

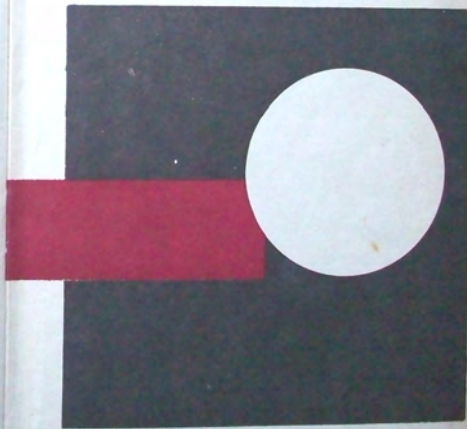
Revista de Educación

(ENERO - ABRIL 1961)

revista de



educación



REVISTA DE EDUCACIÓN

Enero - Febrero de 1961

VI — 1 - 2 (Nueva Serie)

Algunos aspectos del pensamiento económico de Sarmiento

El siglo XIX recorría ya sus segundos cincuenta años de vida. Los países más desarrollados habían cumplido una gran parte del ciclo de su revolución industrial. Inglaterra, primera potencia, consolidada su economía de tipo capitalista, sentía la imperiosa necesidad de volcar sus excedentes de producción en los distintos mercados mundiales. Su industria devora materias primas y su pequeño territorio no puede suministrarlas. Debe obtenerlas en otras comarcas donde abundan. Allí irán sus barcos llevando productos manufacturados, los que impondrá por su calidad y bajo costo.

Podía hacerlo, era poderosa y su flota dominaba los mares. En el planeta, como hoy, había muchos países inmensamente ricos que no sabían o no podían utilizar sus riquezas. Ella sabría aprovecharlas.

Las tierras para explotar sobran. Allí estaba Asia, aletargada desde hacía siglos; África, que comenzaba a ser colonizada. América latina, desprendida no hacía mucho del tronco ibérico y dislocada en cantidad de naciones que aún no sabían cómo organizarse.

Argentina era una de ellas. En casi tres millones de kilómetros cuadrados vivían menos de dos millones de habitantes; escasa población diseminada en una vasta superficie. Sus centros poblados estaban separados por enormes distancias unos de otros; en medio, la pampa desolada e inmensa. Más allá estaban los bosques con sus diversas variedades de árboles; las montañas, que encerraban tesoros incalculables; los ríos, la selva. Todos dones preciosos ofrecidos por la naturaleza al hombre, y éste desperdiciándolos.

En la pampa vagan millones de cabezas de ganado. Tantos hay que su valor es poco. Sin embargo constituyen la riqueza de algunos y es subsistencia para muchos. Por lo pronto es la única riqueza explotada en gran escala y, además, sostén de la industria más importante del país: el saladero.

A Europa le interesan los cueros y las lanas. La carne aún no puede llevarse; parte de ella se destina a los saladeros, donde convertida en tasajo es enviada a Brasil y Cuba, grandes centros de esclavos; otra parte se consume en el país; mayor cantidad se desperdicia.

Esta economía de tipo pastoril se halla estrechamente ligada al latifundio y éste detiene al progreso, ahoga a la sociedad, deforma económicamente al país.

Era necesario romper esa estructura, cercenar viciosos hábitos, revolucionar su economía si realmente se deseaba el bienestar de la nación. Tal fue el objetivo de Sarmiento. De allí su pasión por el fomento de la agricultura. El desarrollo de la misma podría transformarse en el instrumento deseado para combatir el latifundio. Parcelaria la tierra y arraigarla más fácilmente al hombre en ella. Permitiría también ofrecer mayores posibilidades de trabajo porque necesitaba de gran cantidad de brazos. La ganadería no; tres o cuatro hombres bastaban para cuidar varios miles de cabezas de ganado en una vasta extensión; además la venta de cueros ofrecía pingües ganancias. El desarrollo agrícola traería aparejada también la diversificación de la producción nacional y echaría las bases para el planteamiento de nuevas industrias.

No obstante las ventajas y los recursos que de ella podría extraerse, la agricultura había sido la cenicienta de la economía argentina. Mucho más cómodo, fácil y productivo resultaba dedicarse a la cría de ganado. Necesidad de pocos hombres para atenderlo, es decir poco costo de mano de obra; lo demás lo daba la pampa, sin límites a la vista, y la ofrenda de sus pastos y aguadas naturales.

Excepto la época de Rivadavia, propulsor fallido, prácticamente nada se había hecho en bien de la agricultura hasta después de Caseros. A partir de entonces algunos gobiernos provinciales comienzan a preocuparse y fomentan la instalación de colonias de agricultores. Así comienza la colonización agrícola en el país. Esperanza, San

Carlos, San Gerónimo, en Santa Fe; Villa Urquiza y San José en Entre Ríos; San Juan —intento lamentablemente frustrado— en Corrientes, son los primeros mojoneros en esa ruta hacia el progreso. Esta política colonizadora atrae a la inmigración y ésta, con sus cultivos y plantaciones, irá modificando el medio geográfico argentino.

La provincia de Buenos Aires no ofrece las mismas posibilidades. Allí predomina la estancia, grandes extensiones de tierra en poder de algunas familias. Los intereses de éstas se encauzan hacia la ganadería y los campos sembrados lógicamente estorban. Todavía no han vislumbrado a la agricultura como elemento complementario de la ganadería.

Más, a pesar de todo, en Buenos Aires pueden, si se quiere, instalarse colonias agrícolas. Baradero es un ejemplo, Chivilcoy será otro. No es un sistema similar al practicado en otras provincias. Éste se inspirará en el ejemplo norteamericano y proveerá tierras baratas al colono. Se establecieron precios de venta fijos y facilidades de pago. El trámite para obtener el título de propiedad era sumamente simple, el juez de paz lo otorgaba. También se ponían trabas para la acumulación en pocas manos de grandes extensiones.

Las leyes de colonización de Chivilcoy fueron dictadas en 1857 y la intervención de Sarmiento en el Senado provincial fue decisiva¹.

Suyo es también el proyecto de crear centros agrícolas a lo largo del Ferrocarril Oeste. A tal efecto propone subdividir en chacras las estancias lindantes con las vías férreas.

Pero la acción no debía circunscribirse a medidas aisladas tendientes a obtener soluciones parciales. Era necesaria la creación de un organismo que estudiara el

1. En la discusión del proyecto de ley, que tuvo lugar en el Senado bonaerense, el 13 de octubre de 1857, Sarmiento insistió en la necesidad de que los lotes ofrecidos en venta debían tener una superficie de cincuenta cuerdas cuadradas y no dividirse como era costumbre hasta entonces. En tal sentido, afirmó: "La distribución de tierra está muy estudiada, nunca entre nosotros que no hemos cometido tales errores. Así que esta legislación de ventas de tierras en Chivilcoy irá a hacer una reproducción completa en esta país, iniciando el sistema de hacer que millares de familias puedan cultivar porciones convenientes de terreno para vivir con alguna comodidad". Ver Diario de sesiones. Cámara de Senadores, provincia de Buenos Aires, año 1857.

estado y las condiciones del país para establecer una política agraria integral. Así fue como el 21 de julio de 1871, durante su presidencia, se sanciona la Ley 450, creando el Departamento Nacional de Agricultura, bajo la dependencia del Ministerio del Interior.

Dos meses más tarde —el 24 de setiembre de 1871— por el Ministerio de Instrucción Pública se aprueba un plan para la enseñanza agronómica.

Resulta interesante transcribir textualmente la ley de creación del Departamento de Agricultura, pues de una atenta lectura de la misma puede obtenerse una cabal comprensión del estado agrícola de la nación en esa época y del notable esfuerzo realizado por Sarmiento y sus colaboradores con el fin de mejorarlo.

He aquí su texto:

Art. 1.º Bajo la dependencia del Ministro del Interior y donde residan las autoridades nacionales se establecerá un Departamento de Agricultura, con el objeto general de recoger y difundir en la República conocimientos y noticias útiles sobre todas las materias relacionadas con la agricultura, en el sentido más lato y comprensivo de la palabra y de procurar, propagar y distribuir semillas y plantas nuevas y útiles.

Art. 2.º El Departamento será presidido por un Jefe, que debe tener la instrucción técnica y práctica y las demás calidades que lo hagan competente para las funciones que por esta ley se le encomiendan, y que gozará del sueldo de tres mil pesos anuales.

El Poder Ejecutivo nombrará también un Secretario que desempeñará las funciones del Jefe en los casos de ausencia de éste y las demás que le atribuyan el reglamento interno de la oficina aprobado por el Poder Ejecutivo. El secretario gozará del sueldo de dos mil pesos fuertes anuales.

Art. 3.º Tendrá también los demás empleados subalternos que la ley de presupuesto le asigne con los sueldos que correspondan a empleados de la misma categoría en las oficinas de la Administración.

Art. 4.º El Departamento de Agricultura adquirirá por medio de los libros y la correspondencia que mantenga con los agricultores del país y del extranjero o con las oficinas públicas de igual o de análoga naturaleza, todos los informes concernientes a la agricultura, al adelanto de los cultivos, a la cría de ganados y a las mejoras de las razas.

Art. 5.º Hará y mandará hacer, por personas competentes, experimentos científicos tendientes a ensanchar la esfera de los conocimientos de este ramo, probando el cultivo de aquellas semillas o plantas útiles que necesiten ser experimentadas.

Art. 6.º Levantará la estadística nacional de la agricultura estableciendo para ese fin una correspondencia especial, sea con las autoridades de las provincias, que puedan suministrarles datos oficiales, sea con los agricultores de las diversas secciones de la República, compilando y rectificando esos datos unos por otros y registrándolos en la forma conveniente para darles oportuna publicidad.

Art. 7.º Procurará adquirir semillas y plantas de útil aplicación para el país, y las distribuirá gratuitamente entre los agricultores que se distingan por su dedicación al progreso, para que ensayen o desenvuelvan su cultivo, acompañando por vía de introducción, las noticias necesarias acerca de los procedimientos que deben emplearse en la propagación de esas plantas y de sus diversas aplicaciones industriales.

Art. 8.º El Jefe del Departamento presentará al fin de cada año al Poder Ejecutivo una memoria de sus trabajos, la que será publicada con toda la correspondencia útil y con el resultado de los experimentos agrícolas, que bajo su dirección se hubiesen ejecutado.

Art. 9.º Además de esa publicación anual, hará otras en cualquier tiempo que sea conveniente al interés público, según juicio del Jefe del Departamento, y previa la aprobación del Poder Ejecutivo.

Art. 10. Tanto la memoria anual como las publicaciones parciales de que habla el artículo anterior, serán distribuidas por el jefe a todos los correspondientes del Departamento, a los miembros del Congreso, a los gobernadores y todas las demás personas a quienes puedan ser útiles e interesar esas publicaciones, a cuyo fin las impresiones se harán en el número de ejemplares que se estimen suficientes.

Art. 11. La correspondencia de y para el Jefe del Departamento, será libre de porte en las administraciones de correos de la República; y la distribución de las semillas y plantas se hará de cuenta del mismo Departamento.

Art. 12. Anualmente se votarán los fondos que se presupongan necesarios para los gastos originados

en el cumplimiento de esta ley, debiendo el Jefe del Departamento dar cuenta detallada de los que hubieren hecho bajo su dirección, según lo establecen las leyes y prácticas de la Contabilidad de la Nación.

Art. 13. De forma.

Consecuente con los propósitos enunciados, el Director del Departamento, Ernesto Oldendorff se abocó de inmediato al envío de circulares a los mandatarios provinciales y a todas las personas que por sus actividades tuvieran vinculación con la agricultura, solicitándoles amplios informes sobre el estado agrícola de la zona que habitaban. Desde allí en adelante se acrecentó el intercambio de correspondencia que, agrupada más tarde en los informes anuales elevados al Ministerio del Interior, constituyen hoy un rico material para el estudio de estos temas.

Junto a la agricultura, la industria, el otro afán de Sarmiento. Argentina carecía prácticamente de ella. Excepto los saladeros y algunas industrias regionales —de mucho menor envergadura que aquéllos— como las del vino, caña de azúcar y yerba mate, todo el resto era artesanía. El país poseía enormes riquezas naturales; pero sin el aporte del capital y el trabajo transformador del hombre, no era posible producir bienes que facilitaran la elevación del nivel de vida del pueblo y le permitieran participar activamente en el proceso económico mundial.

Era necesario y urgente poblar la nación; para ello debía fomentarse la inmigración; pero, ¿cómo atraerla sin crear fuentes de trabajo? El trabajo vendría con la industria, y la instalación de ésta con la inversión de capitales. Sin embargo los dueños del dinero no arriesgarían un solo centavo si previamente no se les demostraba las posibilidades que el país ofrecía para el planteamiento de nuevas industrias. De allí que Sarmiento comprendiera cuál era el primer paso a dar: el conocimiento ordenado de lo que se poseía y la mejor forma de demostrarlo. Así nació la idea del levantamiento del primer censo nacional; la comisión del Mayor Ignacio J. Rickard a efectos de que recorriera las principales zonas mineras del país e informara al respecto²; y la organización de la Exposición Agrícola e Industrial en Córdoba.

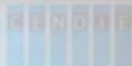
La primera exposición industrial en la República Argentina se inauguró en Córdoba el 15 de octubre de 1871. En ella participaron todas las provincias y también Inglaterra, Alemania, Italia, Francia, Bolivia, Brasil, Chile y Estados Unidos.

Muy mezquino fue lo que en producción industrial pudo mostrar la Argentina en Córdoba, pero no ocurrió lo mismo con las materias primas; allí estaban presentes las muestras de casi todas las que poseía el país, indicando con su presencia las enormes posibilidades que éste ofrecía. Eso bastaba: la exposición no había pretendido ser una demostración de lo hecho, sino una esperanza de realizaciones.

En sus recorridos por países europeos y los Estados Unidos, Sarmiento había tenido la oportunidad de apreciar el enorme poder civilizador de la industria. Supo ver en ella la aurora del progreso, y comprendió que su patria, potencialmente rica, sería siempre pobre si no se industrializaba. Pensó que era inútil predicar educación y cultura si no se creaban las condiciones materiales necesarias para que el hombre se liberara de la miseria. Por eso luchó incansablemente y si las circunstancias impidieron que se cumplieran muchos de sus propósitos la culpa no le pertenece. Le tocó actuar en una época en que todo estaba por hacerse, y si no pudo terminar su cometido, porque humanamente era imposible, su espíritu emprendedor supo abrir la ruta y señalarnos la orientación de nuestra marcha. Por eso fue un maestro. Tal su valor como educador.

JOSE PANETTIEMI

(2). El Mayor Rickard recorrió las provincias de Catamarca, La Rioja, San Juan, Mendoza, San Luis y Córdoba, visitando 85 minas; de éstas 28 eran de oro, 46 de plata, 11 de cobre. El producto total de las minas fue avaluado en \$F. 652.710. El total de los capitales invertidos \$F. 1.431.025. Las minas y los establecimientos de fundición daban ocupación a 2.709 obreros.



BIBLIOGRAFÍA

- SALEMENTO, DOMINGO FAUSTINO, *Obras completas*.
 ESTADÍSTICA ARGENTINA, *Primer Censo nacional*, año 1869.
Informe del Departamento Nacional de Agricultura, Buenos Aires, 1872.
 Cámara de Senadores de la provincia de Buenos Aires, año 1857.
Boletín de la Exposición Nacional de Córdoba, siete volúmenes. Buenos Aires, 1869 a 1875.
 OTERO, RICARDO M. *Historia económica de la Argentina*. Buenos Aires, Raigal, 1955.
 GUERTE, HORACIO C. E., *Historia Económica de la ganadería argentina*, Buenos Aires, Raigal, 1954.
 SCHOFFLOCHER, ROBERTO, *Historia de la colonización agrícola en Argentina*. Buenos Aires, Raigal, 1955.

Los dilemas de la filosofía geométrica

No podemos esperar que, en un capítulo breve y en una forma elemental, podamos recorrer la prodigiosa evolución de la filosofía geométrica en el último siglo. No obstante, como la dialéctica y la síntesis son más claras, más sistemáticas en el pensamiento geométrico que en todo otro pensamiento científico, nos es preciso tratar de caracterizar, desde este punto de vista dialéctico y sintético, la división y la ampliación del pensamiento geométrico. Para ello debemos examinar sucesivamente dos problemas, subrayando la reforma psicológica que implican.

1º Debemos poner en evidencia el juego dialéctico que ha dado origen al no-euclidismo, juego que equivale a abrir el racionalismo, a descartar la psicología de una razón cerrada, circunscrita en torno a axiomas inmutables.

2º Debemos indicar las condiciones de la síntesis entre las diferentes geometrías, lo que nos conducirá a poner de relieve, en primer lugar, los temas de correspondencias entre las geometrías y, en segundo término, los caracteres de la idea de grupo.

Como esta idea de grupo va haciendo paulatinamente su aparición en la mecánica y en la física, nos veremos llevados a examinar, desde un punto de vista muy sintético, la coherencia experimental y teórica del pensamiento geométrico. Nos parece que el problema epistemológico planteado por el empleo de las geometrías no-euclidianas en la física matemática difiere grandemente del problema lógico primitivo. A este respecto, el "error filosófico" de Poincaré proporciona, creemos, una medida de la reforma psicológica realizada por el nuevo siglo científico. Expondremos, pues, este "error" en el tercer párrafo de este capítulo.

I

Antes de llegar al período de la conmoción, empecemos por recordar la prolongada unidad del pensamiento geométrico. A partir de Euclides y durante dos mil años, la geometría recibe sin duda numerosas adiciones, pero el pensamiento fundamental sigue siendo el mismo y se pudo creer que este pensamiento geométrico fundamental es el fondo de la razón humana. Sobre el carácter inmutable de la arquitectura de la geometría asienta Kant la arquitectura de la razón. Si la geometría se escinde, el kantismo sólo puede ser salvado insertando principios de escisión en la razón misma, abriendo el racionalismo. Sin duda que un hegelianismo matemático sería un sin sentido histórico: pero no es posible dejar de asombrarse ante el hecho de que aparezcan tendencias dialécticas casi al mismo tiempo en la filosofía y en la ciencia. Hay en ello una especie de destino de la razón humana. Como dice Haldst, "el descubrimiento de la geometría no-euclidiana, hacia 1830, era inevitable". Veamos rápidamente cómo se prepara este descubrimiento a fines del siglo XVIII, sin que, por lo demás, fuera advertida al principio la naturaleza epistemológica del problema.

En efecto, D'Alembert considera el postulado de Euclides relativo al paralelismo como un *teorema* a demostrar. Que este teorema corresponda a una verdad, a un hecho matemático, es cosa de la que, por entonces, nadie duda. Dicho de otro modo: para todos los geómetras hasta fines del siglo XVIII, las paralelas *existen*; la experiencia usual legítima esta noción tanto directamente como por sus consecuencias indirectas. Lo que parece faltar, lo que escandaliza, es que no se hubiera podido todavía coordinar este teorema simple con el conjunto de los teoremas demostrados. En ningún momento se pone en duda la existencia de las paralelas. También en esto el realismo prematuro implica un desconocimiento profundo de la naturaleza del problema.

Este desconocimiento persiste aun en la época en que se abre la vía del descubrimiento. Así, Saccheri y Lambert en el siglo XVIII, Taurinus y de Tilly, mucho más tarde, en el XIX, se colocan ante un teorema que hay

que demostrar, ante una verdad que hay que establecer, ante un hecho que hay que legitimar. Sin embargo, el factor de duda esencial irrumpe con ellos, aunque esta duda no sea al principio más que una especie de método. Estos matemáticos se preguntan, en efecto, lo que ocurriría si se abandonara o se modificara la noción de paralela. Su método va mucho más allá de un razonamiento por el absurdo. En efecto: Lambert no se limita a co-ordinar las conclusiones audaces —haciéndose cargo, por ejemplo, de la influencia de una modificación de la proposición euclidiana sobre la superficie del triángulo—, sino que, además, entrevé que la lógica puede ser satisfecha mediante un desarrollo no-euclideo prolongado. La prueba de ello la encuentra en la analogía entre las rectas contenidas en un plano y las circunferencias máximas contenidas en una superficie esférica. En uno y otro caso numerosos teoremas se encadenan de la misma manera. Se asiste, pues, a la constitución de un encadenamiento lógico independiente de la naturaleza de los eslabones. De una manera todavía más precisa, Taurinus observa que "las circunferencias máximas en la esfera tienen propiedades muy semejantes a las de las rectas en el plano, excepto la propiedad expresada en el sexto postulado de Euclides: dos rectas no pueden encerrar un espacio", postulado que es tomado a menudo como una forma equivalente del postulado clásico de la paralela.

Estas simples observaciones, estas formas augurales del no-euclidismo, nos permiten ya extraer la idea filosófica de la nueva libertad matemática. Es posible ya darse cuenta, en efecto, de que la *función* de los entes prevalece sobre su *naturaleza* y la esencia es contemporánea de la relación. Así, se llegará a comprender el problema planteado por el postulado de Euclides cuando se considere realmente la función de las rectas en un plano y no ya su naturaleza de absoluto o de ser; cuando se sepa, variando su aplicación, generalizar la función de la noción de recta en un plano; cuando se aprenda a prolongar las nociones fuera de su dominio originario. Entonces la simplicidad no será, como lo exige la epistemología cartesiana, la cualidad intrínseca de una noción.

sino sólo una propiedad extrínseca y relativa, contemporánea de la aplicación, captada en una relación particular. Podría decirse, de una manera paradójica, que el punto de partida del no-euclidismo reside en la depuración de una noción pura, en la simplificación de una noción simple. Pues, ahondando en la observación de Taurinus, se llega a preguntarse si la recta *con* paralela no corresponde a una recta especial, a una recta demasiado rica — en una palabra: a una noción compuesta —, como quijera que, desde el punto de vista funcional, la circunferencia máxima, que es en la esfera lo que la recta en el plano, no admite el paralelismo. Es, precisamente, lo que expresa Barbarin recordando que, ya en 1826, Taurinus formulaba la opinión de que "si el quinto postulado de Euclides no es verdadero, es porque hay probablemente superficies curvas sobre las cuales ciertas líneas curvas tienen propiedades análogas a las de las rectas en el plano, salvo la propiedad enunciada en el quinto postulado, audaz adivinación que había de ser justificada por el descubrimiento, cuarenta años más tarde, de la *pseudoesfera* por Beltrami". En adelante, cuando se consideren las rectas como las geodésicas de un plano euclidiano, no se hará otra cosa que volver a esta idea directriz de Taurinus, que consiste en introducir las nociones matemáticas en una atmósfera de extensión mayor — y, correlativamente, de menor comprensión — y en no tomar las nociones más que por su papel funcional estrictamente definido.

Por otra parte, no habría que apresurarse a transferir el realismo matemático de la línea a la superficie e imaginarse que es la pertenencia de una línea a una superficie lo único que da realidad a la línea. El problema del realismo matemático es más recóndito, más indirecto, más lejano, más abstracto. Se diría, más exactamente, que la realidad de una línea se fortalece con la multiplicidad de sus pertenencias a superficies variadas, mejor aún: que la esencia de una noción matemática se mide por las posibilidades de deformación que permite extender la aplicación de esa noción. De un modo general, lo que se conserva realmente idéntico en las aplicaciones más diversas, es lo que puede servir de matriz

para la definición de la realidad material. Lo mismo sucede cuando se procura determinar la realidad matemática. Es preciso entonces subrayar aquí este rasgo: que la medida del realismo matemático se rige por la extensión de las nociones antes que por su comprensión; la línea geodésica tiene más realidad que la línea recta. El pensamiento matemático se libera con la aparición de las ideas de transformación, de correspondencia, de aplicación variada. Pero, ¿no es en el juego dialéctico que la extensión alcanza su medida máxima y que la transformación une las formas más heterogéneas? Por este juego es que el espíritu puede medir su apropiación de la realidad matemática. Destaquemos, pues, lo que hay de decisivo en la revolución no-euclidiana.

Comparadas con las investigaciones de Lambert, las construcciones de Lobatchewsky y de Bolyai se presentan en una dialéctica más franca, pues el encadenamiento de los teoremas que derivan de la elección no-euclidiana del axioma de las paralelas se extiende cada vez más y se libera de la guía de las analogías. Puede decirse que, durante veinticinco años, Lobatchewsky se dedicó más bien a extender su geometría que a fundarla. Por otra parte, no era posible fundarla a no ser extendiéndola. Es como si Lobatchewsky hubiera querido probar el movimiento, andando. ¿Podía esperar una contradicción manifiesta prolongando de aquella manera las deducciones a partir de una suposición que, a primera vista, era posible calificar de absurda? Es ésta una pregunta que suscita innumerables problemas, en los confines de la epistemología y la psicología.

En estricta posición epistemológica, se acostumbra exponer el origen del no-euclidismo del modo siguiente:

Puesto que no se consigue demostrar directamente la proposición de Euclides, tomémosla como una verdad que hay que establecer por el absurdo. Remplacemos, pues, esta proposición por la contraria. Saquemos conclusiones del esquema de postulados así modificado. Estas conclusiones no pueden dejar de ser contradictorias. Luego, puesto que el razonamiento es correcto, es la proposición tomada como base la que es errónea. Es necesario, por lo tanto, restablecer la proposición de Euclides, que queda así validada.

Ahora bien; este resumen epistemológico demuestra en seguida carecer de fidelidad cuando recorremos la Pangeometría de 1855. En efecto, no sólo se descubre que la contradicción no se produce, sino que, además, no tardamos en sentirnos ante una deducción *abierto*. En tanto que un problema tratado por el absurdo se dirige rápidamente hacia una conclusión en que el absurdo se manifieste, la obra deductiva engendrada por la dialéctica lobatchewskiana va construyéndose, cada vez con mayor solidez, en el espíritu del lector. Psicológicamente hablando, no hay más razones para esperar la contradicción con Lobatchewsky que con Euclides. Por cierto que esta equivalencia habrá de ser establecida luego, técnicamente, gracias a los trabajos de Klein y de Poincaré; pero está ya presente en el terreno psicológico. Hay en esto apenas un leve matiz, desafiado por los filósofos que juzgan según los resultados definitivos. Pero, si se quiere penetrar en el espíritu científico en su dialéctica nueva, es necesario vivir esa dialéctica en el plano psicológico, como una realidad psicológica, investigando la formación primigenia de los pensamientos complementarios.

En resumen: toda psicología del espíritu científico debe vivir efectivamente ese *estado de ambigüedad de la personalidad geométrica* que se ha producido, en el último siglo, en la cultura matemática. Se comprenderá entonces que las tesis más o menos escépticas del "convencionalismo matemático" traducen erróneamente la dialéctica violenta de los diversos pensamientos geométricos.

Naturalmente, los problemas referentes a la generalidad de las nociones matemáticas se presentan bajo un aspecto completamente distinto cuando se ha vivido la dialéctica geométrica esencial. En una carta dirigida a de Tilly en 1876, Houël caracteriza esta generalidad mediante una ingeniosa comparación analítica: "Los euclidianos creyeron que se negaba su geometría, siendo que no se hacía más que generalizarla; Lobatchewsky y Euclides pueden perfectamente conciliarse. La geometría generalizada... es un método análogo al que seguiría un analista que, habiendo hallado la integral general de la ecuación diferencial de un problema, discutiera esta

integral antes de particularizar la constante de acuerdo con los datos del problema; lo que no significaría en absoluto negar que la constante arbitraria debe recibir finalmente tal o cual valor particular. Respecto a los euclidianos rezagados, que buscan demostraciones al Postulado no encuentro comparación mejor que con aquellos que buscaran en la ecuación diferencial misma la determinación de la constante de integración". Comparación excelente, que da una idea del valor sintético de la axiomática: una ecuación diferencial se obtiene eliminando las constantes arbitrarias; su integral general condensa todas las posibilidades; la pangeometría elimina las suposiciones arbitrarias, o, más exactamente, las neutraliza por el solo hecho de que se propone dar un cuadro sistemático de todas las suposiciones. Dimana de un pensamiento complementario. La geometría euclidiana volverá a ser encontrada, en su lugar, como un caso particular en un conjunto.

La multiplicidad de las geometrías contribuye en cierto modo a *quitar contenido concreto* a cada una de ellas. El realismo pasa de cada una al conjunto. Después de haber mostrado la función inicial de la dialéctica en el pensamiento geométrico, debemos estudiar, pues, el carácter sintético y coherente que es propio de las dialécticas exactas y completas.

II

No se encontrará esta coherencia, única base posible del realismo, ahondando en una forma particular, multiplicando, por ejemplo, los esfuerzos de intuición sobre un problema euclidiano. Es preciso buscarla en lo que hay de común en las geometrías contrarias. Hay que estudiar la correspondencia establecida entre esas geometrías. Haciendo corresponder las geometrías, es como el pensamiento matemático cobra realidad. De esta manera, se conoce la forma matemática por sus transformaciones. Podría decirse al ente matemático: dime cómo se te transforma, y te diré quién eres.

Como se sabe, la equivalencia de las diversas imágenes geométricas fue establecida definitivamente cuando se descubrió que unas y otras correspondían a una misma forma algebraica. Establecida esta correspondencia, no

había ya temer una contradicción en el sistema de Lobatchewsky más que en el de Euclides, porque una contradicción geométrica de cualquier origen repercutiría en la forma algebraica y, de aquí, en todas las otras geometrías en correspondencia. La *clé de voûte* de la evidencia es, pues, la forma algebraica. Y el álgebra unifica todas las relaciones y nada más que las relaciones. En tanto que relaciones es que las diversas geometrías son equivalentes. En tanto que relaciones es que tienen realidad, y no por referencia a un objeto, a una experiencia, a una imagen de la intuición. Tratemos, pues, de mostrar, por un lado, el trabajo de quitar contenido concreto a las nociones de base y, por otro lado, la operación por la que se hacen concretas las relaciones entre esas nociones decoloradas.

En lo que concierne al primer proceso, remitámonos a las páginas profundas que Juvet ha escrito sobre la axiomática⁴. Juvet indica, ante todo, que la física parte de nociones muy alejadas de la experiencia inmediata y hace ver que estas nociones son progresivamente depuradas, esquematizadas, en vez de ser enriquecidas intuitivamente por el pensamiento teórico. La física llega así a sus teorías más evolucionadas y completas reduciendo la comprensión de las nociones a la exacta medida de los atributos visibles en su extensión. "Despojando aún más a esas nociones de sus atributos ha sido posible evitar las antinomias provenientes de las comprensiones demasiado ricas que se les adjudicaba al principio". En la geometría, esta depuración llega tan lejos que proscribía toda evocación de la experiencia, y Juvet recuerda el punto de partida de la axiomática de Hilbert: "Existen tres categorías de objetos, que llamaremos: a los de la primera, $A, B, C, \dots$; a los de la segunda, $a, b, c, \dots$; y a los de la tercera, $\alpha, \beta, \gamma, \dots$. Resalta luego que las letras mayúsculas representan los puntos, las minúsculas las rectas, y las letras griegas los planos de la geometría elemental" (*loc. cit.*, p. 158).

Se han tomado, pues, todas las precauciones para que la comprensión de los objetos sea, si así puede decirse,

una comprensión por lo alto y no por lo bajo, como lo era la comprensión de origen substancial. De otro modo: se trata de cualidades exclusivamente relacionales y en absoluto substanciales.

Pero si no son los objetos los que poseen en sí la raíz de las relaciones, si estos objetos reciben propiedades sólo después, con las relaciones impuestas, debemos preguntarnos, con tanto mayor cuidado, de dónde provienen tales relaciones. En esto reina también una gran contingencia, puesto que la independencia de los postulados que han de relacionar los objetos debe ser absoluta, y todo postulado debe poder ser reemplazado por el contrario. Una relación única no puede entonces suministrar la base de un realismo desde el momento en que nos hemos prohibido derivar, de una realidad substancial cualquiera, la obligación de preferir una relación a la relación contraria. Sin embargo, si un conjunto de relaciones manifiesta una coherencia, este pensamiento de coherencia va a engendrar, paulatinamente, una necesidad de integridad que determinará agregados. Hay en ello una marcha sintética que tiende a perfeccionar el cuerpo de las relaciones: entonces el pensamiento geométrico da la impresión de una totalidad, y sólo entonces, a la coherencia del pensamiento parece agregarse una cohesión objetiva. Ahí avistamos el punto en que aparece lo real matemático. Este no es contemporáneo de los "objetos primeros", ni tampoco de las relaciones tomadas una a una. Pero cuando las relaciones ya numerosas reclaman un complemento, es posible aprehender en acción la función epistemológica esencial a toda realización.

En efecto: ¿qué es la creencia en la realidad: qué es la idea de realidad; cuál es la función metafísica primordial de lo real? Es, en esencia, la convicción de que una entidad es más que su dato inmediato, o, para hablar más claramente, la convicción de que se encontrará más en lo real oculto que en lo dado evidente. Es naturalmente en el dominio matemático que esta función realizante opera con mayor delicadeza; en este dominio es más difícil sacarla a luz, pero donde sería, también, más instructivo aprehenderla. Pártase, pues, del nominalismo hilbertiano; acéptese por un momento el formalismo absoluto; todos los bellos objetos de la geometría, todas aquellas bellas formas, borremoslos de nuestra memoria:

4. JUVET, *La structure des nouvelles théories physiques*, 1938, pág. 187.

¡las cosas no son ya más que letras! Sometámonos luego a un convencionalismo absoluto: ¡todas aquellas claras relaciones no son sino sílabas que se asocian de una manera estrictamente abracadabrante! ¡Y he aquí resumidas, simbolizadas, depuradas todas las matemáticas! Pero entonces interviene el esfuerzo poético de los matemáticos, el esfuerzo creador, realizador: súbitamente, por una inflexión reveladora, las sílabas asociadas forman una palabra, una verdadera palabra, que habla a la Razón y que encuentra, en la Realidad, una cosa para evocar.

Este repentino valor semántico es de esencia totalitaria: aparece con la frase acabada, no con la raíz. Así, en el momento en que la noción se presenta como una totalidad, desempeña el papel de una realidad. Leyendo algunas páginas del Formulario de Peano, Poincaré se quejaba de no entender. Es porque lo tomaba literalmente en la discontinuidad de las convenciones, como un vocabulario, sin querer emplearlo realmente. Basta con aplicar las fórmulas de Peano para experimentar que ellas añaden una dimensión al pensamiento, que lo impulsan regularizándolo, sin que se sepa bien dónde radica la fuerza de empuje psicológico, porque la dialéctica de la forma y la materia labora en nuestros pensamientos a una profundidad mayor de lo que se cree. En todo caso, esa fuerza existe. Sin duda que esta trascendencia poética del matemático peaniano sería difícil de explorar si no hubiéramos vivido ya el pensamiento matemático en el plano de la experiencia común. Como lo hace notar muy justamente Juvet: "al construir una axiomática, se procura eliminar la apariencia de que se está utilizando lo que ha aprendido ya la ciencia que se funda, pero, en realidad, una axiomática se establece a propósito de cosas conocidas".

No es menos cierto, sin embargo, que el pensamiento matemático nuevo corresponde a un desdoblamiento característico. En adelante una axiomática acompaña al desenvolvimiento matemático. El acompañamiento ha sido escrito después que la melodía, pero el matemático moderno toca a dos manos. Y se trata de una interpretación enteramente nueva; exige planos de conciencia di-

versos, un inconsciente artificial pero actuante. Es demasiado simple repetir sin cesar que el matemático no sabe de qué habla. En realidad, hace como si no lo supiera; reprime la intuición; sublima la experiencia. El euclidismo sigue siendo el pensamiento ingenuo, el que servirá siempre de base a la generalización. "Es por otra parte algo extraordinariamente notable, observa Buhlé, que baste con profundizar ligeramente en ciertos aspectos de la geometría euclidiana para ver surgir una geometría e, inclusive, geometrías mucho más generales". Encarado en esta perspectiva de generalizaciones, el pensamiento matemático se presenta como una aspiración a la integridad. En la integridad encuentra la coherencia y el signo de una objetivación acabada.

El diseño axiomático subyacente al pensamiento geométrico está a su vez sostenido por un pensamiento más profundo, que resulta entonces la base primordial de la psicología matemática: esta base es la idea de grupo. Cada geometría —y sin duda, más en general, cada organización matemática de la experiencia— se halla caracterizada por un grupo especial de transformaciones. Nueva prueba de que el ser matemático está definido por criterios relativos a transformaciones. Cuando tomamos el ejemplo de la geometría euclidiana, nos encontramos ante un grupo particularmente claro y simple, un grupo que, quizás, es tan claro que no se advierte de inmediato su importancia teórica y experimental. Este grupo es, como se sabe, el de los desplazamientos. Es por el grupo de los desplazamientos que se define la igualdad de dos figuras, igualdad que constituye, evidentemente, la base de la geometría métrica: dos figuras son definidas como iguales cuando es posible superponerlas exactamente mediante el desplazamiento de una de ellas. Se ve inmediatamente que dos desplazamientos sucesivos pueden ser reemplazados por uno solo, que se llama el producto de los dos primeros. Naturalmente, una serie cualquiera de desplazamientos puede ser reemplazada por un solo desplazamiento. Esta es la simple razón que hace que los desplazamientos formen un grupo.

¿Se trata de una verdad experimental o de una verdad racional? ¿No es, por lo demás, sorprendente que se pueda plantear una pregunta semejante y poner así la idea de grupo en el centro de la dialéctica de la razón y de la experiencia? Se tiene efectivamente la prueba de que la idea de grupo o, más explícitamente, la idea de composición de operaciones reunidas en un grupo, es en adelante la base común de la experiencia física y de la investigación racional. La Física matemática, incorporando en su base la noción de grupo, señala la supremacía racional. Es necesario comprenderla meditando en la estructura de esa primera Física matemática que es la geometría euclidiana. Como muy bien lo dice Juvet⁹: "La experiencia afirma... que esos desplazamientos no alteran las figuras; pero la axiomática demuestra esta proposición fundamental". La demostración prevalece sobre la comprobación.

Mientras no se ha asociado un grupo a una axiomática particular, no se está totalmente seguro de que esta axiomática dé una lista realmente completa de los postulados. "Si un grupo es representado por una geometría, dice Juvet⁹, la axiomática de ésta es no-contradictoria, en la medida en que no se cuestionen los teoremas del Análisis. Por otro lado, la axiomática de una geometría no será completa si no es verdaderamente la representación exacta de un grupo; mientras no se ha encontrado el grupo que la respalda, la axiomática es incompleta o, tal vez, ya contradictoria". Dicho de otro modo: el grupo aporta la prueba de una matemática cerrada sobre sí misma. Su descubrimiento clausura la era de las convenciones más o menos independientes, más o menos coherentes.

Las constancias físicas apoyadas en la estructura de los grupos nos parecen dar un valor racional y no ya realista a los principios de permanencia que Meyerson ha destacado luminosamente en la base de los fenómenos físicos. En todo caso, así es como la matematización de lo real se legitima de veras y establece permanencias orgánicas. Es lo que indica también Juvet: "En el flujo

torrentoso de los fenómenos, en la realidad incesantemente móvil, el físico discierne permanencias. Para describirlas, su espíritu construye geometrías, cinemáticas, modelos mecánicos, cuya axiomatización tiene por objeto dar precisión... a lo que, a falta de otra palabra mejor, llamaremos la comprensión útil de los diversos conceptos cuya construcción ha sido sugerida por la experiencia o la observación. Si la axiomática así edificada es la representación de un grupo cuyos invariantes admiten por traducciones, en la realidad, las permanencias que la experiencia ha revelado, entonces la teoría física está exenta de contradicciones y es una imagen de la realidad"⁹. Y Juvet compara las consideraciones sobre los grupos con las investigaciones de Curie sobre las simetrías. Su conclusión es que hay aquí, al mismo tiempo, un método y una explicación.

III

Como se ve, los esquemas abstractos, suministrados por las axiomáticas y los grupos correspondientes, determinan la estructura de las diversas físicas matemáticas, y es preciso elevarse hasta los grupos para percibir las relaciones exactas de esas diversas físicas. En particular, la supremacía de la geometría euclidiana no puede ser más legítima que la supremacía del grupo de los desplazamientos. De hecho este grupo es relativamente pobre. Ha sido remplazado por grupos más ricos, más aptos para describir racionalmente la experiencia delicada. Se comprende entonces el abandono total de la opinión de Poincaré acerca de la comodidad suprema de la geometría euclidiana. Esta opinión no nos parece más que un error parcial y, medítandola, se encuentra más de un consejo de prudencia en las previsiones sobre el destino de la razón humana¹⁰. Rectificándola, se llega a una verdadera inversión de valor en el dominio racional y se advierte el papel primordial del conocimiento abstracto en la física contemporánea. Recordemos pues, brevemente, la tesis de Poincaré y señalemos el carácter nuevo de la epistemología sobre este punto particular.

⁹ JUVET, *loc. cit.*, p. 101.
¹⁰ *Loc. cit.*, p. 160.

⁹ *Loc. cit.*, p. 170.

¹⁰ Cf. MEYERSON, *Le Chémisme de la pensée*, t. I, p. 66.

Cuando Poincaré hubo demostrado la equivalencia lógica de las diversas geometrías, afirmó que la geometría de Euclides seguiría siendo siempre la más cómoda y que, en caso de conflicto entre ella y la experiencia física, se preferiría siempre modificar la teoría física antes que cambiar la geometría elemental. Así, Gauss había pretendido experimentar astronómicamente un teorema de geometría no euclidiana: se preguntaba si un triángulo formado por estrellas y, por consiguiente, de una superficie enorme, manifestaría la disminución de área indicada por la geometría de Lobatchewsky. Poincaré no admitía el carácter crucial de tal experiencia. Si tenía éxito, decía, se decidiría inmediatamente que el rayo luminoso sufre una acción física perturbadora y que no se propaga ya en línea recta. De todas maneras, se dejaba a salvo la geometría euclidiana.

En el capítulo que consagraremos a la epistemología no-cartesiana, trataremos de caracterizar este pensamiento por la perturbación, cuya claridad *a priori* vemos afirmada aquí. *Grosso modo* este pensamiento consiste en inmovilizar la perspectiva de la claridad intelectual, en imaginar que el plano de los pensamientos más claros se presenta siempre en primer término; que este plano debe permanecer como el plano que sirve de referencia, y que todas las demás investigaciones se ordenan a partir del plano de la claridad primitiva. ¿Qué método se asigna a la ciencia física en esta hipótesis epistemológica? Se procede apresuradamente a diseñar la experiencia en sus grandes rasgos; se encuadra la fenomenología en una geometría elemental; se adiestra al espíritu en el manejo de las formas sólidas, desafiando la lección de las transformaciones. Se adquieren entonces verdaderos hábitos racionales. Así es como toda una infraestructura euclidiana se instala en el espíritu sometido a la experiencia del sólido natural y manufacturado. A partir de este *inconsciente geométrico* se definen luego las perturbaciones de la experiencia física. Como lo dice muy bien Guseth 11: "Los errores y las correcciones son determinados por el propósito —por lo general inconsciente— de que todo el sistema de medidas sea interpretable, con una desviación cada vez menor, mediante la geometría de Euclides".

Pero esta estructura geométrica, que se creyó característica permanente de la inteligencia humana, ¿es realmente definitiva? Cabe negarlo ahora, puesto que la física contemporánea está efectivamente en vías de elaborarse sobre esquemas no-euclidianos. Bastó para ello que el físico abordara un nuevo dominio con absoluta independencia de espíritu, tras un psicoanálisis de los hábitos euclidianos. Este nuevo campo de instrucción es la microfísica. Mostraremos luego que la epistemología correspondiente no es *cosista*. Limitémonos aquí a subrayar que el objeto elemental de la microfísica no es un sólido. No es posible, en efecto, considerar como verdaderos sólidos las partículas eléctricas de que está hecha toda materia. Y no es ésta una simple afirmación realista que no tendría un valor mayor que las afirmaciones cosistas del atomismo realista. El físico moderno aporta una prueba profunda de su tesis, muy característica del nuevo pensamiento: la partícula eléctrica no tiene la forma esencial del sólido porque se deforma en el movimiento. Se juzga al respecto, como debe hacerse, por una *transformación matemática*, la transformación de Lorentz, que no admite el grupo de los desplazamientos característico de la geometría euclidiana. Por cierto que la mentalidad euclidiana pretenderá interpretar geoméricamente la física eléctrica, imaginando una contracción particular. Pero es un rodeo inútil, inclusive peligroso, puesto que no se consigue imaginar claramente esta contracción de lo pleno. Más vale cambiar la perspectiva de la claridad y juzgar en cierto modo las cosas desde fuera, partiendo de las exigencias matemáticas implicadas por el grupo fundamental. Así, en lugar de empezar pensando el sólido indeformable entrevisto por la experiencia pasiva y grosera, y estudiado en la simple experiencia de los desplazamientos euclidianos, la microfísica se dedica a pensar el comportamiento del objeto elemental en acuerdo directo con la ley de las transformaciones de Lorentz. Luego, sólo como una imagen simplificada —y no ya simple—, la microfísica acepta, en casos particulares, la traducción euclidiana de los fenómenos. Advierte con claridad la mutilación, la disminución, la pobreza funcionales de esta imagen simplificada. Psicológicamente, el físico contemporáneo es consciente de que los hábitos racionales formados en el conocimiento in-

11. GUSETH, *Les fondements des mathématiques*, 1926, p. 101.



mediato y en la acción utilitaria son otras tantas anquilosis que es preciso superar para reemprender el movimiento espiritual del descubrimiento.

Si, con todo, se insistiera en dar un cierto peso a las razones de comodidad, sería necesario decir que, en la interpretación de las experiencias de la microfísica, es con frecuencia la geometría riemanniana la más cómoda, la más económica, la más clara. Pero el punto debe ser decidido partiendo más bien del valor abstracto. No se trata de dos lenguajes o de dos imágenes, como tampoco de dos realidades espaciales; lo que está en juego son dos planos de pensamiento abstracto, dos sistemas diferentes de racionalidad; dos métodos de investigación. El grupo es ahora la guía del pensamiento teórico. En torno a un grupo matemático es posible siempre coordinar una experiencia. Este hecho da una medida del valor realizante de la idea matemática. La vieja dialéctica de lo euclidiano y lo no-euclidiano se refleja, pues, en el dominio más profundo de la experiencia física. Todo el problema del conocimiento científico de lo real está involucrado en la elección de una matemática inicial. Cuando se ha comprendido —siguiendo, por ejemplo, los trabajos de Gödel (ver *loc. cit.*, p. 104)— que la experimentación está subordinada a una construcción intelectual previa, se buscan del lado de lo abstracto las pruebas de la coherencia de lo concreto. El cuadro de las posibilidades de experiencia es entonces el cuadro de las axiomáticas. Así es como se accede a la cultura físico-matemática reviviendo el nacimiento de la geometría no-euclidiana que ha sido la primera ocasión de la diversificación de las axiomáticas.

GASTON BACHELARD.

La nouvelle épistémologie, PUF, cap. I.

Traducción de Enrique Puchet.

Gutenberg y la invención de la imprenta (II)

El método histórico en la actualidad, no procede desaprensivamente frente a las narraciones contemporáneas a los hechos y tiene muy en cuenta la pasión partidaria, la falta de objetividad, que pueden variar de manera expresa una fuente de información. Quienes han vivido lo suficiente para recordar el auge y la caída de héroes transitorios y recuerdan la adulonería con que en su momento fueron celebrados, podrán fácilmente comprender cómo aun las mayores reservas y precauciones del historiador, están expuestas a la estulticia de algunos hombres.

A Gutenberg se le han opuesto numerosos rivales y hay varias estatuas erigidas a personajes que el chauvinismo de sus connacionales convirtió en precursores del descubrimiento del arte negro.

Por ejemplo, Laurentz Hanson Coster que tiene dos estatuas en Holanda, pero no inventó la imprenta, es tradicionalmente para los holandeses y para muchos que no son holandeses, el primero que utilizó letras fundidas en la estampación de libros. Esta atribución lleva en sí varios pecados. Primero, se falta a la verdad por ausencia de control histórico; y segundo, se incurre en un acto de majadería e ignorancia por obra de un exiguo conocimiento de la arqueología lingüística. Generalmente no se poseen diccionarios que expresen el sentido de palabras recién inventadas a flor del nacimiento de una nueva técnica. No existe, por ejemplo, diferencia en *altdeutsch* entre máquina y herramienta. Agréguese, que para disimular los errores biográficos y técnicos que la aparición de voces provoca, se busca expresar el significado del significado con ocurrencias mendaces.

Coster, al decir de algunos contemporáneos, fue un excelente grabador, sacristán (de ahí tal vez su nombre), comerciante en vino, velas, jabón, escribiente, propleta, fondero, maestro de escuela: un arca de Noé, y como vivió lo suficiente desde su nacimiento en 1403, no es ex-

traño que le diera por la estampación de Donatos mecánicamente, pero no con tipos móviles, de lo cual tendríamos si no productos, por lo menos noticias fidedignas. Cuesta creer que sus proezas hubieran escapado a la *Crónica* de Ranunfus, publicada por Caxton en Londres hacia 1482. Cito a este impresor porque aprendió el arte negro en Colonia donde es citado dos veces en 1471 y 1472 y tuvo seguramente ocasión de conocer a Ulrico Zell. Estuvo también en Holanda trabajando como impresor, todo lo cual hace presumir que no pudo soslayar la figura de Coster si hubiera sido valioso. La historia de este último se debe a la magnificación de cierta leyenda de Harlem sobre Coster. Obra de Adrián Jonge publicada en 1588. En aquel relato afirma Jonge que Coster hizo letras de madera 128 años antes para entretenimiento de sus nietos; pero éstos nacieron después del matrimonio de la hija Louise Coster casada en 1446. Junto a este anacronismo aparece otra leyenda que se repite varias veces. Jonge afirma que Juan Fust, ayudante de Coster antes de 1440, le robó a su maestro el material de imprimir. Luego huyó a Colonia, donde se instaló con una imprenta. El alcalde Dirksen, el maestro Gael y Junius, atestiguan las afirmaciones de Jonge por haberlas oído del propio Cornelius, testigo del hecho. Cornelius murió en 1522 a la edad de 80 años, lo que comprueba que no había nacido en tiempo de la supuesta colaboración de Fust y Coster antes de 1440.

Aquí no terminan las fantasías. Italia ofrece también el infundio de otro supuesto lugar donde se inventó la imprenta y hay una estatua del autor, naturalmente. El monje franciscano Antonio Cambruzzi, que vivió en Feltre hacia el siglo XVII, en una crónica local, afirma que en 1436, un médico y poeta llamado Pánfilo Castaldi, que había descubierto la tipografía, albergó en su casa a un tal Fausto Comesburgo con el propósito de que éste aprendiera el italiano; el resultado fue que Fausto no halló réplica mejor para la bondad de su benefactor que robarle el invento y huir a Alemania, etc.

A la serie de los pseudo inventores de la imprenta, se debe agregar la muy original ocurrencia de un tal Brito de Brujas, que al final de un doctrinal de Gerzon, compuesto de 30 páginas de formato cuarto, agrega modestamente que el burgués Juan Brito de Brujas es el descu-

bridor del arte de imprimir. El ejemplar se halla en la Biblioteca Nacional de París y el error fluye por comparación y análisis cronológico con las auténticas ocupaciones de Brito en Tournay y en Brujas. No puede ser Brito el impresor de los libros que pretende, por el carácter tipográfico de esas obras, que serían anacrónicas, y porque el desaprensivo maestro no se ocupó del arte negro antes de 1445, a pesar de cierto juicio de Juan Roberto de San Aubert.

Como abandonar el terreno de los rivales de Gutenberg, sin citar al fantástico Prokop Waldfhogel que trabajó en Avignon aparentemente entre los años 44 y 46 del siglo XV, y en momentos que Gutenberg desaparecía por completo de los lugares habituales que frecuentaba. Hay una corriente que hace suponer que el dicho Waldfhogel sea tal vez el propio Gutenberg o su representante. Sin embargo, nada modifica la posición del magunciano frente a la historia, desde que Waldfhogel no dejó ni el más leve rastro de un producto de su imaginaria prensa, y su fantástica figura es humo de una de las tantas fogatas con que han querido atraer la atención los detractores de Gutenberg.

En cambio vemos, como dije más arriba, que Guillermo Fichet, en 1472, profesor de la Sorbona, envía a su amigo Roberto Gaguin un ejemplar de la *Ortografía de Barzizius*, haciendo el elogio de Gutenberg. Wensler y Biel en 1472, en otra edición, afirman lo mismo; en la *Crónica de los Papas*, que Lignamine estampó en Roma en 1474, se repite idéntica afirmación.

Tengo ante mis ojos la primera edición de la *Crónica del Bergomensis* en castellano, en la cual se afirma que "el arte de imprimir las letras, empezó en estos tiempos en Germania; o según dicen algunos que fue hallado por uno que se decía Conteburgo que era de la ciudad de Argentina..."

Esta pequeña incursión en la polémica alrededor de la prioridad del inventor, hoy indiscutible, no se reduce a sus contrincantes occidentales; Oriente también reclama la primacía de haber descubierto la impresión de libros con signos móviles.

Como antecedentes, se podría recordar que en China, en el siglo X, se imprimió sobre papel signos de la escritura grabados en madera. Y entre 1041 y 1048 d. de

C. vivía en China un herrero llamado Pi Shen que utilizó formas de cerámica que representaban signos de la escritura, que sujetaba adhiriéndolos a una tablilla, para estampar con ellos papel. Esto puede ser considerado el primer intento de imprimir con signos aislados y con ello parecería que se produce la aurora del arte de imprimir libros.

El ejemplo fue seguido hasta que 250 años después, en Seul, Corea, se fundieron tipos de cobre, posiblemente en el año 1392. Poco después T'ai Tsung, príncipe coreano que gobernó entre 1401 y 1419, hizo fundir cien mil tipos por mes para producción de impresos y en 1420 se estamparon más de 20 páginas por día, cantidad que fue creciendo hasta llegar a 40 páginas.

Nada de lo que antecede puede ensombrecer la invención de Gutenberg. La Biblia de Gutenberg, o Biblia de Maguncia, o Biblia de 42 líneas, con sus seiscientas y pico de páginas, fue y será el más hermoso libro estampado con tipos móviles, por la belleza de su gótica textura, por el brillo de su entintado, la proporción áurea de su caja; fue el primer libro que merece el nombre de tal, estampado por los hombres.

¿Cómo se obtuvo el logro de semejante prodigio? Todos han oído hablar de la Biblia de 42 líneas o Biblia de Gutenberg. Son numerosas las personas que han visto reproducciones facsimilares o páginas sueltas de este monumento de la humanidad. Quiénes asistieron a la exposición del quinto centenario de la imprenta, organizada en Buenos Aires por el Dr. Teodoro Becú, con la asistencia del ministro de Instrucción Pública, pudieron contemplar una página original del libro. Hay también quienes hemos tenido el privilegio de ver el codex original, y aunque todo esto pertenece al dominio del recuerdo, muy difícilmente se puede alguien imaginar lo que representa como prodigiosa empresa, la realización de semejante invento.

Ahora trataré de enfocar el milagro de la creación del primer libro con una revista de los hechos más sobresalientes que lo acompañan.

Gutenberg había logrado la maduración de su invento hacia 1445. No poseemos ni remotamente una parte del monto de las numerosas páginas que debió estampar antes de la empresa de la Biblia de 42 líneas. Se cono-

cen algunos fragmentos cuya serie encabeza el Juicio Final, impreso con los tipos que se ha dado en llamar la Biblia de 36 líneas; también existen los dos fragmentos del Calendario de Wiesbaden y la serie de Donatos, todos estampados con las mismas letras. Hacia el año 1450, se produce el encuentro de Gutenberg con Juan Fust: Gutenberg, con su invento maduro y ya produciendo escritura mecánica con eficiencia; Fust, que desde todo punto de vista no representa la limitación y mediocridad de Dritzhen, es por lo contrario un hombre culto y con ojo avizor, se complace con la ocurrencia de hallar en la sociedad de Gutenberg una brillante oportunidad y la esperanza de un más brillante negocio, aunque la Biblia de 42 líneas, a pesar de toda la bellaquería que empleó Fust en asaltar y despojar al inventor, no redundó en pingües ganancias. Tanto Zedler como Ruppel coinciden con distintos guarismos, después de analizar la parte material de la empresa, en que si en realidad éste suponía un negocio, el resultado fue pésimo. Los poseedores de los 46 ejemplares que subsisten y los que siempre hemos contemplado esta gloriosa demostración del ingenio humano, no nos podemos apartar de que una vez más, la palabra negocio no corresponde ni puede aparecer asociada a la vivencia estética que nos producen las obras de arte, las obras de arte de valor superior, y la Biblia de Gutenberg es una de ellas desde todo punto de vista y para cualquier latitud del entendimiento humano.

Para seguir el itinerario de la invención de la imprenta como proceso íntimamente unido a la figura de Gutenberg, nos encontramos muchas veces entorpecidos por la presencia de sus asociados, que en ocasiones le procuran crisis por falta de dinero, que son naturalmente aprovechadas para ensayar algún asalto, como se da en el caso del proceso que le iniciaron al inventor los hermanos de Dritzhen o el canallesco pleito por cobro de capital e intereses que le impuso Fust, y que para colmo no solamente se apoderó de la oficina en donde se estampaba la Biblia de 42 líneas, sino que se quedó también con todo el material impreso y proclamó algún tiempo después, en 1457, ser el autor, conjuntamente con su yerno, Pedro Schoeffer de Gernheim, del primer libro impreso con tipos móviles que lleva ple de imprenta.

La ocurrencia de emprender la estampación de la Biblia en la versión de la Vulgata, no fue casual ni caprichosa. Los "vientos de fronda" se hacían sentir y el impulso dado a las ideas de libertad mental iniciado por Federico de Hohenstaufen y continuado ya sea por obra de la peste negra o las sublevaciones de los campesinos, exigía una mejor visión del mundo, y el conocimiento de la Biblia era la consecuencia más razonable que podía surgir ante las aspiraciones de la humanidad doliente. Las innumerables ediciones de la Biblia en el siglo XV, que controla el *Gesamt Katalogue der Wiegendruck* (Catálogo general de la cuna de la imprenta) actualiza y justifica el proceso de análisis seguramente sostenido por los flamantes asociados en el trance de acordarle a la empresa de la Biblia de 42 líneas, la importancia a que se hacía merecedora.

He de obviar las fantasías que asaltan a quienes se interesan por este nuevo universo del saber, pero la sola descripción de las máquinas, de la montaña de papel, pergamino, estaño, hierro y obreros a emplearse, dan pálida imagen de lo que fue en realidad la estampación del libro más hermoso que existe.

Sobre la instalación de la oficina de Gutenberg-Fust, la adquisición y manufactura de las prensas, cajas de composición, hornos, etc., de las cantidades de pergamino, papel, plomo, estaño, cobre y demás implementos que se utilizaron, del régimen de trabajo y elección de los colaboradores, no se sabe más que por sombras que han dejado los productos. Números se conocen algunos, pero exactamente la cantidad de ejemplares logrados, el costo y precio de los mismos, la cantidad vendida y el resultado comercial de la empresa, es sólo motivo de fantasías. Tampoco disponemos de testimonios fieles sobre cuál fue el ritmo de trabajo. Todo lo atinente a la oficina de Gutenberg-Fust ha sido y es objeto de suposiciones y algunas complicaciones algebraicas, mas los resultados son hasta ahora ocurrencias sin fundamentos reales.

Voy a dar algunas cifras vinculadas con el problema; los he tomado de autores como Zedler, Dziatzko, Schwenne, Ruppel, para que pueda el lector valorar el sentido de los ensayos poéticos, filosóficos y rematísticos que sobre este hecho crucial se han realizado.

Plenon que quien puede aquilatar mejor la trascendencia imponente de la impresión de la Biblia de 42 líneas es el propio lector, cuando haga el cotejo de los números que siguen. Estos son muy aproximados a lo que debió ser la realidad y a menudo exactos. De su lectura y correlato surge como un fantasma ceñudo, la leyenda que se ha urdido sobre la importancia de Juan Fust en la realización de la Biblia de Maguncia. Ello obedece a la actitud bizarra de Gutenberg, que no encajaba debidamente sus ambiciones de inventor con el significado de su empresa. ¿Predisposición de su familia? ¿Esepticismo de su espíritu? Desde luego llama la atención cierta vinculación que obedece tal vez a un destino heredado y que se dibuja en las armas de los Gensfleisch descriptas en el siglo XIV.

El nombre patricio de Gensfleisch es el apellido paterno de Gutenberg. Su blasón, un jorobadito cubierto por un manto de peregrino y con pies descalzos, sujeta con la mano derecha un pequeño cuenco en actitud de mendigar, la mano izquierda se apoya en un bastón, el todo sobre campo rojo. Este emblema es el símbolo de la vida del gran artista. El campo de gules es la sangre, el trabajo perseverante del yunker trastocado en obrero; el jorobadito con atavío de peregrino, la sombra de su odisea como hombre agobiado por la malquerencia de sus coetáneos; la actitud de pedir ayuda, el *leit motif* de su existencia: pedir limosnas y más limosnas; y el bastón las inesperadas ayudas de algunos simpatizantes. Todo ello es el telón de fondo de la escena en la cual se fraguó la invención del arte negro. ¿Qué le puede corresponder a Fust, dentro del intrincado problema en que consiste la realización de la Biblia de 42 líneas, sino el papel de monaguillo, o, si se prefiere mejorarlo, el de proveedor? ¿A quién se le puede ocurrir que no esté tocado de un interés avieso, que el abogado rico hombre y prestamista que era Juan Fust, improvisara en meses lo que había representado a Gutenberg casi dos décadas de madurez? ¿Que Fust eligió la obra para imprimir? La religiosidad de Gutenberg nos hace presumir lo contrario. ¿Qué prefirió el gótico textura? Lo torna inverosímil, los tipos del Juicio Final y de los Donatos. ¿Que el número de líneas o el de páginas o la selección de las abreviaturas o del negro de imprimir, o del plomo de los ti-

pos, de la madera de los tórculos, orientación de la luz en las habilitaciones, fuera hecho con su anuencia? Nada de eso es creíble, porque Gutenberg empieza a imprimir la Biblia que lleva su nombre, junto a un ciudadano de Maguncia muy distinguido, pero que no es idóneo como decimos ahora; que no tiene absolutamente nada que ver con la escritura y composición de libros.

Estimo que lo que antecede es suficiente para echar por tierra, y de manera definitiva, las raterías que han pretendido realizar, tanto los parientes de Fust, como inflados humanistas y escritores, que a la manera de Wimpfeling por obra de las palabras mal medidas de Schoeffer, pretenden enturbiar el privilegio de la invención. La eficiencia alcanzada por Gutenberg era ya suficiente para meterse en la empresa gigantesca en que se iba a empeñar. Algunos guarismos reflejarán mejor que las palabras, la magnitud de los trabajos realizados por el mago.

Se estampó al principio con dos tórculos, según se desprende del análisis crítico de los ejemplares existentes, número que fue aumentado a seis cuando los ojerarios adquirieron destreza y la estampación se agilizaba; se imprimió en negro sobre blanco, pero se usó la estampación en rojo también, o sea una segunda entrada en máquina para las páginas 1, 4, 5, 129 y la 130 de rúbricas, todo lo cual fue impreso después del negro. El libro estaba compuesto por un primer volumen con 324 hojas o sea 648 páginas; el segundo volumen 317 hojas o sea 634 páginas en folio mayor; cada página a dos columnas. Fue impreso en pergamino y en papel. Como dije, los cálculos más considerados arrojan 150 ejemplares en papel y 30 a 35 en pergamino. Es creíble que exista una ampliación de 20 ejemplares en papel.

La Biblia está estampada en 42 líneas, menos las primeras nueve páginas y las 129, 130, 131 y 132, que muestran una caja de 40 líneas; la página 10, tiene 41, el resto 42.

Se estima que el número de golpes de prensa en 2.000 días hábiles de trabajo, suman 237.170. Ahora cálese que cada prensa tendría dos compositores y armadores de caja, dos ayudantes para ajustar al tórculo, los empleados necesarios para repetir la fundición de tipos, (que pasaron de tres millones, los que preparaban el negro de

imprimir, colintado de la caja, limpieza de los tipos, humedecido del papel, y se tendrá una idea aproximada del enorme costo de esta primera casa editorial. Los resultados: no fueron magros: fueron pésimos, y de todos modos, aunque Fust y su flamante hijo político Pedro Schoeffer se quedaron con la oficina como resultado del pleito iniciado el 6 de noviembre de 1455 por Juan Fust contra Juan Gutenberg por cobro de capital e intereses (de este pleito hay un ejemplar original en pergamino en la Biblioteca de la Universidad de Göttingen), sólo quedan de aquella fantástica ocurrencia los cuarenta y tantos ejemplares que se conservan del libro. Estimo que huelga comentar lo que de esta maravilla expresan la Ordenanza de Carlos VII de Francia, del 4 de octubre de 1458, la crónica de Maguncia de 1461-1462, el verso que acompaña la impresión de Justiniano hecha por Schoeffer en 1466, la extraordinaria y terminante carta del profesor Guillermo Fichet del 19 de enero de 1471, a lo que podríamos agregar doce confirmaciones más de varones ilustres que abarcan el período 1474-1506.

¿Qué más se puede sumar a esta montaña de hechos decisivos, de pruebas inapelables a favor de Gutenberg, referidas a su invención de la imprenta?

La comparación de los impresos, de su técnica, de la original manera en que un ingenio quiso suplir la visión de los códices a los cuales estaban acostumbrados los estudiosos, por la adaptación de un sistema mecánico para revivir las imágenes consiguientes y surtir a los lectores de un elemento que facilitara su curiosidad, era problema arduo; pero fue resuelto.

Si se continúa el itinerario comparando los difíciles comienzos del inventor, los Donatos y Bulas, con la Biblia de 42 líneas y de ahí saltamos al vacío que representó sin duda la separación de Gutenberg de la impresión del Psalterio de 1457 firmado por Fust y Schoeffer, se aproxima el entendimiento a la comprensión del desastre que representa el acto de piratería de quienes se titulaban los primeros impresores de Maguncia.

¿Qué habían realizado tanto Fust como Schoeffer antes del año 1452-3 en que estaba marchando la estampación de la Biblia de 42 líneas? Nada comparable a ese prodigio, ni vinculado tampoco a nada comparable. Fust era prestamista y pieapleitos y le imaginamos completa-

mente desprovisto de nexos profesionales, aun considerando su inscripción como orfebre. A pesar de su reputación, Fust, burgués de Maguncia, era aprendiz de brujo, y Pedro Schoeffer para aquella época estaba estudiando caligrafía en París. Si lo que digo pudiera ser interpretado como demasiado subjetivo, compárese la obra realizada, a la par de la solvencia técnica y estilística de Gutenberg, por sus consocios y lo que hacen éstos hasta el fin de sus días: el fallo será inapelable. Sirva de testimonio también el Psalterio de 1457. Este libro que por muchos aspectos se puede llamar Códice, es además un portento de realización técnica. Quien lo haya visto llevará su visión en forma perdurable; aun las reproducciones mecánicas de sus páginas son una imagen de estilo, armonía y proporción. Difícilmente los manuscritos pueden superarlo, si prescindimos naturalmente del contexto arqueológico. Las iniciales con que está exornado representan el primer intento de asociar a la tipografía grabados que fueron ejecutados en dos colores, vale decir que la estampación del Psalterio de 1457 y su reimpresión en 1459, está realizada en tres colores, el negro del texto y el rojo y azul de las grandes iniciales en el estilo *maillumen*, que en ocasiones están animadas, sin contar las pequeñas iniciales impresas en rojo que volvemos a encontrar en la edición del Durandus de 1459.

¿Cómo imaginarnos, si nos situamos en 1455, que repentinamente y a pesar del supuesto ingenio y elarivencia de Schoeffer, que su nueva sociedad con el suegro, una vez eliminada la personalidad de Gutenberg por el famoso pleito debido al cobro de capital e intereses, iba a producir el Psalterio de 1457, a menos de dos años de distancia de la separación con el inventor? Quien examine el Juicio Final de 1445 (?) o el propio Calendario de Wiestbaden de 1448, podrá percibir su parentesco con el Psalterio.

El consejo y la experiencia de Gutenberg en 1455, se habían elevado sobre sus primitivos ensayos. Mas, si examinamos todo lo que va desde la separación de Gutenberg hasta la muerte de Schoeffer, vemos que los productos que evidentemente han sido realizados por Schoeffer sin la ayuda de Gutenberg, son mecánicamente perfectos, de un gran estilo, con innovaciones a veces, pero estéticamente por debajo de la impresión de

la Biblia de 42 líneas y del Psalterio. No quiero referirme a las Bulas que, aun cuando están dentro del espectro de esta primera época de la tipografía, poseen caracteres que las escinden de los ejes principales de este ensayo. El tipo del Durandus y el tipo del "Petrus", son innovaciones que tienen carácter de modernidad aun cuando Adolfo Rusch, el impresor de la "R bizzarra", fue en realidad quien dio vuelta a la página, introduciendo el sentido humanista a la escritura mecánica para el horizonte de Germania.

Permanece en pie la belleza del Psalterio de 1447 y estimo que muy a pesar de su Colofón, esta obra cumbre pertenece al repertorio de las creaciones de Gutenberg. Alguien podría sostener frente a las páginas del Catholicon que este libro atribuido a Gutenberg, conjuntamente con los dos opúsculos estampados con idénticos tipos, darian un mentís —en el caso de que fueran obra del inventor— a las excelencias que le atribuyo como estilista y compositor. Debemos tener en cuenta que en 1480 Gutenberg había llegado al orto de su vida y no es poco probable que las penurias sobrepasadas dejaran rastros en su moral, disminuyendo su percepción de la forma y el alcance de su criterio. No obstante, el Catholicon es un hermoso libro y aun realizado en condiciones seguramente precarias y hasta con la intervención de asociados que colaboraban con proporciones de papel diferente, es un libro agraciado que se sostiene en la mano con tanta prestancia como el Durandus de 1459, obra de Fust y Schoeffer.

La atribución de esta obra a Gutenberg es general; no obstante, hay quienes merodean en procura de limitar la gloria de los grandes benefactores de la humanidad, o por incomprensibles reacciones atribuibles a la envidia, o tal vez como represalia por haberles arrancado de sus ojos la venda de la ignorancia. A la cabeza de los rezongones puede colocarse a Pollard, que dirigió la impresión del primer volumen del catálogo de incunables del British Museum. La inseguridad del juicio de Pollard o su sincretismo, se pone de manifiesto cuando hacemos la sinopsis de sus propias declaraciones. En *Fine Books*, dice que no conoce otro impresor que pueda haber estampado las palabras del Colofón. En otra obra, hacia 1912, confirma lo que antecede, basándose en el

análisis de los diversos ejemplares conocidos del *Catholicon*, que prescriben unas veces dos puntos guías y otras cuatro (*pin holes*), procedimiento que quienes han analizado esta obra atribuyen al método seguido por los asociados de Gutenberg en la empresa y que evidentemente usaron distintas clases de papel. En otro "Ensayo sobre *Catofones*" (1903), afirma Pollard que "... Gutenberg a pesar de todo lo que se ha dicho, imprimió el *Catholicon* y los libros que le acompañan..." Como después de esta convicción al imprimir el catálogo del Museo Británico, tomo I, sección Incunables, encabeza el sector correspondiente como sigue: "Impresor o impresores del *Catholicon* y entre paréntesis Juan Gutenberg".

Verdaderamente es una simplicidad un tanto en desajuste con la inteligencia, ingenio y laboriosidad de Mr. Pollard.

He llegado a la etapa final de un itinerario que ha sido difícil cumplir, porque la historia ha esquivado su presencia proporcionando datos vagos, ambiguos, y las particularidades que esperaba de los protocolos y las afirmaciones de testigos, sólo han servido para confirmar la impresión primera de que la vida y la obra de Juan Genfleisch zum Gutenberg, fue predestinada para la más alta de las glorias, pero velada por el enmascaramiento que en los procesos históricos aportan los falsos testimonios. Indudablemente Gutenberg no influyó en nada para que esto sucediera. Su obra ha carecido de publicidad, en particular cuando debió exaltarse la personalidad y la trascendencia de la misma. De ahí el legado de dificultades para restituirla a la luz, aunque estimo que el análisis de estos papeles que corresponden en pequeño a la ya extensa literatura que sobre el arte negro se ha producido, llevará al conocimiento del lector la imagen apropiada de lo que fue su biografía.

A esa altura, tenemos a Gutenberg llegando al cenit de su vida; han transcurrido las horas de expectativa, los trabajos y manipuleos destinados a alcanzar la meta de su descubrimiento, que fue lograda. Los hechos siguientes le demostraron la realidad de que no basta que un artista o un genio creador esté dotado de sobresalientes aptitudes para su obra, sino que debe también armarse de pertrechos para la lucha por la vida. Grünewald, Velázquez, Gauguin y otros muchos artistas, no

conocieron en realidad los beneficios de la fama, ni obtuvieron ventajas materiales de alguna clase. A Gutenberg le correspondió también refugiarse en el seno de la caridad del Arzobispo Adolfo de Nassau y acabar sus días cerca de un viñedo en Eltville. Su rango devuelto por el príncipe y el favor de una pensión, apenas contaban para subsistir con dignidad.

Ignoramos si al final de sus días le acompañó una samaritana o, por lo menos, manos caritativas que sostuvieran las suyas en el trance de la muerte. Desde luego no faltaron los mezquinos, que falseando los hechos, como es evidente, le han atribuido un final dramático, según lo dijo Jacobo Wimpfeling (1450-1528) quien sostuvo en la *Historia de los Obispos de Estrasburgo*, que Gutenberg murió ciego; aseveración mentirosa y desconectada con la realidad. También Juan Butzbach sostiene veinte años después de la muerte del inventor, que éste fue asesinado; hecho que no hubiera escapado a las constancias que son notorias y menos aún al testimonio de Humery, que no ha dicho palabra sobre ello. Juan Gutenberg murió el 3 de febrero de 1468 y sus restos yacen en la Iglesia de los Franciscanos en Maguncia.

Que su vida fue el blanco de los ataques más diversos, es evidente, y estos ataques verdaderamente son una lágrima moral para lo que podríamos llamar la filantropía. El colmo lo alcanza Schoeffer que tuvo el desparpajo de atribuirse la paternidad del *Catholicon* y de los dos satélites que lo acompañan; actitud pueril y también vergonzosa. Muerto Gutenberg, imprimió Schoeffer al poco tiempo un catálogo de sus ediciones y en este papel inserta las tres obras que evidentemente son de la mano de Gutenberg, porque nadie, fuera de la oficina de Fust y Schoeffer, estaba en condiciones hacia 1460, de estampar los dos gruesos volúmenes del *Catholicon* que se conectan con el *Cracovia* y el *San Agustín*. Basta tener ante la vista el *Catholicon* y el *Durandus* de 1459, para comprender que son obras de técnicas diferentes. Todo lo que sea exactitud y perfección estilística le pertenece al *Durandus*; sus tipos son mejor dibujados, la armadura de la caja más pareja y con la justificación perfecta. En fin, la masa de trabajo técnico y la justeza de la ejecución, privan suficientemente en la obra de la oficina de Fust y Schoeffer, publicada en octubre de 1459. En

cambio el Catholicon ofrece el paisaje de variabilidad en la ejecución, en la armadura de la caja, en la justificación y en el diseño de los tipos, cuyo estilo dice a ración y en el parentesco con el Juicio Final, con los Donatos de 28 líneas y con el Calendario de Wiesbaden. ¿Por qué entonces la ocurrencia fantástica de Schoeffer de apropiarse primero de todos los ejemplares que existían del Catholicon y que seguramente pertenecían a varias personas, según se colige de la impresión del libro hecha por numerosos asociados y luego, muerto Gutenberg, publicar ostensiblemente que él era el autor de una obra que ni técnica ni comercialmente le favorecía y era manifiesto, además, que no podía ser producido en la misma oficina que el Durandus?

Muy difícilmente nos podemos dejar llevar por la imaginación hasta lo que fue en realidad la visión del mundo en aquellas latitudes y momentos. Es posible que la perspectiva de los hombres fuera lábil, aún tratándose de hombres bien dotados como Schoeffer. ¿Vanidad? ¿Afán de eclipsar la gloria de Gutenberg en beneficio de la de Fust? Imposible de dilucidar. Es cierto que sus hijos eran nietos de Juan Fust, y ya en aquella época corría la noticia de que éste fue el inventor de la imprenta. Otra ocurrencia sería la desazón causada por el pie de imprenta del Balbo de Génova, con un carácter místico tal que difícilmente podría haber sido proclamado por alguien que no estuviera íntimamente ligado a la creación del invento. Había que hacer desaparecer esa dedicatoria o, por lo menos, deformarla en su íntima trascendencia.

Sólo Gutenberg puede ser el autor del Colofón del Balbo de Génova, inspirado por su mística, por el privilegio de haber sido el inventor de la imprenta y por la belleza, religiosa y serena, de su texto que reza así: "Con la ayuda del Todopoderoso, a cuya señal la lengua de los mudos adquiere la palabra, el que muchas veces revela al ingenuo lo que esconde a los sabios, se ha terminado este hermoso libro, el Catholicon, el año 1460 del nacimiento del Señor, en Maguncia, la altiva ciudad de la gloriosa nación alemana, a la cual la bondad de Dios, con la gran luz de su espíritu, ha preferido y distinguido de todos los demás pueblos de la tierra, dándole generosamente este regalo de imprimir. No con la ayuda

del estilo, o de la pluma, sino con punzones y formas de maravilloso ajuste, de relación y concordancia perfectas. Por ello te ofrezco, Santo Padre, Hijo y Espíritu Santo, el Señor reunido en tres, para admiración y honor. Y tú, Catholicon, habla en este libro de la gloria de la Iglesia y no dejes tampoco de admirar a la bondadosa María, a Dios doy gracias".

Si al despertar por la mañana nos faltara el acostumbrado periódico o un libro para comunicarnos con el pensamiento de los demás hombres, se apoderaría de nuestro espíritu una vivencia extraña; tendríamos la impresión de que algo se habría detenido. Sin embargo, cuántos años transcurrieron desde que el homo sapiens condicionó su pensamiento a los sonidos verbales para crear la palabra, hasta que un día la fijó en forma de escritura.

Surgidos del caos mental, al descender de la vida arbórea, fue seguramente la liberación de las manos lo que contribuyó en mayor grado a la creación del lenguaje por los homínidos, que salieron así de una situación fronteriza a los demás seres de la creación. Cuándo ocurrió este prodigio, es por ahora una de las más impresionantes incógnitas.

Inventada o creada la palabra con significado, tuvo que girar muchas veces el eje de la tierra alrededor de la estrella polar, para que un grupo humano de ignotos antecedentes y que, según Kramer, ocupó la Mesopotamia hace cerca de cien mil años, tuvo el privilegio de organizar la primera civilización que conoce la historia. Los Sumerios fundaron cerca de la confluencia del Tigris y el Eufrates ciudades que fueron ejemplos de cultura y civilización y, por factores que sólo podemos atribuir a la superioridad mental, inventaron hace más de cinco mil años la sistematización de la escritura, que al evolucionar conformó primeramente los trescientos signos que son las grafías llamadas escritura cuneiforme arcaica. Paradójicamente esa ejemplar cultura ha estado oculta a la curiosidad de todos y ni los griegos ni los hebreos dicen una palabra referida a su historia, a sus costumbres, a su organización.

Escritura simbólica la hallamos en la isla de Pascua, entre los Mayas, Egipcios, etc. Pero fue la creación del alfabeto, la que originó con su síntesis la posibilidad de

que el pensamiento se liberara en toda su extensión, y ese pensamiento agilizado por la técnica del hombre en forma de la estampación con tipos móviles, se lo debemos como proeza única al magunciano Juan Gutenberg, que sin el auxilio de antecedentes ni la colaboración de sus semejantes, sino con lo estrictamente material, arrancó del cosmos el secreto crucial que marca el deslinde entre las edades antiguas del mundo y la época moderna. Esto sucedió en Maguncia entre los años 1435 y 1445, y aquella primitiva imprenta con la que se estampó hacia 1445 el Juicio Final (*Weltgericht*) fundó definitivamente el sistema que con pequeñas alteraciones continuamos usando.

Era Maguncia, como casi todos los centros cultos de Alemania, una pequeña ciudad con angostas callejuelas que separaban la edificación un tanto uniforme de las casas con empinados tejados, las que muchas veces rodeaban los templos y los edificios públicos encajados dentro de caminos por donde transitaban los ciudadanos a pie y a caballo. De vez en cuando, un tropel de animales eran llevados del campo cercano al establo familiar, para eludir el asalto y robo.

Maguncia, asomada coquetamente sobre la margen del Rin, era una ciudad culta, con cerca de seis mil habitantes, y sus burgueses, aunque ya en progresión hacia un estado social calificado, solían entablar querellas con los yunker domiciliados dentro de sus muros. El padre de Gutenberg, que pertenecía al patriciado, lo mismo que la familia de la madre, se habían creado una situación de tirantez con los gremios.

Basta con una ojeada a la parte de la tierra germánica lindera con Maguncia, cuna del inventor de la imprenta, para comprender cómo en los estrechos límites de las ciudades circunvecinas, se desarrolló este maravilloso descubrimiento. Así aparecen ante nuestro recuerdo las ciudades de Maguncia, Estrasburgo (Argentina), Augsburgo y Nuremberg, formando casi un cuadrilátero al cual se circunscriben las primeras hazañas de los prototipógrafos. El Rin, el paradójicamente venturoso y desgraciado Rin, es testigo de una proeza sin igual como en la invención del Arte Negro. Villas y ciudades que espejan sus torres y fortificaciones en sus legendarias aguas, vieron aparecer y difundirse la imprenta como

magia de su acunante murmurio. De Colonia, al norte, hasta Basilea más al sur, las célebres ciudades que exornan sus márgenes han dado la flor de sus varones para que estamparan en las páginas de la historia el magno acontecimiento que definió y dio contornos a la propia historia.

La vida de Gutenberg no es una de aquellas a las cuales se les puede hacer una radiografía precisa. Las circunstancias tormentosas que rodean los tiempos que le cupo vivir; los desagrados de su familia con los gremios y autoridades del país natal y la naturaleza de sus actividades siempre alrededor de su obsesión por el invento que había planeado, contribuyeron, asociados a la necesidad para cubrir lo más elemental de sus propósitos, a que su existencia fuera azarosa y poblada de persecuciones, tropiezos y las más humillantes situaciones. Sin contar los hechos sobresalientes que se desprenden de los juicios que le entablaron los hermanos de Dritzhen y la desgraciada experiencia con Juan Faust, le vemos siempre asediado por deudas, incomprensión y la terrible indiferencia rayana en el odio de algunos contemporáneos. Este sino se proyecta en el tiempo y es dado observar cómo paralelamente al reconocimiento que se hace de Gutenberg, como fundador de la tipografía, tal cual puede confrontarse en obras como la *Crónica de Colonia*, y la *Crónica del Bergomensis*, etc., se da una casi sistemática convención en sustraer su lustre nombre de la gloriosa invención del Arte Negro. Semejante ocurrencia adquirió el carácter de epidemia y no nos causa sorpresa que un espíritu distinguido como el de H. G. Wells, inserte en su *Esquema de la Historia Universal*, la tonta fantasía de poner en tela de juicio la atribución a Gutenberg del notable descubrimiento.

No obstante la ausencia de una biografía proporcionada a la personalidad del inventor, existen y han existido las huellas de su silueta en actas que generalmente se refieren a problemas económicos, atinentes a la vida de Gutenberg. Esos documentos en buena parte han desaparecido.

Acompaña al correlato de las referencias sobre las pocas noticias de su vida una imagen que lo pinta psicológicamente como un hombre de empresa de agudizada intención por extraer del "campo de nadie", inducciones

y lecturas de fenómenos, cuyo corolario fue la invención de la imprenta. Desde luego, se nos representa como una personalidad sumamente curiosa y desconectada con su tiempo y condición. De su aspecto físico no sabemos nada y los que han pretendido representarle en los comienzos de su iconografía, unos 20 años después de su muerte, lo pintan con los atuendos menos verosímiles y siempre en desacuerdo con la moda y las costumbres de su tiempo. No llama la atención que jamás exhibió su vinculación con el invento. Tampoco conocemos pie de imprenta alguno en que aparezca su nombre y el discutido Colofón de la enciclopedia del Balbus de Génova, comúnmente llamada el *Catholicon*, es tan misterioso como ambiguo. "Con la ayuda del Todopoderoso..." termina esta preciosa joya de la prototipografía.

Sus estadias en Estrasburgo y Maguncia, pueden ser sintetizadas en los dos hechos fundamentales de su vida. En Estrasburgo, a donde llega todavía joven, proyecta la invención de la tipografía entre los años 1434 y 1439, y en Maguncia, donde se reinstala con sus aparatos, la madura, al imprimir el famoso Juicio Final ca. 1445. Esta obra representa por hoy los sillares de la prototipografía, atribución correlativa a la técnica del Calendario de Wiesbaden, impreso en 1447, —según las observaciones astronómicas que contiene para el cielo de Maguncia, correspondiente a 1448 y la interpretación de su texto.

Los tiempos fueron duros para Gutenberg, y también para sus conciudadanos. Las rivalidades no se redujeron a estimular las celotipias entre gremios y patricios; dos casas principales fomentaban cualquier cosa para asaltar el poder, y aun cuando Diether de Isenburg, a pesar de su vejez, adulaba a los burgueses que eran mayoría, su oponente Adolfo de Nassau, con la cruz sobre el pecho y la espada en la mano, pasó a degüello y saco la cuita y hermosa villa de Maguncia, que albergaba entonces 5.750 almas, comprendiendo mujeres y niños, en aquella terrible noche del 28 al 29 de octubre de 1462.

La historia de Maguncia, pésele a la luz que sobre la cultura general ha arrojado, fue salpicada por momentos de terribles depredaciones e incendios. Así lo proclamó varias veces el famoso Mariscal Marlborough cuando estaba al servicio de Luis XIV, pero las atrocidades que cometió el de Nassau en la noche de San Simón de Ju-

da, a la cabeza de quinientos mercenarios para ahuyentar al arzobispo Diether, no tiene paralelo en luchas fratricidas. Más de cuatrocientos hombres quedaron sobre las calles sin vida; 150 casas fueron reducidas a cenizas y el despojo sólo de platería y objetos familiares, traspasó la cantidad de cuarenta y cinco mil marcos (Kölner Mark). Ni las iglesias ni los conventos fueron respetados. Después del pillaje, Adolfo expulsó a todos los hombres, aún los traficantes, y sólo los panaderos, carniceros y algunos trabajadores manuales de los cuales no se podía prescindir, quedaron en la ciudad. Al día siguiente entró el victorioso príncipe festivamente al frente de ochocientos hombres. Las pérdidas fueron dolorosas aún para la familia de Gutenberg, pero éste se acogió a los beneficios de la simpatía de Adolfo, quien le restituyó sus derechos, el uso de espada, nombrándolo tiempo después adscripto a su corte (1465).

JORGE BERISTAIN.

Los eruditos de la conquista y el origen del hombre americano

Uno de los primeros problemas de los eruditos, frailes, clérigos, hombres de letras, que pronto formaron parte de las huestes de la Conquista, fue el origen de la población nativa del Nuevo Mundo. La curiosidad, que siempre fue promotora importante de las investigaciones científicas, puso también su parte en esta oportunidad, obligando a los entendidos, con la ayuda de los escasos conocimientos de la etnografía, la lingüística, la geografía y la historia, a tratar de descifrar el enigma de la procedencia de esta curiosa raza encontrada en el Nuevo Mundo que no se parecía a ninguna de las conocidas hasta esa época. La indagación así empezada prosiguió sin interrupción durante siglos hasta nuestros días, sin poder dar una contestación definitiva y segura del problema, aunque las teorías siguen influyendo con argumentos de mayor o menor aceptabilidad, sin solución de continuidad.

Nos referiremos aquí a algunas de estas teorías de la primera época, curiosas, pintorescas, absurdas o verosímiles, que demuestran la honda preocupación de los eruditos y el ingenio con que trataban de justificar sus convicciones.

La historia antigua ofrece muchos datos interesantes, muy aptos para tejer con ellos alguna hipótesis verosímil. Aristóteles hace referencia a una isla descubierta por unos mercaderes cartagineses; descubrimiento que el Senado ordenó mantener en secreto. El padre Cabello Balboa narra que: "Ciertos mercaderes cartagineses con pretensiones de ganar honra y reputación en su República, levantaron unos navíos y alzaron velas siguiendo al sol hacia su ocaso y poniente y gastaron en tal navegación muchos días y al cabo de muy prolijo navegar se vinieron a hallar muy cercanos de una grande y espaciosa isla y su postura y amenidad les convidó a que

saltasen de los navíos en ella. Y aficionados a sus buenas partes aquellas gentes hambrientas de gloria dejaron en la isla la copia que les pareció bastante para perseverar y permanecer en aquella tierra, y con lo demás dieron la vuelta a Cartago".

Lo interesante es que el Senado no sólo no les agradeció por las penurias pasadas, sino que prohibió bajo pena de muerte divulgar el descubrimiento y ordenó quemar todos los documentos referentes a ello, por el temor de que la gente impulsada por las tentaciones abandonara el país para ir a vivir en las nuevas tierras descubiertas. Así quedó sepultado todo en el olvido, hasta que Aristóteles lo menciona. Ahora bien, aquella isla descubierta, muy bien pudo ser la Española o por otro nombre conocida, Santo Domingo.

Indudablemente existen varias coincidencias en usos y costumbres. Se sabe, por ejemplo, por Eneas, que los cartagineses recordaban sus hechos históricos en pictografías. Así lo hicieron también los aztecas y otros pueblos de América. Son conocidas las magníficas construcciones que tuvo Cartago; de la misma manera abundan en América los monumentales templos y palacios. Estos pueblos adoraban a unos ídolos crueles, ofreciéndoles sacrificios humanos.

Los siglos del Renacimiento estaban impregnados por las influencias helenistas, a cuyo hechizo era muy difícil sustraerse. Se sabía que los griegos eran eximios navegantes y que hubieran podido arribar a las costas de América. ¡Cuántos rasgos comunes se les podría encontrar con los indios del Perú incaico! Ambos tenían mucha afición por la oratoria, el recitado, y ambos erigieron monumentos con una arquitectura sólida y sabia.

Por increíble que parezca, esa curiosa indagatoria subsistió casi hasta nuestros días. En los primeros años de nuestro siglo un ilustre sabio brasileño se sintió muy intrigado por el supuesto secreto significado de ciertos dibujos grabados sobre unas rocas dispersadas sobre las riberas en la cuenca del Amazonas. Convencido de que se trataba de vestigios dejados por los primitivos pobladores, que eran los griegos y fenicios, inventó un alfabeto convencional a base de los dibujos y los substituyó por los signos griegos y fenicios. Así logró "descifrar" los jeroglíficos. Como consecuencia de esos "desciframientos"

afirmó que en Brasil había una gran civilización precolombina, traída por los inmigrantes helenos y fenicios. Estas inmigraciones remontan a una antigüedad mayor de 800 años antes de la era cristiana. Para muestra tomemos al azar una inscripción descifrada de una piedra del río Utau-Amazonas. Dice así: "¡Divino, prodigioso Júpiter, tan considerado por la humanidad, Salud! ¡Dios Júpiter, Diosa Venus, dioses y diosas, conducid a la Humanidad con bonanza, y salvadla de las agitaciones violentas; dadle paz en el alma!" No todas las inscripciones contenían exhortaciones a los dioses; había simples indicaciones de la ruta, o mensajes a los rezagados. Huelga decir que todo no es más que la fecunda imaginación del señor Silva Ramos.

Otra teoría que estuvo más en boga y que más ha apasionado los ánimos, fue la idea del origen español. Se dividían en dos partidos. Unos, los vascos, han sostenido con pruebas irrefutables que eran ellos, "la misteriosa raza roja", que descubrió muchos miles de años antes que Colón a América y que la pobló con sus hijos. Los españoles, en cambio, atribulan a ellos mismos, o mejor dicho a los antiguos iberos, la hazaña del descubrimiento del Nuevo Mundo. Así se explica el azar del descubrimiento de Colón por justicia divina: España recuperó lo que siempre ha sido de su legítima propiedad.

El campeón de esa teoría del origen español fue el muy ilustre oidor de Lima Dr. Don Diego Andrés Rocha. En su ya mencionado libro desarrolla su teoría con argumentos de toda índole llamando en su auxilio nada menos que a la autoridad de 140 escritores, demostrando así su extraordinaria erudición y su condición de bibliófilo incansable.

En el capítulo segundo, Don Diego Andrés Rocha explica la forma de poblar a América de la siguiente manera:

"Que estos indios occidentales, después del diluvio universal, se comenzaron a poblar por los descendientes de Jafet, hijo de Noé; de Jafet descendió Tubal, quien pobló a España, y sus descendientes la ocuparon y poblaron, y de ellos como estaban vecinos a la isla Atlántida, vinieron poblando por ella y llegaron a tierra firme que corre por la parte de Cartagena... y fueron poblando... la Cartagena hacia el norte y subirían... por todo eso

del reino de Santa Fe, costas de Brasil... y todo lo que corre de estos llanos hasta el Paraguay y Buenos Aires". Expuesta así su teoría sobre la genealogía de los indios, examinó las "costumbres, ritos y propiedades" de los primitivos españoles, confrontándolos con los de los indígenas de América y encontrando perfecta analogía y correspondencia en todo y probando así lo acertado de su teoría.

Construye Rocha su monumental edificio especulativo sobre cuatro célebres autores, reales autoridades que fijaron las características de los antiguos españoles. Son ellos, Cello Rodrigo, Fray Gregorio García, el padre Alonso Venero y el licenciado Cepeda. Luego apuntaba con otros escritores y con su propia experiencia las semejanzas detalladas con suma minuciosidad, llegando a la conclusión de que efectivamente los indios occidentales no pueden ser otra cosa que descendientes directos de los antepasados españoles.

Sus argumentos, harto variados y pintorescos emplean con la abundancia de mantenimiento y metales en América que hacen verosímil que los primitivos españoles buscaron estas tierras para su propio abastecimiento de estos elementos.

La segunda "proposición", como dice Rocha, es que los antiguos españoles eran gente muy apta para la guerra. Sale del paso el buen Rocha diciendo que si bien muchos indios no son tenidos por tan valientes, especialmente los habitantes de las zonas tórridas, otros, en cambio, que se apartan de la tórrida zona, son valentísimos. "Estos últimos, puros descendientes de los españoles, mientras los tímidos son razas mezcladas con otras naciones tímidas".

Los antiguos españoles eran muy sufridores de hambre, sed y trabajo, y muy ligeros y vigilantes en la guerra, lo que concuerda con los indios, gente que "si tiene guerra es vigilantísima y se está dos días y dos noches sin remudar, ni dormir, sólo mascando coca".

Fueron los antiguos españoles de fieras costumbres, nada domésticos y usaban mantenimientos indios y groseros, comiendo y durmiendo en el suelo; en todo esto se hallaron tan conformes los indios que casi no es necesario probarlo. Los indios comen en el suelo —aun que sean caciques duermen asimismo en el suelo—

pues aún los más políticos de México, cuando mucho con un poco de paja como colchón".

Por otra parte, los primitivos españoles, después del acuerdo, fueron bárbaros y grandes idolatras, y ni hubo ni hay nación tan inclinada a todo género de idolatría como estos indios en su gentilidad.

Otra "proposición" del Dr. Rocha es que los primitivos españoles sacrificaban hombres a los ídolos. Esta costumbre fue tan propia de los indios americanos, que están llenas las historias de los execrables sacrificios que hacían de hombres y muchachos.

Los antiguos españoles también eran aborrecedores de las ciencias. En esto concordaron mucho con los indios, quienes tuvieron gran desgarro por las ciencias, los libros y las historias, ya que sólo hacían uso de unos quipos que conservaban sólo memorias recientes. Por tal motivo es fácil creer que estos americanos tuvieron su origen en los españoles. Añade el Dr. Rocha que él mismo ha oído a hombres ancianos de España, quienes le afirman que en muchas partes de ella los hombres de campo se entienden con tarjas y nudos para sus cuentas, cosechas y otras cosas, siendo esto el libro de su memoria que alude a los quipos y nudos de estos indios.

Sería muy largo enumerar la abundante serie de analogías. Mencionaré sólo, por último, la semejanza en las armas en la vestidura de combate, en el uso del veneno en las flechas, en la pintura facial, etc.

Dedicó largas elucidaciones el Dr. Rocha a la etimología y en esta ciencia, la más resbaladiza de todas, hay mucho que nos parece gracioso o francamente cómico. Pónense muchos lugares, montes y vocablos concordantes de la primitiva España y de esta América, dice Rocha, y enumera una larga serie de muestrario de estos datos. Por ejemplo, vocablos comunes en ambos idiomas son entre otros: acá, allá, ama, ancha, cana, casco, cola, llama, macho, marco, mula, guante, manta, pata, filo, surco, pasto, etc. Cuba, esta isla tan celebrada, ¿quién puede dudar que tomó su nombre del español cuba que significa depósito grande en que se guardan los vinos? Del puerto y villa de Andalucía, llamada Tarifa, deriva el nombre de una de las ciudades de esta América, llamada Tarifa, bastardeándose con el tiempo una letra, igual que Tarama y las Bahamas, que parecen alu-

dir a la antigua Jarama de España, y Tuptza de Tubisa. En cuanto a los nombres de personas, uno de los incas se llamó Sinchi Rocha, y Rocha es uno de los apellidos más antiguos de España, apellido del mismo Dr. Rocha. Añado, dice el autor, que también el nombre de Mango-Capac es primitivo de España, mango significa el cabo o principio de alguna cosa y capac alude a capa. Y otro gracioso argumento: "cuando el indio se admira dice: ¡ah! y cuando se ríe: ¡ah, ah, ah!; cuando agarra uno a otro: ¡aha, aha; aha!, todo español", o este otro: "la voz gual que da el recién nacido indio tiene semejanza con la voz castellana gual, aunque muy antigua y por eso mejor".

Podríamos seguir con las argumentaciones del Dr. Rocha, quien pone en su libro muchos usos y costumbres en que coincidieron los primitivos españoles y estos americanos, pero creo que lo que dijimos hasta ahora basta para testimoniar el método científico de esa época en materia de etnología, naturalmente insostenible ya hoy, a la luz del rigor y métodos actuales de la ciencia del hombre.

A otro erudito cronista de la época, fray Diego de Rosales, también le parece "muy probable y verosímil que pasaron los españoles a las Indias occidentales por la Isla que antiguamente llamaron Atlántida, la cual con un espantoso temblor se hundió en el mar. No eran los españoles tan cultos y políticos como ahora —dice—, sino sumamente eran rústicos, grosseros y feroces en la guerra y así heredaron estas costumbres sus descendientes. Y con la suspensión de la comunicación con España les faltó de él toda la enseñanza y quedaron como oy vemos los indios. Pero no degeneraron en el valor que experimentamos en los chilenos y brasiles, pues a estos los hallaron valerossimos".

Y prosigue su pintoresca argumentación el ilustre jesuita: "La dificultad que pudiera hazer la variedad de lengua, no haze fuerza, que a cada passo se mudan las lenguas en todas las naciones, y a pocos años se desconoce la primitiva. Y a la de el color, responde Claudio Aberrilla: que el sol los tuesta y los muda el color en amembrillado. Y que en los Tupanambas, donde el andubio predicando año de 1612, vió que todos los indios nacían blancos, pero que sus padres los untan con un

aceite que reconcentrándose con el cuerpo los muda el color y los pone amembrillados".

"Y en la parte de Chile que tiene de tierra fría ay indios blancos Y en los Chile los he visto tan blancos que parecen Españoles. Y asimismo junto con el Estrecho de Magallanes los ay con barbas y blancos, que si vistiesen en traje de español los juzgaran todos como tales y de Europa hay hombres tan prietos que coñexados con estos indios parecen ellos indios y los indios Españoles".

Naturalmente esta hipótesis después del siglo XVII no ha tenido defensores, siendo por el contrario muy característica en los primeros tiempos de la colonización.

Los misterios que rodean la civilización egipcia, tan singular y tan antigua, no pueden menos que sugerir una posibilidad de relación con las no menos enigmáticas culturas de los mayas-aztecas. La extraordinaria atracción de esta teoría, basada en un gran número de elementos culturales coincidentes, se mantuvo fresca a través de los tiempos; más aún, hay actualmente una escuela etnológica con sede en Manchester que se dedica casi exclusivamente a las investigaciones sobre este tópico.

Indudablemente existe un complejo cultural análogo entre ambas civilizaciones, que nos llama poderosamente la atención. Por ser imposible extendernos más largamente aquí, mencionaré tan solo enumerándolos. En primer término está la adoración del disco solar, el buitre y la serpiente. La construcción de grandes monumentos, el cultivo intenso por irrigación, la momificación y sus ritos fúnebres, tatuaje, deformación craneal, el empleo de púrpura, etc., etc. Observemos, por ejemplo, la coincidencia de la erección de grandes pórticos dispuestos a la manera peculiar y las estatuas colosales como la Puerta del Sol de Tiahuanaco y las estelas Mayas, o la distensión del lóbulo de la oreja, distintivo de la aristocracia de los Incas. El calendario maya con su distribución del año de 360 días y cinco complementarios, el emblema de la svástica y muchísimos elementos más encontramos idénticos en la cultura egipcia.

Quién y cómo los ha traído a nuestro continente, nada sabemos; tampoco podemos aceptar sin reserva y sin crítica estas coincidencias aparentemente tan perfectas. No han faltado científicos que han sostenido que la expan-

sión de los mencionados elementos culturales ha ocurrido a la inversa. Es decir, que su cuna ha sido precisamente aquí, en América, y luego ha pasado a través de Asia a Egipto. Prueba la vitalidad de estas ideas descabelladas un artículo aparecido en "La Prensa" en el año 1925, en el cual el Sr. Soto Hall sostenía que los egipcios son mayas transplantados al país del Nilo, nombre que sería de origen maya.

No podía faltar naturalmente una hipótesis sumamente atrayente, el "deus ex machina" de los escritores de cierta imaginación, quiero decir los continentes perdidos: Atlántida y Lemuria. Ya conocemos la inmensa bibliografía escrita sobre esas misteriosas tierras; podemos muy bien imaginar que sus habitantes, los que se salvaron de la catástrofe, poblaron nuestra América. Un prestigioso escritor venezolano da hasta pormenores interesantes sobre Atlántida. Según él, la población era de unos 2.000 millones de habitantes. "Habían llegado hasta construir aparatos semejantes a los aeroplanos del tipo de los deslizadoros". "No conocían el egoísmo de las palabras tuyo y mío, ni las intrigas, pasiones o rencillas. De esa maravillosa raza atlante se derivaron los aborígenes venezolanos, como los de toda la América. Ellos fueron nuestros antepasados, nuestros abuelos, de quienes hemos heredado el vigor, etc..."

Mucha sensación y asombro ha causado el descubrimiento de los monumentos megalíticos en Tiahuanaco, Bolivia, ocurrido en las primeras décadas de nuestro siglo. En aquella época la arqueología americana estaba dando sus primeros pasos inciertos y por eso de ninguna manera podía explicarse el origen de esta civilización monumental y sorprendente. Entonces se hablaba de la "Raza atlante", que eran los constructores y habitantes de aquella región lacustre, en una época que había abarcado hasta 10.000 años de antigüedad.

Un escritor alemán del siglo XVII era partidario de una emigración escandinava o germana. En su libro escrito en latín, defiende tenazmente el origen germánico de los indios. También él encuentra muchas costumbres americanas que coinciden con las de los sajones y godos. Como ellos, también los indios acostumbraban a tener 12 jueces; también lavaban a los niños recién nacidos en los ríos, tenían mucha afición al juego, y como último

argumento indiscutible menciona que en La Florida existe un pueblo cuyo nombre es "Alavardi" que es casi como decir "Longobardi".

Fray Gregorio García estuvo entre los religiosos de la primera época de la Conquista. El impacto del encuentro con esa humanidad misteriosa le obligó a largas cavilaciones. Lo notable es que se dejó guiar por las semejanzas físicas y por eso ubicó la cuna de los indios en China. Las razones que expone en su favor son las siguientes: "Hay poca distancia desde la China hasta tierra firme de nueva España"; se parecen en el rostro y cuerpo; "aun que los chinos aventajan a los indios en ingenio y policía". En la religión ambos son idólatras; conocen y tienen calendario; los chinos usan algo parecido a los quipus peruanos y sus signos de escritura recuerdan a los de los mejicanos. Y en ambos países abundan hombres sin barbas y sin letras.

Más tarde, una serie de estudios trata de probar que los chinos y japoneses, desde muy remota época, tuvieron noticia de la existencia de América y hasta mantuvieron relaciones comerciales con los habitantes de aquella tierra. Lo cierto es que existe un texto histórico chino que se refiere a una expedición hecha por 5 sacerdotes budistas en el siglo V. Salieron ellos de Samarcanda y llegaron a un país llamado Fu-Sang, que se podría identificar con América. Lo cierto es que en Alaska, a mucha profundidad, han encontrado monedas chinas del siglo VIII, y en Acapulco excavaron vasos de cerámica pintados, idénticos a los vasos sagrados de China, y hay gran parecido entre los vasos de Honduras y los bronceos Tsín.

Un sabio inglés del siglo pasado, sostenía que una expedición de Kublaikan, que se dirigía a Japón, fue dispersada por una tormenta y las naves llegaron hasta la costa oriental de América y allí fundaron el reino de Perú.

Lo notable es que hasta nuestros días persiste la creencia de que indios y japoneses son una misma cosa. Es indudable que entre ciertas razas indígenas existe mucha semejanza física con los japoneses y los filólogos han encontrado notables afinidades entre los idiomas americanos y japoneses.

Para terminar, permítaseme hacerles recordar la maravillosa hazaña de la balsa Kon-Tiki, que también quería aportar una prueba para resolver el enigma del origen del

hombre americano. Llegando como ha llegado a las islas de Polinesia, ha querido demostrar que el hombre americano pudo poblar las islas de mares del sur. En cambio el Dr. Bishopp, con su balsa Tahiti-Nui, partiendo de una isla de Polinesia, ha querido demostrar a la inversa; es decir, que remontando la corriente de Humboldt el nativo de Polinesia pudo llegar a las costas de América. Como sabemos, por factores adversos no pudo terminar su arriesgada empresa, pero eso no afirma lo contrario.

Podríamos seguir exponiendo muchas otras teorías, pero lo narrado es prueba suficiente de la complejidad del problema y lo difícil de su solución. Una teoría, sin embargo, merecería un trato más extenso por lo que nos toca más de cerca. Me refiero a la teoría del origen autóctono del hombre americano, teoría que ha sido sostenida por nuestro gran sabio Ameghino. Pero, como dice Kipling: "Ese ya es otro cuento".

ANA BIRÓ DE STERN.

OBRAS CONSULTADAS

- FRAY BERNARDO COMO, *Historia del Nuevo Mundo*. Sevilla, 1892.
 R. P. DIEGO DE ROSALES, *Historia General de el Reyno de Chile, Flandes Indiano*. Valparaíso, 1877.
 DR. DIEGO ANDRÉS ROCHA, *Tratado único y singular del origen de los Indios del Perú, México, Santa Fe y Chile*. Lima, 1681.
 FRAY MIGUEL CABELLO BALBOA, *Miscelánea antártica*. Quito, 1945.
 JOSÉ IMBELLONE, *Los Esfinges andinos*. Buenos Aires, 1928.
 RAFAEL REQUENA, *Vestigios de la Atlántida*. Caracas, 1932.
 DA SILVA RAMOS, *Inscripciones e Tradiciones da América Pré-histórica*. Amazonas, Manaus, 1922.

La actividad artesanal en los valles calchaquies

PROVINCIA DE SALTA

La Comisión Nacional Argentina para la unesco, como miembro de su Comisión Permanente de Artesanías Populares, me encomendó llevar a cabo un censo de artesanos y registro de producción artesanal en la provincia de Salta, particularmente en el norte de los denominados Valles Calchaquies. En junio de 1960 recorri la mencionada zona, en la línea del meridiano 66° y entre los paralelos 23° y 27°, efectuando la labor encomendada. De la libreta de viaje compilada en tal ocasión extraigo los elementos que componen esta sucinta reseña.

Se tiene acceso al lugar de referencia por la ruta nacional número cincuenta y nueve, atravesando la Quebrada de Escolipe y la Cuesta del Obispo, dejando atrás los caseríos de San Fernando, Agua Negra y Mal Paso. Principié el censo en Escolipe, pintoresco lugar sito al pie de la Cuesta del Obispo, continuándolo en Payogasta, Cachi, Cachi Adentro, Escalchi, Escalchi Adentro, Rancagua, Puerta de Paya, La Paya, San José de Escalchi, Seclantás, Molinos, Humano, Angastaco, Santa Rosa, La Merced, Los Sauces, San Carlos, Animaná, Cafayate, Loro Huasi, La Viña, Sumalao y Chicoana, esta última población prácticamente sobre la ciudad de Salta. El mal estado de los caminos no me permitió alcanzar La Poma y Palermo Oeste, importantes centros artesanales, como tampoco Liracatán donde residen teleras dedicadas a la confección de picole y barracán, tejidos rústicos destinados a la vestimenta.

Los "vallistos", nombre común con el que se designa a los habitantes de los Valles Calchaquies, viven en modestos ranchos de piedra y adobe situados junto a los caminos o próximos a los sembradíos; en estas rústicas viviendas se concentra la actividad artesanal, interrumpida sólo por el descanso o las labores domésticas.

Hombres y mujeres de todas las edades, integrantes de una unidad geográfico-económica de íntima vinculación, poseen particular inclinación hacia las labores artesanales, inclinación estimulada por la necesidad geográfica de bastarse a sí mismos. Los pueblos "vallistos" son en la provincia de Salta los que más grande atención han prestado a la labor artesanal, elemento representativo de la vida popular del noroeste argentino.

La tejeduría y la alfarería son las artesanías que al presente se destacan por la importancia de su producción. La primera, de gran arraigo y vasta difusión, es practicada generalmente por hombres. Tejen mantas de abrigo, ponchos, chalitas, sobrecamas, chuses, alforjas y peleros, empicando para ello lana de llama, vicuña y oveja, que desengrasan, hilan, tuercen, y tiñen con anilinas de procedencia industrial. Recuerdan las fórmulas tradicionales para teñir con vegetales, prefiriendo servirse de las anilinas modernas por su rapidez y simple empleo. La mujer participa de estas tareas hilando y torciendo la lana. Además del rústico telar el telero se vale de otros enseres para posibilitar las diversas etapas de la confección de sus telas; son éstos el "huso" para hilar la lana, el "madejador" para formar las madejas cuando éstas deben ser teñidas, el "ovillador" o "muchacho" para componer los ovillos con que se urde o pasa la trama y el "flequero", cuyo nombre denota claramente la función que presta. La combinación de los colores y la disposición de los elementos decorativos, expresan por sí solos el connatural sentido estético del telero calchaquí.

La alfarería es obra exclusiva de las mujeres, quienes modelan gran variedad de recipientes destinados a satisfacer las necesidades domésticas. Salen de sus manos virques de gran tamaño para fermentar ajoja, cantarillas de cuello alto para mantener líquidos frescos, vasos, tinajas, ollas, macetas, etc., cocidos en fuego abierto, con decoración o sin ella. Cuando ésta se hace presente es simple y uniforme. Incisa y sobre el asa o bordes del cuello del cerámico. Líneas quebradas, puntos y rombos componen esta elemental decoración. Algunas "olleras" dan término a sus cantaros aplicándoles un fino engobe elaborado con una greda ocre extraída de la falda de las sierras; otras acaban sus obras con un delicado pulido de la superficie externa. La generalidad de las

olleras vallistas no vende sus productos, aprovechándolos en su hogar o permutándolos por otros de su conveniencia.

Los trabajos en cuero prosiguen a los anteriormente esbozados dada la amplitud de su difusión y alcance. El artesano del cuero trenza y trabaja la totalidad de su recado de montar, construye noques, petacas, asientos de sillas, ojotas, etc. He observado bozales y cabezadas con pasadores y bombas de delicado trenzado, capaces de rivalizar con los acreditados trenzados de la mesopotamia. El cuero constituye la materia prima de varias artesanías, y de allí la trascendencia que se da en los valles a su preparación. Hay hombres dedicados al apresto del cuero, habituados a realizar los diferentes procedimientos para ablandarlo y curtirlo.

La platería ocupa destacado lugar en la producción artesanal de los Valles Calchaquies. Multitud de objetos elaboran los plateros, hombres ya de edad, pues el elemento joven no ambiciona esta tradicional habilidad. He examinado en sus desordenados talleres cabos de cuchillos y de rebenques, hebillas, pasadores de diferentes formas, botones, exvotos, copas para frenos, pasadores para estriberas, cadenas, yerberas, vasos, mates, bombillas, objetos de aderezo personal y muchos otros más, creaciones modestas trabajadas con verdadera sensibilidad. La falta de materia prima es un serio obstáculo hasta el momento sin solución. El platero trabaja con el metal que el mismo cliente le proporciona, piezas viejas que funde y convierte en barras de plata de diferente ley.

Otra labor artesanal de vieja raigambre popular es la talla y labrado de la madera. En los Valles Calchaquies los artesanos de la madera confeccionan bateas para lavar ropa, platos redondos con asas, fuentes rectangulares de diversos tamaños, cucharas, cucharones, mesas, sillas, camas, arcones, etc. Emplean en sus trabajos diferentes maderas, como ser, la fuerte y consistente del algarrobo negro, lapacho, pacará, arca, churqui, etc. Estos artesanos venden ampliamente su producción de platos de algarrobo negro, trabajados a cuchillo y pulidos con gran esmero. Los morteros de algarrobo con sus pesadas y pulimentadas manos de lapacho, son motivo peculiar de los aseados patios de las viviendas vallistas.



PRODUCCION ARTESANAL EN LA PROVINCIA DE SALTA



"San Felipe Labrador", talla popular
que se conserva en la vieja iglesia de
Cachi



*Bates, cacharón y platos de mudea
de algarroba negra
(Calles Calchaquies)*

*Diversas ceramias populares caracte-
rísticas de los valles calchaquies.
(La Paya, provincia de Salta)*



*Lata trenzada y cobegudas con aplico-
ciones de plata. (Cachi Adentro, pro-
vincia de Salta)*



*Tres exponentes de la cestería vallista,
confeccionados con paja sichol. Obra
de don José Coriagno, de 73 años.
(La Paya, provincia de Salta)*





Belón que Víctor Bustos y su hijo
"de prima"
(Cacha, provincia de Sucre)

Don Leopoldo Montoya, 40 años, usa
la luz para plasmar animaciones en
papel. Antes le mandaban torres
viegas de sus admirables trabajos.
(Cachibío, Pinar del Río)



La cestería posee muchos adeptos, en especial las mujeres, quienes han logrado gran habilidad en el tejido de cestos, canastas, tipas y platos de diferentes formas y tamaños. Obtienen una importante fuente de recursos con la venta o el canje de estos productos. Atraen poderosamente la atención del viajero, los amplios canastos de gran asa, utilizados en la cosecha del pimentón.

La imaginaria, genuina manifestación artesanal de nuestro pueblo, ha desaparecido de los Valles Calchaquies al igual que del resto del país. Sólo en Escolpe encontré un viejo santero, que en la actualidad no trabaja debido a su avanzada edad. Los santeros "vallistos" prefirieron la talla en madera, y la combinación de ésta con tela encolada, para modelar los numerosos pliegues de la vestiduras. Los santos de bulto conservados en las viejas capillas son mudos exponentes del esplendor alcanzado por la imaginaria popular de los valles, de marcada influencia boliviana y particular contenido espiritual.

La fabricación de instrumentos musicales y los renombrados trabajos en asta, como también los de cerda, son hechos aislados, capacidad de muy pocos artesanos. Con relación a los primeros documenté la construcción de membranófonos, producción que cobra acicate al aproximarse el carnaval. Un poblador de Chicoana realiza meritorios trabajos en asta, entre otros, vasos, mates, hebillas y algunos objetos de adorno personal. No fue posible entrevistar a ningún artesano que trabaje cabestros o riendas trenzadas con cerdas, aunque he podido ver estos lucidos elementos entre los arreos de montar de varios jinetes vallistos.

Las artesanías populares han experimentado similar decadencia a la sufrida por la economía de los valles, proceso desarrollado paralelamente y aún en vigencia, debido a la reducción de mercados tradicionales y en especial por la desproporcionada competencia de centros de producción mecánica. El aislamiento geográfico, los activos agentes de transculturación y el éxodo incesante, son las primordiales razones del empobrecimiento de la producción artesanal. Los artesanos vallistos carecen de mercados apropiados donde poder colocar su obra, y lo que es más, materia prima para poder realizarlos.



Los artesanos salteños deben ser incorporados a la economía de su provincia. Una política artesanal convenientemente dirigida por un organismo técnicamente capacitado, serviría de estímulo a esta declinante producción, genuino eslabón que nos liga al pasado indígena. La acción práctica desarrollada hasta el momento es muy limitada. Algunas instituciones constituidas al efecto, considerando la trascendencia cultural y la secuela económica de la actividad artesanal, han contemplado su estímulo y fomento, pero lamentablemente no se ha producido una tangible y trascendente protección al artesano. Una legislación adecuada preservaría a las artesanías vallistas de la absorción que experimentan por la creciente industrialización, coadyuvando de esta forma a la conservación de tan noble quehacer.

CARLOS DELLEPIANE CALCENA.

La finalidad del arte según Esteban Echeverría

Los románticos, afectos a cuestionarlo todo, se plantearon el problema de la finalidad del arte. Era aquella una época de grandes agitaciones políticas y sociales; la realidad aferraba los espíritus y hacía imposibles las "torres de marfil". Toda la historia del romanticismo (de Rusia a Inglaterra, de Noruega a Portugal y España) muestra una constante interferencia de la política en la literatura. Este hecho produjo notables alteraciones en la fisonomía del mundo literario. Ya no fue posible la existencia de poetas que fueran exclusivamente tales¹. Se produjo así una nueva especie de escritores que alternaban su actividad artística con las funciones públicas: para citar sólo ejemplos franceses (los que tuvieron influencia más intensa entre nosotros) recordemos que Lamartine actuó como diputado y diplomático; que Victor Hugo pasó cuarenta años en la lucha política y ocupó varias veces una banca en el Parlamento; que Benjamin Constant llegó a Presidente del Consejo de Estado.

En los países americanos se produjo el mismo fenómeno. En 1846, Echeverría manifestaba a Alcalá Galiano:

"En América no hay ni puede haber libertad de prensa, porque todos los hombres capaces, a causa del estado de revolución en que se encuentran, absorbidos por la acción o por las necesidades materiales de una existencia precaria, no pueden consagrarse a la meditación y recogimiento que exige la creación literaria, ni hallan muchas veces medios para publicar sus obras".

(Polémica con Alcalá Galiano: O. C. Zam., p. 321. Las obras de Echeverría indicadas O. C. corresponden a la edición de Jorge María Gutiérrez: Buenos Aires, Cassavalle, 1870-74; las indicadas O. C. Zam., a: Buenos Aires, Antonio Zabara, 1951).

En cuanto a su caso personal, lamentaba que le estuviera vedada toda actividad que no fuera la literatura:

"Solo la deplorable situación de nuestro país ha podido compelerme a malgastar en raras épocas la sustancia del cráneo".

¹ Cursó a Félix Frías, a 26 de abril de 1850: O. C., V, p. 424.

Del grupo de nuestros románticos salieron notables estadistas: Bartolomé Mitre, Domingo Faustino Sarmiento. Todos ellos actuaron, en mayor o menor grado, en funciones públicas (Mármol fue legislador, diplomático, director de la Biblioteca Nacional); Vicente Fidel López, dos veces ministro, y rector de la Universidad de Buenos Aires; Juan Bautista Alberdi representó a nuestro país en el exterior; Juan María Gutiérrez dirigió también la Universidad, etc. Entre los románticos europeos abundaron quienes se consideraban proscripitos de la sociedad, se rebelaban contra ella. Los románticos americanos fueron a menudo desterrados, pero desterrados políticos, lo cual significaba precisamente lo contrario de desterrados de la sociedad: demostraba su parte activa en la vida común.

Pero no bastaba con alternar las actividades públicas y las literarias: la poesía misma había cambiado su fisonomía, para convertirse en lo que hoy llamaríamos "literatura comprometida". Alrededor de 1830, el movimiento del liberalismo católico (agrupado en torno de Félicité Lamennais), y el naciente socialismo (animado por el espíritu de Saint-Simon y dirigido por Pierre Leroux) despertaban en los espíritus nuevas inquietudes, que podrían condensarse en dos puntos fundamentales: emancipación del pueblo y revolución social. El arte no podía olvidar estos problemas. Decía Pierre Leroux (1832):

"El arte de la época, en sus más grandes manifestaciones, nos parece tener por fin provincializar los sentimientos de los hombres hacia la asociación. El arte no ha podido renacer sino cuando los artistas han vuelto sus miradas hacia los grandes problemas, sea para dudar y lamentarse, sea para alcanzar soluciones cristianas".

(De la *Philosophie du Christianisme*; cit. por Guy Michaud y Philippe van Tieghem: *Le romantisme*; Paris, Hachette, 1922; p. 84).

Lamartine (que ejerció profunda influencia sobre Echeverría) fue el primero en lanzarse a la lucha política, en 1830; e hizo de la literatura un arma (su *Ode sur les Révolutions*, de 1831, marcó la nueva orientación). En 1834, en el prefacio que, con el título *Des destinées de la poésie*, escribió para sus obras completas, declaraba cómo debía ser la poesía del futuro:

"Junto a este destino filosófico, racional, político, social, de la poesía que tendrá, ella tiene un destino nuevo que cumplir: debe servir la institución de las instituciones y de la prensa; debe hacerse pueblo, y volverse popular como la religión, la razón y la filosofía".

Los románticos argentinos tenían este mismo concepto. Opinaba Echeverría:

"Es el arte discurrir, tanto en el interno como en el externo mundo, tanto en lo físico como en lo moral, tanto en la creación como en su acción, tanto en lo finito como en lo infinito, lo más bello, lo más noble y sublime, lo más noble y generoso, y aplicarlo a representar en forma visible con animados colores, haciendo uno de los instrumentos adecuados. Es del arte glorificar la justicia, dar pálpito a los elevados y generosos afectos, hacer la apoteosis de las virtudes heroicas, fomentar con el soplo de la imaginación los sentimientos morales, las principales políticas, las verdades filosóficas, y poniendo en contraste el dualismo del hombre, la perpetua lucha del espíritu y la carne, de los apellidos sensuales y los deseos infinitos, hacer resaltar su dignidad moral y su grandeza.

Dirige por cierto en la misión del arte; y si bien no aparece a primera vista tan palpable su objeto y tan manifiesta su importancia a las sociedades poco ilustradas o ambiciosas aún en el arduo empeño de mejorar su condición civil y política, su bienestar e interés, él, sin embargo, a par de los elementos de la civilización ejerce necesariamente una poderosa influencia y va recorriéndola con el progreso de la cultura y el tiempo". 4. (*Reflexiones sobre el arte*; O. C. v. páginas 110-111).

Que no era Echeverría el único en pensar de esta manera, podemos comprobarlo leyendo un fragmento del discurso que pronunció Juan María Gutiérrez en la inauguración del Salón literario de Marcos Sastre (1837), en que se condensaba el pensamiento de todo un grupo:

"Por poco que meditemos acerca de los elementos que constituyen un pueblo civilizado, veremos que las ciencias, la literatura y el arte existen a la par de la religión, de las formas gubernativas, de la industria, en fin, y del comercio, que forjaseen y dan vigor al cuerpo social. Aquellas son como el pensamiento y el juicio; estos como el brazo y la fuerza física, que convierte en actos y hace efectiva la voluntad. Las ciencias y la literatura viven en la región de las abstracciones, y se dignan de cuando en cuando descender hasta la tierra, cargadas de ricos descubrimientos, ya para mejorar nuestra existencia material, ya para revelarnos derechos que desconocíamos, ya para aligerar los yudicimientos del corazón, ya para perfeccionarnos [...] para levantarnos paso a paso al sublime y misterioso punto que la Providencia reserva al hombre para más remotas y venturosas edades". 5.

(en: *Antecedentes de la Asociación de Mayo*; Buenos Aires, Consejo Deliberante, 1929; p. 40-50).

Esta importancia social de la poesía hizo que la misión del poeta se considerara sagrada, y que se creyera una

indignidad merecedora de castigo el renunciar a ella. Los poetas franceses a quienes seguían muy de cerca los jóvenes argentinos insistieron muchas veces en esta idea. Recordaremos algunos fragmentos de dos de los escritores que ejercieron aquí mayor influencia: ellos dirán más que cualquier comentario. En 1823, declaraba Víctor Hugo en *La Muse Française*:

"Sois un être qui vibre en el hombre de letras creáis por encima del interés general y de las necesidades nacionales, eximir a su espíritu de toda acción sobre los contemporáneos y aislar su vida agitada de la gran vida del cuerpo social. ¿Y quién, pues, se sacrificará, si no se el poeta? ¡Qué voz se elevará en la tempestad, si no es la de la lira que puede sobrevivir!"

(cit. por Michaux y Van Tieghem, op. cit., p. 156).

Años más tarde, volvía sobre el mismo tema en *Fonction du poète* (1839; incluida en *Les rayons et les ombres*, de 1840):

"Dieu le veut, dans les temps contraires,
Chacun travaille et chacun sert.
Malheur a qui dit à ses frères:
Je retourne dans le désert!
Malheur a qui prend ses sandales
quand les haines et les scandales
tourmentent le peuple agité!
Honte au penseur qui se mutile,
et s'en va, chanteur inutile,
par la porte de la cité!

Le poète en des jours impies
vient préparer des jours meilleurs.
Il est l'homme des utopies;
les pieds ici, les yeux ailleurs.
C'est lui qui sur toutes les têtes,
en tout temps, pareil aux prophètes,
dans sa main, ou tout peut tenir,
doit, q'on l'insulte ou q'on le lione,
comme une ontorche que le secue,
faire flamboyer l'avenir."

"Dios le quiere; en los tiempos adversos/ todos trabajan y todos sirven./ ¡Mal haya quien dice a sus hermanos:/ vuelvo al desierto!/ ¡Mal haya quien toma sus sandalias/ cuando los odios y los escándalos/ atormentan al pueblo agitado!/ ¡Vergüenza al pensador que se mutila./ y se marcha, vagabundo, por la puerta de la ciudad!

El poeta, en los días crueles,/ prepara días mejores./ En el hombre de las utopías:/ los pierdes aquí, la mirada en otra parte./ El es quien salva todas las cosas:/ en todo tiempo, como los profetas./ en su mano, donde puede tenerlo todo./ dice, no lo insulta y se lo alaba./ como una antorcha/ que al agita/ hace flaquear al porvenir."

Alfredo de Vigny, en 1832, proclamaba en *Stello* su fe en la vocación poética:

"Creo firmemente en una vocación inflexible que se me ha dado, y creo en ella a fuerza de la piedad sin límites que me inspiran los hombres, más respetables en miseria, y también a causa del dolor que siento de tenderle la mano y de elevarlos sin cesar con palabras de consuelo y de amor..."

Pero creo también que cuando el día de fortificar a los débiles comienza a agotarse en el poeta, entonces también se agotará su vida: pues, si no es bueno para todos ya no es bueno para el mundo".

Dos años después, en un hermoso fragmento de *Chatterton* (acto III, esc. 6):

CHATTERTON. — ...Inglaterra es un navío. Nuestra isla tiene en forma: en la proa hacia el norte está como anclada en medio de las rocas, vigilando el continente. Sin cesar desprende de sus flancos otros navíos hechos a su imagen, y que van a representarla en todas las cosas del mundo. Pero es a bordo de la gran nave donde está nuestra tarea. El Rey, los Lords, los Condes están en el yabellón, en el timón y en la brújula; nosotros, debemos poner las manos en las cuerdas, subir a los palos, torcer las velas y cargar los cañones: todos somos de la tripulación y algunos es inútil en la maniobra de nuestra gloriosa nave.

M. BECKFORD. — ¡No está mal! ¡No está mal aunque aún haya poeta; pero admitiendo nuestra idea, veis que yo tengo razón. ¿Qué diablo puede hacer el poeta en la maniobra?

CHATTERTON. — Lee en los astros la ruta que nos muestra el dedo del Señor.

También los románticos argentinos sintieron el orgullo de ser poetas. Juan María Gutiérrez, en el discurso ya mencionado, proclamaba "que la misión del verdadero poeta es tan sagrada como la del sacerdocio". (*Antecedentes de la Asociación de Mayo*, p. 59). José Mármol exclamaba en el cuarto de sus *Cantos del Peregrino*:

...dinero, hazañas, jerarquía
¿no son de ostentación medios diversos?
Yo no sé qué ostentar y ostento versos.

(*Poesías completas*, Buenos Aires, Academia Argentina de Letras, 1946-1947, tomo I, p. 381).

Echeverría exaltó la misión del poeta en versos vibrantes:

...Ingenio
que en la común palestra
se avanza a combatir,
en pro de la justicia
y la verdad austera,
sin más arma que el filo
de incorruptible lengua,
firme en su fe y sentir.

.....
El corazón que sabe
mover los corazones,
inflamarlos, henchirlos
de sentimientos nobles,
de espíritu marcial;
el que en las horas tristes
con hechiceras voces
los consuela y anima,
pintándole visiones
de una ventura ideal.

.....
Aquel que generoso
los lauros de la patria
reparte, celebrando
las virtudes heroicas,
de los pueblos blasón,
y su elocuente ejemplo
lega a edades remotas

.....
[A don Juan Cruz Favre, muerto en la emigración; O. C. III, p. 478, 449 - 481].

Consideraba, también él, que el poeta no tiene derecho a sustraerse a sus deberes para con quienes lo rodean. En su *Mejistófeles*, el ser infernal no ofrece al poeta la visión del amor, sino la de la patria:

"Me da pena ver que gastas tus fuerzas intelectuales y corporales en juegos fantásticos cuando el grito lastimero de tu patria las demanda. Sólo un hijo ingrato puede desconocer la voz de su madre. Tú no lo eres, y guardas un silencio culpable. Mi ocupación en la tierra es perseguir los malvados y quitarles la máscara hipócrita que los cubre. Ellos inundan el suelo de tu patria y lo desecan, y tú no lo ves. Quiero defender tus

ojos y ayudarte a analizar el tífico esqueleto de sus torpezas, de su culpa, de su ignorancia y estupidez; quiero que, guiado por mí, aprendas la práctica feruosa del mundo que te rodea, y dentro al través con tu maníacela dejes ese mundo fantástico de tu imaginación, en que vives triste, melancólico y siempre agobiado de congojas y de dolencias".

[O. C. V, p. 194 - 195].

Por cierto, había entre los románticos franceses quienes sostenían que el arte tiene valor en sí mismo, con independencia de toda conexión política, moral, social, etc. Ya en 1818 Cousin había distinguido cuidadosamente las nociones del bien y la belleza⁷. Uno de los miembros más entusiastas del grupo romántico; Théophile Gautier, protestaba vigorosamente contra la servidumbre del arte, y afirmaba que la noción de utilidad es extraña a la de belleza⁸.

A su alrededor se reunieron, a partir de 1840, otros poetas jóvenes; en 1844 llegó a constituirse una verdadera escuela con el lema *l'art pour l'art*⁹. Pero la idea del arte social, de la literatura comprometida, había arraigado demasiado hondo, y la nueva escuela no subsistió¹⁰.

En América, esta modalidad no podía arraigar. Echeverría, aunque la admitía en algunos casos, la rechazaba en los poetas de países en trance de reorganización:

"...si bien concebimos la teoría de *l'art pour l'art* en Goethe, Walter Scott, y hasta cierto punto en Victor Hugo, viviendo en países solidariamente constituidos, donde el ingenio busca lo nuevo por la esfera limitada de la especulación, nada progresiva nos parece esta teoría de un poeta de la España revolucionaria y aspirando con frenesí a su regeneración".

[Polémica con Alekx Galianov; O. C. Zom. p. 510].

Nuestros poetas románticos llevaron al extremo la noción de la utilidad de la poesía e hicieron que ésta perdiera, en ocasiones, todo valor artístico. Ya hemos dicho en otro lugar que Echeverría, en su afán de dar a sus versos sentido trascendente, y de hacerlos servir a fines didácticos, escribió a veces largas series de versos que sólo tienen de común con la poesía la rima y la medida, y en las que empleó un vocabulario científico absolutamente incompatible con la creación poética. Al hacerlo,

era consecuente con sus principios. Se lee en una hoja suelta que Gutiérrez recogió en su edición:

"Se ha dicho que mis versos heroicos carecían de fuego, y aun se ha pretendido tachar de prosaica a mi Musa; y en lugar de ser para mí esta opinión una crítica, es un elogio, pues estoy convencido que el poeta lírico moderno, cualquiera que sea el género en que escriba, debe parecer más filósofo que profeta, más pensador que oráculo o Pitónias".

(O. C. V. p. 433).

En esta cuestión, Echeverría y sus jóvenes amigos fueron más lejos que sus maestros franceses; éstos, con criterio más amplio y acertado, admitían que una obra de arte podía ser útil por el solo hecho de ser bella¹¹; más aún: entendían que manifestar los propios sentimientos no era soslayar sus obligaciones para con sus semejantes, pues la lírica puede ser a la vez personal y universal¹². No lo entendieron así nuestros románticos, por lo menos en teoría. Felizmente, no siempre fueron fieles a los principios que sostuvieron, y a ello debemos algunas de las obras más valiosas de nuestra literatura del siglo XIX: algunas efusiones emotivas de Echeverría, o las maravillosas descripciones de la naturaleza que se leen en *Cantos del peregrino*.

BEATRIZ ELENA ENTENZA DE SOLARE.

NOTAS

¹ Observaba Lamartine:

"La poesía no me ha poseído jamás por entero. Yo no le he dado en mi alma y en mi vida más que el lugar que el hombre da al canto en su jornada: a veces la mañana, a veces la tarde, antes y después del trabajo serio y cotidiano. El ruseño mismo, ese canto de la naturaleza encarnado en los bosquejos, no se hace oír sino a esas dos horas del sol que se levanta y del sol que se pone, y aun en una sola estación del año. La vida es la vida, no es un perpetuo himno de alegría o de tristeza. El hombre que cantara siempre no sería un hombre, sería una voz".

En 1864, Víctor Hugo se mantenía aún en esta posición; decía en su

William Shakespeare (III, 2):

"A tiempos nuevas, deberes nuevos. La función de los pensadores de hoy es completa; pensar no basta, es necesario amar; pensar y amar no bastan, es necesario actuar; pensar, amar y actuar no bastan, es necesario sufrir".

² Precisamente, este hecho motivó uno de los rasgos dolorosos del romanticismo argentino: el sacrificio del literato en aras del hombre público. Mientras lucharon desde el destierro, con las letras como única arma, pro-

dujeron obras destacadas; pero cuando, valde Rosa, debieron enfrentarse a la tarea de reconstruir la patria, la acción los absorbió de tal modo, que cesó en ellos el artista. Se dedicaron a la crítica, a la historia, a la literatura jurídica, pero abandonaron la creación pura. El caso más lamentable es, quizá, el de Mármol. El más grande de nuestros poetas y novelistas románticos volvió del destierro, en plena juventud, muerto para la poesía. El hecho más triste es que interpretó el fin de su vida poética como agotamiento de las posibilidades de la poesía misma:

"El poeta se agita hoy dentro de sí mismo, se busca, se interroga y no se encuentra. Sacudido de una sublime religión, está de rodillas en el templo con la mano sobre el corazón, pero el fuego sagrado se ha extinguido en la pira, y el ídolo ha desaparecido del altar".

(Introducción a *Armonías*; en *Poesías completas*, Buenos Aires, Academia Argentina de Letras, 1946-1947, tomo II, p. 4).

"... La Musa argentina, sin haber una desgracia ni una gloria que esté a la altura de sus inspiraciones, se ha velado".

(*id.*, p. 5).

3. Más de treinta años después (en 1864) aún exhortaba Víctor Hugo:

"¡Ah, espíritus, sed dulces! Servid para algo. No os hagáis los hastiados cuando se trata de ser eficaces y buenos. El arte por el arte puede ser hermoso, pero el arte por el progreso es más hermoso aún. Señalar el suelo está bien, señalar la utopía está mejor. ¡Ah! ¡preséntale almas! ¡Y bien! anhelad un hombre mejor. ¡Queréis nada! Heo aquí: el ideal. El profeta busca la soledad, pero no el aislamiento".

(*William Shakespeare*, II, 6).

4. Junto a esta misión de la poesía respecto a los lectores o oyentes, Echeverría considera otra respecto a sí mismo (en lo que se refiere a la poesía lírica, especialmente): su función catártica. En la dedicatoria de *El río y La novia del Plata* dice que escribe:

"ido para desahogar mi pecho y adormecer un tanto mi dolor con la dulce melodía de las Musas".

(O. C. V. p. 150-151).

En el prólogo a *Los consejos* (O. C. III, p. 11):

"He denominado así estas fugaces melodías de mi lira, porque ellas divirtieron mi dolor, y han sido mi único alivio en días de amargura. (...) La torcida solitaria se queja, el arroyo murmura, desahoga refulgiendo el torrente, y la tormenta brama en las cimas de los montes y en los barruques; así el poeta contempla la lira el universo de su alma, y su dula el canto que le inspira su corazón".

5. A estas ideas de Gutiérrez opuso sus objeciones Florencio Varela. En la carta que le dirigió con motivo de la inauguración del *Salón Literario*.

... "no estoy conforme con el doctor Gutiérrez sobre la influencia que el quiere dar a la poesía. Yo pienso que ésta no puede entrar en la política, en la legislación, en la filosofía, en la historia, sino como un auxiliar muy resaca, y que es preciso manejar con suma economía. La poesía pertenece a los dominios de la imaginación, necesita más galas que estílos; y no puede profundizar los abismos de la historia, los arcanos de la metafísica. El *Essays* de Pope es un discurso filosófico más que un poema. Es preciso tomar el mundo como es, y como necesariamente debe ser, cada día más. La tendencia universal del siglo, producto del centinamiento, de los progresos de la razón, y de las lecciones de la historia, se dirige a conseguir la mayor suma posible de beneficios sólidos, materiales: mayor libertad civil y religiosa, mayor riqueza, más medios de producir y de conservar las producciones, de vivir contento, tranquilo y seguro. Nada de esto, mi amigo, puede obtenerse por medio de la poesía. Ella es, y no puede dejar de ser, un adorno".

(*Antecedentes de la Asociación de Mayo*, p. 20 n.).

6. Una fuerte excepción fue Sarmiento, cuyas actitudes hostiles hacia la poesía dieron origen a la famosa carta-prólogo que escribió Mitre para sus *Ensayos* (reditada por Mariano de Vedia y Mitre con el título de *Defensa de la poesía*; Buenos Aires, Academia Argentina de Letras, 1947). Sobre las razones de esta hostilidad, véase el estudio de Rafael Alberto Arrieta "Sarmiento y la poesía" (en *Humanidades*, XXVI, p. 27-36; La Plata, 1938).

7. "Considere que la forma de lo bello es distinta de la forma del bien; y que si el arte produce el perfeccionamiento moral, no lo busca, no lo pone como un fin. Lo bello en la naturaleza y en el arte no es relación sino consigo mismo. [...] El arte no está más al servicio de la religión y de la moral que al de lo agradable y lo útil; el arte no es un instrumento, es su propio fin en sí mismo".

(Curso de 1838; cit. por Michaud y van Tieghem, op. cit., p. 91).

8. Dada en 1822, en el prefacio de *Albertus*:

"¿Para qué sirve? Sirve para ser bello. ¡No es bastante! Como las flores, como los perfumes, como las pájaros, como todo lo que el hombre no ha podido decaer y depravar para su uso.

"En general, desde que una cosa se hace útil, deja de ser bella. Vuelve a entrar en la vida positiva, de poesía se convierte en prosa, de libre, en esclavo".

Dos años más tarde, en el prefacio a *Mademoiselle de Maupin*:

"Solo es verdaderamente bello lo que no puede servir para nada; todo lo útil es fin pues es la expresión de alguna necesidad, y las del hombre son insalubres y repugnantes, como el polvo y enferma naturaleza".

9. Según Victor Hugo, la expresión era aya. En realidad, la doctrina surgió, según parece, de una idea de Kant y de los filósofos que le sucedieron: existe un sentido estético por el cual aprehendemos lo bello, y que es totalmente independiente de nuestro entendimiento y de nuestro juicio moral. Según Kant, las obras de arte tienen "finalidad sin fin" (*Zweckmäßigkeit ohne Zweck*), es decir, parecen haberse creado para

algún fin especial, pero sin embargo no tienen función claramente definida. L. Rosenblatt, en *L'Idée de l'art pour l'art dans la littérature anglaise pendant la période victorienne* (Paris, 1931) (cit. por Gilbert Highet, *La tradición clásica. Influencias griegas y romanas en la literatura occidental*; México, Fondo de cultura económica, 1954; p. 228, n. 23) sugiere que la idea llegó a Inglaterra por intermedio de Crab Robinson, quien conoció a muchos filósofos alemanes, y que luego aquél la transmitió a Benjamin Constant, por cuyo intermedio entró en Francia.

10. En 1851, uno de sus primeros adeptos: Charles Baudelaire, la condensaba en estos términos (obsérvese que hablaba de ella como de algo caduco, perteneciente ya al pasado):

"La pueril utopía de la escuela del arte por el arte, al extirpar la moral y a menudo aun la pasión, era necesariamente estéril... La pasión frentista del arte es un cáncer que devora el resto; y como la ausencia total de lo justo y de lo verdadero en el arte equivale a la ausencia del arte, el hombre entero se desvanecerá". (Art. citado por Michaud y van Tieghem, op. cit., págs. 93).

11. Decía Alfredo de Vigny en *Stella* "Que (el poeta) no tema la inutilidad de su obra; si es bella, será útil por eso sólo, porque habrá unido a los hombres en un sentimiento común de adoración y de contemplación".

12. En el prefacio de *Contemplations* (1856) manifestaba Victor Hugo: "¿En ésta la vida de un hombre? Sí, y la vida de los otros hombres también. Ninguno de nosotros tiene el honor de tener una vida para sí. Mi vida es la vuestra, vuestra vida es la mía, vosotros vivís lo que yo vivo; el destino es uno. Tomad, pues, ese espejo, y mirad en él. Se quejan a voces de los escritores que dicen "yo". "Habladnos de nosotros" se les grita. ¡Ay! cuando se habla de mí, se habla de vosotros. ¿Cómo no lo sentís? ¡Ah insensato, que crees que yo no soy tú!"

Estudios y traducciones

LA CULTURA, LA TÉCNICA Y EL HOMBRE

I. EL PANORAMA HISTÓRICO

Vamos a concederle al *hombre* la gracia de ser el único ser que se *educa* (los otros solamente se *adiestran*) y esto sólo bastaría para justificar el halo de prestigio que lo circunda y que lo ha llevado al lugar que en la creación ocupa.

El hombre primitivo se educó de manera *espontánea*, es decir que cuando el hombre formó el *clan* y el *clan* formó la *tribu*, los integrantes de esa célula inicial de la sociedad humana realizaron tareas y ritos transmitidos sin variaciones de padres a hijos y de hijos a nietos, generación tras generación.

Cuando ese núcleo humano (que podríamos ubicar en el centro de África o en el centro del Amazonas) continuó por siglos y siglos sin variar su perímetro de vida, sin plantearse nuevos problemas y sin resolverlos *inteligentemente*, tal núcleo se estancó en un primitivismo sin cauce del que todavía quedan muestras palpables para los estudiosos de hoy en aldeas indígenas de los lugares nombrados; pero cuando el núcleo humano se asentó en lugares que podríamos ubicar, por ejemplo, en las cercanías de un río como el Tíber o como el Nilo, su relación con otras tribus y su intercambio (pacífico o guerrero) fue una consecuencia inmediata que llevó a dicho núcleo humano al planteamiento de nuevos problemas de subsistencia y de convivencia, con la obligación de resolverlos *inteligentemente*, no sólo para sí, sino también para los venideros hombres que poco a poco irían transformando la tribu en aldea, la aldea en villa, la villa en ciudad y la ciudad en metrópoli. De esta manera de hombres se hicieron civilizaciones como la egipcia, la griega o la romana, por no nombrar sino a tres importantes nudos humanos de occidente.

Cuando el *clan*, por evolución histórica y social, llega a hacerse ciudad (*polis* en Grecia; *civitas* en Roma) las formas de enseñanza *espontánea* que el individuo de la tribu recibía de su antecesor y repetía calcada a su sucesor, ya no sirvieron para resolver los problemas que el complicado sistema de vida comenzó a demandar y fue necesario entonces otro tipo de educación, realizada por especialistas y siguiendo normas determinadas a tal fin, surgiendo así en las nacientes civilizaciones el tipo de enseñanza *sistemática*, suponiendo, dentro de esa palabra tan amplia, no sólo a un sistema (*método*), sino también *alguien* que lo realice (el *maestro*), en algún lugar determinado (la *escuela*).

Toda civilización, ubicada en un determinado momento de la historia, cumple con un mandato social, político, económico, religioso, etc., que responde a ese lugar y a ese momento en donde esa civilización se desarrolla.

¿Qué?... (se pregunta ese núcleo humano convertido en civilización comenzando a buscar por el tiempo el cauce de su propia historia) ¿Qué? implica un interrogante muy amplio y para resolverlo es necesario que esa civilización comprenda cuál es el sentido vital de los hombres que la integran y qué ideales van a manejar para que esa civilización se realice como tal. La solución de ese ¿Qué?, tan amplia, corresponde a los filósofos de esa civilización porque los filósofos son quienes construirán el andamiaje y el esqueleto de ese gran edificio que *edificarán* y que decorarán los realizadores.

La idea del camino que recorrerá esa civilización ya está dada por el filósofo (andamios, esqueleto); luego de saber *qué* vamos a hacer, tenemos que conocer *cómo* lo vamos a hacer y para saber *cómo* es necesario conocer métodos y sistemas; es decir poner el material, vistiendo el esqueleto; allí, en la enseñanza y aplicación de esos métodos y sistemas, surge el realizador: el *maestro*; pero no por llevada hasta el revoque fino está concluida la obra, pues falta aún el aporte de detalles que terminen por hermosear el edificio; aparece así el *artista* con lo cual queda listo para enfrentar el juicio de la Historia, ese gran edificio que, en un lugar de la Tierra y en un período del tiempo, se llama *Civilización*.

Al recorrer la totalidad del edificio, comprobamos que el creador de la estructura (filósofo), el que ha levan-

tado el edificio (maestro) y el que lo ha decorado (artista), siguen una línea que se enlaza de uno a otro en forma correspondiente; todo el edificio tiene una unidad general; no podemos pensar en un arquitecto del año 1760, diseñando una casa funcional y decorándola luego con elementos de estilo provenzal, porque eso sería obra de un loco; así, de la misma manera, este edificio simbólico que hemos visto, responde a un estilo general porque en cada época de civilización la filosofía que inicia el camino, la pedagogía que lo enseña y el arte que lo plasma, responden a un mismo ideal consustanciado con esa época.

Para dejar de hablar en abstracto de este triple camino correspondiente, propondremos algunos ejemplos históricos que defiendan lo expuesto, partiendo de Grecia, por ser la patria de Homero, la raíz y la razón de ser de occidente.

En Grecia clásica, el ideal (andamios y esqueleto creados por los filósofos) es el *Hombre*, en su expresión como tal y en su destino *terrestre*. El centro del quehacer filosófico de Sócrates es el hombre y todo lo que al hombre se refiera.

Los realizadores de ese esqueleto (los maestros) en la *didaskaleion* (escuela) y en la *palaistra* (deportes) se ocupan de la formación del hombre. La educación griega, tanto en Esparta como en Atenas, habla a las claras de este ideal que culmina en el atleta preparado para todas las lides humanas, tanto en los torneos físicos de las olimpiadas como en los torneos verbales de las academias; tanto el maestro de gimnasia como el maestro de retórica se ocupan de que el hombre constituya un ser dotado para el triunfo: la misma religión griega (antropomorfía) dando forma humana a sus dioses y a sus héroes reafirma una vez más el concepto expuesto; Zeus, el padre de los dioses, es un fornido anciano venerable, y Palas Atena es una hermosa mujer, como Venus Afrodita; Apolo es un hermoso joven que ilumina el cielo conduciendo su luminoso carro de sol, y Mercurio, de veloces pies alados, es una forma de hombre que puede estar en casi todas las partes a la vez.

Los que decoran el edificio (los artistas de la civilización griega), vuelcan en sus obras la forma humana;

Policleto, Miró, Praxíteles, Fidias, entre los escultores; Apelles, entre los pintores; Homero en la poesía épica; Esquilo, Sófocles, Eurípides, Aristófanes en el teatro, decoran el edificio de esa civilización respondiendo al ideal humano de la misma. Interesa el hombre en todos los aspectos, el hombre identificado, con nombre concreto y a quien se pueda señalar para honrar o para condenar pero a quien se hace directo responsable de la obra que realiza. Con algunas variantes en las que el aspecto artístico deja paso al aspecto práctico y jurídico, Roma, en cuanto al ideal del hombre, continúa con los pasos marcados por su antecesora histórica: Grecia.

Pero son ya muchos los siglos transcurridos y a través de los cuales la humanidad hace estandarte de su camino con la figura del hombre. Roma lleva esta actitud de lo humano a término de orgía; los últimos siglos del Imperio se plasman en figuras tristemente célebres que van desde las locuras de Caligula y los desenfrenos de Nerón a las arbitrariedades de Tarquino el Soberbio, nombres por los cuales Roma —y con ella la edad antigua— van a pasos contados hacia un estrepitoso derrumbe social, moral y político. Los pueblos bárbaros que venían barriendo Europa por el norte, les hicieron abrir los ojos en las puertas de Roma... pero ya, para los romanos, era demasiado tarde.

La fuerza política que los deshizo, viniendo por el noroeste, los "presnó" contra la fuerza espiritual que desde el sureste, hacia cuatrocientos años, había iniciado un luminoso harapiento por los caminos de Galilea; esa fuerza espiritual fue la única ante la cual los pueblos bárbaros se detuvieron con asombro. Cuando a Recaredo, rey bárbaro, le narraban la vida de Jesús y su final en la cruz, el indomable soldado temblaba de rabia por no haber podido estar entonces para defenderlo con sus soldados. En su asombrada ingenuidad, estos pueblos bárbaros que comenzaban a incorporarse a la cultura de Europa, estaban respaldando la semilla de un nuevo ideal que comenzaba a encenderse en el hombre, hastiado ya de tantos siglos de sí mismo, de tanta fuerza, de tanto atleta, de tanta carne, de tanta orgía.

La época clásica, tras la invasión de los bárbaros, se deshace en pedruzcos y con ella, el ideal del hombre como centro, que cede paso a otro ideal, más allá de la carne,

de lo temporal y de lo terrestre. Ese ideal es *Dios* con cuyo nombre por estandarite, la historia entra en ese largo periodo que iba a llamarse *Edad Media*.

Y aquí, occidente comienza otro edificio, pensado por otros filósofos, construido por otros maestros y decorado por otros artistas.

Los Padres de la Iglesia, que podemos nuclear por importancia en torno al nombre de San Agustín, construyeron este andamiaje que siglos más tarde llevaría a su máxima expresión Santo Tomás.

El mandato de ese ideal es olvidar lo terreno y con éi, al hombre, quien a través de siglos de pecado olvidó el camino de su salvación que ahora (en la época medieval) debe buscar en Dios con total olvido de todo lo que sea carne. La tierra, convertida por imperativo de ese ideal, en un "valle de lágrimas", existe sólo como tránsito para purgar esos pecados.

Los que *realizan* ese esqueleto (los maestros) llevarán a cabo su labor huyendo de la realidad del mundo. Primero los anacoretas (solitarios absolutos) y luego los cenobitas (solitarios en comunidad) van a llevar la educación hasta concretarla en la forma del monasterio que San Benito de Nursia inaugura en Montecasino, pasado el año 500 d. C.

El monasterio es el lugar en donde se realiza la educación de la Edad Media, buscando la distancia con el mundo y la cercanía con Dios.

El hombre no interesa ya como cosa individual con nombre y apellido; el hombre no es un fin, como en la época clásica, sino es un medio para llegar hasta Dios. Las corporaciones y los gremios que nacen en la Edad Media son índice palpable de esa situación social. Los arquitectos y los decoradores construyen y decoran, pero... ¿quienes son esos señores? ¿Cómo se llaman?... No lo sabemos. Y, ¿qué hacen?... *Catedrales*. Ese tipo de edificio concreta objetivamente, más que ninguna otra cosa, el ideal de la Edad Media.

No sabemos *quién* hizo las catedrales de Europa, ni *quienes* las llenaron de imágenes, pero allí están, desafiando a los siglos, con sus bases poderosas y sus cúpulas casi etéreas, afinándose desde la tierra hacia el cielo como una oración que se hubiera concretado en piedra;

la ojiva misma, característica del ventanal gótico, se esquila como dos manos opuestas hacia arriba en una plegaria de casi diez siglos buscando a Dios.

La filosofía (San Agustín-Santo Tomás); la educación (el monasterio) y el arte (la catedral) son los tres caminos que vuelven a realizarse respondiendo al ideal de una época que como la clásica anteriormente vista, iba a deshacerse entre las manos del tiempo, por agotamiento del tema.

El "olor a santidad" medieval comienza a hastiar el olfato del hombre que se ha agotado en diez siglos largos de arrepentirse y de golpearse el pecho.

El impulso vital del ideal greco-romano comienza a encender pequeñas llamas en la sangre, como si se recordara a un amor lejano y querido al que se desea volver.

Los hombres del siglo XV piensan que están en la tierra y que a la tierra pertenecen, y quieren que *renazca* aquel ideal perdido en donde el hombre era un rey de las cosas de *aquí* y no un tributario de las esperanzas de *allá*.

Ese fuego escondido durante tanto siglos que ya había empezado a alentar como antecedente en algunos hombres de la Edad Media se desborda en ese enloquecido incendio cultural que, poniendo en ascuas los siglos XV y XVI, con el nombre de *Renacimiento*, iba a carbonizar el ideal de la Edad Media.

El *Renacimiento* reivindica el ideal del hombre que deja de ser una cosa anónima para reintegrarse a la historia con nombre y apellido.

El ideal filológico de Grecia vuelve a ponerse de pie y el hombre vuelve a ser centro del ideal Renacentista.

Los *realizadores* (maestros) de la época, encaran una educación para formar al hombre capaz de resolver sus problemas de este *aquí* que no tiene por qué ser un "valle de lágrimas".

Vittorino da Feltre en Italia; Juan Luis Vives en España; Erasmo de Rotterdam, Rabelais entre otros, son los realizadores de este tipo de educación y entregan el edificio cultural de la época para que los artistas lo embellezcan con la figura del hombre realizada por autores *individuales* cuyo nombre queda estampado en esas realizaciones para la admiración y el respeto de los venide-

ros siglos; bastaría nombrar a Leonardo da Vinci, Miguel Ángel, Tiziano, Velázquez, entre un ejército de pintores geniales; a Benvenuto Cellini, grabador sin par; a Maquiavelo, político sin escrúpulos; a los Médicis, ricos sin límites; a los Fugger, comerciantes sin tope; a los soldados-aventureros sin fin que se llamen como se llamaren —don Juan de Austria, Cristóbal Colón, o Carlos V—, hicieron con la fuerza de su voluntad, el Mediterráneo, América o un Imperio.

Tras aquella embriaguez desenfrenada y gozosa que durante los siglos XV y XVI el hombre denomina Renacimiento, la llegada del siglo XVII es un toque de campana que llama a la cordura para entrar de la mano de Renato Descartes por el camino de la razón; pero el siglo XVIII se viene encima y todo lo envuelve con su nebulosidad romántica por la cual transita el hombre un poco real y un poco fantasmal, sin darse cuenta si sueña o si está despierto hasta que lo llama a una realidad sin postergaciones ese fogonazo deslumbrante de los siglos XIX y XX.

II. EL PLANTEO ACTUAL. — A esta altura del desarrollo del tema, pareciera lógico objetar que los primeros siglos o no pasaban nunca o fueron tratados con mayor extensión y que los últimos siglos se nos escaparon de las manos con sólo haberlos nombrado.

Ante tal objeción posible, vamos a aclarar por partes.

Con los ejemplos dichos queda demostrado que toda época histórica responde a una filosofía que crea su ideal, a una pedagogía que lo realiza y a un arte que lo plasma, desarrollándose estos tres caminos de manera correspondiente el uno con el otro.

Los últimos siglos se nos han venido encima por una razón muy sencilla; cuando un ser comienza a caminar, lo hace con lenta inseguridad; a medida que crece va afirmando su paso hasta que, llegado a la plenitud de su desarrollo, puede correr a considerable *velocidad*; ese es el redondeo que el hombre moderno luce en su pecho, no sabemos si como una condecoración... o como una *llaga: Velocidad*.

Con los pies en la realidad de nuestro tiempo, vemos que el camino del hombre se divide por delante, en una *maraña de caminos*; vamos a detenernos un poco para mirar hacia atrás, ver qué ha pasado; mirar luego hacia

adelante y elegir si vale la pena tomar algún camino, si nos quedamos a morir en la encrucijada o si empezamos nosotros a hacer un camino nuevo, y avanzamos.

Mirando hacia atrás vemos que el hombre, como un enfermo que en la cama cambia de posición para descansar, ha ido del hombre a Dios y de Dios al hombre en una permanente fluctuación indecisa.

Los siglos se iban despacio porque las normas imperantes eran válidas por mucho tiempo; era menester para cambiar de normas algún suceso desorbitado como las patas de las caballadas bárbaras redoblando a degüello sobre el tambor de Europa o como el desenfreno de los turcos sobre Constantinopla o como el desborde popular francés salpicando de sangre el trono de los Luises.

Aquel vals de los quince años que bailó nuestra abuela, quizá fue el mismo que bailó en la fiesta de los quince años nuestra abuela y acaso tuviera el mismo vestido que, como una reliquia, la madre había guardado para la hija.

Esto sucedía porque las normas sociales, políticas, económicas y morales tenían vigencia hasta para envejecer.

En nuestro tiempo sale la moda de un baile moderno y no ha terminado de dar la vuelta al mundo (con toda la rapidez que los medios modernos lo permiten) cuando ya otro baile lo ha hecho caer en el olvido para que a este último lo mate otro más rápido todavía; lo malo es que este mismo proceso se repite cuando lo referimos a la economía, a la política... o a la moral.

La sociedad tenía normas firmes porque iba del hombre a Dios o volvía de Dios al hombre, pero... descubrió la velocidad como cosa aplicable al asesinato del tiempo y ahora, haciendo temblar velocímetros y cuenta kilómetros va no sé hacia dónde. Y no me extraña que casi nadie lo sepa, porque estamos en esa encrucijada de caminos a la que nos referimos hace unos momentos. Y ¿cuál es la filosofía de nuestra época? ¿Qué dicen los señores que como en todas las épocas están haciendo el esqueleto del edificio contemporáneo? Frente a la pluralidad de caminos que se abren, desorientación, angustia y desencuentro debaliéndose entre la *esencia* y la *existencia*. Como en toda arquitectura moderna, el esqueleto es *funcional*, así que los realizadores (los maestros) pueden poner en ella lo que quieran. Y ¿qué pondrán

los maestros? Nada. Entonces... ¿quién hará el edificio? Los alumnos (cada hombre) ayudados, o mejor, asesorados por el maestro. Cada hombre será el responsable de su parte en el edificio contemporáneo. Es tan vertiginosa la velocidad de nuestro tiempo que no podemos prever, si mandamos a hacer el edificio, hasta dónde y para qué podrá servirnos cuando esté concluido.

En esta estructura funcional, éste hará en su espacio una oficina, aquí un taller, este otro un hogar y sin duda no faltará quien intente poner un burdel.

Pero nosotros —pensará el hombre de bien— queremos que en el edificio haya hogares y no burdeles.

En ese planteo también estamos nosotros (responderá el maestro) ¿Cuál es la solución? Veamos.

El hombre primitivo desconocía la norma porque no tenía conciencia de ella, pero el hombre contemporáneo tiene conciencia de que hay normas y de que esas normas no le sirven; y porque tiene conciencia de ello, no puede cerrar los ojos para jugar a *acertar* cobardemente y sin responsabilidad en lo que debe hacer.

El maestro contemporáneo, aquel que de alguna manera *forma* a alguien, debe entregar el mazo de cartas completo y explicar cómo se juega, pero no hacer el juego porque tal vez ese juego, no le sirva para esa partida en la que el hombre contemporáneo está jugando su destino.

El hombre contemporáneo, bajo su absoluta responsabilidad, debe *saber elegir*; es decir, que el maestro debe llevar a las generaciones hacia una forma sana, consciente y responsable de *autoeducación*, la manera más alta y más compleja de la educación y que es la forma en que en la época de nuestros venerables abuelos, se educaron los conductores y los genios y que en nuestra época debe utilizar cada hombre con la conciencia de que él debe ser ineludiblemente el conductor de sí mismo sin olvidar que está comprometido con su comportamiento, en el destino de todos sus semejantes y que aunque una parte del edificio le pertenezca con libertad para acomodarla a sus necesidades, el edificio forma un conjunto unitario que se levantará para juicio de la Historia, como una realidad estética o como una monstruosidad arquitectónica... pero esto depende ya de cada uno.

En la imposibilidad de adaptarse, como todos los animales, al ambiente, el hombre ha utilizado su inteligencia por el camino de la técnica para adaptar el ambiente a él, creando una cantidad de elementos que, indiscriminadamente, ha utilizado para el mejoramiento de su *confort* o para la aceleración de su exterminio y así el tubo del telescopio anduvo del brazo con el tubo del cañón y el del microscopio con el del máuser; los antibióticos se tutelaron con la Bomba H y la radiofonía con los proyectiles teledirigidos.

Estos nuevos elementos que ampliaron el mundo del hombre, aparecieron uno tras otro con mayor celeridad de la que hubieran necesitado las normas para regirlos y, en oleadas demasiado rápidas para poder medirlos y domarlos, se vinieron sobre el hombre amenazando ahogarlo.

Pero la técnica no es un fantasma. Es nada más que una marioneta.

Los fantasmas, aun como realidad mental, tienen vida propia; pero las marionetas hacen lo que dicen sus hilos y esos hilos, los maneja el hombre.

En esta enrejada de caminos el hombre debe saber elegir; es responsabilidad de aquel que formará las generaciones, darle el juego de las normas posibles; darle la máquina de escribir y enseñarle cómo se aprietan las teclas y dónde están, pero que la parte de historia que le toca, la escriba cada uno.

Sí, a pesar de esto, el hombre contemporáneo no sabe elegir, es probable que cuando estalle el incendio le asista a Dios el derecho de pensar mirando el mundo: "Realmente esto fue nada más que un ensayo que yo escribí para la mano izquierda".

Pero el hombre contemporáneo sabe también que si en algún lugar de alguna parte existió alguna vez un instante para la amistad, para el amor y para la ternura, todo eso no pudo ser mentira.

RICARDO MARSA.

UNA JUVENTUD EXIGENTE

UNA POLÍTICA DE LA JUVENTUD
ANTES DE SER UN HECHO SOCIAL Y ECONÓMICO
ES UN HECHO MORAL

La juventud de hoy vive en un tiempo que no es ni rosado ni fácil, un tiempo de transición, caracterizado por las transformaciones técnicas, que se presenta como jungla en que se adoran nuevas divinidades.

Es una juventud nueva, porque nuevas pueden decirse las condiciones biológicas, económicas, familiares, sociales, culturales, cívicas, políticas y religiosas en las que le ha tocado vivir. En verdad es un poco difícil definirla, porque es difícil definir la noción misma de juventud. Esta dificultad depende del hecho de que la juventud no es una categoría social, ni una categoría biológica.

La economía la supone indicando a los "jóvenes" como operarios, labradores, empleados, estudiantes; la medicina la subdivide en etapas: infancia, pubertad, adolescencia; la demografía en grupos de edades útiles a la estadística. Cada uno la describe como un todo.

Se ha observado que la juventud científicamente no existe: sin embargo si se abren los diarios se lee: los jóvenes piensan así, los jóvenes hacen esto o aquello. Del político al periodista, del psicólogo al cineasta, el interés por la juventud está siempre presente.

Ahora, ¿es ella una realidad o un mito?

En verdad la juventud de 1960 como la juventud de siempre es la parte de la población que interroga, que tiene aspiraciones y que condena, que no se conforma con las contestaciones que obtiene, que se encoleriza y espera, que admira y se rebela.

El mundo en que viven los jóvenes hoy, tiene, en verdad, caracteres que las generaciones precedentes no han conocido. No se puede valorar su comportamiento ni sus reacciones sólo desde el punto de vista psicológico. Es necesario en cambio observar los fenómenos históricos y psicológicos que en gran medida determinan estas formas de ser y estas reacciones.

Antes los jóvenes constituían la masa preponderante de la población.

Hoy, en cambio, debido al envejecimiento de la población misma, la situación de los jóvenes se ha modificado notablemente y como se les ha hecho muy difícil acercarse a los lugares de responsabilidad y de iniciativa, se ha ido creando entre jóvenes y adultos ese estado particular de oposición que viene indicado con el término: "conflicto de generaciones".

La aceleración de la historia debida a las diversas invenciones, a los progresos técnicos, a los medios de información, a las transformaciones económicas, sociales y políticas, que se producen con un ritmo siempre más rápido, ha hecho agravar este conflicto. Ya no se puede seguir este ritmo vertiginoso que produce a menudo en los adultos casi una forma de estancamiento que termina a menudo por transformarse en encierro y en antagonismo hacia las generaciones que terminan.

Las dificultades de comprensión y de comunión entre generaciones se deben además a la facilidad con que los jóvenes se adaptan a las situaciones en que se crían, contrariamente a lo que ocurre con sus mayores que siguen viviendo como si las situaciones fuesen aún las de decenios pasados.

Por otro lado también los términos de la madurez han cambiado. Antes, hace notar Joussein, había sólo una mayoría ligada al final de la pubertad. Hoy tenemos una madurez cívica que da derecho al voto y se acompaña con los deberes del servicio militar; una madurez social que corresponde a la adquisición de la independencia económica y se expresa en general con la facultad de disponer libremente de ganancias propias y de crear-se una determinada autonomía; una madurez, en fin, que se debe a la posibilidad de poder constituir la propia familia.

Los problemas que atormentan a los jóvenes de hoy, dice Contessi, no son únicamente el poco ofrecimiento de trabajo de que actualmente la sociedad dispone.

Hay, además, otro problema, más íntimo y aún más sentido y grave: el problema de la familia.

La espera de una familia, que no se puede tener si no demasiado tarde, cuando el carácter se ha consolidado fuera de esta normalización natural —en todos los sentidos— de la vida del individuo, representa el naufragio de los años juveniles.

Así el joven queda anónimo, sin una función o una filisonomía que lo individualice en el cuerpo de la sociedad y al final queda moral y materialmente solo.

De acuerdo con el comportamiento que tienen frente a la sociedad en que viven, los jóvenes pueden dividirse en: *desorientados*, cuya desconfianza se traduce en amargura y áspera crítica; en *realistas sin escrúpulos*, verdaderos pragmatistas que profesan el cinico economicismo de: "¿cuánto me da?"; en *mezquinos carreristas* que creen sólo en la primacía del suceso personal, cueste lo que cueste; en *inquietos*, que agotan su escasa esperanza en un problematismo sin salvación; en *conformistas*, que resuelven los problemas del vivir diario observando la escuálida ley de no comprometerse, de "quién te lo hace hacer".

Para algunos jóvenes, observa Zavalloni, la vida es ansiedad, deseo, espera; para otros es vía, pasaje hacia una meta. Por eso hay pesimistas convencidos, que ponen en crisis todos los valores juveniles y manifiestan un profundo desagrado por el egoísmo de la sociedad; pesimistas moderados que saben encontrar las rosas al lado de las espinas, y, finalmente, optimistas auténticos para los cuales la vida es maravillosa.

Entre los jóvenes de hoy, como entre los jóvenes de siempre, hay, por eso, los que quisieran gozar y divertirse, aislarse, distinguirse y afirmarse, vivir en paz en la familia, vivir para los demás, vivir para Dios.

Están también los "indecisos y ambivalentes" (que forman quizás la mayoría), y no faltan aquellos que tratan de conciliar las opuestas alternativas.

Siempre de acuerdo con lo que dice Zavalloni, los problemas que mayormente angustian a los jóvenes pueden estar dispuestos según este orden: *escolares, religiosos-morales, profesionales, políticos*.

El problema más acusado es el escolar, pero es éste un problema solamente temporáneo. Un problema au-

téntico para todos es el del propio porvenir y de la profesión que se debe elegir. El problema moral religioso se presenta, en forma más o menos grave, como crisis de valores que fueron inculcados con la fuerza; la verdadera dificultad consiste precisamente en este tránsito de una aceptación pasiva a un convencimiento activo.

Para decir la verdad, y no obstante todas las interpretaciones pesimistas, hay en la juventud de hoy "la ansiedad de realizar un ideal de personalidad juvenil". Se puede afirmar que la mayoría de los jóvenes tiene la nostalgia de un ideal de personalidad alto y sano, un ideal que, si bien no siempre respetado, admiran y desean realizar. Aquellos que han perdido toda fe en un verdadero ideal o han decidido realizar un ideal egoísta o moralmente reprochable, constituyen la minoría.

Las cualidades fundamentales que los jóvenes quisieran tener y la importancia relativa que se les atribuye, son expresadas por el nombrado Zavalloni en este orden: *cualidades morales, cualidades volitivas, cualidades físicas, cualidades intelectuales, cualidades religiosas*.

La juventud moderna, pues, no está formada únicamente por una generación atormentada, apática e indiferente.

Como los jóvenes de siempre, los jóvenes de hoy quedan fundamentalmente disponibles para el ideal, es decir nacidos para ser "caballeros de lo absoluto", según la expresión de León Bloy.

Pero ellos necesitan guías e ideales auténticos, es decir "verdades valor" presentadas no distraídamente, sino vividas y personificadas.

Necesitan indicaciones claras sobre los valores temporales de la cultura y de la ciencia y sobre los valores permanentes de la religión. Si bien apremiados por muchos y contradictorios llamados, grandes ideales los atraen: *el hombre, el amor, la profesión, la sociedad, la religión*.

Fundamentalmente se puede decir que nuestra juventud es seria, empeñada en el trabajo y deseosa de emprenderlo; es una generación que manifiesta reflexión más que alboroto, que tiene necesidad de guía que la defienda del gusto autolusivo de la hipercritica, debido muy a menudo a los estímulos de la impaciencia. En la sociedad de los adultos ella busca, ante todo, las re-

glas de una costumbre moral porque la moralidad es la base de la sociabilidad verdadera.

Tales exigencias requieren que los guías, los educadores en primer lugar, tengan la urgente necesidad de poner en el vértice de sus ocupaciones educativas la formación de los jóvenes en el respeto de las normas éticas. Sin esta formación, cualquier enriquecimiento cultural, profesional y técnico, no es suficiente para dar al joven hombre la plenitud de la personalidad.

Indagaciones hechas sobre las relaciones existentes entre psicología juvenil y vida moral llevan a una acción confiada. Los jóvenes creen aún con suficiente serenidad en los valores fundamentales de la vida, aunque su "creer" es muy distinto, tal vez, de aquel ingenuo que los adultos suponen.

No hay que olvidar que la juventud de hoy es sobre todo una juventud exigente.

MATTEO AJASSA.

en "La Sinola e l'Onno" Roma, noviembre de 1960.

Traducción de Olga J. E. Liharti.

LOS MODELOS LITERARIOS DE FERNAN PÉREZ DE GUZMÁN

No se ha escrito mucho sobre este autor castellano del siglo XV. Los trabajos más completos se deben a José Amador de los Ríos¹, al Conde de Puymaigre² y a Marcelino Menéndez y Pelayo³, quienes han estudiado los distintos aspectos de su vida y de su obra, aunque en forma muy general. Entre nosotros, José Luis Romero ha publicado un trabajo donde analiza la actitud del señor de Batres frente a la transición entre Edad Media y Edad Moderna, y su concepto de la historia y de la fama⁴. Queda, con todo, la posibilidad de examinar detenidamente su técnica histórica y literaria.

Interesan a la crítica moderna sus *Generaciones y semblanzas*, que lo revelan como uno de los mejores proistas de su tiempo. Es un libro no muy extenso, pues consta de un proemio y treinta y cuatro semblanzas,

algunas de ellas sumamente breves. Su verdadero carácter ha sido señalado por J. Domínguez Bordona en el prólogo a su edición⁵, al advertir que constituye un conjunto de retratos o bocetos, pero no historia ni biografía en sentido estricto.

Conviene recordar que la independencia de las *Generaciones* quedó demostrada cuando se halló la versión original del *Mar de historias*⁶, ya que durante mucho tiempo se creyó que integraban una sola obra, por la manera en que las editó Cristóbal de Santisteban en 1512⁷.

Las semblanzas de Fernán Pérez significan una novedad en las letras españolas, porque si bien el Canciller Pero López de Ayala —su tío— también escribió algunas, sólo lo hizo a modo de complemento de sus crónicas. Por otra parte, las *Generaciones* encierran valiosas referencias de índole histórica, moral, política, social y religiosa, que descubren con claridad y evidencia el espíritu de la época en que fueron escritas.

Para estudiar minuciosamente esas páginas puede encontrarse una excelente guía en las observaciones del insigne maestro santanderino, quien declara, entre otros conceptos, que "no necesitaba modelos ni inspiración ajena quien trabajaba sobre la carne viva y hundía el escarpelo hasta el fondo del alma de sus contemporáneos". No obstante la sabiduría que encierran estas palabras, puede suponerse que las lecturas han de influir de alguna manera en el espíritu y en la técnica de todo escritor, y parece poco probable que alguno pueda sustraerse por completo a ese influjo. Por esta causa, en ocasiones conviene esbozar paralelos entre distintos autores, para destacar los aciertos, las posibilidades —y aun las imperfecciones— de cada uno.

En este caso, hubiera sido utilísimo —aunque fuera de nuestro alcance— un cotejo con el *Mare historiarum*, del dominico Juan de Columna, obra de plan y estilo análogos a las *Generaciones*, glosada y extractada por el docto prócer castellano, y de la cual se conserva un manuscrito en la Biblioteca de la Universidad de Madrid.

Resulta más accesible, y no menos provechoso para contribuir al análisis literario de la obra que nos ocupa, comparar la técnica empleada en ella con la de dos retratistas literarios admirados por su autor: Cayo Salus-

lio Crispo, historiador latino del siglo I, y el Canciller Ayala. El primero, imbuido del culto romano de la personalidad, confiere vital importancia al retrato histórico, que se considera en parte como creación suya dentro de la historiografía romana. Enfoca al personaje de modo semejante al de Fernán Pérez, pues ambos destacan la dimensión histórica —de acuerdo con la terminología de J. L. Romero— y la personalidad, aludiendo al linaje y examinando cuidadosamente el aspecto moral. Y parecería que considerarían la acción como el mejor medio para conocer a alguien, ya que narran muy brevemente algunos hechos cuando lo juzgan indispensable para completar algún retrato. Pero a diferencia del castellano, el historiador latino sólo alude a lo físico que pueda tener estrecha vinculación con el carácter, circunstancia que ha sido señalada como un rasgo de seriedad histórica.

Se ha dicho que hay una coherencia artística superior en los retratos compuestos por Salustio, y confirman la justicia del elogio los de Catilina, Sempronio y Quinto Curio⁸. Con respecto a otros personajes⁹, apenas indica lo que considera fundamental, pero suficiente, por tal motivo, para ofrecer una impresión acabada de los mismos. Con agudeza poco común logra conocer a los hombres, que retrata de manera breve y rápida, acentuando expresivamente los caracteres más salientes. También posee de manifiesto, con cierta vehemencia, los contrastes ofrecidos por las múltiples facetas de cada personalidad, pero nunca descuida la unidad del conjunto. Tanto a Catilina como a Sempronio, por ejemplo, los presenta en sus dos aspectos opuestos: con las más perversas inclinaciones, propias del peor delincuente, él, aunque de noble origen y de notable fortaleza física y psíquica; noble, culta, dotada de un temperamento artístico superior, ella, aunque desprovista de sentido moral.

El retrato de Sempronio, apreciable testimonio de la técnica salustiana, ha sido convenientemente analizado por Concetto Marchesi en su *Storia della letteratura latina*; breve, de frases cortas, relieves fuertes y destacados, claros y oscuros, contrastes; despierta curiosidad, interés y simpatía por lo que en él se entremezcla de bien y de mal, por los elogios que parecen blandir una maldición, por el misterio que hay en el fondo de aquella alma y

de aquella vida. Es un medallón comenzado y concluido por trazos heroicos y románticos; lo críminoso aparece acentuado e irradiado en la parte interna. En los extremos, cuando la figura aparece y desaparece, deja en el lector una impresión de grandeza¹⁰.

Con respecto al mismo retrato, Ettore Bignone manifiesta que Salustio no se muestra sólo como un juez severo, sino como un artista, como un hombre de mundo que sabe poner en su historia una luz de femenina belleza, porque siente la gracia y la fascinación de la mujer¹¹.

Para René Pichon, el retrato más perfecto es el de Yugurta —en el *Belium Iugurthinum*—, presentado como un verdadero jefe de tribu semisalvajista¹². Observa este crítico que las antítesis de Salustio son un excelente instrumento de análisis moral y que su concisión lo inclina a la reflexión filosófica: es un estilo de pensador y de psicólogo más que de orador.

Importa hacer notar que los retratos del historiador latino, más ágiles y perfectos que los de Pérez de Guzmán, quizá no resulten tan fieles por apasionados. En cuanto a las semblanzas de Pero López de Ayala —las primeras, cronológicamente, en la historiografía española—, representan un preciado antecedente de las compuestas por el señor de Batres y por Hernando del Pulgar. Acaso haya un rasgo prematuramente renacentista en ese interés por el individuo como tal, interés que parece indicar la conveniencia de conocer al hombre para comprender sus actos.

Las únicas semblanzas completas son las que corresponden a los reyes, presentadas a modo de epitafio después de la referencia a su muerte. Alude al aspecto del cuerpo y al color de la tez y del pelo; de entre los rasgos morales destaca el valor y la conducta social:

"... era de grande esfuerzo, e franco, e virtuoso, e muy buen reseçbidor e honrador de las gentes" (Enrique II).

"... de buenas maneras, e buenas costumbres, e sin saña ninguna... E era... manso, e sosegado, e franco, e de buena conciencia, e ome que se pagaba mucho de estas en consejo..." (Juan I).

"... e era muy grand guerrero a los Moros, e muy grand Caballero. E fue... franco, e esforçado, e venturoso en guerras..." (Alfonso XI)¹³.

La más acabada es la dedicada al rey Don Pedro I, donde aparecen ordenadamente los distintos aspectos del personaje, y se separa lo físico de lo moral. El Canciller Ayala enumera con precisión las actividades, costumbres y tendencias del monarca, y recuerda su codicia, como también las numerosas muertes que ocasionó.

Hace una referencia a la intervención de Dios en los sucesos históricos y a la ley providencial de la historia —conceptos que también se encuentran en Fernán Pérez— al manifestar que los males sufridos por Don Pedro provenían de los causados por él mismo: "E mató muchos en su Reyno por lo cual le vino todo el daño que avedes oído". Su juicio es, pues, severo y terminante, aunque objetivo, y encierra la convicción de que se ha cumplido, una vez más, una ley histórica, pero sobre todo, divina: llega el castigo para quienes proceden mal y pretenden violar las leyes de Dios. Advierte, además, que lo ocurrido a Don Pedro debe servir de ejemplo a otros reyes, y repite las palabras de David, el profeta: "Agora los reyes aprended, e sed castigados todos los que juzgades el mundo", juicio extraordinario y al mismo tiempo terrible, según observa con acierto el mismo Pero López.

Esta semblanza se transcribe a continuación, con el objeto de dar a conocer de manera directa las condiciones de su autor como prosista y como retratista; pues a menudo esas condiciones sólo se conocen a través de la crítica, y ésta, por valiosa que sea, no puede reemplazar al texto mismo:

"E allí morió el Rey Don Pedro a veinte e tres días de marzo deste dicho año [1369]... E morió el Rey Don Pedro en edad de treinta e cinco años, e siete meses, ca nació año del Señor de mil e trescientos e treinta e tres, e regnó año del Señor de mil e trescientos e cincuenta, e finó año del Señor de mil e trescientos e sesenta e nueve, de la Era de César mil e quatrocientos e siete años. E así vivió el Rey Don Pedro treinta e cinco años e siete meses, segund que dicho avemos, ca se cumplieron sus treinta e cinco años en agosto, e finó mediado marzo adelante en el otro año. E fue el Rey Don Pedro asaz grande de cuerpo, e blanco e rubio e ceceaba un poco en la fabia. Era muy cazador de aves. Fue muy sofridor de trabajos. Era muy temprado e bien acostumbrado

en el comer e beber. Dormía poco, e amó mucho mugeres. Fue muy trabajador en guerra. Fue cobicioso de allegar tesoros e joyas, tanto que se falló después de su muerte que valieron las joyas de su cámara treinta cuentos en piedras preciosas e aljofar e baxilla de oro e de plata, e en paños de oro e otros apostamientos. E avia en moneda de oro e de plata en Sevilla en la torre del Oro, e en el Castillo de Almodovar setenta cuentos; e en el regno, e en sus Recabadores en monedas de novenes e cornados treinta cuentos; así que ovo en todo ciento e sesenta cuentos, segund después fue fallado por sus Contadores de cámara e de las cuentas. E mató muchos en su Reyno, por lo cual le vino todo el daño que avedes oído. Por ende diremos aquí lo que dixo el Profeta David: "Agora los Reyes aprended, e sed castigados todos los que juzgades el mundo"; ca grand juicio e maravilloso fue este, e muy espantable. El Rey Don Pedro regnó en paz, sin otro le tomar su título, diez e seis años cumplidos, del día que el Rey Don Alfonso su padre finó en el Real de Gibraltar en el mes de marzo, segund dicho avemos, año del Señor de mil e trescientos e cincuenta años, fasta que el Rey Don Enrique entró en el Regno e se llamó Rey en Calahorra en el mes de Marzo, año del Señor de mil e trecientos e sesenta e seis, e de la Era de César de mil e quatrocientos e quatro años: e regnó tres años en contienda con el Rey Don Enrique"¹⁴.

Además de las semblanzas de los reyes, López de Ayala incluye en sus crónicas algunas referencias acerca de los personajes más importantes. Generalmente menciona el lugar de origen y la posición en el reino, y en ocasiones, también sus hechos:

"Don Juan Remírez de Arellano, un Caballero natural de Navarra, que era en servicio del Rey Don Enrique, e fiaba mucho dél, e le había heredado en Castilla".

"... estaba un Caballero de Francia, que decían Mosen Juan de Ria, que era muy buen Caballero, e avia seydo en muchas guerras e en muchas batallas, e era de edad de setenta años o más, e era camarero del Rey de Francia, que era venido al Rey en

temperanza della Gioia di Cataldo, Semprenia... [Salustio] non è solo l'astigioso giudice, ma l'astuto; l'uomo di mondo che della donna sente la grazia e il fascino; che sa concludere la sentenza dello storico con un ricordo, un sorriso, una luce di femminile bellezza". (Ettore Rignone, *Storia della letteratura latina*, Sansoni, Firenze, s. a., vol. III, págs. 252-253).

12. "Le portrait le plus achevé peut-être est celui de Yagurtha: c'est bien un chef de tribu à demi sauvage, dénué de toute espèce de sens moral, agissant sur sa proie comme une bête fauve, tranquille au milieu de ses victimes... Ici, une de ces forces que l'historien se plaît à voir agir". (René Pichon, *Histoire de la littérature latine*, Hachette, Paris, 1947, pág. 256).

13. López de Ayala, *Ordoñez*, B. A. E., t. 68, págs. 38, 144; t. 69, pág. 404.

14. López de Ayala, obra cit., t. 68, págs. 592-593.

15. López de Ayala, obra cit., t. 68, págs. 12, 103.

16. López de Ayala, obra cit., t. 68, págs. 37, 68, 150.

17. López de Ayala, obra cit., t. 68 pág. 75.

ACERCA DE LA FÁBULA

Haciendo una enunciación correcta de lo que significan en el género didáctico de la Poesía, fábula y apólogo, la *fábula* (de *fabulare*), es una habillita, rumor o relación falsa, mentirosa, de alguna invención que, al fingirla, disimula la verdad de determinado suceso en busca del deleite de quien lee, aunque al fin busque una verdad moral (moraleja). En tanto que el *apólogo* (discurso sobre algo) en general se conduce como la anterior, llegando a una moral verdadera, sin que en él intervengan seres irracionales o inanimados. Por esta razón, los varios autores de este género denominan a su obra "Fábulas y apólogos", mientras que vulgarmente se creen sinónimos y se presentan al público, casi siempre, como una mezcla de ambos.

Como la idea anteriormente recordada se halla tan arraigada, creemos que en la actualidad se emplea un único término para ambas clases de composiciones. No olvidemos que de lejanos tiempos se viene hablando tan sólo de "fabulistas", no obstante tratarse de autores de apólogos y fábulas. Hecha esta salvedad, intentemos una definición: *Fabular* es (lo mismo que apologar) discurrir poéticamente sobre sucesos verídicos o falsos, verosímiles o fabulosos, ocurriendo en busca de una verdad moral. Cabría aquí la fábula clásica.

Analizada en sus pormenores, se ve que presenta ficción, alegorías, personajes humanos o personificación de irracionales, en forma abstracta o animada y aun asuntos míticos, sobrenaturales o sea "fabulosos"; siempre se orientó —y sigue haciéndolo hoy— a narrar o contar hechos de la índole referida, con el fin de deleitar y "dar aviso para la vida con prudente consejo", como asegura Fedro en el prólogo de su libro primero; y agrega: "Si alguien quisiera reprocharnos que hasta los árboles hablen y no solamente los animales, recuerde que hago este entretenimiento con retratos fingidos". Lo fabuloso estaría, entonces, aplicado a ideas e invenciones del pasado, con relación a las costumbres o preocupaciones de aquel entonces, es decir, a la *mitología*, "que no es otra cosa

que la historia ideal de las pastores, de los deseos, de las necesidades humanas", según López Pelegrin, que agrega: "lo fabuloso se inventó para entretener, para divertir y para enseñar".

No nos extrañará advertir que este género sea más antiguo que la historia, como piensa Voltaire: para él es verosímil que fábulas de la índole de las atribuidas a Esopo, y que son más antiguas que éste, las inventaron en Asia los primeros pueblos subyugados. "Los hombres libres —sigue diciendo— no tienen necesidad de escribir la verdad, y a los tiranos sólo se les puede hablar por medio de parábolas y aun este recurso es peligroso". Hace notar que es posible, sabiendo que el hombre gusta de imágenes y de cuentos, que las personas de ingenio se entretuvieran en producirlas, sin otra intención que ésa: existe un relato, que tiene todos los caracteres de una fábula como las que hoy conocemos, en el *Libro de los Jueces*, Cap. IX, que trata de Gedeón y su hijo Abimelech: se dice que este último aplastó con una misma piedra a sesenta y nueve de sus hermanastros. Los judíos, en su admiración, lo eligieron rey, coronándolo debajo de una encina, cerca de Millo, población hoy desconocida en la historia. Aquí surge la fábula, cuando Jotham, salvado de la matanza (como sucede siempre en las historias antiguas, dice Voltaire) refiere la fábula de los árboles que quieren elegir rey y luego del renunciamento por parte del olivo, la higuera y la viña, apoyado en sólidas razones, queda consagrado el zarzal que, no obstante, impone una condición previa: "Si en verdad me elegís por rey sobre vosotros, venid y aseguraos debajo de mi sombra, y si no, fuego salga del zarzal que devore los cedros del Líbano" (vers. 15).

La antigüedad de la fábula se prueba con los mitos y leyendas griegos, como el del nacimiento de Venus, en que la espuma que la origina encierra el misterio de la generación, según Hesíodo; similar es el emblema del fuego divino dado a Prometeo por Minerva para animar al hombre, en forma de alma. Voltaire da otros ejemplos en su ensayo sobre la fábula y, en definitiva, observa que en ella ocurre algo semejante a los cuentos modernos: "las hay morales que encantan y las hay inmorales que resultan insípidas".

Ciges Aparicio y Peyró Carrio, tratando de los dioses, mitos y héroes de la humanidad, sostienen que los primeros hombres han dado origen a la fábula: sus protagonistas iniciales fueron divinidades que ellos crearon a su imagen y semejanza y de tal manera, que al transcurrir el tiempo los hombres adquirirían mayor perfeccionamiento y con ello hacían más perfectos a sus dioses. En Grecia las fábulas se basaron en seres míticos que comenzaron siendo humanos divinizados, como los que los poetas griegos nos han legado en la *Odisea*, por ejemplo. "El hombre mitológico sintió que el mundo vive, pero no interpretó esa vida como nosotros: detrás de cada forma supuso un espíritu semejante al suyo. Si para Metrodoro las aventuras divinas simbolizaban las diferentes combinaciones de los elementos en el seno de la Naturaleza, más se acerca esta idea a las concepciones modernas de la ciencia con su vasto océano hervoroso de materia y energía, que a la mentalidad de la Humanidad en su infancia. El animismo está en el origen de todas las creaciones mitológicas". Reinach ha explicado este animismo como si se viera en el niño y el salvaje una reproducción de la modalidad ancestral del espíritu humano, tan difícil de desarraigar, que ha dejado huellas en el lenguaje de todos los pueblos y hasta en los individuos aparentemente más civilizados.

Más adelante aparece el trabajo de la imaginación, dueña ya de los datos elementales, que va a edificar el género con la materia y el alma, por intermedio del poderoso motor de la fantasía y llevará al hombre a metamorfosear lo humano en divino, es decir, a un antropomorfismo que alcanza hasta a los dioses, como en el caso de Grecia. Allí el mito nace a la profunda simpatía entre la vida del alma humana y la de la Naturaleza, sin omitir que de igual dedicación gozaron los animales, como se demuestra en el culto que les rindieron los egipcios.

Todos los estudios de fábulas y fabulistas comienzan por Pedro, aunque él declare que sólo ha puesto en versos senarios los asuntos que Esopo inventó. En su libro segundo comienza estableciendo que con las fábulas no se busca otra cosa que corregir los errores de los mortales al aguzar su industriosa diligencia. Le explica

a Eutiques las causas de la invención del género fabulístico, cosa con la que están de acuerdo los varios autores: "constreñida la esclavitud, no atreviéndose a decir lo que quería, transfirió sus propios sentimientos a la fábula, eludiendo la persecución con ingeniosas ficciones". Pedro le expresa a Particulon su intento de despertarle el aprecio por las letras latinas más que su ingenio, en una especie de aforismo al estilo de Gracián; le ruega apruebe su brevedad, la cual debe ser recomendada con tanta mayor justicia, cuanto más fuertemente molestos son los poetas, brevedad que bien puede llamarse el alma del cuento, según dice La Fontaine prologando sus fábulas.

Los que se han ocupado de estudiar este género nos presentan un orden cronológico como el que hemos visto hasta aquí y luego suman los nombres de La Fontaine y Florian; agregan algunos más modernos, como Iriarte y Samaniego entre los españoles, al lado de otros europeos como Lessing, Roberti, Tolstoy, sin omitir algunos americanos. Empero, coinciden en la idea de que los guía el deseo de que los niños lean las fábulas con placer, sin olvidar que al divertirlas interesarán e instruirán al hombre adulto y aun al viejo. Hallamos en las fábulas un vehículo de educación infantil, tal como las conocimos e interpretamos de niños y adolescentes. Pero al llegar a adultos perdíamos el interés, por creer que iban dirigidas tan sólo al mundo infantil, el que, precisamente, no podía apreciar su mérito verdadero.

Al aparecer en "Caras y Caretas", en 1912, las primeras fábulas de Joaquín V. González, las saludamos con justificado alborozo, porque hallamos en ellas ambiente y asuntos argentinos, con intervención de animales de nuestra fauna. "Por eso este gran dormido de la leyenda (refiere Juan Cancio en el prólogo de esas fábulas) es el gran despierto de la realidad y por eso, el que rectifica los rumbos de la legislación y abre nuevos horizontes a la juventud de su país, sabe también encerrar a los bichos más complicados en las jaulas primorosas de sus fábulas —verdaderos modelos de intención, gracia y estilo—, en que revive el mundo de los fabulistas famosos, enriquecido con nuevas fórmulas y adaptado a las nuevas exigencias y expresiones de la vida actual".

Años más tarde pareció que alcanzábamos una etapa que abría un mundo nuevo: el de las fábulas para los adultos. Hoy está muy difundida la creencia de que los fabulistas de todos los tiempos han tomado de sus valores de los instintos y costumbres de los animales para endilgárselos a los humanos. A raíz de la visita de Carlos Alberto Salustri, más conocido por Trilussa, realizada en mayo de 1924, Ricardo del Campo prologó una edición de *Poesías* de aquél. El prologuista recuerda que en todas las fábulas anteriores a Trilussa, los valores estudiados giraban alrededor de la astucia del zorro, la perfidia bíblica de la serpiente, el despotismo del león, la fatuidad del cuervo, la sumisión del asno, la vanidad del pavo, etc., actuando en episodios clásicos y vulgares, narrados hasta en forma semejante y epilogando en la consabida moraleja de orientación didáctica o pueril; y cree hallar en Trilussa la esperada, aunque tardía, innovación.

La crítica recibe a Trilussa con los mayores elogios: lo han entrevistado periodistas que emitieron autorizados juicios, como éste de "La Nación", del 24 de mayo de 1924: "... basta la lectura de pocas (fábulas) para comprender que nos habla un filósofo, un disector penetrante de las humanas flaquezas, que sus sátiras tienden a rebajar todas las tonterías que se pavonean, y que se trata asimismo, de un espíritu libre en absoluto"... "Sus fábulas son flores de gracia y algunas de verdadera belleza literaria, hechas de hondo escepticismo".

Trilussa habló de su obra y refirió interesantes anécdotas, demostrando que su ironía y su filosofía llegaban con facilidad a todas las clases sociales en las que penetró muy hondo su amarga enseñanza, destilada de sus composiciones. Indudablemente así ocurrió debido a que vivía en época de gran auge del fascismo y a que él debía fustigarlo con análogos métodos que Esopo, si es que quería perdurar.

Volviendo al prólogo de del Campo, agrega que debe tenerse en cuenta que el instinto animal ha sido considerado inmutable y a la vez, que el hombre actual, sin tiempo para observarse a sí mismo, ha contribuido a la evolución de todos los géneros literarios, teatro y periodismo, dejando estática a la fábula. Y creía que la

llegada de Trilussa al género daba fin a ese estatismo con su tardía pero eficiente innovación; lo consideraba autodidacto e independizado de los ambientes predecesores. "Trilussa hace una rápida excursión por el mundo de la psiquis zoológica, estudia, observa, analiza y sorprende a los hombres nuevos con el novísimo concepto de su fabulario personal". Los irracionales, para Trilussa no han podido sustraerse al torbellino de la evolución común. Cambian los protagonistas: "ahora hablan los bacilos y los automóviles que Esopo no conoció". Cambian los escenarios fabulísticos y se llega a la abolición de la moraleja.

Pero si establecemos una comparación, notaremos una sola diferencia entre la que habíamos llamado fábula clásica y la "moderna" que el autor citado acaba de esbozar, y es la que Pedro ya había previsto: ahora se puede ir directamente al asunto, mientras que antes se debía emplear el circunloquio para despistar al tirano.

Estudiemos otro antecedente relacionado con la evolución de la fábula a través del tiempo: se trataría de la doctrina de la metempsicosis, que Pitágoras tomara de los egipcios y de ahí pasara a otras naciones: "las almas no mueren; cuando abandonan su primera vivienda pasan a habitar residencias nuevas", según Ovidio. Montaigne en *Les essais* (Liv. II, Chap. "De la cruauté"), recuerda las creencias de los galos sobre la eternidad de las almas, que jamás dejaban de cambiar de lugar pasando de unos cuerpos a otros; Dios les ordenaba que habitasen otro cuerpo semejante al que habían ocupado; si el alma había sido valiente, decían que se acomodaba en el cuerpo de un león, si voluptuosa, en un cerdo, si cobarde, en el de un ciervo o una liebre, si maliciosa, en el de un zorro, etc., y después de haberse purificado sufriendo el castigo de haber pasado por esos cuerpos, volvían nuevamente al humano. Todavía los libarós creen en la metamorfosis, según relata Fred. Matter, en *Los surcos de la aventura*.

El citado Montaigne nos recuerda que la gratitud o ingratitud de los hombres se refleja en algunas fábulas: ejemplo digno es el de Cimón que dio honrosa sepultura a los caballos con que ganó tres veces seguidas las pruebas olímpicas, o Plutarco, que consideró caso de con-

ciencia enviar a la carnicería para su venta por un mezquino producto, un buey que lo había servido por mucho tiempo. Montaigne recuerda tanto en hombres como en animales, casos sorprendentes; de estos últimos, el perro del teatro Marcelo de Roma, visto por Plutarco, las buyes de los jardines reales de Susa y también la observación de Demócrito, asegurando que la mayor parte de las artes las hemos recibido de los animales, como el tejer y coser, de las arañas; la edificación, de la golondrina; la música, de algunos pájaros, etc. Así, nos resulta fácil hallar motivos para muchas fábulas.

Considerando ahora todas las ideas expuestas, cabría formular relaciones y extraer alguna deducción, como ésta: partiendo de la supuesta inmortalidad del alma y su transmigración, con pasaje al animal y vuelta al humano, estaríamos frente a un fenómeno reversible, que se puede representar por una expresión similar a ésta:

Alma humana $\longleftrightarrow$ Alma animal, que estaría en concordancia con las ideas de los galos. En el sentido de izquierda a derecha, la flecha nos mostraría el paso del alma humana al animal y, en sentido inverso (derecha a izquierda), de animal a humano, cosa que aceptan algunas religiones.

Si admitimos esto, habríamos encontrado un aspecto del mecanismo del género poético que venimos estudiando. Para ilustrar esta idea, nos sirven de ejemplo fábulas como "La polilla y el bibliotecario" de Joaquín V. González, o "El bozal" de Trilussa. Nótese que estos ejemplos son de fábulas consideradas "modernas", innovadoras.

Otra consecuencia, aparentemente paradójica: habríamos llegando a conocer el espíritu humano, a través de los animales.

Culminaría así la fábula en una entelequia que, como tal, no ha efectuado progresos desde Esopo (y, con seguridad, desde épocas más remotas), manteniendo su forma original. Sólo se debe agregar que ha tomado temas modernos, pero llevándolos al molde clásico, ya que los inventos modernos no podían ser aplicados por quienes no los conocieron.

Es decir, la entelequia establecida admitiría otros casos posibles de reversibilidad, sujetos a esquemas como el antes presentado; ellos podrían ser:

Alma humana — Alma humana: ejemplo, "Los dos sabios" de González.

Alma animal (o vegetal) — Alma animal como en "El pollino monárquico y el asno republicano", de Trijnsma.

Y ahora, andando el tiempo:

Alma humana — Alma de un mecanismo (¡), como en "El pollino y el automóvil", de González.

Alma humana (o de animal) — cuerpos inertes: según "Los perros ladrando a la Luna" del mismo González.

Todavía este caso:

Alma de mecanismo — cuerpos inertes, como en "El pedernal y el eslabón" de Iriarte o "La serpiente y la lima", de Samaniego.

Para probar que no hay novedad en la fábula que pueda transformarla en su base perdurable, tomemos una reciente, publicada en *La sonrisa de Monna Lisa*, de Eloísa Ferraría Acosta:

EL VUELO

Altivo el nuevo avión se preparaba
a hacer su primer viaje por el cielo.
"¡Dejar de ser terrestre... alzar el vuelo!
he aquí el sueño del hombre — meditaba —,
he aquí su realidad en mi persona.
¿Los pájaros?... ¿Las águilas?... ¡Mis rastros!
hoy en las nubes y después... ¡los astros!
¡Oh, mente poderosa que razona
como los dioses, la del hombre! El suelo
es pobre cosa ya para su planta...
Del barro en mi persona se levanta:
¡Dejar de ser terrestre... alzar el vuelo!...
¡Adiós! — dice mirando la llanura
despreciativamente, y cobra altura.
De pronto el motor falla, y rugen: ¡¡Atiza!
Si el hombre que me guía no aterrizo,
me estrellaré, de fijo, en esa sierra!..."

"Ya ves — dijo el escaso combustible —
sin mí, lanzarse al cielo es imposible;
y yo soy un producto de la tierra..."

Queda demostrado que, sin violencia, han ido introduciéndose en la fábula seres inanimados, pero mecánicamente "animados", lo que ha permitido que veamos a las máquinas dialogar, a los hombres hacerlo con máquinas o con animales de esta era o prehistóricas y a éstos entre sí. De ahí a la fábula con cerebros electrónicos y cerebros extraterrestres creemos que falta muy poco trecho.

Con todo lo dicho se podría afirmar que la fábula no ha experimentado ningún progreso, en esencia. Hasta nos atrevemos a afirmar que, de haber vivido Pedro en la época actual, hubiera escrito fábulas con tales personajes, pero sin apartarse de la única modalidad, inmovible, de la fábula que él conoció y que todos sus sucesores han ido aplicando como él.

Les ha ocurrido a otros géneros literarios lo que a la fábula: estudiando "Problemas de la literatura", Emilia Noulet ("Diógenes", Bs. Aires, junio de 1956) se refiere al género "novela", destacando su poder dominante y su vitalidad y no su decadencia, aunque con desarrollo anormal: "Antes, las diversas disciplinas — una vez adquiridos sus méritos y discernido su objetivo — se separaban de la literatura dejándole (a la novela) el territorio exclusivo de la ficción". Y agrega que la novela parece hoy omniscente y no siempre logra entender sus intenciones didácticas. "Absorbidas por la voracidad de la novela, no sólo ciencias jóvenes y todavía vacilantes como el psicoanálisis, la etnología o la criminología, sino otras más antiguas como la filosofía, la historia o el derecho, vuelven a ella y se le incorporan fácilmente para sostener sus tesis o subrayar sus carencias. La novela asume así sus diversas ambiciones".

DALMIRO CORTI

EL DRAMA DE LA REVISTA CON DRAMAS

Distintos hechos que tuvieron su oportuno comentario entre nosotros, causando las explicables polémicas, llevaron a autoridades, público lector, especialistas en los diversos géneros, etc., a plantearse el tema de lo moral en el arte y la literatura.

El progreso de las técnicas y el desarrollo asombroso que en la edad contemporánea adquirieron los artes gráficos hizo que, junto al libro, elemento clásico de la transmisión del conocimiento, surgieran otros cuya jerarquía no entráramos a considerar en relación, sino que se imponen con la evidencia de la mayor difusión que logran de los conceptos de las distintas disciplinas.

La revista, el periódico, el simple panfleto, son las derivaciones rápidas e inmediatas del libro; así como la radio y la televisión derivan de la misma situación psicológica que originó el cine.

La preocupación demostrada entre nosotros por la vigilancia de la lectura encuadrada, cuyos tres o cuatro resonantes casos son de fácil memoria, hacen oportuna la publicación de estas reflexiones. Porque si se acepta como materia de competencia de la autoridad pública, en sus diversos grados, el control de los efectos nocivos que puedan tener los libros, surge con mayor ímpetu el aceptar que revistas y periódicos de circulación pública, abiertos a todos, deben ser objeto de igual jurisdicción, con el agravante de que es mayor y más rápido su buen o mal efecto sobre la gente.

EL AUGE DE LO GRÁFICO.—Entre las características de nuestro tiempo de civilización audiovisual, se destaca, en término principalísimo, la preponderancia de lo perecedero sobre lo eterno y de lo físico sobre lo metafísico.

El deseo de conocer los avances de la ciencia y el vértigo con que transcurre la vida del hombre actual, lo llevan a simplificar sus actividades, apeteciendo todo aquello que signifique un menor esfuerzo motor o mental, en su constante deseo de obtener esquemas totales, conclusiones hechas y definitivas que no necesiten de elaboración.

La imagen posee una fuerza de convicción que se impone con la evidencia de su realidad. Ahorra el trabajo de imaginación que supone el convertir la palabra escuchada o leída en su correspondiente expresión gráfica. Las memorables experiencias sobre métodos audiovisuales son concluyentes al respecto. La imagen es captada en forma no consciente y, mediante un intrincado conjunto de reflejos, se traduce en conocimiento. Es decir que posee la ventaja, sobre el lenguaje escrito, de no precisar de interpretación.

La creciente popularidad de la técnica cinematográfica, que no se utiliza solamente en las películas, corrobora este aserto. Y puede afirmarse asimismo que la misma causa es la motivadora del éxito comercial de periódicos y revistas que otorgan preponderancia al material gráfico sobre el texto escrito.

Ello configura a la vez una ventaja y un peligro: el hecho de que la imagen forme o deforme al espíritu primordialmente por reflejos, hace que dicha influencia admita menos discriminación crítica consciente que la lectura y que por ello sus secuelas sean imperceptibles pero más hondas, a la vez, en especial durante los años de formación, de la infancia y de la adolescencia, en los cuales las resistencias intelectuales son menos poderosas.

No es menester destacar la importancia del tema propuesto ni las razones por las cuales las publicaciones aquí consideradas tienen efecto docente —enhoramala— sobre la juventud.

GÉNESIS DEL DRAMA.—FUERZA es que, antes de internarnos definitivamente en sus expresiones concretas, meditemos algo acerca de las causas que las generan.

En torno a las grandes urbes y contemporáneamente al proceso de industrialización que enfrenta dos concepciones antagónicas de la historia, se acumula un cinturón residual de desesperanza —la *cintura de cartón*— cuyos habitantes ejercen en muchos casos industrias y actividades de carácter momentáneo, cuyo signo es su pronta periclitis y que surgen como necesidad inevitable ante la premura del hombre por satisfacer sus propias necesidades.

Así, junto a esas islas del suburbio, pueden contemplarse cuadros que, si acaso resultan pintorescos para la anécdota literaria o el relato de costumbres, indican una triste deficiencia de lo humano. Vendedores ambulantes, fabricantes de baratijas, ellos y su público consumidor forman un círculo cerrado y completo de quienes quedaron al margen de la marcha de los grandes acontecimientos y de la gran industria. La falta de canalización de sus fuerzas potenciales por los mismos senderos trazados para el conglomerado social, y la urgencia que tienen en conseguir lo necesario para su vida, hace que surjan, con signo negativo, las actividades men-

cionadas. Sus espasmos, sus vivencias emotivas, sus apellidos intelectuales, tampoco son los mismos; y así en rápida sucesión, se reniega de las fuentes nobles que la civilización brinda, para hallar su necesario sucedáneo en otras de menor cuantía o de jerarquía dudosa, cuya familiaridad y multiplicación cotidiana las convierten en tema corriente y termina por normalizarse junto a los factores habituales en la vida colectiva.

Allí pasa a ser tema del interés general la revista, el periódico y toda publicación nacida al amparo de esos presagios, y desarrolladas bajo su propia anemia estructural.

TEORÍA DE LA ANGUSTIA.—La tensión dinámica que caracteriza al hombre de nuestro tiempo tiene un signo sombrío y triste: el signo de la angustia, de la insatisfacción, de una búsqueda sin encuentro, porque el hombre de nuestro tiempo se ha apartado de los valores que configuran, alientan y justifican la vida humana.

La angustia es el tema preponderante. Sentimientos de culpabilidad, de insatisfacción, de falta de plenitud, conforman su cuadro. Y la misma, de no ser satisfecha mediante sus soluciones naturales, busca sucedáneos, origina estos recursos marginales que entretienen momentáneamente el ansia sin solución.

Allí, en ese hueso vital, crece esta clase de literatura. Pero ella no hace sino aumentar la angustia y la tensión colectiva.

Me decía, no hace mucho, el director de un importante editorial: "Nosotros necesitamos publicar tales y cuales cuentos, porque nuestras lectoras buscan en ellos lo que no pueden lograr en la vida. Y fíjese usted: una novela episódica, desarrollada en varios capítulos, en los que todo era terror y alarma, terminaba en un final feliz, desarrollado por su autor en un solo capítulo, el último. No imagina usted la cantidad de mensajes, llamados telefónicos, cartas y hasta telegramas que recibimos, protestando no por la espera para la favorable solución del caso, sino porque ésta hubiese durado tan poco tiempo, no hubiese hecho gozar más al lector de su buena perspectiva..."

La gente busca esta revista, que aumenta su tensión, para luego aparentar calmársela con una solución in-

adecuada o inarmónica, porque no sabe hallar su plenitud en la vida misma.

Con lo que queda establecido que debe verse en la existencia y en el éxito de estas publicaciones algo más profundo que una simple política editorial. Ha de verse allí el reflejo real, con todos sus infinitos temas negativos, del drama de nuestro tiempo.

LA REALIDAD ACTUAL EN NUESTRO MEDIO.—Para considerar el problema que nos ocupa como verdadero dentro del área nacional, es menester que tenga dos dimensiones verdaderas: jerarquía y cuantiosidad. Creemos haber demostrado que la jerarquía del asunto es clara, dada su influencia negativa en la educación de la juventud. Y en cuanto a la cuantiosidad, quepa aquí advertir que ella está multiplicada, pues un ejemplar de una revista o periódico de los aquí considerados, posee sobre el lector una fuerza de interés mayor que otras lecturas, y habitualmente posee también más de un lector por ejemplar.

Las constantes que presentan en su mayoría y que las convierten en material generador de problemas son: a) Consultorios "sentimentales"; b) Cinenovelas; c) Secciones de horóscopos, astrología o profecías en general; d) Notas y cuentos.

CIRCULACIÓN PROGRESIVA Y SU SIGNIFICADO.—Hemos podido contar, en un puesto céntrico de venta de periódicos, 32 publicaciones que posiblemente calificaríamos como problemáticas de acuerdo con lo que venimos exponiendo. Lo cual, a simple vista, nos da idea de la magnitud del drama que se desarrolla.

Hay, sin embargo, índices alentadores, que señalan que no es posible convertir en industria indefinidamente próspera a un atentado social, ya que el medio económico y el campo natural en que se desenvuelven las publicaciones anotadas se resiente fácilmente y no les presta indefinidamente su concurso.

A modo de claro ejemplo, hemos tomado dos grupos de cuatro revistas cada uno y hemos buscado los datos sobre su tiraje en el segundo semestre de 1957 y en el segundo semestre de 1959, proporcionados por el Insti-

tuto Verificador de Circulaciones. Los ofrecemos globalmente, pues involucran consideraciones comerciales que no es materia deseada aquí.

El *Grupo A*, se halla compuesto por cuatro revistas que ofrecen los problemas aquí enumerados. El *Grupo B*, por cuatro revistas dirigidas a la mujer y a la familia, prudentemente aceptadas como buenas.

2º Semestre 1957 2º Semestre 1959 Disminución

Grupo A	461.653	341.905	119.751
Grupo B	389.124	312.603	76.521

En el *Grupo A* la disminución es de aproximadamente la cuarta parte de la circulación inicialmente considerada, lo que entraña un grave riesgo para las empresas. En el *Grupo B*, esa disminución es algo mayor a la sexta parte, hecho que, dadas las causales económicas comunes a todos los mercados, puede considerarse normal. Ello nos indicaría que:

1) Las revistas del *Grupo A*, resienten el interés del público, pues el mismo radica principalmente en la tensión emocional de angustia, y explotarla produce una falla indudable;

2) El público que sigue las revistas del *Grupo B*, es más estable y seguro aún para el éxito económico de la empresa, pues no busca en la revista la solución a uno de sus temas negativos, sino que encuentra en ella motivo de esparcimiento o relativa instrucción dentro de la integración armónica de su existencia.

Considerado este aspecto con un criterio zonal, vemos que el país puede dividirse en dos grandes áreas comerciales para este tipo de publicaciones:

- a) Capital, Gran Buenos Aires y zonas de influencia;
- b) Interior.

En la primera de las áreas el porcentaje de venta de estas revistas es mucho mayor que en la segunda, tomado en forma proporcional con respecto a la población. Pero se observa también que la velocidad con que disminuye proporcionalmente dicha venta, en el período que nos sirvió de testigo, es, también, visiblemente superior.

Ello nos induce a pensar que el verdadero factor que vincula a la zona urbana con el éxito de estas publica-

ciones no es la publicación en sí ni la necesidad que de ellas posea el público, sino la existencia de *concomitantes* que no se dan en el interior tan marcadamente, como cierta clase de cine, saturación del problema de la vivienda, etc.

CONCLUSIONES. — Obviamente, no pueden ofrecerse aquí conclusiones definitivas sobre este tema. Lo social es dinámico, proteico, cambiante. Sus manifestaciones se hallan en función directa con la índole de la sociedad en el momento y en la circunstancia en que se viva.

Pero una conclusión salta a la vista: por su naturaleza, por sus manifestaciones, por sus influencias sobre la juventud, el tema que dejamos esbozado merece la atención de todos aquellos que dediquen sus esfuerzos, sus afanes y sus esperanzas a la educación del hombre de mañana.

ALBERTO BLASI RAMBILLA.

EL YO Y LAS DROGAS ALUCINANTES

"*E sage que la Edad de Oro estaba alrededor mío, que vivía dentro: los que volaban en sus pero que aún no había alcanzado nunca al mundo*". - GEORGE KRAEHL.

Por poco que nos detengamos a pensar, son de incalculable profundidad para la historia del ser las perspectivas psíquicas y metafísicas que abre ante nuestra reflexión la relación manifiesta que existe entre ciertas drogas y lo que Aldous Huxley llama "la ruptura de la cáscara del Yo".

Cuando se introducen en el organismo ciertos elementos activos, de los cuales pocos son conocidos todavía, se produce una serie de visiones que ofrecen siempre algunas características comunes: a) emplean con figuras geométricas brillantes, que se transforman a continuación en figuras sólidas de vivísimos colores; b) aparecen luego paisajes grandiosos, ciudades de arquitectura extraña y suntuosa; c) piedras preciosas y oro son parte esencial de estas visiones; d) una luz tal co-

mo la visión normal no la percibe nunca, ilumina el mundo del visionario, es su elemento básico; e) figuras humanas y animales, majestuosas, heroicas, y plantas y flores espléndidas pueblan los paisajes. Estas visiones tienen además otras dos características muy importantes: 1º) son tan reales, o más, como el mundo habitual en el que nos movemos. 2º) No tienen empero, por lo general, nada en común con lo que el sujeto ha visto, conoce, sabe, recuerda.

En este el mundo del legendario Viejo de la Montaña y de sus discípulos, adictos al hashich; el paraíso artificial de los fumadores de opio, descrito por De Quincey; el mundo divino de los indios de las seivas americanas adictos a la mescalina, a los hongos alucinantes, a la haya huasca, o a otros alcaloides vegetales que se mencionan a veces en los relatos de los padres misioneros y de los exploradores, todos muy poco o nada conocidos todavía y por mucho tiempo considerados como supersticiones, sugerencias o supercherías de los indios.

En junio de 1955 el banquero neoyorquino R. Gordon Wasson, aficionado al estudio de los hongos, probó por primera vez, en una perdida aldea de indios mexicanos, los hongos sagrados u hongos alucinantes. Repitió la experiencia en 1956, acompañado esta vez por eminentes profesores¹. El Sr. Wasson, describe así sus visiones:

"... De vivos colores, eran siempre armónicas. Empezaban con motivos artísticos, angulares, como los que podrían adornar una alfombra, una tela, un tapiz o la mesa de trabajo de un arquitecto. Luego se convertían en palacios con patios, arquerías y jardines, palacios esplendorosos, recamados de piedras semi-preciosas. Más tarde tuve la impresión de que las paredes se habían disuelto y yo, suspendido en el vacío y con el espíritu liberado, contemplaba panoramas montañosos, cordilleras escalonadas que llegaban hasta el cielo y por las cuales cruzaban caravanas de camellos. Tres días después, al repetir el experimento... en lugar de montañas vi aguas diáfanas que fluían por un juncal infinito y hacia un mar incommensurable bajo la luz pálida del

"sol poniente. En esta ocasión apareció un ser humano, una mujer, de vestidura primitiva, que de pie contemplaba el horizonte; una mujer enigmática, bella como una escultura, pero una escultura viva y cubierta de prendas bordadas y multicolores. Ahí estaba yo, suspendido en el espacio, ojo penetrante, invisible, incorpóreo, que veía sin ser visto. De contornos claramente definidos, de líneas y colores precisos, las visiones parecían más reales que cualquier objeto visto hasta entonces con los propios ojos... Veía a los arquetipos, las ideas platónicas que fundamentan las imperfectas imágenes de la vida cotidiana... Blake poseía el secreto de esta facultad de visión, más fuerte y más clara que la de los ojos mismos..."²

Tres años antes, en mayo de 1953, Aldous Huxley había iniciado, a su vez, en colaboración con un grupo de hombres de ciencia, una serie de experimentos con otro producto de la flora mexicana, la mescalina³. "La experiencia típica con la mescalina, escribe, empieza con la percepción de formas geométricas, coloreadas, vivientes y movientes, que se cambian luego en cosas concretas... Aparecen después construcciones vastas y complicadas, en medio de paisajes que cambian continuamente, pasando de la suntuosidad a una mayor suntuosidad de colores, de la grandiosidad a una grandiosidad más profunda. Figuras heroicas, del tipo de las que Blake llama los Serafines, aparecen, solas o en multitudes. Animales fabulosos se desplazan en los paisajes. Todo es nuevo y estupefaciente. Casi nunca el visionario ve cosas que le recuerden su vida. No está recordando escenas, personajes y objetos, ni inventándolos. Está mirando un mundo nuevo"⁴.

Estas experiencias, según el "American Journal of Psychiatry", son "el trabajo de un compartimiento mental altamente diferenciado, sin ninguna conexión aparente, emotiva o volitiva con los propósitos, los intereses o los sentimientos del sujeto".

1. William Blake (1757-1827) gran poeta y visionario británico.

2. Revista "Life", junio 1957.

3. Alkaloida derivado de un cactus, el "peyote", se ha usado tradicionalmente por los indios mexicanos. Tanto la mescalina como los hongos alucinantes son producidos por el efecto de hábito y de degeneración física de otros sustancias y drogas.

4. A. HUXLEY, *Las Puercas de la Percepción*.

1. Los profesores Roger Dean, Director del Museo Nacional de México (Ciudad de México); J. A. Basso, químico de la Universidad de Delaware y G. Borge-Pérez, antropólogo en la Universidad de la Sorbona.

«Como se abre entonces nuestra percepción mental sobre estos mundos que no tienen ninguna conexión aparente con el que nos es habitual? Corresponde a Huxley, por sus vastos estudios filosóficos y metafísicos, hacer a este respecto una serie de observaciones interesantes. Empieza por de pronto con una sugestión que toma del filósofo G. Boyde y que nos parece fundamental y esencial: «Deberíamos —dice— prestar más atención a la teoría de Bergson respecto a la memoria y a la percepción de los sentidos». Bergson considera, en efecto, que la función del cerebro, del sistema nervioso y de los órganos de los sentidos, no es la de hacer posible nuestra percepción existencial, sino, muy al contrario, la de limitarla. O sea, que según este concepto nosotros seríamos esencialmente Conciencia Ilimitada, capaz de ver y recordar simultáneamente el todo. Pero a los efectos particulares de nuestra existencia terrenal, tenemos órganos que, en su funcionamiento normal, cierran el paso a este total conocimiento, no dejando pasar sino lo necesario a nuestra sobrevivencia biológica específica.

De ello podemos deducir que cuando algo altera el mecanismo perceptivo de nuestro cuerpo animal, nuestro cuerpo extra-animal desborda en los mundos que nos son ordinariamente vedados. En el caso de la mesalina, este fenómeno se produce al parecer por la reducción de la cantidad de glucosa en las enzimas que coordinan el trabajo del cerebro. Otro producto que disminuye la eficacia del cerebro en cuanto «válvula reductora» es, según Huxley, el dióxido de carbono. «Una mixtura, dice, absolutamente inofensiva de 7 partes de oxígeno y 3 de dióxido de carbono, produce en el que la inhala ciertas experiencias visionarias, y en ciertos casos, transporta al sujeto a otro mundo enteramente desconectado de su historia personal y del problema de la raza humana en general».

En todos los tiempos, seres privilegiados han tenido alguna puerta de escape hacia otros planos de existencia. Los videntes, los medium, los místicos y los profetas, han experimentado sus dichas. Pero ciertas drogas ponen estas experiencias al alcance de todos. «Por primera vez», escribe el Sr. Wasson, comprendí el signifi-

cado de la palabra éxtasis. Por primera vez fue algo más que la descripción del estado mental de otra persona».

Llama en efecto la atención la analogía entre las descripciones de las visiones obtenidas por las drogas alucinantes y las de los visionarios místicos. Ezequiel nos habla de ruedas «que parecían de turquesas», de un firmamento «como de portenlosos cristales», de los majestuosos Querubines que brillaban «como bronce en ignición». En el *Ramayana*, se describe el paraíso hindú: «...Perlas y joyeles de gran valor, maravillosos planteajes de lotos azules de pistilos de oro, cubren enteramente ese País, así como inigualables piedras preciosas y diamantes de gran mérito. En estos áureos parajes, flameantes como hogueras... se ven constantemente frutos y flores y pululan los pájaros... Gandharvas, Nagas resplandecientes como el sol... Y Platón nos describe con palabras similares, en el *Fedón*, esos «otros mundos» en los cuales, dice, «no hay una sola piedra que no sea preciosa y que no exceda en belleza a todas las alhajas de la tierra».

Sol, fuego, luz y piedras preciosas; Gandharvas, Nagas, Querubines y Serafines, mujeres majestuosas y figuras heroicas; Árboles, flores y frutas de belleza incomparable... de Ezequiel y Platón (por cuya boca habían los iniciados egipcios) a Blake y a Huxley, del *Ramayana* al señor Wasson, el lenguaje es el mismo. Y no son tan diferentes tampoco de sus descripciones el paraíso musulmán con sus huríes, el Wahalla alemán con sus valkirias, el Olimpo griego con sus dioses... Y casi, casi, cabe preguntarse si no es allí, en esos mundos visionarios, donde se sitúa el Jardín del Edén, nuestro Paraíso Perdido, ese Paraíso que la tradición bíblica no es la única en recordar. De él nos habla también el chino Sung Yang (658-619 a. C.): «...En los días de perfecta naturaleza (o sea, de inocencia) los hombres eran calmos en sus movimientos y serenos en sus miradas... Los pájaros y las bestias se multiplicaban y no había distinción de especies. Los árboles y los arbustos crecían con vigor...» Y el señor Wasson: «Recordados en la esfera... nuestros sentidos flotaban libremente en el espacio, acariciados por la brisa, contemplando vastos panoramas o explorando jardines de belleza inefable...»

¿Habremos estado, en otras épocas, en condiciones de vibrar sobre una tónica diferente, teniendo así ante nosotros a un mundo más feliz que el de nuestra estropeada visión actual, el mundo edénico de esos "jardines de belleza inefable"? La prometida resurrección de la carne, ¿será la vuelta a ese estado de percepción purificada?

Pero si hay mundos paradisiacos, hay también mundos infernales. Huxley hace a este respecto una observación interesantísima: condiciones negativas físicas (la mescalina es de difícil absorción hepática) o bien —y esto es más importante, y coincide con las afirmaciones contenidas en el *Libro de los Muertos* tibetano— condiciones negativas psíquicas, tales como la cólera o el miedo, transforman las visiones celestes en visiones infernales. La luz sobrenatural se convierte en "un resplandor doloroso y lancinante". Las heroicas figuras se deforman, se retuercen. Un "indescrutable disgusto" emana de todo. La feliz sensación de desplazarse, libre, en el espacio, se transforma en una insupportable sensación de peso, y el sujeto "se encuentra asociado a un cuerpo que parece volverse progresivamente más denso, más estrechamente comprimido, hasta sentirse reducido al estado de conciencia agonizante, de un pedazo sólido de materia, no más grande que una piedra que podría caber en dos manos"⁶.

La gran importancia de este pasaje estriba, ante nuestros ojos, en su coincidencia con la interpretación que del mundo espiritual dan las grandes doctrinas hindú y budista. Mientras que, según la interpretación cristiana, cielo e infierno son dos mundos distintos, según estas doctrinas son una sola y misma cosa vista desde dos puntos de visión distinta, y los diablos no son sino los dioses mirados con el ojo distorsionado del que se halla en *díscordia*, del que ha roto la gran armonía de la ley divina, el *dharma*. En palabras nuestras, del que ha pecado. Análogamente vemos que las visiones "infernales" de Huxley no son otra cosa de las "paradisiacas", sino que son una transformación, dolorosa, lancinante, opresiva, de éstas en aquéllas. "El infierno, concluye Huxley, es psicológicamente cierto".

Como el paraíso. Ambos están siempre presentes, aunque ordinariamente invisibles, así como no podemos ver los colores, ni oír los sonidos que vibran más allá de la escala comúnmente asequible a nuestros órganos de la vista y del oído. Depende de nuestra actitud psíquica y mental, depende de nuestro largo de onda espiritual, el encontrarnos con una u otra cara del gran misterio del espíritu, vibrar sobre el plano de las grandes almas o sobre el plano de la más baja escala existencial.

Queremos aclarar que no atribuimos a las drogas alucinantes, por supuesto, el más mínimo valor espiritual. No abren de ningún modo una Puerta valedera hacia el mundo del espíritu, ni confundimos estos experimentos científicos con la ascesis. Constituyen empero una prueba más de que el hombre puede encontrar una lúcida, completa, "realidad", en esferas de sensaciones que no tienen nada en común con nuestra ordinaria, limitadísima, esfera de sensaciones. Nos hacen meditar sobre el misterio iniciático de la liberación del Yo "de la cáscara del yo". Nos dejan entrever cuál ha de ser la lucidez la intensidad, la inmensidad, de las percepciones de la Conciencia una vez liberada de su envoltura carnal.

EUGENIA BORGHINI.

6. A. HUXLEY, *Cielo e Infierno, visiones de Luz Puras de la Percepción*.

Actualidad pedagógica

UNA CONTRIBUCIÓN A LA DIDÁCTICA EXPERIMENTAL

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA SOLUCIÓN DE LOS PROBLEMAS ARITMÉTICOS REALIZADA POR ANNA MARÍA M. MORAES. — La orientación teórica, la actitud "filosofante" que ha caracterizado desde hace casi treinta años la pedagogía argentina, alejada casi totalmente de la educación práctica, de la labor experimental, de la investigación, ha influido evidentemente en la dirección adoptada por la didáctica.

Esta disciplina, la más próxima al hacer pedagógico, a la praxis educativa, pese a su carácter, perdió su sentido práctico, abandonó la actitud experimental, el afán investigador para constituirse, dentro del espíritu general que caracteriza a la pedagogía en nuestro medio, en una disciplina teórica. De la posición científica, pragmática, experimental que tuviera la didáctica en tiempos de Mercante, Senet, etc., evolucionó a una posición que podríamos calificar de esencialmente filosófica.

Por el contrario, en Europa —Francia, Bélgica, Suiza, Alemania— las investigaciones se multiplican. El objetivo de la Didáctica se centra no en una consideración teórica de problemas, sino en una búsqueda incesante y apasionada de mejores procedimientos de enseñanza, de técnicas más adecuadas y eficaces. Se dedica además un preferente interés a las experiencias que permiten un más cabal conocimiento de los procesos del aprendizaje.

Programas, planes de estudio, organización del trabajo escolar, coordinación de las disciplinas, técnicas de individualización, etc., tienden a implantarse a través de investigaciones, encuestas, experiencias, ensayos etc., que se realizan de continuo y en forma más o menos coordinada en diversos países.

Se advierte un afán de hacer, de buscar, de investigar, para mejorar la enseñanza de las diversas disciplinas: de las matemáticas, de las lenguas vivas, de las ciencias naturales, etc.

Casi podría afirmarse que en la concepción europea la Didáctica Experimental es toda la didáctica.

Siete coloquios internacionales de pedagogía experimental —el último de los cuales se realizó en Ginebra en 1959— han puesto de relieve este afán investigador y nos han permitido conocer a través de sus "comptes-rendus" el estado de tales investigaciones o sus resultados.

La experiencia que sobre la solución de los problemas aritméticos ha llevado a cabo la Dra. Anna María M. de Moraes bajo la supervisión del Prof. R. Buyse (Escuela de Pedagogía de la Universidad Católica de Lovaina) nos parece un interesante ejemplo del tipo de trabajo que se realiza, siendo además revelador del espíritu que anima la didáctica europea moderna. Además del valor que posee como ejemplo del tipo de tarea en que está empeñada la didáctica, el ensayo de la señora Moraes encierra un evidente valor en sí mismo, como contribución al estudio del desarrollo del razonamiento matemático en el niño.

Raymond Buyse en el capítulo 39 de *La experimentación en Pedagogía*, consagrado al estudio de la metodología de la investigación pedagógica, señala cinco procedimientos que pueden ser empleados en la investigación pedagógica. Estos cinco procedimientos son: el histórico, el genético, el estadístico, el experimental y el analítico.

Es evidente que la señora Moraes utiliza para su investigación el procedimiento analítico. Este procedimiento constituye, según Buyse, un medio de examen individual, que tiene por objetivo el conocimiento de los procesos de la función estudiada. Dentro de este procedimiento caben distinguirse dos grupos principales de investigaciones: a) La observación clínica, b) el análisis psicoanalítico.

La Sra. Moraes empleó el primero de dichos tipos de investigaciones, es decir la observación clínica hecha por medio del interrogatorio, la narración verbal de la introspección, el relato estenografiado (en el caso de la doctora Moraes, el registro sobre banda magnética) que

facilita un análisis exacto, objetivo de los diversos procesos del aprendizaje. Según Buyse es este tipo de investigación el que permitirá el perfeccionamiento de los procedimientos de enseñanza y en especial el descubrimiento de las causas de las dificultades fundamentales que experimentan los niños en determinados aprendizajes.

Este método empleado especialmente por la escuela de Chicago ha permitido obtener informaciones muy precisas y válidas sobre los problemas fundamentales de la Didáctica (Por ejemplo el trabajo de Terry, Bushwell y Judd sobre el cálculo). Por este mismo procedimiento, con anterioridad al trabajo de la doctora Moraes, A. Desmet, en una tesis inédita de la Universidad de Lovaina realizó el estudio de los elementos de dificultad que intervienen en la interpretación de los problemas de aritmética.

Esta investigación se relaciona en múltiples aspectos con la de la Dra. Moraes, razón por la cual nos llama la atención que dicha pedagoga no haga ninguna referencia en su trabajo a la labor de Desmet, ni figure éste tan importante en su bibliografía.

Por otra parte, es fácil comprobar que ciertas conclusiones a las que arriba Desmet son muy semejantes a las obtenidas por la doctora Moraes (Ver pág. 396 de la *Experimentación en Pedagogía* de R. Buyse. Ed. Labor).

Evidentemente, como destaca Buyse, la didáctica moderna procura reemplazar la vana búsqueda de un mejoramiento de los procedimientos de enseñanza (teaching) por el conocimiento de los procesos del aprendizaje (learning). Nosotros nos permitiríamos agregar que de todas maneras el conocimiento de dichos procesos tiene por objetivo el mejoramiento de los procedimientos de enseñanza. Lo que debe cesar es la búsqueda empírica de procedimientos de enseñanza, sin base científica, psicopedagógica. El conocimiento de los procesos del aprendizaje constituye en la actualidad uno de los objetivos esenciales de la investigación pedagógica.

La investigadora encara el problema del aprendizaje de las matemáticas. Si bien el cálculo —observa— no es más que un automatismo, las matemáticas, en cambio, exigen el razonamiento, la comprensión de los procesos, de las operaciones y la capacidad de emplear esas operaciones en situaciones concretas y variadas.

“¿Cuál es la marcha a seguir en la solución de un problema?” se pregunta la doctora Moraes, o mejor dicho cuál es la marcha que sigue el espíritu del niño en la resolución de un problema matemático.

Según la citada pedagoga, es posible responder a esta cuestión gracias a un análisis sistemático de las diferencias individuales de los escolares. Este análisis constituye el objeto esencial del trabajo de la Dra. Moraes. Ella considera su trabajo como un aporte a la “psicopedagogía de los problemas aritméticos”.

Por nuestra parte, consideramos que se trata esencialmente de una investigación perteneciente al campo de la didáctica experimental.

Los trabajos experimentales realizados en ese dominio pueden ser clasificados en tres grupos:

- 1) Aquellos que pretenden determinar los tipos de dificultades provenientes del problema mismo (tal el caso de la investigación de Desmet).
- 2) Aquellos que investigan las aptitudes y habilidades de los alumnos en relación con su capacidad para resolver los problemas de aritmética.
- 3) Aquellos que pretenden determinar el mejor método para aprender a resolver los problemas de aritmética.

Diversos estudios han intentado investigar estas habilidades y aptitudes. No obstante, según la Dra. Moraes, los estudios hechos hasta el presente nos informan muy escasamente sobre los procesos mentales del niño en relación con la actividad que demanda la solución de un problema matemático.

La mayor parte de las investigaciones sólo tienen como objeto el análisis de los trabajos escritos realizados por los niños.

Buyse destaca, refiriéndose a los trabajos de cálculo, que “es la manera de proceder mentalmente que nos interesa verdaderamente conocer, al desearmos guiar eficazmente a los niños en su aprendizaje”. Y lo que pre-

1. *Recherche Psychopédagogique sur la Solution des Problèmes d'Arithmétique*, par Anna Marie M. de Moraes. Louvain, 1934. 3 Flares Cardinal Mercator. Ed. Wewelshier.

zisamente propone la doctora Moraes es experimentar un método que permita captar la manera de proceder mentalmente de los alumnos, mientras buscan la solución de un problema aritmético.

Sólo cuando conocemos los diferentes caminos que sigue el pensamiento, afirma la doctora Moraes, estamos en condiciones de adaptar nuestra enseñanza a la estructura mental y a los procesos mentales del niño que aprende.

El método de la REFLEXIÓN HABLADA. — El método permite seguir el proceso de reflexión del niño a través de sus expresiones. Consiste, en síntesis, en solicitar al niño que exprese en voz alta "todo lo que pasa en su espíritu" mientras busca la solución a un problema.

El nombre del método se debe a Claparède. El educador ginebrino propuso este método como medio de evitar los inconvenientes de la introspección; desdoblamiento del sujeto y retrospección.

La doctora Moraes emplea para registrar el pensamiento en alta voz un grabador (*magnetophone*). Todos los otros investigadores que habían seguido a Claparède utilizaron el método estenográfico. El grabador permite registrar las palabras, los silencios y los matices en la entonación de la voz. La investigadora eligió dos niños de cada clase, uno entre los mejor dotados y otro entre los muy débiles. Entregó a cada uno una ficha que contenía los problemas y los invitó a expresar "todo lo que pasara en su cabeza mientras buscaba la solución".

Sólo un niño, sobre el total de 80 examinados, no supo o no deseó exteriorizar su pensamiento.

La doctora Moraes considera al método como excelente a fin de "captar in vivo la estructura misma del pensamiento del niño."

La experiencia fue hecha sobre niños de nueve escuelas cuyas edades oscilaban entre 8 y 14 años.

En grandes rasgos los pasos de la investigación han sido los siguientes:

En primer lugar se les sometió: 1) A una prueba colectiva.

a) Prueba de problemas

b) Test colectivo de inteligencia mental.

Del estudio de la correlación entre la prueba de aritmética y la de inteligencia, se puede deducir que la in-

teligencia es uno de los principales factores para el éxito de la solución de los problemas aritméticos.

2) Examen individual. La Dra. Moraes lo efectúa mediante una serie de seis problemas. La investigadora procuró simplificar los datos numéricos de tal manera que todos los cálculos pudiesen ser efectuados mentalmente por el alumno, resolviendo por tanto la dificultad fundamental en la comprensión del texto y en las relaciones lógicas entre los datos proporcionados.

En gran parte el trabajo de la Dra. Moraes se limita a reproducir casi textualmente las respuestas dadas en alta voz durante la marcha del razonamiento.

Cabe preguntarse, desde un punto de vista crítico, en qué medida la palabra, la expresión verbal, logra traducir los procesos mentales, los mecanismos puestos en juego en la solución de un problema.

Resulta evidente que en múltiples ocasiones no existe un razonamiento consciente, un razonamiento que pueda ser traducido en palabras, pero el mecanismo mental se realiza, se desenvuelve y encuentra la solución.

Aceptar como válido el procedimiento de la "reflexión hablada" implica aceptar que puedan ser expresados los mecanismos mentales a medida que estos se desarrollan, que puede ser traducido en palabras el trabajo de la inteligencia.

Pueden ser expresados en alta voz los razonamientos conscientes, pero ello no implica que pueda ser expresado "en lo vivo la estructura misma del pensamiento del niño", como pretende la Dra. Moraes.

Existe, a nuestro juicio, un aspecto esencial muy discutible —reiteramos nuestra observación— en este procedimiento: la posibilidad de traducir en palabras un mecanismo mental, el trabajo de la inteligencia. Resulta difícil aceptar que un razonamiento puede traducirse en palabras a medida que se desarrolla.

La Dra. Moraes afirma, sin ninguna vacilación, que su método (de la reflexión hablada) constituye un excelente medio de captar los procesos mentales del alumno, y ello en el momento mismo en que el proceso se desarrolla. Por nuestra parte, estimamos ingenua, o extremadamente optimista, la posición de la investigadora. Por otra parte, ella acepta que "el adulto experimenta una cierta dificultad para expresar en voz alta su ra-

zonamiento, pero tal circunstancia, no se observa en general entre los escolares y las reflexiones habladas de éstos son más o menos reveladoras de sus búsquedas mentales".

La Dra. Moraes estima igualmente que los documentos que ella ha recogido a través de su investigación constituyen elementos valiosos para un estudio de psicología diferencial. A fin de efectuar tal género de estudios toma dos sujetos y realiza una comparación de la marcha de sus respectivas inteligencias. La confrontación le permite distinguir las características psicológicas individuales, especialmente desde el punto de vista intelectual, la rapidez, la precisión, el rigor lógico con que actúa cada psiquis. Evidentemente un estudio sistemático de esa índole no deja de constituir un aporte de interés para la constitución de una psicología diferencial de base experimental.

CONCLUSIONES

Conforme a los estudios realizados sobre las "respuestas en voz alta", la investigadora arriba a las siguientes conclusiones:

En el éxito de la solución de un problema, es preciso notar la importancia que posee la perfecta comprensión de su enunciado mediante su lectura atenta e inteligente.

Los niños captan más rápido la solución correcta en tanto que las niñas sólo lo logran después de una larga búsqueda.

La representación gráfica puede jugar un papel muy importante en la solución de ciertos problemas, especialmente cuando se trata de la investigación de superficies o de volúmenes; no obstante no es la manera de proceder de todos los sujetos. Algunos tienen imperiosa necesidad de un sostén concreto de su razonamiento, en tanto que otros son capaces de desarrollar en lo abstracto toda la solución.

Finalmente se ha podido comprobar que la manera de proceder mentalmente es particular de cada alumno, incluso en el caso en que los alumnos eligen una marcha idéntica a seguir.

Las interesantes conclusiones a las que arriba la doctora Moraes —que confirman experimentalmente, sin duda, las observaciones realizadas por múltiples docentes— son de gran utilidad para el conocimiento de los proce-

dos del aprendizaje de la aritmética y deberán ser tenidas en cuenta por quienes deseen organizar científicamente la enseñanza de las matemáticas.

Las observaciones críticas que hemos formulado a los alcances que la investigadora asigna al método experimental que emplea, no afectan el valor de los resultados prácticos obtenidos. Reiteramos, de todos modos, que hemos creído de interés hacer conocer esta experiencia, no tanto por la importancia de las conclusiones a las que arriba, sino por el interés que presenta este género de investigaciones, que deben constituir la base de la didáctica moderna.

O continuamos enseñando empíricamente, "a ciegas", o nos decidimos a emprender metódicamente las investigaciones que fundamenten una didáctica verdaderamente científica.

No cabe duda que la época del obrar empírico ha sido superada y que lo que corresponde es emprender en el campo pedagógico —como ya ha ocurrido en otros múltiples sectores culturales— una labor científica, seria y metódica.

ÁNGEL D. MÁRQUEZ

EXPERIMENTACIÓN Y ENSAYO DE NUEVAS FORMAS Y MÉTODOS EDUCATIVOS. NECESIDADES Y REALIZACIONES

LOS ACTUALES MÉTODOS DE ENSEÑANZA Y LOS RESULTADOS DE SU UTILIZACIÓN. — Los métodos de exposición y recitación son frecuentemente utilizados para impartir los conocimientos establecidos en las distintas materias de estudio. Esta organización en materias es propia de la enseñanza secundaria en la Argentina.

El profesor, expositor más o menos hábil, apoya el desarrollo del programa en la capacidad memorística de los alumnos. A menudo la fuente de consulta de aquel es el mismo texto que utilizan éstos.

Si en el comienzo de su tarea docente otra fue su preocupación, la extensión de los programas, la imposibilidad de cumplirlos en su totalidad y las dificultades planteadas por clases numerosas e intelectualmente dispares, reducen notablemente sus entusiasmos, hasta llevarlo a

considerar que para enseñar, basta poseer una discreta preparación, no contando sino muy poco los métodos y técnicas.

Es asimismo fácilmente comprobable que en la mayoría de los casos se trata de presentar los conocimientos con gran sencillez para que aun los alumnos menos capaces puedan obtener algún beneficio de la clase.

Una postura equivocada y desgraciadamente bastante difundida puede contribuir a agravar la situación, pues se intenta enseñar las diferentes materias como si cada alumno estuviera destinado a convertirse en un especialista en cada una de ellas, con la inevitable desorientación del educando, fuertemente solicitada.

... "hay dos clases de maestros: los que aman a sus discípulos y los que conocen su materia"... Esta afirmación y el estado actual de la enseñanza en lo que a métodos y técnicas se refiere, lleva a considerar que muy poco es lo que cuenta el alumno, reducido a una docilidad sospechosa. Se le niega el conocimiento de las verdaderas formas de estudio, no se le suministra el arma poderosa del método de investigación propio de cada materia, y salvo en escasas ocasiones se le hace actuar como si el grupo social no existiera.

El conocimiento de sus gustos, de sus problemas, de su medio cultural o familiar, difícilmente se logra: la pasividad del adolescente es casi total. Solamente alguna aventurada interrogación puede indicar que el profesor está en presencia de un público viviente. Y, por sobre todo, su psicología se desconoce y su personalidad no se ejerce.

Como resultado de la posición centralizadora y absorbente que los métodos actuales otorgan al educador, una atmósfera opresiva puede llegar a reinar en la clase; nacen sentimientos de rebeldía cuya manifestación se califica fácilmente de "rebeldías" o de "indisciplinas", e incluso el alumno comienza a ver en el profesor "el enemigo", adoptando una actitud alerta, al acecho de sus debilidades.

Es evidente que si el profesor insiste en air rectar a sus alumnos, pocas esperanzas hay de que se logre el mejoramiento de la situación que hemos intentado caracterizar.

LOS CAMBIOS PRODUCIDOS EN EL MUNDO SOCIO-CULTURAL Y ESPECIALMENTE EN LA TÉCNICA Y LA CIENCIA INCIDEN EN LA ORGANIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES. — Por todo lo expuesto no es de extrañar que cada día sean más numerosos los educadores que experimentan la necesidad de una renovación en las formas y métodos de enseñanza. Esta renovación es necesaria y lo es aún más frente a la realidad exterior, en continua transformación.

Si se amplía la observación del alumno, individualmente considerado, al grupo escolar y de éste al social, se comprueba que sobre la escuela, ejecutora del control de la educación consciente y sistematizada, recae en esta época una responsabilidad significativa: por ella y por su reorientación, el hombre, el joven de sus aulas hoy, podría llegar a integrarse fácilmente en un mundo en constante transformación social, política, técnica, etc. Para ello sería necesario que ese mismo joven recibiera adecuadamente su educación.

Es notable el marcado sentido de desocialización de nuestra escuela; pero si se acepta con Dewey que los problemas y movimientos educativos son un reflejo de los cambios sociales, ninguna oportunidad más feliz para intentar un replanteo en los objetivos de la educación, como también una reorientación en este problema de las técnicas y métodos que nos ocupan.

A las aulas secundarias llegan contingentes cada vez más numerosos provenientes de familias con modalidades disímiles, jóvenes con vocaciones variadas o sin ellas, grupos heterogéneos aun por su nacionalidad y por su raza. Todas las barreras sociales parecen haber desaparecido y hoy se incorporan a las escuelas, jóvenes que a principios del siglo difícilmente lo hubieran hecho.

Por lo pronto, nuestra escuela secundaria, diversificando su ciclo medio, y creando como independiente de la clásica cultural las escuelas técnicas, se ha mostrado sensible a capacidades y aptitudes variadas.

Es indiscutible que esta sociedad dinamizada requiere nuevos sistemas de educación: el hombre debe estar pre-

1. BODE, BODY H., *Formas educativas modernas*, México, Unión Hispánica Cultural Hispanoamericana, pág. 40

parado para algo muy distinto, en lo que al aspecto socio-cultural se refiere, de lo que lo es tradicionalmente.

La escuela misma debiera promover esos cambios sociales, aquellos que tienden hacia una organización democrática, por ejemplo: "El verdadero progreso no consiste en el refinamiento de los métodos para hacer las cosas viejas mejor hechas que como se hacían antes, sino en la creación de nuevas normas, de suerte que la escuela pueda reforzar los cambios sociales apetecibles que se están ya realizando".³

En distintos cambios del mundo cultural la evolución es también rápida y continuada: en música, pintura, escultura, filosofía, ciencia y técnica, en las dos últimas actividades más señaladamente, los cambios son tan notables que cuesta seguirlos, aun a las inteligencias avisadas. Estos cambios ¿son contemplados por la escuela? Hay que reconocer que salvo en programas de colegios secundarios, dependientes de la Universidad, no hay una actualización efectiva de los conocimientos, ni se ha pensado en forma sistemática en la manera de organizar en el alumno un sistema llamémosle "defensivo", que le permita actualizarse por sí sólo y le muestre la caducidad de muchas verdades y afirmaciones.

BASES PARA EL REPLANTEO DEL PROBLEMA METODOLÓGICO.— En el replanteo del problema metodológico tienen que ser consideradas las siguientes exigencias: la búsqueda de métodos, su experimentación y ensayo se orientará hacia los que permitan realizar una enseñanza diferenciada, que sondee vocaciones; racional, intuitiva y experimental; capaz de mantener actualizados los conocimientos; eminentemente activa y como tal fuertemente espontánea y estimuladora del juicio e iniciativa propios. Estos métodos tenderán a la globalización y centralización de los estudios, y los impartirán con sentido integral. No quedará excluido un clima de razonable disciplina; tenderán a adecuar al educando con la realidad, otorgándole el manejo y plena posesión de una serie de formas de conducta reputadas como valiosas por la sociedad.

Del hallazgo de métodos adecuados dependerá, en fin, la capacitación del alumno para enfrentarse eficaz-

mente con situaciones vitales y no para acumular conocimientos adquiridos con más o menos facilidad o fatiga.

EL MÉTODO DE LAS UNIDADES DE TRABAJO Y SUS POSIBILIDADES REALES.— El concepto de unidad de aprendizaje ha sido expuesto por Jones, Orizzelli y Jones Grinstead en la forma siguiente: "la unidad de aprendizaje consiste en un grupo o cadena de actividades planeadas y coordinadas que el alumno lleva a cabo para obtener el dominio sobre un tipo de situación real determinada".⁴ El resultado del aprendizaje (continúan), cuando éste ha sido exitoso, no será simplemente un hábito, una actitud, etc., "...sino una combinación integrada por todo esto que capacite al individuo para adaptarse a una situación determinada de la vida".⁴

Las unidades de trabajo escolar, así concebidas, son valiosas para dirigir correctamente el aprendizaje en cuanto seleccionan y orientan las distintas actividades necesarias para producir aptitudes valiosas. Tienen a reconstruir, desarrollando experiencias propias, la experiencia "total" del educando que le permitirá afrontar con éxito los cambios del mundo exterior.

Este desarrollo e integración de la experiencia es provocado en base a situaciones reales de la vida normal, "situaciones de la vida tal como se presentan", para que las capacidades adquiridas permitan al alumno, o al hombre, resolver inteligentemente situaciones del mismo tipo y que él considere valiosas.

Se deduce fácilmente la inoportunidad del planeamiento de una unidad de trabajo cuando ésta no consulta los intereses, propósitos y aspiraciones del educando.

La educación así lograda capacita al alumno no sólo para adquirir conocimientos, sino que le permite adquirir una serie de habilidades y destrezas; integra su personalidad y lo posibilita para afrontar con éxito no sólo situa-

3. A. JONES, ARTHUR J., ORIZZELLI, E. D. y JONES GRINEAD. *El sistema de unidades de trabajo escolar*. Unión Iberoamericana de la América Hispanoamericana. México, reimpresión de 1950, pág. 24 y 71.

ciones "que con seguridad encontrará: debe desarrollar también la capacidad para adaptarse a las situaciones cambiantes"⁵.

FUNCIÓN DEL PROFESOR EN LA UNIDAD DE TRABAJO. — ¿Cuál es el papel del profesor en relación con la unidad de enseñanza? El proceso del aprendizaje es eminentemente individual, se produce en el alumno. Al profesor le corresponde, en primer lugar, conocer profundamente a sus alumnos, no sólo su capacidad intelectual, sino las principales notas de su temperamento y carácter. Una prueba investigatoria le permitirá interiorizarse de los conocimientos que posee. En segundo lugar el profesor debe plantear o plantear en combinación con esos mismos alumnos una serie de actividades destinadas a producir los resultados de aprendizaje convenientes para la obtención de los fines, que ya conocen los alumnos, pues han sido propuestos de acuerdo con sus necesidades y en vista a la resolución de situaciones de su interés. El alumno tiene que "aprender a aprender" y el profesor debe enseñárselo. El profesor evalúa finalmente los resultados obtenidos, en relación con los objetivos propuestos, y, en el periodo de experimentación y ensayo, evalúa también la unidad de trabajo como método, para permitir, con su experiencia, la corrección de los defectos y el mejoramiento paulatino de su enunciación y uso.

Todo el aparato exterior de la educación: edificios, laboratorios, bibliotecas, libros e incluso profesores, sólo son valiosos si producen o inducen actividades en el educando.

El profesor para ser el principal personaje en el aula, a ser "el que guía", o "el que ayuda".

"L'homme qui donne l'éducation nouvelle ne ressemble plus à celui qu'on appelait le "magister", le "gouverneur"; il devient l'"adulte serviteur"⁶. Su función es suplementaria y externa en el proceso del aprendizaje; no pierde importancia pero cambia de función. El centro de importancia en el aula se desplaza del individuo que está en el frente a cada uno de los que constituyen la clase.

5. JONES, ARTHUR J., *etc.*, *op. cit.*, pág. 85.

6. MILLIGOT, ALBERT, *Les grandes tendances de la pédagogie contemporaine*, Librairie Alcan, París, 1938, pág. 81.

"La mejor prueba de que un maestro es eficaz radica en el grado en que elimina la necesidad de su presencia".

Al profesor, como depositario de lo que la sociedad espera de la escuela, corresponde la elección de las formas de conducta satisfactorias y la selección final de los objetivos valiosos.

REALIZACIONES. — En cuanto a la utilización del método de las unidades de trabajo, las ha empleado en tres oportunidades.

Lo he hecho sobre la base de los programas oficiales del Ministerio de Educación y de la Universidad Nacional de La Plata, para los colegios secundarios.

En 5º año 3ra. división de la Escuela Normal N° 2 "Dardo Rocha" se realizó el estudio de un tema de geografía humana bajo el siguiente título: ¿Cuál es la naturaleza y la vigencia de las relaciones entre el hombre y el medio geográfico? Como culminación del aprendizaje se procedió a la redacción de un trabajo sobre *El hombre y la llanura a principios del siglo XIX*, que representó al citado establecimiento en el concurso nacional de trabajos de investigación en homenaje al Sesqui-centenario de Mayo.

Realizo actualmente dos ensayos en el curso de 1er año 3ra. división de la Escuela Nacional Superior de Comercio de La Plata: ¿Cómo hacer otra hermosa ciudad? y en 2º año D. del Liceo Víctor Mercante: ¿Sería así Versailles?

En todos los casos asumi individualmente la responsabilidad de la experimentación, y en el primero considero que se llegó a un resultado valioso al haber contribuido este método de trabajo en forma efectiva a la integración de la personalidad de las alumnas.

ESTADÍSTICAS COMPARATIVAS. — A fin de obtener datos objetivos y comparables sobre las técnicas y métodos de enseñanza usados en la América Latina, la Sección de Educación Secundaria de la División de Educación, Departamento de Asuntos culturales de la Unión Panamericana, realizó encuestas entre 18 profesores distinguidos de otros tantos países sudamericanos. En opinión de los

7. JONES, ARTHUR J., *etc.*, *op. cit.*, pág. 85.

consultados, la frecuencia con que cada una de las modalidades típicas de los métodos que se usan en la enseñanza secundaria es aplicada, puede expresarse numéricamente de la siguiente forma:

	Se usa general- mente	Se usa más que otra vez	No se usa nada
Exposición	17	—	1
Recitación	5	12	1
Recitación socializada ..	—	10	18
Unidades de Contenido ..	—	11	7
Unidades de Experiencia	1	3	14

"El juicio de 18 educadores consultados confirma las opiniones subjetivas que se han expresado frecuentemente. El método de exposición es el que usa la mayoría de los profesores de secundaria. Es alentador notar que los demás métodos son conocidos en muchos sitios, y que van adquiriendo carta de naturaleza en las escuelas más progresistas. Sin embargo, los métodos basados en la organización de unidades, reconocidos generalmente como los mejores, rara vez se aplican".

La encuesta se extendió a explorar el juicio de los educadores y conocer su opinión acerca de varios principios metodológicos:

CONSULTAS	Contestadas afirmativa- mente	Contestadas negativa- mente
1. En general, los métodos que se usan en las escuelas medias y secundarias estimulan a los alumnos a pensar, preguntar, discutir, derivar conclusiones.	1	17
2. En general los profesores no exigen que los alumnos estudien textos o hagan consultas complementarias, sino que tomen apuntes de las conferencias que se dictan en clase.	15	3
3. La creencia general es que si el profesor conoce bien la materia, el método que use para enseñarla no tiene gran importancia.	13	5

CONSULTAS	Contestadas afirmativa- mente	Contestadas negativa- mente
4. Generalmente los profesores procuran diagnosticar las deficiencias y dificultades de los alumnos y promover medidas administrativas e instrucción especial dirigida a remediarlas.	4	14
5. También se cuidan los profesores por regla general, de buscar remedio a deficiencias del edificio o del equipo escolar o de la propia condición física del alumno.	2	15
6. Las siguientes instrucciones son típicas de las que dan la mayoría de los profesores al asignar futuras lecciones: "Para la próxima lección, estudien las x páginas siguientes (o el cap. tal)".	13	5

"Los datos precedentes indican que casi la totalidad de los educadores consultados (17 de 18) juzgan que los métodos usados no estimulan la reflexión por parte de los alumnos. Se confirma la crítica tan repetida en la literatura pedagógica latinoamericana de que los profesores se sienten satisfechos si los alumnos toman notas de las exposiciones y conferencias aunque no estudien el libro de texto ni frecuenten las lecturas complementarias. Está aún generalizada la creencia de que el método que emplea importa poco y que lo esencial es que el profesor conozca la materia". (Datos y conclusiones extraídos de: *Estado actual de la Educación secundaria de la América Latina*. Segunda edición, revisada y aumentada. División de Educación. Departamento de Asuntos culturales. Unión Panamericana. Washington, 6, D. C. 1957, págs. 141 a 143).

E. MIREYA ETCHEVERRY.

LA EDUCACIÓN MUSICAL SEGÚN EL MÉTODO WARD¹

El método Ward se practica en un gran número de escuelas en Estados Unidos y en los Países Bajos; en Francia depende de la Dirección del Instituto Gregoriano de París, de ahí su actual importancia.

Sería mucho más fácil, para alabar los méritos de este método, hacer una demostración, que recurrir a las palabras. ¿No se ha dicho que la música comienza donde la palabra no alcanza?

El verdadero educador encuentra desde aquel momento una demostración viviente; todos los criterios para juzgar un sistema o un método de educación musical. Viene la actitud de los niños, la tensión de sus rostros, el interés evidente, se da cuenta de las reacciones y del entusiasmo que los anima.

Nosotros no nos detendremos en los principios pedagógicos de la educación musical en general, que toman por ejemplo como base de la enseñanza, la actividad del niño tal como ella se manifiesta a cada instante en el curso de las lecciones (dictados musicales, desenvolvimiento de la memoria, improvisación, formación vocal, etc.).

Solamente queremos atraer la atención sobre aquellos puntos salientes del método Ward:

1º La formación musical no es ya la herencia de una sociedad escogida. Es necesario que la reciban todos los niños, sin excepción, para que puedan expresarse tan bien en este lenguaje como en la lengua materna.

2º En la escuela primaria, la educación musical debe ser confiada al maestro de escuela. Nadie más que él, que conoce a fondo a sus alumnos, puede ligar estrecha-

mente la música con las otras ramas de la enseñanza, y asociarla a la vida de los niños. Puede también establecer una relación entre la música en la escuela y la música en general. Sólo él puede encontrar el momento propicio para hacer ejecutar tal o cual canción. Tiene muchas ventajas sobre el especialista, en el dominio de la psicología y de la pedagogía; además será siempre más fácil para un maestro tener conocimientos elementales de música, que para el especialista comprender la psicología infantil y la pedagogía.

Sería difícil encontrar el número de profesores calificados, necesarios para enseñar en todas las escuelas primarias. Es necesario entonces que la educación musical elemental esté al alcance de la totalidad de los alumnos y de la mayoría de los maestros.

Por eso el método Ward comporta una minuciosa gradación, una juiciosa repartición de la materia a enseñar, numerosos consejos didácticos, testigos de una constante solicitud para los niños menos dotados.

3º El sentido rítmico debe ser inculcado por movimientos musculares. Este es ahora un axioma universalmente reconocido. Pero es necesario hacer notar que el ritmo no es una sucesión de tiempos más o menos acentuados, y no proviene del retorno periódico de un tiempo fuerte como bien lo enseñan los métodos.

El ritmo no es más que movimiento. Es la ordenación del movimiento, como dijera Platón; o, según San Agustín, el arte de los bellos movimientos. Es una sucesión bien ordenada de tensión y de relajamiento, de impulso y de retroceso, de arsis y de thesis, como en la danza griega. Es por lo que nuestros alumnos tienen el hábito de hacer grandes ademanes con sus brazos, de elevarse sobre la punta de los pies, de avanzar y de retroceder, ejecutar, en síntesis, con sus cuerpos, el ritmo de la frase, o de proyectarse en el espacio por la quinomanía de su propio ritmo vital.

4º La notación musical es bastante compleja. Las tendencias de los sonidos, sus relaciones mutuas, y sus funciones modales cambian después de la armadura. Esta notación está muy lejos de ser clara. Y todavía es necesario que el sonido pueda asociarse inmediatamente con el símbolo escrito.

1. Con el presente artículo, se inicia una serie de publicaciones referentes a investigaciones en la Pedagogía Musical, hechas y dirigidas por el autor.

Se pretiene al propósito de poner al lector en contacto con nuevas técnicas y recursos didácticos para lograr plenamente los fines de la educación musical: enseñar a mirar; enseñar a escuchar; enseñar a interpretar; enseñar a expresar; enseñar a ejecutar; enseñar a juzgar.

Para facilitar esta asociación, el método Ward ha recurrido a la notación cifrada, que poco a poco conduce al pentagrama de una, de dos, de tres o cuatro líneas, como en el canto gregoriano; y por fin, a la notación actual.

5º Por razones de orden psicológico y práctico no queremos fundar la educación musical vocal sobre la altura absoluta de los sonidos.

Además la función de un mismo intervalo no es idéntica en los diferentes modos. Tal intervalo, por ejemplo, familiar a los niños en modo mayor, se torna difícil en modo menor o en modo mixolidio. Es necesario, entonces, encarar los intervalos en un clima modal.

Por esta razón, Mme. Justine Ward, autora del método, ha compuesto para cada modo ejercicios especiales, llamados de orientaciones, que representan los sonidos en sus tendencias naturales.

6º El desarrollo del oído no se hace por imitación. Los ejercicios están compuestos de tal manera que los alumnos encuentran por ellos mismos los intervalos. Les dejamos el placer de descubrir y vencer el obstáculo.

Yo creo que la pedagogía actual tiene tendencia a abusar de la palabra "alegría". Creen ciertos autores que todas las lecciones deben ser un agradable pasatiempo, una constante recreación. He visto los armarios de ciertas escuelas semejantes a jugueterías. Se olvida a menudo que la verdadera alegría es el resultado de la concentración obtenida a fuerza de trabajo.

7º En cuanto al repertorio, está demás decir que debe ser de alto valor. En el método Ward, se compone de canciones infantiles y populares inspiradas en el folklore de los diferentes países, y de cánones de grandes maestros. El canto gregoriano ocupa un lugar preponderante desde el comienzo, porque es para nosotros la expresión ideal de la plegaria, y también porque es la base de toda música. Posee una riqueza que parece actualmente perdida, un ritmo libre no sometido a la tiranía de la medida y de la línea o barra divisoria, un vocabulario modal más extendido que el de la música actual, que no conoce más que el modo mayor y el menor.

Todas las formas de la música moderna se encuentran en este canto. El cántico gregoriano es la cumbre del arte, porque alcanza el máximo de expresión con el mínimo de medios.

JOSEPH LUNNAERDS
Director
del Instituto Ward de Boston
(Palais Bairo).

Traducción: LIL A. de Tortosa.

LA BIBLIOTECA COMO AUXILIAR DE LA EDUCACIÓN

La educación no depende exclusivamente de la acción desarrollada por los maestros y profesores, sino que debe contar también con otras ayudas externas entre las que ocupa un lugar preferente la biblioteca. Por otra parte, no termina con la graduación del niño en la escuela, y la biblioteca representa la institución más apropiada para mantener en el individuo la continuidad de la educación.

Pero su acción e influencia en el proceso educativo depende, en gran parte, de la comprensión y el reconocimiento que maestros, profesores y hombres de gobierno y del pueblo tengan de la importancia del libro y de la biblioteca y de la colaboración que exista entre ellos. El maestro y el profesor que limita su enseñanza a la repetición de informaciones y cuyas exigencias no van más allá de la simple memorización, descuida uno de los aspectos fundamentales de la educación, circunscribiendo las posibilidades de sus alumnos que se acostumbran así a no ampliar sus conocimientos con la consulta de libros adecuados. En cambio, el maestro que sabe guiar al niño en el descubrimiento de nuevos horizontes contribuye y facilita su desarrollo psíquico y cultural.

La biblioteca en su sentido más amplio abarca todos los servicios bibliotecarios, tanto de las bibliotecas públicas, populares y nacionales, como especializadas, infantiles, escolares, universitarias y de instituciones de estudios superiores y de carácter cultural y científico. Es pues la institución que atiende al individuo desde su infancia hasta su vejez.

El niño ya antes de saber leer debe concurrir a la biblioteca infantil para empezar a familiarizarse con los libros e interesarse en ellos. Después de aprender a leer desarrolla el hábito de la lectura concurriendo a la biblioteca escolar o pública que le proporciona el material indispensable para su aprendizaje formal y la lectura suplementaria que le permitirá ir extendiendo su horizonte. La biblioteca es el complemento de la escuela y lleva al niño a nuevos mundos a través de cuentos, novelas e historietas, a la vez que va ensanchando el panorama de sus conocimientos por medio de los libros de ciencias naturales, físicas y aplicadas, de historia, de descubrimientos y de obras biográficas escritas especialmente para él.

El adolescente necesita lecturas y libros apropiados a su edad y si bien ese material puede proporcionárselo la biblioteca de la escuela secundaria, se nota cada vez más la necesidad de disponer en las bibliotecas públicas de una sección destinada exclusivamente a los jóvenes, donde se les facilite los libros que respondan a sus intereses, que no son ya infantiles pero que no alcanzan todavía la profundidad y responsabilidad de los adultos.

La concurrencia a la biblioteca en estas sucesivas etapas de su proceso psíquico y educativo, lo va capacitando para la investigación individual que se pondrá ampliamente de manifiesto cuando llegue a la universidad.

Vemos, pues, que en los distintos niveles educativos: escolar, medio y universitario, la biblioteca representa una valiosa ayuda tanto desde el punto de vista puramente informativo como de extensión cultural.

Su influencia empieza a manifestarse en los niños y es de carácter más bien formativo, debiendo comenzar por despertar en ellos el hábito de leer y el gusto por la lectura.

I. EL HÁBITO DE LA LECTURA.—La vida moderna con su agitación y su velocidad ha hecho perder, en gran parte, el hábito de la lectura. Hace unos años los niños experimentaban un placer especial en leer y dedicaban mucho tiempo a la lectura de cuentos, relatos de aventuras, historias, etc.; en cambio, los innumerables motivos de distracción con que cuentan actualmente los ha llevado a

abandonar insensiblemente la lectura hasta el punto de que para muchos constituye una verdadera tortura sentarse a leer. La vida de hogar y la dedicación que los padres prestan a sus hijos influye mucho en este aspecto, pero desgraciadamente las exigencias económicas o sociales de la vida moderna hacen que, en muchos casos, los niños estén al cuidado de otras personas que no se preocupan mayormente de despertar en ellos el hábito de la lectura.

Es muy importante desarrollar este hábito en la niñez pues difícilmente de un niño no lector surgirá después un joven o un adulto aficionado a la lectura.

El bien es cierto que no es tampoco saludable que los niños destinen todas sus horas libres a leer, es también cierto que una adecuada distribución del tiempo que dedican a sus juegos y a la lectura resulta muy beneficiosa para su educación.

Para fomentar en ellos el hábito de la lectura es necesario proporcionarles lecturas interesantes, expresadas en lenguaje fácil, sencillo, ameno, atractivo y bonito, teniendo siempre en cuenta los sucesivos motivos de interés que corresponden a las distintas etapas de su desarrollo psíquico.

Pero no basta sólo con disponer del material adecuado sino que hay que desarrollar el gusto por la lectura, acostumbrándolo a hacer de ella un placer y a distinguir y apreciar la buena literatura. Esto sólo se consigue con una cuidadosa selección, dosificando las dificultades literarias y de interpretación que los libros puedan ofrecer, sin perder nunca de vista el interés que deben despertar en el niño, condición primordial y fundamental.

En este camino el primer paso debe darlo la familia que es a la que corresponde la responsabilidad de la formación de los hábitos del niño, pero como, por diversas circunstancias, no siempre está en condiciones de hacerlo, es la biblioteca infantil y escolar la llamada a renlizarlo o a continuar o colaborar con la acción desarrollada en el hogar. Pero la biblioteca sólo podrá llevarla a cabo si los niños concurren a ella. De nada valdría una biblioteca que dispusiera de buenas instalaciones y de una colección muy rica si no tuviera lectores. Es aquí donde entra en juego la habilidad del

bibliotecario y donde se pone de manifiesto su verdadera vocación. Si los niños no van a la biblioteca ella debe salir a buscar a los niños. La biblioteca dispone de muchos recursos para atraerlos. Una buena campaña publicitaria y de propaganda da siempre excelentes resultados. Además, la narración de cuentos, las teatralizaciones, los títeres, etc., son motivos de gran atracción. Después, depende del bibliotecario el despertar su interés por la lectura y acostumbrarlos a concurrir a la biblioteca en forma periódica. Hay que saber aprovechar la época de vacaciones en que los niños no tienen mayores obligaciones, para atraerlos a la biblioteca pública, o bien, donde ésta falta, a la biblioteca escolar que deberá permanecer abierta y ofrecer servicios regulares de lectura, consulta y préstamo.

Por otra parte, en muchos casos debe vencerse también la resistencia familiar invitando a los padres a acompañar a sus hijos y proporcionándoles comodidad para esperarlos o recogerlos después.

No debe tampoco olvidarse a los niños que viven en los suburbios o en zonas alejadas, y las bibliotecas ambulantes deben llevar también colecciones de libros destinadas a ellos.

De esta manera la biblioteca puede desarrollar una acción importante y efectiva en pro de la recuperación del hábito de la lectura, que va en camino de desaparecer en una sociedad cada vez más materializada en la que hasta las obras literarias se leen extractadas o resumidas para no perder tiempo.

II. LA BIBLIOTECA Y LA EDUCACIÓN EN LOS DISTINTOS NIVELES. — La biblioteca es un valioso auxiliar de la educación en todos sus niveles. Cuando el niño es pequeño colabora con el hogar desarrollando una acción formativa que constituirá la base de su futura personalidad; cuando va a la escuela le ayuda a cumplir con las exigencias de sus lecciones y deberes; orienta y ayuda a la juventud en la difícil edad de la adolescencia y cuando el joven empieza la universidad lo auxilia en su tarea y le enseña los métodos de información y la manera de mantenerse al día en los progresos que se van produciendo en el campo de su respectiva profesión. Y al margen de toda esta tarea desarrolla también una acción específicamente

cultural por medio de conferencias, conciertos, exposiciones, seminarios, representaciones teatrales, publicaciones, etc.

Trataremos ahora un poco más detalladamente cada uno de estos aspectos.

1. *La biblioteca y el niño.* — La biblioteca infantil, además de despertar en los niños el hábito y el gusto por la lectura y de acostumbrarlos a concurrir a ella, cumple una misión mucho más amplia.

A este tipo de biblioteca le corresponde contribuir, en parte, a desarrollar la personalidad del niño. Está en la habilidad del bibliotecario orientarlo y dirigirlo en forma discreta hacia lo que resulta conveniente para su edad pero sin forzarlo y sin ejercer aparentemente ninguna presión, pues el niño es por naturaleza rebelde y contrario a que lo dirijan. Así, poco a poco, en forma persuasiva, le va proporcionando material de su interés, indicándole dónde puede encontrar otros libros semejantes o de temas afines para que él pueda más tarde buscar directamente lo que le interesa, adquiriendo así autonomía.

De esta manera se va también ganando la confianza del niño y conociendo sus inquietudes, lo que le permitirá orientarlo dentro de sus gustos personales o de su vocación particular.

Es también en la biblioteca infantil donde se va desarrollando en el niño el gusto por el arte: cuadros, láminas, ilustraciones, dibujos, etc. haciéndole sentir la belleza y la fuerza de la expresión y educando su gusto artístico. Puede hacerse uso de este tipo de material para ilustrar relatos o lecturas o determinados temas que resulten de interés.

Lo mismo puede decirse del gusto musical. La mayoría de las bibliotecas infantiles disponen de una buena colección de discos y el niño se va acostumbrando desde pequeño a escuchar y apreciar los distintos tipos de música y a encontrar en ello un placer especial.

Los cuentos narrados en lenguaje sencillo pero sin caer en la vulgaridad y en forma interesante y amena contribuyen a su formación moral y a despertar su imaginación.

Las lecturas comentadas amplían su horizonte y lo acostumbran a analizar y a considerar las cosas desde

distintos puntos de vista, a exponer en forma clara y concisa sus opiniones y a respetar las de los demás.

Los títeres desarrollan en él el gusto por las representaciones y despiertan sus aptitudes literarias y manuales, pues, en la mayoría de los casos, concluye escribiendo las obras, fabricando los muñecos y manejándolos con gran habilidad.

Las sesiones de cine resultan también muy instructivas, ya se trate de películas documentales o de divulgación en general, las que deben alternarse con otras de tipo cómico o recreativo.

También la biblioteca infantil contribuye a desarrollar en el niño la sociabilidad y el respeto por los demás y por las cosas, pues debe cuidar los materiales que se facilitan y devolverlos dentro de los plazos establecidos para no privar de su lectura a otros compañeros.

Además, el niño aprende a familiarizarse con los libros, a buscar sólo los temas que le interesan, a interiorizarse del manejo de algunos de los materiales de referencia, a usar el catálogo y a localizar los libros en las estanterías, todo lo cual va a ser muy beneficioso para su futura actuación en la escuela.

2. *La biblioteca y la escuela.* — La escuela, tanto primaria como secundaria, necesita la colaboración de la biblioteca para poder cumplir eficientemente con su cometido. De nada les vale a los alumnos tener buenos profesores si no cuentan con una biblioteca que les facilite los elementos bibliográficos indispensables para consultar o ampliar los temas tratados o, simplemente, para estudiarlos y poder responder a las exigencias de los programas de enseñanza.

Además, debe tenerse en cuenta que el precio cada vez más elevado de los libros hace que, en la mayoría de los casos, el alumno no pueda disponer de un ejemplar propio y sólo le sea posible estudiar a través del material que la biblioteca puede suministrarle.

Pero la biblioteca no sólo debe colaborar con los alumnos sino que también debe auxiliar al maestro o al profesor en su tarea, facilitándole los materiales básicos para desarrollar los diferentes temas, los últimos datos registrados, los artículos aparecidos sobre el particular, y, de ser posible, bibliografías específicas que le permitan abarcar el panorama en todo su conjunto y poder enunciar las cosas con un sentido más realista. De la ha-

bilidad del profesor y de su experiencia pedagógica dependerá el mayor o menor aprovechamiento de todos estos recursos que la biblioteca coloca en sus manos y que él debe adaptar a la mentalidad y grado de preparación de su alumnado.

Es, pues, fundamental que haya una estrecha colaboración entre el profesor, la biblioteca y los alumnos.

Los principales objetivos de este tipo de biblioteca son:

- a) Facilitar a los estudiantes el material necesario para responder a los programas de enseñanza;
- b) Facilitar a maestros y profesores los materiales necesarios para desarrollar sus clases;
- c) Facilitar a las salas de clase, en forma permanente o temporaria, colecciones de libros básicos para ser utilizados en las tareas diarias o en las "horas de lectura libre";
- d) Enseñar a los estudiantes a utilizar el material bibliográfico y a buscar en los catálogos no sólo los autores o temas que puedan ser de su interés personal sino también los temas afines o de interés del momento;
- e) Acostumbrarlos al manejo de los materiales de referencia para que puedan resolver por sí solos sus dudas o confrontar datos;
- f) Tenerlos al tanto de los nuevos libros que se van adquiriendo;
- g) Cooperar con maestros y alumnos en la selección de los nuevos materiales;
- h) Distribuir entre los alumnos guías de lectura;
- i) Despertar o fomentar, dentro de lo posible, sus vocaciones específicas;
- j) Organizar grupos de discusión sobre temas de interés general del momento o de interés especial para los alumnos;
- k) Hacer comentarios de libros para desarrollar en los alumnos el espíritu analítico y crítico;
- l) Utilizar los materiales audiovisuales como películas, fotocopias, micropelículas, microfichas, discos, cintas magnéticas, diapositivas, etc. como medio de divulgación y enseñanza y servir de depósito de los mismos;
- m) Hacer exposiciones, ya sea de carácter artístico o sobre temas o puntos de interés actual o didáctico;
- n) Auspiciar conciertos y conferencias;

n) Interesar a los alumnos en las tareas de la biblioteca y hacerlos partícipes de las mismas;

ñ) Despertar en los alumnos el gusto por formar su biblioteca personal.

Se ha dicho que la biblioteca de la escuela debe ser a la vez:

Centro de enseñanza.

Centro de materiales bibliográficos y audiovisuales.

Centro de lectura.

Para que todos estos objetivos puedan cumplirse es necesario:

- Que la biblioteca disponga de un presupuesto que le permita la adquisición de los materiales bibliográficos y audiovisuales imprescindibles;
- Que cuente con un bibliotecario profesional capaz de organizarla con verdadero sentido funcional y que además reúna las condiciones de preparación académica y didáctica indispensables;
- Que exista una estrecha colaboración entre el bibliotecario, los maestros o profesores y los alumnos.
- Que haya una perfecta comprensión y acuerdo entre el maestro y el bibliotecario en la determinación del material que se va a utilizar en la enseñanza de los distintos temas de estudio;
- Que disponga de suficientes ejemplares de los libros más solicitados, tanto de texto como de recreación, para que puedan ser facilitados en préstamos a domicilio.

Lo importante es que la biblioteca de la escuela proporcione al alumno el material que necesita no sólo para sus estudios sino también para su recreación, le enseñe a manejarlo y a sacar de él el mayor provecho posible y lo acostumbre a concurrir a ella, a interesarse por los libros, a despertar en él el gusto por la lectura y el espíritu de investigación y a obtener en la forma más rápida y efectiva posible los datos que necesita.

3. *La Biblioteca y la Universidad.* — La acción de la biblioteca universitaria depende, en gran parte, de la que hayan desarrollado las bibliotecas de las escuela primaria y secundaria respectivamente.

En las dos etapas precedentes la biblioteca ha cumplido con su verdadera tarea formativa y de entrena-

miento, el individuo llegará a la universidad con una idea clara de la finalidad de la biblioteca, de cómo desenvolverse en ella y del aprovechamiento que puede obtener de la misma. Pero, si esa tarea previa no se ha llevado a cabo, habrá que empezar por adiestrar al estudiante en el manejo de las herramientas bibliográficas para que pueda aprovechar al máximo los beneficios que la biblioteca le puede proporcionar.

La biblioteca universitaria debe, ante todo, enseñar al estudiante la manera de documentarse y de obtener la información que necesita. No debe olvidarse que todo profesional debe mantenerse al día con respecto a los progresos y novedades que se van produciendo en las distintas ramas de la ciencia y de la técnica. Es, pues, fundamental el conocimiento de las fuentes bibliográficas que van registrando todo lo publicado en los diferentes campos. No sólo deben conocerse, sino también saberse utilizar y tener una idea exacta de su utilidad y de sus limitaciones. Por lo tanto, es indispensable que el bibliotecario ofrezca a los alumnos de primer año pequeños cursos de entrenamiento no sólo sobre el uso de la biblioteca sino también, por ejemplo, acerca de la forma de presentar los trabajos escritos, de cómo hacer las citas bibliográficas, etc., lo que les será muy útil para sus futuras actividades profesionales.

El profesional antes de dedicarse a una investigación determinada debe conocer qué es lo que se ha hecho ya en este campo y qué se está haciendo en ese momento. De esta manera se evita la dispersión de esfuerzos y se gana tiempo, sobre todo ahora en que las investigaciones de tipo científico avanzan a pasos agigantados. Esto implica la existencia de una buena colección de bibliografías y de "abstracts".

Además, debe contar con una buena colección de revistas pues hoy día la información que más interesa es la que aparece en las publicaciones periódicas pues los libros son ya antiguos en el mismo momento en que salen de la imprenta.

La biblioteca de la universidad debe también desarrollar una intensa acción de vinculación interbibliotecaria que facilite el intercambio de informaciones y la obtención de préstamos recíprocos.

Debe utilizar además los recursos de la micropelícula, microficha y fotocopia, única forma de obtener la repro-

ducción del material que se necesita con urgencia y que, a veces, no sólo no está en la biblioteca sino que no está tampoco en el país. Entran entonces en juego los servicios suministrados por los centros de documentación de los diversos países que están en condiciones de proveer a precios bastante módicos micropelículas, fotocopias o microfichas.

Ahora bien, para que estas bibliotecas universitarias puedan llevar a cabo su verdadera misión es necesario:

- a) Que dispongan de un presupuesto lo suficientemente importante como para asegurar la compra de los materiales que se consideran fundamentales para el estudio o investigación que las diferentes facultades o institutos realizan;
- b) Que posean una colección lo más completa posible de revistas de información general y especializadas;
- c) Que dispongan de una colección lo más completa posible de bibliografías y de "abstracts";
- d) Que cuenten con los elementos necesarios para la obtención de micropelículas y fotocopias;
- e) Que estén a cargo de bibliotecarios que reúnan las condiciones académicas y profesionales indispensables para poder organizarlas con sentido funcional.

Corresponde pues a la biblioteca universitaria una tarea fundamentalmente documental y de información que permitirá a los estudiantes capacitarse para ejercer eficientemente la profesión que hayan elegido.

Pero esta acción de la biblioteca universitaria no está sólo destinada a los estudiantes sino también a los profesores en su doble aspecto, didáctico y profesional y de investigación.

EMMA LINARES.

*ex Teniente de Pedagogía (Enseñanza,
12ª serie), Universidad Nacional
del Litoral, 1959.*

GRAFOLOGÍA EMOCIONAL EN LA ESCOLARIDAD PRIMARIA

Entre los niños que han llegado a la edad escolar, existen diferencias de valor intelectual, cuyos niveles mentales difieren entre sí. En la mayoría de los casos,

los docentes reciben a su tanda de moedizos criaturas sin una valorización aproximativa de los niveles mentales diferenciados. Desde luego, el maestro está adelantando su enfoque a este interrogante hacia el campo de la afectividad del niño y sus desajustes frente a las circunstancias. Alma lábil, con fuertes impulsiones motivacionales, suele conturbarse en su esencia íntima, creando estos desajustes que con suma frecuencia el docente interpreta mejor que los padres, origen de gran cantidad de casos del llamado niño "difícil", aditamento a que se recurre muchas veces, muy en especial, cuando en verdad es a nosotros a quienes nos resulta "difícil" entender a este niño, que suele ceder en la vorágine de su pequeña circunstancia formativa que lo arroja, desarticulando sus estructuras emocionales.

Conocer al niño desde el punto de vista de su emocionalidad, de sus placeres y desplaceres¹, de su posición ante la constelación familiar, saber cómo ve el mundo y cómo cree que el mundo lo ve, es tarea que el docente puede detectar el primer día de clase, en forma sencilla, sin costo material, con precisión y además obtener para su control particular, la modalidad evolutiva emocional de sus pequeños durante el año escolar.

Veremos de qué manera sutil penetraremos en el mundo del pequeño y de qué manera iré mostrando su vida placentera, sus afectos y también sus dolores.

Será de todas maneras fácil que el docente ubique con certeza los rasgos psicológicos de sus niños en base a la psicología estudiada, más, si ella es aplicada con las pautas de los déficit emocionales que el niño soporta y que la Grafología Emocional le señala con toda seguridad, es indudable que la misión del maestro se agiganta en la dimensión humana que la profesión exige.

Basados en estudios que comprenden la Grafología Emocional, la Pedagogía, las leyes de la Psicología Experimental, Paidología, la Psicobiología, han determinado el estudio y elaboración de leyes grafológicas en el campo emocional, aceptadas en nuestro medio, países latinoamericanos entre los que se encuentran principalmente Brasil y en los centros especializados de Europa: Alemania, Francia, Suiza, España, etc.

1. *Grafología Emocional en Pedagogía. Una del saber de este año.* Editorial Tróquel, S. A. 1941.

Con estas palabras preliminares, indispensables como exordio en la cuestión misma, pasaremos al terreno práctico. Trataremos de establecer una teoría que resumimos en apretada síntesis.

Considerada la grafología clásica como ciencia auxiliar complementaria de la Psicología Experimental, posee sus propias leyes que involucran el método, clasificación, pruebas, contrapruebas, su técnica especializada. Alejada del empirismo, de las predicciones adivinatorias, de las combinaciones propias del mundo mágico del medioevo, rechazamos, por contraria a la ciencia, toda manifestación grafológica de análisis que no provenga de la prolongada experimentación y que no pueda ser sometida a las rigurosas leyes de la comprobación de gabinete. Queda de tal manera establecido que toda aquella grafología mezclada con predicciones de todo tipo, inclusive la grafocastrología, nada tienen que hacer con la ciencia de la Psicología Experimental. Despojarse de estas creencias quien las tuviere y sostener combate contra estas particulares maneras de pensar, es hacer profilaxia.

La grafología clásica tiene por objeto el estudio analítico de los movimientos de expresión grafoescritural y se estudia como ciencia proyectivo-expresiva capaz de inducir al individuo a fijar sobre el papel sus motivaciones y hechos psicósomáticos, de una manera peculiar, personal e intransferible.

La inmensa mayoría de las obras grafológicas están referidas al diagnóstico caracterológico, mediante el estudio de los rasgos relevantes y la distribución espacial unidos a otros factores inherentes a la cuestión.

La Grafología Emocional, en cambio, procura sondear por un rápido enfoque, la psicodinámica afectiva y sus referencias cualitativas motivacionales, conscientes o inconscientes del examinado.

Todos hemos visto alguna vez esa "discontinuidad" de un escrito, esa enmienda de la trama grafoescritural, esas palabras escritas de una manera *distinta* al resto, con o sin erratas, alteraciones morfológicas que se destacan por lo llamativas dentro del contenido escritural examinado. A tales palabras, verdaderos accidentes involuntarios o inconscientes es a lo que llamamos "lapsus calami" y que en adelante reconoceremos como "Palabra

Refleja" ya que como su designación lo indica provienen como un reflejo o de una mayor cantidad de alteraciones del ritmo, de la escritura basal, gramatical o repetidamente inmotivadas o de omisiones y que por tanto denotan el paso intercurrente de una emoción fugaz, dentro del libre curso de un pensamiento escrito, cuya esencia está en relación íntima con el problema circunstancial del escribiente.

Asignado el valor interpretativo que la experiencia y la observación metódica en diversos campos de la actividad del hombre sano o enfermo señalan, la psicografía escritural recoge un *clima emocional* que perfila el estado anímico de su productor. La analogía entre "lapsus calami" y "lapsus linguae" de Freud es evidente.

La Grafología Emocional es la resultante de la necesidad de crear una especialización dentro de la grafología clásica y resulta así la expresión de la fuerza psicodinámica más extraordinaria que posee el hombre; su registro afectivo y su "tempo" reaccional cuando se halla turbado, siquiera sea circunstancialmente. La complicada vida moderna y las dificultades de adaptación correcta hallan en esta modalidad de la técnica expresográfica, un aliado eficaz contra los agentes agresivos que determinan el "stress" del niño de hoy, ciudadano del futuro.

Puede controlarse por este medio las reacciones provenientes de cosas o personas que hacen displacer a las vivencias del niño. Investiga su capacidad de soporte y puede instaurarse una psicoterapia de apoyo o el método psicopedagógico considerado de mayor rendimiento para que el niño pueda de por sí, superar el conflicto.

Tratándose de accidentes producidos en las condiciones de inconsciencia y de una imagen personal de expresión, los "lapsus calami", también constituyen una imagen individual referida al estado psicósomático circunstancial o prolongado del niño que así escribe. Reconoce un móvil de dualidad decisiva y nos refiere las dudas, la vacilación de decir o accionar, la dificultad electiva circunstancial, la inseguridad y el temor, en relación con su dualidad de elección entre el verdadero sentir y escribir, relaciones motivacionales conscientes o inconscientes, etc.

Esas palabras "llamativas", observadas dentro de la estructura de una frase u hoja escrita, ese "remiendo"

dentro de la trama global, está dado generalmente por el "lapsus calami", en función de una mente que elabora simultáneamente una aspiración placentera, deseada, gratificadora y la reacción oponente de desaliento ante una duda o temor relacionado con el expresado deseo. Para su determinación y nucleación será suficiente que en el texto se hallen cargas afectivas... y cuál es el niño, o adulto, que no las posee en grado superlativo y generalmente distorsionadas.

EXPOSICIÓN DE LA TESIS:

Siguiendo ciertas reglas elementales podemos llegar a descubrir, controlar y verificar el curso de los problemas circunstanciales o permanentes del niño escolar.

En otros campos de la aplicación de la Grafología Emocional, también son hallados los giros imprescindibles para la orientación en Psiquiatría², en el campo delictivo, etc. Simplemente decimos que en este terreno es sencilla su aplicación, pues es precisamente el maestro quien tiene la fortuna de contar con el material humano máspreciado y sensible, a la par que una experiencia en la psicología y ciencias afines le permiten detectar mucho más fácilmente las finas resonancias del alma infantil, que a cualquier otra persona en ejercicio de cualquier profesión, exceptuando las de la medicina infantil, etc.

Estudiar los sentimientos verdaderos, las preocupaciones y conflictos del niño por medio de la Interpretación psicológica de las características grafoescriturales peculiares, en cuanto a erratas, titubeos, tartamudeo escritural, ciertos errores aparentemente gramaticales, retoques, cambios bruscos del ángulo de inclinación, del tamaño, etc., se refiere, a las que denominamos "lapsus calami" o Palabra Refleja.

Si cuando hablamos expresamos directamente nuestras ideas por medio del lenguaje oral, al escribir, de suyo, hacemos lo mismo indirectamente gracias al lenguaje escrito, hablando, queriendo transmitir nuestro pensamiento a distancia.

2. *Grafología Emocional en Psiquiatría como orientador preventivo.* (En preparación).

De esa necesidad de comunicarse surge, inconscientemente el grito mudo en la escritura, el deseo de subrayar una palabra o una frase, tal cual como cuando hablamos, o bien de poner sordina a nuestra voz, cuando el contenido oculta algún hecho punible por quien puede escucharlo. De allí nacen los énfasis en la escritura, semejantes a los del lenguaje hablado, que llamamos "lapsus calami enfático" que distinguimos en placenteros —grito de posesión deseada—, de advertencia, o de desplacer. Cuando los lapsus enfáticos se hallen lesionados en una misma palabra por el "lapsus calami" de contenido emocional, otorgamos un valor de interpretación de agravación conflictual; en tal caso hablamos de "lapsus calami emocional".

Se interpreta por énfasis a la fuerza expresiva que se desea imprimir a una dicción en sentido de realizar la importancia de convicción, imprimiendo una modulación determinada al tono de la voz en el lenguaje hablado que queda impreso como otro gesto —lenguaje escrito— que nos permite deducir el *tono de voz* con que fue redactado, es decir, leemos el contenido según el escribiente haya levantado o apagado la voz para las distintas palabras o frases empleadas.

PRINCIPALES CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA GRAFOLOGÍA EMOCIONAL

Lapsus calami: Cualquier perturbación estructural o errata ubicada dentro de las técnicas expresivas grafoescriturales, proyectiva inconsciente, de una emoción. Halla su equivalente en el *lappus linguae* de Freud. (Traspié grafoescritural).

Lapsus calami enfático o primario: Transformación o modulación circunstancial y fugaz de la escritura habitual —siempre en relación con sus palabras vecinas— por una reacción inconsciente de tono superficial que se exterioriza y visualiza conscientemente sobre el papel, en sentido de dar mayor o menor volumen acústico al contenido de la palabra o frase respectiva, por mayor regularidad y legibilidad. (Mayor o menor tamaño. Mayor o menor anchura. Mayor o menor inclinación, etc.).

Lapsus calami enfático-emocional o mixto: Las mismas perturbaciones señaladas más arriba, acompañadas por marcada tendencia en sentido enfático.

Lapsus calami y contracción, constructiva o destructiva respectivamente: Conjuncción inconsciente de dos temas en una palabra, que poseen ponderación de juicio, creando un neologismo.

Lapsus calami emocional o secundario: Perturbación circunstancial y fugaz de la estructura rítmica de la expresión grafocescritural de cualquier orden perturbador, como consecuencia de un choque emocional inconsciente, exteriorizado y visualizado inroscientemente sobre el papel, por mayor irregularidad, menor legibilidad, que llamaremos, para distinguirla de la irregularidad habitual en grafología clásica, "irregularidad paradojal".

Palabra refleja: Es toda aquella que ha sufrido una alteración morfológica de cualquier índole por una emoción fugaz del escribiente, por contener una carga afectiva provocadora.

Palabra estímulo: Consiste en la selección de una determinada palabra o frase con carga activa para el sujeto, que se dicta a los efectos de provocar un choque emocional, que se visualiza sobre el papel.

Grafología clásica: Tiene como base de orientación la imagen caligráfica del modelo establecido por la enseñanza, es decir, la interpretación psicológica de la imagen conductora individual (Klages), que permite hacer el análisis caracterológico de una persona.

Grafología emocional: Orientada por "lapsus calami", a través de los lapsus enfático y/o emocional, primario y secundario, respectivamente, de contenido anímico chocante para el sujeto analizado. Posee carácter de universalidad, se la ubica como independiente del medio inscriptor, para la evidencia de los problemas investigados (Bolígrafos, puntas inscriptorias en vainas, lápiz, etc.). Permite la pesquisa de la problemática del Yo individual, del Yo en la constelación familiar y su relación con el Yo-mundo. Se vehiculiza en la escritura por la carga afectiva contenida, al impulso de las reacciones conscientes e inconscientes que las mismas provocan en el examinado. El carácter de universalidad la presenta in-

dependiente, a las demás, de la contemporaneidad histórica, la relación geográfica, sin limitación de modelos caligráficos, aun los más alejados de nuestros tiempos y particularidades.

Exponemos a continuación algunos ejemplos simples en cuanto a la aplicación práctica de la Grafología Emocional en el ambiente escolar.

Figura 1: Para investigar disimuladamente las relaciones circunstanciales de una niña de 8 años de edad, para con sus padres, se la invita a escribir varias veces una determinada frase compuesta de palabras estímulo, de acuerdo al tema a sondear (Rapport psicológico), o sea en este caso: "amo a mamá y a papá". Con fines de evitar una distribución espacial deficiente y considerando la pasajera ineptitud en el manejo de la pluma por la pequeña examinada, se indican los lugares donde ha de iniciar las palabras respectivas.

The figure shows three lines of handwritten text: "amo a mamá y a papá". Each line has a dot and an arrow indicating the starting point for a specific word. In the first line, the dot is at the beginning of "amo". In the second line, the dot is at the beginning of "mamá". In the third line, the dot is at the beginning of "papá".

No cabe duda; existe una preferencia afectiva para con el padre, pues en los tres renglones la frase parcial "y a papá" aparece de mayor tamaño y de ejecución clara, bien legible, es decir, de visualización enfática (articulación clara y de mayor volumen acústico en el lenguaje escrito), en sentido de afecto espontáneo. Lapsus calami enfático.

La palabra estímulo "amo", es decir su transformación estructural paulatina —accidentada— en las tres líneas confirma nuestra suposición.

En el primer renglón la consideramos lapsus calami enfático, en sentido de volumen acústico aminorado, por el tamaño reducido y mayor estrechez, en relación con sus palabras vecinas, es decir de índole inhibitorio. En el segundo renglón el término en cuestión —“amo”— visualiza aparentemente cierta recuperación, se observa mayor seguridad en la expresión grafoescritural por un tamaño notablemente aumentado. Sin embargo, hay un retroceso espacial en dirección izquierda, hacia el margen impreso, que interpretamos en sentido de buscar apoyo; presentando además una errata (corrección de “a” por “c”) Lapsus emocional.

Como la expresión grafoescritural del amor paternal por parte de nuestra examinada se halla virtualmente obstaculizado por la palabra adherente “mamá”, se produce un nuevo lapsus calami emocional por precipitación, escribiendo “pamo” (“p” de “papá”) —contracción constructiva emocional—, sin que el término accidentado se apoye en el margen izquierdo. El trazo de mayor firmeza —que por el papel absorbente aparece viscoso— lo interpretamos como irritabilidad circunstancial, en sentido de concomitancia.

mi escuela es linda

Figura 2: Los dos lapsus enfático/emocional de la frase dictada —“mi escuela es linda”— a la misma niña de la figura 1, completan el cuadro conflictual.

Es útil observar que frases con carga afectiva, tan breves, nos permiten una orientación presuntiva relacionada con problemas circunstanciales en el ambiente familiar y escolar.

Yo cuando era chiquita me rompí el brazo

Figura 3: La línea orientada en dirección descendente, desplacer, es sin duda exponente de la angustia vivenciada, confirmada por el lapsus enfático “Yo”, el lapsus emocional “chiquita” y el lapsus mixto —enfático/emocional— “rompí”.

hermosa torta

Figura 4: El lapsus mixto, enfático/emocional “torta” habla de por sí.

No dudamos, aun tratándose de pocos ejemplos, haber demostrado al amable lector la importancia capital de la Grafología Emocional y su aplicación en el ambiente escolar.

C. A. HONROTH

UNA ESCUELA RURAL¹

1. Local escolar: Un aula de 8 x 5 metros; corredor cerrado, una habitación y una cocina. En cuerpo separado: un galpón de chapas. Patios de tierra y de pasto corto; árboles de sombra; hamacas, subibajas, bancos; jardín; canchas de pelota.

a) Salón de clase: con bancos bipersonales para los alumnos; escritorio y armario para el maestro; un pizarrón grande al frente. Una mesa para revistas; “biblioteca menor” (para 1º Inf. y Sup.); “biblioteca mayor” (para 2º a 6º); un estante para cada grado, que contenga sobres con material de trabajo; botiquín, reloj, almanaque; revista mural y exposición permanente de acuarelas; laboratorio para ciencias físico-químicas y naturales; tocadiscos; linterna de proyecciones; diario mural de noticias; estación meteorológica (aparatos y planillas que no deben estar a la intemperie); medidas métricas usuales; mapero.

1. Es un resumen, adaptado del libro *La Escuela Rural Unitaria* (2 tomos, de Luis F. Iglesias, Ediciones Pedagógicas, año 1957). El autor, actualmente Inspector de Enseñanza, resalta su actuación en la Escuela Nº 11 de Esteban Echeverría, ubicada en la localidad Tristán Suárez. El establecimiento, con un solo maestro, tuvo 30 alumnos inscritos en la siete grados.

Para 1º Inferior se ordena un lugar fijo y con material exclusivo: un pizarrón, equipo de lectura, abecedarios, carteles, contadores, etc.

El laboratorio funciona en las mismas condiciones que la biblioteca y el museo. Se compone de una mesa para realizar experiencias y una repisa con dos o tres estantes para ubicar los materiales y elementos de trabajo. La mayoría de sus aparatos son de construcción casera². Aquí los alumnos realizan las experiencias (dilatación, germinación, etc.), que solicitan los cuestionarios³.

La linterna de proyecciones: funciona con lámpara para acumulador. Se la utiliza en cualquier momento en que pueda ampliar algún tema en estudio. Muchas veces los cuestionarios señalan, en momento oportuno, que se proyecte tal o cual película. Las películas se adquieren o las dibujan los alumnos con tinta china sobre papel transparente o celofán. Hay películas como: *Historia del transporte*, *El gusano de seda*, *Caperucita Roja*, etc. En todos los casos la manejan los alumnos y otro hace de relator leyendo los títulos y las explicaciones.

En ocasiones se realizan funciones especiales con películas documentales, de historietas, etc. En estos casos se redactan programas de exhibición y se designan los operadores y los relatores cuyos nombres figuran en el programa.

Estación Meteorológica: En una planilla cuya primera columna transcribe los días del mes, diariamente se anotan los datos en las restantes columnas verticales para: hora; lluvia; temperatura;

viento (dirección y velocidad); suave o fuerte; presión: alta o baja; cielo: claro, seminublado o nublado.

Al dorso de esta planilla se hace el resumen mensual de lluvia y de temperatura media. Se consigna también el total de días con viento S., total con viento N.E., etc.; total de días con viento suave, total con viento fuerte; total con presión alta, total con presión baja; total con cielo claro, etc.

Los aparatos son, en lo posible, de fabricación casera². Las planillas mensuales se archivan año por año. Durante todo el año la estación es atendida por turno por los alumnos de 4º grado con la supervisión de los de 5º y 6º. Las anotaciones se comparan con las que publican los diarios.

En el aula todos los elementos de trabajo están ordenados en estantes abiertos y al alcance de todas las manos;

- b) **Galería cubierta:** Tiene una mesa amplia que se utiliza para el estudio de temas o experiencias realizados por grupos de alumnos;
- c) **Galpón de chapas:** Funciona allí el "taller" y el museo. Dispone de: mesa de arena, mesa para carpintería y modelado, caballetes para pintura y dibujo, biblioteca de juguetes, un estante con pinturas, un depósito de materiales (madera, cartón, clavos, etc.), herramientas (serrucho, martillo, tenazas, etc.), escalera. En el centro se instala una mesa grande para trabajo de grupos de alumnos.

El museo: dispone de piedras, metales, insectos, huesos, etc., coleccionados por los mismos alumnos y colocados en recipientes (de vidrio, lata o madera) con sus correspondientes tapas y rótulos con sus nombres. Funciona con la misma regularidad que la biblioteca del aula y el laboratorio. Los cuestionarios de los alumnos diariamente dirigen a él para observar, medir o dibujar algún objeto. Por ejemplo: "Busca en el museo una estrella de mar. ¿Cuántos brazos tiene? ¿Son iguales sus dos caras? Dibújala de uno y otro lado". Concluida la tarea, los alumnos deben dejar todos los materiales en orden.

2. El señor Iglesias, en el libro citado, explica la construcción. S. Salas en *El Método de Proyectos en las Escuelas Rurales* también explica la construcción casera de los aparatos.

3. Los cuestionarios son tarjetas u hojas escritas con indicaciones para conducir el conocimiento de un asunto del programa escolar. También se les suele llamar: cuestionarios de investigación, cuestionario de estudio, guías, guías de estudio, etc.

En el Plan Dalton (H. Parkhill), surgen ya extensiones, se desmenuzan: contratos, asignaciones, períodos o unidades. J. A. Lynch en su libro *El trabajo individual según el Plan Dalton* presenta varios modelos de cuestionarios sobre cada materia de enseñanza.

2. *El programa de estudios:* a) El programa oficial de "Desenvolvimiento" se lo ha reconfigurado excluyendo todos aquellos asuntos que carecen de interés en el ambiente de la escuela o para los que no hay material ilustrativo adecuado o elementos de experimentación y trabajo. En el de los grados hasta 3º los temas se agrupan en centros de interés; en el de los grados 4º a 6º las materias se correlacionan con sus temas.

Para cada uno de los temas del programa de cada uno de los grados se dispone de un *sobre grande* (35 x 30 cm.) de papel fuerte que lleva detallado en su exterior el contenido. Por ejemplo:

GEOGRAFÍA AMERICANA

Este sobre contiene: Tema VI: Meseta Brasileña.

1. Capítulo de "Geografía Americana" (17 págs. ilustradas).
 2. Mapa Atlas.
 3. Tres láminas de "Billiken" (Nº 1, Nº 2, Nº 3).
 4. El Brasil. Folleto ilustrado.
 5. Líneas aéreas brasileñas. Folleto ilustrado.
 6. Dos acuarelas del pintor J. Larco.
 7. Cuestionario para realizar la tarea (cuadernillo de 16 págs.).
- b) Se calcula un programa de actividades muy clásico que considera: las sugerencias y comentarios de cada día; lecturas y comentarios de las redacciones de los alumnos y de los periódicos; calendario meteorológico; crítica de acuarelas y dibujos; asambleas de alumnos; biblioteca; ahorro; juguetea; museo, etc.
3. *El horario de tarea diaria, I:* El maestro organiza su trabajo de manera de disponer del tiempo necesario para detenerse con serenidad y conversar con cada grado y aún con cada niño diariamente. Los alumnos deben saber y ver que el maestro se interesa por lo que están haciendo los grupos aun cuando su atención se concentra sobre un solo alumno.

II: Durante el día se desarrolla un solo tema o una única materia contenidos en el sobre (ver más arriba 2,

apart. a) La nota 4 al final de este trabajo transcribe un ejemplo.

- a) Los primeros 30 minutos de cada día se dedican a: recepción y crítica de acuarelas y dibujos; lectura y comentario de narraciones y expresiones escritas libres de los alumnos; noticias para el diario mural; atención del calendario meteorológico; ahorro; fecha del día, etc. 5;
- b) A continuación de esa media hora, cada uno de los grados recibe un sobre grande conteniendo material de estudio, de actividades y de investigación. Con él los alumnos trabajan solos o en grupos unas 2 horas continuadas;
- c) Al cabo de esas dos horas se hace un recreo (único) de unos 15 a 20 minutos 6;
- d) Luego, la misma tarea indicada en b) precedente, se prosigue hasta finalizar el día escolar 7.

Como los alumnos entran y salen del aula, van a la galería, al patio, al museo, etc., o suspenden la tarea

4. Enrique Stiehm a cargo de 3º grado, en 1932, con solo historia:
Lenguas: Gramática, Ff., Q. y Nat. Juven: Matemáticas.
Mates: Geografía. Vienes: Trabajo Manual.
Médicos: Historia. Sábado: Litografía Nacional.

5. E. Stiehm, en su libro *La falta de tiempo, los programas y el método* (1939), asegura que cuando tuvo 3º grado a su cargo practicó "El horario del día". Cada niño lleva a la escuela y cambia de su sala en su escritorio, el mismo libro o libro y a su turno cada estudiante.

Disciplina, al entrar al aula, se hace un silencio y se comienza a leer libros sin ningún apuramiento. A veces se omite la redacción del alumno, otras veces aparece una composición escrita por un compañero.

En esta forma el niño se familiariza con la Nación, sus instituciones, sus instituciones, sus hombres etc. y con las ciencias poniéndolo, en esta forma que aprende.

J. M. Brachmann y F. J. King en *Los estudiantes en escuela de nuestra época* exponen una tarea como la de E. Stiehm.

6. E. Stiehm, en la obra citada dice que los empleaba en: períodos de lectura al libro, pintura, recitación, carreras, narración, etc.

Organizó la tarea diaria en la misma forma que ahora se realiza aquí en su escuela 2, *El Horario y contenido* de los cursos.

7. El "Plan Jena" (P. Petersen) también, divide la clase diaria en los períodos de trabajo con un descanso intermedio.

en cualquier momento (como en sus propios hogares) sin pedir permiso al maestro, no se crean problemas de fatiga.

4. *El aprendizaje de los alumnos y la actividad:* a) Se basa esencialmente en el trabajo autodidacta (individualizado o por grupos), la práctica de la ayuda mutua y en lo posible la autocorrección (como en el Plan Dalton).

El aprendizaje se funda en la técnica visual. Todos los conocimientos se presentan con dibujos, esquemas, diagramas, láminas, fotografías, mapas, etc., con breves explicaciones a su pie.

La actividad de los alumnos durante el desarrollo de cada uno de los temas es dirigida totalmente en cada uno de los seis grados por medio de cuestionarios⁸ que en los grados inferiores no pasan de dos páginas y en los superiores su extensión es de límites mucho mayores. Un modelo de estos cuestionarios es (para 3er. grado)⁸.

LA MÁQUINA DE VAPOR

Lee las tarjetas que acompañan este cuestionario, estudiando detenidamente sus esquemas e ilustraciones. Las tarjetas son:

- I) "La fuerza del vapor de agua".
- II) "La máquina de vapor".
- III) "Historia de la máquina de vapor".

En el laboratorio, realiza con tus compañeros la experiencia de la Tarjeta I, demostrativa de la fuerza del vapor.

En el pizarrón, con tus compañeros, dibuja el esquema de la máquina de vapor (Tarjeta II).

El dibujo tiene que ser muy claro, de gran tamaño, coloreado y con los nombres correspondientes.

Cada uno de tus compañeros tiene que explicar cómo funciona esa máquina, siguiendo el esquema del pizarrón.

Escribe en un costado del pizarrón, los nombres completos de:

PAPIN
WATT
CUGNOT
FULTON
STEPHENSON

Para toda la clase tienes que explicar, con tus compañeros, qué inventó cada uno de ellos (Tarjeta III);

b) Con el contenido de cada sobre y el uso del laboratorio, del museo, de la biblioteca, etc., el alumno tiene tarea bien dirigida para uno o varios días en la escuela y en la casa.

Recibido del maestro el sobre con la unidad de trabajo, él o los alumnos proceden así:

- 1º Estudio de las láminas, lecturas, etc., y del cuestionario.
- 2º Discusión, comentarios entre alumnos, observaciones, mediciones, experiencias, etc.
- 3º Rápida síntesis oral parcial ante el maestro, con el cuestionario a la vista y escuchado por todo el grupo.

Síntesis final del tema haciendo uso de mapas y láminas grandes. (Cuando el tema contiene varios subtemas, se reparten éstos entre varios alumnos).

- 4º Desarrollo escrito individual, en borrador y con todos los materiales y elementos a la vista.
- 5º Corrección del borrador con el maestro.
- 6º Pase caligrafiado del trabajo en el hogar, formando un folleto con: tapas, índice, títulos, firma del alumno, etc.;

c) Durante el proceso activo de los alumnos con sus cuestionarios, es conveniente que el maestro se acerque a cada grupo de grado todas las veces que sea posible, para pedir síntesis orales parciales, comprobar los resultados y evitar los estancamientos.

A veces la ayuda se individualiza (por el maestro o por los alumnos de otros grados que ya han concluido su tarea) ya en los bancos, ya en el pizarrón o en los patios. Otras veces la ayuda es

8. El *Boletín Didáctico* N.º 2 (1959) del Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires, tiene otros modelos muy interesantes en las páginas 13 y 17, 24 y 28 y 39.

colectiva y se hacen dictados, lecturas, redacciones, correcciones de trabajos, búsqueda de palabras en diccionarios, tablas, problemas, construcciones, modelados, acuarelados, etc.

La colaboración entre alumnos es permitida, debe estimularse la ayuda mutua; los niños se entienden mejor y explican pacientemente unos a otros;

- d) Control de temas desarrollados: Se suele disponer, dentro del aula, de un tablero conteniendo la nómina de todos los temas de los programas de cada grado para que los mismos alumnos tilden en él los temas que llevan concluidos. (Similar al Plan Dalton. Véase el libro *El Plan Dalton*, por Fernando Sainz).

5. *Características generales del material de aprendizaje y de actividades que contienen los sobres de autoeducación:* a) Material gráfico: es el común, pero abundante. Se lo ha sacado de las revistas infantiles, de tapas de cuadernos, de periódicos, de folletos y de textos conocidos. Se lo elige entre los más claros y bellos.

Dentro del sobre se los coloca enumerados según el orden en que los exija el cuestionario. Cuando las figuras son de reducido tamaño, se pegan varias sobre una cartulina separándolas bien entre sí.

Cada cuadro lleva su leyenda explicativa y breve a su pie; muchas veces esos textos son ampliados por otras lecturas, folletos, resúmenes redactados por el maestro, capítulos desglosados de libros, etc.

Los folletos más grandes o los libros que no pueden incluirse dentro del sobre quedarán ubicados en la biblioteca; el cuestionario, llegado el caso, los menciona para que los alumnos los consulten;

- b) *Cuestionarios:* Así se denominan las hojas o tarjetas que llevan las indicaciones escritas para dirigir toda la tarea del alumno.

- I) Los de los grados inferiores conviene que estén escritos con letra manuscrita bien clara y que contengan indicaciones solamente para uno o dos días de tarea.
- II) Los de los grados superiores conviene hacerlos con máquinas de escribir y que contengan tarea para varios días.

Se presentan en color blanco, con sólo una pregunta por renglón con los títulos y subtítulos necesarios y llevando, si es oportuno, algún bosquejo rápido de los dibujos, mapas, esquemas, etc., que puede realizar el alumno. También suelen señalar: libros a consultar y su página correspondiente, discos que se deben escuchar, trozos que se deben leer o copias, etc.

Los cuestionarios ya en uso deberán ser corregidos y adaptados cuando se observa que algún punto ofrece repetidas veces dificultades de interpretación a los alumnos.

Los cuestionarios que traen algunos libros de textos casi nunca resultan apropiados, por lo que no aconsejamos su aprovechamiento directo.

Téngase presente que con los niños del campo se deben simplificar las actividades, dividiendo y subdividiendo los razonamientos complicados de los textos y preguntarse sólo una cosa por vez.

Si los alumnos, en sus redacciones y dibujos, se ajustan excesivamente a lo que solicita el cuestionario, el maestro debe intervenir disimuladamente para estimular todos los esfuerzos individuales de superación.

6. *Correcciones:* 1º El maestro va de un banco a otro alentando, corrigiendo, aclarando; o es llamado por los alumnos cuando éstos desean preguntar algo.

2º Saliendo a la galería o al patio: a) Unas veces todo un grado toma las tablas a otro, o le corrigen un dictado o un dibujo. Luego, entrando al aula, informan al maestro los resultados; b) En otros casos un alumno aventajado que finalizó antes su tarea, toma la lectura o corrige trabajos de grados inferiores. Luego, entrando todos al aula, se informa al maestro; c) A veces un grupo de alumnos dirige a otro grupo.

3º La ayuda mutua es una fórmula mágica.

4º Al finalizar una tarea, el maestro rodeado por sus alumnos conversa con ellos señalando error por error, indica formas correctas, etc.

5º Se estimula la autocorrección desde los primeros grados. En lo posible los cuestionarios de geometría

tria, aritmética y gramática llevan una tarjeta correlativa con los respectivos resultados. A veces para usarla los alumnos de los grados inferiores pueden apelar a otros compañeros o al maestro. En los grados superiores los alumnos consultan solos la tarjeta o recurren directamente al libro de texto.

7. *Bibliotecas*: Funcionan dentro del aula. Los libros están ubicados en estantes abiertos. Están dirigidas por alumnos capaces de encender entusiasmo por los libros en los niños más pequeños y de aconsejar a todos.

Desde su ingreso en la escuela se acostumbra a los niños a reclamar diariamente el cambio de su libro o revista al alumno bibliotecario.

- a) *Biblioteca menor*: es para los alumnos más chicos (1º Inf. y Sup.) y contiene libros muy ilustrados. Estos pequeños libritos que el niño de inferior lleva a su casa todos los días (aunque todavía desconoce la técnica de la lectura) comienzan por trionfarle el deseo de aprender; alguien (en la escuela o en la casa) le dará ayuda, y lo demás él va a resolverlo a su manera. En la escuela rural está literatura de los chiquitos da soluciones a muchos problemas de aprendizaje: lectura, escritura, tipos de imprenta, caligrafía, conocimientos generales, etc.;
- b) *Biblioteca mayor* (2º a 6º): En sus estantes, además de los textos de consulta, manuales, diccionarios, obras de divulgación hay volúmenes y colecciones de cuentos, novelas, poesías y narraciones (generalmente ediciones reducidas o adaptadas) de la literatura universal.

A partir del 3er. grado cada niño tiene su "Cartel del Lector" donde anota fecha, autor y título de las obras literarias que ha leído. Año a año le va archivando de manera que en 6to. grado tiene un registro completo de los libros literarios que ha leído.

Los alumnos de 5º y 6º grados hacen síntesis escritas de los libros leídos, por ejemplo: "Yo he leído el libro titulado *Gil Blas de Santillana*", en el mes de noviembre del año pasado. Su autor es A. R. Lesage.

El libro pertenece a la colección Biliken de la serie Roja y tiene escasas ilustraciones, algunas en colores.

Los personajes principales son: Gil Blas, tío Gil Pérez, Leonarda, Rolando (Jefe de los ladrones), el Negro, doña Mencía de Mosquera, don Matías, el señor Menéndez, etc.

Es una novela que cuenta la vida de un muchacho corajudo e inteligente. De los cuentos y novelas de la Colección Roja, es el que más me gustó.

En mi casa también lo han leído papá y mi hermana Mirta. Cuando papá que, es español, lo leía, decía: —"Mi primo fue a Salamanca... Peñafiel está como de aquí a Turdera del casería de mi padre..."

- c) *Mesa de Revistas*: Es una mesa común que mantiene ordenados revistas infantiles y diarios. Funciona igual que las bibliotecas.

8. *Juguetea y Taller*: Funciona en el galpón de chapas

- a) *Juguetea*: Para los días de mal tiempo y oportunidades ocasionales, se poseen cajas de juguetes y entretenimientos: rompecabezas, dominós, ludo, carrera de obstáculos, construcciones, etc. Se prestan también a domicilio como los libros de la biblioteca. También se enseña a: jugar con trompos, confeccionar y remontar barriletes, armar avioncitos, crear y manejar títeres, muñecos, etc.

Se dispone de palabras cruzadas, acertijos y entretenimientos elegidos y adaptados entre los que traen los diarios, revistas y libros infantiles.

- b) *Taller*: Sirve a la instrucción politécnica y autodidáctica. Allí se construyen: juguetes de madera, cartón, lata, etc., casitas, mapas en relieve, molinos, caretas, títeres, barcos, etc.

En él se arreglan, pintan, etc.: el pizarrón, el banco, la tranquera, la cerradura, etc.

Cuenta con herramientas de carpintería, albañilería, pintura, jardinería, etc., y una mesa común grande, para trabajo.

- 9. *Comisión de finanzas*: Está formada por alumnos elegidos por voto directo de sus compañeros. Arbitra

medios o fondos para atender la suscripción de elementos para la mesa de revistas, biblioteca, tocadiscos, juguetes, herramientas, etc.

Los alumnos llevan una contabilidad minuciosa y hacen balances mensuales que son dados a conocer y discutidos⁹.

PARTE II

LAS ASIGNATURAS DEL PROGRAMA

1. Todos los días, desde el comienzo de su escolaridad, los niños dibujan y colorean abundantemente en la escuela y en el hogar. Usan: tiza de color, carbonilla, acuarela, lápiz y papel común de diario blanco. El maestro hace solo escasas indicaciones. El empleo de la acuarela es transmitido espontáneamente de unos a otros alumnos. Ven y hacen... entre ellos se entienden mejor.

Ya a fin del primer año el niño dibuja y escribe sobre todo lo que ve, descubre, gusta, etc. Todos los días escriben en sus cuadernos y lo completan con ilustraciones o cuando dibujan explican luego lo que han dibujado. A fines de los siete grados van juntos la palabra y el dibujo.

Tiene gran importancia que el maestro entregue personalmente cada día, hojas de papel donde los alumnos realizarán sus trabajos, y comprometerlos a devolver al otro día la tarea cumplida en el hogar.

2. *Música*: Se dispone de tocadiscos y de grabaciones de: marchas, canciones, folklore y rondas infantiles.

Los cuestionarios de Desenvolvimiento, muchas veces indican alguna grabación relacionada con el tema y que debe ser escuchada.

Durante el año se llevan a cabo varias "audiciones especiales" redactándose el correspondiente programa con indicación del título, ritmo, autor y ejecutante de la obra. Antes de pasar cada disco, usando mapas, ilustraciones y lecturas muy breves, se hace un comentario explicativo para conocer el ambiente geográfico y humano, los instrumentos de ejecución y el sentido de la letra del canto.

Con los discos infantiles, en la galería, se origina espontáneamente bajo la dirección de los alumnos mayores, audiciones de coros, palmoteos y rondas.

9. La formación de la "Cooperativa Escolar" (facilitar), aún más los publicidades y crea una centro de actividad educativa.

3. *Idioms nacional*: A) *La lectura*.—1) Por indispensable y fundamental se practica permanentemente la lectura silenciosa. Desde 1º Inferior, cuando se recibe una tarjeta con cuadros ilustrados, otra con oraciones inconclusas, etc., ya se debe leer en silencio. Diariamente en su tarea, en todos los grados, los niños leen en silencio textos, folletos, recortes, etc.

En los grados inferiores se lee diariamente en el libro adoptado; en los grados superiores (desde 3º) unas dos veces por semana en diversos libros de la biblioteca mayor.

Uno o dos alumnos mayores toman la lectura a los grados inferiores saliendo todos a la galería, patio o taller. Luego, vueltos al aula, informan al maestro sobre el resultado de cada niño.

Diariamente se leen las noticias que integrarán el "Diario Mural" y las narraciones y pensamientos propios, espontáneamente redactados en el hogar. A menudo se leen poemas, cuentos, adivinanzas; durante las funciones de "cine" el alumno designado relator, transforma la linterna proyectora muda en proyector parlante al leer los títulos y las explicaciones de los cuadros.

II) *Diario Mural titulado: "Noticias Argentinas"*.—Durante todo el año escolar cada niño debe buscar, seleccionar y recortar noticias de los diarios de la escuela o del hogar. Todos los días al entrar a clase se dedica casi 20 minutos a la lectura de sus títulos y comentarios explicativos. Los directores del diario fechan al margen cada recorte. Los recortes que han provocado más interés, debate o explicaciones se exponen en el diario; el resto se archiva. Se lleva una planilla de control de la cantidad de noticias aprobadas a cada alumno.

El diario está formado por un panel (de cartón grueso o madera terciada) de 1 m. de ancho por 0,65 m. de alto, en su centro lleva pegado un mapa de la República Argentina de unos 30 cm. de ancho por 60 de alto. A ambos lados del mapa se cuelgan cartones de distinto color y de unos 20 cm. de ancho por 13 de alto (cuatro de cada lado del mapa). Las noticias elegidas se adosan a esos cartones con gomitas para paquetes.

De cada uno de los cartones salen hilos de su mismo color (de unos 60 cm. de largo) que terminan en chinchas con cabeza también de color; estas chinchas se clavarán en el lugar del mapa a que se refieren las noticias.

Este tipo de diario es una palanca de tan largo y fructífero alcance que sorprenderá.

III) *Lectura en primer grado inferior*: No es al fin de este grado, cuando todos los alumnos leen y escriben normalmente; muchos sólo lo logran durante el curso de 1º Superior.

Se ha empleado el método global que encaja perfectamente en el tipo de actividad desarrollado en esta escuela rural¹⁰.

IV) *Lectura de 3º a 6º grados*: Se dan libros de la Biblioteca Mayor a cada alumno que lo retiene una o dos semanas; luego se les cambia por otro y así sucesivamente. Los niños eligen de allí sus propias lecturas. Una o dos veces a la semana reunidos con el maestro, en la galería, patio o taller, se las lee con expresión y se las comenta.

Se lleva el "Carnet del Lector" y se hacen las síntesis de los libros leídos, como ya explicamos en el subtítulo "Biblioteca Mayor".

B) *La Redacción*.— En primero inferior ya se hacen de carácter breve y tipo enumerativo los escritos al pie de cada dibujo.

Alentando a los alumnos se obtiene fácilmente en otros grados verdaderas composiciones, narraciones, cuentos, sueños, preguntas, comentarios de libros y de lecturas, etc.

Con las copias de los mejores trabajos se forma un "Diario Mural" al que también se agregan acuarelas y dibujos. Los alumnos de 6º con las hojas de este diario mural, que distribuyen bien y pegan sobre las hojas de papel blanco de diario (tamaño 60 x 50 cm.) van formando un "Libro Gigante" que siempre es leído y releído con gusto por los niños de la escuela.

10. El señor Iglesias en su libro, explica en treinta páginas bien ilustradas su técnica y el material utilizado por él en el año 1952.

Por nuestra parte vemos que el Equipo "Sietemran" de la señora Ana M. L. de Molina de Ramos (Editorial Troquel S. A., año 1946) es aplicable a la escuela rural.

A modo ilustrativo también indicamos que los métodos de Wisniewski (C. W. Winkler, EE. UU.), de J. M. Mackinder (Inglaterra) y de M. Montessori (Italia) son fáciles y muy adecuados para el autoaprendizaje.

Los trabajos de los alumnos (también los dibujos y acuarelas) realizados con participación directa de sus familiares, deben desestimarse; en cambio se recibirán cálidamente los propios y personales hechos en el hogar, voluntariamente, en los días de obligada ausencia en la escuela.

C) *La Elocución*.— Los alumnos mayores explican y narran los cuentos a los niños de los grados inferiores reuniéndolos en la galería o en el patio.

D) *Gramática*.— Para todos los grados se dispone de tarjetas y de cuestionarios con el agregado de indicaciones, guías, lecturas, ilustraciones, etc., que hagan posible el desarrollo de cada tema sin la previa y constante intervención del maestro.

Para los grados inferiores hay cajas gramaticales tipo Montessori y otros juegos similares¹¹.

Ejemplos de tarjeta-cuestionarios utilizados:

Tarjeta N° 1. Tema II: El abecedario.

Leo el abecedario que está al frente de la clase. Voy a copiarlo en mi cuaderno:

a b c...

Tiene cinco vocales, que son:

Y las letras que quedan, son *consonantes*. Voy a copiarlas también:

Tarjeta N° 13. Tema: Formación de los verbos.

Verbos: abrigar aterrizar animar abrazar.

Sustantivos: abrigo abrazo ánimo tierra.

Con el sustantivo *abrigo* se forma el verbo *abrigar*.

Con el sustantivo se forma el verbo *aterrizar*.

Con el sustantivo se forma el verbo *animar*.

Con el sustantivo se forma el verbo *abrazar*.

11. Véase: María Montessori, *La autoeducación en la escuela elemental*. Los textos de Dufkova Especial, utilizados en las unidades de magisterio, suelen reproducirse a ilustrarlos.

El material didáctico Montessori está muy difundido en las escuelas con un solo maestro de Australia.

El presente trabajo que está destinado a servir como material a los maestros de escuela rural, puede ser útil a todos.

El material y la originalidad no son patrimonio; solamente el espíritu la fuerza general, las enseñanzas sutiles y las verdaderas actitudes.

Tarjeta N° 5. Tema II: Sonidos de la letra "g".

Delante de las vocales "e" "i" la letra g suena igual que la j.

Escribe diez palabras que lleven ge: *gato, gusano, galleta, gusano, galleta, gusano, galleta, gusano, galleta, gusano*

Escribe diez palabras que lleven gi: *gigante, giga, giga, giga, giga, giga, giga, giga, giga, giga*

Consultar "Ejercicios de Gramática" de N. N. pág. 16

I) La Ortografía. — I) Se evita en toda forma (con carteles, explicaciones, etc.), que se cometan errores.

II) Desde los primeros grados se acostumbra el uso del diccionario.

III) Las palabras con error existentes en los trabajos escritos de los alumnos son transcritas en una página final de su cuaderno; allí a continuación, se escriben con ella dos renglones en forma correcta.

IV) Si después el mismo error vuelve a ser repetido en otra parte, se entrega al niño una tarjeta (que es idéntica en todos los grados y para cualquier error) que dice:

Escribe en tu cuaderno tres renglones de la palabra:

humo

Busca en el diccionario sus palabras derivadas y familiares. Cópialas.

Modela en plastilina esta palabra.

Llama a tu maestro y muéstrale tu trabajo.

A esa tarjeta se le agrega la tirilla, que se ve colocada en el ángulo superior derecho, conteniendo la palabra con la que el alumno debe trabajar. El maestro controla y califica luego el trabajo realizado.

4. Las matemáticas: El material que se emplea para la enseñanza individualizada comprende: cartas de Washburne; loterías, tiras, dominós, cartones, etc., de Decroly; juegos de Duvallier; listones de Montessori; material de Mackinder y de Clotilde G. de Rezzano.

Es muy útil el Equipo R. O. L. de Aritmética de Editorial Estrada, Buenos Aires.

Todos los temas de cada grado están desarrollados en tarjetas (unas explican los conocimientos y otras los aplica; hay otras que combinan ambas cosas). Cuando es necesario, las mismas tarjetas indican el libro y las páginas donde puede aclararse un asunto o controlar un resultado.

Para que haya una actividad normal es esencial que las tarjetas estén bien ordenadas y colocadas en cajas.

En las oportunidades necesarias el maestro reúne a los alumnos, grado por grado, frente al pizarrón para considerar aquellos puntos oscuros o aclarar las partes donde las tarjetas no resultan bien explícitas.

Las tarjetas se confeccionan en cartulina blanca de unos 20 cm. de ancho por 15 cm. de altura y para los grados medios y superiores se escriben con preferencia a máquina.

I) Aritmética: a) Primer Grado Inferior. — El aprendizaje está ligado a todas las actividades de la escuela: numeración de las páginas del cuaderno y del libro de lectura que confeccionan, la fecha del día, etc. El trabajo sistemático con tarjetas comienza en el segundo mes de clase; las tarjetas llevan dibujos que ayudan a comprender y realizar los ejercicios sin intervención permanente del maestro, pág. 38.

b) 1º Sup., 2º y 3º. — Hay sobres con tarjetas con las tablas de multiplicar ya resueltas para usar durante la autocorrección.

A veces los alumnos de otros grados se encargan de tomarles las tablas en la galería o en el patio; informan al maestro sobre el resultado de cada niño cuando regresan al aula.

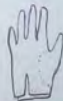
Modelos de tarjetas:

Tarjeta N° 43. Tema: Multiplicación por 5.

Escribir la escala ascendente del 5 desde 0 hasta 50.

Escribir la escala descendente del 5 desde 50 hasta 0.

- 1 guante tiene 5 dedos
- 2 guantes tienen dedos
- 3 guantes tienen dedos
- 4 guantes tienen dedos
- 5 guantes tienen dedos
- 6 guantes tienen dedos
- 7 guantes tienen dedos
- 8 guantes tienen dedos
- 9 guantes tienen dedos
- 10 guantes tienen dedos



5 veces 0	0
5 veces 1	5
5 veces 2	
5 veces 3	
5 veces 4	
5 veces 5	
5 veces 6	
5 veces 7	
5 veces 8	
5 veces 9	
5 veces 10	

Tarjeta N° 58. Tema: División de decimales por la unidad seguida de ceros.

Para dividir un decimal por la unidad seguida de ceros, se corre la coma hacia la izquierda tantos lugares como ceros tenga la unidad.

Recuerda que para multiplicar un decimal por la unidad seguida de ceros, la coma se corre hacia la derecha; para recordarlo, copia este cuadro en tu cuaderno:

Para multiplicar

Para dividir

un decimal por la unidad seguida de ceros (por 10, 100, etc.)

se corre la coma hacia la
→ derecha

se corre la coma hacia la
← izquierda.

12.255 x 10 ...

12.255 : 10 ...

Realiza estos ejercicios en el pizarrón:

- 1) 4.60 : 10 3) 117,16 : 100 5) 7654,1 : 1000
2) 9,0 : 10 4) 1064,5 : 100 6) 1640,3 : 10000
(pág. 154)

Tarjeta N° 53. Tema: Divisibilidad (Ejercicio de recap.).

- 1) Escribe de memoria en una hoja de papel, las reglas de la divisibilidad por 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 100 y 1000.
2) Consultando el texto, página 56, corrige los errores de tu trabajo.

- 3) Con tus compañeros, repite de memoria una por una todas las reglas.
4) Escribe en el pizarrón, con tus compañeros, tres ejemplos de cada regla de divisibilidad. Luego llama a tu maestro y explica oralmente por qué razón cada número de tus ejemplos es divisible. Así:

24 36 100 ...
780 540 ...
64 ...

Explicación oral: En la primera columna escribi tres cantidades divisibles por 2.

24 es divisible por 2 porque termina en cifra par.
780 es divisible por 2 porque termina en cero.

II) *Geometría.* — Se procede como en aritmética. El programa de cada grado se dispone en sobres, por tema (como el programa de "desenvolvimiento"). Los sobres contienen:

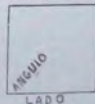
- a) Material gráfico (figuras recortadas, trozos de textos escritos, capítulos desglosados de libros, etc.);
b) Cuestionarios para guiar el estudio y tarjetas de ejercitación de las nociones y/o tarjetas de contenido combinado.

Aquí como en todas las demás tareas, los alumnos mayores que llevan adelantado su propio trabajo guían y ayudan a los de los otros grados.

Al concluirse cada tema se realizan los trabajos con la presencia de todo el grado y la dirección del maestro; se hacen síntesis orales, preguntas y demostraciones en el pizarrón.

Modelo de las tarjetas utilizadas:

Tarjeta N° 10. Tema II: El cuadrado.



- 1) Dibuja con la escuadra un cuadrado de 5 cm. de lado. Colócale los nombres correspondientes.
- 2) ¿Cuántos lados tiene un cuadrado?
- 3) ¿Cómo son esos lados? ¿Iguales? ¿Desiguales?
- 4) ¿Cuántos ángulos tiene?
- 5) Dibuja un cuadrado en el pizarrón, con tus compañeros, y explica al maestro cómo está formado.

Tarjeta N° 150. Tema: Longitud de la circunferencia.

- 1) Rodea con hilo la llanta de una rueda de sulky. Toma con ese mismo hilo el diámetro de esa rueda, tantas veces como te alcance el hilo.
- 2) Rodea con un hilo la boca del tanque de agua llovida de la escuela; luego con ese hilo midele todos los diámetros que te sea posible.
- 3) Recorta en cartón un círculo de 10 cm. de diámetro. Luego partiendo de A, hazle recorrer una vuelta completa, marcando los diámetros.

RELACIÓN ENTRE LA CIRCUNFERENCIA Y EL DIÁMETRO
Valor de π

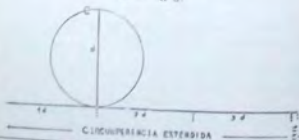
La longitud de una circunferencia es igual a 3,1416 veces el diámetro. A esta relación constante entre cada circunferencia y su diámetro se le designa con la letra π .

π

Esta es una letra del alfabeto Griego que se pronuncia PI

$$\pi = 3,1416$$

$$C = \pi \times d$$



- 4) En las medidas de la rueda, el tanque y el cartón, habrás notado que la circunferencia es siempre algo más de tres veces mayor que su diámetro. Es tres veces y una fracción mayor. En números se escribe así: 3,1416.

- 3) Con tus compañeros, explica al maestro los ejercicios que has realizado y el resultado a que has llegado.

5. *Historia. Geografía. I*. — Los temas de cada grado están distribuidos en sobres grandes (35 cm. de ancho por 30 de alto) de papel fuerte, que contienen:

- a) Material gráfico informativo preferentemente en color y con sus respectivos textos explicativos al pie. La mayoría de él es extraído de las revistas infantiles. En los grados superiores es más variado y abundante e incluye cuadernillos íntegros desglosados de libros y folletos. Todo ello es seleccionado y ordenado por el maestro.
- b) *Un cuestionario-guía.* — Este en los grados inferiores es solamente de una página de extensión, con preguntas y oraciones incompletas, indicaciones para realizar dibujos o mapas.

El cuestionario de los grados superiores, es mucho más extenso y señala tarea para varios días; incluye lecturas para la ampliación del tema y recomienda libros de la "Biblioteca Mayor".

II) *Desarrollo de la actividad.* — Recibido del maestro el sobre con el tema y conteniendo el material, los dos alumnos del mismo banco (y generalmente en la escuela):

- a) Primeramente leen y estudian el material recibido. Si necesitan ayuda llaman al maestro o a un niño de otro grado superior que en ese momento esté desocupado.
- b) Luego, delante del maestro del compañero mayor, responden oralmente al cuestionario.
- c) Sólo después pasan a las actividades gráficas.

Cuando los alumnos conocen el procedimiento de tarea, es común que soliciten el sobre para desarrollar la tarea en el hogar.

Durante la tarea de los alumnos es conveniente que el maestro se acerque al grupo todas las veces que sea posible, para solicitar explicaciones verbales parciales, comprobar los resultados y evitar los estancamientos. (Valen también aquí las instrucciones y recomendaciones a), b), c) y d) transcritas en la página 3).

6. *Ciencias Físicas, Químicas y Naturales.*— Los temas están distribuidos en sobres en todo similar a los de historia y de geografía. La actividad de los alumnos y la actividad del maestro sigue, también, los mismos lineamientos.

Los cuestionarios dirigen: a la observación y el estudio de los vegetales y animales de la escuela, a la búsqueda de piezas del museo o a la realización de sencillas experiencias en laboratorio escolar.

Los alumnos concurren al museo o al laboratorio con los textos abiertos, las ilustraciones y los cuestionarios.

Los dibujos y las redacciones se hacen, por lo general, cuando vuelven al aula.

(Valen aquí las instrucciones emitidas en el título "El aprendizaje de los alumnos y la actividad" b), c) y d) del subtítulo 4).

JUAN M. NEGREIRA.

Inspector de Enseñanza Primaria.



Lenguaje y estilo

NOTAS ETIMOLÓGICAS

SIMBOLISMO DE LA BALANZA

Importantes concepciones de aspecto espiritual emplea el hombre asimiladas de la materialidad del peso de los objetos. Con noción primaria del valor de las cosas y para su aprovechable cambio por otros productos necesarios se ideó desde muy pronto uno de los elementos primordiales de la valuación: el peso. La cualidad es subjetiva; la cantidad llegó en seguida a la objetivación exacta, a precisa determinación, a conocimiento y verdad.

La solidaridad de las diversas formas de expresión humana, como consecuencia de la primitiva conciencia mítica polisintética sobre la antropología, la teología y la técnica con desarrollo simultáneo e implicaciones mutuas, nos ha dejado una persistencia de símbolos en nuestro lenguaje, un tanto fosilizados. La técnica de la valuación del peso quiso hacerse servir simbólicamente para una apreciación de los valores espirituales, intelectuales y metafísicos, para la determinación exacta de la verdad, y la medida fiel de la cualidad.

El acto de pesar, el equilibrio e inclinación de los platillos de la balanza, pareció tan lleno de augusto simbolismo que adquirió muy pronto carácter sagrado.

La balanza es símbolo primordial de la justicia, divina y humana. Se encuentra como imagen específica en la iconografía escatológica, en la psicostasia, el peso o juicio de las almas. Como se ve en escenas, grabados, pinturas y en dibujos del Libro de los Muertos en Egipto, el alma, antes de comparecer ante Osiris y los cuarenta y dos jueces presentada por Horus, es conducida por Anubis ante la balanza donde Tot verifica el peso de su corazón en busca de equilibrio con la pluma de Mat y en presencia de una bestia devorante, que actuará en caso de desequilibrio. Pequeñas balanzas simbólicas para la apreciación

de buenas o malas obras se encuentran en el arte micénico, griego, etrusco y romano, representaciones de psicostasia con Hermes psicopompo y balanzas con el dios Kairos para indicar su atribución específica temporal dentro del *chronos* de ocasión o momento favorable.

Homero presenta diversas alusiones comparativas con el equilibrio y desequilibrio de la balanza, relacionadas con el peso del destino, como concretamente lo hace Zeus con las Keres de muerte violenta de Héctor y Aquiles en su balanza de oro (II, XXII, 208-13) e iguales Keres o destinos colectivos de aqueos y troyanos (II, VIII, 69-72). La idea del acto de pesar llega así a designar la voluntad divina o administración del destino. Héctor, obligado a puir, "reconoce las balanzas sagradas de Zeus", es decir la determinación divina. En otro pasaje (II, XII, 433) indica la técnica humana de la valuación del peso con referencia a la utilización de unidad de peso y objeto y no equivalencia de dos objetos.

La psicostasia y kerostasia, como en la *Etiopéida* de Arcitinos de Mileto y la *Psicostasia* de Esquilo sobre las almas de Aquiles y Memnón, el pesaje intelectual de las obras de Eurípides y Esquilo en *Las Ranas* de Aristófanes, la figuración del destino y de Dike o Themis en la justicia cósmica y humana, y la apreciación simbólica de los valores espirituales fueron, sin duda, imágenes o tópicos comunes en el mundo griego y romano hasta su similar aplicación en el simbolismo cristiano. *Iuppiter ipse duas aequata examine lances sustinet*, dice Virgilio (*Aen.* XII, 125). En el libro de la Sabiduría se encuentra: "Todas las cosas dispusiste con medida, número y peso" (*Sap.* XI, 21). El arcángel Miguel, en el simbolismo medieval, aparece con la balanza en las manos y el demonio en forma de bestia devorante, semejante al andrógalo céltico de cabeza de lobo, y a la figuración egipcia.

En el Zodíaco, la Libra representa el equilibrio cósmico del equinoccio solar. Luciano nos dice: "tempus erat, quo Libra examinat horas" (*Bell. ciu.* VIII, 467). El carácter sagrado de la justicia humana aplicó, asimismo, el símbolo de la balanza. En ciertos actos jurídicos romanos (*uerum, municipium, testamentum*, etc.), debía figurar una balanza con la fórmula tradicional *per aes et libram* —moneda pesada— (Cfr. p. e. *Pl. Nat. Hist.* XXVIII, 13). La Justicia, en fin, con ojos vendados y balanza equilibrada se ha mantenido en tal sentido figurativo.

Son diversos los términos, en las lenguas románicas, que de este simbolismo ha transmitido el latín. Específicamente, en español encontramos como más interesantes los siguientes:

El acto de pesar se aplica traslaticamente al "pesar mental", a estimar y valorar opiniones espirituales e intelectuales, y así tenemos "pensar" de *pendere*, *pensum* (estar colgado, pender de la balanza, pesar) con su intensivo *pensare* y frecuentativo *pensitare*. El pensamiento es, pues, considerado como sopesaje intelectual. Entre los hebreos el verbo "pesar" es tomado a menudo, refiriéndose a Dios, como "escutar, examinar el interior del hombre". De la misma raíz de *pendere* se deriva "ponderar" (*ponderare*) que es "contrapesar, equilibrar, examinar con cuidado". Son abundantes, por otro lado, los derivados de la acepción primaria de "pesar" (pesar, peso, peso duro, peseta, etc.). Los latinos, asimismo, nacían derivar "deliberar" (*deliberare*) de *libra* (balanza y libra), si bien se esperaría *delibrare*.

La acción de pesar (*exagium*, del latín tardío de las inscripciones, que se hace equivalente en las glosas a *pensio* o *pensatio*) se determina por el equilibrio (*aequilibrium*) o igualdad de peso, primeramente entre dos objetos y luego entre un objeto y un peso o unidad ponderal convencional. El "equilibrio" (de *aequus* y *libra*) es señalado por el fiel, por la lengua o aguja, que se denominaba *examen*, la que pende vertical (*perpendicularis*) cuando hay perfecta igualdad de pesos comparados. El pesaje, precisión y control es "examen" y "examinar" (*examinare*) es sopesar, poner en equilibrio, verificar el valor, indagar, etc. Del latín tardío *exagium* conservamos también "ensayo" como comprobación, prueba, intento, etc.

Las balanzas eran controladas oficialmente con patrones tipos (*exagial*), símbolos conservados generalmente en los templos y de ahí su carácter sagrado (*mensura Capitolina*) o después en el pretorio (*ponderarium*). Este acto de control, de verificación de su precisión, les da un certificado de exactitud (*venta sub exagio*), y así las balanzas llevan leyendas como *exacta in Capitolio, exactum ad Castoris*, etc., en prueba de auténtica verificación. De ahí que "exacto", "exactitud" es la condición de fiel precisión y verificación perfecta.

Estos términos, *examen*, *exagium*, *exactum*, de *exigere*, proceden del polisématico *agere* (impulsar, llevar hacia adelante), que ya debía de tener también la significación de "pesar" o propiamente "correr el scapus", como se observa en el sustantivo *aguna* para el "agujero en que juega el fiel de la balanza y la balanza misma", sustantivo del que procede el español "aina". Pero enseguida la acepción de "pesar" pasó a su compuesto *exigere*, como "terminar una pesada, pesar exactamente, fijar, determinar", etc.

El adjetivo *exiguus*, derivado de éste, con indicación de lo "pesado con exactitud" y propiamente "con estricteza o demastada precisión", vino a significar "lo pequeño, o exiguo en toda cantidad". *Ambiguus*, adjetivo del compuesto *ambigere*, designaba en sí "lo que se coloca o hecha en uno y otro platillo de la balanza" y de ahí su idea de *suspensio*, *incertidumbre* o duda, aplicado a lo animado ("ambiguo").

La exacta y precisa medida disponía entre los latinos de una pequeña cantidad o unidad de peso, el *scrupulum*, *scripulum* o *scriptulum* (esta última forma por aproximación a *scriptum*) derivado de *scrupulus*, "piedrecilla", y que representaba el peso de un sestercio, la vigésima parte de la onza. Esta pequeña precisión ponderal se aplicaba también al tiempo y al espacio. En sentido moral es, por ello, la nimia preocupación, el aguijón por lo minucioso, el "escrúpulo".

Instar (indeclinable, sincopa del infinitivo* *instare*) o *instator* era un peso o contrapeso colocado en un platillo de la balanza para hacer equilibrio, equivalente a *pondus*, *momentum*. La idea de "instar, urgir, o solicitar algo" se une a *instare* e *insistere*, compuestos de *stare*.

La denominación antigua y general de *libra* (libra, balanza, examen) se concretó luego en *lanz* (platillo y balanza) y *bilanz*,* *bilancia* (dos platillos) de donde se formó "balanza, balance, abalanzarse", significado el de este último término que se explica por el movimiento acelerado de la balanza cuando se rompe bruscamente el equilibrio. De *libra* se decía *librite*, el fiel de la balanza, y todo el instrumento también *libramentum*, y han quedado como derivados, entre otros, "libra, librear, libración, libelula, litro".

Trutina era de suyo el orificio de movimiento del examen o fiel de la balanza y por extensión toda ella. Se usaba más bien para grandes pesadas. *Statera*, préstamo del griego, es término también general, con su específica forma de campana (la romana). La de pesada pequeña y para monedas se denominaba *momentana* (s. San Isidoro XVI, 25, 4). No obstante no hay fija y concreta determinación en las denominaciones.

Momentum (**momentum*) tiene el sentido general de movimiento o impulso y el específico de "peso que determina el movimiento o inclinación de la balanza". *Momentum* es un ligero peso, pequeña división ponderal que se aplica también al tiempo (*momentum temporis*) como sinónimo de *punctum*. Es el mínimo peso que hace oscilar la balanza. El griego disponía de un verbo especialmente asimilado a la inclinación de la misma —*rhepein*—, también con el sentido de "colgar" como *pendere*; por esta inclinación, como fatal o decisiva, tiene asimismo la concepción de "decidir"; el sustantivo *rhope*, casi equivalente a *momentum*, indica la "inclinación", el momento crítico, el instante de decisión que arrastra a la acción.

El "momento" entre el equilibrio e inclinación total ha quedado fijo, por ejemplo, en paradójicos equilibrios inestables artísticos, en los frontones griegos, en la escultura y cerámica clásicas. Es un breve pero eterno momento de equilibrio maravillosamente captado. La importancia del instante de equilibrio hacia la decisiva inclinación es uno de los aspectos más importantes en lo literario y la plástica, cuando se balancean destinos de salvación o perdición, de cosas o personas, de instintos o voluntades, de imperios o culturas. Ese momento es el punto trágico en el devenir.

ANTONIO CAMARERO.

FN TORNO A LA "VAQUERA DE LA FINOJOSA"

De las diez serranillas compuestas por el Marqués de Santillana, hay una de ellas que ha centrado la atención de los críticos y ha recibido los mayores elogios. Se alaba su gracia, su ritmo rápido, fugaz, su apacible y sentimental dulzura.

Concentremos nuestra atención en la caracterización de la pastora y observaremos que no se la describe. Sólo se apunta a algunas de sus características; pero remitiéndose siempre a lo abstracto. Se dice de ella que es "moza tan hermosa" o "la vi tan graciosa", o, indirectamente:

"Non creo las rosas
de la primavera
sean tan hermosas..."

"Non tanto mirara
su mucha beidad..."

De esta manera comprobamos cómo no nos dice nada de lo real. No apunta a sus ojos, su cabello o su cuerpo. Sabemos sólo que es "hermosa". La irrealidad corporal no permanece en la intangencia física, sino que se acentúa con la comparación emocional que inscribe a la joven en una especie dada: la de las mozas hermosas. El hecho que el autor, al iniciar su poema, remita a la protagonista, mediante una comparación emocional, a la categoría, es insistencia en la presentación abstracta de ella. A propósito de lo que comentamos explica Amado Alonso: "El pensamiento arranca del conocimiento de un objeto real (que aparece en la comparación), pero el nombre se refiere a un objeto virtual que se compara con él. Este objeto es mental, pues siempre sorprendemos aquí el intento de crear un tipo objeto, a base del prototipo de que arranca el pensamiento. Lo privativo de aquel objeto alrededor del cual gira la frase es elevado efímeramente a categoría".¹ La creación del tipo, en el cual se incluye a la serrana, tiene por objeto negar su existencia multiplicada. Mas, la existencia de este tipo de moza, única en su hermosura, no desaparece en la primera estrofa, sino que se continúa y persiste a lo largo del poema y se revela cada vez que se alude a la existencia de la "moza": "tan graciosa". Más claramente se presenta la unidad de su belleza: "Non creo las rosas/ de la primavera/ sean tan hermosas/". Donde el verbo "creer" con la negación antepuesta equivale a "afirmar": "Estoy seguro que ni siquiera las rosas son tan hermosas como esta joven de que os hablo".

Hasta el momento tenemos una primera intuición de la irrealidad del poema: ella radica en la presentación con características abstractas de la protagonista y su persistente remisión a la esencia, al prototipo. Sin embargo, esta protagonista es ubicada en un ambiente dado: "En un verde prado/ de rosas e flores/". Un ambiente natural circunda a nuestra joven. Podríamos pensar en la simbología medieval y prerrenacentista de los "verdes prados" o la "verdura", como imagen del placer y el goce. Es preferible, para no interpretar falsamente, enfocarlo como un arquetipo paisajístico, propio de los comienzos del Renacimiento. Prado verde origina imagen clara, suave, de tranquilidad. A él se agregan colores, pero no colores determinados sino mediante cosas que se caracterizan por ser poseedoras de ellos: las flores y la reina de ellas: las rosas.

El caballero, mientras tanto, no deja de estar caracterizado con matices interesantes, que contribuyen en el juego poético. Se presenta como perdido y cansadísimo, "vencido del sueño", y en una especie de pasmo de asombro revelado poéticamente en el ritornello "vaquera de la Finojosa". Su admiración por la joven pastora es de tal magnitud que no acierta a expresarse lógicamente, sino con evidente tono emocional. Cuando más se comprueba el estado anímico del castellano es en el momento de dirigirse a la rústica belleza con una torpe y balbuciente pregunta: "Donosa.../ ¿aquella vaquera/ de la Finojosa?". El repentino y asombrado amante no la enfrenta directamente, sino que sutilmente; en el deseo de ocultar su emoción, alaba su belleza. El refrán—"vaquera de la Finojosa"—es la expresión lingüística de ese acoso sentimental del amorador que en breve tiempo ve cristalizar su amor, pero que vacila en declararlo directamente.

EL DIÁLOGO. — Uno de los secretos de su gracia y belleza ha sido revelado por la perspicacia del crítico y filólogo alemán Leo Spitzer.² Se trata de los cambios de planos que efectúan los personajes que en ella participan. Ves-

¹ LEO SPITZER, "A passage of Don Quixote's narrative" y "La Vaquera de la Finojosa", *Hispanic Review*, volumen XXI, Nº 2, 1955, abril, págs. 155-158.

² L. AMAJO ALONSO, *Estudios literarios. Triunfos españoles. Bómbas Don Quixote Riquelme*, Editorial Gredos, Madrid, 1954. Pág. 179.

mos el proceso narrativo: El galán da comienzo a su relato con cuatro versos exclamativos que terminan con:

...una vaquera
de la Finojosa.

Es decir, una vaquera cualquiera, no importa cual, y ella es muy hermosa. Continúa su relato y cuenta que venido de sueño, tal vez por el cansancio del cabalgar, al perder el camino real, vio: la vaquera, o sea, ya no es una vaquera cualquiera sino precisamente aquella que antes le produjo la emoción, la enorme impresión, es la que él recuerda. En esta segunda estrofa, la visión es sólo un recuerdo que se continúa en la tercera estancia. Mas, en ésta, ya no es una vaquera de la Finojosa indefinida, ni es la vista por él, sino que su gran duda radica en que vacila en adscribir a la especie de las vaqueras de la Finojosa a aquella "moza tan fermosa":

"la vi tan graciosa
que apenas creyera
que fuese vaquera [sin artículo]
de la Finojosa".

Esta duda se olvida y vuelve al recuerdo. Se distancia en el tiempo, pues usa al adjetivo demostrativo que connota lejanía, distancia temporal y física:

"si antes supiera
de aquella vaquera
de la Finojosa".

Es ya una vaquera bien conocida, que se ha hecho dueña de sus pensamientos. La distancia se mantiene. El poeta se dirige a la pastora y en alta voz le dice:

"¿aquella vaquera
de la Finojosa?"

como si hablara de una tercera persona, cuando se refiere a la joven con quien habla. La alude como si ella fuera una institución bien conocida. El mayor encanto brota de la actitud de la joven quien sigue el juego de personas gramaticales del caballero y en vez de usar la primera persona responde:

"non es desseoza
de amar, nin lo espera
aquesta vaquera
de la Finojosa".

En lo cual se pone de manifiesto cómo la pastora que habla se ubica a cierta distancia del poeta: *aquesta* (segunda persona) vaquera de que usted habla no está deseosa de amar. Ella, la que habla, está lejos de identificarse con la "vaquera de la Finojosa".

En cada una de las estancias se habla de la vaquera, pero siempre cambiando el artículo o el determinativo. Nunca se llega al diálogo directo entre el YO del poeta y el TÚ (o USTED) de la pastora en un tópico real que les concierna. No hay una osada declaración de amor o un regaño; sólo los pensamientos de ambos, no sus labios, han convergido en el problema del amor.

Las dos notas en torno de la serranilla VI, nos permiten suscribir las expresiones de Leo Spitzer: "If a great classical poem is one which reaches the maximum effect with a minimum of effort and which, while ambodina a long poetic tradition, surpasses it, our serranilla surely deserves that epithet: the author has, as the literary critics teach us, fused the genre of the genuinely Spanish "serranilla" (...) with that of the gentler Provençal "pastorela", but has limited his narration of the amorous encounter to the (indirect) description of the falling in love of the male protagonist, omitting that is all outward detail that is generally presented in both genres".

ESTRUCTURA. — Leo Spitzer plantea un problema de continuidad en dos estancias de la serranilla que comentamos. Considera que no hay unidad ideológica clara en la estrofa IV:

- | | |
|----|---|
| A: | Non creo las rosas
de la primavera
sean tan fermosas
nin de tal manera
fablando sin glosa |
| B: | si antes supiera
de aquella vaquera
de la Finojosa. |

Y propone la unión del último grupo, indicado por B con la estrofa siguiente:

Si antes supiera
de aquella vaquera
de la Finojosa
non tanto mirara
su mucha beldad,
porque me dexara
en mi libertad.

"In re-establishing this, as I think, original hypothetical period we are able to appreciate better the progress of thought in the delicate work of art represented by our *serranilla*"⁴.

Aunque desde el punto de vista del desarrollo ideológico es acertado, hay una razón de estructura que impide esta reagrupación. Cada *serranilla* se cñe al principio de la isometría y conserva, por lo tanto, la misma estructura estrófica en toda la composición. Tal como se conserva, la composición cumple plenamente con el esquema. Al ordenarla de acuerdo con Leo Spitzer la estructura se destruye. La cuarta estrofa quedaría sólo con cinco versos y la quinta con once. Lo cual destruiría la arquitectura de la composición y la alejaría de las estructuras de las otras *serranillas*.

JUAN VILLEGAS MORALES.

"*Boletín del Instituto Nacional*".

Santiago de Chile, N° 61 y 62, 1959.

NUEVA TEORÍA PARA LA INTERJECCIÓN

En general, se dedica a la interjección una metódica indiferencia. Tal vez, por su desidia gramatical, el proceso idiomático la ha olvidado. O ella se ha separado deliberadamente de ese adelanto para formar un baluarte en sí misma. No se ha incorporado al sistema normativo del lenguaje mediante actividades funcionales que deter-

minan la trabazón idiomática. Es una voz sin vecindad encajonada y rechazada, por ello, el contagio de las normas.

El lenguaje se ha ampliado, se ha reglamentado, se ha perfeccionado. No obstante, la interjección tiene un sabor primitivo. Su progreso es mantenerse. Si otra palabra adquiere vestimenta interjección, tiene que despojarse de su individualidad evolucionada para acercarse, en cierto modo, a su posición embrionaria. Ello sucede cuando aparece la interjección impropia.

La interjección es palabra no desarrollada. En su estancación formal, significa un impulso enfático reiterado a través del tiempo. Por consecuencia, se mantiene separada de las otras funciones gramaticales.

A diferentes idiomas, corresponden distintas interjecciones. Pero, en las diversas lenguas, no tienen la misma fuerza diferencial comprobada en las otras palabras. Vienen más fácilmente las fronteras. Dice claramente Cortés al considerar el valor de estas voces: "La única lengua universal, la única posible para traducir las sensaciones irreflexivas". Resulta indudable que los ímpetus psicológicos —motores de las interjecciones— muestran notoria identidad en los diferentes idiomas. Y las palabras reveladoras de esos ímpetus conservan su similitud embrionaria.

Para ubicar la interjección en el ámbito gramatical, conviene formular algunas consideraciones sobre el nacimiento del lenguaje. Al respecto, seguimos la opinión de Antonio Aguilar: "Nos referimos al lenguaje habido, ya que sobre él recaen casi todas las hipótesis y la mayoría de las discusiones; el lenguaje de los gestos, de las actitudes y ademanes no ofrece tantas contradicciones por fluir de la propia naturaleza. Es en el primero, en el cual se preguntan continuamente si es el resultado de una invención del propio hombre o efecto mismo de la naturaleza como pasa con el segundo".

Es tarea imposible estudiar en forma certera la evolución que ha experimentado el lenguaje desde sus orígenes. Porque este proceso incluye la génesis del lenguaje, la formación de idiomas, las transformaciones, la regulación por medio de normas. Los siglos constituyen una valla que solamente la deducción ha logrado vencer en parte. Esta deducción permite establecer un escalonamiento en la mutación progresiva del lenguaje. ¿Vivie-

⁴ SPITZER, "A passage...", pág. 136.

ron los hombres primitivos normas sistematizadas que regían su habla? Indudablemente, el hombre se dedicó a solucionar problemas más urgentes antes de considerar la necesidad de reglamentar su lenguaje.

Es misión singularmente ardua, recorrer los caminos del lenguaje para acercarse a su origen. Acertadamente, se ha llamado a esto "paleontología de las palabras". Dice Oyuela: "El origen del lenguaje es punto que ha dado lugar a grandes controversias. Sostienen unos que fue directamente inspirado por Dios; otros, que no es sino un medio artificial, inventado y perfeccionado por el hombre. Entre estas dos opiniones —idealista la una, materialista la otra—, figura una tercera, que considera el lenguaje como hijo de la espontaneidad del espíritu, como una facultad material del hombre de la que ha podido hacer uso en el momento de tener conciencia de sí y distinguir lo sentido, querido y pensado".

En nuestra opinión, muchas de las teorías que tratan de explicar el origen del lenguaje confunden la aptitud de hablar con la traducción fonética de esa facultad. La "teoría del instinto natural", la "teoría del origen emotivo", la "teoría del origen natural" —todas perecidas— se refieren a la aptitud de hablar. La "teoría incitativa", la "teoría interactiva" dicen cómo el hombre tradujo fonéticamente esa facultad. Demócrito y Aristóteles sostuvieron que el hombre determinó el lenguaje después de haber franqueado la valla de cruda animalidad.

Muchos investigadores, que han buscado el origen del lenguaje, rechazan la "teoría interactiva". Afirma Eduardo Sapir: "No existe prueba tangible, ni histórica ni de ninguna otra especie, que demuestre que el conjunto de los elementos del habla y de los procesos lingüísticos ha surgido de las interjecciones. Estas constituyen una parte muy reducida y funcionalmente insignificante del vocabulario de los diversos idiomas; en ninguna época y en ninguna provincia lingüística de que tengamos noticia, podemos observar una tendencia notable a convertir la interjección en urdimbre inicial del lenguaje".

No es cierto afirmar que las voces interactivas fueron las expresiones traductorías del lenguaje naciente. La turbulencia de teorías contradictorias diluyen la verdad y el tiempo presta su contribución negativa para acentuar

el desconocimiento. Pero, al mostrar una posición rezagada respecto de las otras palabras, las interjecciones tienen mayor afinidad con las expresiones primitivas.

Analicemos el concepto gramatical de interjección.

En la gramática de Antonio de Nebrija —cuya impresión se terminó el 18 de agosto de 1492—, no se define la interjección.

Recordemos la noción de la Real Academia: "La interjección es una voz con que expresamos, por lo común *repentinamente e impremeditadamente*, la impresión que causa en nuestro ánimo lo que vemos u oímos, sentimos, recordamos, queremos o deseamos". Por nuestra parte, estimamos que esta definición es imprecisa porque lo que vemos u oímos sentimos, recordamos, queremos o deseamos, constituye el objeto de todas las palabras. Un verbo puede expresar lo que vemos, lo que sentimos; un sustantivo puede indicar un sentimiento, un recuerdo; un adverbio puede determinar un deseo. Extensa sería la enumeración de ejemplos. El tinte diferencial estaría constituido por la forma repentina e impremeditada de la expresión, pero éste es un problema perteneciente a la gestación subjetiva de la palabra y no a su traducción fonética. Sin duda, la definición citada se refiere directamente a la interjección, pero es evidente que la Real Academia muestra más precisión al dar el concepto de otras funciones gramaticales.

Andrés Bello afirma: "La interjección es una palabra en que parece hacernos prorrumpir una súbita emoción o afecto, cortando a menudo el hilo de la oración". Se advierte una facultad propia de la interjección: corta el hilo de la oración. Bello anota, así, un elemento distintivo. La Real Academia lo sugiere cuando dice: "Por su carácter sintético y su forma, por lo regular monosilábica, son (las interjecciones) causa de que puedan entrar y colocarse entre otras dicciones de la frase". Este carácter debió incluirse en la definición académica porque —considerámoslo— tiene especial importancia.

Dice Eduardo Benot: "En el lenguaje, todo es combinación". Por consecuencia, al afirmar que corta el hilo de la conversación, se muestra la interjección como palabra indócil en esa combinación. Afloja su vocación separatista.

Rodolfo Lenz no dedica el estudio necesario a la interjección. Esto llama la atención porque su trabajo (*La oración y sus partes*) tiene una primordial finalidad: la morfología. Recuerda Lenz la definición de Bello y da su propia opinión: "no merece el nombre de parte de la oración".

Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña eluden la definición de interjección. Se refieren a una serie de caracteres. Sostienen que no forma parte ni del sujeto ni del predicado y le atribuyen un valor puramente exclamativo.

En casi todas las gramáticas, se repiten, casi siempre, los conceptos ya apuntados.

Formulemos nuestro análisis frente a una afirmación de casi todos los autores: "la interjección, generalmente, forma por sí sola una oración completa". La doctrina se siente seducida por esta aseveración porque revela la potencialidad de sentido encerrada en la interjección, palabra de muy poco desarrollo formal pero con mucha carga de sentido.

Hay palabras que tienen más fuerza de significación. Así, el sustantivo posee mayor poder comparado con la conjunción. Ejemplo: al decir "árbol", significamos más que al expresar "ni". El verbo tiene más poder que la preposición. Ejemplo: al decir "vivimos", significamos más que al expresar "de". Hay palabras dominantes respecto de otras. Los chinos separan las "palabras llenas" y las "palabras vacías". Hay voces dominantes y el estudio de cada variedad morfológica lo demuestra. La interjección —asignémosle también un puesto en la morfología— tiene un gran poder de sentido. Por ello, pretende verse en ella una oración. Tiene poco desarrollo formal y una gran carga de significación porque el matiz emotivo que le sirve de sustento se queda un poco en sí mismo sin alcanzar la plenitud de una palabra vertebrada.

"Generalmente, forma por sí sola una oración completa", dice la Real Academia. Esta idea es seguida por la mayoría de los autores.

Nosotros negamos el carácter de oración que se asigna a la interjección. Recordamos la crítica formulada por Salazar: "No comprendemos ese modo de discurrir porque si por ser muy expresivas las interjecciones se han de considerar oraciones completas, más expresivos creemos que es un puntapié, un bofetón, y por esta regla éstos

debían ser oraciones plúscuamperfectas". Censuramos la crítica pues, con el criterio de Salazar, la época actual ofrecería una oración "excesivamente plúscuamperfecta" —valga la hipérbole— en una explosión producida por la energía atómica... Pero advertimos que no es jurisdicción del lenguaje regido por la gramática.

La interjección no tiene carácter de oración. Lo contrario significaría asignar también calidad de oración a un sustantivo, a un verbo, a un adverbio, etc. Con el criterio oracional, ¿cuánto se afirma en la palabra "vida"?; sugiere mucho el verbo "crear"; hay gran significación en la expresión "tal vez" o en un tímido "sí..." Interminables son los ejemplos. ¿Por qué no se reconoce el carácter de oración a estas funciones morfológicas? "Vida" contiene un sentido más completo que "¡ay!"; "crear" dice más que "¡cáspita!"; "sí" sugiere más que "¡ea!"; "bello" expresa más que "¡ho!"; "el sustantivo, el verbo, el adjetivo, el adverbio se traducen en significado con más precisión y muestran la relación de su existencia eslabonada. En cambio, la interjección se guarece en su propia esfera y retiene la expresión cabal de su sentido porque concede mayor validez al impulso psicológico que la alimenta. La interjección, pues, no es oración de acuerdo con el sentido porque éste se encuentra con más fuerza en otras funciones gramaticales.

Tratemos otro problema de la interjección: ¿es oración al tener en cuenta la forma gramatical? Analicemos nuestra respuesta negativa.

"Oración es la menor unidad del habla con sentido completo o con sentido en sí misma". Muchos autores apoyan y proclaman esta definición (Bello, Bühler, Alonso y Henríquez Ureña, Gill y Gaya, etc.). Este concepto tiene su traducción gramatical. "Desde el punto de vista formal, que es el que corresponde al gramático —dice Gill y Gaya—, no es difícil establecer unidades sintácticas con las cuales podamos ver claro en los fenómenos lingüísticos. La unidad sintáctica es, para nosotros, un verbo en modo personal". Comparemos la definición de oración gramatical con la siguiente: "palabra —afirman los autores— es unidad de significación". ¿Cuál es la diferencia entre "menor unidad del habla" (oración) y "unidad de significación" (palabra)? El "sentido completo".

Citemos a Alonso y Henríquez Ureña: "Si en el ejemplo de Aborin (dado anteriormente) consideramos cada una de las unidades de significación o palabras, vemos que con ellas designamos sendos trozos o aspectos de la realidad: "pechera", "blanques", "negrura", "levita". Pero una significación no es una oración, ni tampoco basta para constituir oración una mera serie de significaciones. Para que haya oración, se necesita determinada actitud del que habla ante lo que designa: que afirme o niegue, que pregunte, que desee, que mande". La última parte de la cita se refiere directamente al verbo, por lo cual llama la atención que no lo incluyan en la definición de oración de acuerdo con la forma. Esta omisión tiene importancia porque deja de establecer una diferencia precisa entre oración y palabra. Para que haya sentido completo —que puede ser una sola palabra—, debe haber un verbo en modo personal. Alonso y Henríquez Ureña reconocen la insuficiencia de la definición que sostienen. Dicen: "Esta definición se refiere al contenido de la oración". Si reconocen esto, no deben eludir el concepto de acuerdo con la forma, que es, desde el punto de vista gramatical, sumamente importante. Agregan: "Siempre que un momento del hablar (o del escribir) exprese un sentido que se pueda considerar en sí mismo, tendremos oración. Atendiendo al contenido, es una oración el grito de "¡socorro!", o el de "¡fuego!" o la respuesta "¡sí!", o "¡gracias". Advuértase que, en este momento, no establecen diferencia entre oración y palabra. Continúan diciendo: "Otro tipo de definiciones de la oración atiende a la forma, esto es, a su estructura en sujeto y predicado. Ambos tipos de definición tienen su importancia y justificación, pero no coinciden en su alcance ni en sus límites. El grito de "¡socorro!" es una oración por el contenido, y no lo es por la forma, ya que su sentido no está partido en sujeto y predicado. En la expresión "el día que vuelva Antonio", que *vuelva Antonio* es una oración en cuanto al criterio de la forma, porque tiene sujeto y predicado, pero no lo es por el contenido, porque no tiene un sentido unitario y completo". Formulamos objeciones a estos razonamientos. En primer lugar, hacen referencia al sujeto y predicado —elementos gramaticales— y los omiten en la definición. Nótese que podría incluirse al nombrar el verbo en modo personal. ("Este contiene en sí al sujeto",

afirma la Real Academia). En segundo término —problema que plantean respecto del ejemplo "que vuelva Antonio"—, las normas gramaticales ofrecen la solución: hay diferentes categorías de oraciones (principales, subordinadas). Como es natural, su contenido es diferente aunque, en cuanto a su forma, sean todas oraciones.

Samuel Gili y Gaya afirma que el concepto de oración se puede considerar desde los puntos de vista psicológico, lógico y gramatical. Hemos recordado cómo este autor establece identidad entre el concepto gramatical y el concepto formal.

La Real Academia consigna: "a) Oración gramatical es la expresión del juicio lógico, o sea la manifestación oral del acto del entendimiento en virtud del cual afirmamos una cosa de otra. En el ejemplo "cinco lobos mataron", afirmamos la acción de "matar" como verificada por el sustantivo "lobos", así como en "Juan es estudioso" y en "Juan es alguacil", afirmamos la cualidad de "estudioso" o el ministerio de "alguacil" de la persona de "Juan"; b) Las partes esenciales de la oración gramatical son dos: el vocablo con que se designa el ser (persona, animal o cosa) de que se afirma algo, y que en lenguaje gramatical se llama "sujeto", y el que expresa la cosa afirmada, que se llama "predicado". En los ejemplos anteriores, los sujetos son "lobos" y "Juan", y los predicados, "mataron", "estudioso" y "alguacil". El predicado, como se ve, puede ser un verbo atributivo o un nombre sustantivo o adjetivo. En el primer caso, se llama "verbal"; en el segundo, "nominal".

Hacemos notar que la Real Academia dice "oración gramatical". Reconoce, en esta expresión, que hay otras oraciones que no corresponden a la esfera gramatical. Es decir: establece el concepto formal que corresponde a la gramática. En este concepto, se advierte la función preponderante del verbo en modo personal, y surge la diferencia entre oración y palabra.

La Real Academia incurre en contradicción: por un lado da la definición gramatical de oración; por otro, dice que la interjección forma por sí sola una oración. ¡Forma una oración y no tiene ninguno de sus elementos! (Constituye una oración y no muestra su estructura formal). Evidentemente, se ha mezclado el concepto gramatical con el concepto psicológico, referidos por Gili y Gaya.

¿Puede la interjección constituir una oración unimembre? Analicemos el caso. La oración está integrada por sujeto y predicado, pero hay oraciones que tienen un solo miembro. Se les suele llamar "elípticas". Dicen Alonso y Ureña: "La lingüística actual, lejos de ver en las oraciones unimembres el resultado de una éllipsis, las reconoce como las originarias, anteriores a las que se parten en sujeto y predicado". Estos mismos autores consideran que la interjección no forma parte ni del sujeto ni del predicado. Luego, no puede formar una oración unimembre, por cuanto no tiene el valor gramatical de uno de los dos elementos que constituyen la oración. (Además, parte de la doctrina no acepta la existencia de oraciones unimembres).

De acuerdo con las consideraciones expuestas, establecemos: la interjección no es oración gramatical. Corresponde destacar que hablamos de oración gramatical y no de oración lógica o psicológica.

Hemos afirmado que no es oración ni por el sentido ni por la forma. Surgen los problemas: ¿qué puesto debe asignársele a la interjección en la gramática?; ¿la proscribire la morfología?; ¿no la admite la sintaxis?

Rodolfo Lenz afirma que la interjección no es parte de la oración. Alonso y Henríquez Ureña sostienen: "La interjección no entra a formar parte ni de la estructura del sujeto ni del predicado, y, por consiguiente, no es parte de la oración". Tampoco es oración, lo repetimos, porque al no alcanzar la forma de una de las partes, mal puede lograr la categoría del todo.

¿Entra la interjección en el mundo de la gramática? Nuestra respuesta es afirmativa. La gramática es un mundo reflejo; es eco de las realidades idiomáticas y —cuando muestran utilidad— las ampara con sus normas, las legaliza, les confiere existencia reglamentaria. Por otra parte, como razonamiento fundamental: no hay palabra que esté fuera de la gramática.

La interjección es palabra y pertenece, naturalmente, a la morfología debido a su individualidad. Además, aunque con muy poca trabazón, no puede apartarse totalmente de la urdimbre sintáctica. A veces, suele —muy especialmente— mostrar combinación con otras palabras: "¡ay de mí!"; "¡guay de aquéllos!" etc.; pero no son éstos los casos frecuentes de su uso. Recibamos la opinión

de Vossler: "La interjección oscila constantemente entre la situación de las relaciones psico-lógicas y la de las gramaticales, dispuesta en todo momento a gramaticalizarse y desgramaticalizarse". Este autor le reconoce un mínimo de relación normativa, que, al carecer de valor oracional aparece como "unidad de significación" (palabra). En nuestra opinión, nunca se desgramaticaliza.

La "impresión" de que nos habla la Real Academia, la "súbita emoción" referida por Andrés Bello indican que la interjección tiene un "objeto con concepto independiente" (noción sustantiva que dan Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña). Sus ideas motores constituyen su significación misma. "¡Oh!": asombro; "¡bah!": desdén; "¡eh!": advertencia; "¡uf!": cansancio; "¡cáspita!": extrañeza; "¡quía!": incredulidad; "¡puf!": molestia; "¡huy!": contrariedad; "¡hurra!": entusiasmo. Las ideas motores son "asombro", "desdén", "cansancio", "dolor", etc.; en suma sustantivos traducidos en expresión de particularidad emotiva.

Por consecuencia —como tesis de nuestro análisis— la interjección es palabra sustantiva de rudimentario desarrollo formal que, en general, identifica su individualidad morfológica con su posición sintáctica.

Quizá, la interjección se aleja un poco del sistema normativo para ser un descanso —sin duda, ecológico— en la fiebre de la urbe idiomática.

NESTOR AMILCAR CIPRIANO

NOTAS SOBRE EL SONETO "A CRISTO CRUCIFICADO" DE FRAY MIGUEL DE GUEVARA

Estas notas no pretenden dilucidar la paternidad del soneto; que ha originado bastantes discusiones y polémicas. El soneto *A Cristo crucificado* es de tal perfección, de tal rotunda expresiva, que los siglos de oro alcanzan allí su culminación. Su estructura responde a la estética cuyos valores brotan y se conjugan en relación al compromiso del hombre con Dios. Es el hombre de carne y hueso que ha de salvarse o condenarse.

Su arquitectura es de tal orden, que no puede desprenderse ninguno de sus elementos. Nuestra casa tendrá dos aspectos: el interior y el exterior.

La idoneidad del fugiente tema, con respecto a su representación expresiva, está ligada a los elementos rítmicos, a los sonidos consonánticos y vocálicos en él contenidos.

Niega, porque existe la posibilidad de afirmar, trasplantando la afirmación a la esfera poética. Así entre ese negar y afirmar, descubrimos la originalidad y peculiaridad de Guevara. En su aspecto lingüístico podemos captar mejor sus leyes, la frase espiritual y el placer estético que nos produce cuando vemos que el poeta asedia su objeto, en este caso el amor, pero el amor divino. (Aquí se sustituye el amor por el querer, más activo en su actitud abrasadora).

Guevara ha preferido la forma del soneto por ser ésta la más grave y sustancial, puesto que desarrolla, regularmente, un solo concepto. El soneto está sujeto a una idea de tipo intelectual, cuya distribución podría semejar cuatro piezas de ajedrez: los dos cuartetos y los dos tercetos.

El poeta, cuando se expresa como tal, lo hace en esa forma de relaciones que hacen de la lengua un sistema significativo de valores. Guevara aprovecha el estilo periódico que podríamos comparar con el respirar literario: una como ascensión verbal y psicológica, ola que nos arrastra hasta la prótasis y que obliga a nuestra atención a esperar algo con más urgencia: la apódosis o descenso que encierra la idea principal.

Guevara habla con el lenguaje de los clásicos, ya que no puede aislarse de su tiempo. Percibimos esa influencia renacentista: de cerca y de lejos, pensando siempre en los siglos de oro españoles; en la vida colonial —sus vivencias poéticas con sus arrastres culturales—. Así, hubo de modificarse su recreo verbal con la novedosa y dulce aportación de Garcilaso; y en su actitud vital el influjo de los místicos como fray Luis de León y fray Luis de Granada; en tanto que su estilo periódico —recogido directamente de Cervantes— rebasadas las fronteras de su formación humanística, quizá fuera el aprovechamiento de los modelos grecolatinos: Demóstenes y su imitador Cicerón.

Ya en el centro cordial de nuestra interpretación, repetimos que el soneto está dividido en una prótasis, seguida de una larga apódosis. El poeta juega simétricamente con la melodía; sube y baja con el crescendo y decreciendo de las tensiones:

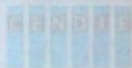
Primer Grado A)	No me muero, ni Dios, para quererte
Prátasis	el cual que me tienes prometido;
	ni me muere el infierno, tan temido
	para darte por casado alenderte.
B)	Tó me muero, Señor, no muera el viento
	chavado en una cruz y enarbolado;
Apódosis	muévase por lo, cuerpo tan brido;
	muévase los alientos y la muerte

El primer cuarteto, lleno de inflexión ascendente ↑, prepara y hace sentir el decreciendo con su distensión ↓. Sólo por sentir a B) se puede sentir a A), con tales caracteres de tensión y melodía. A), primer cuarteto, es ↑, ascenso psicológico; la velocidad inicial pone en juego la marcha del período, como recurso literario. El primer cuarteto forma la prótasis, el segundo la apódosis, y los dos encierran la idea principal. Los dos tercetos constituyen el desarrollo y feliz coronamiento de la idea anterior:

Apódosis C)	Muévase, en fin, tu amor, y en la muerte
Primer Grado	que aunque no hubiera cielo, / yo te amo
	y aunque no hubiera infierno, / te temo
	(En tercer grado: / muero)
D)	No tienes que me das porque te quiero;
	para aunque cuanto espero / no apartarte;
	lo mismo haré te quiero / lo quiero.

La tensión orgánica se va sosteniendo y creciendo, porque en la vigencia psicológica de su contenido se incluye la espera de la apódosis. Así comienza Guevara su primer cuarteto con una velocidad inicial, incluyendo ya este cuarteto un aguardar simétrico que equilibra la tónica: la distensión de la apódosis B) recoge y da sentido a la tensión de la prótasis A).

Hemos visto ya que en los versos iniciales de los dos tercetos se encuentra una apódosis de primer grado.



amor; en tanto que *amar* es el amor por sí mismo, reflejo del amante en el amado. *Querer* es más abrasante que *amar*, y determina un rasgo psicológico de nuestra mexicanidad:

No tienes que me dar porque *te quiera*;
pues aunque cuanto espero no esperara,
lo mismo que te quiero te quisiera.

En la unidad cada vez más estricta hay un apretamiento que no permite quitar ni añadir ningún elemento nuevo, tal una máquina cuyas piezas engranan perfectamente.

Cielo e infierno tienen su valor y repercusión:

... el cielo que me tienes prometido
... el infierno tan temido.

Terminando ese germen que brota de los cuartetos, llegando hasta el primer verso del primer terceto, con el aprovechamiento del adverbio:

Muéveme, en fin, tu amor, y *en tal manera*

En la arquitectura del soneto encontramos la frase directa, espontánea, libre de todo artificio; pero, por otra parte, ya se apunta un recurso conceptual:

No tienes que me dar porque *te quiera*;
pues aunque cuanto espero no esperara,
lo mismo que te quiero te quisiera

brote de los recursos barrocos, aún encerrados, absorbidos por las construcciones lineales de lo clásico.

En su idea central —el amor divino— reúne Guevara una suma de fenómenos psíquicos, donde podemos descubrir la sensación acústica del significante y la inteligencia del significado. Toma posesión de su realidad comprometida con el momento.

El poeta, en la selección que hace de aquello que más le interesa, nos hace percibir una serie de sensaciones aisladas de un grupo mayor que constituyen una unidad.

En su representación total, desde el primer cuarteto trae el germen de lo que quiere expresar; une simultáneamente en la representación dominante los rasgos inherentes o esenciales, llevando una carga puramente intelectual —conceptual—; y una carga dominante emocional que transmite —nos transmite— su acento místico.

Gracias a las virtudes teológicas —fe, esperanza y caridad— se llega a Dios. Uno de los mayores problemas especulativos de la teología se resuelve en la vida cristiana práctica por la virtud de la esperanza. "El misterio del libre albedrío y la gracia, de la predestinación y la cooperación con Dios se resuelve en la esperanza, que efectivamente coordina ambos términos en su relación correcta, dice Thomas Merton. El que espera en Dios, no sabe que está predestinado al cielo. Pero si persevera en la esperanza y continuamente hace actos de voluntad inspirados por la gracia divina, estará entre los predestinados; pues ese es el objeto de la esperanza y "la esperanza a nadie deja corrido" (Romanos 5:5) 21.

pues aunque cuanto espero no esperara
lo mismo que *te quiero te quisiera.*

Aquí se demuestra una gran esperanza como acto libre suyo. Por medio de la esperanza tomamos posesión de la sustancia de lo que creemos, por lo tanto, como un acto de amor.

La fe es admitir una verdad por la autoridad del que la dice. En el soneto, como un acto de fe, se asienta:

No me mueve, mi Dios, para quererte
el cielo que me tienes prometido;
ni me mueve el infierno tan temido
para dejar por eso de ofenderte.

Caridad es Amor, con ese mismo amor que Él nos tuvo: su amor a mí, caridad que le retribuye el amor que le debo. La esperanza descansa en Dios, en sí misma, y en los medios que nos da para entreverlo:

Tú me mueves, Señor; muéveme el verte
clavado en una cruz y escarnecido;
muéveme ver tu cuerpo tan herido;
muéveme tus afrentas y tu muerte.

Muéveme, en fin, tu amor.

Se alquilara la sustancia poética, dejándonos la esencia de las tres virtudes, llegando al máximo acrisolamiento en el último terceto, conclusión altísima, entremezclada, perfectamente fundida:



LAS CAUSAS DE LAS FALTAS DE ORTOGRAFÍA

LANZAMIENTO DE UN ESTUDIO POR EL MÉTODO DE LOS EXÁMENES INDIVIDUALES¹. — La clasificación descriptiva de las faltas permite evaluar la importancia de las diferentes nociones ortográficas y proponer un orden de urgencia para su estudio.

Pero una noción ortográfica puede ser sabida de diferentes maneras, por ejemplo en el plano teórico o cuando se presta particularmente atención a ella, sin que lo sea en la aplicación, en la cual la atención se dispersa en muchas nociones a la vez. Tampoco serviría para nada consolidar el saber teórico, si la aplicación es defectuosa, o, inversamente, ejercer la atención si faltan conocimientos de base. La pedagogía de la ortografía ganaría, pues, con conocer los mecanismos que fallan cuando hay faltas de ortografía. Ejercicios específicos u otras medidas educativas podrían ser concebidos con vistas a restablecer el funcionamiento normal de estos mecanismos.

Para comenzar encaramos cinco mecanismos mentales en obra en el acto de escribir:

- 1º EL CONOCIMIENTO DE LAS FORMAS: Asociación de figuras gráficas con las ideas de que son signos (ejemplo: voz, casas, coles, haya, rompe).
- 2º EL CONOCIMIENTO DE LAS REGLAS: Asociación de las relaciones de interdependencia de las figuras gráficas con las ideas que expresan (ejemplo: el atributo concuerda con el sujeto; la conjunción *aunque* pide el subjuntivo).
- 3º LA COMPRENSIÓN SINTÁCTICA: Percepción de las relaciones gramaticales de la frase por medio de un análisis y una síntesis (ejemplo: la sintaxis de una frase dada implica que tal verbo está en infinitivo y no en participio pasado; *El lo ve pasar*).

- 4º LA COMPRENSIÓN DE SENTIDOS: Percepción del sentido general, de las relaciones entre las ideas del texto.
- 5º LA ATENCIÓN: Mantenimiento de la conciencia a nivel de los problemas planteados; puesta en obra de los cuatro mecanismos precedentes.

EL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN: EL EXAMEN INDIVIDUAL. — La misma falta puede ser debida a causas diferentes; sólo un estudio particular de los casos está en condiciones de descubrirlas. Hemos imaginado el método siguiente:

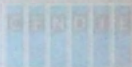
Un texto ha sido dictado por primera vez, sin preparación, en general colectivamente, en el plan de enseñanza de una clase.

El alumno elegido para el examen individual —entre los que han cometido el mayor número de faltas— es citado algunos días después, sin que en el intervalo haya tenido ocasión de rever el texto, ni aun su propia copia. El examinador se coloca en la misma mesa, a la derecha del sujeto, de manera de poder observar las grafías al mismo tiempo que su producción. Dispone a su propia derecha su texto de referencia, disimulado a los ojos del sujeto por una ligera inclinación, y su hoja de registro. Explica al sujeto que el texto dictado el otro día le va a ser dictado nuevamente, a fin de que pueda darse cuenta si comete menos o más faltas, y lo invita a no preocuparse por las reacciones del examinador: "Yo tomaré notas en el curso del dictado, pero esto, de ninguna manera, querrá decir que tú has cometido faltas".

El examinador ha preparado su hoja de registro destacando, en orden, todas las faltas observadas en el primer dictado. Siguiendo las reacciones del sujeto en el segundo dictado, marca con un signo R todas las que están repetidas. Habiendo dado tiempo al sujeto para leer mentalmente su texto una vez, destaca igualmente las modificaciones que le son aportadas en esta ocasión.

Cuando el sujeto ha terminado su lectura mental, el examinador le dicta palabras o expresiones según un plan preestablecido. La reacción del sujeto ante este dictado permitirá verificar o eliminar una de las hipótesis relativas a la causa de la falta. Por ejemplo, un sujeto que

1. F. C. Elberhard ha publicado recientemente publicado este estudio. Yo he pasado, incluso hacer, para este estudio, una versión más y más elaborada en el mismo sentido y la observación (Hans J. Elberhard).



la ortografía de los escolares en los dictados consistiría en desarrollar en ellos el "reflejo de atención", sea creando un cierto clima en la clase, sea inculcándoles hábitos de trabajo más favorables en la vigilancia ortográfica. En segundo lugar vendría el aprendizaje de las formas, es decir, la memorización de la ortografía en uso y de la morfología, mucho antes del análisis; la comprensión de las relaciones sintácticas, que está puesta en causa en menos del 10 % de las faltas, y sobre todo, mucho antes, el conocimiento de las reglas que, como se ve, no juega ningún papel en estos resultados.

Además de que estos cuatro exámenes constituyen una prueba insuficiente para justificar tales conclusiones, es necesario notar que los cuatro sujetos examinados pertenecen a la enseñanza secundaria y son todos adolescentes. En otros medios escolares y en otras edades, los factores se ejercen probablemente según relaciones diferentes.

Es necesario, en fin, destacar la extrema variabilidad entre los individuos: mientras que MOS. (obs. 4) ve todas sus faltas imputadas a un defecto de atención (24/24), PAL. (obs. 1) comete una proporción no descuidable, por defecto de conocimiento de las formas (10/27) y PFE. (obs. 3) carga sobre sí solo, 6 de las 8 faltas debidas a defecto de comprensión sintáctica.

Pero no debe ser descuidado un factor de variabilidad: el texto, más o menos rico en formas raras o en frases complejas. Porque, si se lo quiere profundizar, el estudio individual debe reunir el mayor número de casos, a fin de apuntalar conclusiones sólidas.

INFORME DE LOS CUATRO EXÁMENES. — Cada informe da sucesivamente:

- 1º Los datos generales:
 - el nombre abreviado del sujeto (P. A. L.),
 - su edad en años y en meses (14, 5),
 - la localidad,
 - la escuela,
 - la clase en años cumplidos en esta escuela (4º),
 - el año escolar (1957),
 - el año y el mes del examen (III, 57).
- 2º El texto dictado con la indicación de la duración del intervalo entre los dos dictados.

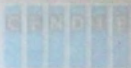
- 3º El inventario comentado de las faltas cometidas en el primer dictado, con una referencia a la línea del texto en que la falta se sitúa, y con el registro de la parte del examen relativo a cada falta.
- 4º El inventario de las faltas cometidas en el segundo dictado.
- 5º Resumen de las causas identificadas.
- 6º En un caso excepcional, examen de faltas cometidas en el segundo dictado.

Las faltas son formuladas de la siguiente manera: La grafía correcta precede a un signo (:) que está seguido por la grafía observada.

Ejemplo: *conclusión: conclusión.*

JEAN-CLAUDE EBERHARD.
Société Alfred Binet, Lyon.
Bulletin bimestriel N° 460, 1961.

Traducción de Ballantera Raquel Enriquez



han aumentado de tal manera, y sus efectos y sus consecuencias se han agudizado de tal suerte, que muchas veces no sólo ha cambiado el cuadro del paisaje hasta entonces conocido, sino también todos sus efectos de conjunto. Todo ello es de gran importancia para la humanidad, cuyo rápido crecimiento bajo el signo de la progresiva utilización de la tierra es de palpitante actualidad. Así por ejemplo, en Alemania, señala el autor, ya casi no existen lugares donde no se haya sentido la influencia del hombre en su lucha por vencer la Naturaleza. Ha sido superada la época en que el hombre era como un enano frente a la gigantesca Naturaleza. El hombre primitivo ha cambiado muy poco el aspecto de su región. Desde el comienzo de la época de la civilización mecánica, a partir de 1800, las fuerzas del hombre se multiplicaron. Dan un brusco salto hacia arriba, casi vertical.

Este tomo V ha sido realizado sobre la base de una obra del mismo autor aparecida ya en 1935 y agotada desde 1942. Para sintetizar, trata los efectos geográficos de la economía. Señala Fels que para los colegas de los Estados Unidos la geografía económica es solamente geografía de la producción, que requiere una revisión en consecuencia. En cambio es unánime el concepto de los geógrafos alemanes acerca de la ubicación de la geografía económica. En este sentido recomiendo la consulta de la introducción del tomo I, "Concepto, situación, división y sobre la literatura de la geografía económica". También la Tercera Parte: "El hombre, como portador de la economía" y la Cuarta Parte: "Espacio y Economía", siempre dentro del volumen I.

No obstante que la relación espacio-economía ha sido encarada preferentemente desde el aspecto geográfico, es recomendable como obra de consulta para el economista en función docente así como para aquellos graduados que deseen acrecentar sus conocimientos de geografía económica. También lo es desde el punto de vista de la planificación económica, ya que las investigaciones geográfico-económicas deben servir de fundamento de aquella y, en consecuencia, de la racional utilización del espacio. En otro aspecto, en cierta medida, directa o indirectamente, los mismos problemas internacionales son problemas geográficos o de control de espacios. Todo ante el actual cuadro de una población de nuestro planeta.

de unos tres mil millones de personas que crece a un ritmo de 50 millones por año y que se transformará en unos seis mil millones dentro de cuatro décadas, según menciona "El Correo" de la Unesco, en su número de septiembre de 1956, al hablar de "Campaña Mundial de Lucha contra el Hambre".

Toda la obra trata el espacio en función del hombre y, en consecuencia, podemos ubicar su estudio dentro de la ciencia social. Salimos así del limitado campo fronterizo de la geografía humana que conocemos desde Vidal de La Blache en Francia y Ratzel en Alemania. El hombre es el modelador del espacio, es el verdadero creador, dentro de la trilogía hombre-espacio-objeto, en virtud de la actividad que sólo a él le es propia. Al decir de J. P. H. Robin, citando a Ellen C. Semple, en su *Manual de Geografía Económica*, al tratar "Los factores geográficos en la historia" (página 7, Editorial Claridad, Buenos Aires, sin fecha de edición): "El hombre es un producto de la superficie de la Tierra. Eso no quiere decir solamente que es un hijo de la tierra, carne de su carne, sino que la tierra lo ha formado y alimentado, le ha propuesto trabajos, ha dirigido sus pensamientos, le ha enfrentado a dificultades que han fortalecido su cuerpo y agudizado su espíritu, al mismo tiempo que le ha superado los medios de resolverlos... Hacer un estudio del hombre abstraéndolo del suelo que cultiva, de los países en que viaja y de los mares en que navega, es como tan imposible como querer comprender el oso polar o el cactus del desierto fuera de su medio vital. Y las relaciones del hombre con el medio exterior son infinitamente más numerosas y complejas que las del vegetal o del animal más elevado en organización".

MIGUEL ÁNGEL RODRÍGUEZ.

JEAN PIAGET, PETER PETERSEN, HELEN WOODHOUSE, LUIS SANTULLANO, *La nueva educación moral*. Losada, Buenos Aires, 1960.

La importancia que una exacta interpretación de la psicología de la moral infantil puede tener para encajar la pedagogía moral y el respeto debido a la personalidad

del niño, son características esenciales de cada uno de los trabajos que se publican en este libro.

En su estudio referido a los *Procedimientos de la educación moral*, el primero y más extenso de la publicación que comentamos, Jean Piaget, al admitir que la educación moral es necesaria para que se constituyan las realidades morales y que para desarrollar las disciplinas normativas es indispensable el conocimiento de las relaciones morales del niño con sus semejantes, nos ofrece en clara síntesis una investigación de los datos psicológicos del individuo y su relación con los fines de la educación moral. Sus reflexiones, basadas todas en experiencias de la psicología infantil, llevan gradualmente al lector a corroborar sus observaciones sobre las distintas reacciones morales producidas, según sean los tipos de relaciones sociales o interindividuales en que actúa el niño.

Teniendo en cuenta —como lo admitimos todos— que el respeto aparece como fundamento en la educación, partirá de este sentimiento fundamental para adquirir las nociones morales, en la proposición de su tesis. Los conceptos de Kant —que ve el respeto como un resultado de la ley— y de Durkheim —que lo presenta como un reflejo de la sociedad—, son meditados frente a la consideración de Bowl, que muestra que el respeto hacia las personas constituye un hecho primario y que la ley misma se deriva de ese respeto. Esta definición, esencial para Piaget porque permite situar sobre cualquier enseñanza oral o teórica las relaciones de individuo a individuo, le llevará a considerar que se puede, por abstracción, distinguir al menos dos tipos de respeto: un respeto “unilateral” que implica la presión del superior sobre el inferior, característico de una primera forma de relación social —“relación de presión”—; y un respeto “mutuo”, sin coacción, que considera como iguales a los individuos entre sí, y que constituye un segundo tipo de relación —“relación de cooperación”—.

De estos dos tipos de respeto, derivará la existencia de dos morales completamente opuestas, observadas en múltiples oportunidades entre los niños, y hará notar, asimismo, sus resultados específicos: el sentimiento del deber, y el sentimiento del bien; la moral de presión y el respeto unilateral conducen al sentimiento primero, mien-

tras que la moral de cooperación y el respeto mutuo se caracterizan por el sentimiento del bien, más interior en la conciencia.

En páginas siguientes; al plantear con ejemplos prácticos elegidos por el autor la posibilidad de dos morales coexistentes en el niño, que lo guían a conductas diferentes, aún cuando no puede negarse objetividad en la exposición, se advierte un decidido intento por demostrar, en la oposición, la excelencia de la cooperación pudiendo alentar hacia una actitud pedagógica. Tal vez porque ha podido comprobar en la cooperación una mayor actividad del niño y aun una disposición progresiva hacia el ideal de reciprocidad, como nos hace ver a través de sus observaciones psicológicas. Lo cierto es que, a medida que avanzamos en la lectura, corroboramos la posición tomada, que volvemos a encontrar cuando señala que también en el adulto se dan estos dos tipos, “pero —transcribimos el concepto del autor— su dualidad se marca solamente a condición de enfocar la totalidad de las sociedades actualmente conocidas gracias a la sociología y a la historia. A la moral de la heteronomía y del respecto unilateral corresponde más o menos la moral de las prescripciones y de las interdicciones rituales (tabús propios de las sociedades llamadas “primitivas”, en las cuales el respeto a la costumbre encarnada en los ancianos prevalece sobre toda manifestación de la personalidad. La moral de la cooperación, por el contrario, es un producto relativamente reciente de la diferenciación social y del individualismo, que es resultado del tipo civilizado de solidaridad. En nuestras sociedades, por consiguiente, el contenido mismo de la moral es, en suma, el de la cooperación”.

Por eso, la definición de Piaget sobre el fin de la educación moral presta preferente atención a la formación de personalidades autónomas, aptas para la cooperación. Su estudio, basado en realidades profundas del alma infantil, ha dejado en el lector la convicción de que existen dos morales en el niño, opuestas y distintas, pero también nos plantea un interrogante: ¿Cómo proceder para cumplir el fin de la educación moral que propone Piaget si con la moral de cooperación coexiste la moral de presión? ¿Con qué flexibilidad se podrá actuar en presencia de la coacción? Nuestro interrogante encon-

tra repercusión en las páginas siguientes de Piaget, al plantear, de este modo, la cuestión: "¿Se puede, como se cree en general, utilizar indistintamente una u otra de estas dos tendencias fundamentales de la moral infantil, o bien, ¿es necesario utilizarlas sucesivamente, o hacer prevalecer, respectivamente, la una sobre la otra?" En base a esta investigación, en los capítulos que siguen analizará los procedimientos de la educación moral desde el punto de vista de las teorías generales, y según los dominios de la educación moral.

Sobre los procedimientos usados, un planteo que no nos sorprende lleva a esta reflexión: "¿No es precipitar las cosas querer constituir en el niño una moral de respeto mutuo, antes de toda moral unilateral? El puro deber no agota la vida moral. Pero, ¿no es necesario haberlo conocido para comprender plenamente ese libre ideal que es el bien?" Algunas consideraciones le permiten mostrarnos el respeto unilateral como un sentimiento primitivo que se manifiesta en el niño pero con tendencia a buscar el equilibrio en el respeto mutuo, encontrando la verdad en mantener estos "dos esenciales manantiales de la vida moral del niño" por la atención, así, del respeto unilateral como del respeto mutuo. Esto es, en su opinión, lo que se proponen los procedimientos activos, procedimientos que destaca como superiores a todos los otros métodos usados por cuanto el niño descubre lo que ha de aprender, desarrollando una actividad espontánea. La *liga de la bondad* y el *scoutismo*, son propuestos como excelentes ejemplos del método activo en los dominios de la educación moral: la formación del carácter y el cultivo de la bondad. El sentido de la objetividad y la veracidad se consideran posibles de desarrollar solamente por la acción común. La participación de la actividad autónoma del niño es destacada, asimismo, en la educación cívica y social mostrando la flexibilidad con que el "self-government" puede iniciar a los escolares en las tareas de un ciudadano. Se citan, también, la "correspondencia internacional" y las actividades de la "Cruz Roja", como procedimientos activos de excelentes resultados sobre el carácter y la conducta de los niños.

Las palabras que cierran este estudio nos dejan la evidencia de que los métodos, por muy hábiles que sean, no lo son todo. Así lo prueba la conclusión final del autor:

"Lo que más falta hace en la pedagogía son las investigaciones de control. Sabemos sobre poco más o menos, lo que se hace en las diversas escuelas de Europa, pero no sabemos casi nada sobre los resultados de nuestros métodos —de los más clásicos como de los más recientes— en el espíritu del niño".

Nosotros nos preguntamos con De Hovre: ¿no debíamos buscar la razón de estas insuficiencias, en la poca importancia que dan los educadores, particularmente los modernos, a una filosofía rectora en la educación? O bien, reflexionamos con F. Foerster: *Lo que falta a la pedagogía moderna y la priva de la verdadera energía educadora y reveladora, es la ciencia de los ideales. No son los métodos hábiles y refinados los que garantizan el éxito del educador sino los fines claros y firmemente establecidos. Educar, formar el carácter, quiere decir ligar y relacionar lo temporal con lo eterno, levantar al hombre de lo que es pasajero, y hacerle fijar sus miradas y enraizarlo en lo que permanece eternamente; y tras esta etapa preventiva, hacerle volver al campo de las cosas que han de pasar.*

Hemos aprendido mucho del libro de Piaget y lo hemos meditado, pero también quisimos poner el acento en el concepto que transcribimos de F. W. Foerster —pedagogo citado y destacado por Piaget— para que el lector pueda meditar también, sobre otro pensamiento igualmente valioso.

Nos asimismo dignos de considerar los trabajos que compilan este volumen, preparados por distinguidos educadores: Peter Petersen en *La disciplina y la autonomía en la educación moral*; Helen Wodehouse en *Libertad y disciplina en la educación moral* y los reglamentos de dos organizaciones de autonomía escolar extraídos de la obra *La Autonomía y la Libertad en la Educación*, de Luis Santullano.

Todos, exponiendo sus tesis y sus experiencias, nos muestran más al vivo la realidad de una reflexión de Dupenloup que acude a nuestra memoria: "Si importa no movilizar y aprisionar la educación en la rutina, si es necesario, por el contrario, estudiarla sin cesar para mejorarla, fortificarla y hacerla cada vez más eficaz y fecunda; cuánto no serán de preciar las innovaciones

temerarias que tienden nada menos que a quebrantar la obra de siglos, a echar por tierra las experiencias del pasado; ... Lo que la prudencia y sabiduría de las edades ha consagrado, lo que la naturaleza de las cosas, aquí regía suprema, exige o impone, hay que respetarlo con respeto profundo, hay que combinarlo, sin destruirlo, con lo que puedan reclamar las necesidades nuevas, la marcha del tiempo, los progresos del espíritu humano y los cambios que sobrevienen en la sociedad".

ELVIRA B. ZINGONI.

Unesco, *Manual para la enseñanza de las ciencias*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires, 1959.

El principio básico de la enseñanza de las ciencias se cumple cuando el alumno llega a desempeñar el doble papel de observador y experimentador de la disciplina que se trata, junto al maestro o profesor.

El cumplimiento de estos requisitos ha sido motivo de preocupación en todos los tiempos.

Después de la segunda guerra mundial, en que muchas escuelas quedaron destruidas o por lo menos; desorganizadas, éstas se vieron privadas del material de experimentación, complemento indispensable para abordar el estudio de las ciencias.

Con la reorganización paulatina de dichos establecimientos de enseñanza y para superar los resultados, se acrecentó la necesidad de contar con material científico adecuado.

Ante problema tan complejo la Unesco creyó conveniente encomendar a J. P. Stephenson, distinguido profesor de Ciencias en la City Of London School, miembro de la Royal Society para la cooperación con la Unesco, Inglaterra, la recopilación de sus experiencias en un pequeño libro titulado *Suggestions for Science Teachers in Devastated Countries* ("Sugestiones para los maestros de ciencias en países devastados").

Este libro obtuvo resultados tan acertados que no solamente se lo adoptó en los países devastados sino que se proyectó hacia otras regiones carentes de material, por lo que se tradujo a varios idiomas.

En él se explica la técnica para la construcción y uso de materiales e instrumental necesarios para la mejor comprensión de las diversas asignaturas y la confección de instrumentos sencillos y fáciles de realizar, que aportan un considerable beneficio a la experimentación directa.

Siempre inquieta por el progreso de las ciencias, la Unesco envía posteriormente profesores y maestros especializados a diversos países del mundo para que puedan hacer factible la construcción de estos elementos. Es así que no solamente se los fabrica y utiliza en base a las indicaciones de Stephenson, sino que en algunas regiones tropicales se los adapta mejor al clima y hasta se van ideando nuevos instrumentos no previstos hasta entonces.

Con el material reunido, la Unesco publicó este *Manual para la enseñanza de las ciencias*, con el que aspira a resolver el problema de su enseñanza en el mundo entero, ya que contribuye a la iniciación práctica en los métodos de investigación.

Siendo la Ciencia el estudio del medio físico en que el alumno actúa, es conveniente encauzar su constante observación y saber responder a sus innumerables preguntas en forma clara y sencilla, hacerles realizar experimentos reiterados e inducirlos a sacar conclusiones que, aunque a veces erradas, los hagan reincidir en su actividad hasta que puedan deducir los resultados exactos.

Se aconseja aprovechar todos los recursos de que se disponga dentro o fuera de la escuela para que las clases resulten más vivas e interesantes; así un colmenar, un árbol o un huerto dentro de la escuela, un arroyo, un bosque, un edificio en construcción fuera de la misma, ofrecen múltiples aspectos para el estudio de las ciencias; también realizar excursiones, visitar un observatorio meteorológico, etc.

El maestro debe despertar el interés de sus alumnos, esbozar proyectos que serán guía para que su clase sea un verdadero laboratorio. De aquí la enorme importancia de la preparación de los futuros maestros ya que se ha dado el caso de que al asumir la responsabilidad de un grado se han sentido inseguros ante el temor de fracazar en sus prácticas experimentales.

Por eso se debe dotar a las escuelas normales de laboratorios bien equipados donde los alumnos-maestros aprendan a construir y utilizar aparatos sencillos, que luego aplicarán en sus actividades futuras.

ELSA IRMA ALOY.

DEPARTAMENTO DE LETRAS DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. *Algunos aspectos de la cultura literaria de Mayo*. La Plata, 20 de enero de 1961.

En este libro se publica un conjunto de Trabajos, comunicaciones y conferencias que se realizaron con motivo del Sesquicentenario, proyectados por el Departamento de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y cuyos autores son profesores de dicha Facultad y personal técnico docente del Departamento de Letras. Los temas, vinculados todos a la cultura literaria de Mayo, ofrecen gran variedad: el estudio de formas estilísticas en obras y autores de los orígenes de nuestra patria, del género gauchesco y de la generación romántica, el aporte siempre importante del periodismo y del libro, con los antecedentes de la fundación de la Biblioteca Nacional y expresiones literarias durante las conmemoraciones del centenario. Son doce los trabajos que integran el libro:

Los modos expresivos de la literatura de Mayo es el tema tratado por el profesor Angel J. Battistesa, quien manifiesta extraer sus referencias históricas primordialmente de escritos de Juan María Gutiérrez, Marcelino Menéndez y Pelayo y Ricardo Rojas, aportando al mismo tiempo lo propio en el aspecto literario. Trata cinco poetas: Vicente López y Planes, Esteban de Luca, Juan Ramón Rojas, Juan Cruz Varela y Esteban Echeverría. Hace esta elección, no por el mérito de las obras, sino por el valor representativo que ellas tienen de la época y por cuanto se halla en dichos poetas mezclada la influencia de las formas expresivas anteriores con las más recientes emanadas del sentimiento cívico que hizo nacer la patria.

Mayo y la expresión nacional de Amelia Sánchez Ozriddo, quien se detiene en tres momentos culturales argentinos, uno anterior a la gesta de Mayo y dos posteriores, para hacer notar la influencia que el movimiento emancipador tuvo en las formas expresivas de nuestros poetas. Estos tres momentos están dados por la Sociedad Patriótica, Literaria y Económica de 1801, la Sociedad de Buen Gusto del Teatro de 1817 y el Salón Literario de 1837. Luego de referirse al antecedente que estas sociedades tienen en España, analiza particularmente cada una de ellas.

Bartolomé Hidalgo entre los poetas de Mayo de Juan Carlos Ghisano. Alude al propósito con que fue publicada *La Lyra Argentina*: dar a conocer el pensamiento de los poetas frente a los acontecimientos favorables o adversos de la patria desde las invasiones inglesas. Las poesías, que no han sido seleccionadas por sus valores poéticos sino por ser representativas de la época, tienen caracteres pseudoclásicos y en algunas de ellas aparecen descripciones y personajes regionales. Se refiere a las cuatro composiciones de *La Lyra* atribuidas al poeta uruguayo Bartolomé Hidalgo y en las que aparece la nueva forma de la poesía popular. Considera a Hidalgo no un payador ni un gauchito sino un versificador gauchesco y un hombre de ciudad. Sus gauchos no "expresan preocupaciones rurales, sino las más características de los gobernantes" y aparece ya en él la nota del gauchito injustamente perseguido o dejado de lado por los leyes.

Fray Cayetano Rodríguez y la literatura de Mayo de Alcides Degluseppe. Declara que le ha servido de consulta en su trabajo el ensayo biográfico que sobre Fray Cayetano José Rodríguez hizo Fray Pacífico Otero, "el primero, el más amplio y también el único ensayo biográfico especial". Comenta los hechos más importantes de la vida del poeta, en especial las poesías más destacadas y en forma general el resto de la obra. El tono que impera en sus poesías es el patriótico, con contadas composiciones líricas y ninguna de carácter religioso a pesar de su investidura.

El periodismo de Mayo de José A. Oria. Habla del papel de los periódicos como expresión de la vida espiritual y cívica de Mayo e historia el nacimiento del periodismo

argentino. Al referirse particularmente a *La Gaceta* analiza la etimología de la palabra y los propósitos y caracteres de esta publicación. Pone de relieve su condición de órgano oficial para informar y dar a conocer las ideas y actos del nuevo gobierno y la gran habilidad periodística que tiene, con gran destreza, a difundir en el público la idea de independencia. Habla de *La Gaceta* al referirse al periodismo de Mayo porque es "el reflejo constante de lo que fue aquella época de incertidumbre, de luchas espirituales y materiales".

Mayo y el romanticismo literario de Angel H. Azeves. Esteban Echeverría es la primera voz argentina que se aparta de los moldes pseudoclásicos, para cantar con tono nuevo a la Patria y a la libertad. Esto sucede, aunque con mucha prudencia, en *El regreso* y *En celebridad de Mayo*, publicadas en *La Gaceta Mercantil* del 8 de julio de 1830. Hasta entonces sólo se separaban de los cánones pseudoclásicos algunas composiciones gauchescas, ciellitos y diálogos. Echeverría persigue además de la emancipación política la emancipación espiritual, con el conocimiento de las literaturas europeas y norteamericanas y la creación de una lengua liberada de la tutela española. Fundamental importancia tienen en este movimiento el Salón Literario de 1837 y el periódico *El Iniciador* de Montevideo, en el cual dejan oír sus voces Gutiérrez y Alberdi, otros paladines de esta lucha de independencia del idioma, y en el que se publica *La muerte del poeta*, poema de Juan Cruz Varela que revela un acercamiento a los principios románticos. Resalta el significado que tiene el *Primer Certamen Poético a Mayo* que se realizó en Montevideo en 1841 y en el que los tres poetas laureados son románticos. La enumeración de los vates atraídos por la nueva forma se detiene al llegar a la segunda generación romántica.

Mayo y los orígenes de la Biblioteca Nacional de Ana Inés Manzo. La creación de la Biblioteca Nacional es un hecho de gran significación en la historia cultural de nuestra patria. "El instrumento más poderoso para sacudir el yugo del colonialismo" es "el libro, liberador de espíritus y, por lo tanto, liberador de pueblos". Hace una breve reseña de las bibliotecas argentinas, sorprendentemente nutridas y muy bien dispuestas y catalogadas y se detiene en la del obispo Azamor y Ramírez que puede considerarse "la piedra fundamental de la Biblioteca crea-

da por la Primera Junta". Unido a este tema menciona a la imprenta, de tanta importancia en la cultura de los pueblos, difundidora del libro y luego de los periódicos, e historia el establecimiento de la primera imprenta en Buenos Aires. Hace referencia a las colecciones que formaron el caudal de la Biblioteca y destaca la contribución popular que fue muy generosa. Valora la actuación del canónigo Luis Chorroarín, el primer director, quien en improba labor cataloga y clasifica los libros y escribe el reglamento de la Biblioteca.

La celebración del Centenario de Mayo: aporte poético de Rubén Darío de María C. Garat (Paráfrasis del *Canto a la Argentina*). Describe el ambiente festivo del centenario y el aspecto social de la época. La sociedad atraviesa por una crisis y la voz de los poetas reacciona contra ella. Al certamen y exposición de 1910 concurren naciones americanas y europeas y poco después surge el Salón Nacional. Este es el escenario en que aparece el *Canto a la Argentina*, publicado en la edición especial de *La Nación* del 25 de mayo de 1910, diario al cual el poeta se halla vinculado hasta el fin de sus días. Darío reúne a su alrededor a un grupo de escritores que apoyan el movimiento modernista y colabora en cuanta importante publicación aparece en Buenos Aires. La autora se detiene en especial en el *Canto a la Argentina* del que analiza la forma, las influencias y el contenido. Destaca el sentimiento vital del poema; el gran destino que deberá cumplir la Argentina, que está dispuesta a recibir al futuro y sus maravillas. "El *Canto a la Argentina* es un llamado para la paz por el esfuerzo del trabajo fecundo y por el amor".

La celebración poética del Centenario: Lugones y Banchs de Nelva E. Zingoni. Antes de entrar en el tema se refiere a los poetas argentinos que ya desde el amanecer de la patria han exaltado el suelo nativo. Analiza someramente los libros poéticos de Leopoldo Lugones anteriores a las *Odas seculares* para detenerse particularmente en éstas. Para cantar a la patria Lugones utiliza la tradición virgiliana de la oda, ya usada en la literatura americana por Andrés Bello, pero a la cual no son del todo ajenas las odas celebratorias de Esteban de Luca y Juan Cruz Varela. En la *Oda a los ganados* y a las mieses "a los motivos tradicionales de la oda rural, Lu-

gonos sabe agregar, artísticamente, valiosos elementos de actualidad". Hace una revisión de imágenes visuales y auditivas, porque para el estilo impresionista del autor los estímulos sensoriales tienen singular importancia. Resalta la actitud descriptiva primero y celebratoria después de la oda, en las imágenes del campo cultivado y el importante papel que desempeña el inmigrante.

Tras rápida enumeración de la obra de Enrique Banchs se detiene en la *Oda a los padres de la patria*. El poeta canta a los padres de la patria, a los antepasados de las grandes y de las modestas empresas; siente a la patria con dimensión humana y da su justa valoración a lo sencillo y cotidiano. Su voz es robusta "pero no pierde sin embargo su natural melancólico y meditabundo, alienta vigoroso, y ejercido al mismo tiempo". Es un canto al trabajo, al ejercicio físico, a la confraternidad de los hombres y en el que "el poeta siente que la Poesía también tiene su participación en aquel destino de grandeza".

Las odas de los dos autores cantan a la patria con esperanza y optimismo. "En la *Oda* de Lugones late el pulso, el músculo, el ser físico de la pampa; en la *Oda* de Banchs está, en cambio, magníficamente sugerida, la vibración del alma".

El feminismo en las ideas sociales de Mayo a través de textos literarios de Raúl H. Castagnino. Historia el nacimiento y acentuación de los derechos de la mujer en Europa y la llegada de las ideas del feminismo al Río de la Plata junto con otras ideas liberales. Esta nueva sensibilidad en la mujer criolla aparece documentada en textos literarios de la época. El enclaustramiento por voluntad masculina como se reprimió por la Asamblea del Año XIII pero quien le dio forma de ley fue Rivadavia. Este problema está reflejado en *El triunfo de la naturaleza* cuyo editor y probable traductor es Bernardo de Montegudo. Si como de la reivindicación femenina aparece también en *Las esposas vengadas* y *La Elicene*, que son obras traducidas; en *El hipocrito político*, de un autor argentino que ocultó la paternidad de su obra, y en una breve crónica de Juan Cruz Varela, *A río revuelto pa-nencia de pescadores*. Alberdi, por su parte, desde las páginas de *La Moda* incita a la mujer a adquirir cultura.

Adalberto von Chamisso en el *Nuevo Mundo* (1816) de Ilse I. M. de Bruggen. Se refiere en especial al *Viaje alrededor del mundo* y manifiesta que para comprender mejor la obra de este autor, es necesario tener en cuenta su desarraigo personal que nace de un sentimiento de doble patria. Von Chamisso nació en Francia pero a causa de la Revolución Francesa su familia, noble, emigró a Alemania, donde tuvo que pasar durante su infancia grandes privaciones. Cuando tuvo que optar entre su vieja y su nueva patria decidió ser un poeta alemán. El cuento de Peter Schelemihl, el hombre que perdió su sombra, significa para la señora Bruggen la pérdida de la nacionalidad, del rango y de la familia. Al analizar el *Viaje alrededor del mundo* relata la forma casual que tuvo de participar en esa expedición, circunstancias de la misma y comenta algunos episodios de la estadía de los expedicionarios en Chile.

Presencia de Alfieri en el teatro de Juan Cruz Varela de Alma Novella Marani. Ubica a Juan Cruz Varela, dramaturgo, en su escenario, la época en que Rivadavia apoya la existencia de la Sociedad Literaria nacida el 1º de enero de 1822. Es el mejor poeta dramático y *Dido* y *Argia* son sus tragedias clásicas. Al referirse a *Dido*, dice: "nunca compuso obra más desinteresada, pues en ella no tuvo cabida propósito subalterno de propaganda ideológica o política"; y más adelante manifiesta: "no fue concebida como desarrollo de una serie de situaciones, sino como análisis de un conflicto pasional". En *Argia*, la segunda tragedia, el propósito no sólo es artístico sino también interesado, exaltar el odio a la tiranía. No obstante la influencia de los dramaturgos franceses, es la principal la de Alfieri y realiza el paralelo de escenas del escritor argentino y del italiano.

Este conjunto de trabajos cumple el propósito que el Departamento de Letras se propuso. Presenta un amplio y fiel panorama de la gesta de Mayo y sus expresiones literarias y culturales, desde los momentos precursores y de surgimiento del nuevo sentimiento cívico, cuando hace eclosión, cuando aparecen las luchas internas que quieren restar significado a la libertad, hasta llegar a cien años más tarde con el sueño de los padres hecho

realidad. Los poetas con su voz cantan los acontecimientos, pero no son sólo espectadores sino también actores de esos hechos y forjadores de esa patria.

EVELINA M. HERNÁNDEZ DE PURCHINI

Bossino, Nelson L., *Principios de la educación secundaria*. EUBENA, Buenos Aires, enero de 1961). (Traducción del inglés por Ada Emma Franco).

Principios de la Educación Secundaria nos pone al tanto de la realidad norteamericana en materia educativa, no sólo para documentarnos en sus muchos aspectos y en sus muchas influencias, sino también para enriquecer —con ideas, sugerencias, experiencias y críticas— el acervo del que va a enseñar como innovador.

Nelson L. Bossino es el autor de esta extensa obra de 508 páginas. Su condición de catedrático de la Universidad de Minnesota, de integrante de importantes organismos educacionales y de incansable investigador en disciplinas pedagógicas, psicológicas y sociales lo acreditan en eficacia, en seguridad, en profundidad.

Las cuatro partes en que divide el libro guardan entre sí la relación correspondiente a la amplísima arquitectura que pretende presentar.

La *Primera parte* se extiende en transcripciones de críticas frecuentes hacia la escuela secundaria —extraídas de encuestas actuales o de épocas pasadas— con su correspondiente valoración. El planteo es novedoso, interesante y sobre todo trascendente, dado que bien puede servir de base para puntualizar los defectos de nuestra escuela —algunos ya conocidos— y extirpar sus causas.

La *Segunda parte* presenta una historia de la evolución de la escuela secundaria norteamericana, desde la colonia. Llevados con agilidad por el autor, nos enteramos de los comienzos parroquiales; de la difusión del sistema de aprendices y de preceptores; de la creación trascendente de la Escuela Latina de Humanidades y de la posterior de la Academia —hija directa de Benjamin Franklin—; del comienzo de estabilidad, con la organización del ciclo

secundario que se llamó Escuela Clásica Inglesa, etc. Llega así a enfrentar todos estos antecedentes con la actualidad, fundamentando las diferencias en la condición funcional más amplia de la escuela secundaria moderna y en la influencia de la aplicación de tests que pulsan vocaciones.

La *Tercera parte* aborda, primero, en interesantísima presentación, las condiciones biológicas, psicológicas y sociales, propias de la edad para la escuela secundaria, con sus cambios, con sus problemas. Esta adolescencia así descripta contribuye a afirmar lo ya conocido y, sobre todo, a la comprensión de muchas actitudes desconcertantes de nuestros alumnos.

Luego historia los antecedentes democráticos del actual sistema de gobierno americano —fiel reflejo de los ideales de los primeros colonizadores— y se extiende demostrando cómo a medida que para el tiempo, este idealismo democrático adquiere un sentido más nuevo y más rico. La extensa alusión tiene por fin llegar a enfocar al adolescente como integrante de esa sociedad democrática. Muestra de qué modo los cambios de las comunicaciones (radio, T. V., periódicos, revistas), de los transportes, de la población, de las condiciones industriales y económicas, del hogar, afectan el mundo del joven de hoy, llevándolo a resolver sus problemas en una forma totalmente revolucionaria.

El hogar, la Iglesia, organizaciones de la comunidad, el gobierno, la prensa, la radio y la televisión están consideradas seguidamente de "manera realista", como agentes de la sociedad que de manera coincidente tratan de influir en el pensamiento y en la conducta del ciudadano. La escuela completará en forma especial, dinámica, estos aportes extraescolares, cumpliendo con el proceso educativo que atiende a la función suplementaria, correctiva, integradora, de custodia, estimulante e inspiradora, de valoración.

Termina esta sección especificando —en una definición sobre educación secundaria— el momento propicio de transición entre una etapa educativa y otra: transcurriendo y comentando luego algunos propósitos fundamentales que a criterio de "grupos responsables" debería tener esta etapa de la educación; puntualizando la manera

de coordinar un ciclo con otro y comentando los diez problemas que, según deducciones de la Asociación Nacional de Directores de Escuelas Secundarias, afronta el segundo período educativo (si la enseñanza será impartida por profesores para cada asignatura o sólo por un número limitado; si ofrecerá un plan de estudios común a todos o diferenciado; si incluirá adiestramiento vocacional o se inclinará a algo general, etc.).

La Cuarta parte de la obra se titula *Integración del Programa*. Todos los puntos que abarca están dirigidos a conocer profundamente al educando, ya que es el factor primordial para el desenvolvimiento del intento educativo. Allí se insiste en que la educación debe basarse en las experiencias que permitirán al joven conducirse correctamente en la sociedad. Se nos hace familiar y comprensible y explicable el alcance del "núcleo básico", que señala lo que el alumno debe adquirir para su formación, por sobre aquello que debe estudiar. Determina la importancia de las actividades estudiantiles extracurriculares (gobierno estudiantil, clubes, sesiones de música, práctica teatral, etc.), y de la orientación profesional. Nos revela por último, con detalles, las ventajas de la escuela de la comunidad, esgrimida tantas veces y aquí tan sencillamente presentada.

Por los temas que abarca, la obra presenta un directo interés para el que enseña. Busquemos en ella (como en la extensa bibliografía y en los cuestionarios-guías que ordenan la investigación, insertados al final de cada capítulo) soluciones prácticas seguras para el más moderno y mejor planteo educativo.

MARIA ELENA FERRANDO.

RODOLFO MONDOLFO, *En los orígenes de la filosofía de la cultura*; Biblioteca Hachette de Filosofía, Buenos Aires, 1950.

Rodolfo Mondolfo, que ya nos tiene habituados a trabajos eruditos y responsables, nos presenta una obra compuesta con sus primeros trabajos realizados en nuestro país. Como en el resto de sus páginas el autor objetá

tesis y esquemas repetidos sobre la historia del pensamiento, a fin de mostrar las múltiples y opuestas corrientes ideológicas que irrigan, entrecruzándose, cada etapa del devenir histórico. Descarta así, las concepciones históricas simplistas y unitarias. Para ello, abre con singular destreza y habilidad un caudal elocuente de citas que abonan el itinerario de sus ideas.

A pesar de ser los que conforman este volumen trabajos sueltos y redactados en ocasiones distintas, se encuentran conjugados en la búsqueda de los orígenes de la filosofía de la cultura en Occidente; que, como sostiene Mondolfo, aparece muy temprano en el pensamiento humano.

Según Aristóteles y Platón, en cuyos pasajes se han basado ilustres historiadores de la filosofía como Burnett, Windelband y Zeller, el comienzo del filosofar tiene un carácter cosmológico. Tales y los presocráticos en general buscan en los elementos naturales el primer principio universal; luego los sofistas y Sócrates son, en el esquema tradicional, los encargados de bajar la filosofía del cielo a la tierra mediante su preocupación antropológica. Esta trayectoria de la reflexión griega es falsa para el autor. Ha ocurrido, por lo contrario, un trasplante de los conceptos éticos, jurídicos y sociales a la comprensión del universo.

El orden de lo humano es captado en primera instancia por el hombre, pues se encuentra más al alcance de su mano y es por ello el motivo inmediato de su asombro, actitud filosofante por excelencia. De esta manera, el hábito mental creado por las teogonías, muchas de ellas de origen órfico, inciden en las concepciones cosmológicas. También son proyectadas a las filosofías naturalistas las nociones de justicia y legalidad, cuando la madurez cívica y ética de la polis esclarece dichos conceptos. Desde lo profundo del espíritu humano la reflexión griega capta las ideas jurídicas de justicia y orden y las refracta a las mentadas hacia el universo. Se le presenta éste, entonces, como un cosmos o una comunidad jurídica de cosas, siguiendo la expresión de Anaximandro.

El enriquecimiento de la técnica naviera, de las industrias y las artes en Grecia, tiene un papel importante como sugerencia, salida de la habilidad manual, para las

concepciones del universo en los presocráticos. Recordemos que la filosofía surge en Occidente en un siglo en que Grecia se vinculaba estrechamente con el Oriente, ya avanzado por entonces en diversas formas de técnicas, y surge precisamente en Jonia, punto donde las relaciones son más ricas y asiduas.

Un ejemplo de la incidencia que hay entre la praxis propia del homo-faber y la ciencia, actividad del homo-sapiens, lo encontramos en Thales de Mileto. Sostenía el filósofo del siglo V que el primer principio era el agua y que de ella surgía la vida en sus múltiples manifestaciones. Veamos los motivos que le llevaron a tal conclusión teórica. Thales pertenecía a los viejos pueblos del mar. Era aficionado al mismo arte y la ciencia náutica. Construyó aparatos hidráulicos. Vivió en un tiempo en que los sacerdotes y científicos del Asia Menor y sobre todo de Egipto, se encontraban urgentemente determinados por el desborde de algunos ríos, que decretaban según sus vicisitudes, la bonanza o adversidad de un pueblo. En esta época se estudió también la fauna marina y las conclusiones de estos estudios llegaron a hacer pensar a Anaximandro en el origen y evolución de la especie humana. Rodeado Thales por semejantes circunstancias no es raro que concibiera a la tierra como un buque que flotaba sobre un elemento predominante y esencial, el agua. De esta manera, la actividad práctica del hombre le permite acercarse al misterio del cielo y las estrellas, cumpliendo la marcha natural desde lo más cercano a lo más lejano. La vida no está para los presocráticos, "separada de la naturaleza, sino unificada con ésta; y las observaciones y los conocimientos relacionados con uno de estos dominios le sirven para comprender y explorar mentalmente el otro".

ESTEFANIA AGUSTINA BAGAZZO.

COMENTARIOS Y EXTRACTOS DE REVISTAS

REVISTA CALASANCIA. Páginas hispanoamericanas de Educación. Madrid, enero-marzo de 1960. Víctor García Arto y publica un artículo titulado: *El pensamiento educativo de Gracián en "El Criticón"* del que transcribimos los siguientes fragmentos:

MEDIOS EDUCATIVOS, SEGÚN GRACIÁN I. LA OBSERVACIÓN.— Si verdaderamente existe en Gracián una teoría propia de educación dispondrá de unos medios educativos en consonancia a tal teoría.

Gracián fue un buen observador. No se explicaría, de otra manera, su profunda penetración en las costumbres de su tiempo. Observó la sociedad, el pueblo, los distintos estamentos de aquella, y... observó también al niño. Tal observación es la que le sirvió para hacer expresarse a Andreño en los siguientes términos: "Llegué a asomarme del todo a aquel rasgado balcón del ver y del vivir. Tendí la vista por este gran teatro de la tierra y cielo. Toda el alma acudió a los ojos, dejando como sustituidos a todos los demás miembros, de suerte que estuve casi un día insensible, inmóvil y como muerto. Miraba al cielo, miraba a la tierra, miraba al mar y a todo junto, y cada cosa de por sí; y en cada objeto me transportaba, sin acertar a salir de él, viendo, observando, advirtiendo, admirando, discurriendo y lográndolo todo con insalvable fruición". (*Criticón*, I parte, Crisis II).

La observación es considerada por Gracián como un valor educativo, por cuyo motivo no nos ha de extrañar que llamase a la sabiduría "hija del tiempo y de la observación, hermana de la experiencia".

No se contenta con apuntar la necesidad de la observación, sino que indica con acierto las cualidades que debe reunir. Así es como el Adivinador pone en cautela a Critilo y Andreño, "porque advertid —dice— que va gran diferencia del ver al mirar. Porque importa ver mucho con los ojos si con el entendimiento nada. Ni vale el ver sin el oír". (*Criticón*, III parte, Crisis IV).

En otro capítulo de la III parte dice Argos al atónito Andreño: "¿Ves o miras?, que no todos miran lo que ven". Ojos atentos, penetrantes, sagaces, que miren y ve-

miren, es lo que quiere Gracián para su filósofo silvestre. Ojos como los que poseyera él. Ojos que al ir disminuyendo por los años su poder visual, se conviertan en emisores de luz.

Todos los sentidos entran en la observación para Gracián, ya que todos son portadores del conocimiento. Todos son necesarios para comprender los prodigios de la naturaleza; Andreino "movía más los ojos que los pies", empleaba todos los sentidos juntos y aun "quisiera tener cien ojos y cien manos para poder satisfacer la curiosidad del alma".

Es sorprendente encontrar en un jesuita del siglo XVII afirmaciones de esta categoría sobre los sentidos en orden al conocimiento. Parece que quisiera dedicarnos aquello de que "nihil est in intellectu..."

Gracián hace notar al psicólogo y al pedagogo toda una gama de matices con una diversidad de expresiones respecto a cada uno de los sentidos. El educador puede con ello desempeñar mejor su misión. Si son los ojos "el espejo del alma", como dice el aforismo popular, más los serán en el niño. El educador sabrá adivinar con ellos el mundo psíquico que late por esos "miembros divinos".

La observación, para que dé verdaderos frutos en el campo educativo, ha de ser "tenida", reposada... porque "toda ventaja en el entender lo es en el ser". De este punto de arranque vienen algunos conceptos eminentemente prácticos y que han de servir a quien pretenda sentar cátedra de educador.

Más adelante, al hacer mención de algunas ideas puramente psicológicas, veremos que la observación no se limita, para Gracián, a las simples cosas, sino que se amplía, adquiriendo un gran valor, cuando se trata del conocimiento de personas.

Señala, en el conjunto de su obra, algunos estímulos a la observación, nombrando en primer lugar la curiosidad: "Dejábase llevar de una curiosidad siempre hambrienta". Quiere que el alumno no se contente con contemplar las cosas una sola vez, sino que es preciso volver una y otra sobre el mismo objeto.

Es la novedad otro de los estímulos que desea para la observación. El valor de la misma está reconocido por todo el mundo, desde el bajo pueblo hasta el comerciante sagaz. En ella estriban las modas y un sinnúmero de espec-

táculos modernos. Gracián reconoció el valor enorme que posee dentro de la educación, valor que ha sido llevado a la práctica por algunas escuelas modernas.

Entremezclado con la novedad va el interés, cuyo valor en educación también es reconocido por Gracián. El mismo nos dice que no nos interesan las cosas por su valor intrínseco, sino por la novedad con que se nos presentan. No sé si está muy acertado en esta idea. En la infancia, aparte del interés individual, hay un interés colectivo, propio de cada etapa infantil. El educador debe saber despertar intereses, que constituyen el ímán de la enseñanza, ya que "cuando los ojos ven lo que nunca vieron, el corazón siente lo que nunca sintió" como se apunta en *El Crítico*.

2. *La Conversación*. — Existen infinidad de cosas útiles que quedan al margen de lo que exponen los libros, y, por tanto, los buenos maestros saben disponer en su horario de un rato de "varia y útil conversación". Muchos problemas encuentran en ella el medio para su resolución.

Gracián lo sabe, y realiza un verdadero panegírico de la conversación. Las largas horas pasadas en "dulce conversación" le prestaron la finura psicológica y la gran flexibilidad de pensamiento que encontramos en *El Crítico*.

En las primeras páginas de la obra surge la dificultad de entendimiento entre los dos personajes. No pueden llegar a comunicarse sus íntimas impresiones por falta de relación. Lo primero que realiza Crítico es procurar vencer este obstáculo enseñando a hablar: "Creda en ambos a la par el desdoro de saberse las fortunas y las vidas, pero advirtió el entendimiento naufrago (Crítico) que la falta de un común idioma les tiranizaba esta fruición. Es el hablar efecto grande de la racionalidad, que quien no discurre no conversa. Viven los sabios varones y nos hablan cada día en sus eternos escritos ilusiones y nos hablan cada día en sus eternos escritos ilusiones minando los verideros... Consiguiese con la conversación sabios engendran otros, y por la conversación se conduce al ánimo la sabiduría. De suerte que es la noble conversación hija del discurso, madre del saber, desahogo del alma, comercio de los corazones, vínculo de la amistad, pasto del contento y ocupación de personas".

En todo lo que precede se observa una sutileza psicológica que únicamente es capaz de producir quien se pase toda la vida conversando. Es verdaderamente difícil decir más con menos palabras. Entre los efectos de la conversación dentro del campo educativo, dejaremos apuntados solamente dos, con el fin de ver su importancia y probar su excelencia: "Ser atajo único para el saber" y "conducir al ánimo la sabiduría dulcemente". Gracián, pues, se proponía enseñar pronto —ya hemos visto que Critilo lo consiguió con Andrenio— y sin tortura, deleitando, como diríamos hoy. ¿No aspira a ello toda la pedagogía de los tiempos actuales? Luego, bien se puede sentar la base de que Gracián es un precursor de la metodología pedagógica moderna.

Gracián nos cuenta lo mucho que disfrutaba en casa de su Mecenas con el "mejor viático de la vida", como apelida a la conversación, pues "no hay rato más entretenido ni más aprovechado que el de un *bel parlare* entre tres o cuatro. De modo que es la dulce conversación banquete del entendimiento, manjar del alma, desahogo del corazón, logro del saber y vida de la amistad".

Aunque ya quedamos convencidos del didacticismo gracianesco, hemos de aumentarlo cuando nos enteramos de que el mismo se preocupa de indicarnos las personas con quienes hemos de conversar: siempre que se pueda, con los "genios singulares". Pero no basta esto; es preciso añadir algo más, otras garantías como es la experiencia de la *edad* y la *amistad*. Quiere Gracián que sea la juventud quien pregunte y la que interroge, mientras la vejez quien hable, la que dé consejos.

Respecto de la *amistad*, hace de ella grandes elogios. En medio de todo, no deja de ser chocante que quien tenía un concepto retrógrado de la convivencia humana, haya sido uno de los moralistas que han tributado más cálidos elogios a tal virtud. Claro que no nos ha de extrañar, pues debió ser una reacción lógica, por lo mucho que le tocó sufrir de parte de sus enemigos. Para él, la amistad es un "alma en muchos cuerpos". No teme rebajarse al indicarnos el número de amigos que hemos de tener. Considera el que no tiene amigos como un cuerpo sin miembros.

Con el fin de que la conversación, como medio educativo, obtenga los mejores y más óptimos frutos, nos se-

ñala las condiciones que ha de poseer: holgada, sustancial, ajustada, sin censura, "variar de tono, no siempre de un modo..."

3. *La Acción*.—Indicar que el punto de partida del movimiento de la escuela activa se sitúa a fines del siglo XIX no quiere decir que no haya habido precusores más o menos auténticos. Ya decía más arriba que en Pedagogía no hay generación espontánea. Los eruditos se remontan hasta Sócrates y Platón en su afán de encontrar una fórmula única del origen de la escuela activa. Todos sabemos que es Rousseau el puntal donde se asienta la teoría de este movimiento educativo, pero es conveniente no olvidar que nuestro Gracián, por sus atisbos de Filosofía naturalista como por la psicología evolutiva, al saber hacer la distinción cualitativa entre el adulto y el niño, contribuyó en gran manera a preparar el terreno ideológico al naturalismo francés.

Claro que Gracián no presintió nunca el sentido concreto que hoy tiene la acción dentro de la corriente activista. Pero si consideramos el lapso de tiempo que separa su siglo del XX, hemos de comprender que no nos podía ofrecer un estudio definitivo de la acción como procedimiento educativo. Así y todo, yo me imagino que si hubiera vivido en este siglo XX, hubiera llamado contra ese desequilibrio lamentable que ofrece la acción exclusiva. Hubiera dicho que el movimiento actual pretende conseguir un perfecto instrumento mecánico adiestrado para mirar, pero que no sabe pensar.

Hechos, movimiento, actividad, reclama, con frecuencia, Gracián. Que las manos sean diligentes, para que con su acción den vida a las palabras. "Ellas ponen en ejecución los aciertos del alma". Hasta los pies los quiere en movimiento.

Es partidario del concepto de vida dado por Aristóteles, y considera como muertos a los hombres que no se mueven, que dependen de otros y que no tienen acción propia.

Para que la acción surta sus efectos, da como norma. Para que la acción surta sus efectos, da como norma. La el saber usar de la inteligencia y de la diligencia: "La diligencia ejecuta presto lo que la inteligencia protija. mente piensa. Obró mucho —dice— el que nada dejó para mañana".

L'ÉDUCATION FAMILIALE. — Revista publicada en Bruselas. En el número correspondiente a los meses de agosto-septiembre de 1960, incluye un breve artículo de J. Violette, titulado: *La formación de la voluntad*, que traducimos:

"El hombre que no sabe dominarse no es un hombre. Pero para que el hombre llegado a la edad adulta pueda dirigir sus instintos, dominar sus malas pasiones, resistir a los impulsos de su corazón; para que, ante los acontecimientos contrarios, sepa guardar el equilibrio de su vida moral, es necesario que desde su tierna infancia haya sido formado en el dominio de sí mismo; es necesario que su voluntad haya sido sometida a una disciplina.

Excluir de la educación todo esfuerzo, todo trabajo, tratar de evitar al niño todo sufrimiento, es preparar para la edad adulta todos los fracasos. Debemos reaccionar energicamente contra las doctrinas que tenderían a difundir un sentimentalismo peligroso desde el punto de vista de la educación, pero sobre todo, sin duda, contra la debilidad de las madres y las educadoras, que hesitan muy a menudo en imponer al niño prohibiciones penosas, sin las cuales no podrá transformarse en un hombre.

La educación de la voluntad comienza en la época misma en que el niño no es todavía más que un ser de instinto. Se le impone una autoridad para ordenar sus comidas, las horas de sueño, para prohibir a sus manos tomar tal objeto que lo seduce. Durante este período de toda la primera infancia, se forman hábitos en el cuerpo que preparan el terreno sobre el cual habrá de ejercerse más tarde el imperio de la voluntad.

Cuando el niño ha crecido un poco, es necesario imponerle actos de obediencia que le cuesten, sin que se pueda esperar hacerle comprender siempre las razones de las órdenes que se le dan. Debe comenzar a obedecer por disciplina, y esta obediencia a una autoridad exterior, que no admite resistencia, prepara para el porvenir una obediencia pronta a las órdenes de la conciencia.

Es necesario saber imponer al niño ciertas privaciones, por ejemplo con motivo de la alimentación; guardarse de satisfacer continuamente su glotonería, no dejarle elegir los platos que prefiere, habituarlo a comer lo que se le da.

No hemos entrado aquí en los mil detalles que supone la educación de la voluntad; lo que queremos es dar una indicación general y llamar la atención sobre un punto de importancia capital. Lo esencial, es el esfuerzo personal

suscitado en el niño. Es éste el gran resorte de la educación. Es necesario darle el gusto por la dificultad vencida. Uno de los medios que se pueden emplear con este fin, consiste en hacerle desear objetos que no pueda poseer más que si los hace él mismo y cuya confección le demande un esfuerzo de aplicación.

Pero los ejercicios no bastan para formar una voluntad y un carácter. Desde muy pequeño es necesario dar al niño un ideal. El ideal más accesible para él, porque es fácil hacérselo comprender en forma concreta, es el amor al prójimo. Es necesario que el niño sepa prestar un juguete, aun darlo; compartir una golosina que quisiera guardar para él solo. Es necesario que, mayor, sepa renunciar a un placer personal para dar alegría a otro, por ejemplo aceptar jugar a un juego que no le place.

El sacrificio en vista de los otros es un medio poderoso para la educación del carácter. El hombre sólo podrá un día sacrificarse por su familia, por su patria, por una causa importante, si, de niño, se le ha inculcado el gusto del sacrificio".

LA REDACCIÓN.

Ideas Contemporáneas

LAS CONQUISTAS DE LA MICROSCOPIA ELECTRÓNICA

Con el magnífico laboratorio del Centro Nacional de la Investigación científica que el profesor Gaston Dupouy ha creado, Toulouse se ha convertido en la capital francesa de la óptica electrónica. Se han sucedido allí realidades de importancia. Hace algunos meses, vimos aparecer un nuevo aparato que enriqueció singularmente el arsenal de dispositivos destinados a la exploración de lo infinitamente pequeño: el *microscopio de rayos X*, que permite observar la estructura de objetos vivos o inanimados, opacos para otras radiaciones. Y muy recientemente, en una resonante comunicación hecha a la Academia de Ciencias y cuya gran importancia ha subrayado inmediatamente Louis de Broglie, Gaston Dupouy anunció la última victoria de la microscopía electrónica: la posibilidad de fotografiar microbios vivos.

Hasta ahora dos razones mayores se oponían a esto. En efecto, cuando se introduce materia viva en el cuerpo del microscopio electrónico, que está vacío de aire (al no caminar los electrones más que en el vacío), las paredes de las células estallan. No se puede, pues, observar sino células muertas. Por otra parte, en la mayoría de los casos, el poder de penetración de los electrones es muy débil. De este modo, bacterias cuyo espesor no es más que de un micrón, se muestran prácticamente opacas a la irradiación electrónica cuando se las observa en los microscopios usuales, de suerte que los exámenes histológicos no pueden efectuarse en condiciones convenientes sino utilizando, obtenidos con micrótomos especiales, cortes cuyo espesor no excede de un décimo de micrón.

El problema que se planteaba era, pues, por una parte, obtener electrones más penetrantes; por otra parte, llegar a asegurar condiciones de vida normal a los microorganismos observados. Estos dos problemas han sido admirablemente resueltos.

En principio, Gaston Dupouy dispone actualmente de un instrumento excepcional —el más poderoso de este tipo existente en este momento en el mundo. Ha hecho construir en Toulouse, en efecto, un microscopio electrónico gigante. Sus dimensiones son tales que ha debido ser provisto de una plataforma-ascensor, para que sus servidores puedan elevarse fácilmente al nivel de sus diferentes órganos. Está aislado en un recinto protector, opaco a la radiación *gamma* emitida durante su funcionamiento en la región de las lentes. Sobre él se encuentra un imponente generador de un millón y medio de voltios, que lo alimenta con electrones. Bajo la tensión máxima, la velocidad de las partículas producidas alcanza a casi tres centésimos de la velocidad de la luz.

A semejante velocidad nos encontramos con partículas relativistas: la masa de los electrones se acrecienta conforme con la teoría de Einstein. Estas partículas aceleradas al extremo, por tanto muy energéticas, devienen capaces de atravesar objetos cuyo espesor se oponía hasta ahora a su penetración. Estos objetos pueden entonces ser fotografiados. El conjunto del microscopio electrónico y de su generador está resguardado por una bella esfera de acero aluminoso de 24 metros de diámetro.

En cuanto al segundo problema, ha encontrado su solución con el recurso de una célula especial que reemplaza el portaobjetos habitual. Esta célula se sustrae a los efectos del vacío, al estar constituida por una minúscula caja estanca (su volumen: alrededor de un décimo de centímetro cúbico), en cuyo interior se dispone la muestra biológica. La cierran dos ventanas, muy delgadas (su espesor es inferior a un décimo de micrón), formadas por una membrana de colodión recubierta por una película de carbono, y calculada para resistir, sin romperse, la succión del vacío. Un finísimo tubo que permite condicionar el aire, desemboca allí. Así los microorganismos vivos pueden ser expuestos sin perecer por la irradiación electrónica, cuya energía es tal que los atravesaría así como a las minúsculas ventanillas de colodión, para impresionar el receptor sensible, donde se forma la imagen.

Los experimentadores han empleado, para sus primeras experiencias, tensiones que se elevaban hasta un millón 200.000 voltios. Han podido comprobar que las di-

versas bacterias observadas han permanecido bien vivas después de la irradiación: se reprodujeron normalmente en un caldo de cultivo. Las fotografías actuales —las de diversas especies de microbios: estafilococo, bacilo sutil, bacilo antracomorfo, crinebacteria...— corresponden a un aumento del orden de los 25.000. En algunos meses, se podrá observar todas las etapas de la vida de una bacteria con aumentos muy superiores. Se abren así inmensas perspectivas para la biología, la bacteriología, la medicina, puesto que deviene posible observar los microbios con aumentos enormes, sin matarlos, y seguir su comportamiento fotografiándolos en los estadios sucesivos de su evolución.

FERNAND LOT.

En "L'Éducation nationale", No 5.
Paris, 2 de febrero de 1961.

Traducción de Haydee Billoe.

EL SOL Y EL SUBMARINO

El 24 de febrero de 1956, a las 11 horas 45, después de largas horas de profunda ansiedad, el Almirantazgo británico debió resignarse a anunciar que el submarino "Acheron" había desaparecido.

Con una tripulación de 6 oficiales y 59 hombres, la nave patrullaba en el Ártico. Debía, a ciertas horas, dar sus novedades por radio. Pero de pronto se hizo el silencio. Los mensajes habían cesado. Nadie respondía ya a las señales de los navíos y de los aviones inmediatamente alertados. Sobre Inglaterra aterrada se había extendido un silencio de catástrofe.

Luego, por la tarde, el dragador de minas "Coquette", que participaba en las búsquedas, percibió una señal que la radio de a bordo creyó reconocer. Pero si... era el "Acheron"... No estaba, pues, perdido... A las 18 horas el Almirantazgo confirmó la buena nueva. Muchas familias respiraron, y los diarios registraron la asombrosa declaración del comandante: "Yo no comprendo nada de esto. No ha ocurrido ningún incidente a bordo, a no ser que la radio ha quedado diez y seis horas ante sus aparatos sin llegar a dejar pasar el menor mensaje".

Pero es necesario creer que este percance inexplicable participaba de una perturbación general de la radio puesto que, desde hacía veinticuatro horas y casi en toda la Tierra, las telecomunicaciones habían quedado alteradas, en verdad completamente mudas.

Huelga de ondas que habían sumergido en un estupor impotente a cantidad de militares, diplomáticos y hombres de negocios.

Había que ser astrónomo para no estar sorprendido, y también para mostrarse encantado de un conjunto de demostraciones tan probatorias. Pues el 23, desde las 3 horas 30 minutos hasta las 13 horas 40 minutos, en el observatorio solar de Kodaikanal (India), se había podido sorprender una erupción cromosférica, de una intensidad excepcional, en el momento mismo en que, con algunos minutos aproximadamente, los registradores de rayos cósmicos denunciaban el comienzo de un flujo diez veces más fuerte y en que la brújula se rehusaba de pronto a todo servicio.

Seguramente no faltarán algunos que se preguntarán qué relación puede existir entre una interrupción de la radio, la perturbación de la brújula, una recrudescencia de los rayos cósmicos y una erupción cromosférica. Muchas veces se ha hecho alusión a una misteriosa correlación entre los fenómenos solares y algunos acontecimientos terrestres. A primera vista, puede extrañar pretender que haya tal relación en esto. El sol es, para la mayoría de los hombres, una agradable luminaria, que nos calienta al mismo tiempo que nos ilumina, y de la cual sólo hay que temer el estival y tradicional golpe de sol; ¿cómo podría esperarse otra cosa de él, y de qué manera podría inmiscuirse en las relaciones internacionales o en las maniobras de un submarino?

Y bien, ha llegado el momento de precisar que se trata de otra cosa, luego de tachar el adjetivo "misterioso" escrito más arriba. Pues no hay uno solo de nuestros lectores que no suponga sobre nuestra humilde Tierra, la influencia de fenómenos tan considerables como las manchas solares, las protuberancias y las erupciones. Del mismo modo que ninguno debe extrañarse de leer la proposición siguiente:

Todos esos acontecimientos dispares, trastornos de la radio, perturbaciones de la aguja imantada, aumento de

la irradiación cósmica, etc., no son sino contragolpes de los cataclismos solares.

Es la erupción cromosférica del 23 de febrero la que "inhibió" al emisor del "Acheron" y provocó la perturbación en la red intercontinental de las telecomunicaciones. No había allí nada de nuevo para los sabios, que habían acumulado muchos otros ejemplos de esos desde hacía doscientos años.

PIERRE ROUSSEAU
*Tout ce qu'il faut savoir sur
l'Astronomie.*

Librairie Générale Française, 1055.

Traducción de Balbastro Raquel Enriquez.

PERSPECTIVAS HUMANAS

Hasta el momento, la actividad principal de la humanidad se ha limitado al ámbito biológico —mantenerse vivo y reproducirse. La cantidad de tiempo y atención que el hombre podía conceder al arte y al juego, al ritual y a la religión, a la filosofía y a la ciencia, en suma, al drama esencial de la existencia, era sólo una pequeña porción de la que se veía obligado a dedicar a los procesos económicos preparatorios. Lo conseguido en significado y valor ha sido casi subrepticamente hurtado a los llamados asuntos serios de la vida. Pero hace un tiempo, tan poco que casi podrían vivir quienes lo recuerdan, sobrevino un cambio fundamental en la condición humana. Ese cambio es comparable al introducido por la cultura neolítica, y sobrepasa en mucho a los originados en formas anteriores de organización mecánica, porque trae aparejada la esperanza de una liberación del trabajo forzado y de toda forma de esclavitud exterior. Gracias sobre todo a los adelantos de la ciencia, ahora el hombre tiene a su disposición energías casi ilimitadas; y en la mayoría de la formas de trabajo servil, la máquina automática es capaz de desempeñar las funciones que hasta ahora se cumplían sólo merced a un inmenso sacrificio de vida humana.

Como las actividades corrientes de nuestra sociedad continuaron desembocando en moldes anticuados, ese cambio, al principio, originó únicamente crisis industriales y dislocaciones; y aun ahora, sólo se obtiene una pequeña parte de sus beneficios. Pero ya en los países industriales adelantados el número de horas de la semana laborable se ha reducido casi a la mitad, y ha aumentado constantemente la proporción de personas cuyas profesiones y servicios no se dedican a la agricultura ni a la producción industrial. A medida que sigue adelante el cambio, vuelve a aparecer un hecho desconocido fuera de las culturas más primitivas: el trabajo ya no domina la vida, sino que hay una posible integración del trabajo en una vida más rica y significativa.

Esa liberación de la exigencia de una vida subordinada inflexiblemente al trabajo ofrece dos grandes esperanzas. La primera es que el trabajo mismo, al menos el que queda fuera del terreno de la máquina automática, puede convertirse en un proceso educativo, que requiera inteligencia y sensibilidad y que devuelva aun a las funciones mecánicas la libertad de que gozaba el antiguo artesano. Hay una notable falta de esa clase de facultad creadora en el arte inferior de la plaza de mercado, pero ya se ha hecho notar en el arte, como en las esculturas de Naum Gabo o en la arquitectura de Frank Lloyd Wright. A esa altura, podrá aplicarse a todas las profesiones la gran sentencia de Le Play, que decía que el producto más importante que sale de la mina es el minero. Más aún, entonces podremos preferir ciertos tipos de productos y ciertos sistemas de producción y rechazar otros con relación al efecto que el trabajo tiene sobre la personalidad humana: consideraremos su influencia sobre el amor, el compañerismo, la vida familiar, la ciudadanía, y no sólo su eficacia mecánica.

El otro gran beneficio debido a la transformación del proceso industrial es el hecho de que el resultado no tiene por qué ser una plétora de objetos materiales y artísticos, ni tampoco instrumentos de guerra y genocidio. Una vez que reorganicemos las instituciones del mercado —y distribuyamos las mercaderías basándonos en las necesidades más que en la proporción de fatiga, o de sacrificio, o en la situación privilegiada, nuestro beneficio

será que ganaremos tiempo libre. En realidad, sin ocio casi no tendría sentido la expansión de nuestra producción industrial; porque si hemos de seleccionar y asimilar todos los auténticos bienes de que el hombre moderno puede ahora disponer, necesitamos mucho tiempo. *Schoia* significa ocio; y el ocio hace que la escuela sea posible. Lo que la economía vital promete es proporcionar enseñanza para el desarrollo humano más completo y no para la mayor expansión de la máquina.

Eso no quiere decir simplemente que nuestra vida estará más dedicada a la educación: significa más bien que la educación constituirá la tarea principal de la vida. Este cambio promete ser tan profundo que hay que subrayarlo dándole un nombre nuevo, para señalar que los procesos de infundir valor y significado a todos los aspectos de la vida no se detendrán en la escuela formal.

Las palabras educación, autodesarrollo, formación del carácter, conversión, responden todas al proceso; pero arrastran consigo las referencias limitadas de su empleo original. La palabra educación todavía está ligada a la enseñanza libresa que solía empezar con el aprendizaje del ABC y aún ahora, formalmente, no va más allá de la obtención del máximo título profesional. El concepto de autodesarrollo lleva aparejado, si no una insinuación de pedantería humanística y obstinación romántica, la creencia axial general de que la felicidad del ser puede conseguirse aparte de la felicidad de la sociedad, o al menos que su cultivo no es de interés público: de modo que lo personal se identifica erróneamente con lo privado.

En cuanto a la formación del carácter, recuerda la austera disciplina protestante, con su examen diario de faltas y su régimen estéticamente represivo; y esa sombra de estrechez y negación se ha conservado, aunque en la educación inglesa clásica se combinó con una influencia humanista pronunciada que fomentó sobre todo los ejercicios atléticos varoniles y alentó la belleza física. Por último, la conversión, término axial para expresar el nacimiento del segundo ser, podría considerarse como la más decisiva de las influencias educadoras: con todo en sus etapas formativas indica sólo un cambio de actitud y dirección y no tiene en cuenta el contexto social. Se necesita un término para expresar no solamente estos aspectos tradicionales de la educación sino algo que la propia cultura mundial agregará al proceso.

La palabra correspondiente a este concepto más amplio de educación es el término griego *paideia*, reintroducido por Werner Jaeger en su estudio brillante y exhaustivo sobre la educación griega. La *paideia* es la educación mirada como una transformación de la personalidad humana que dura toda la vida, y en la cual todos los aspectos de ella desempeñan un papel. A diferencia de la educación en el sentido tradicional, la *paideia* no se limita a procesos de aprendizaje consciente, ni a iniciar a los jóvenes en la herencia social de la comunidad. La *paideia* es más bien la tarea de dar forma al acto mismo del vivir, tratando toda ocasión de la vida como un medio para hacerse a sí mismo, y como parte de un proceso más amplio de conversión de hechos en valores, procesos en finalidades, esperanzas y planes en consumaciones y realizaciones. La *paideia* no es únicamente un aprendizaje; es un hacer y un formar, y la obra de arte perseguida por la *paideia* es el hombre mismo.

Actualmente, debido a hábitos que pertenecen a momentos pasados de la civilización, nos tienta fácilmente la idea del tipo de unidad alcanzable por medio de una asamblea de especialistas, una organización de "actividades interdisciplinarias", una síntesis intelectual basada en algún esquema lógico para reunir las ciencias. Pero la *paideia* exige mucho más que esa especie de síntesis formal: la unidad que persigue ha de buscarse en la experiencia y requiere una aptitud para intercambiar papeles, aun sacrificando la pericia, para obtener un provecho mayor. La lección de la *paideia* es fundamentalmente la lección primera de la democracia: el desarrollo y la auto-transformación no pueden delegarse. Y lo que es más, el logro del todo humano —y de lo totalmente humano— es más importante que cualquier actividad especializada y cualquier propósito más estrecho. Aunque la nueva persona sin duda también fomentará y desarrollará las actividades relacionadas con profesiones especializadas, tenderá, como ciudadano, a tener ocupaciones diversas, atendiendo otros intereses y dedicándose a otras actividades, en armonía con un plan de vida más amplio. Llegará a ser más importante ejercitar todas las facultades de un hombre que conquistar el distintivo identificador de una pro-

tesoro o un oficio; porque llegará el día, como predijo Emerson, en que "no se le dará ninguna insignia, ni un fuste, ni estrella".

LEWIS MUMFORD.

*En el pensamiento del hombre.
Béning, Buenos Aires 1960.*

Traducción de María Teresa Rodríguez.

RESPONSABILIDAD DEL SABIO

18. Si las investigaciones en materia de energía atómica concierne directamente a diferentes facultades, una cuestión que interesa en el más alto grado a la universidad entera es la de la responsabilidad del sabio frente al mundo en que vive. En una escala tan gigantesca, es la primera vez que se plantea. Evidentemente la solución no puede consistir, como lo proponía un oyente de una de mis conferencias populares, en meter a todos los investigadores que se consagran a la energía atómica. Como la libertad, la investigación no soporta lazos exteriores. La investigación con anteojeras es infecunda. Por el contrario es hoy una exigencia imperativa poner el conocimiento científico al servicio del bien del hombre y no de su destrucción. El llamado cristiano "ama a tu prójimo" había intentado hacer soportable la vida en común de los hombres y conferirle un sentido. Pero este gran precepto ético no ha podido imponerse universalmente. Las consecuencias de su desconocimiento en la era atómica son tan pesadas que la humanidad entera busca con angustia una señal de seguridad. Sea en la perspectiva cristiana o fuera de ella, los hombres deben, frente a la situación amenazante, encontrar un terreno de entendimiento mutuo. Y aquí puede y debe ejercerse la fuerza espiritual de las universalidades. No se trata ya de los resultados de investigaciones especiales, de la discusión de problemas estrechamente circunscriptos. Lo que está fundamentalmente en causa, es el juicio espiritual del hombre: ¿está bastante desarrollado, es bastante poderoso como para llegar al fin de las tareas gigantesacas del mundo moderno? En un mundo que se ha vuelto tan

esencialmente material, uno viene a comprender de nuevo la significación de lo espiritual como necesidad vital elemental. Para una universidad deseada como centro de intereses del espíritu, es este un hecho reconfortante. Pero un sentido de la responsabilidad a la medida de las exigencias imperiosas planteadas por los resultados más recientes de la investigación, no puede afirmarse sino en el contexto de una orientación auténticamente espiritual. En la era atómica, será necesario que la universidad cumpla una tarea excepcional si quiere mostrarse a la altura de lo que se espera de ella. Comparte con la familia, la escuela y la iglesia, la responsabilidad de velar para que el hombre no sucumba ante sus propios descubrimientos. Y en este cuádruple acuerdo, la función de la universidad está particularmente acentuada, porque la universidad forma a los hombres a quienes sus conocimientos confieren el poder de descubrir los secretos de la naturaleza. No es ya discutible hoy que el investigador debe poseer, además de una buena formación en su especialidad, un carácter maduro y una amplia cultura del espíritu con el fin de no contribuir él mismo a la explotación abusiva de los resultados de su trabajo. Pero, ¿dónde podría adquirir mejor esas cualidades que en la universidad?

Ya he subrayado la importancia de la investigación científica para el progreso técnico. Pero, ¿no es fuerza comprobar que si nuestra época tiene en su activo magníficas realizaciones en el dominio técnico, su desarrollo espiritual está muy lejos de seguir el mismo ritmo? Con relación al progreso técnico, hemos permanecido espiritualmente como hombres de las cavernas. Numerosos contemporáneos se han dado cuenta claramente que es necesario remediar ese desequilibrio si no queremos perecer, y que es también importante sostener adecuadamente las ciencias del hombre como las de la naturaleza. Sólo por una preocupación creciente por las cosas del espíritu podrán proceder los impulsos y las concepciones que alejarán las horribles posibilidades de aplicación de la ciencia física y liberarán al hombre de su angustia elemental ante la aniquilación. Pero importa saber que un papel determinante incumbe a la universidad en el enfrentamiento del mundo moderno y que serán en definitiva las fuerzas del espíritu las que decidirán el porvenir. Ellas



solas son capaces de dominar las poderosas fuerzas de la naturaleza desencadenadas por el hombre y de acordarnos la alegría de participar sin pérdida en la inagotable creación divina.

Traducción de Haydee Blotto.

PAUL HUBER.

Este fragmento es un pasaje del discurso rectoral pronunciado en la Universidad de Basle por Paul Huber sobre "La energía atómica y la unicidad". En versión francesa fue reproducido por el *Bulletin de la Association internationale des universités*, Vol. VIII, 1960, N° 1, de donde lo traducimos.

Crónica

LA SELVA DE MONTIEL RELIQUIA DE LA MESOPOTAMIA ARGENTINA

En su magnífica *Historia de Entre Ríos* el doctor B. Pérez Colman, antes de iniciar la parte histórica de su obra, esboza una breve visión panorámica de la provincia, en la que destaca los rasgos salientes de su geografía, pues acepta las doctrinas de Taine acerca de la influencia del ambiente sobre el carácter del hombre. El destino de las naciones parece depender de la latitud de sus tierras, de los milímetros de lluvia que caen anualmente, de la configuración del suelo, de su fauna y de su flora, de los panoramas de su naturaleza, de la voz de sus vientos y del canto de sus pájaros. Son los factores creadores de su personalidad y de su destino. La historia es un producto de la geografía. Somos todos argentinos, animados por el sentimiento de la patria y de la nacionalidad en marcha, pero cada provincia ha impreso caracteres distintos a sus habitantes. Los cuyanos, bajo la impresión de sus montañas, no se parecen a los entrerrianos, ni los habitantes de la ruda Patagonia se asemejan a los correntinos.

Queda impresionado el viajero, cuando mira, con los ojos abiertos y el corazón atento, los panoramas de la provincia. Su territorio, abrazado por el Paraná y el Uruguay, se pierde en los misteriosos laberintos del Delta, proemio de un estuario gigantesco y de un mar bravo. Es una tierra que vive en medio de ríos y arroyos que siempre andan. Fluyen sin cesar, desde tiempos inmemoriales, sus dos grandes ríos; su inmensidad líquida, en eterno movimiento, engendra un dinamismo potente en los hombres que miran su marcha. En su interior los ríos y los arroyos se multiplican al infinito. Cuchillas y valles ondulantes, corrientes claras bordeadas de flora vistosa, bosques de palmeras, llanuras que se pierden en las lomas. No hay continuidad en sus aspectos naturales. Hay

aislamiento y soledad a cada paso. En sus selvas, que cantó Martiniano Leguizamón, hay un sinfín de gestas y cada rúchí la tiene su historia singular.

He andado, durante un mes largo, por los caminos de mi provincia. He soñado a orillas de sus ríos, en las lentas tardes del verano forecido. Anduve por sus campos inmensos, aún cubiertos, en muchas partes, por sus pastizales indígenas, he cruzado bosques de "ñandubay", tala y espinillo y he charlado con la gente a la dulce sombra de sus alamedas. He admirado sus estancias y sus cultivos, los rubios maizales del centro, sus verdes naranjales del este, la inmensidad de sus paraísos en flor. He mirado en silencio como pastan sus ganados entre la maraña de sus montes y en el Delta vi como se estiran sus álamos al cielo azul. He recorrido sus colonias agrícolas, activas y felices, fuertes en la adversidad y rudas en la lucha de todos los días, en marcha vigorosa hacia su bienestar. Encontré en la verde inmensidad, bajo el fulgor de sus so'es ardientes, una mezcla fraternal de razas y de credos, con ansia común de trabajo y de paz. De Paraná, de glorioso pasado y auroo porvenir, viajamos hacia el norte y ante nuestros ojos sorprendidos pasaron, como en un caleidoscopio, Pueblo Brugo, Curtiembre, Hernández, Santa Elena y La Paz. Un día llegamos a San José de Feliciano, perdida en las selvas norleñas, casi correntina. San Jaime nos muestra sus preocupaciones industriales, con regiones vírgenes que van despertando a la voz del trabajo. Chajarí nos exalta con sus calles rojas y sus casitas blancas. En Federación escuchamos los cantos de las maderas que arriban en inmensas jangadas del norte y vimos los arrozales grávidos de espigas y su enorme balneario junto al río amigo. Concordia nos sorprende con la pujanza de su movimiento, con la simpatía de sus mujeres, con sus naranjales soberbios, con su tráfico de gran ciudad, capital del este. Colón nos atrae con su Parque Quirós, con la historia de San José, con su avicultura, con sus exóticos palmares y sus densos montes de árboles frutales. En Concepción del Uruguay nos detenemos ante su histórico Colegio, su Palacio de San José, sus ricos altares y su Museo García. Gualaguaychú nos muestra sus grandes estancias, su río inmenso, sus parques y su frigorífico regional. En Gualaguay vemos su famosa Escuela Normal, su puente de dos leguas, su ganadería selecta y la paz ecológica de sus fértiles campos. Villaguay nos en-

canta con sus bosques de espinillos en flor, que doran los ambientes y exhalan sus gratos perfumes, con sus lindes. Victoria con sus canteras y Nogoyá con sus famosas molinos.

Un buen día llegamos a Federal, en el corazón de la provincia, en cuya estación ferroviaria hierve la multitud. Las líneas del Estado (hoy son todas del Estado) que unen Concordia-Federal-San Jaime-La Paz-Curuzú Cuatiá, cruzando zonas forestales, van creando nueva vida, con centros activos de irradiación comercial. Arrancan los Diesel, en horas de la mañana, de Concordia, Diamante, La Paz y Curuzú Cuatiá; al mediodía se encuentran todos en Federal, en el corazón de Montiel. Traen rubios entrerrianos de Diamante, bronceadas correntinas del norte, estancieros aristócratas de La Paz y hombres de trabajo de Concordia. Hechos los intercambios los trepidantes trenes arrancan de nuevo, en una verdadera fiesta de movimiento; hay como un desbando de ideas vertiginosas en marcha hacia su destino. Los de Curuzú Cuatiá vuelven a Corrientes, dejando parte de sus viajeros en San Jaime de donde sale el ramal a La Paz, en combinación con líneas navieras al norte y al sur. En Concordia hay combinaciones con trenes que van al Paraguay, al Brasil, a todas las ciudades de Corrientes, a Buenos Aires en cuyo trayecto se suman los viajeros de Concepción del Uruguay. Taia, Paraná, Gualaguay, Gualaguaychú... De Paraná, con la ba'sa, pasamos a los trenes de Santa Fe hacia el norte, el sur y el oeste del país. De Gualaguaychú, por Puerto Constanza, cruzan caravanas de coches a y de Buenos Aires. En Ibcuy y en Zarate los ferryboats conducen largos trenes, de pasajeros y de ganado, de una margen a otra del río... Así el norte entrerriano, la selva de Montiel, está en contacto casi diario con el país. Resulta elocuente la trepidación de los Diesel, de reluciente armadura metálica, en la selva montielera. Aún saltan con la velocidad del rayo, los rojos y elegantes "aguarrú"; huyen despavoridos los "guasunchos", aulla de noche el "zorro del monte", los gavilanes acechan el ruído de los horneros y los pájaros forman bandadas multicolores... Entre Ríos es un mundo maravilloso de panoramas y de historia y un viaje por sus caminos es una fiesta para el espíritu, pero nos deja la nostalgia inmarcescible de sus emociones telúricas y de su heterogénea población.

LA ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA ESPECIAL PARA DÉBILES MENTALES

El Bureau International d'Education en colaboración con la Unesco, en su Publicación N° 213, trae, con el título de este artículo, un estudio de educación comparada consagrado a la organización de la enseñanza especial destinada a los niños débiles mentales, pero que, a pesar de su inferioridad, son susceptible, de educación. El fin de la enseñanza especial es mejorar el estado de esos niños para que, dentro de lo posible, puedan dedicarse después a una actividad útil.

Para que este estudio comparado pudiera ser posible, se envió a diversos países del mundo el siguiente cuestionario, que trata sobre los niños en edad escolar considerados incapaces de recibir la enseñanza común, sin tener en cuenta otras categorías de niños deficientes (sordomudos, ciegos, etc.).

I. MÉTODOS DE IDENTIFICACIÓN Y DE SELECCIÓN

1. Rogamos describir sucintamente los métodos empleados para seleccionar a los niños débiles mentales que reciben enseñanza especial y para orientarlos hacia las instituciones que convienen a su estado: a) Naturaleza de los servicios encargados de esta identificación; b) Técnicas médico-pedagógicas y psicológicas empleadas; c) Criterios (cuociente de inteligencia, etc.), que sirven para distinguir los alumnos de la enseñanza especial para débiles mentales de los alumnos de la enseñanza ordinaria y de los anormales ineducables. ¿Se distinguen las categorías intermedias (caso-límite) entre esos grupos, y cómo se definen?

II. LOS NIÑOS DÉBILES MENTALES Y LA OBLIGACIÓN ESCOLAR

2. ¿La ley impone a las autoridades escolares la obligación de organizar una enseñanza especial para los niños débiles mentales?

3. ¿Cuál es el *statu legal* de esos niños en cuanto a la relación de la obligación escolar?

4. ¿Cuáles son las condiciones requeridas para que una enseñanza especial se organice con la intención de esos niños en una localidad?

5. ¿Cuáles son las soluciones adoptadas para las localidades donde no existe ninguna enseñanza de este género?

- a) ¿Los niños débiles mentales de esas localidades deben frecuentar un establecimiento de enseñanza especial en otro lugar?
- b) ¿Están completamente dispensados de la práctica de toda enseñanza?
- c) ¿Van a la escuela ordinaria y, en ese caso, cómo se ocupa el maestro de ellos?

III. ESTRUCTURA DE LA ENSEÑANZA ESPECIAL PARA NIÑOS DÉBILES MENTALES Y TASA DE ESCOLARIZACIÓN

6. ¿Existe en el cuadro de la administración escolar un servicio (dirección especial, cuerpo particular de inspectores, etc.), que se ocupe de la enseñanza especial destinada a estos niños?

7. ¿Cuáles son los tipos de instituciones que dispensan esta enseñanza (clases ordinarias donde débiles mentales se encuentran con otros niños y reciben un tratamiento especial, clases especiales para débiles mentales en establecimientos escolares ordinarios, externados especiales, internados especiales, etc.)? Si es posible, indicar la categoría de débiles mentales a la que cada una de esas instituciones está destinada más particularmente.

8. ¿Las instituciones de enseñanza especial para débiles mentales son parcial o totalmente gratuitas? Agregar toda información útil sobre el monto de los gastos y el modo de financiación.

9. Por favor, indicar si es posible, para el conjunto del país:

- a) El número actual de niños débiles mentales educables en edad escolar (censo o estimación) clasifica dos según los criterios mencionados en respuesta a la pregunta 1 (o, en su defecto, según otros criterios);
- b) En qué proporción esos niños: 1) frecuentan una escuela de tipo ordinario donde no se benefician con

- una enseñanza especial; 2) Frecuentan una clase especial en una escuela ordinaria; 3) Frecuentan una escuela especial además de un internado; 4) Se encuentran en un internado especial; 5) Son dejados fuera de toda institución de educación;
- c) Hasta qué punto la situación varía según la región (zonas rurales y urbanas, etc.), desde el punto de vista de la tasa de escolarización de esos niños;
- d) ¿La tasa ha evolucionado desde 1950.

IV. MÉTODOS DE ENSEÑANZA

Por favor, enumerar los principales métodos y técnicas psicopedagógicas aplicadas en la enseñanza especial para los débiles mentales.

11. ¿Cuál es el número de alumnos por maestro en esta enseñanza según el reglamento oficial y en la práctica?

12. ¿Los alumnos de estas instituciones reciben una formación profesional? Si es así, ¿cuáles son los oficios que se les enseñan a menudo?

13. ¿Qué medidas fueron tomadas para permitir a la familia colaborar en la educación del niño?

V. ACCIÓN POST-ESCOLAR

14. ¿A la salida de los establecimientos de enseñanza especial para débiles mentales, los alumnos quedan en contacto con obras post-escolares especiales, comités de patronazgo de protección social, etc.? Si es así, ¿cuál es la actividad de estas organizaciones?

15. ¿Cuáles son las medidas tomadas para permitir a los alumnos que salen de esas escuelas encontrar trabajo y adaptarse tanto como sea posible a la vida social? Indicar, si es posible, en qué proporción de casos fueron obtenidos resultados positivos.

VI. PERSONAL DOCENTE

16. ¿Los maestros de esta enseñanza especial reciben una formación particular? Si es así: 1) ¿En qué género de establecimientos se da esta formación particular? 2) ¿Cuál es su duración? 3) ¿Comporta un diploma? 4) ¿Cuál es el modo de nombramiento?

17. Por favor, dar, si es posible, los mismos datos concernientes a los celadores.

18. ¿El salario de los maestros de esta enseñanza especial es el mismo que el de los maestros ordinarios?

19. ¿Cuál es el nivel del salario de los celadores de esta enseñanza especial comparado con el de los maestros?

20. ¿Es difícil reclutar maestros calificados para esta enseñanza especial, y por qué?

21. Por favor, dar, si es posible, los mismos datos concernientes a los celadores.

22. Indicar, si es posible, el número actual de esos maestros (con, eventualmente, el número en 1950).

23. ¿Un médico y un psicólogo están agregados a las instituciones donde se dispensa esta enseñanza especial? ¿Cuál es su función pedagógica y terapéutica?

VII. MEDIDAS ENCARADAS PARA LOS PRÓXIMOS AÑOS

24. Resumir, si es posible, las medidas que se proponen tomar en un porvenir próximo para desarrollar esta enseñanza.

VIII. AYUDA INTERNACIONAL

25. Si vuestro país ha recibido una ayuda exterior (asistencia técnica, etc.), para el desarrollo de esta enseñanza especial, ¿en qué ha consistido? ¿Qué forma podría tomar en el futuro?

IX. DIVERSOS

26. Agregar todos los datos complementarios que se juzguen útiles.

27. Mencionar, si es posible, los títulos de algunas publicaciones elegidas relacionadas con la organización de la enseñanza especial para débiles mentales en vuestro país, y acompañar eventualmente esas publicaciones a la respuesta.

Este cuestionario fue respondido por setenta y un países —también el nuestro— cuyas respuestas hicieron posible la preparación de un volumen como éste que, como se comprenderá, es una obra colectiva. Los miembros del secretariado del Bureau International d'Éducation tuvieron a su cargo la traducción de los diversos textos y su ordenamiento.

Quien se dedique a la lectura de esta publicación podrá tener una idea exacta de la manera como se encara la

educación de los niños inferiormente dotados en las diversas partes del mundo. Los datos recogidos muestran que la enseñanza especial para los débiles mentales es todavía embrionaria; que aun los países considerados entre los más adelantados, no benefician a la mayoría de sus niños débiles mentales con una enseñanza adaptada a su estado y que en los países subdesarrollados este tipo de enseñanza especial es, a menudo, desconocido, o está representado por intentos aislados. Aunque durante los últimos diez años muchos países han progresado grandemente a este respecto, la tarea a realizar es tan vasta que puede decirse que se está en los comienzos.

LA REDACCIÓN.

CHILECITO UNA CIUDAD DE CONFUSO ORIGEN

La desmesurada ambición del general Lamadrid, nos ha privado prácticamente de archivo. De allí que resulte improba, la reconstrucción histórica de nuestra provincia y de allí también, la ignorancia, las imprecisiones y los errores a que se halla expuesto quien procura enlazar su pasado con los viejos papeles de familia, los archivos foráneos y la tradición oral.

El ejemplo más elocuente de esta aseveración lo tenemos en la ciudad de Chilecito, cuyos orígenes son tan inciertos, que difícilmente podrá precisarse en el futuro, la época en que estos predios diaguitas fueron ganados para la civilización.

Con argumentos aparentemente irrefutables. Dardo de la Vega Díaz afirma que nuestra ciudad fue fundada el 19 de febrero de 1715, por el Sargento Mayor Don Domingo de Castro y Bazán, persona noble y benemérita, estrechamente vinculada con los primeros pobladores de la provincia.

Siendo Gobernador de Tucumán Don Esteban de Urizar y Arespacochaga, Don Domingo de Castro solicitó por intermedio del Alcalde de Salta y como retribución por los servicios prestados a la Corona, un recodo de tierras que, tomando como centro las Casas llamadas del Inca, ten-

drian por extensión, una legua para cada viento, y por añadidura el usufructo de un marco de agua que tomaría de la proveniente de la Quebrada del Agua Negra, en el Valle de Anguinán.

Muy justiciera debió parecer tal petición al Gobernador, puesto que en octubre de 1712 le concedió la merced para él, sus hijos, sucesores y herederos, sin perjuicio de tercero que mejor derecho hubiere y de las que no sería despojado, sin primero ser oído y por fuero y derecho vencido, como rezan los autos. Pero solamente el 19 de febrero de 1715 se formalizó su entrega. Siendo aproximadamente las dos de la tarde, Domingo de Castro realizó las ceremonias de práctica que consistían en arrancar hierbas, cortar ramas, arrojar piedras y beber agua y como un acto más de posesión, mandó salir a los presentes disponiendo que en adelante, tal paraje se denominaría "Santa Rita".

Silvio Rentería, dando valor a las noticias históricas que dan a Chilecito como fundado por Castro y Bazán, Castro y Cárdenas y Castro y Frias, plantea el problema de su origen en dos hipótesis: que tuvo tres fundadores, en épocas diferentes y lugares distintos o bien, que el mismo pueblo, en distintos años, fue cambiando de asiento y por ende de fundador.

Para el mismo autor, la Puerta de la Quebrada del Agua Negra fue el asiento de la primera fundación; la "Tambería del Inca", en las inmediaciones del cementerio local, el asiento de la segunda, y el paraje actual, identificado como Inca Huasi, el de la tercera.

Para la primera afirmación, toma como referencia un plano confeccionado en Buenos Aires en 1802, donde se afirma categóricamente: "La población de Chilecito no es su verdadera ubicación en el lugar en que figura sino en la Quebrada de la letra F", que en el mapa corresponde exactamente a la del Agua Negra.

Dicho plano, cuyo original nos ha sido gentilmente cedido por su actual poseedora, señorita Elisa Salcedo Ocampo, fue levantado con motivo de un pleito sobre tomas de agua, entablado entre los dueños de Chilecito y Juan Amaranto Ocampo, sobre quien recayeron como prendas hereditarias dos mercedes adjudicadas a Don Felipe Luna y Cárdenas, en el año 1707.

A nuestro entender, la pretendida ubicación de Chilecito en la Quebrada del Agua Negra es falsa a todas luces: 1º Porque los autos de la merced de Castro son suficientemente claros; 2º porque en dicha Quebrada no existen vestigios de construcción alguna, y 3º porque la distancia entre ésta y la Casa del Inca, excede holgadamente la legua acordada en tal dirección. En cambio consideramos cierta, que Amaranto Ocampo procuraba con tal declaración, hacer resaltar que los primitivos dueños de Chilecito, habían abandonado el "centro" de la merced, o sea la Casa del Inca, para desplazarse hacia el naciente, desplazamiento que, como destaca más adelante, perjudicaba con sus tomas de agua, "no solamente al recomendable pueblo de Anguinán, sino también a los terrenos de Luna y San Miguel cuyo privilegio tiene antelación" al de Chilecito.

Descartada la posibilidad de una fundación en el Agua Negra, el examen topográfico nos lleva a descartar, asimismo la presunta fundación en las inmediaciones de la Tambería y admitir, por tanto, que Chilecito tuvo un solo asiento, el actual.

Pero, como si todo lo expuesto fuese poco, Rentería trae todavía el nombre de otro presunto fundador: Don Cristóbal Gordillo y una tradición que resultará interesante para el espíritu romántico de todas las épocas, pero inadmisible desde el punto de vista histórico. Según el relato lugareño, allá por 1700, se radicó en estos parajes un caballero español llamado Domingo de Castro y Cárdenas, viudo y a quien acompañaba una hija llamada Margarita. Este caballero venía a poblar la región como tributario del Rey de España, "siendo el con su esposa familia y servidumbre de los primeros pobladores." Años más tarde, llegó al mismo sitio exhibiendo derechos de propiedad por servicios prestados a la Corona, don Cristóbal Gordillo. Tales derechos, obligaron a Castro y Cárdenas, primer poblador tributario del Rey, a hacer entrega de la merced a Cristóbal Gordillo, primer colonizador y fundador de Chilecito.

Max este conflicto, que recuerda en parte el de Abreu y Lerma, no se dirimió por las armas, ni desató enconos de familia, porque Cristóbal Gordillo se enamoró de Margarita, a quien desposó más tarde.

Esta tradición es antojadiza y falsa porque no hubo tal viudo ni tal hija única. Margarita Magdalena, que

tal era el nombre completo de la niña en cuestión, ¡mismo que su hermana Isabel, fueron hijas del general Santiago de Castro y Frias y de doña Andrea de Herrera y Abila, según consta en los libros parroquiales de nuestra ciudad. (Defunciones 1-36; Bautismos 1-44).

Es cierto que casó con Cristóbal Gordillo, mas habiendo fallecido éste el 21 de julio de 1804 (Defunciones 1-108) y a la edad de setenta años aproximadamente, quiere decir que dos lustros antes de "su nacimiento", ya estaban echados los cimientos de la ciudad cuya paternidad se le atribuye.

No menos complicada es la historia de sus diferentes denominaciones. Al primitivo de Santa Rita, le sucedieron Estancia de Santa Rita, Hacienda de Santa Rita, Hacienda de Santa Rita de Chilecito, Hacienda fr Chilecito, Bella Villa Argentina, Villa Argentina y Chilecito, nombre que según la opinión generalizada, es diminutivo de Chile porque en sus orígenes, fue una colonia de mineros chilenos que acudían presurosos al canto de sirena de las mentadas riquezas del Famatina.

Por nuestra parte, en un conflicto de jurisdicción suscitado entre los dueños de Chilecito y los de la Puntilla de los Sarmientos, hemos localizado también los nombres de Casa del Inga e Ingaguasi y, lo que es más curioso, el de Chile. Esto es muy sugestivo y nada se opone a suponer que ésta pudo ser su primera designación, puesto que Lafone Quevedo admite la posibilidad de que hubo un Chile en Argentina. Si esta palabra es aymara, como sostiene el mismo autor, equivale a "confín del mundo", y a decir verdad, ésa es la impresión que experimenta el desprevenido viajero cuando enfrenta a nuestro coloso continental.

Si hay algo en lo que coinciden nuestros historiadores, es que Chilecito no puede en verdad tener 246 años de existencia, ya que parece improbable que un paraje como éste, próximo a los cerros más codiciados del país, de tierra fértil y numerosa gente, haya sido fundado casi un siglo y cuarto después de serlo la ciudad de Todos los Santos de la Nueva Rioja, de quien podía erigirse en custodia y salvadora contra los constantes asedios indígenas.

Recordemos asimismo que todos los conquistadores atravesaron sus tierras. En opinión de Leveillé, los restos

de la heroica jornada de Diego de Rojas plantaron aquí su real; escapa a toda duda que Francisco de Aguirre y Núñez del Prado visitaron Famatina; Alonso de Orduña aconsejaba en 1556 poblar Famatina e idéntico propósito animó a Matlenzo diez años más tarde; recordemos que en 1581, Villagra recomendaba a Jufre, conquistar y poblar muy especialmente, además de Cuyo, Nolongasta y Famatina, y que Ramírez de Velasco también incursionó en 1592. Pero, por si no bastasen todos estos precedentes, extractamos un fragmento del Auto redactado por el Visitador Eclesiástico Dr. Abel Bazán, en 1909, que se conserva en nuestra Parroquia, y que textualmente dice:

"No existe dato alguno sobre la fecha de erección
"del Curato que se llamó Beneficio de Famatina,
"cuya Iglesia Parroquial era Anguinán (hoy Capilla
"del Curato de Chilicito)... El libro parroquial
"más antiguo comienza con el auto de visita del
"Obispo Argandoña por los años de 1747 (diciem-
"bre) quien se queja en el mismo de no haber
"encontrado más que un libro parroquial, que hoy
"no existe. Habiendo sido fundada La Rioja en
"1591, es de creer que por los años de 1650 se hu-
"biera erigido este Curato".

La lectura detenida de este párrafo, nos lleva de la mano a la siguiente conclusión: si el Obispo Argandoña "se queja" de no haber encontrado más que "un" libro parroquial, es precisamente porque la antigüedad del pueblo, exigía que hubiese varios para entonces.

Por todas las razones apuntadas, dejamos establecido que si aceptamos como fecha de fundación la del 19 de febrero de 1715, es solamente con el ánimo de adjudicarle una ubicación en el tiempo para celebrar el feliz acontecimiento de su fundación y, lo que es más, para dar gracias a su fundador que cerró los ojos repentinamente, el 5 de febrero de 1768 y cuyos restos, sepultados por el sacerdote Antonio Agüero, posiblemente descansan todavía en la vieja capilla de Santa Rosa de Anguinán. (Defunciones, 1-32).

FRANCISCO ECHAIZ DE LA FUENTE

ARBOLES Y ARBUSTOS EXÓTICOS

Los árboles de los trópicos han recibido a menudo, como nombre vulgar o aun científico, designaciones locales extrínsecas de las lenguas indígenas.

La *argania* (de la palabra árabe *argan*) es el árbol más curioso del Sur de Marruecos, única región del mundo donde es espontáneo; las cabras que, numerosas, escalan sus ramas para ramonear su follaje, son uno de los espectáculos más pintorescos que se ofrecen a los turistas en Mogador y en Agadir. El árbol tiene el porte y las dimensiones del olivo, y sus frutos se asemejan a grandes aceitunas; su madera (*sideroxylon* "madera de hierro") es tan compacta y tan pesada que se hunde en el agua.

El *baobab* del Senegal es uno de los gigantes del mundo vegetal (su tronco alcanza hasta 12 metros de diámetro y su copa hasta 200 metros de contorno) y está dotado a veces de una excepcional longevidad (en las Islas de Cabo Verde, a edad de ciertos baobabs ha sido estimada en 6000 años). El nombre vulgar *baobab*, ciertamente tomado de una lengua africana, figura ya en 1592 en una historia natural de Egipto escrita en latín; la palabra científica *adansonia* hace recordar las famosas observaciones del célebre botánico y exp. orador francés Adanson sobre los baobabs africanos.

El *dragonero* (*dracaena*) es un grande y grueso árbol de las Canarias; ciertos dragoneros de Tenerife, célebres por su talla co'sal y su edad avanzada, miden hasta 14 metros de diámetro de tronco, y su edad ha sido evaluada en 8000 años. Se desliza del árbol (que es una lílaca arborecente) durante los fuertes calores, una substancia resinosa (*sangre de dragón* o *sangre-dragón*) de un rojo sangre, con propiedades astringentes y hemostáticas; L. Cate'lan (1634) dice que este árbol "naist et se produit es Isles Canaries, dites fortunées" y que su fruto "porte la figure d'un dragon si expressément empreinte, qu'on dirait) y avoir esté apposé par un peintre" [...].

El *ravenala* de Madagascar es, en su país de origen, el recurso de los viajeros agotados que vienen a saciar su

sed con el agua límpida y sana contenida en bastante cantidad en las vainas de las hojas; esta preciosa propiedad explica que se le haya dado, a este árbol cercano del bananero y muy curioso de aspecto por sus largas hojas dispuestas en abanico, el nombre de *árbol del viajero* (*iravénula* es el nombre indígena de la planta en la isla malgache).

La *egoba*, muy apreciada como madera de enchapado de hermoso color rojo oscuro, es un árbol (melíacea) del Brasil, importado por los portugueses en 1640: su nombre es *acefaba* en el habla local tupí. El *ebano*, que ha dado su nombre a la industria del mueble (ebanistería), es una madera negra, pesada, dura e indestructible, provista por árboles variados originarios de diversos países del globo; el *ebano* de los antiguos es una leguminosa (*Dalbergia melanoxylon*), que vive en África central y oriental (desde el Senegal a Abisinia y al Alto Egipto, así como en Zambesia y en Rhodesia) y cuyo nombre egipcio *habin* se encuentra en el origen de la palabra griega *ebenos* y la latina *ebenus* [...].

La *teca* es una especie de verbená arborescente de las Indias orientales, cuya talla puede alcanzar 50 metros; su madera casi incorruptible ha servido, en el pasado, para la construcción de navíos y palacios. El nombre vulgar del árbol, como su nombre científico (*Tectona grandis*), son tomados (por intermedio del portugués *teca*), de la palabra *tekkā* que designa el árbol en el habla de la costa de Malabar.

El *sándalo* es una madera blanca o amarillo limón que exhala, cuando está seco, un olor agradable; es muy empleado como perfume en la India. El árbol que lo produce (*Santalum album*) es espontáneo en las partes montañosas de la península indostana; *sándalo*, aparecido en 1568, es tomado del latín medieval *sandalum*, extraído del árabe *sandal* (palabra de origen indio: sánserito *chandana*, y encontrándose en el griego *santon*).

La *madera de Panamá* es la corteza del *Quillaja saponaria*, rosácea arborescente de Chile y de Perú, cuyas propiedades son análogas a las del jabón; el nombre botánico del árbol es derivado de su nombre chileno *quillai*. El nombre de *madera de Panamá* es a veces también aplicado a los frutos de un arbolito de las Antillas, el *fabonero* (*Sapindus saponaria*); *sapindus* es una alteración de *sapo indicus* "jabón indio".

El *cachú* es una substancia astringente de color marrón oscuro, extraída de la madera de una acacia de la India y de Ceilán, que crece también en África oriental tropical (Abisinia, Sudán y Mozambique); el árbol (*Acacia catechu*) y el producto deben su nombre al tamul *kasu*, convertido en *cacho* en portugués, *cachou* en francés y *cachú* en castellano. [...]

Los nombres de algunas coníferas exóticas testimonian una etimología particular. La *araucaria* habita en las regiones tropicales de América y es cultivada como planta de departamento en los países templados; la *Araucaria* (Chile meridional) es la patria del árbol y le ha valido su nombre. El *ginkgo* es originario de la China y el Japón; este curioso resinoso, cuyo fruto se asemeja a una ciruela y contiene un carozo óseo, es árbol sagrado en estos dos países y ha recibido como nombre científico su propio nombre japonés. El *sequoia* es salvaje en los valles de la Alta California, donde su edad, a menudo muy grande (3.000 años y más), le permite adquirir una de las más altas tallas que se encuentran (hasta 145 m.) entre los gigantes de las selvas. El árbol ha recibido en el pasado nombres variados (*washingtonia*, *wellingtonia*); su nombre definitivo *sequoia* se supone que es una modificación de See-Quayah, nombre de un célebre jefe indio. Los *tsuga* son especies de abetos muy decorativos, algunos originarios de América del Norte y otros del Japón; *tsuga* es el nombre japonés de estos árboles.

L. GUYOT y P. GIBASSIER,

Les noms des arbres.

Presses Universitaires de France, 1960.

Traducción de Gloria Blanco.