión de que, contra una opinión apresurada del P. Mir y Noguera, es condición necesaria, aunque no suficiente, de la sinonimia la *dualidad de voces* y la *perfecta unidad*, en una o más acepciones, de significados, como entre *solloquio* y *monólogo*, que coinciden en su primera denotación, o entre *fulcro* e *hipomoclio* o *hipomoclión* que únicamente designan ambos el punto de apoyo de las palancas.

Tomando de Hamilton los nombres que ideó para el desarrollo de su teoría lógica de la cuantificación del predicado, vale denominar *totototales* a los sinónimos identificados en todas las acepciones de cada uno, sea única, y sirvan para ejemplificar los nombres de *meretriz*, *prostituta* y *ramera*, a más de uno que viene de *putida*

en latín (mal oliente), con matiz peyorativo, si cabe, y otro de la derivación *hetera*, del griego, que quizá, por asociación histórica, acarree cierto cariz mejorativo, o sean muchas las significaciones, como ocurre con *frémido* y *bramido* (del toro, del hombre, del mar, etc.); serían *totoparciales* (aquí lo mismo que *partitotales*) los sinónimos en que uno de los miembros del par comparado incluya y sobrepase las significaciones del otro, como entre *erario*, tesoro público y lugar donde se guarda, y *fisco*, no más que lo primero, fuera de Venezuela, y, en fin, *partiparciales* los que sólo coinciden como círculos secantes, verbigracia *pájaro*, que entre los hombres los hay de cuenta, y *ave*, que suele aplicarse, por el contrario, a personas descuidadas y sin viveza (también es nombre propio de constelaciones). Se puede objetar que la clasificación no es completa, porque hay sinónimos que, siendo idéntica la significación, difieren por su uso. *Limen* es *umbral*, pero hasta hoy sólo se sirven de esa voz los poetas. *Óleo* y *aceite* son una misma cosa, y "olivos y aceitunos todos son unos"; sin embargo, observa Emilio M. Martínez Amador en su *Diccionario Gramatical*, que nadie dice *cuadro al aceite*, ni *aceite de aceitunas*, o bien: "Cada mocheo a su aceituno" (menos los santos aceites). Pero como estas aplicaciones que entre sí se excluyen, implican determinaciones de significado, los sinónimos de uso diverso caen en el grupo de los *partiparciales*. Así, *óleo* es sólo el *aceite* que se emplea en los sacramentos y en pintura, y *limen* el *umbral* en sentido únicamente poético. Por lo demás, sabida es, como puede consultarse en la *Introducción a la lexicografía moderna* de don Julio Casares, la estabilidad o inalterabilidad verbal de las locuciones, que son a sus palabras como éstas a sus letras fundamentales, por lo cual *dejar de vuelta y media*, por *haberse puesto* (inflexión compuesta de *poner*), sería frase sin sentido. Pertenecen, pues, a la doctrina de las locuciones algunos de los usos específicos de los sinónimos, que no a la teoría de los objetos plurinominados.

La afinidad nominal y la sinonimia son fenómenos de origen muy diverso, aunque la identidad entre significaciones se erija en caso extremo de similitud. Las palabras son entre sí afines, por serlo las ideas que expresan: este hecho síquico y lógico sólo tiene que ver en los

morfemas con la formación de las voces: de *homo*, *hominis* (del hombre); de *legere*, *lego*; de *ego*, *actum*, *actio*, *actor*, *activus*, *active*, etc., con las desinencias del género activa y *activum*, y las de número *activae* y *activi*. El influjo etimológico de la afinidad conceptual no pasa de ahí; porque en los tropos se manejan retóricamente palabras por completo ya formadas, verbigracia en la sinécdoque mediante la cual surcos es tierra arada, en el coro de nuestro himno nacional: "En surcos de dolores, el bien germina ya" (por lo que un zolito mal informado dijo que no se siembra en surcos sino en lomos: pericia de agricultor, ignorancia de escritor). En cambio, la sinonimia pertenece del todo, o a la Semántica o a la Etimología, conforme a lo que de estos ejemplos se desprende. Se llama *mona* a la ebriedad o embriaguez (de *ebrius* y *ebriacus*), por las monerías o monadas de las personas bebidas, y también se la apellida *borrachera* (de donde el nombre del arbusto *borrachero*), recordándose la borracha (de *borra*) o bota del vino. He ahí un caso de convergentes deslizamientos semánticos. Pero en otros los sinónimos se forman por doble o múltiple derivación radical: *aceite* es palabra de origen morisco, y *óleo* viene del latín; *juicero* proviene de esta última lengua, y su par *hipomoclio*, con la metamorfosis *hipomoclión*, del griego; *fútbol* se trajo del inglés, y se ha formado en castellano *balompié*, invirtiéndose el orden de la construcción, para acomodar la significación (balón para los pies) a la índole sintáctica de nuestro idioma; *mesana*, proveniente de la voz italiana *mezzana*, de donde *misein* en francés, suele confundirse técnicamente con *trinquete* o *triquete*, derivado del vocablo latino *triquetrus* (de tres lados), y según Rafael María Baralt dichos términos son sinónimos (*Diccionario de Galicismos*); en fin, cada provincia española de habla castellana dio su nombre a plantas y aves: *malvarisco* aquí, *alteá* allá, lo uno o lo otro universalmente, como *milénrama* y *altarreina*, *senserina* y *tomillo*, etc., y como nuevos territorios del idioma, así también interviene hoy la América hispana, por haberse desarrollado sus mutuas relaciones con España: pero si *mostacho* se tomó del *mostacchio* italiano (*moustache* en francés, *mustache* o *mustachio* en inglés), que prestó el griego por conducto del latín: *mystax*, *axis* (originariamente labio superior),

y pudo asimilar su *s* a *x*, donde quedaría como residuo una *g* (*liez, legis*) antes de *tate* o *ate*, nadie sabe a ciencia cierta de dónde salió *bigote*, si no es por contaminación entre *bizna* y *pegote*, en cuanto parche hirsuto del labio superior, o porque algo como *migote*, que pudo hacer *migote*, por atracción gutural de la *g* (la *o* y la *g* fuerte son velares), paró en *bigote*, por influjo ideológico de sus dos puntas. Estas dos invenciones sin apoyo en textos que yo conozco, son al menos más razonables —perdónese la digresión— que la del sabio don Juan Eugenio Hartzenbusch en su prólogo a Baralt: "Repararon nuestros mayores —dice— en un alemán que, retorciéndose el pelo del labio superior, decía *bey Got*, mentando el nombre de Dios en vano, y no se necesitó más para que al momento formaran la palabra *bigote*". Roque Barcia refiere cuentos semejantes, a propósito de algunos de sus sinónimos, y don Rufino J. Cuervo alude a otros, al prologar sus *Apuntaciones críticas*.

Son, por tanto, dos y solamente dos las fuentes de los verdaderos sinónimos, a saber:

1º Por convergente deslizamiento de las acepciones de voces diversas, ya por metonimia de ambas, como en el ejemplo de *mona* y *borrachera*, y en *desavisado*, de avisar, acción ajena, *inadvertido*, de advertir, acción propia; ya porque el tropo lo sufra una sola de las dos voces, como *renuevo* e *hijato* han venido a significar *retoño* (de *re* y *otoño*): "*Vástago* o *tallo* que echa de nuevo la planta" y, "hablando de personas, hijo (despectivamente *hijato*), especialmente el de corta edad" (Academia, *Dic*).

No se dan quizá sinónimos totototales, ni aun totoparciales de este origen; porque al tomar una palabra la acepción de otra, no es probable que embeba las demás, y cuando esto ocurra, por suma casualidad, no por ello abandonará las restantes suyas.

Se halla en ese punto el enlace de la sinonimia con la semántica.

2º Por doble o múltiple derivación radical de lenguas muertas o extranjeras o de hablas castizas provinciales (*rapista*, *barbero*), incluyéndose en este grupo las voces de varia composición, con elementos autóctonos, como *tragaidabas* y *tragamallas* por *tragón*, *altisono* y *gran-*

disono, *melómano* y *musicómano*, *tetrasilabo* y *cuatrísilabo*, porque, juntándose voces, la derivación es radical.

La tecnología de ciencias y artes crea muchos de estos sinónimos, como *sifosis* por *corcova*, y *estenosis* por *estrechamiento* o *estrechez* en medicina. En blason, *sable* es *negro*, *sinoble* o *sinople*, verde, etc.; pero su *azur* es mera transformación desinencial de azul.

Me he referido a la derivación radical, para distinguirla de la complementaria, que agrega prefijos y sufijos o desinencias, y se complica con aféresis, apócope o apócopas y sincopas o sincopes (con acepción adicional), elisiones, epéntesis, asimilaciones y disimilaciones que tocan las raíces, y alternancia de géneros. Estos cambios no producen, en verdad, sino palabras *biformes*, a veces *multiformes* (en general, *pluriformes*), que, por conservar su unidad etimológica y semántica, en las metamorfosis superficiales o profundas que sufren, no deben equipararse con los sinónimos. ¿Se llamarán así *tan* y *tanto*, *gran* y *de*, *hijodalgo* e *hidalgo*, y, siguiendo por aquí: *amenguar* y *menguar*? Terminese este primer paso del razonamiento con los aumentativos, diminutivos y despectivos de varia terminación y considérese a continuación la serie de terminaciones, de doble forma o equivalentes, con que se forman substantivos, adjetivos y verbos, por lo que se dice, verbigracia: *altitud*, *altor*, *altura* y hasta *alteza*, aunque así suelen introducirse nuevas acepciones, para terminar con el uso de los prefijos de igual valor: *afielar* y *enfielar*, *inconveniente* y *desconveniente*, o, cayéndose el prefijo, *enjabegar*, y *jabegar*, otras veces invasor: *acerar* y *enacerar* o bien fusionándose con la raíz: de *enhorabuena*, *norabuena*. De aquí al cambio o pérdida de letras radicales, que pueden también agregarse, no hay, más que un paso, y el último: *tremedal* y *tremadal*, *benjui* y *menjui* (como de *migote* pudo salir *bigote*, sin contaminación, dejándose de nasalizar la *m*, que, como la *b*, es labial oclusiva y sonora), *gazafatón* y *gazapatón*, *garrocha* y *garlocha*, *estofar* y *estovar* (*rehogar* es el sinónimo), *avetarda* y *avutarda*, sinónimos de *avecasta*, *baptisterio* y *bautisterio*, etc.

Tales metamorfosis son comunes en lenguas antiguas y modernas. Sean ejemplos del latín *nihil* y *nil*; *ebrius* y *ebriacus*, *incurvesco* e *incurvisco*, *siris*, *sirit* y *siritis*, *sincopas* de *siberis*, etc. (pretérito perfecto del subjun-

tivo de *sino*, *sivi*, etc., dejar hacer). Abriendo al azar un diccionario francés, copio de él los siguientes *dobletes*, que llamaré *morfológicos*, sólo formales, para distinguirlos de los *morfo-semánticos*—mudanza en la forma y el significado— de la actual filología (en italiano *allotropi*, en alemán *Doppelformen*), a la vez que de los *semánticos*, como de otro modo llamaré los sinónimos, por implicar dualidad de voces con un mismo significado. Vayan ahora *écrasage* y *écrasement*; *ecouchoir* y *ecouche*; *élevateur* y *élevatoire*; *embobelineur* y *emboliner*; *exploser* y *explosionner*; *exulcerant* y *exulceratif* (ulcerante y ulcerativo); *escope* y *écoue*; y, volviendo hojas: *médicinal* y *médical*; *bitumer* y *bituminer*; *apétence* y *appétition*; *arabists* y *arabistan*, etc. En verso italiano, casi todas las palabras pueden acortarse por *aféresis* *síncopa* o *apócope*. En inglés abundan los verbos irregulares con doble y a veces triple participio pasado: *de to cleave* salen, como ejemplo, *cleaved*, *cleven* y *cleft*, y ocurre otro tanto con los pretéritos: el de *to spring* (infinitivo que parece gerundio), *verbigracia*, toma las formas *sprang* y *sprung*. Baste finalmente recordar que *gato* es *kitten*, *kitting* y *kitty*, sinónimo de *pussy* o *little cat*; *behoove* es lo mismo que *behave*; se dice *lacunal*, *lacunar* y *lacunose*, como en castellano *fuente*, *fontana*, *fontanal*, *fontanar*, con el sinónimo también polimorfo: *manadero*, *manadera* y *manantial*; *sigan abyss* y *abyss*; *abidance* y *abiding*; *objection* y *objecness*; *includ* e *inclusive*, adjetivo en inglés (el adverbio correspondiente es *inclusively*); *inclose*, *inclosure*, *enclose* y *enclosure*; *incongruence* e *incongruity*; *incongruent* e *incongruous*, fuera de las terminaciones equivalentes *or* y *our*: *labor* y *labour*, etc. En esta frondosidad, que no puede tildarse de viciosa, porque hasta puede aprovecharse en verso y en prosa, compiten entre sí las principales lenguas europeas, sin que sea fácil averiguar cuál de ellas aventaja a las demás en ductilidad derivativa que alterna con los *dobletes* en sentido tradicional, como *cosa* y *causa*, *derecho* y *directo*, *delicado* y *delgado*, en castellano, siendo fenómeno diferente el de los parónimos derivados de diversas raíces, como *escatología*, del griego *eschatos*, último, y *escatología*, exactamente la otra voz, de *skós*, excremento.

Quando no se dispone de diccionarios o no hay tiempo o voluntad para consultarlos, el que maneja su propio

idioma forma derivados o voces compuestas o parasintéticas, al correr de la voz o de la pluma; y si son abundantes los recursos lingüísticos de que puede valerse, como sucede en castellano, dará nueva forma a viejas dicciones, coincidiendo seguramente con otros en apartados lugares, con lo cual irradiará a la vez de muchos focos la imitación si la metamorfosis resulta por sí misma recomendable, como retoño de la savia de cada lengua. Esto y la tendencia natural a recortar vocablos, sin desfigurarlos, para economizar esfuerzo y abreviar la expresión del pensamiento, son las causas que obran en la multiplicación morfológica de las palabras, que ha hinchado en una décima de su volumen, según mis cómputos, el lexicon castellano.

Como se observa en algunos casos, en España y otros países, deberían escribirse en un solo artículo de los diccionarios las palabras biformes que no hayan sufrido cambios dispares de sentido, permaneciendo, en cambio, los sinónimos en el lugar etimológico o semántico que les corresponda, sin perjuicio de presentarse aparte una nómina total de ellos, en el estado coetáneo de la lengua.

Cumple observar que la formación de los sinónimos por derivación radical es voluntaria, aunque libre de convenios, salvo a veces en materia de tecnicismos, siendo espontánea, por el contrario, la génesis de los sinónimos de origen semántico. Lo primero se realiza en acto consciente y artificial, interviniendo la inventiva de la gente ilustrada. Lo segundo es obra inconsciente e inartificial del entendimiento popular, estimulado por el ambiente físico y social.

Con su carácter óntico y nóstico a la vez, muy diverso del etimológico y semántico de la sinonimia, la afinidad ideológica, sutil y copiosa, de donde procede la nominal, es fenómeno de otra naturaleza, que se extiende a los antónimos. Las lenguas se enriquecen dando un nombre a cada idea, a cada imagen genérica y a cada emoción o sentimiento corriente: pero el estudio de los hechos que así lo exigen, trasciende por completo de la lexicografía y las ciencias que inmediatamente la auxilian.

Descubriendo relaciones universales — por tanto lingüísticas — que no se sospechaban, a pesar de su grande importancia en todos los idiomas, al menos los cultos,

dejo así trazado en síntesis, con nomenclatura adecuada y completa, un vasto y bien trabado sistema sin lagunas, que por su solo ordenamiento ha conducido, enlazando directamente multitud de fenómenos gramaticales (*lato sensu*), y de modo indirecto los demás de ese género, a distinguir entre sí, con exactitud científica, hechos dispares, antes confundidos en daño de su estudio, que venía desorientado, y a formular como consecuencia de las clasificaciones obtenidas, sin forzar ideas, leyes de naturaleza etiológica, que miran unas veces a las causas y otras a los efectos, proporcionando expedientes de gran provecho en la elaboración de diccionarios *sineidéticos*, que relacionaran más o menos, en forma panorámica, basada en recursos de fácil comprensión y manejo, cada palabra con todas las demás del idioma de que se trate. De ello, algo se ha hecho en inglés (no sé de otras lenguas), y Benot lo imitó en castellano; pero el huevo se halla en fáfara (locución que no admite el sinónimo *bínza*).

RODRIGO NOGUERA BARRENECHE,
en "Boletín de la Academia Colombiana",
tomo X, N° 35; abril, mayo y junio
de 1966.



Libros y Revistas

CARMEN BRAVO-VILLASANTE, *Historia de la Literatura Infantil Española, Revista de Occidente, Madrid, 1959.*

En edición embellecida por antiguos grabados en madera, y por algunas de aquellas inefables portadas a todo color de las aventuras de Pinocho y Chapete (de Calleja) que encantaron nuestra propia infancia, aparece esta publicación de la Revista de Occidente de Madrid.

Apresurémonos a decir que es obra de positivo valor, profundamente informada y vertida en prosa elegante donde el agudo atisbo psicológico va ligado al hallazgo en la expresión.

En síntesis, la autora arriba a ciertas conclusiones que no son ya un secreto para quienes desde hace muchos años nos preocupa la literatura vinculada al niño: por ej., que éste se apropia instintivamente de cuanto página hermosa le produce deleite o emoción, o de cuanto personaje lo entretenga, aun cuando su creador no haya pensado en la infancia al componer; mientras que la página deliberadamente infantil suele sufrir un oscuro destino. Segundo, que lo dedicado a la infancia no ha de perseguir una ostensible finalidad didáctica, por cuanto la belleza en sí misma ya es formativa. Por último, que (excepción hecha de aquella literatura que es vehículo de abstractas meditaciones metafísicas, o por el contrario testimonio crudo de vivencias sombrías de un individuo o una sociedad) podemos afirmar casi no existe página de legítimo valor estético que de un modo u otro no pueda aproximarse con éxito a los niños.

Fiel a un orden cronológico, Carmen Bravo o Villasante imagina con razón que la olvidada criatura del medioevo y épocas inmediatas habrá sido ¿por qué no? un oyente —y luego lector— tanto o más extasiado que el adulto de las hazañas del Cid Campeador narradas por ocasionales juglares placeros, o de las fábulas adapta-

das del *Calila e Dimna*, las divertidas respuestas de Patricio a las consultas del Conde Lucanor, o las mil y una aventuras guerreras o sentimentales de ese abigarrado y sabroso mundo del Romancero.

Simultáneamente la intención pedagógica que acompañó algunas expresiones de poetas —encargados por los reyes de redactar ejemplarios para la educación de príncipes menores—, no excluyó que un limpio hábito de poesía los salvara, en contados casos, del desdén previsible. Tal el caso del Marqués de Santillana, al aleccionar en frescos versos de arte menor al hijo pequeño de Juan II: "Fijo mío mucho amado: / pára mientes, / no contrastes a las gentes / mal su grado. / Ama, e serás amado; / e podrás fazer, lo que non podrás / desamado".

Pero por encima de esos ejemplarios y cartillas, catecismos y catones hispánicos destinados específicamente a la niñez de aquellos siglos, ella habrá seguido buscando espontánea su solaz —y aprendiendo— en los romances y consejos populares, y luego en las portentosas hazañas de los libros de caballerías, los mismos que encantaban a Santa Teresa y sus hermanos. Trae así este estudio que comentamos el curioso testimonio de listas de libros que por entonces se embarcaban para las Indias, seguros de atraer a un público de indígenas crueles pero inocentes como niños: donde figuran veinte *Doncellas de Francia* junto a quince *Oliveros*, diez *Fábulas de Esopo*, treinta *Fernán González*... ¿Y puede dudarse que las pícaras escaramuzas del *Lazarillo de Tormes* —con su absoluta novedad de un protagonista niño— fueran devoradas con secreta avidez por los chicos de entonces aunque se alborotaran en censuras los mayores?

También en los siglos de oro se nos aparece relegado el niño español a la categoría de hombreito ignorante que conviene atiborrar de pedagogía. En cambio, se publicaba por esa época en Alemania el fascinante *Orbis Pictus* de Comenius, obra que expone a la deslumbrada imaginación el mundo entero en imágenes, o en Francia nacían los inmortales *Contes de ma mère L'Oie* de Perrault. Sin embargo, el aporte inapreciable de la España de esos tiempos es un riquísimo libro de Rodrigo Caro que reúne todo el folklore infantil: desde antiguos juegos de origen griego y romano hasta las milenarias nanas, cantinelas y retahílas que estarían a diario en boca de

todos los pequeños españoles (Folklore de eternidad! Las mismas nanas y cantares de corto que evocará con nostalgia Unamuno, redivivas por el duende mágico de García Lorca, ponderadas por la voz maternal de Gabriela Mistral...)

Otro aporte todavía más auténticamente peninsular y trascendente: el de canciones navideñas y villancicos, en que rivalizan los más altos ingenios incluido Góngora. Nuestra autora se detiene en *Los Pastores de Belén*, bellísima colección escrita por Lope de Vega para que aprendieran a leer Carlos Félix, el hijo a quien el poeta gustaba regalar pajarillos como versos, y que muerto en edad temprana recibe de su ilustre padre esta última y tierna expresión elegíaca: "Oh qué divinos pájaros / agora / Carlos, gozáis; que con pintadas alas / discurren por los campos celestiales / en el jardín eterno...".

El siglo XVIII sorprende a los autores-pedagogos muy preocupados por el niño: pero atentos sólo a su instrucción, a abrirle los ojos a la verdad y cegárselos para el mito, "la hormona psíquica" que dijera Ortega y Gasset. Tomás de Iriarte coincide en una condenación —expresada antes por otros— que lamentablemente gozará de larga vigencia: todo el mal reside en que la criatura se aficiona con facilidad "a lo maravilloso, por más falso e inverosímil que sea, mientras postpone lo verdadero, lo provechoso y lo necesario". Pese a todos no hay duda que Iriarte y Samaniego acertaron de algún modo en el gusto infantil, a través de sus ágiles fábulas; y para más graciosa ironía nos enteramos que Iriarte vino a ser quien más contribuyó a difundir en su tierra el Robinson Crusoe inglés: prohibido primero allí, y vuelto luego imprevisiblemente un clásico de la literatura infantil de todas las latitudes.

Juntamente con el auge de las tradicionales *aleluyas* (colecciones de volantes ilustrados, con textos breves, sobre temas de actualidad o antiguas leyendas populares, directo antecedente de las actuales tiras o, como dicen en España, de los actuales *tebeos* en diarios y revistas infantiles), comienzan a aparecer tímidamente, no despojados del pedantismo habitual, los periódicos para niños con ilustraciones en color, donde laboraba alguna firma ya famosa: Campaamor, Zorrilla,

Hartzenbusch, Gertrudis Gómez de Avellaneda, el Padre Coloma. El más notable fue *La Educación Pintoresca*, en cuyos numerosos ejemplares fueron apareciendo las bellas narraciones infantiles de Fernán Caballero, la introducción del realismo en España, que prefería no obstante definirse a sí misma como "una buena vieja que cuenta cuentos", leyendas y tradiciones orales que ella recogiera a lo largo de años de labios de los campesinos de su tierra.

Con sinceridad confiesa Carmen Bravo-Villasante: "Hemos de achacar a la poca divulgación que ha tenido nuestra literatura infantil en otros países, a la poca propaganda que nosotros hacemos de lo nuestro, el que el cuento *Pelusa*, por ejemplo, del Padre Coloma, no sea tan universal como el de *Alicia en el país de las maravillas* o cualquier otro personaje conocido".

Importantes capítulos dedica la autora a los arquetipos europeos del género —los hermanos Grimm, Hoffmann, Andersen—, que la recién fundada editorial Calleja de Madrid y luego la Sopena de Barcelona difundieron en infinidad de versiones ornadas por excelentes dibujantes. Por cierto que esta ventolera fresca sacude de tal modo el polvo de la un tanto rígida literatura infantil española, que millares de autores anónimos, llevados de la mano por la famosa Calleja, inundan el aire con una lluvia de cuentitos, y otros de formato mayor, que a poco llegan hasta este lado del mar. No en balde llama la autora al siglo XIX el siglo de los cuentos. Consejos de antaño aparecen remozados en socarronas historietas; y el niño español aprende por fin a reír con las locuras de un niño malo tomado en solfa o con la ridícula circunspección de un hombrecito demasiado educado.

A la mágica luz verde de ese renuevo, los mayores espíritus de la hora sientense tentados por el género: José Ortega y Munilla —padre del filósofo— escribe especialmente para su nieto Miguel, y la dedicatoria condensa una teoría insuperable sobre el ideal de este tipo de creación: "Si te fatiga la lectura de este libro, serías el crítico esperado... Si acabas *Las aventuras de los tres soranitos* no me importará el desdén de los cultos". Juan Valera con su guasa inimitable, Pedro Antonio de Alarcón, Benito Pérez Galdós, Leopoldo Alas "Clarín" y su

inmarcesible Adolfo Cordera, Armando Palacios Valdés, E. Pardo Bazán escriben preciosas historias para adolescentes aunque influidas del realismo imperante. Se pone de moda un patetismo a lo Dickens y a lo De Amieis. Como dice con insolita gracia la autora, "nunca han muerto tantos niños como en esta época". Todavía habrá que esperar hasta que tomen el cetro los extranjeros Julio Verne, la Alicia del cinematográfico país, Peter Pan, para que nazca la seducción de lo fantástico, lo extravagante, lo encantadoramente absurdo. Y habrá que esperar el milagro de que un burrito lírico, venido desde el cielo del Moguer andaluz, pasee sobre su lomo blando como algo más a todos los niños del mundo.

Ríndese aquí homenaje a dos nombres muy queridos en España: Salvador Bartolozzi, el introductor y luego recreador de un Pinocho desafiador de entuertos por amor al prójimo y a la gloria, muñeco italiano que acaba, pues, siendo tan español que la autora hace una encariñada aproximación que no nos espanta: "La sombra de Don Quijote se proyecta en la pared cuando Pinocho anda por la habitación"; Elena Fortún —y otros— que han dado vida por fin a personajes en los que el niño de hoy se siente cabalmente reflejado y termina por adorar a esos amigos de ficción desenvueltos, simpáticos, con mucho desparpajo, liberados de la sabihondía ridícula de "el repelente niño Vicente", otra creación donde se satiriza al enano pedante en que pudo transformarse el españolito de seguir al pie de la letra las aspiraciones de sus bienintencionados literatos-pedagogos de antaño.

Los capítulos finales pasan revista a algunos excelentes escritores actuales que componen cuentos llenos de poesía y aventuras, tebeos para periódicos, teatro infantil y escenas de títeres, bien conscientes ya del verdadero mundo mágico y real a la vez, único en que la infancia se siente interpretada y acompañada.

En un libro de Fryda Schultz de Mantovani que comentábamos recientemente, leemos: "Heredamos de España su indiferencia por el niño en la literatura". Y este de hoy dice también por ahí: "Apenas se ha escrito para el niño en España, apenas si éste aparece como protagonista". El hermoso volumen que dejamos comentado es por fortuna una especie de desmentido a ellas mismas. Es además el fruto redondo de una vocación, largo esta-

dio, ternura entrañable, y gracejo de mujer madrileña. Y será de hoy en más, de fundamental consulta para el adulto que quiera ambular por el resplandeciente y laberíntico palacio del alma infantil, sin que resulte un huesped demasiado fastidioso.

MARÍA DEL CARMEN GARAY.

ARCHIVO DEL CORONEL DOCTOR MARCOS PAZ (T. I. 1835-1854). Publicación encomendada al Instituto de Historia Argentina de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. (Imprimió Talleres de Impresiones del Estado de la provincia de Buenos Aires). La Plata, julio de 1960.

Con una introducción de 114 páginas (I a CXIV) fruto de la labor encomendada al director del Instituto de Historia Argentina de la Facultad de Humanidades y miembro de número de la Academia Nacional de la Historia, profesor Carlos Heras, ha aparecido el primer tomo de una obra de vastos alcances en cuanto hace al más claro conocimiento de nuestro pasado inmediato: *Archivo del Coronel Doctor Marcos Paz*.

El prologuista construye en este exordio una apretada biografía de este prohombre de nuestra Organización Nacional a quien los azares de nuestras luchas cívicas, mediante el voto de 91 electores, llevaron al cargo de vicepresidente de la Nación en la primera fórmula de neto origen constitucional encabezada por Bartolomé Mitre (1862-1868); la guerra de la Triple Alianza, al reclamar a éste como generalísimo de las tropas, le impuso el ejercicio efectivo del P. E. entre el 12 de junio de 1865 y el 2 de enero de 1868, con una breve solución de continuidad.

En sendos capítulos, y con documentación de primerísima agua, el profesor Heras ilumina la vida de Marcos Paz bajo los siguientes aspectos:

1. Estudios. Actuación pública en Tucumán y Salta.
2. Después de Caseros. Sitio de Lagos. Primera Misión a las Provincias del Norte (1853-1854).
3. Senador Nacional (1854-1858).
4. Gobernador de Tucumán. Candidato a la vicepresidencia de la República (1858-1860).

5. Senador Nacional. Convencional. Prisión (1860-1861).
6. Gobernador de Córdoba. Segunda Misión a las Provincias del Norte (1861-1862).
7. Vicepresidente de la República. Ejercicio del Poder Ejecutivo Nacional (1862-mayo de 1867).
8. La renuncia de 1867. Ejercicio del Poder Ejecutivo (julio 1867-enero 1868).

Pero al elucidar su carrera partiendo de la determinación precisa de la fecha de su nacimiento, ocurrido el 7 de octubre de 1811 en la ciudad de Tucumán, Heras pareciera querer demostrar hasta la evidencia, pero sin panegíricos, por el solo relato de los hechos, aquel juicio que Miguel Cané estampara en *Juvenilia*: Marcos Paz fue "uno de los hombres más puros y bondadosos que han nacido en el suelo argentino".

No nos detendremos en esta nota en el análisis de las múltiples peripecias que padeciera en sus estudios en el Colegio de Ciencias Morales de Buenos Aires y, luego, para graduarse de abogado en la Academia de Jurisprudencia a causa de su nada holgada situación económica; tampoco es objeto de nuestro examen el análisis de cada uno de los capítulos con que el autor del estudio de la personalidad de Marcos Paz nos ilustra sobre una época de nuestra historia aún plébrica de novedades.

La lectura de este fecundo trabajo nos deja en el espíritu el regusto de conocer inteligentemente la manera de ser de una vida que, centrada en una escrupulosa conducta al servicio de rectos procedimientos, va señalando un carácter "afecto al orden y al respeto a las jerarquías", según el autor; influencia—agrega—de la severa disciplina interna imperante en el Colegio de Ciencias Morales.

Del múltiple quehacer a que fue llamado Paz como ciudadano y como militar, sólo destacaremos en estas notas algunos rasgos de dos de sus actuaciones cívicas, que estimamos definen la índole de su personalidad: la primera, como senador nacional, luego de haber gobernado con honradez administrativa y probidad política a Tucumán, su provincia natal; la segunda, como vicepresidente de la República, a cargo del Poder Ejecutivo durante más de dos años.

En aquel senado inicial de nuestra Organización, como miembro fundador del alto Cuerpo, no actuó para exhibirse, sí para defender principios en esa transformación política de la República.

Tuvo conciencia —dice Heras— de la proyección histórica de la labor del más alto Cuerpo legislativo; era necesario sentar jurisprudencia sobre la recta interpretación de los preceptos constitucionales, trabajar desbrozando el camino a recorrer en el porvenir y colaboró en la obra colectiva, con claro sentido político a cuyo servicio puso su sobria oratoria. Se batió con firmeza por la instauración de un estilo federal, tal como lo había vivido y practicado en los fecundos años de su actuación juvenil en Tucumán y Salta, arraigado luego profundamente en su espíritu a lo largo de tres lustros de alejamiento de la vida pública vividos en Buenos Aires. Habló o dictaminó en las grandes cuestiones promovidas y resueltas por el Senado federal, en los primeros cinco años de su funcionamiento, contribuyendo a poner en marcha la Constitución de 1853, sin desvirtuar su esencia resultante del proceso histórico que le dio origen. En todo momento actuó como un celoso defensor del federalismo histórico en su más pura proyección doctrinaria, bregando sin desmayo por el más amplio respeto de las autonomías provinciales y el ejercicio en toda su plenitud de las funciones privativas del Poder Legislativo...

"Participó activamente —prosigue el biógrafo— en los debates de las 21 leyes dictadas, participando con brillantez en la discusión de "la primera ley dictada por el Congreso relativa a la desmonetización del papel emitido por la Confederación, en virtud del fracasado Estatuto de Fraguero. Se discutió el alcance de la prescripción constitucional que da a la Cámara de Diputados el privilegio de la iniciativa en las leyes referentes a contribuciones y se sostuvo la nulidad del proyecto de ley remitido por el Poder Ejecutivo aprobado ya por la Cámara de Diputados. Paz centró el debate dentro del terreno constitucional y con motivo de una superflua discusión acerca del significado de la palabra iniciativa, ex-

presó su disgusto por haberse lesionado la majestad del Cuerpo, al descender sus miembros a darse lecciones de gramática unos a otros; afirmó que el Senado por su origen y por ser el más alto Cuerpo legislativo, debía obrar con dignidad, moderación y sabiduría, desdenando ocuparse de cuestiones pequeñas. En cuanto al problema en sí, sostuvo la verdadera doctrina: por iniciativa debía entenderse dentro del mecanismo de la Constitución, primera discusión, pues no era posible cercenar al Poder Ejecutivo el derecho de proponer leyes cualquiera fuese su naturaleza. El punto se aclaró de acuerdo con la tesis sostenida por Paz...

"Como hemos dicho, sus intervenciones no fueron circunstanciales, sino en cuestiones de fondo vinculadas a la recta interpretación del articulado constitucional. En sesión del 29 de junio de 1855, al tratarse la ley referente a las bases de concesión para el ferrocarril de un punto del Paraná a Córdoba, se opuso al artículo 39 del proyecto, por el que se autorizaba al Poder Ejecutivo a federalizar todo el trayecto, más una legua de tierra a cada costado de la vía. Sostuvo Paz la imposibilidad, sin violar la Constitución, de federalizar territorios pertenecientes a las provincias sin obtener previamente el consentimiento de éstas. La objeción hizo titubear al Senado; el proyecto tenía despacho favorable de la Comisión. No obstante la importancia del punto planteado, dio origen a un sostenido debate, continuado en segunda hora y aun al día siguiente. Paz obtuvo una resonante victoria parlamentaria, estableciéndose la federalización de las tierras "por medios constitucionales"...

Es evidente que, en aquel entonces, el federalismo argentino hacía sus primeras armas y, por cierto, era necesario sentar doctrina acerca del contenido de las cláusulas constitucionales. En la sesión del 20 de agosto de 1855, al discutirse la ley relativa a la división del país en cinco circunscripciones militares, a raíz de una maniobra intentada por la provincia de Córdoba al notificarse de un decreto del P. E. N., Paz tuvo oportunidad para exponer sus ideas acerca de nuestro federalismo:

"El sistema federal que hemos adoptado —dijo— es a veces mal comprendido. Acostumbrados a dar este nombre a la dislocación en que hemos vivido por tantos años, se cree que debemos continuar en ese desorden, arrogándose los poderes provinciales una autoridad sin límites que conduce a la disolución de la nación.

Si no se admite que hay un poder general al cual se subordinan los particulares de provincia, en alguna rama de la administración al menos, no hay federación posible. No puede haber nacionalidad argentina, habrá, cuando más, una federación de naciones independientes que siendo tan pequeñas en población como son nuestras provincias y sin puertos muchas de ellas, no podrán vivir sino en perpetua guerra...

Nuestra Carta ha centralizado el poder militar en manos de las autoridades federales, como también la administración de sus propias rentas.

En estos dos ramos tenemos que ser unitarios: de otro modo no podríamos decir jamás: hay una sola nación argentina..."

Son por demás atrayentes sus actitudes en la discusión de la ley nacional de elecciones de 1857, que los diarios de sesiones consignan y que Heras resume como testimonio de sus ideales democráticos, pero que el límite de estas notas no nos permite transcribir. Sugestivas, asimismo, sus intervenciones en materia de política económica:

"Como miembro de la Comisión de Hacienda, promovió una interpelación al Ministro Juan del Campillo, con la que obtuvo un sonado triunfo, del que resultó la renuncia del ministro..."

"Uno de los asuntos de mayor trascendencia política y económica tratado por el Congreso de Paraná fue el de los derechos diferenciales, medida de coerción económica con la cual se pretendió dominar a Buenos Aires... Paz, ya embanderado dentro de la tendencia liberal, concurrió enfermo a la Cámara, donde expuso su pensamiento contrarlo al proyecto. Dejó de lado el aspecto político del mismo, y con toda sensatez y buen sentido, basado en la historia y en los lazos indestructibles que económicamente li-

gaban a los pueblos, abogó por un liberalismo económico; la protección excesiva nos pondría —dijo— cincuenta años atrás de la civilización presente; la mejor protección al desarrollo de la riqueza y la producción consistía en quitar estorbos, dejar plena libertad a la iniciativa privada; el medio propuesto era contrario a los principios de la ciencia económica. Deseaba para la Confederación un mercado propio, cuyo centro inevitablemente sería Rosario; pero jamás el país podría desvincularse de Buenos Aires, pues a medida que la República progresara, la interdependencia económica iría fatalmente en aumento.

La mayoría se impuso por un voto; no triunfó en el debate sino en la votación. Los hechos subsiguientes dieron la razón a los opositores; el comercio siguió afluyendo a Buenos Aires; las rentas de la Confederación no acrecieron en la medida deseada, y ante el fracaso, la política ministerial triunfante, con el ministro Derqui a la cabeza, echó a andar por los caminos de la paz armada precursores de la campaña de Cepeda..."

El acontecer político lo lleva a la vicepresidencia de la República, integrando el binomio con Mitre. El 12 de junio de 1865, según dijimos, se ve obligado a asumir el ejercicio de la presidencia por delegación del titular y al tener éste que marchar para ejercer el mando del ejército de la Triple Alianza.

"Inició así Marcos Paz —expone Heras— como vicepresidente en ejercicio del P. E., la última etapa de su vida, cargada de sinsabores y responsabilidades de toda índole que someterían el temple de su espíritu a una dura prueba, de la que salió airoso, tanto por su energía e incansable actividad, como por la clara visión de que en la emergencia se jugaba por muchos años la suerte del país. Al servicio de una gran política inspirada por Mitre, sacrificó desde su puesto de lucha, afectos y convicciones, contribuyendo a vencer los factores disolventes que amenazaron al país en aquella tremenda encrucijada de su historia. Obrero solidario de una gran obra, dejó la vida en la lucha, supremo sacrificio no siempre recordado por la posteridad, como se merece..."

La mutua comprensión, absoluta confianza, profundo respeto por la opinión ajena, la más alta consideración personal caracterizan la copiosa correspondencia intercambiada entre Mitre y Paz, llena de informes, noticias y sugerencias para el historiador. Nada de alguna importancia hicieron el uno o el otro, en lo político o en lo militar, sin previa comunicación o consulta. Cuando hubo divergencia, fue señalada con sinceridad y respeto; cuando alguno de los dos sintió tocada su investidura, hubo, sin reticencia, el llamado de atención, siempre acogido con el ánimo dispuesto a la explicación capaz de borrar todo vestigio inamistoso...".

Son páginas que conmueven las que relatan las penurias económicas para el abastecimiento de nuestros ejércitos en la lucha fratricida, las que ponen en descubierto la avidez y la avilantez de los abastecedores; también abochornan los cargos "sobre el infame negocio de algunos jefes gratificados por reses sustraídas al consumo de la tropa, que en irracunda carta a Mitre el 3 de setiembre le mueven a decir: "Esto no se puede sufrir y yo le aseguro que ayer si hubiese tenido ante quien renunciar, lo hubiese hecho derramando lágrimas de dolor al verme impotente para remediar los sufrimientos del ejército". Asimismo impresionan los lentos trámites para los empréstitos en Londres y los amargos desengaños cuando se trató de "pedir la firma a los ricos *hombres* de nuestra patria...".

No están exentas de dramaticidad las páginas donde se trata el proceso de su renuncia a raíz de sus reiteradas desavenencias con el ministro de Guerra, general Gelly y Obes y que la Asamblea Legislativa rechaza por unanimidad dando a Paz "un voto de confianza que fortaleció su autoridad y lo estimuló a seguir imperturbable en la tarea agobiadora, esperando siempre en una inminente victoria que con el regreso del Presidente lo libraría de un cargo cuyo ejercicio no había deseado".

"A las complicaciones de toda índole ocasionadas por el contraste de Curupayti, se sumó el dolor ocasionado por la muerte de su hijo Francisco, como consecuencia de las heridas recibidas en dicha acción".

También se sumaron las de orden interno relativas al descubrimiento de un complot: "Los complotados tra-

maban la muerte de Paz, de sus ministros Rawson y Elizalde y el derrocamiento del gobierno de la Provincia..."

La venida de Mitre a Buenos Aires y la resignación del ejercicio del Poder Ejecutivo Nacional después de 20 meses, llevaron a Paz a su retiro en el campo, mientras "las fuerzas nacionales al mando de Arredondo y de A. Taboada, derrotaron a las tropas de los cabecillas J. Saa y Felipe Varela en San Ignacio y Pozo de Vargas, el 19 y 10 de abril de 1867".

Pero la vuelta de Mitre al teatro de la guerra planteó el problema del retorno de Paz al ejercicio de la presidencia, mas éste, en disidencia amistosa con aquél, presentó su renuncia al Congreso, documento pleno de interesantes reflexiones acerca de la eficiencia de "los gobiernos interinos, provisorios o delegados".

Rechazada la renuncia por la Asamblea del 27 de junio de 1867, el 19 de julio por delegación del titular, Paz reasumió el ejercicio de la presidencia.

"Lo hacía a desgano, pero dispuesto otra vez al sacrificio de sus convicciones con la sincera decisión de colaborar dentro de sus posibilidades a salvar la crisis que agobiaba al país. La prosecución de la guerra inacabable, el planteo angustioso de la cuestión capital por vencimiento de la ley de coexistencia, la lucha interminable con la monotonía vencida, pero no extirpada, la angustia económica y la agitación política provocada por la campaña de renovación presidencial y la lucha de banderías dentro del propio partido, no presentaban, sin duda, un panorama promisor para una autoridad interina, que pese a la confianza del Congreso al rechazar su renuncia, reiterada por el Presidente titular al ponerlo en posesión del cargo, disminuía su fuerza moral, sabiendo todos que sobre él existía otra instancia a la cual podía recurrirse en último término. Por eso Paz cuidó, a veces con excesivo celo, el respeto de su investidura y reaccionó con inusitada violencia, cuando alguna vez la sintiera menoscabada, con o sin intención, por militares indisciplinados o políticos ventajeros..."

"Llegado el mes de diciembre, Paz consideró necesario despejar el ambiente de intriga y desconianza creado a su alrededor, con un manifiesto fechado el día 9 y publicado al día siguiente por los

diarios. Sería éste el último documento político que saldría de su pluma. Pieza breve y categórica, prometió la más amplia libertad electoral, siendo su único anhelo presidir una elección libre y espontánea, sin coacciones de ningún género. "Mientras ocupe el puesto de Jefe de Estado pueden estar seguros que no haré trabajo, el más leve, en favor de ninguno y recibiré con los brazos abiertos a aquel que sea levantado por la voluntad del pueblo...". Y añadía: "Los esfuerzos de todos deben concentrarse en la más grande de las victorias de la democracia, de la libertad de sufragio", concluyendo con la afirmación de que su más grande recompensa y la más alta gloria para él sería que la elección del Jefe de Estado se haga en orden y libertad, sin fraudes ni mancha alguna que la presente dudosa...".

El 26 de diciembre de 1867 "cayó víctima de la epidemia de cólera que azotaba a Buenos Aires... El 3 de enero de 1868, un tren enlutado trajo de San José de Flores a la estación del Parque los restos del vicepresidente, acompañados por numerosa comitiva oficial...".

Subsigue al erudito y constructivo preloquio la transcripción de 369 documentos (págs. 1 a 344) del coronel doctor Marcos Paz, contenidos en once títulos.

Muchos son los rasgos que pueden utilizarse para la caracterización de determinados períodos históricos. Éste de la ordenación del archivo del coronel doctor Marcos Paz, que motiva el extenso, sistemático y docto prólogo de Carlos Heras, confirma aquel pensamiento de Max Scheler en *La idea del hombre y la historia* sobre que el proceso consiste en ir de lo menos a lo más en la individuación, pues se trata, dice, "de una creciente exaltación que se verifica en puntos señalados de la historia y en forma de renovados empujones". Aclarando un concepto de O'Gorman (*La conciencia histórica en la Edad Media*), diríamos que, con este trabajo, y ya en el campo de la Filosofía de la Historia, Heras considera a ésta, a modo de Antropología fundamental: su objeto no ha de ser simplemente tan sólo el pasado del hombre, sino el objeto del hombre en el pasado.

HILDA KOTTER BAUER DE PÉREZ DUPRAT.

J. PIAGET, W. MAYS y W. BETH, *Psicología, lógica y comunicación*. Nueva Visión, Buenos Aires, 1959.

Como resultado de la labor emprendida por el "Centro Internacional de Epistemología Genética" creado en Ginebra en 1955, se nos ofrecen estos trabajos incluidos entre los "Estudios de Epistemología genética" preparados. Las colaboraciones de Piaget, Mays y Beth abordan, respectivamente, tres aspectos fundamentales: la significación de la epistemología genética en su carácter más importante (programa y métodos), las relaciones entre la lógica y el lenguaje, y la forma de la lógica formal confrontándola con el pensamiento natural estudiado por la psicología (relaciones entre la lógica y la psicología). Las mismas están precedidas por una breve introducción de Jean Piaget, donde nos apunta observaciones sagaces con respecto a la finalidad de la obra emprendida por el Centro. Señala Piaget que "el objetivo del Centro de Ginebra es, precisamente, asegurar la posibilidad de un trabajo de equipo entre especialistas de diferentes países que, durante un lapso dado, estudien en común los mismos problemas de epistemología científica desde el punto de vista del desarrollo". Se trata de analizar genéticamente distintos problemas epistemológicos poniendo en relación con la psicología una determinada ciencia, física, lógica, matemáticas... A tal efecto se reúnen científicos de las distintas especialidades, plantean la problemática a tratar, realizan investigaciones experimentales —si el campo de estudios así lo requiere— y sacan las conclusiones respectivas, que se expresan luego en estas publicaciones. Piaget destaca la importancia del primer Simposio Internacional de Epistemología Genética realizado en 1956 y al cual aparte de los miembros del Centro¹ asistieron otros especialistas que considero adecuado mencionar. En consecuencia transcribo la lista presente

1. Leo Apostel (Bruselas), lógica; Herbert Iakobson (Ginebra), psicología del niño; Henri Mandelstam (París), esp. física matemática; psicología del niño; René Mandelstam (París), esp. física matemática; Jean Welppe Mays (Mandoulieu), lógica y epistemología; Albert Marf (Ginebra), psicología de la inteligencia; Jean Piaget (Ginebra), funciones cognitivas; Jacques Rüchmann (Ginebra), psicología de la percepción.

en la Introducción de Piaget: E. W. Beth (Amsterdam), lógica y epistemología; F. Bresson (París), psicología; J. Bruner (Harvard, U.S.A.), psicología del pensamiento; F. Gonseth (Zurich), lógica y epistemología; A. Jonckheere (Londres), psicología y matemáticas; P. Lorenzen (Bonn), lógica; A. Naess (Oslo), epistemología; P. Oleron (París), psicología del desarrollo.

El trabajo presentado por J. Piaget en esta obra, es fruto de esas primeras investigaciones. Sigue inmediatamente a la Introducción y se titula "Programa y métodos de la epistemología genética", donde se define a ésta de una manera restringida como "el estudio de los estados sucesivos de una ciencia en función de su desarrollo", y de una manera amplia "como el estudio de los mecanismos del aumento de los conocimientos". Se analizan las causas del reducido desarrollo de la Epistemología genética —descriptiva— en comparación con el auge de la "epistemología normativa", estadística y formal. Fundamentalmente se atribuye al hecho de que los elementos experimentales con que se movían los psicólogos y sus elaboraciones, no podían ser adecuadamente utilizados —dada su insuficiencia— por los epistemólogos, y en segundo lugar, a la circunstancia de no existir una relación suficientemente estrecha, un acercamiento efectivo entre los especialistas de las distintas ciencias y los especialistas en la investigación psicogenética, dado que en la mayoría de los casos aquéllos carecían de una formación psicológica pertinente y éstos desconocían la metodología científica imprescindible. Esta última observación, que nos parece circunscribe el nudo de la cuestión, la recalca con suma claridad Piaget: "...si bien hemos comprobado la insuficiente documentación de los especialistas en epistemología matemática y física en el campo de la psicogénesis, aunque recurran explícitamente a la psicología, hay que señalar, lamentablemente, la situación recíproca: si los psicólogos no proporcionan a la epistemología genética todos los datos que los especialistas en epistemología matemática o física necesitarían, es, en gran parte, porque no poseen la cultura matemática y física suficiente". La solución de este problema está para Piaget en el "trabajo de equipo", creando interrelaciones comprensivas auténticas entre los distintos investigadores y posibilitando un conoci-

miento más sólido de las dificultades que plantean las investigaciones en dominios particulares de determinadas ciencias. Piaget reclama además la doble relación entre el estudio particularizado y la fundamentación generalizadora, que descansa sobre él, porque piensa que sólo de esa manera se puede trabajar científicamente. A continuación, nos ofrece algunos ejemplos que ilustran acertadamente las afirmaciones sustentadas, considerando diversos problemas de epistemología genética, en relación con la lógica, las matemáticas, la física, la biología y la psicología, que sirven para comprobar lo antedicho. El estudio de Piaget es esclarecedor y debiera ser leído con atención por muchos pseudo-psicólogos y epistemólogos.

El segundo trabajo —"Lógica y lenguaje en Carnap"— no es menos lúcido que el anterior. Se trata especialmente de indagar el "estado actual" de las relaciones entre *Lógica y lenguaje* y nada mejor en ese caso que hacerlo a la luz de los aportes de Carnap, a quien Piaget califica de antipsicologista, sin negar el interés del Centro por poner en relación la epistemología genética con el empirismo lógico. "Es ya bastante decir —subraya Piaget— que, en la medida en que nuestras investigaciones nos acerquen al empirismo lógico, habremos conseguido algo positivo, y, en la medida en que nos alejen, algo negativo, sin que por ello hayamos trazado de antemano ninguna línea divisoria".

Mays desarrolla en forma bien explícita la concepción de Carnap relativa a la identificación de pensamiento y lenguaje, y alude a la sintaxis lógica del lenguaje —sistema completo de formalización— que en última instancia garantiza la distinción que hace Carnap entre proposiciones analíticas y sintéticas, también objeto de especial interés en este estudio. Señala que Carnap concibe el lenguaje como "un sistema de hábitos verbales", organizado por medio de las relaciones pragmática, semántica y sintáctica, las cuales son estudiadas por Mays en sus conexiones y diferencias con la lógica. Importa destacar que Mays hace un resumen exhaustivo de las objeciones que ha recibido la posición de Carnap y ofrece finalmente una lista de los problemas susceptibles de experimentación, entre los que pueden mencionarse: el examen de "las relaciones lógicas en el discurso ordinario y en la lógica formal, la teoría de la significación por

la verificación, la naturaleza de las definiciones, el lenguaje de objetos y el metalenguaje" (organización sintáctica del lenguaje). El intento básico de Mays ha sido mostrar, merced a los análisis de Carnap, todas las implicaciones actuales que plantea la relación Lógica-lenguaje, vista a través del enfoque psicogenético y epistemológico ya mencionado.

La contribución de E.W. Beth que cierra la obra —"La lógica formal y el pensamiento natural"— si bien tiene mínima extensión, nos pone frente "a un lógico de gran autoridad", como lo califica J. Piaget en su introducción. Para aclarar las relaciones entre la lógica y la psicología, expresadas en el título del trabajo, utiliza los cuadros semánticos con la ejemplificación por un "sistema de tipo Gentzen", método que considera más idóneo para la formalización lógica, a fin de mostrar esquemáticamente el tipo de razonamiento natural.

Puede asegurarse que la *Colección Interdisciplina* brinda con esta obra un aporte de auténtico valor para el conocimiento de la problemática epistemológica contemporánea.

LUIS ADOLFO DOZO.

LUIS REISSIG, *La Era Tecnológica y la Educación. El Hombre. La Técnica. El Ambiente*. Editorial Losada S.A. Buenos Aires. 1958. 95 pág. — 14.5 x 20.5 —

Trata el autor un tema de relevante interés para el estudioso de la relación entre la ciencia económica y la educación, especialmente tecnológica. Dice en su primer párrafo que la educación ha sido considerada como la acción persuasiva y ejemplar ejercida por unos individuos sobre otros a fin de hacerles aceptar y seguir determinadas normas de vida ya sea en nombre de principios o necesidades, invocando autoridad o apelando en su caso al sentimiento o la razón. Es esto en un comienzo. Luego preocupa otro factor: el medio ambiente. Todas las normas se modifican constantemente, son circunstanciales, interdependientes, cambian, perecen. El indi-

viduo y el ambiente se influyen reciprocamente. Ya el hombre no es un ser que tiende a la perfección. Al recibir la influencia del ambiente sustituye la idea de perfección por la de evolución. No hay un modelo de hombre. La educación cesa como "precepto consuetudinario con lo eterno, para actuar como estímulo, con objetivos variables y provisionales..." Surge aquí claramente la idea del autor: el hombre se educa por medio del ambiente; cambiando y mejorando las condiciones del mismo se cambian y mejoran las condiciones del hombre. La acción directa de hombre a hombre se cambia por la acción indirecta del ambiente sobre el hombre. Estamos en la educación contemporánea. La acción sobre el hombre se cumple, pues, a través del ambiente, la acción sobre el ambiente se cumple a través de la técnica. Aquí tenemos los tres elementos: hombre, ambiente, técnica. Compara así el estado actual de las maravillas tecnológicas con el momento de la dislocación de la rama de los primates que dio origen al hombre, señalando que "lo mismo ocurrirá ahora", y que la educación no puede ignorarlo. Es la "era tecnológica", estamos en plena era del hombre. No es el sputnik el que ha sido colocado en una órbita sino el hombre en una "nueva órbita".

En el capítulo I el autor comienza por la aparición del hombre, un millón de años, según se calcula, descubriendo en lo que lo rodea facetas y posibilidades que otros seres no descubrieron o no aprovecharon. Es el proceso inicialmente biológico, que se manifiesta en la célula y que significa la interacción entre el individuo y su contorno físico, relación activa y en la cual "jamás se repite una situación idéntica". Sigue refiriéndose a la teoría de la evolución pasando por los núcleos de las células, genes y cromosomas así como el paso biológico del animal primate al hombre, citando a otros autores. "El resultado más importante en el proceso de evolución es la organización y desarrollo de su cerebro, que se convierte en su centro vital". Es el motor de una revolución en el funcionamiento y crecimiento del hombre y de su relación con el ambiente. Es su aventura en la tierra. El hombre no estaba previsto en la escala animal. La evolución no estaba pensando en el hombre, es evolución y nada más. Las conclusiones más importantes

del examen que realiza en este capítulo serían que todo lo que vive se desarrolla y evoluciona de acuerdo con sus genes, su citoplasma y su ambiente en un constante proceso de interacción; que para el hombre su ambiente desempeña un papel más importante que para los animales; que la educación debe poner su atención en la evolución del ambiente para ser el camino más apropiado para favorecer la evolución del hombre, siendo el principal factor educativo este ambiente. Que la biología, la antropología, la economía, la sociología, la psicología, las ciencias y las técnicas en general, es decir el conocimiento del medio en que vive el hombre son las fuentes apropiadas de consulta para quienes orientan y tienen a su cargo la educación.

Que en consecuencia, "Las fuentes de conocimiento eminentemente especulativas, que intentan llevar a la educación por el azaroso camino de los puros ideales educativos y que hasta ahora gozan de gran predicamento, especialmente en los países con grandes taras en su sistema escolar, no son las apropiadas para guiar y hacer evolucionar el proceso educativo, y debe evitarse cuidadosamente su interferencia". La educación debe llevar así a acciones concretas, precedidas por un verdadero conocimiento del medio, haciéndolo evolucionar previamente al hombre. "El hombre está en el comienzo de la etapa principal de su evolución. Grandes mutaciones sociales, económicas, políticas y técnicas están en camino. Habrá, sin duda, un hombre del mañana". Termina el capítulo diciendo que sería insensato o criminal embarcar a los pueblos en actitudes de indiferencia o desdén "respecto de los graves problemas que tienen que afrontar, o de agotadora y estéril aventura en busca de lo inexistente, en lugar de estimularlos y prepararlos para que se dediquen a asuntos más humanos y más trascendentes: desde la eliminación de la ignorancia y la miseria, hasta la creación de un nuevo mundo, fruto de una constante y progresiva evolución del hombre, de su técnica y de su ambiente".

En el capítulo II indica que "el animal y su contorno constituyen esencialmente un ciclo biológico". El animal vive del ambiente, sin renovarlo ni recrearlo, repitiendo sin variación lo que hizo su especie, aprendiendo muy poco. Continúa comparando su actuación con la del hombre y trae ejemplos del ingenio o inteligencia

del chimpancé, que nos recuerdan otras lecturas sobre el tema, para luego referirse a la diferencia de maduración entre la criatura humana y el chimpancé y su influencia en el proceso de aprendizaje al ser estudiados en el mismo ambiente y castigados también. Así llega a decir que la capacidad de elaborar y combinar decisiones es exclusiva del hombre afrontando y provocando cambios. El animal, en cambio, repite aquello que aprendió. El hombre inventa y crea; el animal permanece en actitud pasiva frente al ambiente. "El hombre no nace: se hace". Así llega a la conclusión de que el hombre progresa con el ambiente por sus adquisiciones técnicas y culturales "perdiendo terreno la tesis de que la educación debe procurar la perfección del hombre..." Tal utópico propósito, que ha retardado mucho el buen empleo de la educación como instrumento para la variabilidad de las estructuras, ha tenido origen en la idea falsa de la perfección biológica, o sea de que el hombre se había formado de una sola vez, sin antecedente, lo que biológica y culturalmente es un absurdo". Sigue dentro de estas ideas hablando acerca de que "el hombre si hubiera sido un ser con destino, la humanidad se hubiera estancado o hubiera sucumbido...", así como de la idea de modelo moral y del "bien" y del "mal". "La tendencia más en boga todavía en la educación es la de obtener copias retocadas y ajustadas de tipos y arquetipos. Por eso se ha hablado tanto de "plasmear" al niño; hasta se lo ha comparado literalmente con la arcilla o la cera". Así razona que el hombre perfecto es la antítesis del hombre en proceso de cambio y de evolución. El hombre se desarrolla y progresa más cuando encuentra más variedad de posibilidades y resultados a su alcance. En el proceso de evolución el hombre llega a un total predominio sobre las demás formas de vida de la naturaleza transformando incluso ésta. Extiende su proceso biológico al campo social, cultural, económico, técnico y político anulando la idea de que esté sujeto a un destino.

Inicia el capítulo III reiterando que la "primera manifestación típicamente humana" fue descubrir el ambiente, la segunda su control y la tercera, su transformación... El fruto, una nueva criatura: el hombre am-

biente... Insiste en su método de compararlo con el animal. "El hombre es, por naturaleza, un creador de situaciones. Por algo inventó la matemática". Señala que se podrá predecir qué hará un animal en una situación determinada pero sería riesgoso apostararlo con respecto al hombre. "El hombre vive calculando. Cuando encuentra una solución, la registra y la archiva; y se lanza a la búsqueda de otra". Al referirse al momento tercero "la transformación del ambiente" indica que el paso definitivo y crítico del animal al hombre es el paso tecnológico. Resume así: "La primera evolución en el hombre es biológica; la segunda, ambiental; la tercera, tecnológica". Al hablar de la técnica menciona que no vive aislada, integra un sistema, donde no predomina el azar. El mismo universo "se asemeja cada vez más a una gran construcción técnica", es decir, un sistema o sucesión de sistemas que pueden ser explicados y previstos "mediante el cálculo". "El organismo humano es de naturaleza biológica, pero de comportamiento técnico". Vuelve luego a lugares comunes al decir que "El pensamiento mágico —cuyas raíces son todavía numerosas y profundas— incita al hombre a no pensar en armas técnicas, sino a aguardar que el azar, el destino o las palabras resuelvan los problemas; a confiar en el milagro. El pensamiento tecnológico lo incita, en cambio, a indagar, descubrir, crear, transformar; es el pensamiento típicamente humano y constituye una función que le es vitalmente inalienable. El hombre es, cada vez más, el ser del pensamiento tecnológico. Toda su vida social y cultural se constituye y organiza sobre bases técnicas de cálculo, previsión y organización en sistema". Es sumamente interesante este aspecto del pensamiento mágico en su relación con el planteo de la enseñanza católica en una sociedad técnica, anotamos por nuestra cuenta, surgiendo aquella idea del creer para comprender y del comprender para creer como antagonicas.

"Pensar es una técnica" sigue diciendo. Viviendo el hombre cada vez más en un ambiente creado por la tecnología y la cultura como proceso reciente. Para el hombre actual, a juicio de Reissig, los problemas de su vida "son esencialmente técnicos". Todo tiene una base técnica. Apunta luego: "el hombre es más una obra tecnológica que biológica". Sin técnica el hombre que

conocemos no hubiera existido, siendo una transformación, una evolución tecnológica y como consecuencia social y cultural del primitivo. Una vez integrada la técnica actúa por sí misma. "El amor del hombre por sus creaciones técnicas es, con frecuencia, más fuerte y permanente que el amor a sus criaturas biológicas". Con el comienzo de la era atómica estamos en el umbral de las más grandes transformaciones que haya conocido el hombre, sus cambios serán inevitables. "El hombre debe abandonar su actitud discursiva y contemplativa". Debe prepararse. Sus diversos sistemas de vida —social, cultural, económico, político, etc.— necesitan ser renovados, sustituidos o reajustados de acuerdo con el proceso de la técnica que avanza a pasos de gigante. "Nuestras escuelas, nuestra vida social no preparan adecuadamente para ello. Se sigue repitiendo lo que está en los libros, sin estimular el ingenio, la creación, la investigación y el estudio de los problemas. En la mayor parte de los países del mundo la enseñanza científica y técnica —vanguardia de la enseñanza y de la educación modernas— es una mera repetición de principios, de definiciones y de fórmulas". Termina el capítulo diciendo que la mentalidad tecnológica reunirá en una gran concepción del mundo y de la vida, todo lo que tenga algún valor en la evolución del hombre. "Entonces se verá que las discriminaciones de hoy y de mañana para evitar que la técnica aparezca como la fuente de toda civilización y cultura, son en realidad, discriminaciones enderezadas a evitar que los pueblos aprendan a manejar el instrumento técnico que les dará el control económico, social y político, hoy en poder de poderosas castas dominantes". Y por último: "La técnica, que ha liberado al hombre de su servidumbre física frente al ambiente, contribuirá también a liberarlo de su servidumbre económica, social y política".

Llegamos al capítulo IV en que vuelve a hablarnos de la técnica de la que el hombre vive más que de la naturaleza. Aquella lo instruye, lo vuelve útil, lo educa. Dice que "adquirir una técnica" suena como "adquirir una habilidad", como repitiendo mecánicamente una cosa sin recurrir a la inteligencia. Se manifiesta por el contrario y "por naturaleza" funcionalmente variable, exige del hombre reflexión y actitudes vigilantes cons-

tantes. La técnica resuelve problemas y los plantea a su vez. Su progreso no está en contradicción con el humano. Opone luego, repitiendo, que la "actitud y el pensamiento mágicos interfieren, interrumpen y desvían peligrosamente la evolución del hombre", el "milagro, el azar, la fe ciega son expresiones típicas y frecuentes de esa actitud y ese pensamiento..." y que, "por fortuna, la actitud y el pensamiento técnico extienden su influencia saludable en el modo de ser y de vivir del hombre, enseñándole a gobernar todo lo que pueda acontecer en su contorno, en lugar de dejarse gobernar por éste". Llegada después a que las creaciones técnicas no son innamadas sino una prolongación del pensamiento del hombre. "Las dos grandes revoluciones sociales, económicas y políticas de la era moderna han sido impulsadas por mutaciones técnicas: la máquina de vapor y la máquina electrónica". Aquí la máquina ya participa en su propia evolución técnica. El hombre puede dejar libre su mente para la labor creadora y para el goce liso y llano de la vida, que es "una de las más importantes tareas humanas". La máquina electrónica sustituye enteramente el trabajo de producción del hombre. El hombre planea la tarea y la máquina la realiza. La máquina por su parte, ha demostrado ser capaz de tomar "decisiones", también. El hombre le transfiere ese poder. Pasa luego el autor a encarar muy superficialmente un problema que plantea la técnica y que nos parecería digno de mayor dedicación. "Los progresos de la técnica son tan grandes, que más de una vez se ha planteado el problema de si no están llevando al hombre por el camino de su agostamiento o distorsión biológica. Se piensa que las máquinas automáticas han mecanizado el músculo del hombre y que el computador electrónico ha mecanizado su cerebro". No obstante, el autor sigue: "Debe en cambio pensarse que al no exigir al músculo y al cerebro respuestas mecánicas que hoy pueden dar las máquinas automáticas y el computador electrónico, los dejan libres para actividades en que la concepción y la creación juegan el papel principal". Parecería que el pensamiento del autor se dirige a considerar que el avance y el progreso técnico se distribuyen por igual entre todos los participantes del producto en esfuerzo, estímulo, capacidad y ventajas, frutos o resultados ma-

teriales y culturales. Deslizamos nuestras dudas en este aspecto, por demás espinoso. En cambio nos mantenemos sumamente de acuerdo en que ningún cerebro es capaz de registrar todos los conocimientos que se encuentran en los libros, conocimientos que "procura imitar, reemplazar y superar, dice Reissig, la técnica electrónica". "El cerebro se fatiga inútilmente con la función de registro, cada día más difícil de mantener; su función principal debe ser de análisis, de síntesis y de creación".

Abordamos ahora el capítulo final, el V. "Nuestra época, manifiesta, es de transición entre dos mundos". "Estamos en el comienzo de las más grandes transformaciones de lo que se llama la materia, la química logrará avances técnicos tan trascendentales y espectaculares como el de la desintegración del núcleo del átomo en la física. La genética, a su vez, logrará controlar la herencia, en una medida que todavía no se puede predecir". Calcula luego que "dentro de diez años, en los grandes países, la energía nuclear equivaldrá al veinte por ciento de la energía obtenida por las vías tradicionales; en tres décadas será la mitad y en medio siglo, los nueve décimos". "El problema de la energía, que parecía poner dique a la expansión del poder del hombre en el universo, puede considerarse resuelto". Opone luego a los países de mayor desarrollo técnico, los más universales, los de mayor influencia en la vida de los demás, aquellos otros "países folklóricos" con su futuro más limitado, más pobres, más atrasados. Lo folklórico es manifestación de cultura pero no es base apropiada para desarrollar la sociedad moderna. "Hace 75.000 años el hombre fabricó las primeras piedras de moler. Pasaron 70.000 años antes de que inventara la agricultura. Con la agricultura nació la urbe y con la urbe, la civilización y la cultura". Prevé las resistencias con que contará la automatización y valga aquí que el aspecto técnico no está totalmente previsto en sus últimas manifestaciones. No toma en cuenta el autor tampoco, los riesgos psicológicos que presenta el avance material ni las tensiones y presiones a que es sometido el hombre moderno por el "trabajo en cadena". La "era tecnológica" es difícil de abordar en sus múltiples aspectos. Todo el texto respira una atmósfera optimista disminuida en rarísimos párrafos. "La automatización producirá un gran cambio en las ocupa-

ciones de las gentes". Indica que "todos los cálculos que se hacen respecto de la desocupación que ha de traer consigo la automatización en la industria, están basados en condiciones vigentes, que en pocas décadas cambiarán". No dice el autor cómo cambiarán estas condiciones, pero es de notar que ciertos problemas económicos y sociales son soslayados. Para el inquieto en cuestiones de este tipo, el autor se queda en la superficie. El avance técnico y su relación con la educación debe ser analizado, siempre dentro de numerosas reservas, en relación a las clases sociales y condicionarse a la forma en que se distribuye el ingreso social. Todo está en poder conocer quién aprovecha esa "era tecnológica...". Analiza rápidamente este problema de la desocupación manifestándose porque el "mundo tecnológico requerirá más personas estudiando y trabajando que las requeridas por el mundo no electrónico que nos ha precedido; pero no en trabajos físicos, sino intelectuales, de investigación y de experimentación". Para el autor, el problema será de preparación, no de falta de empleos. Se requerirá alta calificación para los empleos. Es un tema discutible si el avance técnico provocará esta necesidad de alta preparación. Parecería que este aspecto puede ser encarado desde el ángulo que preocupó al "grupo de pesimistas", en la literatura económica, con Malthus, sobre el exceso de población. Quizá pueda entenderse el argumento del autor como forma indirecta de encarar este aspecto.

"Hasta hace pocos años se consideraba que se había cumplido con el deber básico de incorporar a todo individuo a la civilización si se le enseñaba a leer, a escribir y las cuatro operaciones aritméticas fundamentales. Todo eso pertenece ya al período del gas, del carbón y de la electricidad. El hombre de nuestros días debe saber más y estudiar durante más tiempo". Señala luego la ausencia de mano de obra de niños de menos de 15 años en muchos países industriales. No lo necesitan sino para que estudie y se prepare para desempeñar luego de los 18 o 20 años, tareas de buen rendimiento. Menciona que uno de los grandes cambios que han de ocurrir es la transformación de la clase obrera, que de mera ejecutora y servidora de la máquina pasará a clase técnica creadora y directora. Para el autor el obrero técnico del futuro será, de hecho,

un universitario. Participamos del concepto como expresión de anhelo nuestro también, aun cuando nos agrada leer cuándo y cómo se hará posible. Agrega que "la fisonomía de lo que hoy constituye el proletariado cambiará mucho antes de fin de siglo. El obrero tendrá más tiempo que ahora para estudiar, descansar y emplear bien su tiempo libre". Menciona que en los Estados Unidos, se calcula que los estudiantes universitarios hijos de obreros, aumentarán del 3 por ciento al 24 por ciento en un futuro inmediato.

MIGUEL ÁNGEL RODRÍGUEZ

MAX SCHELER, *Metafísica de la Libertad*. Traducción de W. Lieblich, J. Gómez de la Serna y Favre C. Hacker, Vicente P. Quintero Ed. NOVA. Buenos Aires, 1960.

La obra filosófica de Max Scheler encarna magistralmente aquella pregunta en la que Kant resumía todo el quehacer del pensador: *¿Qué es el hombre?* A través de su revolucionaria "ética material...", en sus numerosas investigaciones sobre asuntos sociales y culturales, en los ensayos motivados por circunstancias concretas de su tiempo, podrían colocarse de epígrafe las acuciantes palabras introductorias a "Die Stellung des Menschen im Kosmos": "No poseemos una idea unitaria del hombre... En ninguna época de la historia ha resultado el hombre tan problemático para sí mismo como en la actualidad". El paso de Max Scheler por esta oscura edad domineada por la "voluntad de poder", ha contribuido a que nos aclaremos a nosotros mismos; al menos, él nos ha hecho sentir la herida y el abandono. Y puso los primeros puntos de apoyo para salir hacia la luz. En efecto, con él comprendemos que nada puede salvar al hombre si éste primero no se "ubica" en el universo de la realidad vital y espiritual que lo contiene. El peligro está metido en el corazon del ser humano: de allí debe salir también su autoconversión, como lo vio Holderlin:

"Wo aber die Gefahr ist, wächst
Das Rettende auch".

1. "Mas donde está el peligro, nace también el salvador".

Quien como Scheler, pues, vivía intensamente el drama de la destinación humana, no podía escapar al planteamiento de la problemática de la libertad. Su ensayo *Fenomenología y metafísica de la libertad* encabeza la obra que NOVA ofrece hoy a los lectores de habla castellana. Además se han incluido en ella otros estudios del filósofo alemán que, pese a la diversidad temática, concuerdan en lo que se refiere al tema que señalamos como capital en su pensamiento: el hombre. El tema de la libertad comienza con un análisis indagatorio acerca del significado del "ser libre". Esto conduce a la demostración fenomenológica de la conciencia inmediata de la libertad. Para ello es necesario encontrar la experiencia donde ésta se presente en su forma más pura e intensa, y, además, analizar su valor cognoscitivo frente a todas las teorías que la pretenden mera "ilusión" o "engaño". La libertad no se identifica con lo "indeterminado" o lo "impredicible". La fidelidad de un hombre a su promesa, a su concepción de la vida en general, hacen predecible, en cierta manera, su actuar futuro. Pero, la determinación de que aquí se trata no es la ciega causalidad de las fuerzas físicas u orgánicas, sino la de la consagración y la constancia. En este sentido dice Scheler paradójicamente: "Un hombre es tanto más predecible cuanto más libre sea...". "El caprichoso", por el contrario, el hombre impredicible, está relativamente dominado (sin libertad), por las situaciones y los impulsos que de éstas derivan. También la masa es impredicible, caprichosa, histérica.

La observación fenomenológica nos muestra la libertad "desde adentro". Por ello podemos también determinar los grados de la libertad que se dan en el universo, siguiendo un método que consista en buscar "la indeterminación todavía posible de un acontecimiento, de una actuación, etc., dados los nexos causales". No es éste lugar para seguir a Scheler en sus minuciosos exámenes; queremos asentar, sin embargo, la observación con que finaliza esta parte del primer estudio: "¡Únicamente el libre merece la liberación! ¡El que no es libre merece la coerción!". Sigue la analítica de la libertad con la confrontación de los diversos sentidos que ella encierra. El tema concluye con tres apéndices: A) Libertad y Persona, Yo. B) Formas de la libertad de elección y

C) Libertad de la decisión en la esfera de elección. En contraposición al determinismo, Scheler remata su polémica con esta profunda observación, de tanta importancia para toda valoración moral: "El error común a ambos es la separación del yo —que quiere de los llamados "motivos". El alma se modifica como un todo en cada una de sus vivencias".

Acercas de la idea del hombre, es el segundo de los trabajos que reúne el libro comentado. Acepta Scheler declaradamente aquí, las refutaciones que Husserl dirigiera en sus *Investigaciones Lógicas* contra el antropologismo en la filosofía anterior o contemporánea. Hasta ahora, todos se han preocupado más de decir en qué forma y dónde se originó el hombre, que en explicar qué es. Tanto aquí, como en el siguiente estudio: *La idea del hombre y la historia*, analiza sutilmente Scheler las distintas concepciones antropológicas. "El fuego, la pasión más allá de sí mismo —llámese la meta "super-hombre o Dios"—, esa es la única y verdadera "humanidad". Las distintas ideas que el hombre se ha formado de sí mismo, determinan también otras tantas maneras de encarar el ser de la historia. La concepción judeo-cristiana del hombre creado por Dios, caído y redimido. La racionalidad como esencia del hombre, "invento" de los griegos. Las teorías pragmatistas, naturalistas y positivistas, que miran al hombre como *homo faber*, en continuidad con el todo del reino animal. Otra concepción del hombre, pesimista, afirma la decadencia de éste y de su historia. El hombre ha "desertado" de la vida, es una dirección de la vida que ha enfermado; y su espíritu es sólo un sucedáneo frágil de su vitalidad esmirriada. Así como aquella idea rebajaba al hombre, la que ahora nos presenta Scheler lo ensalza a grados extremos. A ella adhieren Kerler y N. Hartmann... "los predicados de Dios (predeterminación y providencia) —afirman—, deben ser referidos al hombre". Por su puesto, tal idea del hombre, concibe la Historia como "exposición monumental" del contenido espiritual que traen al mundo los héroes y los genios, "los supremos ejemplares" de la especie humana, como los llama Nietzsche. Después de pasear la agudeza de su mirada por la historia, piensa ahora Scheler sobre *El porvenir del hombre*. El problema del porvenir del hombre no puede

plantearse en cuanto a su organización biológica. En lo que a ella respecta, el hombre, como organismo, está "acabado". Precisamente se comprueba que a medida que un ser asciende en la escala zoológica la posibilidad de desenvolvimiento y la esfera de realización de éste decrecen. Así, por ejemplo, un anfibio puede restituir rápidamente un órgano herido o amputado, cosa que ya va retrocediendo en los mamíferos. Y, ya en el hombre, y más aún, si se asciende inclusive en la finura del órgano, el cerebro humano es el menos regenerable de todos los órganos. Por otra parte, la obra cultural y espiritual del hombre ha ido progresando incesantemente en el tiempo. Y ella exige una gran *sublimación*, que agota todas las energías posibles e impide absolutamente una evolución orgánica. Tampoco todos estos argumentos que Scheler expone en contra de la evolución, deben tomarse como favorables a la teoría contraria, que admite una decadencia biológica y una recaída del hombre en la animalidad. Es así, que una antropología filosófica debe precaverse contra todas estas concepciones, pero mucho *más aún*, contra una idea del hombre demasiado estrecha, que solamente tenga en cuenta una forma natural o histórica dada. [Por ejemplo: "animal racional", "homo faber", "hombre dionisiaco" (Klages), el hombre como "enfermedad de la vida", el "homo libido" de Freud, etc...]. Todas ellas son —insiste Scheler—, por decirlo así, ideas de cosas. Pero, el hombre no es una "cosa", "es una dirección del movimiento del Universo mismo; más aún, de su fundamento. El hombre es "microcosmos" y "viviente lleno de espíritu"... *No quede, pues, el hombre, fijado en un "ejemplo, en una forma, sea de la historia natural o de la historia universal"*.

Si hubiera que determinar la tendencia más general de esta edad, podríamos decir "¡igualación!"; igualación en casi todos los caracteres específicos (físicos, psíquicos, espirituales) de todos los grupos humanos. Pero, al mismo tiempo, una rotunda exaltación de los individuos (hombres, naciones, etc.). Al comparar Scheler la creciente nivelación humana en lo que a lo específico se refiere, retorna a su remanido tema: las dos culturas. El activismo occidental y el autodomnio del Oriente. Y nos deja flotando esta observación digna de ser medi-

tada profundamente: "Hasta ahora no nos hemos planteado sistemáticamente el problema de si nuestro proceso de civilización occidental, tan sobreactivo hacia afuera, no será en último término —y a la larga—, una tentativa realizada con medios inadecuados, mientras no le acompañe el arte opuesto del dominio interior sobre nuestra "vida" total psíquica, que, de otro modo discurre automáticamente; arte de la Inmersión, del internamiento, de la paciencia, de la contemplación". Todo nos conduce, pues, desde cualquier punto que partamos, a considerar el problema definitivo: ¿cuál es el puesto del hombre en el cosmos? Tres veneraciones —ha dicho Goethe— ha menester el hombre: veneración por lo que está sobre él, bajo él y junto a él".

En 1925, pronuncia Scheler la conferencia que en esta obra que reseñamos se encuentra bajo el nombre de *El saber y la cultura*. Sus primeras palabras —una suerte de balance de la Europa y el mundo de la época— muestran el descalabro universal que se aproxima. Advierte del peligro de las dictaduras y las guerras... para seguir después, con una especie de "salto", pasando a su tema específico: la cultura "*Cultura es humanización*", es el proceso que nos hace hombres. Pero, "*Difícil es ser hombre. Raro, muy raro, que un hombre (como individuo de una especie biológica) sea al mismo tiempo "hombre", en el sentido de la idea de humanitas*". La cultura no significa ningún adiestramiento para algo, no es tampoco "educación para algo", sino toda educación, adiestramiento o finalidad externa, "en beneficio del hombre perfecto". Determinadas formas del saber sirven al proceso del cultivo. Saber no es igual a conocimiento. En el saber, lo sabido llega a ser parte del que sabe, pero sin alterarse ni moverse de su lugar; es una relación ontológica de participación. La tendencia que mueve al que sabe sólo puede designarse como "amor". Por lo mismo, al saber, como a todo lo que amamos, ha de corresponderle un valor y un sentido óntico final. ¿A qué devenir sirve el saber? Primero, al pleno desenvolvimiento de la persona que sabe (*saber culto*). Segundo, al desenvolvimiento del mundo mismo y de su fundamento (*saber de salvación*). Tercero: el saber de dominación, el de la ciencia positiva (*saber de dominio*). La jerarquía existente entre estos tres tipos, se correlaciona con los valores a que aspiran (*santos, espirituales y vitales*).

En el curso de la historia, tres grandes núcleos humanos se han consagrado a estos tipos de valor y de saber: La India, saber de salvación y la técnica psíquica-vital del autodomínio; Grecia y China, el saber culto; Occidente —a partir de principios del S. XII— el saber práctico de dominación. Ha llegado la hora de la nivelación e integración de estas direcciones parciales del espíritu. La idea de un mundo humano en creciente tren de igualación e integración, ocupa también a nuestro filósofo en el siguiente trabajo: *El hombre en la etapa de la nivelación*. El problema, en este estudio, se centra más concretamente sobre las minorías políticas, y sus posibles posiciones ante la religión y la metafísica; Max Scheler se inclina por la que se resume en las palabras de Spinoza: "Religión es la metafísica de las masas; metafísica, la religión de los pensadores". Si ambas son auténticas, pues, sus caminos son convergentes. En *Cosmovisión filosófica*, resuenan otra vez las voces de los tres saberes. A través de su exposición, Scheler quiere señalar a los hombres el camino por el cual cada uno alcance su "verdad" metafísica, pues "no hay una cosmovisión universalmente verdadera, sino una cosmovisión individualmente verdadera y al mismo tiempo, en la medida de su perfección y adecuación, históricamente condicionada en su "contenido".

El último ensayo que Nova ofrece en el volumen *Metafísica de la Libertad*, versa sobre la filosofía de la vida. (Nietzsche, Dilthey, Bergson): una filosofía extraída de la plenitud de la vivencia de la vida. Nietzsche fue quien otorgó al vocablo "vida" la sugerente plenitud en que esta filosofía lo toma. Dilthey, ignorado por sus coetáneos, también contribuye a esta nueva corriente del pensar. Su tributo es la fundamentación de las "ciencias del espíritu" y su teoría de la "comprensión" basadas en la totalidad de la vida. A Dilthey le debe la actual concepción de la vida anímica su psicología descriptiva y analítica, que parte de la conexión total de la vida, que se da por entero en todo vivenciar. Los méritos permanentes de Bergson, no radican en su teoría de la *durée*, ni en su método de la intuición, que no puede ser desprendido de su personalidad artística. Su verdadero valor radica "en el poder con que supo encauzar la posición del hombre frente al mundo y frente al alma en una nueva dirección que se desvía de la dirección básica de todo pensamiento espe-

cíficamente moderno". Max Scheler no "expone" detalladamente a los filósofos de la vida. Busca más bien los puntos en que éstos revelan una radical virada con relación a la anterior filosofía mecanicista y positivista. Son los comienzos de una nueva concepción del mundo. La Fenomenología que parte también de un vivenciar, elevará estos brotes a la plenitud de la realización. "Ella será como el primer paso que da en un jardín en flor, quien ha vegetado durante años en oscura prisión, y que esa prisión será nuestro medio humano, delimitado por una razón que se dirige hacia lo meramente mecánico y mecanizable, con su "civilización"; y que el jardín será... el mundo multicolor de Dios, que vislumbramos —si bien aún de lejos— y que vemos abrirse ante nosotros, y saludarnos. Y aquel prisionero será... el hombre europeo de ayer y de hoy, que camina suspirando y gimiendo bajo el peso de sus propios mecanismos, y quien, con la mirada fija en la tierra, y con la pesadez de sus miembros, se olvidó de Dios y de su mundo".

MARIO A. PERAZA

EDMUND W. SINNOTT, *La biología del espíritu*. Fondo de Cultura Económica, México, 1960.

Seriedad científica, concisión y claridad expositiva se hacen evidentes en este libro que es, como lo dice el mismo autor en el prólogo, "un intento sincero de solución" para problemas que atormentan al hombre contemporáneo. Retoma aquí una idea ya expuesta en su libro *Cel and Psyche*, si bien sus conclusiones referentes a filosofía y religión se encuentran más ampliamente desarrolladas en la obra que estamos examinando. Presenta el autor una serie de sugerencias tendientes a unificar las ideas que con respecto al hombre rigen en la actualidad, y a conciliar los modos diversos con que ciencia y religión enfocan la vida. Expone valientemente su teoría sobre el origen común protoplásmico del cuerpo y la mente basado en el factor biológico de la autorregulación. Y más que un desafío a teólogos, filósofos, estetas, psi-

cólogos y creyentes debería considerarse el resultado de la posición optimista de un hombre de ciencia, que entiende que el campo de acción de la biología debe extenderse a todos los órdenes de la vida. Pero la vida es algo que fluye y se escapa de las manos, algo que no puede asirse. Y es, además, un proceso típico de las formas orgánicas y no de las inanimadas. Éste es uno de los problemas fundamentales que se plantea el autor.

En el capítulo III, titulado *Protoplasma y propósito*, una de las partes lleva el subtítulo *Cuerpo, mente y propósito*. En ella dice el autor: "Así como la forma y carácter de ese individuo maduro se hallan inmanentes, aunque no realizados todavía, en el huevo que lo engendra, sugiero que en las células del cerebro podría haber inmanente una intención por realizar. La conformidad con tal intención, acto de regulación biológica, es la base de la conducta. Un propósito "consciente" es la experiencia interna de este finalismo protoplásmico" (pág. 64). Y en la página siguiente continúa: "En cada uno de los varios ejemplos de autorregulación descritos en páginas anteriores, aparece una pauta de desenvolvimiento que constituye la meta biológica. Cómo se establece y cómo se alcanza ésta, por qué medios los genes y sus productos están ligados en un sistema que de tal manera impregna y domina el todo que una pérdida o variación en cualquiera de sus partes acarrea una alteración reguladora en el crecimiento, son problemas complicadísimos. Mi tesis es que, fundamentalmente, son los mismos problemas de la regulación psicológica".

En el capítulo V, *La filosofía de las metas*, penúltimo del libro, vuelve al problema de la doble naturaleza del hombre, con que lo había iniciado, llegando a la conclusión de que esta doble naturaleza puede conciliarse: "El problema con que iniciamos nuestro estudio es el de si estas dos facetas del hombre pueden ser conciliadas. La respuesta que ahora nos disponemos a dar es que, en efecto, pueden serlo; que no son esencialmente distintas, sino dos aspectos de la tendencia creativa, autorreguladora y finalista, que todo cuanto vive manifiesta. El cuerpo es su producto material; la mente, el proceder controlado que de él emana, y la conciencia, la experiencia que del mismo tenemos. La unidad esencial del hombre es la unidad de la vida" (pág. 110).

En el capítulo VI y último se plantea el problema de Dios y de la religión. Partiendo siempre de una base biológica, el autor intenta dar una explicación satisfactoria para los conceptos de espíritu, belleza, valores morales y alma, pero no ignora, como lo manifiesta a través de todo el estudio, que la suya es sólo una posición entre muchas frente a problemas todavía no resueltos. De ahí que a menudo tenga que valerse de palabras como tal vez, quizás, acaso, sugeridoras de un matiz de humildad.

LÍA RIPA ALBERDI.

COMENTARIOS Y EXTRACTOS DE REVISTAS

L'EDUCATION NATIONALE, publicación del Comité universitaire d'information pédagogique, Nº 26 del 6 de octubre de 1960, París. Publica un artículo de Valla Tanon titulado: "Las matemáticas en la vida del niño", en el que su autora reseña las actividades del XII Congreso Montessori internacional (Bonn, 22-27 de agosto de 1960), que reproducimos:

"Atraídos por el tema "Las Matemáticas en la vida del niño", 220 participantes de 18 países europeos y asiáticos se han reunido. Un tercio de este número, pertenecía efectivamente al movimiento Montessori, los otros eran profesores de Universidad o de escuelas normales interesados por la pedagogía de las matemáticas. Algunos psicólogos y psicopedagogos completaban el grupo, lo que elevó el nivel de las discusiones sostenidas durante las asambleas o los grupos de trabajo.

Tuvieron lugar conferencias, seguidas por discusiones sobre los temas:

— La esencia y la realidad de las matemáticas (Pr. Drenekahn); el aspecto social de las matemáticas (Pr. Müller, de Berlín); el estado presente "trágico", de la enseñanza de las matemáticas con todas las dificultades que el niño parece sentir en esta disciplina (Pr. Daltro, Londres) que fueron completados por conferencias más específicas. Estas presentaron el punto de vista del psicólogo (Dr. Noetling, escuela de Piaget) sobre las bases psicológicas de la comprensión matemática.

tica; el punto de vista del psicopedagogo sobre lo adquirido en matemáticas hacia el fin de la escuela primaria; en fin, el punto de vista de la psicología de la forma.

El aspecto moderno de las matemáticas no fue olvidado. La Srta. Félix, de París, nos mostró, en una exposición viva y de una limpidez cristalina, que las estructuras matemáticas son las mismas del pensamiento lógico. Por último, Mario Montessori expuso lo que fue el aporte de la Sra. Montessori al desarrollo del espíritu matemático en el niño.

De todos estos trabajos, se deduce primero que la enseñanza, tal como es practicada en general, no alcanza su meta y no satisface ni al profesor de Facultad, ni al niño mismo.

Este no siente la alegría que debería ser suya en el descubrimiento de las matemáticas, y se desvía de esta disciplina fundamental. Sin embargo, tiene el derecho de desarrollar plenamente sus potencialidades para poder comprender el mundo complejo que lo rodea, para interesarse eficazmente en él.

En segundo lugar, las matemáticas son distintas del cálculo. Como lo ha expuesto muy bien en su discurso de clausura, el presidente del Congreso, profesor Hartner: "El matemático no es la máquina, es el que inventa la máquina". "El cálculo es la muerte del espíritu", como decía, en otros términos, Paul Valéry.

Por lo tanto, hay que distinguir: por un lado, la técnica misma del cálculo, que puede y debe ser adquirida; por otra parte, el razonamiento matemático, la comprensión de las diversas estructuras a partir de modelos que se pueden proveer al niño, o que puede, en una segunda etapa, inventar por sí mismo.

La abstracción, a partir del modelo, sólo puede ser individual. Cada uno construye su propia abstracción, y a partir de esas *nociones personales* adquiridas, el razonamiento progresa por integración de un estado en el siguiente.

Esto ha sido demostrado sobre lo vivo por las experiencias de Piaget sobre el número. El niño *construye* sus nociones a partir de lo real, no por la simple *percepción* del mundo que lo rodea, sino por su *acción repetida* sobre las cosas. Cuando comprueba por su propia prác-

tica, que una acción puede ser reversible, accede a la "operación", en el sentido que le da Piaget, y toma conciencia de un *invariante* conservación del número, de la longitud, del peso, del volumen, etc.

Por ejemplo, si el niño cuenta una fila de piedras partiendo de la izquierda, y encuentra el número 7, encontrará nuevamente el número 7 cuando parte de la derecha. Si mezcla las piedras y las dispone diferentemente, habrá siempre 7. Para el niño, esto constituye un descubrimiento asombroso. En efecto, no es la percepción del conjunto estático la que proporciona la idea de 7, sino la equivalencia de varias acciones diferentes cumplidas sobre el mismo material.

Pero la abstracción espontánea a partir de lo real ha exigido siglos a la humanidad para alcanzar la construcción de las matemáticas modernas. El tiempo apremia: debemos ayudar al niño.

Diversos materiales fueron examinados, desde este punto de vista, pero el aporte del sistema Montessori es justamente proporcionar al niño un material multivalente, suficientemente abstracto para que pueda servir de *modelo* a las diversas estructuras de las matemáticas.

— Sistema suficientemente atractivo para que el niño tenga ganas de usarlo (o de jugar con él espontáneamente).

— Suficientemente simple, también, para que, por su manejo repetido, el niño descubra, por sí mismo, las invariantes y construya sus nociones de base.

El material Montessori, y esto no será suficientemente repetido, no es un material didáctico que permita al maestro presentar al niño modelos de una estructura que él le quiere explicar, aunque pueda igualmente utilizarse a este efecto como otros materiales del mismo género. Es esencialmente un material hecho para el niño mismo. Para su propio desarrollo, a partir del cual, por numerosas acciones repetidas, construya *solo* y *a su ritmo* sus propias nociones de base. Por el mismo medio aprende la técnica del cálculo, pero no es la meta profunda y esencial buscada.

Fue reconocido por los congresistas que, en el dominio de la enseñanza de las matemáticas, una colaboración entre psicólogos, pedagogos y matemáticos era necesaria. Los primeros observarían las etapas recorridas

por el niño, los estadios de su desarrollo, la adquisición pedagógica en diversas edades. Los últimos deducirían las estructuras fundamentales, matemáticas y lógicas, tales como aparecen en las matemáticas modernas. Tendrían que establecer asimismo una *terminología exacta de base*, indispensable a todos los niveles de enseñanza, por joven que sea el niño".

Traducción de Natalia Gumbin.

Pédagogie, revista de educación y cultura, editada por el Centre d'Etudes Pédagogiques de París, en su número de marzo de 1960 publica el artículo titulado "LA TELEVISIÓN EN LA EDUCACIÓN", que transcribimos:

"La aparición de la Televisión en la vida del niño, crea problemas de organización y de utilización tanto en el orden familiar como en el orden escolar.

En el mundo infantil goza de un prestigio indudable: el de las imágenes "movibles" que cautivan y hechizan a los niños.

Vano sería abrir un debate que pusiera en duda la eficacia misma de ese nuevo medio de información y cultura. Se trata aquí de encarar el lugar que debe reservarse en la vida de los jóvenes, a ese testimonio cotidiano de los últimos descubrimientos científicos.

Televisión familiar.—Es en el hogar donde la Televisión ocupa primeramente su lugar. Ella se integra a todo el contexto de la vida familiar, se inserta entre las actividades, modifica a veces el ritmo de ellas y suscita reacciones sensiblemente diferenciadas. Tómase el motivo de diversas manifestaciones de interés, permite que se expresen las preferencias, las provoca y las orienta. Cada cual trata de leer en la pequeña pantalla la forma de sus sueños. Y, en definitiva, difícil es precisar si son los niños o los adultos los más vulnerables al atractivo insinuante y tenaz de la caja mágica.

Lo que importa es el número de horas que el niño pasa cada día, cada semana, delante de ella, la elección que hace (cuando la hace él mismo) de los programas, lo que de ellos dice y sobre todo el número y la naturaleza de las actividades que rechaza por la televisión o de aquellas que busca o elige como consecuencia de una emisión.

Esto plantea, en primer lugar, un problema pedagógico, y en segundo lugar el problema del empleo conveniente de la T.V. que no incumbe únicamente a los responsables de los programas compuestos para complacer a un público polimorfo, anónimo, mal conocido y de gustos muy heterogéneos. Ese buen empleo debe ser establecido en el medio familiar y en función de exigencias precisas. Los padres han comprendido perfectamente el instrumento de educación que podía ser la T.V. puesto que de él se sirven para recompensar o sancionar, acordando el derecho de ver la televisión o privando a sus hijos de él. Pero deben preocuparse mucho más por las reacciones de los niños, por las impresiones dejadas por tal o cual emisión, por los juicios que puede provocar. Los padres reconocen de buen grado que la T.V. provee "temas de conversación". Que sepan aprovechar esas ocasiones para efectuar esos acercamientos tan necesarios como difíciles entre generaciones diferentes. Para los padres, la T.V. es una forma de progreso, de bienestar, una fuente de inversión, a veces preferible—los reportajes lo comprueban— a la máquina de lavar, o a la heladera eléctrica. Para los niños representa un bien infinitamente precioso que los une al hogar familiar, puesto que allí encuentran la alegría de las evasiones que antes buscaban en otra parte, un bien tan precioso y personal que no querían cambiarlo y al cual atribuyen un valor superior al valor material.

No debemos culpar, indignarnos o sonreír con ironía. Vale más comprobar y hacer uso de nuestras observaciones. ¿Por qué protestar contra los peligros de la imagen o el carácter de la pasividad que ella engendra? ¿No sería mejor reconocer su atractivo para transformar esos inconvenientes en ventajas y esa pasividad en actividad? Si bien es evidente que el niño es sensible —con una sensibilidad casi física— a la imagen movible, no se debe por ello perder toda posibilidad de crítica y de explicación.

La T. V. trae, pues, al hogar los múltiples aspectos de un universo a veces real, otras ficticio. Una elección se les impone a los padres para dar a ese maravilloso instrumento todo su valor. Y puesto que han decidido introducir la T. V. en el universo familiar, que se sirvan de ella para conducir a sus hijos por el camino de la comprensión y de la cultura.

Resonancias en lo escolar.—He aquí el resultado de una encuesta hecha entre 1.000 alumnos.

Comparando entre los alumnos de una misma clase los resultados escolares de aquellos que seguían las emisiones de televisión y de aquellos que no las seguían:

—Ninguna diferencia se notaba en los resultados obtenidos.

—La vigilancia de los padres sobre el tiempo pasado delante de los aparatos no parece haber surtido efecto en los resultados escolares.

—Los niños que no demuestran hacer buen uso de la televisión son también en general los menos inteligentes, los menos vigilados por sus padres y los que en clase obtienen los resultados más mediocres.

—El abuso de la televisión puede comprometer la salud física y la vivacidad mental del niño.

Por lo contrario, las encuestas hechas a los padres de los alumnos de Connecticut dan por resultado, según aquellos, que tres niños de cada cinco en edad preescolar han leído antes ayudados por la televisión. A los ojos de muchos educadores, la televisión parece ser un instrumento pedagógico de gran valor.

Según las conclusiones del "National Parent Teacher", de Chicago, un niño puede ver un programa de televisión:

—Si le procura alegría y está en correlación con sus intereses.

—Si corresponde a su necesidad de aventuras, instruyéndolo al mismo tiempo.

—Si ayuda al niño a descubrirse y a comprender a los otros, a desarrollar su cultura lingüística y su facultad de razonamiento.

Además, como médico, el autor agrega que es necesario impedir:

— Toda visión que sobrepase las 2 horas por día, cualquiera fuere su contenido.

— Toda visión que se efectúe en condiciones defectuosas desde el punto de vista ocular o el equilibrio estático del cuerpo.

— Toda visión que perturbe las comidas, el reposo, o que ocupe el tiempo normalmente consagrado a los juegos al aire libre o a los deportes.

Televisión escolar.—En la escuela la televisión no busca redoblar el esfuerzo de divulgación y de educación general al cual se aplican los servicios de la T. V. en las diversas emisiones culturales, como tampoco se propone reemplazar las tradicionales lecciones del maestro.

Su fin es el de completar la enseñanza magistral y gracias al poder evocador de la imagen, aportar documentos, ilustraciones que es imposible pueda procurarse cada maestro y que le permiten conducir con sus alumnos ejercicios de observación y de expresión.

Una inmensa enciclopedia visual, sonora y animada, se ofrece a los alumnos más alejados de los centros culturales gracias a la pequeña pantalla.

Para integrar la emisión en su curso, el maestro después de haber consultado los programas así como las fichas pedagógicas que comprenden temas de reflexión sobre los diversos temas tratados, tratará de hacer coincidir el plan de trabajo de su clase con el de la televisión escolar. Podrá de ese modo explicar nociones esenciales, esclarecer el sentido de algunos términos técnicos, a fin de facilitar la asimilación de los conocimientos en el momento de la emisión, sin por ello perturbar la espontaneidad de las reacciones, la sorpresa y la curiosidad.

Durante la emisión, el maestro podrá, si lo juzga necesario, acompañar la recepción con comentarios, atraer la atención de los niños hacia un detalle de la imagen y estimular su curiosidad, formulando preguntas, animándolos a observar particularidades, términos, rápidamente, para no dispersar su atención.

Por fin, concluida la emisión, se podrá redactar un comentario colectivo, dirigir un debate crítico, según la importancia del tema y el interés que despierte.

De todos modos, lo que hace falta necesariamente es intervenir inmediatamente después de la emisión a fin de verificar la comprensión, rectificar errores de interpretación y dar relieve a las ideas esenciales.

Ideas contemporáneas

DE LA CRÍTICA Y DEL CLASICISMO

Pierre Gaxotte enunciaba hace poco, en una forma algo excesiva, que una obra literaria "dura tanto como es capaz de parecer distinta de lo que su autor la había hecho"¹. Y agregaba: "La posteridad honra al escritor por ideas que no ha tenido, por hijos que no han sido concebidos, por libros que ella ha parodiado". En un orden de ideas análogo, Anatole France declararía ya que no hay, en la Iliada, dos versos que comprendamos a la manera de los contemporáneos de Homero. Por el contrario, existen los que piensan, a continuación de Goethe, que la obra maestra es una obra de circunstancias que ha cesado de serlo.

Es incontestable que una página, cualquiera que sea, lleva, en una medida más o menos amplia, la huella de su tiempo: el francés de Racine sufre la influencia del hotel de Rambouillet; el jansenismo engendra las *Provinciales*... Pero la obra maestra está, por lo demás, marcada con la garra del genio, y es esta marca, solamente, la que le asegura la duración o, si se prefiere, la inmortalidad. Es también la que incumbe determinar al crítico. Por ejemplo, cuanto más se lee a Racine, mejor se descubren las delicadezas de su arte. Y, sin duda, no hay placer más delicioso que demostrar los minuciosos resortes de sus criaturas. Es que no hay mecánico más perfecto que Racine. Ninguno ha sabido, como él, hacer reunir en tan poco espacio, tanta exacta y fina relojería. De todos los escritores franceses, es el maestro obrero, pues sus piezas dan verdaderamente una imagen de la perfección y el sentimiento de lo divino.

Pero, tampoco es negable que, a su vez, la crítica sea la víctima de avatares múltiples. Aun sin considerar lo que se encadena a remolque de un cenáculo, adoptando

por cánones los ukases de este último, sucede que el lector aprecia todo texto en función de la lengua que practica, es decir que, por consecuencia de la evolución lingüística, va a cometer ciertos contrasentidos o ignorar ciertos procedimientos de escritura. De donde surge que la obra literaria permanecerá viva en tanto que los menospreciados permanezcan poco numerosos, y que subsistirán la mayor parte de los efectos de estilo; es evidente que el factor más seguro de su longevidad es el freno puesto a la evolución de la lengua por las escuelas y las academias. A méritos iguales, la poesía de Racine es siempre viva, no la de Villon, porque el francés del siglo XX es, poco más o menos, el del siglo XVII.

Pero, en verdad, es necesario buscar las causas de la muerte de las obras, mucho menos en las transformaciones de la lengua y de la sociedad que en sí mismas. Pues en ellas, y desde su fundación, se puede decir, la mayor parte lleva su germen fatal.

Emilio Henriot notaba juiciosamente que, a diferencia de los escritores ocasionales, que no escriben sino cuando tienen algo que decir, "los escritores de oficio inventan lo que creen deber decir y suplen a veces la falta de necesidad de sus escritos con la sola belleza de su escritura, y además el ejercicio suficiente en sí de la elocución y del estilo"². Justamente porque tantas páginas fueron así ennegrecidas sin que nada les llamara a la existencia, están tan poco seguras de durar. Porque, ¿cómo espíritus estériles engendrarían para la eternidad?

Luego, cuanto más antigua es una literatura, más se reduce el número de los temas nuevos, más se rarefican las formas inéditas, y más la gente de pluma está reducida a esta situación de escribir sin objeto. La solución lógica consistiría —¡qué quimera!— en una disminución progresiva de la producción, no publicando cada autor sino cuando tuviera verdaderamente alguna cosa que decir, una vena que explotar. ¡Esterilizar a los charlatanes! Se podría entonces inducir una especie de ley que enunciaría: "La literatura del pasado permanece viva, es decir leída, en la medida en que las letras actuales tienen la vida corta". Pero la mediocre producción

1. "Le Figaro Littéraire" del 5 de noviembre de 1939.

2. Les écrivains occasionnels de César à Iqbal, "Les Annales", enero de 1959.

colidiana no deja más al lector el tiempo de retornar tanto como querría a las obras maestras auténticas. Es en esto que nuestros escritorruelos, rimadores y barbuflones sin vergüenza son verdaderos malhechores. Cada hora que nos hacen perder, la roban a Racine, a Voltaire, a Hugo... Y esto hasta cierto punto, reencuentra el pensamiento de Lamennais, que sentía esta necesidad de una permanencia cuando escribía en sus *Misceláneas religiosas y filosóficas*: "No se lee más, no se tiene más tiempo. El espíritu es llamado por demasiados lados; es necesario hablarle rápido donde pasa. Pero hay cosas que no pueden ser dichas, ni comprendidas tan ligero, y son las más importantes para el hombre. Esta aceleración de movimiento que no permite encadenar nada, meditar nada, bastaría sola para debilitar y, a la larga, para destruir enteramente la razón humana".³ Era en 1819...

El deseo de renovación en literatura, o la investigación de la originalidad, siempre me han parecido la última inconsecuencia, puesto que —pero no se piensa en ello jamás!— el público se renueva en todas las generaciones, y, para cada una, la totalidad del pasado literario es cosa nueva. ¿Por qué los lectores reclamarán otras modas, otros estilos, mientras que un número infimo de ellos solamente dispone del tiempo necesario para haber podido agotar la lista de las obras maestras antiguas? De hecho, la literatura se elabora más a menudo al margen del público. Muy raramente el escritor trabaja con la intención en éste, sino mucho más para sí, para afirmarse o descubrirse a sí mismo, o bien, todavía para realizar lo que ha definido arbitrariamente como debiendo ser lo bello y lo verdadero. Sucede lo mismo con el pintor. ¿Cuál de los fauves o de los nabis, de los surrealistas u otros abstractistas de quinquiesencia, se cuidó nunca de las condiciones a llenar para despertar la emoción estética en el alma del espectador? Se ingeniaban todos para ilustrar una teoría, principios. Así, aunque el favor de la opinión sea una de las condiciones primordiales de la supervivencia de una obra, esta opinión no es, desde el punto de vista de la creación

artística, sino un factor muy contingente⁴. La literatura, si se exceptúan los clásicos, reposaría así sobre un perpetuo malentendido entre los autores, que no escriben sino para sí mismos, y el lector, que se imagina que se dirige a él. ¿No es ésta una de las causas de la insistencia de la crítica?

Es falta de coraje que tanta gente escriba, falta del coraje suficiente para confesarse que valdría mejor callarse. ¿Pero qué? ¿No hay nada que perder! Por el contrario, más papel se ennegrece, más se multiplican las probabilidades de producir por azar una página que será notada, a justo título o no. ¿Más vale ser el hombre de un solo soneto, que nada del todo! ¿Se sabe siempre? La crítica tiene estas fantasías... Altraigamos, pues, su atención a fuerza de escribir; ¡sería muy mala suerte si no terminara un día por distinguirnos!

Así, por una parte, la crítica misma sería responsable del descalabro provocado en las letras por la superabundancia. Aun aquel que no ha sido honrado en vida, está todavía en el derecho de esperar una gloria póstuma. Pues, para el erudito ávido de descubrimientos sensacionales, a veces es tentador exhumar algún grimorio a fin de que una parte de la gloria, de la cual quizá va a cubrirlo, recaiga sobre sí mismo.

Cuando se piensa que Sainte-Beuve reprochaba a los héroes de Sthendhal carecer de psicología y mostrar demasiado los mecanismos —siempre los mismos— que el novelista ponía en ellos, cuando se piensa en la autoridad de un tal pontifice y en la calidad de semejante escritor, la gente de letras estaría bien en derecho de preguntarse si existe verdaderamente una crítica digna de audiencia, quiero decir, si una obra literaria puede siempre ser objeto de un juicio que las generaciones se transmitirían invariable de mano en mano. ¿Es muy falto de criterio que el juez deba renunciar de una vez por todas a pronunciar sentencias definitivas? ¿Es porque los gustos cambian de una generación a otra? ¿Es porque la obra literaria, por naturaleza, no se presta a la medida, no más que una curva a un metro rígido? Cuando

3. Por el contrario, el cuidado del público está en primer plano en las preocupaciones del artista clásico. Esta relevancia realista conlleva quizá una de las características esenciales del clasicismo.

4. Citado por René Harghe en *Dialogue avec la Vieillesse*.

se trata de apreciar la calidad estética, se comprende bien que no se haya nunca prohibido al crítico separarse de factores subjetivos inherentes a su carácter, a su formación, etc... ¿Pero cuando se trata de establecer que tal rasgo es verdadero o falso, verosímil o no?... ¿Es que allí también el modelo sería igualmente ilusorio, o en este punto estaría sujeto a las fluctuaciones de la moda?

Estas reflexiones inclinan sin duda al artista a huir de lo arbitrario de los demás para atenerse a las normas que él se ha fijado. ¿Que éstas sean también arbitrarias?, ¡sea! ¿Pero el gran escritor, no es un gran escritor, precisamente, porque su facultad crítica, su gusto, su juicio, son superiores a todos los otros?

No es el autor, cuando tiene genio, quien toma lecciones del crítico; es éste quien aprende a juzgar a continuación de una larga frecuentación con las obras maestras.

GEORGES PHOLIES.

"*Marche Romane*".

Association des Romanistes de l'Université
de Liège. Año 10. Tomo X - N° 3.
Julio -setiembre de 1960.

Traducción de Ballanera Raquel Enríquez.

EL CONCEPTO DEL HOMBRE EN LA FILOSOFÍA CONTEMPORÁNEA¹

Gabriel Marcel es un hombre bajo, más bien anciano —73 años—, tiene aspecto un poco modesto como muchos filósofos de nuestro tiempo, pero la expresión leal y serena. Cuando empieza a hablar crea un sentimiento de presencia espiritual, de claridad y de energía. La suya no es una fría exposición académica; aunque lea la conferencia, da la impresión de una conversación socrática. El argumento es el problema del hombre en

el pensamiento contemporáneo: la cuestión, puede decirse, a la cual Marcel ha dedicado toda su vida de estudiosos.

La antropología —hace notar en seguida— reviste una importancia siempre más creciente en el mundo moderno. Pero la *sécularisation* general del saber hace al hombre tributario de todas las ciencias, por lo cual él termina por ser un enigma a sus mismos ojos. A diferencia del mundo clásico, en el cual la esencia del hombre era inteligible a partir de la esencia de Dios, en el mundo moderno la posición del hombre emerge en el momento en que se opera la ruptura entre el hombre y Dios. A partir de Kant se comprueba que el hombre hace un uso ilegítimo de sus facultades; que la seguridad, conquistada por el hombre en el mundo moderno (en la técnica como en la política, en la ciencia como en el saber), no es justificable. Con Kant el hombre adquiere la conciencia de su posición trágica en lo real. Después que Hegel ha pasado de la trascendencia a la immanencia, y luego que las corrientes naturalistas (Darwin) han hecho del hombre el producto de una evolución física, se produjo a fines del siglo pasado una reacción. Bergson, más profundamente que otros, hizo reconocer que entre el hombre y la naturaleza no hay sólo una diferencia de grado, sino de ser. Él ha mirado a *vitaliser du dedans* el principio de la evolución y en eso se tiene una plena corroboración del sentimiento de la filosofía de la vida. Con el principio de la *evolución creadora*, inserta desde adentro la curva de la vida, que llega de tal forma a identificarse con su mismo dinamismo. El hombre conquista de tal modo la interioridad de lo real, entendida como coincidencia de nuestra vida con la vida misma de las cosas. Por primera vez la filosofía coloca en términos de identificación (o de participación, para usar otra expresión de Marcel) la relación del hombre con la realidad. El *élan vital*, además, logra establecer en la naturaleza aquella diferencia "*du limité à l'illimité*" que, en el mundo moral y religioso, se representa como diferencia "*du fermé à l'ouvert*". La vida trasciende la mera finalidad de la naturaleza y el hombre no se siente más una máquina, puesto que la energía creadora coincide con el amor. Aunque Bergson reconociera la realidad del sufrimiento, lo trágico de la existencia humana ocupa todavía en su pensamiento un mínimo lugar. Su

1. Resumen de una conferencia dictada por Gabriel Marcel en la *Tunkhalloal* de San Galle (Suiza), el 9 de junio de 1960. Los períodos en bastardilla pertenecen al autor de este artículo.

concepción conduce a un optimismo empírico; la alegría perfecta es solamente un estado de ánimo del místico.

Por el contrario, su discípulo E. Le Roy ha podido libertar la conciencia, reivindicando el carácter de "cohesión autónoma". El hombre recobra el conocimiento de su propia realidad diferenciada del mundo; pero de ese modo —anota Marcel— el hombre, pudiendo juzgar lo real, se ha convertido en un *vivant capable de révolte*: actitud que es claramente la más típica del mundo actual. Mas también Le Roy concluye con un cierto optimismo, que prescinde del hecho de que nosotros estamos empeñados también en la realidad material.

A Marcel le resulta entonces interesante la tentativa del P. Teilhard de Chardin, que ha profundizado las relaciones entre el hombre y la naturaleza, tratando de unificar ciencia y religión: no solamente en la biosfera, sino también en la noosfera existe una integración —por así decir planetaria— del hombre. Pero esta teoría termina por ser arbitraria y simplista. Concluyendo el *excursus* sobre la filosofía francesa, puede decirse que en ella se hallan típicos aspectos del hombre que, de una experiencia mística como la bergsoniana, vuelve a una posición objetivista, tal como nace de la inevitable relación entre el hombre y la ciencia.

Marcel pasa después a analizar la antropología en la filosofía alemana. Nietzsche, considerando el doble rostro del hombre, el del *Uebermensch* y del *Untermensch* coloca en términos insolubles el problema del hombre frente a los valores. El hombre está en continua transformación; la relación entre los dos hombres configura la posición del hombre como perennemente ambigua (analogía con Dostoiéwsky). El hombre debe entonces reencontrarse para superar la amenaza del nihilismo, puesto que él no puede desprenderse de los valores. En tal sentido, más bien, el deber del filósofo es insustituible; se trata de un *Aufgabe* decisivo. La antropología empieza a entrever en el ser humano una exigencia no satisfecha por los datos. Penetra entonces el pesimismo, que en el *Nachlass* nietzscheano toma un giro interesante. El pesimismo, en realidad, puesto que está ligado a la insatisfacción del hombre frente a lo real, produce en él un empuje de reacción, que lo estimula a superar las fuerzas irracionales. El nihilismo puede entonces ser un

acrecentamiento y una pérdida de energías; reconocerse como nihilista puede significar también necesidad de superar el nihilismo. El nihilismo, concluyendo, coincide con la pérdida de los valores, pero puede tener el carácter preliminar de una transmutación de los valores mismos. Sin embargo la ascesis espiritual de Nietzsche llega a ser lo contrario de un modelo, que se debería seguir.

La mayor acentuación sobre el pensamiento existencial introduce a Max Scheler, para quien el sentimiento posee la función de intencionar aquellas esencias que se llaman valores. El hombre, en realidad, "est une chose qui transcende sa vie et toute une vie". El hombre parece alentado por un nuevo valor: le *courage du vrai*, que también en Nietzsche se presenta como intención última de su pensamiento. Scheler también ha comparado al hombre con el animal que dice siempre sí, mientras el hombre puede también decir no. El hombre —dice con bella expresión Marcel— *est le protestant éternel*, que puede sublimar su energía instintiva en actividad espiritual. El espíritu es un conjunto de guras intuitivas, por lo cual hay necesidad de un acuerdo concreto entre las varias fuerzas que componen la realidad humana. Y aquí se podría recordar cómo Scheler, en la evolución de su pensamiento, alcanza (especialmente en las formas del saber y de la sociedad, 1926) a concebir los valores como elementos de la misma estructura del mundo orgánico, además de aquel político y social, y su elemento orientador.

Pero Scheler parece también menospreciar la voluntad, aunque las cosas lleguen tanto más fácilmente cuando tratamos de evitarlas. Existe una incapacidad del espíritu por detener este movimiento de caída. Sólo en el hombre se realiza la existencia de aquella forma plena que es amor y conocimiento (*amor Dei intellectualis*), como ha teorizado en líneas admirables Spinoza. El hombre es el único lugar de la formación de Dios: el *en soi* y el *par soi*. El logos es, a su vez, un acto en el cual el hombre puede conocerse, por lo cual hay un compromiso personal del hombre para con Dios. Martín Buber indica una simple dirección de este proceso, sosteniendo que el hombre no empieza cuando ha encontrado a Dios, sino cuando se pone a la búsqueda de Dios. Existe un íntimo vínculo que une un hombre al otro; el individuo tiene

carácter existencial en cuanto entra en relación con otros individuos. *Más también para esta forma de experiencia hay que superar la actitud separatista para recoger la más profunda unidad del hombre con las cosas. Este vínculo es el tú, entendido como idea trascendental la misma persona, es decir aquel ser o forma que regulariza el proceso de toda existencia humana. La existencia del otro no es ofrecida naturalísticamente, ni se debe sistematizar en el interior de mi mundo interior la compleja variedad de los otros, sino reconocer la persona en el momento en que ella se constituye. El tú, entonces, es un vínculo, capaz de transformar una mera relación de trascendencia (el tú como otro de mí) en aquella de inmanencia (el tú es partícipe del mí, y el yo del tú).*

En el vínculo fundamental del hombre para con el otro hombre, que Marcel define con término husserliano "intersubjetividad", ha sido posible *le moi libéré*.

Por último Heidegger, cuya *Carta sobre el humanismo* (1947) constituye un momento de capital importancia en el desarrollo de la antropología actual. El hombre ha sido definido en esta carta como un viviente entre otros vivientes, que sin embargo posee su modo característico de ser. Heidegger entrevé la Existencia de la existencia, es decir la relación de existencialidad al Ser como correlación de género y especie. La esencia de lo divino está así más cerca de nosotros que de la esencia del viviente. La posición del hombre se define en relación con el ser, en cuanto el hombre es el "Pastor del ser". Subsiste sin embargo una incapacidad para definir lo que es el ser, entendido como *le Sein en Seiendes*. "*L'être est lui-même*", por lo cual existe íntimo parentesco entre el ser y lo sagrado.

En cuanto a Jaspers, después, en su obra *La fe filosófica* (1949) parece sostener que el hombre es más de cuanto él pueda ratificar de él mismo. Dios no habla sino a través de nuestra libertad. El destino del hombre se desarrolla en la técnica y en la política, que a lo sumo pueden correr el riesgo de anular la verdad espiritual.

Concluyendo rápidamente, Marcel hace notar cómo, a través de estas corrientes antropológicas, se propone nuevamente la lucha para la independencia del hombre a través de una lógica del empeño (léase: *participación*) que debe conducir al verdadero humanismo. ¿Cuál es

la situación del hombre? El hombre —dice Marcel— se halla en el cruce de dos caminos: "*que va-t-il faire de lui-même?*" Ante todo está la complejidad de la relación entre el hombre y la humanidad. Conviene hallar una cierta unidad. Pero antes de tal unidad está todavía en suspenso el conflicto que el hombre mantiene consigo mismo, por el cual es preciso buscar lo que en el hombre no puede reducirse a toda la humanidad. ¿En qué condición es posible tal victoria?

Debe también ser considerada la primacía de la libertad (y en esto Marcel proclama un prudente acuerdo con Sartre); pero la libertad no puede ser entendida como elección arbitraria. ¿Qué es un hombre libre? Un vínculo, contesta Marcel, que une el sujeto y el atributo; por lo cual *la liberté peut elle être attribuée à l'attribut*; más bien es su modo característico de ser, su encarnación. Hay en el hombre una idea de vocación, sin la cual permanece como un puro objeto. Colocado en tal dirección metafísica, el derecho que el hombre tiene de obrar según su propia voluntad se hace más puro y se forma en él una vocación hacia la unidad. Permanece en el hombre un profundo sentido de la opción que apunta a superar la arbitrariedad de la elección como así también la imposición de ésta en formas tecnocráticas o totalitarias. La palabra *salut* indaga (y ésta se presenta en la forma de *quête* y no de *enquête*) su más profundo sentido en el mundo actual para que el hombre no se convierta en un robot satisfecho.

ENRICO GARULLI
en "Nouveaux Rivages Poésiques".
Roma, año X, n.º 4, Octubre de 1960.

Traducción de Italo Gemé.

RETRATO DEL MORALISTA

Generalmente, el moralista no se manifiesta, al menos de una manera directa y personal. No escribe un diario íntimo, ni memorias, ni confesiones. Y los acontecimientos que le suceden o asimismo los sentimientos que ha experimentado no le hacen reparar más que porque

revelan una verdad humana, es decir que es común a todos. Es que los rasgos de nuestra naturaleza tienen mucha más fuerza, importancia y potencia de emoción cuando se tornan independientes de las anécdotas que los traducen; generan entonces una disposición constante del alma, cuya presencia sienten en sí mismos todos los hombres y encuentran la aplicación en el menor de sus movimientos. El moralista tiene antipatía por esos documentos puramente individuales, que pueden seducir a la vez al novelista ávido de renovar su materia y de avivar la curiosidad y al autor que se confiesa, siempre replegado sobre este ser que vive en él, que no ausculta con tanta emoción sino precisamente porque es único en el mundo. Puede aún ocurrir a la inversa de Montaigne, que se aparte con una especie de pudor de sus propias singularidades; y Montaigne no se detiene o no se complace en ellas sino porque está seguro que el gusto que encuentra lo experimentamos por las nuestras. Así el moralista dirige naturalmente su mirada hacia los aspectos universales de la naturaleza humana, y se puede pensar que no es solamente para comunicar más fácilmente con los otros, sino para establecer su propia vida en esa región profunda donde nacen los sentimientos esenciales y donde toda preocupación de originalidad parece frívola e irrisoria. No puede pues abordar más que esos temas eternos que todos los seres meditan oscuramente en el fondo de su pensamiento y que el menor acontecimiento se encarga de renovar, a saber la potencia de la vanidad o del deseo, la esperanza de la dicha, la significación del sufrimiento, los movimientos contrarios del amor, de los celos o del odio, y la idea siempre presente de la muerte que da a todos nuestros sentimientos su carácter a la vez tan agudo y tan precario. Siempre es un peligro para un escritor medirse con uno de estos grandes objetos que se encuentran siempre bajo nuestros ojos, donde corre el riesgo de mostrar su debilidad si se detiene en la superficie, si no sobrepasa la opinión y asimismo si no alcanza completamente el punto donde nuestra propia reflexión nos ha llevado. Entonces, para que el moralista sea escuchado, es preciso que sea para nosotros como una conciencia distinta, que penetra más en nuestra intimidad de lo que hubiéramos podido hacerlo solos, que nos entrega nuestra vida oculta a la vez totalmente nueva y familiar, y parece aportar-

nos una revelación en tanto que no nos aporta nada más que nuestra propia presencia. Pero esto no es posible sino porque el moralista está primeramente atento a sí mismo, no deja de examinarse y de juzgarse, se interesa menos en aquello que siente que en saber que lo siente, sacrifica el amor propio a la lucidez, y descubriendo los motivos que le hacen obrar, nos obliga a describirlos en nosotros, casi sin haberlos buscado.

El moralista mira a los otros con la misma peregrinación que a sí mismo. Les enseña a conocerse tan bien como a sí mismo. Pero la vida interior de los otros permanece cerrada, y también se nos rehusa y se defiende contra nosotros si tratamos de forzarla: no se abre más que a la simpatía, que es menos una demanda que un don y que nos entrega a otro todavía más que lo que aquella lo hubiera hecho; parece que solamente puede permitirnos comprender a otro ser, es decir hacer nacer en nosotros, por una especie de identificación con él, todos los sentimientos que experimenta. El moralista no rehusa el concurso de la simpatía, pero no le basta; sucede asimismo que desconfía de ella y siente hacia ella poca propensión. Tiene miedo de que no suavice su mirada, que no la haga menos acerada y también de que no la vele para evitar que haya una ofensa que hiera. El que busca conocerse a sí mismo con exacto rigor y que a menudo, por el temor de ocultarse, percibe en sí con mayor nitidez el mal que lo domina que el bien que lo atrae, muestra generalmente poca indulgencia para con los otros: teme que la verdad no le escape tras la apariencia y que no se deje engañar por un hombre que quizá se engaña a sí mismo, como él se engaña a su vez cuando sigue su propia orientación. Y no decimos que pierde respecto de los otros hombres toda simpatía, sino más bien que esta simpatía toma una forma nueva, intelectual, amarga y desilusionada, y que se transforma en un sentimiento de cruel fraternidad.

El moralista no tiene sistema y no pone su confianza en el razonamiento. Tiene necesidad de un contacto inmediato consigo mismo o con otros para captar la verdad. Y no siempre lo consigue. A menudo ocurre que un acontecimiento grave o conmovedor no le aporta ninguna luz y que un gesto apenas sensible le descubre totalmente el corazón humano; para percibir el sentido

oculto de alguna iniciativa o el motivo universal que la explique, le son necesarias ciertas circunstancias privilegiadas, una atención particularmente presente, y quizá un feliz azar. La lucidez es una gracia que la voluntad no basta para producir. También los moralistas son incapaces de un discurso continuo: escriben máximas, observaciones, reflexiones o notas que no tienen valor más que porque son una exacta transcripción de ciertos momentos de luz en los cuales el ser interior se descubre a ellos súbitamente. De ahí el desorden de sus obras, hechas de enfoques sucesivos entre los cuales no siempre hay relación ni tampoco coherencia: si buscan suplirlas, es por un artificio que a menudo quita a estos pensamientos dispersos su fuerza y su brillo. Ellos bien lo saben, y no consenten en mitigar por un desarrollo el contacto inmediato que han obtenido: éste les aporta una revelación que debe bastar para justificarse; lleva en sí misma la marca de la verdad; sobrepasa el individuo, el tiempo y el lugar; está desposeída como una abstracción, aunque es sensible como un ser vivo; y así se recoge en máximas donde ninguna palabra pareciera poder cambiarse, es a fin de atestiguar que no cambia nada el aspecto de lo real, que no le agrega nada, ni aun los encantos de la expresión, que se limita a presentárnoslo con perfecta fidelidad; únicamente cuando la voluntad se esfuerza por imitar la naturaleza hasta en esta sobriedad, la simplicidad de la máxima cede a veces el lugar al artificio de la descripción.

LUIS LAVELLE.

Morale et Religion.

Aubier, Editions Montaigne, 1960.

Traducción de Luis Adolfo Dese.

METAMORFOSIS DE UN RAYO DE SOL

¿Cómo un astro, que es completamente gaseoso, puede ser bastante pesado para tener la densidad de la hulla? Esto es muy fácil de comprender. El hidrógeno que conocemos en la Tierra —el que sirve para inflar los globos, por ejemplo— está hecho de átomos "normales".

es decir, que cada uno se compone de un núcleo acompañado por un electrón. Como la órbita de este último delimita el dominio del átomo, se puede decir que dos átomos se tocan cuando las órbitas están en contacto. Porque en el hidrógeno solar, el electrón de cada átomo está libre y boga por su propia cuenta. Los núcleos mismos pueden entonces llegar al contacto. El hidrógeno, que es más denso, es por consiguiente más pesado. Por que un litro de hidrógeno solar llega a pesar 1.41 Kg., en lugar de 0.09 g. como el hidrógeno terrestre.

Cuando se han comprendido bien estas concepciones —mucho menos habituales, admitámoslo— se puede formar una idea de la constitución del sol: una esfera gaseosa con predominio del hidrógeno, donde la presión y la temperatura aumentan con la profundidad. Bajo esta doble acción, los átomos, reducidos al estado de núcleos, están cada vez más apretados a medida que se aproximan al centro. En este centro se fabrica la energía, en el curso de reacciones termonucleares que se sueldan finalmente por la producción de helio. La temperatura se aproxima allí a 14 millones de grados, pero, a 1/4 de radio a partir del centro, no es ya más que de 7 millones de grados. Disminuye en seguida cada vez más cuando se aproxima a la superficie, y, llegando allí, baja a los 5.400 grados que conocemos.

Hay todavía un punto que aclarar, que nos dará precisamente la clave de nuestro enigma. Se ha hecho cuestión continuamente, de lo que es la "energía" solar. Puede ser que este término parezca un poco ambiguo: prácticamente no conocemos más que la luz y el calor solares.

Debemos, sin embargo, acordarnos de que es exactamente la misma cosa. La energía nos es siempre aportada en forma de radiaciones electromagnéticas, que no tadan en forma de radiaciones electromagnéticas, que no se diferencian más que por su longitud de onda. Recordemos que un cuerpo calentado moderadamente no irradia más que el infrarrojo, pero que, llevado a millones o a decenas de millones de grados, daría nacimiento a rayos X o a rayos γ .

Luego son temperaturas de este orden las que hemos advertido en el corazón del sol como en el centro de una explosión atómica. En los dos casos, el estallido consiste sobre todo en un surgimiento fulgurante de ra-

yos γ . En el caso particular del sol, queda, pues, por explicar cómo ese torrente de rayos γ se transforma en luz, esta luz cálida y alegre que celebraba Chantecler.

La metamorfosis resulta justamente de la estructura del astro del día. En cada punto de éste, la energía reviste la forma que corresponde a la temperatura. En el corazón mismo, en todos los lugares donde reinan unos 14 millones de grados, consiste en rayos γ . En las capas de arriba, donde la temperatura desciende a la mitad, la energía cae en el estado de rayos X, simplemente por aumento de la longitud de onda. En las capas superiores, todavía, se transforma en ultravioleta, y llega un momento en que adviene a la capa superficial misma, allí donde la temperatura ha llegado a ser bastante baja para que el ultravioleta se cambie en luz visible.

El término de "capa superficial" no debe ser tomado demasiado a la letra. Siendo el sol una masa de gas, no tiene, evidentemente, superficie propiamente dicha, es decir, límite trazado entre el interior y el exterior. Para comprender lo que quiere decir la expresión "superficie del sol", sigamos, como ya lo hemos hecho, la emisión de energía que camina laboriosamente en las profundidades del astro. Esforcémonos por representarnos la presión pavorosa que pesa en este reino plutoniano. La materia gaseosa está allí tan comprimida que adquiere la compactibilidad y la opacidad de un verdadero sólido. Con gran dificultad cada rayo recorre allí algunos "pasos"; detenido bien pronto por el ambiente opaco, se cambia en otro rayo de energía un poco menor; por lo tanto, de longitud de onda un poco mayor, que da unos pasos más y que engendra él mismo otro rayo todavía un poco más largo.

Así, paso a paso, de rayo en rayo, la corriente de energía se aleja lentamente del corazón, ganando penosamente regiones cada vez menos densas y cada vez menos opacas. Su prueba llega al fin a 698.000 kilómetros del centro. A esta distancia la presión ha terminado por descender a 1/100 de atmósfera; no es ya suficiente para volver la materia opaca; la corriente de energía la atraviesa victoriosamente y como la temperatura es ya, en este lugar, de 5.400 grados, es un caudal de luz visible el que surge triunfalmente del sol y se despliega en el espacio.

Por consiguiente, lo que llamamos "superficie del sol" es simplemente la capa en la que la opacidad da lugar a la transparencia. Desde esta capa se emite la radiación que viene del sol. No nos extrañemos, pues, que haya recibido el nombre de *fotosfera* (esfera de luz), ni que ella dé al astro la forma de una esfera rigurosa: basta una diferencia de profundidad de 300 kilómetros para que la transparencia suceda a la opacidad. Este extremo menor es responsable del contorno tan perfecto del disco solar.

PIERRE ROUSSEAU.

Tout ce qu'il faut savoir sur l'Astronomie.
Librairie Générale Française, 1959.

Traducción de Balbanera Raquel Enriquez.

Crónica

EL MEDITERRÁNEO: MAR HISTÓRICO

El Mediterráneo ha sido y es algo más que un mar, masa azul de atractiva belleza. Ha sido y es historia.

Al buscar los orígenes de la cultura occidental recorremos con el pensamiento sus costas y penínsulas, pues toda una etapa de la vida humana fue arrullada por sus aguas que le sirvieron de acogedora cuna. Ignorarlo es olvidar las dos civilizaciones occidentales madres —Grecia y Roma—; es omitirlo como testigo de un pasado gloriosamente trágico en que, combatiendo al Oriente, callado y exótico, el Occidente, con la algarabía torturada del adolescente, se llenó de él, recreándolo con su propia idiosincrasia; y es, por fin, tergiversar la historia misma.

La antigüedad creció en sus márgenes. Desde el viejo Egipto de milenarias pirámides hasta la legendaria Creta del Minotauro y las Ariadnas enamoradas de héroes liberadores; desde el materialismo semita de los fenicios hasta la fantasía mitológica de la Hélade; desde el Jehová vengativo de Israel hasta la aceptación universal de la fe cristiana; desde las intrincadas culturas del Asia Menor hasta el poder imperial de Roma, todo se gestó en él.

Geográficamente, ocupa 2.970.000 kilómetros de superficie en el hemisferio continental o septentrional; está unido al Océano Atlántico por el estrecho de Gibraltar, las antiguas columnas de Hércules, de 14 kilómetros de ancho. Baña las costas boreales de África, continente hasta hace poco casi exclusivamente colonial, las del Asia Anterior y las de la Europa recordada del mediodía. Desde este punto de vista, es puente de enlace de nacionalidades dispares. La célebre bota itálica, la Sicilia real de otrora y el promontorio tunecino lo dividen en dos cuencas: la occidental con sus dependencias, los

mares Ligúrico y Tirreno, y la oriental con el Adriático, Jónico y Egeo. Aproxima el oriente europeo por el estrecho de los Dardanelos, comunicación marítima con el mar Negro, y el mar Rojo por el canal de Suez, construcción humana del siglo pasado.

Casi no existen las mareas y sus oscilaciones son reducidas aun en el período equinoccial. Via marina de importancia, es agitada por fuertes tempestades que dificultan la navegación. No obstante, allí se inició el tráfico marítimo, con la valiosa ayuda de sus cuencas y numerosas islas, que impiden perder de vista la tierra.

Desde el punto de vista biológico, no tiene mucha riqueza. Los biólogos han aventurado la tesis de que es un "mar antiguo y agotado", en donde los elementos fértiles parecen haber quedado consumidos. Especialmente se pescan sardinas, anchoas, atunes, angulas y delfines, tan frecuentemente tallados en piedra y bronce en los tiempos antiguos.

Su clima es subtropical, con dos estaciones diferenciadas: una seca y cálida y otra fría y lluviosa. La sequía estival aumenta la evaporación, siempre mayor en verano, a términos considerables. Las lluvias, caídas en los meses de temperaturas más bajas, son inferiores a los quinientos milímetros anuales. Estos fenómenos hacen escasa la nubosidad y dan una mayor distandía a la atmósfera, que contribuye a acrecentar su atracción turística. Los vientos súbitos y violentos, los cambios bruscos de temperatura, resultado del contraste de la tierra montuosa y el mar, determinan ciertos extremismos ambientales, que se tornan más notables a medida que se avanza hacia el este.

La topografía mediterránea es discontinua, inclinada e irregular. Montes, cordilleras alpinas y valles dificultan las comunicaciones y fomentan los regionalismos. Las llanuras, estrechas fajas costeras, en muchos casos palúdicas, son poco propicias para el desenvolvimiento humano. Su habitación sólo es posible por el mejoramiento de sus desagües y las obras de saneamiento. Las laderas de las montañas cumplen papel más positivo, sobre todo cuando los ríos, que por ellas corren torrentes, han sido canalizados, de manera que procuran buen drenaje y riego a las partes bajas, a la vez que las proveen de fuerza hidráulica.

todas y cada una son todavía nuevas y frescas hoy. En ellas vive un alma inmortal".

Esa misma alma inmortal se dio en las especulaciones filosóficas, en las manifestaciones teatrales más variadas y en el desarrollo y profusión del relato histórico.

Esa alma inmortal se trasuntó a Roma, la Ciudad Eterna, hecha de energía y realidad, ávida de vida... Sus hijos, templados en las luchas de conquistas, constituyeron un gran imperio que dio unidad política al Mediterráneo. Unificados por un solo gobierno tejieron los hilos de su poder.

El motivo principal de su grandiosidad cambió. No buscó el romano, como antes lo había hecho el griego, la idealidad o la belleza por sí mismas en el arte. Ni la arquitectura —cuando no imitó a la griega o llamó a sus artistas—, ni la escultura, ni la pintura tienen aquella atrevida fluidez.

La mitología fue abandonada en sus concepciones y reemplazada por la historia. Las hazañas de sus generales, de sus cónsules y emperadores es lo que inmortalizó en las columnas y arcos de triunfo.

Si Grecia legó a la humanidad su inmenso caudal de poesía, fantasía y leyenda, Roma trajo la fe en la acción tesonera del hombre, en su esfuerzo y su valor y, por sobre todo, un cuerpo de disposiciones legales —su derecho— que aún se estudia en las principales universidades del mundo.

¿Pudo darse en la redondez terráquea, conjunción más acabada que en el espacio mediterráneo? No, porque su incesante vibración creadora no fue detenida ni por el bárbaro invasor que tanto arrasó, ni por las rencillas de la Iglesia medieval, ni por los nacionalismos contemporáneos... El conocimiento total del mundo pudo —quizá— eclipsar su magnificencia pero no su recuerdo ni su gloria.

Siempre han aparecido en él, síntomas de nueva vida. ¿El Renacimiento no tuvo —acaso— en Italia su más grande expresión? Fue ésta la época en que, como apreciara Burckhardt, se proclamó el valor de la cultura, especialmente de la antigüedad. Sus raíces se hundieron en la tierra de Toscana, donde creció bajo la inteligente protección de los Médicis, se multiplicó sorprendentemente por la pléyade de hombres dotados de genio y

originalidad, de "l'uomo universale", hombres equilibrados en sus facultades físicas y mentales y difundió su mensaje de arte y saber por toda Europa para gestar nuevas formas del pensamiento humano.

¿En los tiempos modernos, no se sintió sacudido también el Occidente entero y Rusia misma por la figura marcial de un mediterráneo? Si, Napoleón Bonaparte, el famoso estratega que pusiera sus aptitudes militares al servicio de su insaciable ambición, había nacido en Córcega, iluminado por la transparente claridad de su atmósfera platinada como aureola promisorio de su estrellita refulgente.

Por eso, mientras el olivo y la vid se den en sus tierras, y sus riberas se bañen en el azul luminoso de sus aguas, mientras se desatan tormentas en su superficie y sus hijos nazcan y mueran esperanzados en matener eterno su pasado, mientras la vida siga siendo vida, el Mediterráneo será el mar histórico por excelencia.

HEBE JUDITH BLASI

LA NUTRICIÓN DE LA PLANTA

Los filósofos antiguos pensaban que el animal y sobre todo el hombre, son el tipo mismo de lo viviente y que no se podría ser viviente sino semejándoseles de alguna manera. Sin embargo los vegetales, que son, a no dudarlo, vivientes, parecen tener muy pocos puntos comunes con el animal y el hombre en su estructura y su anatomía.

El mayor biólogo de la Antigüedad, que fue al mismo tiempo uno de los más grandes filósofos, Aristóteles, piensa que el vegetal es un animal invertido, que, en lugar de tener su cabeza en el aire, fija en el suelo su boca, para extraer de él todo aquello de lo cual tiene necesidad para crecer. La alimentación viene del suelo, esta alimentación que permite al árbol formarse y llevar frutos: las hojas tendrían para el árbol casi la misma importancia y la utilidad de un vestido que lo embellece y protege los frutos contra los ardores del sol.

Pasaron siglos sin aportar mucho cambio a esta noción superficial y extraña y a la convicción de que la planta extrae del suelo todo su alimento. En el siglo XVI, Bernard Palissy da un aire moderno a esta concepción insistiendo en el hecho de que la planta extrae del suelo las sustancias minerales, "las sales", con las cuales se forma:

"Cuando aportas abono al campo, es para devolverle una parte de lo que le fue quitado, porque si al sembrar el trigo, se tiene esperanza de que un grano aporte muchos, esto no puede suceder sin tomar alguna substancia de la tierra y si el campo ha estado sembrado muchos años, su substancia le ha sido quitada con las pajas y los granos. Por eso hay necesidad de aportarle abonos, lodos e inmundicias y aun excrementos y basuras, tanto de hombres como de animales, si es posible, para devolver al lugar la misma substancia que le había sido quitada".

A comienzos del siglo XVII, el fisiólogo Van Helmont realizó una experiencia célebre. Llenó un gran vaso de tierra y lo pesó con precisión, cerca de una onza. Tomó entonces una estaca de sauce de cinco libras que plantó en esta tierra. El joven sauce tomó raíz y creció sin que se aportara a la tierra de ese vaso otra cosa que agua, la más pura posible, agua de lluvia.

La experiencia duró cinco años durante los cuales el sauce creció. Van Helmont arrancó entonces con muchas precauciones este arbusto y lo pesó, tallo y raíces: desde que había sido plantado, su peso había aumentado en 164 libras. Y sin embargo el peso de la tierra no había variado prácticamente: apenas había rebajado dos onzas. Puesto que el único alimento suministrado fue el agua de lluvia, es necesario admitir que el árbol encontró en esta agua el medio de formarse y de crecer.

Un punto quedó asimismo bastante poco claro, la función de las hojas; y algunos se preguntaban por qué las plantas parecen así tener este ornamento. ¿Las hojas no tendrían en la vida del árbol alguna otra función?

En el siglo XVIII, el italiano Malpighi suprimió sistemáticamente a los jóvenes granos que germinaban, los cotiledones y las hojas: ninguno se desarrolló. Por otra parte, aun un joven arbusto en pleno vigor no sobrevive mucho tiempo a la amputación de todas sus hojas. Las

hojas son, pues, necesarias. Y Malpighi concluye en una intuición que no desapueba más que en parte la ciencia moderna: las hojas serían como el estómago de la planta; a ellas arriban los alimentos extraídos del suelo por las raíces y cuando han sido digeridos, se vuelven utilizables y pueden servir para formar la planta.

Las hojas se tornan interesantes y toman importancia. El biólogo suizo Charles Bonnet sumerge una rama de vid en el agua a pleno sol: se desprenden burbujas que bien parecen partir de las hojas. ¿Las hojas desprendieran gas? Después de haber encariado quizá un instante esta original hipótesis, Bonnet la rechaza. Si sumerge, en efecto, la misma rama en agua hervida, y por consecuencia privada de aire, no se desprenden ya burbujas: provienen, luego, del agua. Para demostrar este origen sumerge hojas secas en agua bien aireada: parecen formarse burbujas alrededor de esas hojas.

Felizmente para la ciencia, el inglés Priestley se interesó en esas burbujas y las encontró constituidas por "aire muy puro", oxígeno se dirá después de Lavoisier. De ello concluyó que este aire proviene de las hojas: está, pues, hecha la prueba de que las plantas respiran, pero esta respiración es de naturaleza inversa a la de los animales, porque éstos vician el aire, mientras que aquéllas lo purifican.

A esta afirmación paradójica, el holandés Ingen-Housz aporta una notable precisión: Durante la noche, las plantas respiran como los animales viciando el aire, pero lo purifican si se las expone al sol: "el aire viciado", el gas carbónico es entonces absorbido por las partes verdes de las hojas.

A comienzos del siglo XIX, el fisiólogo suizo Théodore de Saussure sintetiza todas estas ideas y llega, por observaciones precisas, a plantear bien el problema: el acrecentamiento de materia proviene de la combinación del carbono del aire con los elementos del agua para formar los elementos constitutivos de la planta.

El principal agente de esta fijación del carbono del aire fue descubierto y aislado por dos químicos franceses, Pelletier y Caventou, que le dieron un nombre griego, "el verde de las hojas", la clorofila. Este descubrimiento no pareció tan importante y cuando París elevó sobre el boulevard Saint-Michel una estatua a estos dos sabios,

el descubrimiento de la quinina fue juzgado más esencial para su gloria.

Así se preparó esta historia, que no está todavía terminada, pero cuyos progresos fueron tan rápidos en la segunda mitad del siglo XIX y en la primera mitad del XX: sabemos casi al presente cómo se alimenta la planta, y esto nos permite influir profundamente en su desarrollo.

JULES CARLES.
La nutrition de la Plante.
P. U. de France, 1959.

SABER Y ENTENDIMIENTO

Son las dos condiciones fundamentales de la inteligencia: recordar y comprender. Esta se basa en la razón; aquella en la memoria. Generalmente, juntas se dan en el hombre, aunque también, en ciertos casos, separadas, pues hay quien sabiendo mucho comprende poco, y quien comprendiendo mucho sabe muy poco.

¿Qué es preferible estimular, entonces, en el escolar, a fin de que triunfe el futuro individuo en su convivencia social, científica, filosófica o literaria, su información o su entender? No hay duda que lo primero impresiona más que lo segundo. Pero el gran problema del espíritu no lo resuelve el simple repetir, de manera mecánica, lo que otros ya dijeron, sino el decir lo propio, al percibir nuestra sensibilidad y captar nuestro criterio tanto las similitudes como las diferencias entre las cosas o entre los conceptos, a fin de poder, después de recapacitar la razón, accionar la voluntad en el sentido más lógico y más justo.

Muchas veces se ha visto a estudiantes universitarios, graduados con notas sobresalientes, fracasar en el ejercicio de su profesión al incorporarse a la lucha por la vida. ¿Por qué? ¿Acaso no sabían muy bien su materia? Precisamente, no triunfaron por eso: por sobrarles tanta memoria como les faltó discernimiento. El retener, pongo por caso, la letra íntegra del código, no significa haber captado su espíritu y la consecuente y trascendente in-

tención del legislador, para poder aplicar la ley con acierto, ya como abogado o como juez. Tampoco, el recordar exactamente las nomenclaturas de la fisiología y de la patología capacita para diagnosticar con responsabilidad ante un paciente. Hace años —recuerdo— había un profesor en la Facultad de Medicina de Buenos Aires que, en su cátedra, explicando anatomía, era un prodigio, pero puesto en el quirófano frente a una operación quirúrgica, no obstante su reconocida sapiencia anatómica, no atinaba a encontrar una simple arteria y ligarla, como ya podía hacerlo, fácilmente, un estudiante aventajado.

Kant, cuyo "criticismo" revolucionara tanto la metafísica, también escribió un breve tratado pedagógico, producto no sólo de sus profundos conocimientos de la naturaleza humana, sino también de sus cotidianas experiencias como preceptor, pues como se sabe, el misógino y solitario de Koenigsberg, además de sus cátedras en la universidad "Albertina", ejerció también la docencia particular en el seno de algunas familias arraigadas en dicha ciudad prusiana.

Kant, como Rousseau, creyó firmemente en la naturaleza del hombre; por eso, como pedagogo, se preocupó más de cultivar las facultades ingénitas del escolar que de la adquisición de sus conocimientos, tal vez sabiendo "que la educación empuja al hombre hacia sí mismo, dándole la materia que le permite ser lo que es", enunciado por Sócrates veintitún siglos antes. Y decía: "Los memoristas sólo son diccionarios vivos y algo así como los mulos de carga del Parnaso", creencia compartida por Condillac, el sensualista, quien aseguró: "El que sabe únicamente de memoria no sabe nada, y quien no aprende a reflexionar no es instruido", aseveración ratificada en el ciclo contemporáneo por el británico Whitehead: "Un hombre simplemente informado es lo más fastidioso que hay sobre la tierra".

Como summum de memorismo, conocí en mi juventud a un español millonario. Había aprobado en España un curso de agronomía, pero las circunstancias lo trajeron a América, y se había quedado en comerciante de tejidos. A pesar de su codicia cartaginesa amaba el saber; mejor dicho, su apariencia, pues se deleitaba en asombrar a su tertulia con extravagantes conocimientos, tan discor-

des con las prácticas de su cotidiana y utilitaria profesión. Para ello reunía en torno de su mesa abundante a periodistas y literatos, y disertaba él casi todo el tiempo. Quien llegara por primera vez a aquellas sobremesas, se asombraría de su erudición, no así los que, ya, conocíamos su secreto, que consistía en adquirir todos los diccionarios habidos y por haber. Las casas editoras se los enviaban tan pronto salían de las imprentas, fueran de historia, de mecánica o de ciencias ocultas. Tenía el hobby de coleccionar enciclopedias, como otros se aficianan a coleccionar estampillas.

Era un hombre de una retentiva prodigiosa: le bastaba leer dos o tres veces un párrafo para repetirlo casi integro. Así que, antes de cada reunión, preparaba su tema y lo desenvolvía con tan especializados conocimientos que dejaba boquiabiertos a sus oyentes, hasta que un día, los que estábamos en el truco, decidimos someter su memoria a una prueba. Alguien, por sorpresa, sacó a colación un tópico ya dilucidado por nuestro anfitrión brillantemente en otra oportunidad, y pudimos comprobar que ya no sabía un palabra; porque "los mulos de carga del Parnaso", denominados así por el genial creador del "imperativo categórico", se cansan al cargarlos demasiado, y "la memoria es la facultad de olvidar", como dijera un humorista.

A fin de penetrar en el misterioso y microscópico fenómeno de la memoria humana se han comparado las circunvoluciones cerebrales con placas sensibles y discos fonográficos, donde se graban las sensaciones y se almacenan los recuerdos, similitud que, por cierto, Henri Bergson, en su libro *Materia y memoria*, desecha por pueril. No obstante, ella podría servirnos para explicarnos, aunque con alguna simplicidad, el pronto y necesario olvido que sufre toda gran retentiva para poder retener, porque... ¿qué podría resultar de una constante superposición de fotografías sobre una misma placa, o de repetidas grabaciones sobre un mismo disco, sin antes no haberse borrado las anteriores? Nada. Y es lo que le ocurría a nuestro "sabio-comerciante": debía olvidar para poder retener, y ya se sabe: a mayor repentismo mayor rapidez en el olvido, pues pese al refrán, biológicamente, el saber también ocupa lugar.

La información, combinada con un claro discernimiento, ayuda al juicio, que es lo más elevado del intelecto, y resulta admirable, pero por sí sola constituye una función automática; sólo sirve para impresionar momentáneamente.

"Timeo hominem unius libri", dijo Santo Tomás: "Temo al hombre de un solo libro". Se refería al profundo conocedor de un solo texto que, por ello, es temible en la polémica; no así el erudito, cuya memoria recuerda muchos libros, pero superficialmente, porque no es posible profundizarlos todos. Además la erudición se simula: es cuestión de método, como lo pude comprobar en un escritor que ostentaba brillante conocimiento en cierta materia, pero sólo en sus libros y conferencias leídas. Al tratarlo, observé que su conversación haría vulgar no daba la sensación de la sabiduría de sus escritos. Una tarde lo sorprendí en plena labor. Escribía, mejor dicho redactaba un libro, sumergido entre una docena de tomos dispersos en su amplia mesa de trabajo: con otros libros hacia su libro.

Cuatro siglos ha, el viejo Montaigne, autor de los célebres *Ensayos*, ya protestaba: "Da más que hacer interpretar interpretaciones que dilucidar las cosas; y más libros se componen sobre libros que sobre ningún asunto: no hacemos más que entregarnos unos a otros. El mundo hormiguea de comentadores; de autores hay mucha carestía".

Y mi colega olvidaba también que "el mejor libro del mundo es el mundo mismo", como aconsejaba Gracián. Observé que tenía cerca una larga caja metálica llena de fichas; y me explicó con cierta jactancia: era su labor benedictina de largos años; había fichado por materias y temas todos los libros de su nutrida biblioteca, los cuales consultaba a medida que iba escribiendo. Y sin proponérmelo, por casualidad, descubrí su secreto y se me despejó la antinomia entre su adocenada charla y la erudición de sus lucubraciones. Por eso al expresarse era pedestre: le faltaba su fichero bibliográfico. Comprendí que era más fácil escribir como se había que hablar como se escribe; para esto último se precisa poseer una digerida información.

El gran Goethe, refiriéndose a su contemporáneo Schlegel, el enunciador del romanticismo como estética, afirmó:

"La erudición no es criterio". Y agregaríamos: es, precisamente, lo contrario, es la ausencia del propio criterio suplido por el criterio de los demás. Y así pudo el ingenio travieso hacer esta paradoja: "Si copias a alguien te llamarán plagio, y erudito si copias a muchos". Y ello estriba sólo en olvidar poner entre comillas lo que otros dijeron.

Esto, por cierto, no equivale, ni por asomo, a arribar a la absurda conclusión de que la memoria está de más, siendo evidente que es imprescindible en todo proceso intelectual de cualquier categoría que fuere. Habría que preguntarse: ¿qué sería de un hombre cuya memoria se anulara por completo? Perdería su conciencia y regresaría a lo más primitivo de su instinto para poder vivir. No hay duda que se ha reaccionado contra esta valiosa facultad del espíritu, tal vez exageradamente, debido al uso y al abuso que se hiciera de ella en la didáctica del pasado. Conviene cultivarla sobre todo en la primera época del escolar pues en la infancia el sistema nervioso es más rico y sensible; por lo tanto las impresiones y percepciones son más intensas e indelebles. Pero el pedagogo no debe llegar a la memoria del estudiante por el árido y fatigoso camino de la repetición, ya oral o escrita, sino por la atrayente y plástica senda de la imaginación, la cual empieza a desarrollarse, en el niño, mediante sus primeros e inocentes juegos infantiles.

Nada, en el hombre, es más interesado que su memoria: recuerda cuanto le interesa, convenga, le agrade o lo aliente en su ilusión o en su esperanza. Asimismo, es reacia a recordar todo aquello que le sea desagradable y contrario, en un proceso subconsciente y saludable de defensa psico-somática. Por eso acertará el educador que rehuya lo monótono y penoso en la memoración del alumno, y por medio de la asociación de ideas, referidas a lo concreto y sensible, y no mediante los recitados literales, haga comprender, previamente, cuanto desee recuerde el discípulo para que lo retenga su memoria, nunca con las exactas palabras del texto, sino con su propia y personal expresión. Pascal decía que "no olvidaba lo que había entendido bien". Y es que se graba más hondo en la memoria, no lo que cuesta más recordar, sino lo que más atrae la atención o impresiona más vivamente la sensibilidad.

A este respecto el autorizado pedagogo y matemático inglés, ya citado, Alfred N. Whitehead, criticando los programas de estudios de su país, en su obra *Los fines de la educación*, cree que se atiborra al niño con demasiadas fórmulas y teoremas que no comprende y debe retener su memoria, en lugar de insistir y familiarizarlo con las ideas generales que influirán en su pensamiento: unas pocas cuya importancia tenga largo alcance. Opina que para que el alumno se acostumbre al pensar matemático, que es abstracto, será preciso que se lo relacione siempre con lo concreto, es decir con lo que es numérico en la realidad y en lo cotidiano. Para Whitehead no puede ser buen razonador quien no capte las ideas fundamentales que iluminan el conjunto, dominando así los hechos que de ellas se derivan. Y dice: "La geometría y la mecánica, seguidas por la práctica industrial, adquieren realidad, sin la cual las matemáticas son puro palabreo".

Como ya anotáramos, convendrá cultivar "la imaginación representativa" muy necesaria para el aprendizaje de la historia, la geografía, la poética, el dibujo y la música; contribuirán a su desarrollo los ejercicios de intuición que practicaba Pestalozzi. Claro que sin exagerar el desarrollo de dicha facultad —"nada con exceso", decían los griegos— pues podría engendrarse en el infante, la confusión entre lo real y lo ficticio, llevándolo al desvario. Kant lo estableció de manera terminante: no debe cultivarse ninguna facultad del espíritu por sí y para sí, sino en función concordante y colaboradora con todas las demás.

Los lógicos de Port Royal aseguraban que "con mucha memoria puede uno conducirse mal en la vida; con mucha imaginación extraviarse; con mucho juicio se lostrarán vencer todas las dificultades". ¿Y que es un buen juicio sino la resultante de una recíproca asimilación entre las tres restantes facultades del intelecto: razón, imaginación y memoria? ¿O acaso se podría razonar sin memoria? Creo que Platón dijo que "pensar era recordar". Y tampoco sería posible razonar sin imaginar previamente la hipótesis primigenia, indispensable para arrancar de ella la reflexión, la cual indicará los experimentos precisos, en el proceso científico, que llevarán a la creación.

En resumen: será conveniente, siempre en lo posible, emplear una didáctica que implique un menor esfuerzo, que sea activa y no pasiva, en la cual tome parte el alumno, ya solo, ya en equipo, tratando de compendiar el tema en sus estructuras fundamentales, relegando a segundo plano los detalles. Y tal como se procede en el arte en general —el educar también lo es, y ambos consisten en sugerir, como creía Guyot— procurar materializar lo espiritual, en la explicación, a la vez que espiritualizar lo material, a fin de que el estudiante llegue a la comprensión del concepto mediante la imagen —el proyector es un buen auxiliar— mezclando lo visible con lo auditivo en un calculado proceso mnemográfico.

Así el educador habrá equilibrado en el intelecto del joven, saber y entendimiento, para que su inteligencia fructifique proporcionalmente en el porvenir; porque "demasiado saber engendra la esterilidad", como creía Goethe; y el genial poeta de Weimar ha sido, posiblemente, la personalidad más equilibrada que produjera la humanidad, pues en su espíritu se encontraron perfectamente calibradas las cuatro facultades de la inteligencia: memoria, razón, juicio e imaginación. Y por ello su ciencia llegó a ser tan profunda como rica su fantasía literaria.

LUIS RODRIGUEZ ACASO

CONCEPTOS SOBRE FORMACIÓN Y EVOLUCIÓN DE SUELOS

La constitución de un suelo depende genéticamente, y en primer término, del carácter de las rocas que lo han originado, pasando en su evolución por un ciclo equivalente a los demás paisajes, pudiéndose determinar su edad y, además, si se trata de un suelo *juvenil*, *maduro* o *senil* considerando que los factores externos juegan un papel muy importante en cada aspecto considerado. La influencia de tales factores es tan grande que las características que imprimen sobre un suelo, predominan sobre las aportadas al mismo por las masas de rocas que lo originaron.

En dicho sentido, la influencia mayor está determinada por el factor *clima* y, en orden de importancia, sigue la *vegetación* que por sí misma ha sido motivada por el factor climático primario, constituido por las precipitaciones pluviales; cuyo caso más notable se tiene en nuestro país, porque en él las regiones muy húmedas o de fuertes precipitaciones presentan suelos de un tipo bien definido y, en cambio, los de regiones áridas son de otro tipo muy diferente; y tanto es así que la sola observación del suelo permite, muchas veces, determinar el clima que se tiene en el ambiente regional considerado.

De acuerdo a lo expuesto se desprende que el clima tiene mayor importancia que las rocas originarias del suelo, por cuanto los productos de la destrucción son arrastrados y depositados, mezclándose materiales de diversa procedencia y a lo largo de un extenso trayecto, para ajustarse finalmente en un ambiente definido. Una clasificación primaria de los suelos, permite distribuirlos en dos grandes categorías:

1º Suelos formados en condiciones húmedas.

2º Suelos formados en condiciones áridas.

A continuación daremos a conocer, brevemente, los conceptos fundamentales sobre el origen y la evolución de los suelos precitados.

1º Los suelos que se forman en condiciones húmedas se presentan en regiones con precipitaciones anuales comprendidas entre 650 y 700 milímetros, o aún mayores. Ello significa que el suelo, como así también la roca subyacente, están siempre húmedos debajo del nivel permanente de agua. La vegetación típica, en tales condiciones, estaría constituida por bosques y, en estos casos, las materias solubles de las cuales depende la fertilidad de los suelos, son retiradas en grado mayor o menor del suelo y luego drenadas por las aguas, fuera del ambiente respectivo. Dicha remoción tiene lugar no solamente durante el proceso de evolución de los suelos, sino también como materias solubles que forman por descomposición subsecuente.

De acuerdo a lo expuesto, estos suelos se van empobreciendo de tales sustancias y su contenido de materia mineral soluble es bajo, especialmente en los elementos potasio, calcio y fósforo. En su conjunto, los suelos hú-

medos carecen de algunos elementos nutritivos principales, tanto orgánicos como inorgánicos, es decir que poseen las características menos deseables de orden químico. A pesar de que las sustancias originales fuesen ricas en elementos de carácter indispensable, para obtener una fertilidad elevada, los suelos húmedos han sido desprovistos de tales componentes, siendo así convertidos en suelos de escasa fertilidad.

El ejemplo extremo de suelos húmedos está representado por los suelos *lateríticos*, que se observan en las regiones tropicales, donde las precipitaciones causan una intensa lixiviación. En consecuencia, dichos suelos son pobres, y sólo pueden ser cultivados continuamente con la ayuda de fertilizantes adecuados, y esta es la razón por la cual —en el cinturón forestal de lluvias ecuatoriales— tan solo pequeños espacios son cultivados durante uno o dos años, y luego se los deja hasta que adquieran su condición natural. Los suelos así definidos, que se forman en condiciones de ambiente húmedo, por el hecho de tener una asociación constante y más o menos elevada de los elementos aluminio y hierro, llevan la denominación de *pedalferes*.

2º Los suelos que se forman en condiciones de *ambiente árido* cubren vastas regiones de nuestro país, ya sea en la Alta Puna o en ambientes del centro, y en el relieve oriental de la Patagonia; en todas las cuales las precipitaciones anuales están por debajo de 600 a 620 milímetros, y donde el aporte de humedad no es suficiente para obtener un movimiento progresivo más profundo de humedad, hasta cierta distancia indefinida. La vegetación nunca es arbórea y consiste, principalmente, en arbustos, pastos, matorrales y otros aspectos que originan típicamente una "vegetación puntuada".

Estos suelos, químicamente considerados, han rebenido prácticamente todas las sustancias solubles, de las cuales depende la fertilidad, a pesar de que subsiste cierta transferencia de sustancias de uno a otro horizonte y sus características físicas no ofrecen ninguna dificultad para realizar cultivos, por lo cual adquieren la categoría de *suelo cultivable*. El éxito que se tiene en nuestro país, en la mayoría de los cultivos que se realizan en la llanura Chaco-bonaerense, se debe no solamente al factor suelo, sino también a las precipitaciones adecuadas y con una distribución espacial favorable sobre el relieve.

En zonas donde la precipitación pluvial es insuficiente, a pesar de tenerse terrenos favorables, se recurre a la irrigación por medio de labores de gran jerarquía y que permiten, hoy día, abastecer de agua a cultivos extensos frutícolas y hortícolas, tales como los que se realizan en las provincias de Mendoza, San Juan y Río Negro, entre otras. Además, cuando los suelos carecen de los elementos necesarios para obtener un buen cultivo, se emplean fertilizantes adecuados para cada caso. El dique Florentino Ameghino, que está en construcción sobre el río Chubut, permitirá incorporar al cultivo y bajo riego, 20.000 hectáreas más de las que actualmente son cultivadas; y este punto ha de constituir el pilar de la riqueza que promoverá, sin duda alguna, la represa considerada en el valle inferior del curso.

Los suelos descriptos en este apartado se caracterizan, de acuerdo con el ambiente en que se han formado, por la presencia constante de calcio en cantidades variables, de donde deriva su denominación de *suelos pedocales*. Cuando son suelos vírgenes, que no han tenido cultivos, contienen determinadas sustancias orgánicas e inorgánicas en proporción moderada o alta, excepción hecha del fósforo. Estos suelos varían, desde las tierras húmicas negras o *chernozem*, que contienen abundante materia orgánica, hasta los desiertos de suelos grises, que tienen cantidad escasa o nula de materia orgánica. Las tierras negras se forman en regiones de lluvias moderadas —de más de 625 milímetros de precipitación anual— constituyendo las grandes extensiones de cultivos de granos (maíz, trigo, lino, cebada, etc.) del mundo, entre las que sobresalen las de la Argentina, nuestra Patria, que es un verdadero granero y donde constituyen una fuente primaria de la riqueza nacional.

Finalmente, debemos consignar que existen, además, suelos de coloración parda, hasta chocolate, que son intermedios entre las tierras húmicas y los suelos desérticos, según la cantidad de humus presente.

	Pág.
Ali Jafella, Sara	Filosofía de la historia en Kant
Alonso, Amado	Presencia y ausencia del artículo
Alvarez Hayes, José M.	Sarmiento y la biblioteca nacional ..
Beristayn, Jorge	Gutenberg y la invención de la imprenta, (I)
Blasi Brambilla, Alberto	Un testimonio abecionador
Blasi, Hebe Judith	El Mediterráneo: mar histórico
Bóveda, Xavier	El mundo de los niños
Brun, Jean	Los mitos del cosmos en Platón
Carbone, Santiago	Coordinación de las tareas para lograr armonía en las funciones docentes ..
Carles, Jules	La nutrición de la planta
Caselli de Hechen, Nilda ..	Educación por el arte en Escuelas Hogares
Cicchini, Héctor E.	Nombres y mitos geográficos
Cresta de Leguizamón, María L.	La educación y la literatura infantil ..
Chatte Réme, Cristóbal	Gerd A. Bornheim, Aspectos filosóficos do Romanticismo
Chocholle, René	Caracteres generales de los ruidos ..
de Gandia, Enrique	Las ideas políticas del arzobispo don Benito M. de Moxó y de Francoll ..
Delmas, Elsa; G. de Cremaschi, Beatriz; H. de Herrera, Blanca	Los fracasos escolares
Díaz, José María	La poesía infantil en Reynaldo Ros ..
Dozo, Luis Adolfo	J. Piaget, W. Mays y W. Beth, Psicología, lógica y comunicación
Duarte, María Amalia	Gustavo G. Levene, La Argentina se hizo así
Entenza de Solare, Beatriz ..	Los románticos y la liberación de la literatura
F. de Monjardín, M. Adela M. de Fubini, Mario	Formación de maestros
Garay, María del Carmen ..	Los grandes sonetos del romanticismo italiano
Garulli, Enrico	Carmen Bravo-Villasante, Historia de la Literatura Infantil Española ..
Greslebin, Héctor	El concepto del hombre en la filosofía contemporánea
Griéger, Paul	Valoración actual de la arquitectura colonial iberoamericana
Gualdoni, Martha A.	La orientación escolar
Guberina, P.	Influencia de las irregularidades sociales del niño
	La estilística, ¿ciencia cuantitativa o cualitativa?

Jorge Beristayn	Gutenberg y la invención de la imprenta	248
Beatriz Entenza de Solare	Los románticos y la liberación de la literatura	241
M. Adela L. de F. de Monjardín	Formación de maestros	257
P. Michel	Aislamiento del escritor	250
Helena Percas	Sobre la poesía de Alfonsina Storni	305
Xavier Bóveda	El mundo de los niños	311
Héctor J. Tanzi	Algunos antecedentes del Pacto Federal	326
Jean Brun	Los mitos del cosmos en Platón	344
Alberto Blas Brambilla	Un testimonio aleccionador	351
Sara Ali Jafella	Filosofía de la historia en Kant	356
Angela M. Torre García	Importancia de la libertad en la formación del niño y del adolescente	367
Gervasia Torre García de Buccigrossi	El principio de autoridad en la educación	372
Elsa Delmas, Beatriz G. de Cremaschi y Blanca H. de Herrera	Los fracasos escolares	380
Santiago Carbone	Coordinación de las tareas para lograr armonía en las funciones docentes	387
Martha A. Gualdoni	Influencia de las irregularidades sociales del niño	399
Edith Magnago de Pérez	Readaptación de la actitud moral y social del menor	414
Sara Marta Incháurregui	El juego como medio educativo	420
Nilda Caselli de Hechen	Educación por el arte en Escuelas Hogares	429
P. Guberina	La estilística, ¿ciencia cuantitativa o cualitativa?	433
Jean Perrot	Objeto de la lingüística	447
Amado Alonso	Presencia y ausencia del artículo	452
Rodrigo Noguera Barreneche	Nuevos puntos de vista en materia de sinónimos	458
María del Carmen Garay	Carmen Bravo-Villasante, Historia de la Literatura Infantil Española	466
Hilda Kütter Bauer de Pérez Duprat	Instituto de Historia Argentina, Archivo del Coronel Dr. Marcos Paz	477
Luis Adolfo Dozo	J. Pinet, W. Mays y W. Beth, Psicología, lógica y comunicación	492
Miguel Ángel Rodríguez	Luis Reissig, La era tecnológica y la educación	491
Mario A. Presas	Max Scheler, Metafísica de la libertad	494
Lía Ripa Alberdi	Edmund W. Sinnott, La biología del espíritu	503
La Redacción	Comentarios y extractos de revistas	509
Georges Pholien	De la crítica y del clasicismo	511
Enrico Garulli	El concepto del hombre en la filosofía contemporánea	519
Luis Lavelle	Retrato del moralista	522
Pierre Rousseau	Metamorfosis de un rayo de sol	527
Hebe Judith Blasí	El Mediterráneo: mar histórico	530
Jules Carles	La nutrición de la planta	534
Luis Rodríguez Acasuso	Saber y entendimiento	539
Pascual Sgroso	Conceptos sobre formación y evolución de suelos	542

Cuando se hace cuestión de las virtudes que deben poseer o por lo menos esforzarse en adquirir los verdaderos educadores, generalmente se olvida una, bien modesta: el equilibrio; y, sin embargo, su función es tan importante como desconocida.

El equilibrio tiene el oficio de regulador, de conciliador de las otras virtudes. Allí donde se establece su reino, todos los resortes de la actividad física y moral se ajustan y giran sin sacudidas ni rechinamientos; cada virtud, sostenida y mantenida en su lugar, ejerce su acción bienhechora sin salir de sus atribuciones: así, la bondad no daña a la firmeza, la paciencia no degenera en debilidad, ni la prudencia en pusilanimidad.

Es, en efecto, muy frecuente que una cualidad recargada al exceso engendre uno y hasta muchos defectos, absorba en su provecho exclusivo la mayor parte de las fuerzas físicas y morales y, a favor del desorden que introduce, se revele en último análisis más dañosa que benéfica.

La falta de equilibrio es uno de esos defectos en los que se conviene raramente; la razón de ello es, quizá, que para convenir en un defecto, cualquiera que sea, es necesario estar dotado de buen sentido y de ponderación; pero, incontestablemente, la ausencia de equilibrio compromete a menudo el buen sentido y hace imposible la ponderación. De ello resulta que esta mala tendencia puede desarrollarse casi impunemente y sembrar cada vez más el desorden.

Ya sea que la educación haya fortalecido un alma, ya que haya sido inferior a su función, no deja de ejercer su influencia, aunque la misión de los padres haya terminado desde hace tiempo. No es exagerado decir que la posesión o la ausencia de esta humilde virtud que es el equilibrio, puede tener sobre una vida, y aun sobre el destino de toda una familia, una importancia decisiva.

A. M. COUVREUR,
en "L'Éducation Familiale".
Bruselas, julio de 1960.