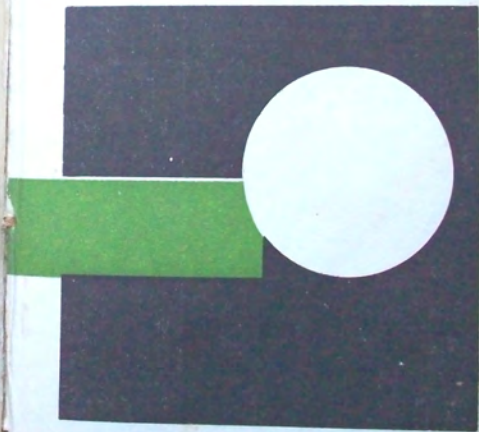


revista de



educación



REVISTA DE EDUCACIÓN

Marzo - Abril de 1961

VI - 3 - 4 (Nueva Serie)

Manifestaciones artísticas
del antiguo aborigen del Neuquén

El aborigen primitivo del Neuquén, al igual que el de otros núcleos correlativos en las etapas de la civilización, ha querido perpetuar su pensamiento a través de un rico lenguaje y un original acervo costumbrista, pero también de manifestaciones de tendencia artística, principalmente intuitivas, basadas en el patrimonio cultural heredado de sus mayores para ser transmitido de generación en generación. Las informaciones recogidas permiten comprobar hasta cierto punto, que la exteriorización estética se manifiesta predominantemente con expresiones de viso mágico, religioso y, en algunos aspectos, absolutamente desconocido o misterioso. No obstante, es dable conjeturar que, dentro de su simplicidad, traduce la inquietud de un pueblo que, en la región norte del Neuquén, vaga en busca de un asentamiento pastoril y agrícola, mientras que en la sureña, se revela nómada y esencialmente cazador.

Dos aspectos configuran, a mi modo de ver, el arte aborigen interrumpido por nuestra civilización en tierras del Neuquén: un aspecto puramente figurativo y otro predominantemente espiritual. Mediante el primero, el indígena quiso, tal vez, transmitir a la posteridad su sentir íntimo, religioso, mitológico y social, principalmente por la plástica realizada en la roca, lo que constituye el arte llamado *rupestre* y, por medio del segundo, que pervive aún, lucir su aptitud natural para la expresión fácil de su lenguaje hablado, por medio de la oratoria, la narración de cuentos y leyendas, la poesía y el canto.

ARTE RUPESTRE. — Rodolfo M. Casamiquela dice que: "La Patagonia es un gigantesco mosaico de pinturas y graba.

das rupestres. Ininterrumpidamente la labor de diferentes estudiosos va poniendo ante nuestros ojos nuevas muestras de este arte, de raíces milenarias. Los motivos publicados suponen ya un ingente material, pero no obstante, no vacilo en afirmar que aun sólo conocemos una ínfima parte de las producciones que engalanan las *bardas* y cuevas de la Patagonia⁽¹⁾.

Petroglifos — Nuestras investigaciones se han limitado a los petroglifos de la zona norte del Neuquén. Los que se han encontrado hasta ahora, demuestran haberse efectuado, por lo menos la mayoría, en tiempos protohistóricos, aunque existen algunos que, por la estilística que imponen sus motivos, pudieron haberse realizado en épocas relativamente modernas.

El yacimiento de piedras grabadas más importante del Neuquén se encuentra en el paraje denominado Colo Michi Cò, el que después de nuestra presentación², ha sido bien estudiado por el profesor Dr. Juan Schobinger³, de la Universidad Nacional de Cuyo. Su número puede calcularse en no menos de cuatrocientos motivos, distribuidos en más de doscientas piedras graníticas al aire libre. Existen otros en la región central cordillerana, correspondientes a las vecindades de las localidades de Las Lajas, Covanco, Zapala y, en la región oriental, sobre rocas arcillosas y areniscas de la costa del río Limay⁴.

El significado de los petroglifos del norte del Neuquén, cuyo conjunto ha merecido del profesor Dr. Osvaldo T. Menghin catalogario, entre los estilos de su creación, como "estilo de paralelas"⁵, es todavía una incógnita para los hombres de ciencia. Nosotros, basándonos en la mitología, etnografía, supersticiones y leyendas del huemul neuquino araucanizado, hemos aventurado al-

gunas interpretaciones, pero nos apresuramos a declarar que las exponemos a manera de sugerencias, pues, a pesar de existir motivos para atribuirles aquellos fundamentos, no dejan de ser meras conjeturas.

Los motivos son: antropomorfos, zoomorfos, fitomorfos, meteoriformes, geométricos, ornamentales, posiblemente topográficos y, algunos, simbólicos o de ideación abstracta o caprichosa. Los más, pueden ser interpretados como una especie de ex votos reclamantes de lluvias, pues ello sugiere la figuración de ranas, peces, nubes, ondulaciones dispuestas en forma paralela y otros motivos concordantes con los efectos que se esperan de la magia simpática, según Frazer⁶.

La técnica parece haber sido la misma para todos: percusión e incisión con cincel de pedernal o de cuarzo, rocas más duras que la andesítica sobre la que están incisos los grabados.

Dentro del *estilo de paralelas* creado por Menghin, existen otros motivos constituidos por *bandas* de seis o siete líneas paralelas dispuestas horizontalmente pero quebrándose, de trecho en trecho, en forma de ángulo diedro muy abierto, limitado el conjunto, en ambas orillas, por líneas "dentadas" o "serradas". A éstas se les podría llamar, siguiendo la línea nomenclógica de Menghin, "estilo de bandas".

En cuanto a los motivos geométricos, tales como imbricaciones angulares, triángulos aislados o en serie, paralelas, rombos, grecas, escalones, cruces y otros, que vemos reproducidos en matras, fajas y ponchos pampas, serían demostraciones típicas de ideogramas inspirados en quien sabe qué sugerencias de índole esotérica⁷.

Más modernamente, aparte de los que aparecen en las rocas, se han esbozado figuras antropomorfas en pañales de cuero, de factura pampa, y en el revés de los quillan-gos y también de los "coietos" de piel, como los que usó el cacique Chocorí, que se exhiben en los museos de La Plata y Bariloche.

(1) DOMÍNGO M. CASARETO, *Sobre la significación mágica del arte rupestre neopatagónico*. En "Cuadernos del Sur", Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, 1960.

(2) ALVAREZ O. y DOMÍNGO DOMÍNGO, *Los grabados rupestres de Colo Michi Cò*. (Neuquén). En "Neuquén", N.º 3, pág. 6 y siguientes. Buenos Aires, 1961.

(3) SCHOBINGER, J. *Arqueología del Neuquén*. Tesis de doctorado y otros publicaciones.

(4) BAERBACH, APARICIO y otros.

(5) MENGHIN O. T. *El arte rupestre de Patagonia*. "Neuquén", vol. 1960, 24, pág. 11 y sig.

(6) FRAZER, J. *The River Devotion*.

(7) ALVAREZ O. *Arte rupestre neopatagónico en Neuquén*. Cuadernos.

PICTOGRAFÍAS. — La pintura, según Julio de Moura, citado por Souza Brito¹⁰¹, "es la primera fase evolutiva en que la inteligencia humana expresa de modo perfecto permanente, visible y directo, las ideas que el lenguaje indica transitoriamente; y así como la gesticulación es el primer rudimento del lenguaje hablado, así también la pictografía es el primer ensayo del lenguaje escrito".

Casi todas las pictografías y petroglifos son simples bosquejos de objetos naturales hechos como primeras tentativas del arte; pero algunas hay que se ligan, evidentemente, a los mitos y prácticas religiosas de sus autores¹⁰².

Uno de los fines principales de estos dibujos entre los indios, es el de servir de medio mnemónico en sustitución de los objetos materiales, o como único recurso que tenían, de conservar una narración de hechos notables, sirviéndose de medio de transmisión al pensamiento¹⁰³.

Al decir de mi paisano neuquino don Pablo Paillalef, ciertas pictografías señalan la ubicación de algunos "en-tierras" o "rigal páta", que son repositorios bajo tierra o en "chenques" o cuevas, de tesoros de antiguos caciques que se vieron obligados a abandonar u ocultar ante el avance de la expedición militar del general Roca primero y de Villegas después¹⁰⁴. Otras, según el paisano Llancafilu¹⁰⁵, serían indicaciones útiles para el viajero, porque le advertirían sobre dirección de huellas, pasos cordilleranos y vados. Sólo algunos ancianos conocerían la manera de descifrar dichas señales, pero no las quieren revelar.

Cuatro han sido los colores que el antiguo indio del Neuquén usó en sus pictografías: el blanco, el negro, el rojo y el amarillo. Antes de comprobarlo personalmente, ya había sido informado de ello por mi amigo y paisano, el ex caricue Antical, de Taquimillán, pero en mi viaje del año pasado a la región de Haychol, el arquitecto

don Rafael Cayoi me llevó a ver en su campo, unas hermosas pictografías que han sido realizadas exclusivamente con dichos colores. Los dibujos se han conservado maravillosamente debido a que no reciben directamente los rayos solares. En esta muestra se advierte que el color negro se ha utilizado principalmente como fondo, para destacar sobre el pardo natural de la roca los trazos de los demás colores. En otra parte del panel, que ocupa la amplia entrada de una cueva poco profunda, figura, como originalidad, una estela vertical polícora de unos diez centímetros de ancho por sesenta o más de alto, compuesta de motivos varios, combinados en tal forma, que produce asombro a la vez que emoción en quien la contempla. No se han encontrado otras estelas de este tipo todavía en Neuquén.

Casamiquela, antes citado, en su trabajos dice: "En cuanto a los colores, en las producciones rupestres predomina netamente el rojo. A veces se matiza con verde, amarillo y ocasionalmente, azul"¹⁰⁶.

Dice el antropólogo chileno Cañas Pinochet¹⁰⁷ que el araucano antiguo llegó a conocer seis de los siete colores del arco iris. Para todos tenía nombres, menos para el violeta. Cita a Max Müller, quien dice que le llama la atención que el color azul, tan llamativo y tan usado posteriormente para la tinción de los hilos de lana con los que se tejían los ponchos y *chamales* que precedieron al chiripá, no figure en las pictografías rupestres. A este respecto cabe hacer notar la observación de que, a pesar de existir en Neuquén, en lugares muy frecuentados, rocas de color azul, éste no fuese utilizado en las tejedurías sino después de haberlo introducido el español con el nombre de añil, el que fue muy valorado por el indio de nuestras pampas. Continúa Max Müller con la referencia de que este color no fue mencionado en los antiguos documentos de donde irradió la cultura del mundo. Dice que la palabra "azul" no se halla en ninguno de los himnos del *Veda*, donde, por otra parte, hay tanta aurora, sol y cielo, e igual ausencia se nota en el *Zend Avesta*, en Homero y en el Antiguo y Nuevo Testamento¹⁰⁸.

(101) SOUZA BRITO E. V., *Antropología e Etimología de las lenguas amerindias*. Rio de Janeiro, XI de los Trabajos del IV Congreso Científico (IV Panamericano), 1911, Santiago, Chile.

(102) SOUZA BRITO E. V., *Ibid.* citada.

(103) FERRIS PARAGARÉ, *Manuscrito inédito*.

(104) Llancafilu, P., *Información oral al autor*.

(105) CASAMIQUELA R. M., *Idem* citada.

(106) CAÑAS PINOCHET A., *Estudios de la lengua Yuki*. Vol. XI del Congreso antropológico.

(107) MÜLLER MAX, *Citado por Cañas Pinochet*.

En tiempos de Demócrito, que vivió en el siglo V antes de J. C., sólo se conocían cuatro colores (los mismos que he mencionado más arriba, existentes en las pictografías del campo del señor Cayol). En China, eran, primitivamente, cinco los colores. "Cabe preguntarse —continúa diciendo el profesor Max Müller— si en este desarrollo del número de los colores, no tendríamos que reconocer el perfeccionamiento de nuestros sentidos o, simplemente, el gradual enriquecimiento del lenguaje, que permite clasificar por separado cada uno de los factores que constituyen, en conjunto, el arco iris" ¹². En lo que corresponde a nuestro linio de estilismo araucano, opinamos que el empleo de aquellos cuatro colores, no es más que la expresión del esoterismo que rige sus creencias, ritos y costumbres y que está hondamente arraigado en su mística y su magia. La significación de esta tetragnostia tal vez nunca lleguemos a conocerla, pero llama la atención la correspondencia, en el espacio y a través del tiempo, de las observaciones de Müller con las que acabamos de exponer.

Sin pretender establecer relaciones etnológicas ni culturales, mencionaremos, por lo que puede sugerir, que, según el historiador César Cantú, cada una de las cuatro castas de la India adoptaba como símbolo distintivo un color, los mismos que acabamos de mencionar: el blanco para los brahmanes, el rojo para los chattris, el amarillo para las vasias y el negro para los sudras ¹³.

ESCALERA. — El indígena del Neuquén también intentó esculpir. Lo hizo para crear simbologías de carácter mágico y se inspiró en la cabeza de las aves de gran pico, según lo atestiguan el extremo trabajado de hachas insignias o totos de los grandes jefes de guerra de la antigua Araucanía. Estas, que generalmente son de piedra de origen volcánico, pulimentada, cuya antigüedad no es posible establecer por el momento, simulan el pico de lorca. Pareciera que debieran relacionarse con insignias de igual tipo, originarias de la Polinesia, imitativas del pico del tucán, según la opinión de Lehmann Nitsche. Algunas llevan como adorno, en el mango, grabados que

recuerdan los motivos ya mencionados de Colo Michi Co, y otras, como una que posee el Dr. Osvaldo Posqueira, de Zapala, ostentan sobre el dorso del pico de ave, la cabeza y garras de un felino, esculpidos en relieve.

Actualmente, en la región de San Martín de los Andes, un indígena suele esculpir, muy rudimentariamente, "chechuras" o espantajos de piedra, a los que se les quiere atribuir semejanza humana o de ave de rapina. El aprendizaje de esculpir los hace para ser colocados a la manera de duendes en los jardines, con el objeto de defenderlos de la voracidad de los pájaros, como también para evitar la presencia de espíritus maléficos y de otras influencias perniciosas.

EL ARTE DE LA TEPALCUELA. — Sólo cabe mencionar aquí los motivos ornamentales y rituales que se agregan a la trama, en el tejido de ponchos y mantas. Generalmente de significación desconocida, se respetan y se transmiten por tradición desde tiempo inmemorial. Constituyen un verdadero canon y son característicos de la artesanía araucana. La mayoría son rombos, triángulos, ángulos, puntas, líneas paralelas, etc. La combinación acertada, de los colores y disposición de los motivos constituyen un arte digno de que se estimule su conservación y perfeccionamiento.

ARTE DE LA PALABRA. — *Oratoria.* Este arte, en el que tan celosos cultores se mostraron los indios de las antiguas tribus neuquinas araucanizadas, ha llegado hasta nosotros a través de su lenguaje, sus tradiciones y su folklore. Actualmente se advierte que aquél se ha desvirtuado mucho en su fonética, debido a la incorporación de acentos y términos provenientes de tribus argentinas y dialectos de otras lenguas.

En la antigüedad, la oratoria tuvo mucho auge y expresión no menos valcatica que la plástica, en lo relativo a exteriorización de sentimientos, necesidades y aspiraciones del individuo. También el arte de la palabra se evidenció en la narración de cuentos y leyendas, en la poesía y en el canto.

Huelga decir que el aborigen del Neuquén desconoció la escritura, pero a imitación de los incas, transmitió su pensamiento a distancia mediante quipos.

(12) *Ibid.*

(13) *Ensayo sobre la Historia, Geografía, Etnografía y Folklore de la India.*

Dice el abate Molina en su *Historia del Reino de Chile*, al referirse al indio araucano que, a pesar de su general ignorancia, cultivaba con buen éxito la retórica, la poesía y la medicina; y después de referirse a que "tiene gran aversión a las cosas que ve practicar a los europeos, deduce que no quiere aprender nada de ellos, por estar aún imbuido de su condición selvática, que le hace despreciar todo lo que no es patrio"¹⁷.

"La retórica, especialmente —dice Molina— la tiene en gran estimación, porque este arte, como en la antigua Roma, conduce al prestigio y a los honores".

"El primogénito de un 'ulmen' (personaje rico y principal que figuraba entre los patricios de la Nación) si no sabía arengar bien, era, por esa sola razón, excluido de la sucesión paterna y sustituido por un pariente allegado que tuviera condiciones de buen orador".

Para este fin, el abuelo acostumbraba al nieto, desde niño, a hablar en público, acoplándole la mente con las nociones indispensables referentes a sus antepasados, a los hechos gloriosos de la raza y demás elementos necesarios para su lucimiento en el papel que le correspondía desempeñar como representante de su estirpe patricia. Esta misma exigencia se hacía sentir con respecto al *Nguempin* (dueño de la palabra), quien desempeñaba funciones sacerdotales en las rogativas, pero también las de orador y poeta. Era el archivo oral de los hechos de la raza, el orador por antonomasia en la invocación sagrada de los *ngulilutanes* y gozaba del respeto y prerrogativas inherentes a esa función de tan alta jerarquía y responsabilidad.

La apreciación valorativa de la lengua patria los determinaba a conservarla en su máxima pureza, de modo tal, que mientras pudo mantenerse la unidad racial, no se permitía la introducción de ninguna palabra extranjera ni la alteración de la fonética de la propia.

De este purismo fueron muchas veces víctimas los misioneros jesuitas, quienes mientras predicaban su doctrina en un araucano insuficientemente asimilado, eran frecuentemente interrumpidos al pronunciaban defectuosamente una palabra¹⁸.

(17) MOLINA, ABADE LUIS DE, *Historia del Reino de Chile*. En: Colección de Biblioteca de Chile, Santiago, 1906.

(18) *Ibid.*

A pesar de que el sabio antropólogo Tomás Guevara niega a los araucanos capacidad para las funciones evasadas del espíritu, como ser la abstracción, ordenación, recapitulación y deducción, el abate Molina en su estudio sobre el araucano chileno, y Juan Benigar sobre los pehuenches del Neuquén, están concordes en que, si los elevados procesos psico-éticos no se evidencian perfectos en ellos, no es porque carezcan de capacidad adquisitiva, sino por insuficiencia del bagaje mental, que es lo que constituye la instrucción o acervo intelectual del hombre blanco. El patrimonio mental de este aborigen limitado a lo que pudo incorporar mediante sus sentidos en su medio campesino, no puede admitir pirangón con el hombre de las ciudades, de cultura occidental. En cambio, a falta de imágenes demostrativas de amplio vuelo intelectual, puede ostentar en su oratoria un estilo pristino, natural o figurado y hasta, a veces, alegórico, compensando su limitación con una expresión enfática y alticera. Sobre todo en sus arengas muestra una desenvoltura y desarrolla una elocución tan lúcida, que el general Luis V. Mansilla llegó a recomendarla como ejemplo para algunos de nuestros parlamentarios¹⁹.

El estilo de oratoria se hacía particularmente solemnes en las asambleas de parla *cogautún*, en las que, además de emplearse palabras ajustadas al tema, se recurría a parábolas y apologías que se acompañaban y exaltaban con recursos de mímica y acentuación enfática. Este estilo se caracterizaba además, porque al final de cada párrafo, el orador o *hueupin*, elevaba la voz a un tono agudo, alargando al mismo tiempo la última sílaba de la palabra final, para darle una impresión efectista²⁰.

"Las oraciones contienen todas las partes esenciales que requiere la retórica artificiosa —continúa informándonos Molina— lo que han aprendido de la misma naturaleza, la cual condujo a los griegos a reducir en arte la elocuencia"²¹.

(19) QUEYRA TORRES, *Psicología del pueblo araucano*. Santiago, 1906.

(20) MANSILLA LUCO V., *Una rogativa en la nativa comuna*. Buenos Aires.

(21) PARRAL P., *Historia del Chile*.

(22) MOLINA, ABADE LUIS DE, *Op. cit.*

Aparte del estilo *capatún*, propio de los parlamentos de gran importancia política, tenían también el estilo *raqidugún* (temas de pensamiento), el que se caracterizaba por la oratoria que nosotros llamamos académica. Se ponía en práctica en reuniones especiales llamadas *hueupines* (hablar elegante), equivalentes a nuestros ateneos científicos y literarios, pero a diferencia de éstos, en tales hueupines median su saber y habilidad un *xpoñifor* y un *contestador* o contrincante, y solían extenderse a todo el día.

Narración.—Al hablar en particular de los cuentos del indio araucano del Neuquén, diremos con Guevara²⁴, Augusta²⁵ y Bertha de Koessler²⁶, que el *nutranje* (cuentista), es, en general, muy diestro en el manejo de la elocución. Comienza con una entonación atrayente por lo pausada y cadenciosa, para ir progresivamente adaptando la voz a la naturaleza de la narración, la que para que resulte más efectista, debe concordar con el estado de su ánimo en el día. Matiza su cuento, fábula o leyenda con la mímica que el caso requiere y despliega habilidades de verdadero actor en escena. Gesticula, imita el acento de los protagonistas, el grito de los animales, el canto de las aves, el murmullo del viento, de las selvas y de las cascadas, y se coloca en la situación anímica de cada personaje, procurando poner en evidencia sus cualidades, para mejor entendimiento del auditorio. De este modo consigue cautivar su atención y lograr que se despierten los sentimientos que, en su faz moral, se propone estimular.

Muchas frases no pueden ser verdadas literalmente a nuestra lengua, principalmente aquellas que quieren expresar algo patético. ¿Qué hace el cuentista entonces? Recurre a la onomatopeya, a la salmodia, al "romanceo", al canto y a esa inimitable elegía que se llama *tayül*, con la que llega a expresar el más íntimo estado del alma nostálgica o atribulada.

Ante el rudimentario pero vigoroso acervo de esta raza que va en vías de perderse, nos parece digno de destacar como apéndice artística no aprovechada, una inclinación

ingénita para el arte escénico. A falta de aportaciones especulativas, lo evidencia la soltura con que su inteligencia natural compensa su inferioridad social, y eso ya es algo...

Poesía y canto.—Algunos investigadores del pasado han negado condiciones poéticas al indio de estirpe araucana. Si por poética ha de entenderse la sujeción a ritmo, rima y melodía, según la concepción clásica, está claro que nuestro aborigen no llega a ser poeta; pero si consideramos que la poesía no solo consiste en el ajustamiento rígido a la forma sino más esencialmente a la expresión cabal del pensamiento mediante la contribución de los sentidos, más por lo elevado de la idea que por la exactitud métrica de la frase, o, como se ve en la actualidad, por la búsqueda adecuada para alcanzar la más elevada abstracción como precioso de ideación simbólica, debemos admitir que, en cierto modo, el indio neuquino siente y puede expresar la poesía. Es poeta que canta su poesía en prosa, pero que alguna idea tiene de lo que es verso no puede dudarse, puesto que la llama "romanceo". Es verdad que para desarrollar de manera lógica su pensamiento poético carece de los conocimientos de la teoría y técnica de la versificación, por lo que le resulta en concepto y forma impreciso y a veces incoherente, como podrá apreciarse en la recopilación de Hernán Delbe²⁶, pero en cambio, cuánto sentimiento romántico se evidencia en la descripción de la naturaleza, aventajando muchas veces la simplicidad de la expresión a la construcción rebuscada de una imagen! Es verdad que sus versos adolecen de fallas de orden técnico, pero como los canta con un tono salmódico, adecuado a cada caso, los enriquece con tan movido acento que logra revelar la posesión y dominio de un estado sensitivo adaptable a todas las circunstancias.

Los temas más frecuentes son: la tristeza que les ha quedado por efecto del desposeimiento de su *Ruque Mapu* o Tierra Madre; la desaparición ineludible de su acervo nativo; la indiferencia o apatía de su amada, a la que delicadamente llama su "hermanita", o "mañanita" o "malita"; y a la melancolía que produce la ausencia.

(24) GUEVARA TOMÁS, *Estudios neuquinos*, Santiago, Chile.

(25) AUGUSTA P., *Estudios neuquinos*.

(26) DELBE HERNÁN, *Estudios neuquinos*, Santiago, Chile.

(26) DELBE HERNÁN, *Cuaderno de los Indios neuquinos*, Rio de Janeiro, 1935.



Otras veces desarrolla temas vulgares, relativos al caballo que le pertenece, a las escenas de caza, a su condición de "cuñifal" o paría, y, por último, a la evocación del pasado glorioso que no espera ya volver a gozar.

Estos cantos elegíacos, que en el antiguo Chile eran llamados *hamécón*, no se cantan ya en nuestro Neuquén. Han sido sustituidos por los llamados *tayül* o *tayil*, los que por lo dulces y tristes, traducen estados de alma individuales o colectivos que llevan al pavorismo del sentimiento.

Esta modalidad del canto indígena llamó la atención de un sabio filólogo y antropólogo que vivió cuarenta años entre los indígenas de La Pampa y el Neuquén, el yugoeslavo Juan Benigar.

Según un manuscrito de este investigador, que me ha sido facilitado por la señorita Ileana Lascaray, en los tiempos antiguos el canto *tayil* se llamaba *quempeñ tayäl*, que significa "canto de linaje" por lo que era un canto individual, diferente y especial para el legatario de cada linaje, puesto que había sido dictado para él, por dioses tutelares, por lo común durante el sueño. Benigar dice que bajo este concepto, le fueron sugeridos a él, dos *tayiles* 27.

En el mismo sentido, son coincidentes las investigaciones de Casamiquela y el manuscrito de Pablo Paillalef en mi poder.

Termino expresando el deseo de que los especialistas abonden las investigaciones en el campo del arte del indígena de nuestro sur, en la seguridad de que logran aportaciones muy interesantes para el patrimonio etnológico y folclórico del país.

GREGORIO ÁLVAREZ.

La noticia de Caseros en la ciudad de la Independencia

Al partir de Chuquisaca con ánimo de atravesar buena parte de la Argentina para embarcarse en Buenos Aires, de regreso a Europa, L. Hugué de Bonelli, secretario de la Legación de Gran Bretaña en La Paz, Bolivia, se enteró del levantamiento de Urquiza contra Rosas y temió que su viaje pudiera verse dificultado por la nueva situación. No obstante, decidido a conocer el inmenso territorio, no renunció a la seductora y penosa travesía.

Llegado a la ciudad de Salta, supo que los emisarios de Urquiza organizaban tropas y se aprestaban para la acción inmediata. Y antes de entrar en suelo tucumano conoció su derrota en un encuentro con las adictas al tirano, de brutales consecuencias.

Las proximidades de la pequeña población donde treinta y seis años antes había sido proclamada la independencia argentina, admiraron al viajero por su belleza amable y el trabajo civilizador. Los cultivos de caña de azúcar y de maíz, los bosquecillos de naranjos en forma de calles abiertas hacia distintas direcciones, y algunas residencias modernas, costosas y bien cuidadas, a los lados del camino, dieron al diplomático la impresión de que el ambiente físico y social correspondía a los elogios leídos u oídos con larga anterioridad. No escatimó los suyos. Dos años después, su libro *Travels in Bolivia with a Tour across the Pampas to Buenos Ayres*, en dos volúmenes (London, 1854), reflejó su buen recuerdo de aquellos días tucumanos.

"Para entrar en la ciudad —traducimos de esas páginas— pasamos a lo largo de varias calles bien edificadas, y pronto nos encontramos en la Plaza, espacio cuadrangular formado por algunos nuevos edificios de gran carácter. La iglesia principal, o catedral, que estaba próxima a terminarse, prometía una hermosa estructura con sus imponentes torres, decoradas con elegancia por artistas

franceses. Había allí, además, otros edificios vistosos, como el Cabildo, construcción apropiada y bien planeada, numerosos cafés, casas de comercio y residencias particulares."

Dispuesto a permanecer una temporada en la localidad, Mr. Bonelli optó por instalarse en una casa amueblada donde pudiera defender su soledad y evitarse las sorpresas de un hotel. Halló lo que buscaba. Era una casa de los suburbios, demasiado aislada. Algunas personas advertieron al inquilino que corría peligro en aquel lugar desamparado, donde solían refugiarse malhechores. Pero el forastero se enamoró de su huerto de naranjos y de la tranquilidad perfecta de aquel sitio. Se proponía vivir en su retiro lejos del "mundanal ruido" o, como él nos dice, del *bustle of society*.

Lo consiguió a medias. La generosa sociedad tucumana no abandonaba fácilmente a los huéspedes que merecían sus atenciones. El viajero inglés recibió la misma noche de su llegada, como fina muestra de hospitalidad y cortesía, una serenata! Y no fue la única, pues se repitió en distintas ocasiones. "Las damas de este lugar son excesivamente atentas con los forasteros" —leemos en el libro citado—; "en cuanto se informan del arribo de alguno, le envían por medio de sus sirvientes frutas, flores, dulces, golosinas, junto con amistosos saludos e invitaciones. Si se trata de señoras, se les hace una visita personal."

Mr. Bonelli hizo buena amistad con algunas familias; entre otras, las de Frías y Silva. "Cada puerta de calle —nos cuenta— es centro social de una selecta reunión de damas y caballeros. Las primeras, abanico en mano, elegantemente vestidas de blanco, llevan, como sus antecesoras de España, a modo de tocado, una rosa solitaria entre la espléndida cabellera negra." También nos dice que las señoras, al hacer sus visitas, iban seguidas por criadas de color, y que en la última hora de la tarde se reunían en los salones a hacer música y bailar. Las casas de familia eran generalmente espaciales, de un solo piso, con varios patios y jardín o huerto donde, en horas de intenso calor, los habitantes solían refugiarse, a la sombra de los naranjos. El paseo nocturno, a la luz de la luna, para gozar del aire fresco y perfumado, era un atractivo irresistible. ¿Fue muy riguroso el aislamiento voluntario del cronista inglés?

No recogió éste en su libro un solo eco de las tragedias que habían ensangrentado la bonita plaza de la ciudad. ¿Nadie le habló de la Liga del Norte? ¿A nadie oyo hablar del mártir de Metán? Tocóle, en cambio, presenciar el efecto que produjo en la pequeña y florida ciudad de Tucumán la caída del tirano de Buenos Aires. Y a ello se debe que las páginas ajenas pero de escaso interés histórico que nos hablan del paso del autor por aquella población, se enriquezcan, de pronto, con esta viñeta de tintas tenues, pero colorido sugerente, para el lector actual del viejo libro:

"Durante mi corta permanencia en Tucumán, llegaron las noticias de la derrota de Rosas y la proclamación de Urquiza dando armisticio general a las personas de todos los partidos y opiniones. El conocimiento de aquellos hechos fue recibido con gran regocijo, y la forma en que se lo festejó demostró ampliamente los sentimientos populares. Resultó sorprendente la transformación operada en el curso de pocas horas. Las divisas impuestas por los unitarios (sic) —una cinta roja alrededor de la copa del sombrero de los hombres y otra del mismo color en el ojal de la solapa, ambas con las insignias de la muerte e invectivas contra los federales (sic)— fueron cambiadas rápidamente por las celestes y moderadas que representaban al vencedor."

Nada más. Pero en otra página, sin referirse especialmente al mismo acontecimiento, y a propósito de su amistad con las familias "del Dr. Frías y del señor Silva", el viajero anota que "los miembros de la del último se habían destacado por haber cantado desde su balcón la canción nacional en favor de Urquiza". Y al leer este párrafo de apariencias insignificantes, recordamos que, según crónicas de la época, la casa de los Silva fue la primera de dos pisos en Tucumán, y que el doctor Marco M. de Avellaneda, gobernador de la provincia, alma de la Liga del Norte y héroe sacrificado en Metán, estaba casado con una joven de aquella familia, y que su ilustre hijo, el presidente de la República don Nicolás Avellaneda, al volver a su provincia después de larga ausencia, pronunció un discurso memorable, dirigido a sus compatriotas, precisamente desde aquel balcón.

Lo antropológico como criterio interpretativo, contenido curricular y actividad coprogramática en la educación de la adolescencia

Hablar de las deficiencias de la escuela secundaria argentina entraña siempre el riesgo de recorrer caminos trillados. Es mucho lo que se ha dicho y escrito, a lo largo de varias décadas, sobre su fracaso, mayor o menor, en el orden de una formación efectiva; mucho lo que se ha insistido sobre su carácter enciclopedista, sobre su fallido empeño de transmitir una auténtica cultura constituida por eficaces principios cuya significación vital como actuante concepción del mundo y estimación de la vida supere los límites estrechos de un estático saber desconexo, prontamente memorizado pero más rápidamente aún olvidado.

Es evidente que, siendo ese un planteo correcto del problema, las soluciones propuestas la mayoría de las veces no alcanzan a actuar como correctivos adecuados en razón de su carácter general y del análisis insuficiente de la situación real. La pedagogía contemporánea puede ser tachada muchas veces de inoperante porque no suole agregar, a un buen teorizar, una buena propuesta de medios instrumentales que modifiquen las deficiencias que se apuntan.

Esa insatisfacción que deriva de la valoración objetiva de la escuela secundaria no está, por otra parte, circunscripta a la realidad que nuestro país ofrece. La crisis norteamericana, muchas veces señalada y caracterizada en públicos debates, atrajo algún tiempo atrás el interés periodístico, señalaba que la gravedad de sus males trascendían ya la consideración de los círculos de especialistas en problemas de educación.

Pero sin duda el reducir las proporciones de un problema, propio por comparación con otro ajeno es consuelo pobre, que por otra parte en nada contribuye a subsanar

los errores que nos tocan de cerca y de los que somos, en alguna medida, responsables.

Es nuestro propósito analizar aquí los males de la escuela secundaria nuestra desde una perspectiva antropológica. El punto de vista antropológico será central en nuestra consideración, en un triple sentido:

- Como criterio explicativo del carácter no formativo y mal informativo de nuestros colegios.
- Encarando la posibilidad de que la antropología cultural, como contenido nuevo del currículum, permita a nuestros adolescentes tomar conciencia clara de un conjunto de circunstancias que los afectan directamente en su vida hogareña, escolar y comunitaria.
- Tomando la búsqueda antropológica con sentido sociocultural, como eficaz y posible tarea coprogramática, que encauce en sentido constructivo energías dispersas de nuestra adolescencia, vagamente desorientada siempre de contribuir a la transformación de circunstancias negativas de orden ambiental, pero no capacitada hasta ahora para cumplir un programa de esa naturaleza.

Entendemos que este enfoque puede ser fecundo, y que en alguna medida ya se lo ha demostrado en el análisis minucioso del conjunto de las pautas culturales que en gran medida determinan el éxito o el fracaso de un sistema de educación. Es común escuchar, en boca del profano, los más severos juicios sobre el sistema escolar vigente, al que se achaca la responsabilidad total de los males de carácter social que suelen enraizarse firmemente en jóvenes y adolescentes. Esa concepción ingenua dice: "en última instancia, que una buena escuela prolonga las consecuencias de su acción a lo largo de la vida y en todos los estratos del desenvolvimiento sociocultural. La delincuencia, adulta y juvenil, la actitud de rechazo o de inercia frente a tareas, bienes y valores que pueden coadyuvar profundamente al bienestar común, la falta —como ya dijimos— de una cultura integrada por principios dinámicos capaces de encauzar el humano obrar serían entonces males dimanantes en forma inmediata de una escuela que no cumple su auténtica función.

Es justo y es cierto responder a esto que la escuela, por sí sola, puede poco, por muchas que sean sus exce-

lencias intrínsecas, si el mundo adulto extraescolar no comparte los valores de la culturalización obrada por el sistema escolar. La antropología cultural, que no se limita a sacar conclusiones de la situación vigente en un particular mundo cultural y social, prueba fehacientemente nuestro aserto mediante bien logrados análisis comparativos con otras circunstancias culturales.

Nuestro mundo, verbigracia, puede aspirar a obrar una transformación social profunda inculcando en algún tipo especial de escuela nueva firmes valoraciones dimanantes de un trabajo solidario realizado según principios de sólida y afectuosos; colaboración, pero nuestros niños y adolescentes tendrán que luchar luego en un medio regido siempre por el más crudo sistema competitivo. La cultura melanesia de los manus, pueblo de las islas del Almirán largo estudiado por Margaret Mead, muestra el cuadro idílico de una infancia vivida en pleno goce lúdico, desentendida de todo esfuerzo penoso de orden intelectual o material. Ello no obsta para que, pasada la adolescencia el manus se convierta automáticamente en adulto absorbido por completo por egoístas y exclusivos intereses de orden económico comercial. En ambos casos, lo más probable será que el niño —ya adulto— reproche siempre que, en sentido de educación positiva o como simple "dejar hacer", los primeros años de la vida lo hayan culturalizado en un sentido distinto, de las imperiosas exigencias y de las bien distintas valoraciones que regirán, a pesar suyo, su vida de adulto. Creemos necesario hacer hincapié en esto: una magnífica escuela puede ser, en razón de su misma excelencia, fuente de resentimientos y de agudas situaciones conflictivas al formar según buenos criterios de vida presente y futura que chocan con las circunstancias vigentes en el mundo real.

Antropológicamente, nuestro mundo puede caracterizarse, en cuanto a las pautas de valor, por el culto del éxito en sentido material. Triunfador es, en nuestra cultura, según el consenso general, el que ha llegado más lejos en el campo de la fortuna material, en la acumulación de bienes materiales. La habilidad para conseguir esto rápida y fácilmente da entre nosotros la pauta de la excelencia de un individuo. De ahí, en gran medida —y entre otras razones— el culto al astro o estrella cinematográfica y al jugador de fútbol; de ahí la admiración

por el poseedor del lujoso automóvil, de la amplia y lujosa casa y de las buenas ropas a la moda, todo lo cual, evidentemente, está bien lejano de la modesta vida sustentada sobre serios esfuerzos de orden intelectual, cuyas compensaciones se dan fundamentalmente en un plano subjetivo íntimo muy distinto del éxito social de base económica.

Primera conclusión: *nuestra escuela secundaria no es ni única ni principal responsable de la mala formación de nuestros adolescentes. Subanadas sus intrínsecas deficiencias, ella se tornará plenamente eficaz sólo cuando sea elemento valioso, pero no único de una tarea cooperativa en la que tendrán que colaborar a la par, el hogar y factores educativos periescolares que operen en el seno de la comunidad.*

El problema de la educación de nuestros adolescentes es, pues, amplio y complejo en cuanto a los puntos de ataque simultáneos que habrá que encarar más allá de las horas de clase. Bien señala Clyde Kluckhohn: "Los patrones de la educación infantil no originan en ningún sentido simplificado, las instituciones de la vida adulta. Hay más bien una relación recíproca entre los dos, una relación de esfuerzo mutuo; ningún cambio en los métodos de la educación infantil, arbitrario y divorzado de los asuntos generales de la cultura, cambiará repentinamente las personalidades adultas en una dirección deseada". A mayor abundamiento de pruebas en este planteo que sólo esboza principios generales, pensemos en que nuestro adolescente, por lo general, no disfruta de la compañía, consejo, dirección de sus padres. La lucha por la vida en sentido material va en la mayoría de los casos más allá de límites discretos y aleja al padre —muchas veces a la madre también— del hogar, durante todo el día. Muchas veces, son los tiempos difíciles los que obligan a un esfuerzo extraordinario para atender a las necesidades del hogar. Otras muchas, es el anhelo de ofrecer a los hijos un ilimitado bienestar material, es decir, la pauta de la riqueza a que ya aludimos como el más difundido criterio de valor. Suele haber aquí un mecanismo compensatorio: que el hijo tenga, con la mayor prodigalidad, todo aquello que los padres no tuvieron en su propia infancia. Margaret Mead, antropóloga ya citada, muestra esta circunstancia

como común en la vida de los *manus* y del pueblo norteamericano. Es sin duda también una circunstancia común en la vida argentina. "En *Manus* como en Norteamérica —dice nuestra antropóloga— no se considera la vida como un arte que debe ser aprendido sino como un motivo para adquirir cosas". También nosotros pertenecemos a ese lamentable mundo en el que se cree que "los hijos deben cubrirse de seda, mientras las madres visten de percal".

Pero supongamos que el cuadro sea muy diverso. Supongamos por un momento que estamos en posesión de una realidad cultural que no cifra su mayor anhelo en una próspera vida material, sino que hace todo honor a los auténticos valores morales e intelectuales de una vida reflexiva y noblemente vivida. Ello no sería, lamentablemente, condición de posibilidad para la anulación de todo conflicto, de toda situación de ansiedad y de angustia. La antropología nos muestra que, en sociedades primitivas de cultura no complejas, en las que aparecen una pluralidad de perspectivas en cuanto a creencias, pensamientos filosóficos, gustos literarios, sentidos de la vida y convicciones religiosas, la adolescencia no reviste caracteres dramáticos, como un momento educativo de especial relieve y agudamente problemático. La niña samoana, por ejemplo, vive su adolescencia sin conflicto alguno, comodamente instalada en su realidad ambiental y compenetrándose progresivamente de las pautas y contenidos socioculturales a los que podrá adherir en mayor o menor grado, pero sin que se plante la posibilidad de opción o disyuntiva alguna. Pero nuestro o nuestra adolescente no son los de Samoa. En culturas muy complejas y muy diversificadas en sus tendencias y requerimientos son muchas las voces que llaman en cada uno de los sectores que aunados configuran un cuadro cultural. Esos llamados son imperiosos —sobre todo en los órdenes ideológico y confesional— y se acompañan siempre con severos enjuiciamientos y energías condenas del que no acude a ellos prontamente. Las adhesiones se desean totales, fervorosas y excluyentes. Cuando un adolescente tiene ante sí un mundo cultural adulto que es muestrario de las más encontradas cosmovisiones: teísmo, ateísmo, catolicismo y otras plurales y diversas formas de cristianismo; ideologías de

EDUCACIÓN DE LA ADOLESCENCIA

281

izquierda, de centro y de derecha; antagonicas concepciones en cuanto a ideales de educación, lugar de la mujer en la sociedad, moralidad sexual, tendencias estéticas, etc., se sentirá profundamente perturbado. Toda elección acarreará el beneplácito de algunos y el rechazo y aún el desprecio de todos los demás. Tensiones, angustias y vivos conflictos no estarán ausentes, en grado mayor o menor, en el adolescente frecuentador de escuela secundaria.

¿Cuál sería una actitud inteligente de ésta, frente a tal situación? Creemos que es imperativo y urgente realizar una adecuación de algunos contenidos del currículum que permitan al adolescente lograr una comprensión serena y objetiva de las circunstancias de su entorno social y cultural.

Los planes de estudio de nuestras secundarias —se dice o no en ellas una dependencia de lo universitario— muestran todavía la vigencia de concepciones pedagógicas ya periclitadas en un plano de teoría. Coincidentemente, encontraremos un mismo respeto por los fueros: inalienables e imprescriptibles de una matemática a la que se atribuye, desde fines del siglo XVII, valor formativo de carácter excepcional. Es, sin duda, la vieja idea no criticada de la disciplina formal como esencia de lo educativo, que subsiste aunque desde tiempo atrás la psicopedagogía haya iniciado la controversia acerca del valor real de la transferencia del aprendizaje. Encontraremos asimismo una atención cuidadosa al campo del lenguaje, insistiendo en aspectos gramaticales y sintácticos, sobre todo, que, como bien señala Henri Marrou en su *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, constituyen en nuestro tiempo el resultado de un lento descenso hacia estratos más bajos de la escolaridad, iniciado en la época helenística, de estudios superiores muy especializados, complejos, difíciles de asimilar, que se exigen en una edad de la vida en que tiene que prevalecer otro tipo de estudios que sea instrumento eficaz de sana adaptación a una comunidad y de lucha igualmente eficaz por la superación de las notas negativas que se dan en esa misma comunidad. Es innecesario agregar que en un currículum de escuela secundaria encontramos incluidos programas de física, de química, de historia, de geografía. Veremos también una psicología

que no es sino análisis fragmentario de algunas funciones anímicas consideradas en abstracto, pero ineficaces como medios para la comprensión de conductas, motivaciones y valoraciones psíquicas de los que se hallan en el círculo de nuestra convivencia.

Lo que no encontraremos nunca, es un programa de antropología sociocultural que sirva fecundamente a la vida presente y futura del adolescente; que le permita lograr una buena visión de las circunstancias —pautas culturales, estructuras sociales, valores comunes por encima de las inevitables discrepancias— de ese inmediato mundo suyo al que no podrá eludir: de un mundo de hombres con cosas y problemas forjados en términos de existencia humana. Es el antropológico sociocultural un conocimiento que sirve a la vida y propende siempre exitosamente a lo que Margaret Mead llamaba la vida como arte, no la vida como oportunidad para comprar cosas.

Mal podemos hablar de una escuela secundaria que no es preparatoria, en sentido restrictivo de la futura especialización universitaria, sino otorgadora de una buena formación integral, cuando ella proporciona un catálogo pronto olvidado de especies zoológicas y botánicas, un superficial conocimiento de fórmulas químicas y de sistemas orohidrográficos, pero se desentiende de la circunstancia fundamental de que nuestro adolescente es y será, primaria y radicalmente, un "hombre en su mundo". ¿No ha llegado, pues, el momento de incorporar al currículum escolar de los adolescentes un buen programa antropológico? Agreguemos a las excelencias de su estudio que la comprensión acabada del carácter adventicio y convencional de muchas pautas culturales elevadas a la categoría de criterios de valor, en la propia cultura y en culturas ajenas, en los que piensan como nosotros y en los que sustentan distinta cosmovisión, constituirá irremplazable escuela de tolerancia capaz de librar de dogmatismos y fanatismos en el plano de las ideas. Bien sabemos que en un mundo como el nuestro, la intolerancia provoca la intolerancia como única respuesta, y el clima se vuelve entonces cada vez más irracionalmente propicio para el desencuentro. El conocimiento antropológico permite lograr actitudes y juicios serenos y no prejuiciados; puede liberar, en alguna medida, de la angustia y del conflicto.

Veamos, por último, las posibilidades de una búsqueda antropológica como actividad coprogramática de nuestros adolescentes. Estas ideas al respecto no las exponemos aquí por primera vez, formaban ya parte de un estudio titulado "Proyecciones pedagógicas de la antropología sociocultural", que publicamos en el tomo V de los "Anales del Instituto de Investigaciones Psicológicas" de la Facultad de Ciencias de la U.N.C.

Aquí nuestra idea central será convertir a la investigación antropológica sociocultural en un elemento altamente eficaz no solamente por su aplicación científica como auxiliar pedagógico, sino también por la posibilidad de convertir al niño, y fundamentalmente al adolescente y al joven, en ayudantes de tal tarea. La colaboración que se lograría entonces, redundaría de manera altamente efectiva en la formación del educando interesado en el estudio de su comunidad con miras de superación sociocultural. Cada uno de los aspectos de esa obra —el personal y el social— son igualmente fundamentales.

Desde hace algunos años llega hasta nosotros el eco de la seria preocupación que constituye, para algunos países extranjeros, el creciente auge de la delincuencia juvenil. Hoy el problema comienza a afectarnos seriamente a nosotros también. Aunque carecemos de estadísticas actualizadas que nos permitan formar clara idea de sus proyecciones, la crónica policial y el comentario editorial periodístico llaman frecuentemente la atención sobre la gravedad de esta nueva nota de nuestra circunscripción social.

La delincuencia juvenil no aparece ya dentro del cuadro exclusivo de la necesidad material, hacinamiento, promiscuidad y atmósfera hogareña delictuosa. Surge con frecuencia en los retoños de hogares dignos, esté o no avalada esa dignidad con un alto nivel socioeconómico.

Encontramos, pues, una situación que en lo causal aparece compleja y confusa, pero que pareciera indicar, no obstante, una responsabilidad del hogar en la falta de preocupación de los padres o en un afecto paterno o materno acompañado de profunda debilidad. Se ha publicado como nota humorística, pero revela una seria anomalía, lo narrado por un estudiante de psicología que realizaba una encuesta tendiente a determinar las probables causas de la delincuencia juvenil. Dentro del

plan de investigación, debía realizar cada noche, de 21 a 22, no menos de diez llamadas telefónicas, preguntando en hogares elegidos al azar, si sabían los padres dónde se encontraban sus hijos en esos momentos. El procedimiento no resultó en la forma prevista, pero arrojó igualmente datos valiosos aunque inesperados. A un alto porcentaje de llamadas respondieron niños y adolescentes que dijeron ignorar dónde estaban sus padres a esa hora.

Convergamos también en que no puede dejar de hablarse, en cierta medida, del fracaso de nuestra educación primaria y secundaria. A los procedimientos libres, como al estudio de memoria, al educador algunas veces incapaz de encuadrar su tarea dentro de los cauces de la dignidad y del respeto que debiera inspirar espontáneamente, agreguemos el profundo divorcio entre escuela y comunidad.

Sin duda el precario nivel socioeconómico —con sus implicancias en cuanto a posibilidades culturales— se revela como causa no necesaria de la delincuencia juvenil, pero puede constituir también una de sus causas primordiales. Lo fecundo en este momento sería preparar un plan que contemplara la elevación del nivel socioeconómico general tomando al adolescente de nuestras escuelas secundarias como eficaz colaborador del estudio de su comunidad. Se cumpliría así con un doble objetivo: el trabajo de campo realizado permitiría propender a un mejoramiento de las circunstancias socioeconómicas negativas que inciden en el incremento de la delincuencia juvenil y en el relativo fracaso de la educación actual, y al adolescente de hogares más acomodados le permitiría encauzar en forma constructiva, energías ahora dispersas y no aprovechadas, dándoles sentido y finalidad en función de objetivos que se sentirán como altamente valiosos.

Tal tarea, bien organizada, no podría de ningún modo fracasar. Aunque es notoria la diferencia psíquico-espiritual entre los adolescentes, según el medio, las posibilidades culturales, la condición proletaria o burguesa, podemos aceptar sin temor a equivocarnos que el común de nuestros adolescentes frequentadores de escuela secundaria proceden de medios en los que no está ausente de ningún modo un afán de superación y de

perfeccionamiento. No olvidemos que nuestra escuela secundaria no es obligatoria como la norteamericana. Entre nosotros, concurrir a ella implica que el hogar y aún el medio —aunque éste pueda ser precario— aspiran al logro de mejores formas de vida. Tales circunstancias se ligan a cualidades y notas espirituales tales como un profundo descontento ante la realidad ambiente y el anhelo de reforma social.

Mucho se ha discutido si la última circunstancia anotada tiene validez práctica, en razón del marcado enfogue negativo del adolescente frente al hogar y al medio social, lo que se traduce en una actitud de franca rebeldía iniciada desde el momento en que la autoridad de los padres entra en crisis.

Maurice Debesse ha marcado el carácter múltiple de la dirección de la rebelión: el adolescente enfrenta a la familia, la escuela, la iglesia, el Estado, la ciudad, las costumbres y tradiciones, etc. En ejemplos muy significativos, se ha advertido asimismo que la inquietud puede producir una o más fugas. Cuando no se llega a tales intentos de ruptura total, el adolescente se aísla en orgullosa soledad, estableciendo de manera notoria su contradicción y rechazo. Numerosos diarios y las actitudes de miembros de los movimientos juveniles alemanes se esgrimen con frecuencia por los rasgos típicos que ofrecen a este respecto.

Pero bien sabemos que, si nuestro tiempo insiste en el valor sustantivo de cada una de las etapas de la vida humana, cada una de ellas, aun plenamente vivida, su pone un constante trascenderlas en función del advenimiento de la subsiguiente. En la misma adolescencia se inicia —bien que al final— una actitud positiva frente al hogar, la escuela y la sociedad, como síntoma premonitorio de la madurez futura. Bien podemos pensar que para el adolescente que encuentra, unido a una adecuada comprensión de sus problemas, un clima de renovación y de anhelo de mejoramiento integral de su medio, una voluntad de ruptura con las circunstancias negativas y derrotistas de su tiempo y lugar, podrán suavizarse asperezas y la crisis juvenil se atenuará considerablemente en función de las posibilidades de efectivo trabajo de reforma que se le ofrecen.

Podríamos contar entonces con un valioso instrumento para una rápida integración espiritual y social de los que enfrentan la aguda crisis de la edad juvenil. No se nos escapa, no obstante, que el planteo así ofrecido aparece muy simplificado, y que, en rigor, las situaciones de conflicto podrán atenuarse de modo apreciable, pero no desaparecerán totalmente. Pero aún así, sería mucho lo logrado. Nada más eficaz, en el contacto con los adolescentes, que un trato revelador —de manera implícita— del reconocimiento de su creciente madurez. Ese reconocimiento aparecerá como evidente si el muchacho ve que su colaboración es buscada para una tarea de extraordinaria trascendencia social. Convengamos en que actualmente, el medio social en general no ofrece mayores estímulos en tal sentido. Se llega a la edad en que comienza la reflexión crítica del sujeto, y éste se encuentra con una compleja estructura social cuyas redes lo envuelven por completo. Tal situación no ha sido buscada, elegida o establecida, siquiera en parte, por él. No nos extrañemos de que no se sienta ni parte ni representante de la situación a que debe amoldarse. Fácilmente se llega entonces a una situación de exacerbado individualismo, aunque bien pronto —como señala Spranger— ha de hacer el descubrimiento de que sin ninguna regulación no sabría qué hacer de sí mismo. Se orienta entonces hacia la búsqueda de formas de organización al margen de las propuestas por el mundo adulto: este puede ser el origen de los "movimientos de la juventud".

Maurice Debesse, que agrega al estudio de las notas psicológicas de la adolescencia un serio planteo de sus correlativos problemas pedagógicos, introduce la cuestión de las posibilidades que ofrece el cuadro general de "originalidad" como ayuda para lograr la integración del sujeto al medio social. Aunque sin descender a las formas detalladas de organización de un programa, su planteo general coincide con nuestro enfoque de la situación. "Basta para ello —dice— que se cumplan ciertas condiciones, que tenga la responsabilidad y libertad de realizar los actos a los que se lo arrastra y que las experiencias que se le permite intentar sean, en verdad, modos de actividad completos y no simulacros de experiencia hechos con el sólo propósito de ocuparlo y que no desarrollarán en él más que una estúpida vanidad

Para poner en contacto a los adolescentes con la realidad, se dispone por lo menos de tres medios: crear un medio juvenil con vida propia y en la cual sus miembros ejerzan considerables actividades e iniciativas; utilizar el medio escolar para asociarlos a la vida y aun a la dirección de la escuela, dándoles la posibilidad de frecuentes contactos con los adultos confiándoles algunas funciones sociales".

Todo esto coincide en alto grado con el tipo de tareas que propiciamos, y sobre cuya importancia, significación y sentido no creemos necesario insistir.

Nos resta considerar ahora los límites de este programa. Si no los establecemos de manera clara, podría con justicia objetárse nos que es inútil empeño colocar las serias tareas propias del trabajo de campo antropológico en inexpertas manos juveniles, no preparadas para tan compleja labor. El esfuerzo se frustraría, en razón de que las limitadas posibilidades del muchacho no profesional de la antropología llevarían de modo inevitable a lo ya señalado por Debesse: a simulacros de experiencia, a un "juego de la escuela" proyectado para dar al alumno adolescente una ocupación que sólo contribuiría al desarrollo de su vanidad.

Es necesario aclarar, pues, que en ningún momento hemos pensado que el estudio de la comunidad pueda ponerse de manera exclusiva a cargo de los jóvenes estudiantes.

Esas tareas podrán ser eficaces poniendo la dirección en manos de un maestro o maestros y de técnicos responsables, pero lo que interesa fundamentalmente establecer aquí es la necesidad de ir introduciendo, en la medida de lo posible, un ordenamiento de la labor basándola científicamente en las investigaciones y conclusiones de la antropología sociocultural.

OTILIA C. BERASAIN DE MONTOYA.

Humanismo y medio técnico

Desde los comienzos de la era de las revoluciones industriales, es decir desde el fin del siglo XIX para Inglaterra y el principio del siglo XX para el continente, se ha desarrollado un medio técnico en las sociedades y comunidades industrializadas¹. En este medio técnico (muy diferenciado, bien entendido, según las regiones, los legados culturales, las condiciones sociales, geográficas, étnicas), la parte de los estímulos venidos directamente de elementos naturales (tierra, agua, plantas, estaciones) o de seres vivos (animales, hombres) decrece y, por el contrario, al mismo tiempo se estrecha alrededor del hombre, y esto cada vez más, una red de técnicas complejas que tienden hacia el automatismo y cuya "automatización" es, hoy, una importante etapa.

En este medio técnico, el sociólogo puede distinguir por la comodidad de la observación, algunas grandes categorías que no puedo más que enumerar aquí: en principio, las técnicas de producción, y esto a la vez en los sectores industriales y agrícolas; las técnicas de administración y de distribución; las técnicas de consumo, entre las cuales todas las que tienden a transformar la vida doméstica y casera; las múltiples técnicas del transporte; las técnicas de relación y de comunicación y en particular el telegrafo, el teléfono, la radiotelegrafía y la radiotelevisión; y, en fin, las técnicas de diversión, entre ellas las máquinas parlantes y lo que se puede llamar "los tres grandes" a saber: cine, radio, televisión.

Este medio técnico, cada vez más denso y tumultoso, multiplica alrededor del hombre estímulos de los que la

psicología contemporánea, desde hace algunos decenios, ha mostrado las diferencias esenciales con las del medio natural.

Este medio técnico ejerce, en muchos casos, en el curso del trabajo (y particularmente del trabajo industrial), pero también fuera del trabajo, una acción que parece bien desfavorable sobre el desarrollo y el juego del pensamiento crítico, el gusto de la iniciativa, el sentido de las responsabilidades personales y, más allá, las posibilidades de una cultura desinteresada capaz de interpretar conjuntos y al mismo tiempo comprender un mundo técnico que es necesario no rehuir (lo que sería vano y absurdo), sino dominar asimilándolo al hombre y a su más alta vocación.

Para esto, uno de los más eficaces medios no sería armar mejor al adolescente antes de su entrada en la vida profesional, fortificar previamente en él, por una formación a la vez técnica y humana, las cualidades y funciones que pueden permitirle resistir, superar, comprender? La pedagogía, en su más amplia acepción, tiene que desempeñar, sin ninguna duda, un papel inmenso ante este tremendo desafío lanzado hoy al hombre. Se trata de reconsiderar, en función del nuevo medio, las concepciones tradicionales de la cultura y de las humanidades.

UNA CIVILIZACIÓN NUEVA VA A NACER. — Aunque no se pueda, ciertamente, desconocer la incidencia considerable de las estructuras sociales y económicas sobre la ideología de las técnicas y su modo concreto de utilización, estoy persuadido de que el medio técnico tiende a la universalidad y penetra regiones muy diferentes. Se sigue que, aun en una economía colectivista y planificada, cuyas dificultades burocráticas estarían resueltas, que aportaría al pueblo el bienestar material, la toma de conciencia individual de los problemas humanos suscitada por el desarrollo de las técnicas es indispensable. Su dominio exige del hombre de este tiempo, para restablecer el equilibrio roto por la muy brutal eclosión de su poder, un suplemento de conciencia y de fuerza moral. Las ciencias del hombre, al abordar el estudio psicopsicológico del medio técnico, aguzando en nuestros contemporáneos la conciencia de peligros secretos y co-

¹ Los términos tratados en el curso de estas páginas han sido tomados con la colaboración del autor, de sus dos obras: *Où va le travail humain?* ("¿Dónde va el trabajo humano?") y *Le travail en milieu* ("El trabajo en medio").

tidianos aportan, en este sentido, su contribución. La de la enseñanza, renovándose para responder a esos imperiosos llamados, es complementaria. La pedagogía, si no estuviera iluminada por las ciencias del hombre, sería ciega. Pero las ciencias del hombre, si no pudieran contar con el arma de la formación, serían casi impotentes.

¡Que una visión lucida de los peligros del medio técnico no cree, aquí, un peligroso malentendido! Las revoluciones industriales, moderna prolongación de la aventura prometeana, tienen apenas ciento cincuenta años. A la mirada de la historia, las dificultades, los problemas que nos inquietan, corresponden a las primeras escaramuzas de la especie humana enfrentada con su nuevo medio. Con la condición de que ella movilice todos sus recursos intelectuales y morales, que sepa conjugar la transformación de las instituciones y las tomas de conciencia individuales, los progresos científicos y técnicos siguen siendo para ella, más que nunca, el camino de la supervivencia y de la expansión.

La máquina puede liberar al hombre de todas las tareas pesadas y penosas. Vemos ya dibujarse, a través de estructuras sociales y económicas muy diversas, una civilización nueva, en la que gracias al constante acrecentamiento de la productividad, cada individuo podrá disponer, antes de acceder al oficio, luego al margen de él, de un tiempo considerablemente aumentado para su formación general y profesional. La extensión del sector de las actividades "terciarias", la creciente complejidad de los conocimientos técnicos necesarios a los obreros calificados, a los cuadros, a todos los responsables de la producción, de la distribución, de la administración, el progreso de la automatización exigen un "prolongamiento" del aprendizaje tomado en su acepción más amplia.

LA ENSEÑANZA TÉCNICA NO EXCLUYE LA FORMACIÓN DE LOS ESPÍRITUS. — Nuestro mundo es técnico. Esto es verdad. El nuevo medio de la humanidad es técnico y se espesa, por así decir, cada vez más denso y universal, alrededor del individuo. ¿Es una razón para ahondar más la separación entre cultura técnica y humanismo tradicional? Todo lo contrario. Reconociendo que nuestro mundo es técnico, que el medio que rodea al hombre moderno es cada vez más construido, artificial, "sofisticado" (como

dicen los anglosajones), extraña al medio natural en que las civilizaciones anteriores habían crecido y dado sus frutos, se reconoce al mismo tiempo que el hombre moderno tiene, más que nunca, necesidad de substanciales alimentos morales que le permitan fortalecerse, en tanto que hombre, delante de estas potencias, nacidas de su espíritu, que proliferan y lo amenazan.

Largo tiempo todavía, aun en el cuadro de sociedades con instituciones renovadas, importará asegurar a los ciudadanos consagrados lo más a menudo a tareas especializadas, el viático de valores humanistas, capaz de inspirarlo a la vez en su vida de trabajo y en sus ocios.

El ocio del hombre es elección y libertad. Estuvo un día bajo la protección de un "despotismo esclarecedor" adaptado a los *massmedia* presentes y futuros, que dotarían a los oídos del máximo posible de valor y de eficacia; el ciudadano, al fin de cuentas, debería todavía elegir, dar vuelta conscientemente el botón de su instalación de radio, de televisión, operar una selección entre los *films*, espectáculos, programas, revistas, etc. "Nuestra potencia, gustaba repetir Alain (parafraseando a Berthelet), va más lejos que nuestra ciencia". Esta potencia cada vez acrecentada, entre manos siempre más numerosas, importa nutrir de sabiduría. Examinada de todas maneras el problema del progreso técnico: no evitaremos llegar a este punto, es decir, al aprendizaje del ciudadano, a la formación del hombre.

Es necesario que la cultura técnica sea amplia y profundamente humanista, si se quiere permitir en particular a los responsables, en todas las escalas, del manejo de las técnicas, dominarlas, dominar su medio en lugar de ser por él eternamente roído en su mejor substancia. La enseñanza técnica francesa, y es uno de sus mejores méritos, reconoció altamente su doble misión de formar técnicos que sean al mismo tiempo hombres.

La enseñanza del francés, la explicación de textos para uso de los alumnos del técnico (centros de aprendizaje en las escuelas de Artes y Oficios) conservan una función capital. Sin poder entrar aquí en la discusión de los programas y los horarios, querría, una vez más, subrayar que importa nutrir a los alumnos del técnico, como a todos los otros alumnos de la enseñanza secundaria, del jugo humano de las grandes obras, ya sean

antiguas o modernas. No hay ninguna razón para proscribir aquellas que se remontan a un lejano pasado. La actualidad profunda no se identifica con la proximidad cronológica. Ubicando a Esquilo y la tragedia griega en el tiempo y el espacio, dando a propósito de esto una idea de la grandeza de la civilización griega, ¿hay inconveniente?, ¿no hay, por el contrario, ventajas en que los futuros "cuadros" o ingenieros sepan que hace más de veinticinco siglos fue planteado, y en qué términos admitables, el conflicto entre la ley escrita y la ley no escrita? ¿Este conflicto no tiene "resonancia sensible" en la era de la "bomba" y del universo concentracionario? ¿Y tal debate del *Fedón* o de la *República*, tal noble pensamiento del emperador estoico (más "actual" que nunca) no permiten a los futuros técnicos descubrir que hubo hombres llamados Platón y Marco Aurelio, cuyos escritos serán meditados y comentados en tanto que haya hombres dignos de este nombre? ¿Deberemos renunciar a hacer beneficiar a los futuros técnicos con el humor de las fábulas, con las audacias de Rabelais, con la sabiduría de Montaigne, siendo cada texto bien elegido, al mismo tiempo que cargado con un problema que el maestro sabe volver actual (porque es eterno), situado en la historia de las sociedades y civilizaciones?

NO HAY MÁS QUE UN SOLO HUMANISMO. — En los medios más diversos, se comienza a comprender que nuestros contemporáneos, sumergidos en la civilización técnica, tienen, más aún que todos sus antepasados, necesidad de una educación que los haga beneficiar con los más preciosos valores de la cultura, con las grandes obras del patrimonio universal en las que el hombre ha tomado toda la medida del hombre, donde se enfrenta, en toda su magnitud, con las interrogaciones, con las esperanzas, con los dramas de su condición y su destino. Hemos expresado antes nuestra convicción de que las humanidades clásicas, si quieren ser verdaderamente nutricias, capaces de responder a esta demanda patética de hombres asaltados desde todas partes por el desarrollo desenfrenado de las técnicas, deben ser repensadas, renovadas en sus métodos y su espíritu como en la formación de los maestros que las dictan. Solamente integrándose atrevidamente con el humanismo nuevo, reclamado por nuestro

tiempo, ellas pueden ser salvadas. La tradición de las humanidades —en la medida en que, rejuveneciéndose abriéndose a todos, hará estallar los cuadros perimidos de la enseñanza de las lenguas antiguas, concebido y reservado para los *happy few*— puede aportar al hombre una ayuda incomparable en los duros combates que lleva y va a llevar en el curso de este siglo, para encontrar un nuevo equilibrio y dominar su medio.

En todos los órdenes y grados de enseñanza, cada administrador o enseñante responsable, debe hacer un valiente examen de conciencia, pensar con osadía en esas dificultades y problemas, elevarse al nivel de los intereses de la Nación, en la preocupación de promover el espíritu democrático, la unidad de formación de los ciudadanos, de adaptar nuestro sistema de educación al nuevo medio de civilización.

Repitámoslo sin cansarnos: se trata, entre enseñantes de diversos órdenes y grados, de entenderse, en todos los sentidos de la palabra, de ir más allá de las ignorancias de las diferencias de lenguaje; es necesario salir de su casa, ir a la del vecino y conocerlo, a la vez en sus cualidades y sus defectos, sus realizaciones y sus dificultades, sus éxitos y sus fracasos, como se busca comprender a un extraño antes de juzgarlo.

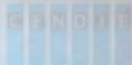
No nos hacemos ilusiones. Las divisiones de la institución universitaria reflejan y expresan las de la sociedad de la cual es parte integrante y no desaparecerán enteramente más que en un mundo a la vez más justo y más libre. Sin embargo, un nuevo humanismo está desde ya en esta mitad del siglo XX, por todas partes en marcha, y tiende a reconciliar, en una síntesis superior, las antinomias de las que hemos destacado las manifestaciones y deplorado los efectos. "Humanismo del trabajo" y "humanidades" pueden armonizarse. Todas las reformas valiosas implican, en su fondo, la unidad de la enseñanza. Ciertamente, las diferencias en el nivel de la determinación y de la especialización deben ser comprendidas y reconocidas, los métodos deben ser adaptados, la formación profesional debe comportar actualizaciones estudiadas de cerca y matizadas. Contrariamente a las separaciones celosas que las castigan a menudo todavía, la unidad fundamental de la enseñanza constituye un primer

pio esencial. Las enseñanzas pueden y deben ser diversas en su expresión, pero son una en su inspiración.

Esta unidad fundamental se opone a una concepción de "humanidades" orgullosamente distintas, enteramente separadas o exclusivas, que serían "clásicas", "literarias", "modernas", o pretenderían el monopolio de ser "científicas", hasta "técnicas". Implica, al contrario, un humanismo, hogar central, único, cuya energía se irradia y se refracta según los diferentes órdenes, niveles y materias de la enseñanza que entonces, pero sólo entonces, merece la admirable denominación de humanidades.

GEORGES FRIEDMANN.
en "L'Education nationale",
12 de enero de 1961, París.

Traducción de Haydée Blotta.



Soussens, Hombre triste y profundo...

Hojeamos revistas, diarios de hace unos lustros y empezamos a conocer —junto a Christian Roeder, Matías Behety, Antonino Lamberti, Antonio Monteavaro y otros escritores del tiempo de Dario— a un personaje olvidado que se llama Charles de Soussens.

Bohemia anacrónica en un mundo de máquinas e intereses, frases sonoras y brillantes, champagne, miseria hidalga, versos, culto devoto de la amistad... ¿Por qué este distanciamiento abrumador con hombres y mitos tan cercanos a nosotros? ¡Cuántos sentimientos, cuántas fábulas perdidas nos evoca ese nombre, Soussens! Cuando Roberto F. Giusti recuerda con cariñosa emoción las tertulias literarias de principios de siglo, evoca también al "niño grande" exquisitamente cortesano y talentosamente olvidado de sí:

"¡Pobre viejo amigo! Su presencia parecía impuesta por el destino en los círculos literarios en que se prolongaba todavía a principios del siglo, no sólo la forma y los sentimientos de los poetas decadentes franceses, sino, con inútil frecuencia, sus "poses" y desarreglos" ¹.

Entre las sombras de un ayer próximo, que sentimos muy remoto pero no desligado de nosotros, resurge pues la estampa borrosa de Soussens, tan querida, tan familiar, en el Buenos Aires de otros días.

Soussens, poeta impenitente... Soussens, soñador impenitente... Soussens, bebedor impenitente... Desde las antiguas hojas de *El Tiempo* hasta las páginas serias de *Nosotros*, en los corros espirituales de La Siringa que presidía José Ingenieros, o junto a las mesas del res

(1). *Momentos y aspectos de la cultura argentina, 1934*, p. 113.

laurante de Luzio, el Aue's Keller, el café de Monti o Los Inmortales, en Florida y en la Boca, el epíteto era casi inevitable junto al nombre conocido. Y a Charles de Soussens ese adjetivo le intrigaba. Un amigo periodista le había endigado, una vez más, en cierta crónica sobre el restaurante *El Cocodrilo*, su consabido mote Soussens lo abordó muy preocupado:

— Hace cuatro noches que no puedo dormir, pensando por qué diablos se me ha de llamar impenitente a mí... Yo nunca he robado, yo nunca he cometido una mala acción.

Y entre el gruñido alarmado de sus erres guturales, el poeta suizo-porteño trataba de convencer al amigo de su absoluta inocencia. Tenía razón: no solamente era incapaz de hacer mal a nadie, sino que era considerado por voto unánime la flor y nata de la estirpe bohemia. Su malicia se anegaba en soterrada melancolía, esa melancolía de los risueños, nutrida por un trasfondo de recuerdos sin tregua.

Soussens era un hombre fundamentalmente simpático. Conquistaba su porte, su gesto, su digna pobreza, su poesía musical, su absoluta falta de pedertería y su generosidad constante. Formaba parte de su mito la alusión a la fabulosa riqueza que en cierta época había poseído. La época fue breve, y la fortuna tampoco había sido tan grande, pero acaso para no exhibirla demasiado y frustrar el aura de su imagen conocida, la gastó en un viaje. Volvió a Londres y a su amado París, donde por ese tiempo estaba Dario. Abrazó a los compañeros, pero se sintió helar. La ciudad soñada no respondió al soñador. Había nieve. Al fin de cuentas, para soñar hay que dormir, y para triunfar era necesario trabajar con disciplina y estar despierto. Así es que Soussens, soñador impenitente, cometió un pecado sin penitencia, y se volvió sin publicar "su libro".

En la famosa *Esquela*, Rubén Dario lo llamó

*compañero que traes en tu lira extranjera
caras rosas nativas a nuestra primavera.*

Lo dejó además retratado por dentro en una cuarteta que se convirtió en salutación cotidiana. Cuando Soussens penetraba en el café de Monti, con su infaltable rosa

en el ojal, sus ojillos de sátiro, su sonrisa bonachona y el cordial ademán, coreaban los presentes:

*Soussens, hombre triste y profundo
verá en Sion al Nazarena;
Soussens es el hombre más bueno,
más bueno del mundo...*

Y sin embargo, este bueno impenitente tuvo una larga, cruel penitencia, más dolorosa todavía porque junto al castigo de la carne le fue enseñado, a través de los días y las noches cada vez más largos de cuatro años y medio de invalidez, cómo se construye — lenta, implacablemente — alrededor del hombre, el castillo invisible de la soledad.

Un poco de ANACREONTE Y UN POCO DE VERLAINE. — Si hubo culpa, el castigo fue desproporcionado. ¡Soussens, enamorado divagador de las calles porteñas, condenado a la inmovilidad y al encierro! Él, que era hermano de todos, siempre en compañía por imposición de la amistad que lo buscaba sin descanso, condenado a horas interminables de aislamiento... Un devoto del buen Borgogna, del champaña y de toda noble alquimia, ya proviniere de la vid, el lúpulo o el centeno, amarrado a la relativa ley seca de un hospital...

Su admiración por Verlaine lo había instituido, para la muchachada noctívaga del otro siglo, en algo así como una imagen traducida — aunque sin perder el acento — del modelo francés. Soussens había ocupado en Buenos Aires los mismos lugares que el "pauvre Lellán" dejó vacíos en París. Hasta el final. Una vez dijo que como no podía imitar a Verlaine en el genio, trataba de imitarlo en los defectos. Y tuvo que igualarlo también en la desgracia. Hasta el final.

La mala suerte contribuyó a ahondar la semejanza, y fue la más triste de todas: aquella que transcurrió durante años entre el hospital Piñero y el Rawson. Al despedirlo, Lazcano Tegui le recordaba al poeta muerto: "...tu que vivías y bebías como François Villon, andabas como Gérard de Nerval y has venido a morir como Paul Verlaine... Como el Cisne de Teos, has vivido entre violetas, el vino y las mujeres. Señores, este hombre ha muerto recordando a Anacreonte".

Con un poco de Anacreonte y un poco de Verlaine, la historia de Soussens comenzó risueña, con muchas visitas, versos alegres, flores y cartas femeninas.

Donde comenzó a notarse una ausencia. — Hacia fines de 1922, por las calles del centro, por el Parque Lezama y por los veredones de Palermo, comenzó a notarse la ausencia de una figura pintoresca y familiar. Unos a otros se preguntaban qué se había hecho de aquel buen viejo alto, enjuto, de revueltos mostachos y mirada chispeante, que con su ágil bastón y sus oscuras levitas erraba sin apuro, saludando a diestra y siniestra a los innumerables destinatarios de su sonrisa inagotable. Sin él, las calles parecían menos porteñas y el sol menos dorado.

De noche, en los fondines y cafés donde se reunían los jóvenes aspirantes a poetas, a dramaturgos, a críticos y a actores, se extrañaba al representante último de la primera bohemia, al besado por Hugo y contagiado por el morbo verlainiano. En los cenáculos del periodismo y en las tertulias de las librerías faltaba el poeta del numen cálido, el anecdótico travieso y la copa reiterada.

El nombre de Soussens era pronunciado con cariño por unos y otros, aunque de sus viejos compañeros —con los que se batió en el Parque, los que rodearon a Dario— ya por entonces iban quedando pocos. La ciudad, como el siglo, había cambiado. Definitivamente. Ya se habían ido sus inseparables: Monteavaro, Lamberti, Fernández Espiro, Golcochea; Menéndez, Bartolito Mitre y el gran Pepe Ingenieros —médico, sociólogo y protector comprensivo, que lo proveyó durante años de jacquets y levitas.

Reconquistados en la actividad metódica, pocos frecuentaban los antros de la bohemia; algunos ocupaban cargos espectables en la Universidad, otros se habían aburguesado... En fin, lo habían dejado casi solo a Soussens entre la nueva generación. Quizás los jóvenes lo entendieron mal, pero no dejaban de escucharlo con deleite y cariño.

Todo acontecimiento o personaje, todo sentimiento o emoción abrían cauce a su vena creadora. No voy a analizar la poesía de Soussens —que por otra parte no se expresó en nuestra lengua—, pero sería injusto si no

recordase la fertilidad con que podía cantar a los motivos más diversos, desde Don Quijote a los niños pobres, desde Ronsard al rey Alfonso XIII manejando su automóvil. Y todo en una forma cristalina, suave, graciosa o emotiva, sin los lagrimones excesivos del posromanticismo ni los arabescos helados de un modernismo *outrance*. Y así, en francés y pensando en los mitos antiguos, era capaz de celebrar también a nuestra pampa:

*A l'aube, que de fois, ivre d'air et d'espace,
luttant avec le vent âpre et sifflant que passe,
jaloux, sur ton immensité
j'ai revêtu le rêve antique de Centaure
et cadencé des vers au grand galop sonore
d'un étalon presque indompté.*

Por la época que lo evocamos estaba en el camino de los sesenta, y no había motivo para que no se mantuviera en pie, a pesar de las trampas que solían tenderle sus estaciones en Burdeos, Strasburgo, Escocia y los verdes paraísos de Pernod. Pero un día malhadado, Soussens, que fue el inventor de la broma sobre los resbalones en cáscaras de whisky, se dio un golpe mucho peor de los que solían magullar a su amigo Antonio Monteavaro. Se cayó de una escalera y se quebró un fémur. No todos lo supieron hasta que, varios meses después, en *Caras y Caretas* (6 de enero de 1923) apareció una nota sobre *Los 100 días de cama de Charles de Soussens*.

PRIMAVERA, VERANO... — Llevaron a SOUSSENS al hospital Rawson y allí, según él decía, se comprometieron los médicos a su alrededor. Era éstos: el cirujano Martín Ribel —al que llamaban "protector de artistas", cama rada de Dario—, Ricardo Finocchietto y Garbarini, con quien aparece en una de las fotografías de *Caras y Caretas*. Todo trasluce en el retrato simpatía, gratitud, buen humor: el "caballero de Friburgo" se había constituido en rey del ámbito hospitalario. Un monarca risueño que, adagizado y envejecido, no pierde la chispa irónica en los ojos vivos, ni el ademán señorial, ni la facultad de hacer sonetos vibrantes, ni la estilografía la cual asoma —tal una condecoración nobilísima de su "comarca que ya no existe"— en el bolsillo superior del pijama.

Fue la primera vez que el poeta tuvo un domicilio estable y, para mejor, absolutamente gratuito.

El doctor Finocchietto le llenaba la sala de canarios; las enfermeras, las masajistas y hasta las hermanas de caridad lo atendían a todo milmo: los demás enfermos lo escuchaban ansiosos cuando amanecía con ganas de recitar sus versos o de cantar la Marsellesa, y le servían alegremente de secretarios o amanuenses. Se habla de "cientos de amigos" que van a visitar a Soussens.

Sin embargo... Una cosa era la pluma entablillada, y otra el espíritu nunca abitado del poeta. El tiempo fue pasando. Mientras, cada tanto, los periódicos y revistas daban lugar a sus colaboraciones en verso y en prosa. Publicó así algunos cuentos, que Emilio Béchere juzgaba perfectos. Y además de sus propios escritos, con mucha frecuencia también se difundían las anécdotas, esas jugosas anécdotas de Soussens, llenas de réplicas felices que luego comentaba toda la ciudad.

Al año siguiente, las entrevistas de tono festivo no omiten su "cambio de domicilio" —ahora está en el hospital Piñero— y aunque expresan todo lo contrario, comentan a brotar de entre líneas los primeros atisbos de la tristeza. En una de ellas, por ejemplo, se reproducen una receta y una carta que el poeta envía a su amigo M. Girard, dueño del "Bar Anglais" de la calle Florida (*El Telégrafo*, 16 de octubre de 1924).

Firma tal receta un fantástico doctor Parafaragaraima —las dos primeras sílabas de cuyo nombre descubren demasiado una tendencia subconsciente de su creador—, y prescribe abundancia de coñac, vino, y también agua, pero de Lourdes y no más de 20 gotas. Es una broma, por cierto, pero revela la necesidad de reclamar un obsequio antes frecuente y espontáneo. Delata, además, la íntima convicción del enfermo de que sólo un milagro podría mejorarlo: agua, pero de Lourdes...

Otra de las entrevistas apareció en *Crítica*, cuyo propietario, Natalio Botana, era amigo íntimo y cariñoso mecenas de Soussens. El pretexto es pedirle declaraciones sobre la Semana de la Templanza. En su respuesta Soussens aprovecha para despacharse a gusto, no contra los bebedores, ¡por supuesto!, sino contra los falsificadores de bebidas... Con su verba pintoresca, llama "templarios" a los responsables de esa cruzada tan ajena a sus incli-

naciones, y afirma que a él no le corresponde hablar sobre el tema porque es adicto solamente a los vinos buenos y a las sustancias puras. Los inspectores, insinúa, dejan pasar las bebidas con elementos nocivos, por galantería conquistados por las damas de la "Liga de la Templanza".

También esta nota va acompañada por una gran fotografía, tomada en su cama del hospital. Se ven menos relucientes sus ojillos y más rubicundo su nariz, apoyada sobre los enormes bigotes en perpetua rebeldía. En el bolsillo superior del pijama, semipermanente, el escudo heráldico de la pluma fuente. En esos momentos Soussens estaba físicamente muy disminuido pero, como buen hidalgo, velaba el dolor con ocurrencias amables. Al despedir a los periodistas —después de la entrevista que hemos recordado— exclama, en tono que no puede ocultar un profundo disgusto, mientras señala a su alrededor, paredes, sábanas, muebles:

— ¡Blanco, blanco, todo blanco! Esto parece un caso de leche...

Y tal comparación en sus labios...

VARIOS INVIERNOS DESPUÉS... Otro artículo en *Crítica*, con una nueva foto, llenos ambos de sugerencias tristes. Un reflorecer de quimeras que estremece. Es la última vez que se habla del poeta vivo. Un mes después, en ese mismo hospital Rawson a donde ha regresado, termina la existencia de Charles de Soussens.

Ya el título sugiere un cuadro lamentable: *Viejo, casi ciego y tembloroso, Charles de Soussens cantó esta mañana "La Marsellesa"*. Fue la última vez: 14 de julio de 1927.

Estaba en una salita con otros dos enfermos que lo miraban "como a un bicho raro". De la sala próxima llegaban los gritos de dolor. La neblina de nuestro invierno parecía impregnar las paredes grises y las carnes en jutas del anciano, quien no abandona sin embargo su estilografía y tiene ánimos para protestar por la falta de eco de sus estrofas patrióticas.

— *Nadie se ha plegado a mi canto de libertad —les dice a los cronistas—. Todos tienen aquí un alma posada y triste. No saben elevarse de sus propias miserias.*

Soussens fue un espíritu indomable. No sólo para exigir el entusiasmo, sino para callar con resignada tristeza el descaldo en que vive y que los visitantes revelan con

acentos de conmovida angustia. Y todavía guarda el poeta una sorpresa: anuncia la próxima aparición de su libro: el famoso *Château Irique*, el "castillo encantado" morada de su numen. Lo editará un viejo amigo de Ingenieros, dueño de la librería "Victor Hugo". ¿Son noticias reales o desvarios en que se mezclan recuerdos muy amados y el nombre del maestro que adoró en su juventud, el poeta que al besarlo en la frente le transmitió el fuego de un Ideal? ¿O es, quizás, pláidos: confabulación y encarnizada mentira de sus fieles...?

¡Qué profunda lección brinda el fervor de ese hombre físicamente aniquilado, solo, en la más digna y silenciosa miseria, que había de publicar un libro con toda la cosecha de sus versos...! Nunca como entonces Soussens mereció ser llamado "cisne de Turingia". A semejanza del ave de Dario, en la hora final pensaba solamente en el canto.

Ese libro había sido la ambición única y perenne de su vida. Siempre hablaba de él, declamaba sus composiciones, repetía juicios. Cierta vez consiguió editor y reunió los materiales. Preveía todos los detalles del futuro volumen y hasta describía fanáticamente la viñeta simbólica para la cubierta. Pero sus papeles se extraviaron junto con cierto baúl, en cierto hotelucho de la calle Reconquista, al azar de su existencia ambulatoria. El poeta anduvo un tiempo triston, pero no amargado. Por momentos con la cabeza inclinada y los mostachos alenidos, parecía sumido en algo muy etéreo... Por fin tomó la heroica decisión de rehacer el libro, y con ese propósito en el corazón ya pudo seguir andando y jaranearse solo. La ilusión había renacido y quedaba un largo y cómodo lapso para trabajar.

¡Todo cambia de una humanidad destruida pero ilusionada! Muy poco después, sin dar corporeidad a ninguno de sus líricos planes, el 12 de agosto de 1927, muere Soussens. Deja sus papeles, sus proyectos y el sueño de su libro a un poeta joven que lo visitaba con su hermana y una amiga pintora. Nunca faltó la juventud alrededor del viejo caballero.

No habían faltado tampoco las mujeres, ni quedó sin flores y libros la mesita de luz. Alguna carta de mano femenina: —misteriosa, irreal— proseguía alimentando su fantasía. Las visitas ralearon en los últimos tiempos, decantándose: los más fieles, los más buenos. Tampoco

se puede pedir más. El río camina siempre, y no es extraño que la rama suelta, el camalote flotante, queden relegados en la orilla baja, olvidados por el agua y deshechos por el tiempo. A veces los niños se acercan a buscar juegos, los encuentran hermosos, y sus manos los alzan con ternura. Cumplen su pequeña y dulce misión. No se puede pedir más.

Dejamos estos diarios, estas revistas del veintitantos. En ellas revive un mundo rico, donde había lugar para la fantasía y el ensueño, sin la dimensión escalofriante del mundo actual. En aquellos años hubo también un sitio para Soussens, el ingenuo y orgulloso caballero al que Emilio Becher llamara

*Pierrot escéptico y triste
constante amante de alguna
luna remota...*

Desde aquellos años de entusiasmo literario y sueños todavía románticos, muchos voces han llamado. ¡Y cuántas vidas ignoramos! Vale la pena acercarse a la orilla del río y rescatar estas flores marchitas. Estamos hechos con la materia de los sueños. No podemos limitar nuestra mirada a este mundo que vemos y tocamos. Recibimos con naturalidad a visitas extrañas, como ésta de Char'es de Soussens que se une a un recuerdo de Thomas Hardy:

*We are such stuff
As dreams are made of, and our little life
Is rounded with a sleep.*

La sombra del poeta amigo de Dario, del soñador que revivió en el Buenos Aires bohemio la imagen del "pauvre Le lan", ¿borróse del todo aquel día, en aquel hospital...? ¿No visita los rincones de la ciudad y conversa con todo lo no destruido de su tiempo y también con todo lo nuevo que brotó después? ¿Quién puede decir que esa visita es imposible? El pasado se adueña del presente. Estamos rodados de presencia y incorpóreas. Acaso también otras sombras lo reconocen y lo saludan diciéndole como yo ahora:

*Soussens, hombre triste y profundo
verá en Sion al Nazareno.
Soussens es el hombre más bueno,
más bueno del mundo...*

ANTONIO PAGES LARRAYA

Juan Bautista Alberdi
fue quien lanzó la idea de fundar
una nueva ciudad para capital
de la provincia de Buenos Aires

Pocos, muy pocos, tienen noticias de uno de los libros más luminosos producidos por el más profundo escritor argentino del siglo pasado, Juan Bautista Alberdi; obra que tituló *La República Argentina consolidada en 1880 con la ciudad de Buenos Aires por capital*.

Escrito en Buenos Aires entre 1880 y 1881 fue publicado por la imprenta de Pablo E. Coni en 1881 y figura en las *Obras Completas* del gran tucumano; pero nadie se ha interesado en su reedición para ponerlo al alcance del público. Después de las *Bases* y del volumen *Derecho Público Provincial*, destinado a servir de orientación para la primera Constitución mendocina, *La República Argentina consolidada*, elaborada en 1884, representa el último aporte doctrinario de Alberdi a la organización nacional, el que cerró el ciclo de sus certeras previsiones en este aspecto de su labor. Inspirado por la necesidad de resolver definitivamente el problema de la capital de la Nación, que se volvió premioso a raíz de los sucesos de 1880, afirmó en esas páginas, como venía haciéndolo desde hacía un cuarto de siglo, que la solución no podría ser otra sino la federalización de la ciudad de Buenos Aires. Y como esta solución, dada por el presidente Avellaneda y el Congreso en tanto Alberdi preparaba su libro, dejaba a la provincia de Buenos Aires sin su capital, destinó su trabajo además al problema de cómo proporcionársela y al de la organización del Estado bonaerense de conformidad con las exigencias de la nueva situación por ese problema creada. Así, como el propio Alberdi lo advierte, esta producción tuvo para la Provincia la intención que para la Nación tuvieron las *Bases* redactadas en 1852.

Quien lea sin preconceitos *La Argentina consolidada* se hallará, lo mismo que al leer las *Bases* y todos los escritos alberdianos, con una visión histórica de la evolucion

Argentina a partir de la conquista hispánica, de un realismo tan verdadero y penetrante como tal vez ningún historiador nuestro de su época y aun posterior ha conseguido. En esa visión certera enraza el caudal doctrinario servido por una previsión excepcional y una ilustración de sociólogo y jurista insuperable. La obra da comienzo con un Prefacio en el cual resume su contenido, compuesto después de haberla terminado, fechado el 24 de abril de 1881. Y se divide en dos partes: la primera, "que mira a la cuestión Capital y su solución del punto de vista nacional; y segunda, del punto de vista de Buenos Aires". Pese a algunos defectos, como la repetición de antecedentes, conceptos y consideraciones, en que Alberdi incurre voluntariamente, como él mismo lo expresa, con el objeto de hacer penetrar en el lector sus ideas, y cierto desaliño de la forma probablemente debido a su senectud, todo el libro es un conmovedor ejemplo de patriótica grandeza, de agudeza sin par. Hay en él pasajes donde, en alas del entusiasmo, su tono alcanza una unción sublime y acentos proféticos pocas veces igualados en la prosa de nuestra lengua. Ningún argentino que se precie de culto, en particular si desea auscultar el sentido de la argentinidad pasada, presente y futura, debiera ignorar *La República consolidada*, especialmente en su primera parte; y ningún bonaerense que procure ilustrarse sobre el pasado, presente y futuro de la Provincia, debiera ignorar la segunda. Más todavía: en este libro por primera vez un autor nacional prevé el porvenir de la Patagonia en términos tan magníficos. Lamentablemente, tenemos que prescindir aquí de toda referencia a la primera parte, para ocuparnos nada más que de la segunda, apenas en cuanto concierne a la creación de una nueva ciudad para capital de la Provincia, sugerión formulada por primera vez, en esta oportunidad, por el tucumán de la organización nacional.

UNA NUEVA Y MODERNA BUENOS AIRES. — Aludiendo a la modificación operada por la federalización de la ciudad de Buenos Aires, dice en un pasaje: "Este cambio ha de nacer, por primera vez, la autonomía regular de la provincia de Buenos Aires (es decir, el gobierno de sí mismo), pero no empezará a ser un hecho su gobierno autónomo, sino cuando se dé una moderna Ciudad de Buenos Aires

como capital propia." En otros puntos insiste: "una nueva y moderna Buenos Aires sería la Capital de la nueva Buenos Aires." "Para ser y continuar siendo autonomía la de la provincia de Buenos Aires, no necesita estar integrada por la ciudad-nación de Buenos Aires, desintegrando de este modo a la Nación Argentina, de que forma parte. La Provincia puede darse una nueva Buenos Aires, una ciudad moderna y suya propia por Capital, cuyos elementos de su exclusiva y peculiar creación y pertenencia nadie le dispute, ni tenga pretexto de disputarle por razón alguna, histórica o geográfica o económica, como sucede hoy". "Esto es lo que no sucede cuando el gobierno local que se pretende autónomo, reside en capital ajena; gobierna en cosas locales esencialmente el favor de otro gobierno y con elementos de poder extraños, y reside en ajena jurisdicción". "Tal es y será el caso de la moderna Buenos Aires mientras no se dé una capital suya para su exclusiva residencia y jurisdicción, Domiciliada en la Capital de la Nación, será gobernada por la autoridad nacional hasta en cosas nacionales por su esencia", etc., etc. No excluye Alberdi la posibilidad de que la capital bonaerense sea establecida en alguna de las poblaciones ya existentes en la Provincia; sin embargo insiste sobre la creación de una nueva ciudad, e inclusive se refiere a las condiciones que ha de reunir para que esté a la altura de su cometido. Y estas sugerencias gravitan sobre la opinión y sobre el ánimo de los hombres que luego las llevaron a la realidad.

Uno de los méritos del autor fue el haber señalado a Ensenada y su puerto como el sitio más adecuado para tal empresa. De ese modo se adelantó al dictamen que más tarde produciría la comisión designada para informar sobre las condiciones que reunían las diversas localidades, y a la resolución de Dardo Rocha, quien determinó erigir "la nueva capital" en "los altos de Ensenada", como designó a la superficie que La Plata vino a ocupar. "Su moderna Capital en Ensenada —escribe— sería un barrio de la vieja Buenos Aires, que le quedaría a una hora de distancia, pudiendo quedar ligada con ella por cuatro vías a la vez: el Río de la Plata, el ferrocarril, el canal en que pensó Rivadavia y un grande y vasto camino carretero; conductores que, lejos de excluirse, como em-

presas, esos cuatro formarían una alianza económica capaz de suprimir hasta la idea de espacio y distancia, si se agrega el telégrafo eléctrico". Ensalza a continuación el puerto ensenadense: "El puerto mismo de la Ensenada —expresa— se volvería una ciudad improvisada, poblándose de miles de buques grandes que su bahía es capaz de contener y de sus tripulantes que su bahía es capaz de contener con un pie en tierra y el otro en agua". Y más adelante: "La misma Buenos Aires ignora todavía lo que es la Ensenada como elemento de riqueza y de encumbramiento rápido y grande, a causa de los célos estrechos, que han mantenido oscuro lo que podía quitar al viejo puerto fluvial del Riachuelo su predominio sobre el gran Río de la Plata, del que es puerto natural el de la Ensenada. La Ensenada es el grande y digno puerto del gran Río de la Plata, como el más exterior, el más vasto, el más profundo y más seguro. El Riachuelo ha desacreditado al Río de la Plata como puerto, en la opinión del mundo marítimo y comercial".

En homenaje a la brevedad, no seguiremos a Alberdi en este punto. Si hemos de consignar el fervoroso hálito con que refuerza su instancia. Sus expresiones no pueden ser más alentadoras. "No tardará —manifiesta— la nueva ciudad de Buenos Aires en igualar a la pasada en riqueza y prosperidad, porque no será una capital habitada por capitalistas, es decir, de trabajadores improductivos, como los llama Adán Smith, gentes honorables y útiles si se quiere, pero que viven de los salarios y del trabajo de los otros; que gastan y consumen en vez de producir; gentes que viven una vida de goces, de ostentación y de placeres, en que el aspirante y el integrante político tienen el papel preponderante sobre el trabajador y capitalista reproductivo, como es el comerciante, el fabricante, el agricultor, el industrial de todo género; el habitante favorito de Nueva York, por ejemplo, diferente del habitante de Madrid, capital que produce una riqueza de versos, de leyes escritas, de oradores y ministros, de doctores en derecho, teología y medicina, de artistas, de predicadores, de guerreros y publicistas, de héroes y celebridades, no de inventores, descubridores y empresarios útiles". "Como la nueva Buenos Aires —prosigue— será un cuerpo social que se hará a sí mismo, es decir, para sus ciudadanos y habitantes, como España hizo a la

vieja Buenos Aires, la nueva Buenos Aires, obra del "self-government" será en realidad y por esta razón moderna, la libre Buenos Aires. Hecha por sus ciudadanos y para ellos, que son el soberano moderno, la riqueza y grandeza fiscal serán de interés subalterno y secundario; y los empleos y empleados públicos dejarán de ser objetos y estímulos de la vida política y social". Indudablemente se equivocó en parte al enunciar tales previsiones, pero ello no quita mérito al impulso que lo guiaba. "Ya hemos probado —añade poco después— que somos capaces de convertir en ruinas las ciudades que España nos dejó en América. Probemos ahora que somos capaces de convertir en ciudades los desiertos argentinos, que arrebatamos a los activos conquistadores españoles".

EXORTACIÓN Y ADMONICIÓN. — Pero es en el parágrafo 21. Capital de la provincia de Buenos Aires, donde la exhortación alberdiana frente a la resistencia de los elementos negativos, vibra con máxima elocuencia. "Los que se pretenden nuestros "yankees del Plata" —dice— se espantan ante la idea de fundar una nueva capital para la provincia de Buenos Aires. Se contentan con copiar las instituciones de la América del Norte por escrito, sin moverse del sillón en que viven, funcionando la vida del árabe, que educa al español. No son en actividad y laboriosidad ni siquiera de esos españoles a quienes desprecian, pues las ciudades que ellos les dejaron son las únicas que tienen hasta hoy sus sedentarios detractores". Argumenta más abajo: "¿Se dirá que son chicas, para Capital de la gran Provincia, sus ciudades de San Nicolás, Mercedes, Luján u otras? Tiene cada una diez mil habitantes, más o menos. Valladolid, Burgos, Segovia, Madrid, tenían menos que esas cuando Carlos V y Felipe II las habitaron como capitales de sus Estados en que nunca se ponía el Sol". Y la voz de Alberdi se vuelve admonitiva: "Pena de la vida de la República Argentina si no se encuentran hombres que realicen lo que Rivadavia y Urquiza, sus más grandes patriotas, no lograron ver concluido". "Cien insucessos no deben desanimar a sus continuadores". "Esta ciudad de Buenos Aires fue muchas veces fundada y otras tantas avasallada por los salvajes de la tierra, hasta que sus fundadores civilizados acabaron por fundarla. Eso es lo que hacen las grandes razas. Eso es lo que han hecho

los sajones en la América del Norte". "Una raza está muerta y perdida cuando se asusta de empresas de crecimiento y fundación que cuestan menos que las empresas militares de devastación y despoblación en que los salvajes son maestros". "Dar la espalda a las dificultades desde que salen de lo ordinario es de pueblos poltrones y semicivilizados".

DEBER DE GRATITUD Y JUSTICIA. — La obra de Alberdi debió ejercer, sin duda, no escaso influjo sobre el hombre destinado a realizar la fundación de "la nueva y moderna Buenos Aires" y sobre los numerosos colaboradores que lo secundaron. Apenas vio la luz en abril de 1881, su contenido, en gran manera conocido ya, se esparció entre la masa de los lectores porteños y bonaerenses con beneficios de su mayoría. Y apenas días más tarde, cuando Dardo Rocha asumió el gobierno de la Provincia como su máxima autoridad ejecutiva, anunció su propósito de erigir "la nueva capital" indispensable. Un año y medio más tarde, La Plata nació al conjuro del mandatario empeñoso y una brillante cohorte de segundos entusiastas. Poco después, el septuagenario autor de *La República Argentina consolidada en 1880 con la ciudad de Buenos Aires por capital* partía rumbo a Europa en su segundo y postrer exilio de tres años —el primero había durado cuarenta y cinco— para radicarse en París, donde enfermo, pobre y olvidado, expiraría en 1884. Muchos de sus contemporáneos todopoderosos en el país, pusieron sobre su nombre una lápida de silencio. Otras voces resonaban con acento triunfal en tanto el profeta de la organización nacional, completada su obra, yacía distante de la patria a la que tanto amó, sin que se levantase por mucho tiempo una voz justiciera que reivindicase su legítima gloria. De sus monumentales éxitos, apenas conoció sólo una minoría, en parte poco más que por las tapas, las Bases. Así, estas o ras bases concebibles por el que parcialmente hemos evocado, destinadas a la organización definitiva de la Nación con la ciudad de Buenos Aires por capital y de la Provincia con una nueva capital, por las que resulta el precursor de la fundación de La Plata, permaneció desconocida y aún hoy sólo un reducido núcleo tiene noticias de ella. Ni siquiera en La Plata ha tenido su libro repercusión, excepto en las exégesis que por un lado Antonino

Salvadores y por otro el que esto escribe les hemos dedicado en 1932. Es, pues, cumplir un deber de gratitud y de justicia para el prócer eminente evocar, como acabamos de hacerlo, ese mensaje de su genio que fue, a la vez, su postrer lampo.

JOSÉ C. PICONE.

Estudios y traducciones.

GABRIELA EN EL RECUERDO

En esta tierra americana, conturbada por los males y los bienes de toda sociedad, pero en la que ya creíamos olvidadas las ideas sin complejidades, donde todo es difícil, comenzando por la vida misma, surgió Gabriela Mistral para recordarnos la infinitud de lo sublime y la perfecta belleza de la sencillez. Ella nos cantó el amor a Dios, a los hombres, a los niños y a la paz.

Volver a Dios, que es volver a la naturaleza, que es reintegrarnos a la tierra y al cielo unidos, es frase vieja, mas no creída. Es apotegma conocido, pero no practicado. Y así se dio la paradoja de que fue extraordinaria una mujer que nos hablaba de lo ordinario, de lo común, de lo que vemos todos los días, de lo que palpamos, angustiados, en el pesar del raciocinio mustio por el avance agobiador de lo completo, de lo limitado.

"...alzó su espíritu hasta la cumbre bajo el peso de un gran dolor", dijo con aparente contradicción Julio Saavedra Molina en *Gabriela Mistral: su vida y su obra*, Universidad de Santiago de Chile, 1947.

Yo quiero evocar, más que la crítica adusta a sus poemas magistrales, dolorosos, la extraña belleza de sus vagabundeos intelectuales, de sus incursiones en el folklore amado, de su contradictorio y subjetivo poder crítico. "Me gusta la idolatría de la tierra que está en todos los folklores, y no sólo es que la entiendo, sino que la vivo a plena anchura. La tierra fue siempre el Gran Idolo, como que ella es la bandeja en que se asientan todas las demás adoraciones humanas". Tal lo manifestó en su prólogo a Benjamin Subercaseaux, *Chile o una loca geografía*, Santiago, 1954.

Y en otro proemio, de 20 páginas —Esther de Cáceres, *Concierto de Amor y otros poemas*, Buenos Aires, 1951—, tras cantar a la uruguayidad con palabras de sincera emoción, pasa, casi sin transición, al juicio que denuncia

una confesión: "Aquello de escribir con la sangre más el alma, no es condición humana, sino lujo de pocos". Y hay, también, un curioso sí que algo equivocado concepto crítico: "Más atormentados hay entre los artistas que entre los clérigos; mucha más vela y agonía, y se oye más allá la voz paulina de "Señor, ¿qué quieres que haga?". Su ansiedad los hace cambiar de método, de manos y de voz a cada paso. Los nuevos sensuales de la literatura resultan mucho más constantes en manera y en índole. Zola, para no citar más, manejaba una prosa gorda e idéntica a lo largo de veinte novelotas, y el pobre teatro de Bernstein soba y resoba una masa siempre igual, en masajista incansable de su burguesía lacia y sin reacciones".

Creía Gabriela, firmemente, en todo lo bueno que tiene el hombre. No certificaba la existencia negativa del materialismo en las juventudes modernas, sino que las evidenciaba como penosas buceadoras de una "espiritualidad nueva".

Y cuando tuvo que definir el humanismo —en *Palabras para la Universidad de Puerto Rico*, 1948—, no vaciló en calificarlo de "mercancía de tipo suntuario". Sabía que, habiendo originado hombres como Bello y Hostos, fue el socialismo quien "anegó a las juventudes de Europa y de América en una confusa avalancha".

Siempre aparece, como una evidencia subconsciente y subjetiva, cual un pensamiento escondido en lo profundo del alma, la íntima confesión que aflora en cuanto los recuerdos surgen al mágico encanto del ensayo idealista y romántico. Y así, en Martha A. Salotti, *La lengua viva*, Buenos Aires, 1950, hubo de manifestar que durante veinte años buscó, inútilmente, aliados para quebrar su monólogo. "No me los hallé —dice con trágica sencillez— y tal vez a causa de esa soledad desesperada un día hice el soslayo de una vocación, y dejé mis niñas y mi colegio".

Si fue Gabriela Mistral crítica aguda e incisiva, de prosa elegante y castellana con resabios de tierra dulce llama la atención que no se la haya estudiado más como ensayista. Sus artículos dispersos por los diarios y las revistas de América, sus prólogos medidos y ahincados en el alma del tema enfocado, sus discursos a través de

cien ciudades, sus notas medullosas, formarían, reunidos, volúmenes respetables y originales.

Guillermo Lagos Carmona, en *Gabriela Mistral en México* (1945), considera superficialmente este aspecto de la gran poetisa, mas incluye una breve y valiosa antología prosista. Fernando García Oldini, en *Doce escritores*, Santiago de Chile, 1929, la trata con dureza, por su vuelco trágico a partir de *Desolación*, y no obstante, le reconoce "en cuanto poeta, un aspecto que ha sido calificado de genial: la exasperación del dolor, el dilacerante frenesi de la angustia: todo un registro de armonías disonantes que va desde el estupor mudo hasta el alarido convulso". Es que la angustia, problema de sensibilidad contemporánea, de sentido moderno, es la esencia de una poesía muy del siglo XX, que ha dado vida incluso a un género literario: el género de la angustia, como naturaleza dolorosa de razonamientos filosóficos, de novelas extraviadas, de poemas angustiados y dilacerantes. Pero nunca una mujer había emprendido este tema. La poesía, de resonancias íntimas y calladas en el seco corazón del mundo, expresó en su pluma de mujer prematuramente cansada, la agonía intensa de una vida frustrada. ¿Por qué, entonces, reprocharle su agitada esencia?

También Raúl Silva Castro, en *Estudios sobre Gabriela Mistral*, Santiago de Chile, 1935, la juzga con excesiva dureza, aunque realiza una crítica inteligente. Ya, antes, había publicado un artículo poco comprensivo de la metafísica de Gabriela, en *Retratos literarios*, Santiago, 1932. Estos libros, y el ya citado de García Oldini, son los únicos que conocemos como negadores de la grandeza poética de Gabriela Mistral.

Carlos René Correa, en *Quince poetas de Chile*, Santiago, 1941, dice con admiración: "...pasea su estampa de mujer chilena por países que la aplauden y escuchan; su espíritu fuerte ha vencido al polvo y las piedras. Lee la Biblia, se asoma a las páginas de Tagore y parte su corazón entre los niños del mundo. Es la naturaleza su hermana de horas y a menudo se duerme contando las estrellas de Dios".

Manuel Pedro González, en el Congreso de la Modern Language Association of Southern California, pronunció el 26 de abril de 1947 un discurso brillante de la prosa

de Gabriela, que luego publicó en *Estudios sobre literaturas hispanoamericanas*, México, 1951. Pero los mejores estudios son los de Norberto Pinilla, *Biografía de Gabriela Mistral*, Santiago, 1946; Ismael Edward Matte, en *Hoy*, de Santiago, 9 de diciembre de 1937, el ya citado de Julio Saavedra Molina, y el muy excelente de Augusto Iglesias, *Gabriela Mistral y el modernismo en Chile*, Santiago, 1949.

En un prólogo escrito por 1927 en Francia, a Ventura García Calderón, *Páginas escogidas*, apunta Gabriela Mistral que "la ironía casi no es española, siendo, en cambio, españoles el sarcasmo o la bufonada". Y al comentar lo que significa para nuestro continente la obra del peruano García Calderón, define, con precisión: "Ya era tiempo de que el americano contara la América, porque ya Europa dice —y con cuánta razón— que cada libro nuestro la decepciona por la ausencia de nuestra naturaleza y de nuestra costumbre, o que la hace sonreír por la ingenua pasión del motivo francés o italiano que a veces no conocemos... Están cansados de la imponderable cursilería continental, que hace versallismos desde Aconcagua o Rosario, y prefiere escribir el elogio de la Pompadour, cuyos afetos no olfateó nunca, a dibujar con leales pulsos el ojo almendrado, el lindo ojo en blanco súbito y negro de antracita con párpado pestañado, de la criolla venezolana o ecuatoriana."

Siempre, como se ve, la inquietud de Gabriela por volver a la tierra, a las cosas nuestras, que habla también, como en Benjamín Carrión, *Los creadores de la Nueva América*, Madrid, 1928, de una despiadada crítica del modo americano: "No hay como nuestro continente —escribía en París, también hacia 1927— para malgastar a sus mejores hombres. La materia prima preciosa, llámese goma de caucho o cacao, la vende por nada, y al individuo lo arroja como resaca, hacia Europa o Estados Unidos. Así perdió Chile un Tancredo Pinochet, un Ernesto Montenegro, un Carlos Vicuña, un Loyola y un Torres Ríos; así Costa Rica ha prestado a Brenes Mesén".

Gabriela Mistral intentaba superarse siempre, día a día. Quizás, lejanamente, creía en la perfección del intelecto, y a veces, se avergonzaba de sus producciones. ¿Por qué no? ¿Acaso estar insatisfechos de nuestras obras no es indicio de firmes deseos de superación? Todos, más o menos, queremos lograr lo mejor.

En el colofón a su libro *Ternura*, Buenos Aires, 1945, ha confesado Gabriela su no saciado afán de perfección.

"Cuando leo mis poesías —estampa en esta obra— más o menos escolares, y más aún cuando las oigo en boca de niño, siento una vergüenza no literaria sino una quemazón real en la cara... Y me pongo, como los pecadores atribulados, a enmendar algo, siquiera algo: dureza del verso, presunción conceptual, pedagogía catequista, empalagosa pariteria. Esta ingenuidad a veces grotesca de corregir unos versos que andan en boca de tantos, me durará hasta el fin."

No era ingenuidad grotesca, sino noble posibilidad de llegar siempre más allá.

Así era Gabriela. Su recuerdo nos acompaña con acento conmovido, en la cadencia incomparable de sus versos desolados y angustiosos, que son los mejores, en su prosa bella y poco conocida, con ribetes de rebeldía trágica, en el encanto de sus mejores amigos que, como Germán Arciniegas, escribió con sencillez dolor: "He dejado a Gabriela dormida". "Ha cerrado los ojos y ha echado a andar". Sí; ha echado a andar por un sendero fascinante, y tal vez, en ese camino de enigmas, su requiritoria emocional haya obtenido la respuesta que buscaba en lo hondo de sus poemas. Quizás se haya encontrado con Dios.

ARMANDO ALONSO FISKIRO

FRECUENTACIÓN DE LA INFANCIA

Si meditáramos en las investigaciones realizadas por médicos, psicólogos, educadores y filósofos, nos resultaría difícil agregar a la ciencia de educar al niño o al adolescente, un aporte valioso. A lo sumo aspiramos a relacionar entre sí, una serie de observaciones realizadas en la vida cotidiana, fuera del aula, durante los juegos y ocupaciones corrientes; hechos aislados o reiterados que pueden acercarnos a la compleja mentalidad infantil.

Es verdad que las demostraciones científicas no se basan en acontecimientos esporádicos, sino en fenómenos

que se repiten y se denominan leyes generales del comportamiento humano. El niño, nacido en cualquier latitud, tiene necesidades comunes a cualquier otro infante de parecida edad; lo que varía es el medio donde crece y se desarrolla su existencia individual.

A este siglo algunos pensadores lo llaman el "siglo del niño"; otros el "siglo de la mujer". Si bien es obvio que ambos seres disfrutan un lugar dentro de la actual sociedad en un plano más digno respecto del pasado, aún resta que esas conquistas —en parte conceptos teóricos que se debaten en el terreno de la dialéctica— se afirmen positivamente en la vida de relación y en el consenso general.

C. J. Jung expresa que: "nadie negará ni menospreciará la importancia de la edad juvenil; son demasiado evidentes los perjuicios graves que origina una educación deficiente en el hogar o en la escuela y que perduran, a veces, toda la vida".

En tal orden de ideas, resulta ocioso introducir reformas en el código, ampliar los derechos de la mujer y prever la asistencia material y moral de las criaturas. Bien se sabe que aún no podemos vanagloriarnos de llevar a la práctica un sistema de protección que ampare realmente a los niños. No es prudente extender este concepto a los otros países, pero desanima recordar que uno de los bandos en pugna durante la última contienda mundial —infamemente amparado por la consigna de "nación en guerra"—, ametralló a escolares cuando salían de una escuela. Ante este hecho, tan aciago como reciente, mal se puede definir nuestra era como la "edad del niño".

Pero felizmente no nos incumbe un tema tan desolador. Vayamos, pues, hacia la infancia en sus primeros años, puros y sutiles como las alas de aquellas mariposas que todos —alguna vez— contemplamos volar de flor en flor.

Ya Platón sentía la inquietud de educar al hombre desde su comienzo, pues en su *Diálogo Las Leyes*, se preocupaba de los cuidados que era menester dedicarle no bien incorporados al medio social que les sería propio. Infinidad de autores —numerosos de indiscutida autoridad— han estudiado en todo tiempo al ser humano, prestando suma atención al infante. Entre nosotros

Aníbal Ponce efectuó una serie de cabales investigaciones sobre los "Problemas de la Psicología Infantil". En la actualidad, copiosos y frecuentes tratados tienen por base los conflictos anímicos del niño, y hasta se publican libros orientados a esclarecer el enigma de "cómo se refleja el principio de autoridad en el alma del niño" o "cuándo experimenta la diferencia de clases" (Otto Rühle, *El Alma del Niño Proletario*).

Nuestra era, lo es plena de tremendas contradicciones: por una parte la ciencia, en vuelo meteórico, se empeña en proporcionar los beneficios de descubrimientos y de técnicas para el bienestar individual; por otra, busca también la destrucción en masa. Por un lado la sociedad traza normas con vistas a un convivir social más ecuménico, pero sobre los derechos del hombre actúan en oposición determinadas fuerzas negativas que los avasallan bajo la prepotencia de un refinamiento perverso, el cual ni siquiera Dante imaginó para su infierno...

Es indudable que intuimos el abismo, pero avanzamos como hipnotizados. La tendencia actual es la de preocuparse esencialmente por alcanzar un bienestar económico, soslayando la salud moral. El hombre de hoy vive fuera de sí propio y muy poco para sí; recuerda todas sus citas menos la que tiene consigo mismo. En esta alocada carrera ha perdido algunos ritmos esenciales: el recogimiento, la meditación y el silencio. Sin ellos no puede haber vida interior. En este vivir de vértigo nos volcamos, desesperadamente, más allá de nosotros mismos; intentamos alejarnos de nuestra alma y cada noche nos sorprende un nuevo encuentro; nuevo y antiguo como nuestra existencia, está aguardando la zozobra que nos habla de soledad... esta es la miseria de cada día. El sentido pragmático y utilitario de la vida domina y aprisiona. Cegados por un afán de lujo y sensualidad, perseguimos visionarios oasis y la realidad vuela más sombría, más des poblada de auténticos derroteros.

Avanzamos sobre una ruta errada. Nuestro yo, el verdadero, el único, fue desolado para escuchar el llamado de apetencias triviales; lo vulgar nos arrastra subalterno. Por querer estar con el mayor número en pos de la comodidad de vida y de pensamiento, el mundo se vuelve extraño, hostil, imposible de conformarnos cuando

meditamos sobre el destino de la más "hábil" criatura que habitó este planeta.

El resplandor de lo útil atenúa la solicitud de lo bello, de lo que se entiende más con el corazón que con el intelecto. Y buscando una pretendida dicha individual, nos olvidamos del amor al prójimo y de que alguien murió por predicarlo.

Sin embargo no todos estuvieron ciegos, muchos hombres tendieron su ansiosa mirada más allá de los muros de sus casas. Los filósofos, y después los sociólogos, dieron la voz de alarma. Para remitirnos a los tiempos más cercanos, recordemos que al finalizar el siglo pasado se inicia un extraordinario movimiento para señalar especiales objetivos en la educación del ser humano desde sus primeros meses de vida.

Puesto que los mayores nos lamentamos y atribuimos nuestra flaqueza a los hábitos adquiridos en la niñez, esos sociólogos piden imperiosamente un sistema de enseñanza que despierte o canalice los sentimientos si no la simpatía hacia nociones que ocupen la mente y la disciplinen en pos de conquistas que signifiquen un legítimo valor espiritual.

* * *

Uno de los puntos más oscuros y poco dilucidado en la educación infantil, consiste en la supuesta identificación del niño con sus padres y luego con sus maestros y las personas que en una u otra forma orientan su comunicación con el mundo externo.

La posibilidad de ese encuentro "real", íntimo y sincero, resulta problemática. Es sabido que cada edad tiene sus necesidades propias y cada niño las suyas particulares. de modo que la "identificación" no es cosa fácil ni depende —en modo alguno— de las caricias o cuidados que le prodigan sus progenitores. La verdadera identificación —y menos en esa edad desprovista de intereses creados— no es el producto de una conveniencia, sino un movimiento espontáneo de la psiquis. Efectivamente, después, con los años aprendemos que más que los lazos de la sangre, es obra del carácter, los ideales, la conducta que nos hace sentirnos cómodos en presencia de determinados individuos, pues, sin esfuerzos, acomodamos a las suyas nuestras ideas.

Es posible que el adulto no capte la buena voluntad que pone el niño, consciente o inconscientemente, para comprenderle, inclusive en más de una ostensible enemistad. Es posible, asimismo, que los llamados "caprichos" oculten un apasionado deseo, por parte de la criatura, de que se acepten sus puntos de vista. Pero la gente grande, imbuida de su presunto saber, le imparte una orden y en la certeza de su infalibilidad espera verse obedecida al instante.

Este problema de la identificación afecta por igual a padres e hijos; los primeros ansían ser respetados por sus pequeños, pues ven en ello una muestra de acatamiento afectivo; la docilidad les da la pauta de que sus consejos y lecciones será asimilados por sus retoños. Los hijos pretenden parecido tratamiento, porque paralelamente logran una autoestimación que les permite sentirse considerados dentro del hogar.

La criatura, por intuición milagrosa, posee más seguridad en el afecto que en la comprensión de sus padres; en su desarrollo psíquico no siempre encuentra en ellos el mentor que ansía. En cambio no duda de que responderán a su sed de amor o urgencias materiales.

En un artículo publicado en esta misma Revista decíamos que el niño, mas que el adulto, tiende al aislamiento para refugiarse en un mundo propio, pues, si bien la infancia constituye el período más desaprensivo de la vida, ello no significa que todos los niños estén contentos o se sientan permanentemente felices.

Los mayores ignoran a los pequeños. Por lo general viven obsecados por el bienestar físico de aquéllos, pero no reparan en sus aspiraciones e inquietudes. Corrientemente se cree que el infante no sabe de prematuras angustias, pero no es así. Tiene penas y las sufre; quizá se trate de atavismos, quizá de conflictos de ánimo pasajeros, pero lo real es que la criatura padece momentos de ensoñación, de melancolía, de rebeldones.

Anatole France cuenta en un relato sobre su infancia que tituló "Pedro Nozière", que a la edad de cinco años identificaba el Jardín Botánico de París con el Paraíso terrenal, cuya descripción habíale hecho su madre con pocas palabras: "El Paraíso es un jardín muy agradable, pocas palabras: 'El Paraíso es un jardín muy agradable, con hermosos árboles'. 'Yo me enorgullecía, agrega, de

haber hecho un descubrimiento de tal importancia. Lo guardé para mí solo y no se lo dije ni siquiera a mi padre, a quien hacía constantes preguntas acerca del origen, las causas y los fines de las cosas visibles e invisibles; pero acerca de la identidad del Paraíso terrenal y el Jardín de Aclimatación no dije una sola palabra. Mi silencio reconocía numerosas razones: en primer lugar, a los cinco años tenemos mucha dificultad para explicar ciertas cosas y la culpa es de los mayores que suelen comprender mal a los niños y lo que éstos intentan decirles; por añadidura, me agradaba reservar aquella verdad para mí solo; mi secreto me enorgullecía; y acaso, también tuve la sensación de que si lo comunicaba se burlarían de mí, les daría risa y mi hermosa idea fracasaría, lo cual me hubiera disgustado mucho⁹.

Como es factible deducir por estas confesiones y por los recuerdos a los que cada uno puede recurrir, el niño, en su aislamiento, pretende escapar a la presión excesiva del ambiente y satisfacer exigencias subjetivas. Los juegos lo demuestran: si supiéramos observar la índole de sus entretenimientos —los que él elige, no los que le imponemos bajo la forma de juguetes y directivas— podríamos captar cuál es la vocación del momento. Aun en sus retozos y travesuras cotidianas, con frecuencia similares, deja de manifestar algo de su mundo íntimo que aflora en el mecanismo con que los cumple.

El niño es imaginativo por antonomasia; la curiosidad presta alas a su imaginación tendida a develar ese mundo inmenso que lo rodea. En ello debemos ver algo más que una especulación meramente intelectual; la criatura no sólo quiere saber, sino también comprender a la gente y a las cosas de su ámbito, y como dispone de medios intelectivos restringidos, pregunta e imagina. Los eternos "por qué" responden a una curiosidad inquietante para asegurarse de si los hombres y las cosas se ajustan a sus sueños y quimeras.

Los mayores, ¿cómo responden, por lo general? No se compenetran; en la mayor parte de los casos, de la irresponsabilidad que va envuelta en una respuesta evacuada desaprensivamente; que no poca impaciencia hilvanan una contestación baladí, rápida y cómoda, apremiados por ocupaciones que consideran más urgentes. La criatura queda ahí, mal informada, con un concepto que ha penetrado incorrectamente —pues eso es lo que tiene de

pernicioso el método—, pues, para evitar ulteriores preguntas, se ha pretendido conformarlo con una frase hueca, errónea, a veces estulta, pero de una claridad directa, cuyo fondo insubstantial lo anonada.

Las abstracciones del niño favorecen su desenvolvimiento anímico; le permiten descargar por transferencia psíquica sus afectos rechazados, llenar sus deseos insatisfechos y dar forma a sus ensueños. En el juego, el niño afirma sus posibilidades y sus fuerzas, a la vez que ejercita aptitudes creadoras. Por lo general le agrada jugar solo o con compañeros de parecida edad, pues así se evade de la esclavitud social que lo comprime sin ayudarlo.

La educación se opera sobre la base de lo que será su vida futura, más preocupados los mayores por el devenir del infante que atendiendo al momento actual. Se pretende que la aceptación del mundo social sea ingerida al mismo tiempo que sus mimaderas y no se contemplan con serio discernimiento los reclamos psíquicos tanto como los de su organismo.

Los estudiosos, en cambio, procuran develar el misterio de la personalidad; los métodos científicos pueden contribuir con la única luz capaz de iluminar este vasto campo que ha producido centenares de nigromantes y embaucadores, quienes, con la pretensión de administrar una pseudociencia, confunden a los espíritus crédulos.

No vamos a detenernos en la bondad de la psicología experimental, ni en los viejos sistemas ya en boga en la edad media, ni en la profusa hojarasca diseminada en ambiciosos volúmenes a los que recurren con suficiencia los jóvenes estudiantes de especialidades afines a la psicología, etc. Desprejuiciados de toda aseveración dogmática, observamos que cada niño merece un estudio individual, el cual ha de partir —por razones obvias— prácticamente de sus padres. Estos se hallarán así en condiciones de comunicar a médicos y educadores el cuadro del comportamiento que ha de ayudarles a penetrar en la pequeña alma que intentarán conocer.

No nos parece oportuno detenernos en un aspecto interesante de las relaciones entre padres y demás allegados con los niños. El comportamiento de los primeros e incluso de los segundos, abarca una dimensión de valores más uniformes, es decir, se amalgaman las fuerzas afe-

tivas con el sentido de la responsabilidad que les cabe. Los niños, en cambio, actúan impulsados por una energía afectiva más que por una vibración mental. Las diferencias de tipo especulativo que podrían anotarse dan lugar a una variedad de intersecciones, no sólo en el núcleo consanguíneo, sino en el grupo social que el niño pasará a integrar cuando llegue a la edad escolar.

La escuela significa para el niño la iniciación de obligaciones serias; desde entonces comenzará a actuar en un medio nuevo, hecho para la comunidad, en el que participará de una familia de muchachos donde sus posturas de consentido reyezuelo desaparecerán ante la nivelación de derechos.

Su progreso dependerá, en gran parte, de las particularidades de su organismo físico; de su carácter; de su capacidad de asimilación y, si estos principios se dan en él en un grado más o menos normal, el niño entrará en la escuela con un bagaje, en potencia, de aptitudes propias a su condición formativa.

El proceso de adaptación tiene en cada individuo diferencias específicas propensas a ser modificadas, reprimidas, encauzadas, etc., a medida que crece en edad y en experiencia. Ya sabemos que puede albergar en su alma sentimientos ambivalentes, como amar y odiar a sus padres y maestros al mismo tiempo, pero —en definitiva—, será la conducta de sus mayores la que oriente hacia ellos inclinaciones de simpatía y respeto. Luego, cuando su espíritu se poseione de los valores ideales, el niño anhelará poseer las virtudes que adornan los prototipos de honradez, heroísmo, hidalguía, que ha empezado a conocer y que —en muchos casos— puede identificar con sus progenitores.

Poco a poco irá diferenciando las actitudes negativas de las positivas y aprendiendo cuáles son las armas que conducen al éxito; comprenderá que si estudia obtendrá ponderadas calificaciones y si es consecuente con los deberes que le incumben lo estimarán sus maestros y superiores. Sanamente, con perseverante y legítima ambición, irá ganando los atributos de eficacia valientemente para lograr conquistas en la vida de relación.

Es, quizás, en este momento, cuando surgen conflictos de conciencia y, por ende, cuando se hace más necesaria una dúctil y abnegada tutela.

En esta etapa, si la criatura hace partícipe de sus actividades escolares a sus padres, es menester que éstos sean parcos y discretos en emitir opiniones, sea cual fuere la dificultad expuesta. El niño busca en ellos templanza en los consejos, de modo que aun si la sentencia lo perjudica, en su fuero interior los admirará. En otra forma, aun si le reporta un halago inmediato, con el transcurrir del tiempo meditará sobre la carencia de rectitud de aquellos que pretendían gobernarle.

En cuanto a los maestros, no deben éstos olvidar ante sus alumnos que esas criaturas proceden de hogares o ambientes de distinta formación moral e intelectual, algunos con una primera infancia poco apta; inclusive niños maltratados o abandonados afectivamente, ansiosos de comprensión, de ternura y que por temor, resentimiento o por un anhelo excesivo de amor, se recluyen en un silencio juzgado —apresuradamente— hostil. Criaturas a quienes la vida comienza por negárselo todo, es lógico que no puedan o no esperen hallar en un extraño lo que no les fue concedido por los seres que integraban la familia.

Para comprender al niño, es necesario amarlo previamente; sin amor no puede haber comprensión y sin comprensión el alma permanece aislada, debatiéndose, vanamente, en un hondo reclamo de afecto, indispensable a su condición humana. Recordemos a Goethe: "amar para comprender, comprender para perdonar".

EVE BENASSO

COMENTARIO SOBRE "NOTAS ÍNTIMAS DE MARIE NOËL"

"A las almas angustiadas, su hermana. Marie Noël." Así reza la dedicatoria del libro titulado *Notas Íntimas* de la escritora Marie Rouget Noël, nacida en Auxerre, Francia, en 1883 y recientemente fallecida en 1959.

¡Marie Noël! Nombre predestinado quizá, ya que en el país natal de la escritora, llámase Noël a la Navidad, al día del nacimiento del Señor de quien tan cerca está la poeta auxerresa.

Miembro de la Academia Ronsard, de la Academia de Artes y Letras de Dijon, asombra y duele saber que no contamos con traducciones de sus obras y que su nombre poco o nada se conoce en nuestro medio culto. Llevaba es verdad una vida retirada, consagrada su actividad a las obras populares religiosas y es precisamente su fe de católica, la que inspira *Notas Íntimas* una de sus pocas obras en prosa. Numerosa es en cambio su obra poética. Citemos: *Los Canciones* y *las Horas*, *El Rosario de las Alegrías*, *Los Cantos Salvajes*, *Cánticos de Pascuas*.

Las *Notas Íntimas* fueron escritas a partir de 1920 en el transcurso de una crisis de angustia religiosa. Debilitada por tanto escribir, su amigo y consejero el abate Mugnier le sugirió anotar sus impresiones y sus pensamientos como una compañía para su soledad. Estas impresiones aisladas se transformaron con el correr del tiempo en treinta y ocho años de Confesiones, las más sorprendentes, íntimas y sinceras que pueda brindar un alma humana.

Como el Dante, ella también emprende su viaje de torturas a través de los lugares invisibles en busca de lo Absoluto. En numerosas páginas fascinantes nos da a conocer el Infierno de dudas y de rebeldía donde se ha debatido su alma.

Desde el Prólogo nos revela a quién van dirigidas estas líneas; no ya a los creyentes ahitos de alimento espiritual. Marie Noël es la misionera de los que carecen de todo, de los que están solos. Su lucha más terrible es librada con el "Enemigo Interior" de quien está persuadida no es el Enemigo sino el Adversario con el cual es inevitable, es saludable medirse para agrandarse en Dios.

Notas Íntimas está dividida en cinco partes sin que las fechas que las delimitan nos aclaren el porqué de esta separación.

1º 1920-1933: Se caracteriza este periodo por el tono de plegaria; comienza el gran viaje y la gran lucha y los gritos de rebelión con la abundancia de interjecciones:

"Mi Dios, no os amo, no os deseo, el tedio llega con Vos. Quizá ni crea en Vos. Pero miradme al pasar. Abrígaos en mi alma un instante". "Si deseáis que os ame, traedme el Amor. Yo no lo tengo y soy impotente. Os doy lo que tengo, mi

debilidad, mi dolor. Y esta ternura que me atormenta y que Vos véis bien... Y esta desesperanza... Y esta vergüenza loca... Mi mal, nada más que mi mal... ¡Es todo! ¡Y mi esperanza!"

Estas frases cortas se tienden como manos hacia el Señor, a veces como queriendo golpear a las puertas de la luz que no se abre, otras quedan sumisas esperando y terminan el párrafo sin completar la idea.

2º 1933-1934: La rebelión se calma en un principio, las preguntas se responden:

"Dios: No tengo más que a Él en el mundo. Un peligroso espacio sin límites donde a veces me pierdo".

Más de pronto surge el Infierno como una gran Sinfonía Patética, el Infierno de los tres días "seguido por el Infierno de las 7 semanas y de varios años" Son los años dantescos de Marie Noël:

"¿Dios? ¿Mi Dios?... ¿Dónde estaba Dios? ¡Dios! ¡Deseé ser infiel de nacimiento y no haberlo conocido jamás".

Fue una gran batalla; la hora del Poderío de las Tinieblas; meses de Infierno, meses de todas las penas, de todas las muertes:

"El único gran viaje de mi vida lo hice a las profundidades de mi Castillo Interior; fue mi descenso a los abismos, mi aventura, mi peligro. Allí necesitaba ir para volver cargada de destino humano, en lugar de quedarme para siempre pura y dormida en el jardincillo donde la Cruz me abrigaba"... "Volvi de él, poco a poco, por un pobre camino: la obediencia".

3º 1934-1936: Comienza la gran calma, sólo aparente, el drama desconocido semejante al que se desarrolla en un bosque silencioso. La fuerza creadora germina y madura pero hubo que roturar la tierra y empujar la semilla y ésta se destruyó para producir el árbol:

"En la obra del espíritu como en la obra de la carne, el poder macho, el genio, engendra; el poder hembra recibe y desarrolla. Este último con talento,

trabajo y largo tiempo transforma en flores y frutos la semilla inspirada que ha recibido. El artista creador debe ser a la vez macho y hembra".

La Gracia de Dios cae sobre ella como otra semilla y provoca el mismo desfallecimiento pues dice Marie Noël: "no entra por la puerta abierta, sino que fuerza y rompe la puerta cerrada, con violencia por medio de una herida, pasa, se extiende, invade todo". Habla de Jesús con amor, se siente próxima a El. Encara a Dios Padre, Principio y Gestor, con temor y expresa su sed de infinito, aquella sed de la que habla Unamuno, la que se traduce en todos los hombres, aun en aquellos que como Pedro negarán tres veces al Divino Maestro. Sí, también es hermana de éstos Marie Noël:

"Dios no me ha permitido instalarme en la tierra. Me ha obligado a tener "necesidad de cielo". Dios no es un lugar tranquilo. Es un lugar de tormento".

4º 1936-1940: Muestra lo que alguien dijo de la tragedia. No es trágico el hecho ni la situación; trágico es el hombre que sufre a causa de ellos. Marie Noël sufre con cada uno de sus actos porque son comunes, porque son vulgares. Reconocer la grandeza de Dios es siempre reconocer la propia pequeñez:

"He sufrido mucho preguntándome del Mal ¿quién lo ha hecho? Nadie puede responderme. Ni siquiera la Iglesia. No he leído ni buscado, he sufrido".

La elección está hecha, el ser se fija a medida que se va desarrollando y es necesario sacrificar varios caminos para seguir uno solo.

5º 1940-1958: Anuncia el Jubileo de Primera Comunión. Cincuenta años con el Señor. Unión no exenta de tormentas. Ha sido necesario que el Señor la quisiera, la perdonara. Quiere brindarle algo hermoso en una ocasión como ésta pero no sabe qué darle; en cambio de El recibe alborozada un ramo de espinas. Está contenta. Todas las espinas que El le ha dado han florecido. Sobreviene la guerra, los peligros. No se queja. Tiene fe en los destinos humanos y en los destinos de Francia.

La idea de la Creación en Marie Noël es la refirmación del poder divino mediante la repetición del mismo acto: Recreación.

"El trabajo de Dios después de crear el mundo es el de recrearlo perpetuamente; cuando una civilización se ha corrompido, El la destruye, por el Hombre, el Agua, el Fuego, la Guerra".

Cerramos las páginas del libro con una visión nueva de nosotros mismos, con una nueva esperanza, porque de una u otra manera nos vemos reflejados en esta hermana nuestra que se define así:

"Algunos se asombran de mi canto sombrío a causa de mis alegrías cándidas. No han contemplado acaso el milagro de la rosa de Navidad (Noël). La Rosa de Navidad, triste y sin flores todo el año. La Rosa de Navidad que se llama Eleboro-Melancolía y encierra en su raíz un veneno negro. Pero cuando llega la Navidad, por la gracia de Dios, ella extrae del gris del invierno y de entre las hojas oscuras otras tantas velas encendidas. Y con su blancura maravillosa ilumina la cuna del niño Jesús. Yo también soy negra y a veces luminosa por la Gracia. Tengo un nombre que lo dice bien: Marie Noël. Marie (MARIA) la amargura mortal de mi raíz; Noël, mi milagro, mi flor de alegría".

NOEMI DEL CAMPO.

QUE SE DEBE ENTENDER POR SUBSIDIO DIDÁCTICO

Subsidio, en sentido etimológico, quiere decir ayuda, socorro (*subsidiium*). En el campo de la educación, el término "subsidio" toma un doble sentido. En sentido lato, en realidad, subsidio indica la ayuda que —quien está en la dirección de esta obra (padres, docentes, etc.)— se ofrece al educando. El primero y más fundamental subsidio de la educación, entonces, es el maestro mismo, quien —con su palabra, ejemplo, persuasión, autoridad—, ayuda, socorre, guía, estimula el proceso educativo.

En sentido más limitado, sin embargo, subsidios son los expedientes y los medios con los cuales quien educa ayuda a su obra, que se concreta en una peculiar forma de comunicación comúnmente llamada enseñanza.

Se educa, en realidad, comunicándose con el alumno, y semejante comunicación se basa en la posibilidad de poner en relación el particular lenguaje con el cual se expresa el alumno en las varias fases de su edad evolutiva, con el lenguaje con el cual se expresa el adulto, el educador, y que es aquel del grupo social al que pertenece.

Para que haya, entonces, educación es necesario resolver el problema de la comunicación entre educador y educando, entre enseñante y discípulo y hallar la forma de hacer coincidir, no arbitrariamente sino espontáneamente, sus diversos lenguajes.

El lenguaje, de cualquier modo que se entienda, se expresa por medio de signos y símbolos orales, escritos, icónicos (reproductivos estos últimos de otros signos o conjuntos de signos).

El lenguaje, sin embargo, del cual se sirve el educador para entrar en comunicación con el educando, se diferencia de aquél con el cual los otros hombres entran en relación entre sí, por una particular mira. En realidad, aspira no sólo a expresar, a manifestar los pensamientos y los sentimientos de un ser humano por otros seres humanos, en una proporción de paridad, sino también los pensamientos y sentimientos del adulto por el adolescente.

En otras palabras, tiene la tarea no sólo de expresar el modo de pensar y de sentir del adulto, que es común a aquello de la sociedad a la cual pertenece, sino también formar el modo de pensar y de sentir del alumno y educar su lenguaje de modo de hacerlo capaz de integrarse en la sociedad. El método por el cual esta formación y esta ósmosis acaece, puede ser autoritario y libre. El primer modo se produce cuando el educador se sirve del lenguaje para imponer su mundo interno al alumno, quien debe, de cualquier forma, conformarse. El segundo, en cambio, se produce cuando el educador interpreta —a través del lenguaje con el cual se manifiesta—, el mundo interior del alumno, que es distinto de individuo a individuo; y, después, trata, con oportunas sagacidades, de elevarlo, poco a poco, a su mundo, sin destruir, sin embargo, la originalidad y las características.

Esta comunicación, recíproca entre docente y discípulo —como toda otra—, es una síntesis de materia (lo que comunica el maestro) y forma (el lenguaje con el cual

lo comunica). Considerada, sin embargo, su peculiar naturaleza (se produce, en realidad, entre un adulto y un adolescente, es decir, entre una "personalidad" formada y otra a punto de formarse) necesita de ayudas, es decir, de subsidios capaces de integrar, completar, ampliar el lenguaje del enseñante, cuando no logra expresar con claridad la materia a comunicar. Es obvio que semejantes subsidios varían no solamente según la oportunidad de aclarar determinados signos o ampliar el sistema, de modo de ensanchar la manifestación del pensamiento y del sentimiento, sino también según el método usado (autoritario o libre). Los subsidios didácticos, por tanto, pueden ser contingentes o permanentes, restrictivos o libres.

VALOR DE LAS AYUDAS.—El valor de las ayudas es determinable en razón de sus fines. Existen, en efecto, ayudas que tienen un valor exclusivamente contingente y ayudas que emplean, substancialmente, la esencia de la comunicación, y, por consiguiente, su contenido.

Para aclarar, entonces, el valor y los límites de las ayudas es necesario referirse al concepto mismo de la educación.

La educación, según nosotros, es el proceso que transforma la capacidad, las facultades, las funciones existenciales del individuo desde el estado de posibilidad al de actualidad y, al mismo tiempo, hace idóneo al individuo para integrarse, con personal responsabilidad y capacidad comunicativa y productiva, en el grupo social en el cual ha nacido o debe vivir. La educación, entonces, es proceso de autoformación de la interioridad existencial de cada individuo y de integración social; es, en otras palabras, la solución del problema de la comunicabilidad.

El individuo a educar, en realidad, como todo otro individuo —asimismo en su singularidad—, no es un absoluto, sino un centro de relaciones (consigo mismo, con los demás individuos, el mundo circundante, etc.). La "relacionalidad" es una de las categorías fundamentales de la existencia humana, en cuanto fuente del lenguaje y de la sociabilidad. Los individuos entran en relación entre sí comunicándose y expresando con el lenguaje su propio mundo interior: su propio modo de pensar y de sentir. De estas relaciones nace la sociedad: "una aso-

ciación sabedora y voluntaria de individuos, que se unen para lograr un mayor bienestar de los individuos de la comunidad constituida". El vivir social, a su vez, trans forma, poco a poco, el modo de vivir, de pensar, de sentir de los individuos en un modo de vivir, de pensar, de sentir común: la *cultura*, que se expresa en un común lenguaje.

Por cultura, entonces, se debe entender no el puro saber, ni el puro hacer, sino el modo con el cual los hombres de una determinada época y de un determinado territorio viven, conocen y obran, entrando en relación entre sí y con el mundo. Ella, entonces, como dice Dewey, es la expresión de los "modos característicos de una sociedad" y es, al mismo tiempo, pensamiento y acción, teoría y práctica. Consideradas, luego, la multiplicidad y la complejidad de las relaciones humanas que están en su base, la cultura se expresa con un lenguaje siempre variado en la formación y en el uso de signos o símbolos (las palabras, los signos gráficos, los colores, las formas, las masas, los sonidos, los movimientos), y valores o "bienes" culturales (obras de ciencia y de filosofía; obras de moral, de política y de economía; obras de poesía y de arte, etc.).

Para hacer posible, pues, el goce de estos bienes para un número siempre mayor de individuos y, por consiguiente, siempre más partícipes de la cultura, la sociedad se sirve de especiales medios técnicos (la prensa, la fotografía, el fonógrafo, el cine, la radio y la televisión), que tienen precisamente la tarea de difundir la cultura.

Piénsese, por ejemplo, qué era el libro antes de que Juan Gutenberg inventara, en 1435, la imprenta: un manuscrito, compilado fatigosamente por una restringida clase intelectual. La imprenta, por el contrario, ha abierto el mundo de las obras poéticas y de los escritos literarios a la masa del pueblo, contribuyendo así a hacerlo partícipe de la cultura.

Del mismo modo, antes de 1839, en que Daguerre inventó la fotografía, las experiencias humanas visibles y artísticas estaban reservadas a aquellas pocas personas que podían pagar a un pintor para hacerse retratar o podían viajar para estudiar las obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas, etc. El invento de la fotografía y, después, del cinematógrafo, ha permitido extender las

experiencias humanas visibles del plano aristocrático al plano colectivo.

Y, aún, antes de 1877, en que Edison inventó un aparato cilíndrico y pudo, por primera vez, registrar los sonidos sobre una lámina de estaño, el arte musical estaba a disposición exclusiva de limitados grupos de cono cedores. Con el fonógrafo y, después, con la radio, el arte musical se ha difundido en las masas.

Estos medios técnicos, entonces, de organizar y transmitir con "signos" la cultura, han nacido para enriquecer y ampliar la comunicación entre los miembros de la sociedad, haciéndolos participar, cada vez en mayor número, en los "bienes" de cultura producidos y, por consiguiente, transformar, con su participación, la cultura misma.

Esta participación y esta transformación son aseguradas por la educación que, mediante una especial organización social (la escuela), tiene, cabalmente, la triple tarea de conservar la cultura; hacer participar en ella a nuevos individuos; con la ayuda de éstos, transformarla.

Ella, en realidad, introduce continuamente en la sociedad nuevos individuos capaces de conservar y producir nuevos bienes culturales y, al mismo tiempo, transformar la sociedad y la cultura con nuevas y originales contribuciones.

Si quisiéramos adaptar a nuestro caso una imagen "escolar", parangonaremos la historia humana con un árbol en crecimiento, cuyas raíces son los individuos, que viven en un determinado ambiente, cuyo tallo es la sociedad, y cuyas ramas, hojas, flores y frutos son los varios "bienes" de cultura. La educación es la linfa que circula continuamente en el árbol y desde las ramas (cultura) lleva nuevo alimento a las raíces (individuos), contribuyendo, así, a dar vida al tallo (sociedad) y a enriquecer y transformar las ramas (cultura).

Surge entonces evidente que sociedad, cultura y educación son términos complementarios e interdependientes y, también en su justa determinación, se condicionan y se integran, recíprocamente, hasta el punto de que el uno no puede entenderse sin los demás.

De allí que la educación, o sea la escuela, que es el organismo técnico, no puede evitar para poder realizar su cometido, aprovechar no solamente los "bienes" de

cultura de la sociedad, sino también el lenguaje y los medios con que son expresados.

Estos bienes culturales, junto a su lenguaje y a sus medios expresivos operan en la educación con finalidades distintas de aquellas con las cuales operan en la sociedad.

En efecto, en la educación su fin es facilitar la relación docente-alumno como ayudas de la enseñanza. Ellos, por consiguiente, valen no como factores de cultura, sino como factores de educación.

NECESIDAD Y LÍMITES DE LAS AYUDAS.— Si la escuela es un órgano técnico de la educación, no puede aislarse de la sociedad como instituto en sí sin caer en un absurdo; ni puede interpretar, unilateralmente, la cultura como puro saber, y limitar, por lo tanto, su cometido a dar determinadas nociones.

La escuela está ligada a la sociedad de una doble forma; porque es ella también una relación social aún siendo característica (relación adulto-adolescente) y porque es órgano técnico de la educación, término interdependiente con aquello de sociedad y cultura.

Resulta que la escuela, para satisfacer su cometido, debe necesariamente valerse de todos los bienes culturales de la sociedad a la cual está ligada y no solo de aquellos del pasado, sino también de los que se van produciendo, de todas las formas de lenguaje, de todos los medios expresivos con los cuales la cultura pasada o contemporánea se comunica. La escuela, además, mientras se vale de todos los instrumentos de comunicación social, ya sea como ayudas de formación intelectual y moral, ya sea como ayudas de esclarecimiento y de sollicitación didáctica, debe, además, educar a los adolescentes para que sepan servirse de estos instrumentos sociales.

La escuela, por lo tanto, se sirve del libro para enseñar a leer y a escribir; se sirve de la radio, del cine, de la televisión, del teatro, etc., para enseñar a saber escuchar, a saber ver, etc. Si no lo hiciera perdería su valor social y, por ende, su valor educativo.

Por otra parte, estos medios contribuyen a alinear cerca de la labor escolar motivos siempre más amplios de libre investigación juvenil y más amplias experiencias culturales y espirituales.

La causa del desinterés escolar de tantos de nuestros jóvenes debe buscarse, tal vez, en la insensibilidad de la

escuela ante las sollicitaciones culturales del ambiente que la rodea.

Los instrumentos de comunicación social, usados como ayudas, pueden devenir fuentes de problemas e intereses, que la escuela difícilmente habría podido promover, por lo menos en forma tan vital y eficaz, y pueden permitir a la escuela enderezarse más fácilmente a problemas inherentes a la contemporaneidad, sin por esto perder el sentido del descubrimiento de las instancias del pasado que—aún con distinto lenguaje— han representado la misma ansia de perfección, el mismo tormento, la misma inquietud. Por estas razones no es posible excluirla de la escuela.

Una escuela cerrada en sí misma, aislada del palpitante flujo de la evolución social, autoritaria en sus métodos y en su estructura, puede ciertamente excluirlas.

Pero una escuela abierta, o sea una escuela en fluida comunicación con la vida y la sociedad, punto convergente de los caminos que desde el pasado llevan al porvenir, una escuela en donde el pensamiento se une con el experimentar y la lección se transforma en diálogo, en discusión entre estudiante y autor, estudiante y estudiante, estudiante y profesor; una escuela tal no puede desecharse todo lo que la sociedad ha creado en el pasado y crea en el presente para facilitar las relaciones entre sus miembros. La escuela debe, por consiguiente, necesariamente, recibirlos con el solo límite de las exigencias psicológicas de la edad evolutiva de los jóvenes y de la finalidad de la enseñanza. Ellos deben estar al servicio de la enseñanza, precediéndola, acompañándola o siguiéndola, sin por esto anularla o limitarla, sino convirtiéndose ellos mismos en enseñanza.

FINALIDAD DE LAS AYUDAS.— Ya hemos dicho que no llamamos ayudas de la educación a los instrumentos de comunicación de la cultura que—si bien nacidos para fines diversos de la educación—, se prestan, no obstante, a hacerla más eficaz, porque también la educación es un problema de comunicación.

Estas ayudas, por lo tanto, tienen una doble finalidad; una de carácter esencial, en lo que se refiere a los medios de dilatación y formación del mundo existencial del alumno, y otra de carácter particular, en lo que se refiere a los medios de clarificación de la comunicación docente-alumno, que se produce, comúnmente, mediante la lección y el libro de texto.

En el primer caso las ayudas no son otra cosa sino la adaptación de los medios de comunicación social a las particulares finalidades de la educación. El educador los busca en el ambiente social y los adapta a su fin. La publicación de un libro, una muestra de las obras de un artista, la proyección de un film, un espectáculo televisado o teatral, una transmisión radiofónica, por ejemplo, pueden ser transformadas por el educador en ayudas para la educación, si su contenido comprende elementos que se prestan a formar o perfeccionar o enriquecer la personalidad en evolución de los alumnos.

En el segundo caso, por lo contrario, las ayudas no son una simple adaptación, sino un empleo deliberado del lenguaje particular de los antedichos medios para facilitar la comunicación entre docente y discípulo, y, por ende, la lección. El maestro, por ejemplo, se sirve del lenguaje fílmico para aclarar, o integrar, o completar lo que con la palabra no ha podido decir o lo ha dicho en forma poco eficaz.

Tales ayudas especiales, creadas puede decirse para la escuela, tienen una doble tarea: analítica y sintética. Contribuyen a esclarecer e interpretar el lenguaje del docente, en donde y cuando es necesario, o a sintetizar los elementos, diluidos en el tiempo, de la enseñanza.

Así, por ejemplo, el docente puede valerse de un corto film para sintetizar todos los aspectos de una determinada época (por ejemplo el siglo XIII) que, por el hecho de haber sido objeto de diversas lecciones, y también por diversos docentes, arriesgan no ser comprendidos por la mente del adolescente, en su unidad.

LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS AYUDAS.— Todos aquellos medios de comunicación social que la educación y la enseñanza adaptan a sus propios fines, asumen características propias. La primera de estas características es la *relatividad*. Ninguna ayuda, en realidad, tiene valor absoluto sino relativo ya sea para el sujeto de la educación (el alumno), ya sea para el objeto de la enseñanza (el contenido o el argumento), ya sea para el fin que se propone el enseñante.

Respecto al sujeto de la educación, la ayuda debe considerar las posibilidades psicológicas de las distintas etapas de la edad evolutiva, de los intereses que en ella se

manifiestan, de la experiencia en acto de cada uno de los alumnos. En otras palabras, la ayuda debe adaptarse, en el contenido y en el lenguaje, al modo de pensar y de sentir del alumno en una determinada fase de su desarrollo. Respecto al objeto de la enseñanza, además, la ayuda debe no sólo ser científicamente valedera, sino también poseer una cierta correspondencia estructural con la disciplina a la cual se quiere adaptar. Debe poder insertarse en el momento oportuno en la malla de la comunicación didáctica no para interrumpirla o quebrarla, destruyendo el interés, sino para aclararla, completarla, enriquecerla. Debe, en fin, ser capaz de sustituir con ventaja la palabra del enseñante o ayudarlo a expresar algo, de otro modo difícil.

En otras palabras, la ayuda debe poder ayudar al maestro para alcanzar su intento. Otras características de la ayuda, estrechamente ligadas a la primera, son: la *oponibilidad*, la *discrecionalidad*, la *problematicidad*.

Las ayudas, en realidad, tienen valor didáctico cuando son usadas oportunamente. Las ayudas, ya lo hemos dicho, están ligadas a la enseñanza y son inseparables de ella. Ayudas y enseñanza no son, por lo tanto, dos rectas paralelas, sino dos segmentos intersecantes. Resulta que ellos valen cuando se insertan en la lección en el momento justo (oportunidad) y tanto cuanto baste, y para aquellos argumentos de la enseñanza que no pueden ser aclarados con el lenguaje didáctico normal (discrecionalidad).

Las ayudas, finalmente, no deben insertarse en la enseñanza como expedientes puramente contingentes y accesorios que, una vez usados, no dejan huella. Deben poseer una cierta problematicidad, en el sentido que su empleo debe sugerir nuevos problemas, que el maestro explotará en el ulterior curso de la comunicación didáctica. De tal forma entre la enseñanza y las ayudas no se crean fracturas y las ayudas contribuyen válidamente, no sólo a facilitar la comunicación sino también a enriquecerla con nuevos elementos e insertarla en el pasado (Bibliotecas, Museos), y en el presente (Prensa, Cine, Televisión, Radio, Teatro, etc.)

DIFERENCIA DE LAS AYUDAS.— Las ayudas se pueden diferenciar: respecto a su *forma* o *lenguaje* (palabra, sonidos, signos gráficos, imágenes, etc.); respecto al *efecto* que

producen (iconógeno, ideogénico); respecto al fin particular que se proponen (educativo, didáctico); respecto a los procedimientos activos de la didáctica (ayudas de la actividad escolar, postescolar, paraescolar).

Ya hemos dicho que la sociedad y la cultura son efectos de relaciones o comunicaciones humanas. Para expresar la complejidad de tal comunicación, que se presenta en muy diversos aspectos, y para afirmarla, conservarla, transmitirla en el tiempo y en el espacio, los hombres han inventado numerosos medios técnicos, cada uno de los cuales transmite la cultura, pero con "signos y símbolos" característicos que, en su conjunto, constituyen el particular y especial lenguaje de cada uno de estos medios. El medio más simple de comunicación es la "palabra" acompañada por gestos. La palabra sirve para expresar los pensamientos y los sentimientos, mientras que los "gestos", constituidos por movimientos de la cabeza o de la mano, la acompañan para darle mayor relieve y expresión.

La enseñanza, que es, también, una especial forma de comunicación humana, se basa esencialmente en estos medios. La palabra, por lo tanto, acompañada por gestos, es la primera y más antigua ayuda de la enseñanza, tanto más eficaz cuanto más clara, simple, armoniosa, sugestiva, evocadora de imágenes, reveladora de la interioridad del espíritu. Es conocida por todos la atención que prestan los chicos, los muchachos, los jóvenes, al maestro, al profesor, al educador, cuando éste "habla bien".

Por otra parte este maravilloso poder de la palabra para la comunicación humana ha sido, en los albores de la civilización, descubierto por los sofistas.

"La palabra, ha dicho Gorgias, es un gran dominador que con pequesísimo cuerpo e invisible, divinisimas cosas sabe hacer. ... Existe entre la potencia de la palabra y la función del alma la misma relación que entre la función de los medicamentos y la naturaleza del cuerpo. Como, en realidad, ciertos medicamentos eliminan del cuerpo unos humores y otros, otros; y algunos curan, otros matan; así también, unos discursos producen dolor, otros, deleite, otros, miedo, otros inspiran coraje a los oyentes, y otros, finalmente, inocular en el alma alguna persuasión buena y la fascinan".

Sócrates, después, ha descubierto el valor dialéctico de la palabra, capaz de producir la verdad; Cristo, aquel de la Parábola, capaz de hacer descubrir la verdad.

Más la palabra no es suficiente, por lo que ha nacido la necesidad de fijar los conceptos con "signos gráficos" o "figurativos", capaces no solamente de transmitir, sino también de conservar la cultura. Mediante estos "signos", el hombre ha podido expresar en forma completa y orgánica su modo de pensar y de sentir, es decir, la cultura de su edad en obras (bienes de cultura), que constituyen el testimonio significativo de una época y el patrimonio enajenable de una generación.

Estos bienes, conservados en las Bibliotecas y en los Museos, no sólo son testimonio de una época, no sólo representan el pasado de un pueblo, sino que sirven también para educar a las presentes generaciones, transmitiéndoles los valores de la cultura nacional.

Estos valores son objeto de la enseñanza, pero después son sometidos a la meditación de los alumnos, primeramente en compendios o en oportunas formas mediante los "libros de texto", que son ayudas de complemento de la lección y, después, en el texto original. La revolución industrial, que se ha iniciado con la edad moderna, ha influido también en la cultura, rompiendo el monopolio del saber. La invención de la prensa, del telégrafo, de los ferrocarriles, ha facilitado la divulgación de la cultura, haciéndola circular activamente entre todos los miembros de la sociedad. Sucesivamente, nuevos inventos han hecho más fácil y amplia la comunicación de la cultura, permitiendo a un mayor número de individuos participar en ella.

El fonógrafo, el magnetófono, la radio, han contribuido a conservar y difundir la palabra humana. El cinematógrafo y la televisión permiten conservar y difundir no solamente la palabra, sino también las imágenes y los movimientos.

Todos estos medios poseen en común el hecho de transmitir conceptos, pero difieren por la naturaleza de los "signos" o "símbolos" con los cuales los transmiten; es decir: "signos acústicos" (el disco, el magnetófono, la radio); "signos gráficos" (el libro, el diario, etc.); "signos icónicos" fijos (filme) o en movimiento (cine televisión).

Es obvio que como ayudas de la educación pueden ser usados, teniendo en cuenta todas estas distinciones, según las exigencias y las oportunidades de la enseñanza, determinables, no de una vez para siempre, sino, de vez en vez, por el mismo docente. Además de por la forma (gráfica, acústica, icónica) las ayudas se diferencian también por el efecto que producen sobre el alumno.

Este efecto puede ser "iconógeno" e "ideógeno". El primero es ofrecido por las impresiones, que derivan directamente de las ayudas (sonidos, imágenes, colores, movimientos, etc.); el segundo es causado por el contacto y por las repercusiones que estas impresiones producen en el alma del alumno (los sentimientos y las ideas), provocando la aclaración del lenguaje y su enriquecimiento.

Ahora, estos dos efectos varían de una ayuda a otra. El lenguaje hablado o escrito es, "esencialmente", ideógeno, por lo cual los medios que ayudan la comunicación (el libro, el disco, la transmisión radiofónica) suscitan más el efecto ideógeno (sentimientos-ideas), que el iconógeno.

En la proyección cinematográfica o televisiva, por el contrario, el efecto iconógeno es más considerable y, frecuentemente, se impone con tanta fuerza dinámica y sugestiva, hasta invadir nuestras facultades, impidiéndonos conservar la distancia entre nosotros y la imagen, y afirmar nuestra personalidad racional.

Las proyecciones cinematográficas y las televisivas favorecen la enseñanza cuando los otros medios no logran aclarar el lenguaje hablado, por lo cual es necesario recurrir a lo icónico.

Las ayudas, además, se distinguen por el fin que se proponen, respecto a la enseñanza y a la actividad didáctica de los alumnos.

En la enseñanza secundaria, que comprende la edad de la adolescencia (11-13 años) y la de la primera juventud (14-18 años), las ayudas tienen un doble fin: *formativo e informativo*. Son ayudas formativas los libros de la biblioteca, las proyecciones filmicas y televisivas espectaculares, el turismo escolar, el teatro, las muestras, los círculos culturales, etc. Las ayudas informativas se subdividen en ayudas que aclaran un determinado pro-

blema o aspecto de la lección, de otro modo oscuro (ayudas analíticas), como los experimentos de laboratorio, las proyecciones fijas (filmínes, diapositivas, filmstrip, los gráficos, los dibujos, las estampas, los mapas, los globos, los discos); y ayudas que introducen o concluyen la lección o un grupo de lecciones (ayudas globales y sintéticas), como las monografías, las proyecciones de noticiarios, las radio-conversaciones, las muestras de artes gráficas, las visitas a jardines zoológicos, etc. Las ayudas, por último, se proponen, algunas, *ayudar a la actividad escolar*; otras, *el estudio individual doméstico*; otras, *la actividad post-escolar*; otras, *la actividad paraescolar*.

CRITERIOS GENERALES DE ELECCIÓN Y EMPLEO DE LAS AYUDAS.

— La elección de la ayuda depende de varias condiciones, muy a menudo interdependientes: *las exigencias psicológicas de los alumnos, las características de la disciplina que se enseña, las posibilidades didácticas del docente, las características del lenguaje de la ayuda*, etc. En cuanto a las exigencias psicológicas de los alumnos, es necesario tener en cuenta la madurez que han logrado en lo tocante a la enseñanza; los intereses que demuestran; la capacidad de aprendizaje. Los alumnos de la escuela media (10-13 años, aproximadamente) aman, por ejemplo, las excursiones, las manifestaciones deportivas, las lecturas biográficas y los libros de aventuras y de ciencia novelada; se interesan por la radio, por el cine y la televisión; les gusta fabricar modelitos o (si se trata de mujeres) coser, tejer, trabajar al crochet, bordar; se interesan por las colecciones.

Es obvio que la enseñanza puede aclararse, integrarse y enriquecerse, explotando, oportunamente, las ayudas que en esta escuela pueden convertirse en el centro de unión entre los intereses de los alumnos y la enseñanza.

Los jóvenes de las clases superiores (14-18 años) tienen exigencias e intereses diversos. Son más reflexivos, más responsables, más abiertos al lenguaje social. Se interesan por los problemas culturales, aman la lectura de los ensayos, de las obras teatrales, de las novelas de contenido social y psicológico; se interesan por el cine, un poco menos por la radio y la televisión; les gusta viajar; visitan de buena gana administraciones, comercios, talleres, fábricas, etc.

Las ayudas de la enseñanza, por lo tanto, también en las clases superiores se eligen aprovechando estos intereses. En estas escuelas adquieren particular valor las ayudas formativas, pues los jóvenes aman discutir sobre los libros que han leído, los filmes que han visto, los discos o las radiotransmisiones que han escuchado, etc.

La elección de la ayuda depende, además, de la disciplina de la enseñanza. Las disciplinas humanísticas (letras, filosofía, historia, etc.), requieren ayudas de efecto ideógeno y, entre ellas, especialmente el libro. La biblioteca escolar y las otras, por consiguiente, deberían proveer todo lo que es necesario, a condición de que, como analizaremos, sean oportunamente organizadas.

Las disciplinas científicas, por el contrario, son muy favorecidas por las ayudas de efecto iconógeno, entre las cuales, principalmente, el cine.

Un tercer factor, que contribuye en la elección de la ayuda, es la posibilidad didáctica del docente. A veces, en realidad, el docente debe recurrir a la ayuda, no tanto para eliminar las dificultades que presenta la enseñanza, cuanto para corregir lagunas de su propia capacidad y de su propio método de enseñanza. La recitación de poesías, por ejemplo, puede constituir una ayuda para el docente que posee una pésima dicción, etc.

Para hacer efectivo, pues, el uso de las ayudas, es necesario respetar estas dos condiciones.

Ante todo, es necesario hallar en la misma experiencia de los alumnos una cabeza de puente, en donde apoyar el contenido de la ayuda, de modo de poder realizar la conexión entre esta experiencia y la enseñanza.

En segundo lugar, es necesario examinar atentamente de qué manera las ayudas empleadas consiguen hacer cambiar o estimular la actividad del joven o modificar la conducta en sentido ventajoso; en qué medida aumentan el rendimiento y la cultura general (e), la calidad de redactar y de leer, el espíritu crítico, la fuerza interpretativa, etc.); qué resultados producen en las convicciones del joven y en la concepción que él posee del ambiente, etc.

LA DIDÁCTICA DE LAS AYUDAS. — El docente, y solamente el docente, es árbitro en la elección de una ayuda. Su empleo racional exige, sin embargo, como ya hemos dicho,

un profundo conocimiento de su valor pedagógico y didáctico, de sus caracteres, de los resultados que nos permiten alcanzar, del método, de las dificultades de empleo.

La didáctica de las ayudas tiene, por lo tanto, el fin de estudiar, cuidadosamente, las características de los instrumentos de los cuales se sirve la cultura para conservarse o comunicarse; de resolver el problema de la posibilidad de ser empleados como ayudas de la educación y de indicar, también, el método de empleo.

La didáctica, por lo tanto, trata de resolver el problema de las posibilidades didácticas del Libro y de las Bibliotecas, de las Artes figurativas y del Museo, del Teatro, del Cine, de la Radio, de la Televisión, del Turismo, de las principales actividades paraescolares.

La didáctica, por último, estudia la relación que existe entre estos instrumentos culturales y cada disciplina de enseñanza y aquella más general de su organización.

GUIDO GIORDINI

En "Boesche Velafide" N.º 48-49

A. Sigurdell, editor

Rosario, mayo-agosto 1955

Traducción de Italo Gramero

REGIONES GEOGRÁFICAS

PRELIMINARES. — Entre los cultores de la Ciencia Geográfica de la República Argentina se agitó, hace algún tiempo, el propósito de encarar una nueva división del territorio de este país. El problema se radicó en el seno de la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos "Gaia", donde se iniciaron los debates, que se prolongaron durante años.

En principio, la cuestión fue discutida en las reuniones de la Comisión Directiva, donde se recabaron de sus altas autoridades opiniones valiosas, pero que no alcanzaron a cristalizar en realizaciones efectivas. El problema se mantuvo latente y hubo de ser planteado a la opinión pública durante varias Semanas de Geografía, en que fue mantenido como tema central.

Las ciudades de Córdoba, Paraná y Río Cuarto, sedes de la XVII, XVIII y XX reuniones geográficas en los años 1953, 1954-1958, congregaron lo más seleccionado entre los maestros de esta ciencia universal, no sólo de nuestro país sino también de países extranjeros.

Los enfoques fueron muchos y muy variados, y se mantuvieron en muy alto nivel científico; pero los resultados fueron diferidos de un año a otro y la solución, en cierto modo, quedó trunca.

Entremos pues directamente al tema, y por supuesto solamente con el propósito de aligerar los nudos de tan intrincada madeja.

PRIMERAS DIVISIONES GEOGRÁFICAS EN NUESTRO PAÍS — Una elemental apreciación de metodología nos recuerda que todo estudio parte de la síntesis, para ir al análisis; o simplemente al revés, es decir, que puede partir del análisis para llegar a la síntesis.

En Geografía, suele partirse de la Tierra como un todo para llegar al estudio de los distintos capítulos que la integran. Para llegar a la Región Geográfica partiremos del continente, es decir, una de las partes de la Tierra. La división del continente puede enfocarse desde el punto de vista de la Geografía Humana, en naciones o estados; éstos a su vez en provincias, en departamentos, en distritos etc. Pero si dividimos el continente desde el punto de vista de la Geografía Física, las unidades naturales resultantes responderán al concepto de montaña, de llanura, de meseta, o tal vez a otras expresiones gráficas que resuman alguna característica sobresaliente.

En nuestro país, la división del territorio en regiones geográficas naturales fue esbozada con anterioridad a su división política en provincias y territorios. La expresión "región geográfica", fue introducida en el acervo lexicográfico, con los primeros ensayos que realizaron hombres de ciencia contratados en Europa, o llegados al país por iniciativa personal para escribir su Geografía. Entre ellos, D'Orbigny, Martin de Moussy, Burmeister, Napp, Delachaux, entre otros, constituyeron los precursores que, de una u otra manera, dejaron sus nombres ligados a publicaciones que, en su tiempo, nunca fueron más al Sur de las cuencas de los ríos Colorado y Negro. A través de ellos se afirma una división primaria del país fundamen-

tada principalmente en su estructura física, seccionándolo en: llanura chacoampeana, región montañosa, región mesopotámica, agregándose finalmente la gran región patagónica, con sus mesetas escalonadas y los cañadones que la surcan.

Cada una de estas reparticiones, presenta como rasgo geográfico sobresaliente su estructura o su morfología particular. La mesopotamia constituye la excepción pues concreta su fisonomía, enmarcándola en su propio vocablo a manera de definición: *meso*-entre; *potamia*-ríos. Su relieve, en cambio, presenta una discriminación suelta, caracteres netamente diferenciales en las colinas misioneras, en los bajos invadidos por las lagunas y los esteros a lo largo de la provincia de Corrientes, en las mesetas y cuchillas degradadas en el sur de esta provincia y en Entre Ríos, y finalmente la formación deltaica que adquiere caracteres destacados en el curso inferior del Paraná. La expresión "región geográfica" es, a pesar de las diferencias anotadas, absolutamente correcta si nos atenemos a lo que dice el Diccionario de la Lengua Española, cuya primera acepción para la definición del vocablo transcribimos: "región (del latín *regio*): porción de territorio determinado por especiales circunstancias".

Más adelante, Stelzner, Kühn y sus continuadores siguen subdividiendo a su vez estas unidades regionales, en base al conocimiento progresivo del país en el sentido de su Geografía Física o de su Biogeografía. Surgen así nuevas comarcas individualizadas por una u otra característica propia de su suelo, de su relieve, de su flora, de su clima, de su estructura geológica, etc. A esto hay que sumar lógicamente la inquietud propia del espíritu humano que tiende a transformar los conceptos del pasado, al compás y al paso del tiempo; conceptos que evolucionan o se perfeccionan a la par de las Ciencias. El impulso renovador se hizo presente en el campo de la Geografía y fue seguramente por ese motivo que se trató de innovar en el terreno de las regiones geográficas. Esto es, en suma, el nudo central bastante enmarañado que trataremos de aflojar aportando a él las siguientes reflexiones.

CONTENIDO DE LA CIENCIA GEOGRÁFICA. — Hemos visto ya, cuál es el concepto castizo y académico del vocablo "región". Veamos ahora, cuál es el contenido del calificativo

tivo "geográfica". Para ello necesariamente hemos de sintetizar el contenido de la Ciencia Geográfica, en el concepto clásico y en su acepción actual.

El estudio de la Geografía ha evolucionado durante los tiempos contemporáneos con rapidez creciente, sin apartarse del ritmo con que avanzaron las demás ciencias puestas al servicio de la humanidad.

Para presentar las siguientes consideraciones, no hemos de entrar en la larga historia de la Ciencia Geográfica, sino que partiremos simplemente del momento en que son englobados los conocimientos dentro de la asignatura, cuyo contenido y método le han conferido el carácter de ciencia; y está prácticamente ocurre a lo largo del siglo XIX.

A partir de entonces, el afán creador e innovador del hombre ha dado pie a las especializaciones dentro de los distintos capítulos, cuyos resultados cada vez más definidos las apuntalan y les confieren individualidad. Estas especializaciones en el sutil afán de superación, suelen ir tan lejos, que invaden en íntima anastomosis el limbo laberíntico, común a todas las ciencias, siendo difícil desentrañarlos para delimitar su acción al campo que se le supone propio.

De esta forma encontramos dentro del dominio de la Ciencia Geográfica, tan amplio y complejo, cuatro grandes capítulos ya clásicos, conocidos bajo los títulos de: Geografía Matemática, Geografía Física, Biogeografía y Geografía Humana. Producidas y aceptadas estas grandes incisiones, se sigue subdividiendo. Así, por ejemplo, en Geografía Matemática se estudian problemas relacionados con Topografía, Geodesia, Cartografía, Proyecciones, Aerofotografía, Aerofotogrametría, Fotogeografía, etc., además de los temas propios de Geofísica que estudian la forma de la Tierra, su volumen, densidad, electricidad y magnetismo, sus movimientos, etc., todo en relación con la Física universal. De allí surge el contacto con la Astronomía, las Matemáticas, el dibujo; y es justamente la Cartografía, el subcapítulo que resume en apretada síntesis gráfica los resultados finales de todo estudio geográfico realizado en cualquier terreno; ya sea en el de la Geografía Matemática propiamente dicha, como en el de la Geografía Física, Biogeografía o en el de la Geografía Humana.

El capítulo de Geografía Física se subdivide a su vez en tres grandes ramas, conforme al concepto fundamental del estado de agregación de la materia que compone nuestro planeta; es decir, sólido, líquido y gaseoso. Así surge la Geomorfología que estudia e interpreta los fenómenos que ocurren en la corteza de la tierra a través de los procesos dinámicos de su evolución y de su transformación permanente. La Hidrología, que estudia el agua reunida en las cuencas del relieve terrestre y su ciclo en la Naturaleza. Y finalmente, la atmósfera o esfera gaseosa que rodea la Tierra se estudia en Meteorología o Climatología, siendo esta última expresión la más difundida cuando se trata del estudio físico y en particular el comportamiento y la dinámica del aire, considerado como fenómeno geográfico. De igual manera podemos dividir a la Biogeografía, es decir, al estudio de los seres vivos en reciprocidad de relaciones entre el suelo y el clima que habitan, siendo Fitogeografía, Zoogeografía y Antropogeografía las expresiones corrientes de los capítulos que los estudian, dejando los vocablos Botánica, Zoología y Antropología para el campo de las Ciencias Naturales.

En cuanto a la Geografía Humana su alcance es muy vasto y muy completo. Su estudio afecta no sólo las asociaciones humanas en su aspecto demográfico, como elemento esencialmente modificador del paisaje, sino que el capítulo abarca a su vez todas las actividades del hombre, capaces de producir un cambio en la Naturaleza, transformando el paisaje natural en paisaje cultural, en la misma medida en que se transforman las asociaciones humanas primitivas en sociedades cultas. Los múltiples subtítulos que se abren desde el ángulo de la Geografía Humana, definen a su vez las más variadas especializaciones dentro del campo de la Geografía Económica y Política, con sus industrias, comercio, vías de comunicación; parten del concepto de la economía destructiva, como ser la minería, la caza, la pesca, la explotación forestal; o de la economía constructiva, tal como el aprovechamiento racional, o uso de las tierras de cultivo, con la producción de los distintos sembradíos necesarios para la vida del hombre, con la consiguiente reposición sistemática de los elementos nutritivos, mediante los abonos; las forestaciones o reforestaciones; la construcción de diques de embalses, canales de riego, fijación de dunas,

drenales de pantanos; la creación de rebaños de los llamados animales domésticos; la formación de praderas con pasturas seleccionadas para el eficaz y permanente mantenimiento de los mismos etc.; el emplazamiento de centros urbanos, planeamiento y construcción de obras portuarias, marítimas o fluviales; aeródromos y construcciones de obras viales que faciliten las comunicaciones e intercambio, etc. Desde el punto de vista de la Geografía Política, la expansión de esta asignatura ha adquirido un marco dilatado dentro del cual caben infinitud de problemas, desde las cuestiones elementales de fronteras, ya sean internacionales, interprovinciales, interdepartamentales; fronteras en tierra firme, en el mar, en el aire, etc., hasta los más complicados intereses internacionales, que pueden caer dentro del moderno concepto de Geopolítica.

Pero dentro del campo de la Geografía Humana, el aspecto utilitario alterna con otros enfoques que pertenecen a la ciencia pura; por eso queremos citar la Historia de la Geografía, Geografía Corográfica, Geografía Regional, Geografía Médica, Geografía Artística, Geografía Urbana, Metodología y Práctica de la Enseñanza de la Geografía en la escuela media y superior, etc., para no citar sino los enfoques más destacados.

En los modernos estudios geográficos puede prescindirse de tanta nomenclatura ya clásica, yendo directamente a los subcapítulos cuando el interés estriba en problemas locales o generales previamente planteados.

El ejemplo lo encontramos en el último Congreso Internacional de Geografía realizado entre la Unión Geográfica Universal y la Sociedad de Geógrafos Brasileños, en agosto de 1956, en Río de Janeiro, Brasil. En él participaron 55 países. El temario básico sobre el que debían basarse las exposiciones se redujo a trece tópicos, que a su vez se concentraron en otras tantas comisiones que tuvieron a su cargo la lectura y discusión de los trabajos presentados al Congreso.

A continuación detallamos dicho temario y veremos que, tratándose de una Reunión Geográfica de carácter universal, puesto que en él tuvieron su representación los más eminentes maestros de las escuelas de Geografía de Alemania, Francia, Gran Bretaña, Estados Unidos de América, España, Suiza, La India, Egipto, Unión Soviética, etc., para no citar sino algunos, han respetado el

ordenamiento clásico en la agrupación fundamental de los temas.

1. Cartografía y Fotogeografía; (Geografía Matemática); 2. Geomorfología; 3. Climatología; 4. Hidrografía (Geografía Física); 5. Biogeografía; 6. Geografía Humana; 7. Geografía de la Población y Poblamiento; 8. Geografía Médica; 9. Geografía de la Industria, del Comercio y del Transporte; 10. Geografía Agraria; 11. Geografía Histórica y Política; 12. Metodología de la Geografía y Bibliografía; 13. Geografía regional.

Vemos, pues, que el contenido de la geografía sigue siendo eminentemente conservador en el sentido clásico que expusimos al principio.

Satisfecha nuestra propia responsabilidad en cuanto al contenido de la Ciencia Geográfica y su desdoblamiento en capítulos bien definidos, volvamos a la cuestión que nos preocupa, es decir, a la **REGION GEOGRAFICA**.

Hemos visto al comienzo de esta exposición dónde y cómo se planteó este problema. Veamos ahora cómo respondieron a él los estudiosos de nuestro país en las distintas Semanas de Geografía a las que concurrieron con sus trabajos. Para ello nos remitiremos simplemente al enunciado de los títulos que figuran en los programas de exposición.

La XVII Semana Geográfica auspiciada por la provincia de Córdoba y realizada en su docta capital en diciembre del año 1953, contó con una serie de comunicaciones que fueron discutidas en mesa redonda. Por orden de presentación fueron las siguientes: "Aspectos geográficos en la planificación regional" (F. A. Daus y R. García Gache); "La zonificación paisajística del Noroeste argentino" (Doctor Guillermo Czajka); "La Geografía y la planificación urbana" (J. Bonilla y J. M. Pastor); "Necesidad de una planificación estatal del espacio geográfico desde el punto de vista sanitario" (Dra. Paulina Muhlmann); "Una nueva base para una división climática de la Tierra" (Ingeniero A. Galmirini).

Vemos que los títulos responden a tendencias concretas de Geografía Física, de Geografía Terapéutica, de Geografía Urbana, Geografía Humana, etc., presentando valores indiscutibles en cada uno de los enfoques que intervinieron en las discusiones de la mesa redonda. Pero, pese a los torneos fecundos, donde brillaron sólidos argu-

mentos en el intercambio de ideas, éstas no cristalizaron en un esbozo definitivo. El tema —Región geográfica—, paso a ser nuevamente motivo de discusión y análisis, en otra Semana de Geografía que se llevó a cabo en la provincia de Entre Ríos, en las postrimerías del año 1954.

Las laboriosas jornadas transcurrieron en la ciudad de Paraná. Los trabajos fueron numerosos, tales como: "Regiones geográficas en Argentina" (Rafael García Maía); "Regionalismos y Federalismos argentinos" (F. A. Daus); "Bases Físicas para la delimitación de las Regiones Geográficas" (Aristides Incarnato); "Concepto de Región de Planeamiento" (J. M. Pastor); "Realidad regional y planificación nacional" (Instituto Tecnológico del Sur); "Las Regiones geográficas argentinas" (Nicolás Kusnesov); "La posición de las zonas áridas y semiáridas en la división regional del país" (Primo López Barreto); "Las unidades espaciales en la Argentina" (Guillermo Crajka); "Clasificación climato-agropecuaria" (Juan Papadakis).

Esta reunión fue tan pródiga como la anterior en presentación de trabajos y discusiones fecundas; pero tampoco se llegó a ninguna definición efectiva, de modo pues que el asunto quedó en pie y fue presentado por última vez en la vigésima semana de Geografía en la ciudad de Río Cuarto (Córdoba).

El día martes 8 de abril de 1958 finaliza en una mesa redonda el asunto debatido durante tanto tiempo.

Los trabajos leídos fueron los siguientes: "Región Geográfica" (Ana Palese de Torres); "Aporte al conocimiento de las regiones geográficas argentinas, Subregiones y subtafetas" (Néilda Ponce de León y Mabel Gallardo); "Regiones Geográficas y su aplicación a la República Argentina" (Osvaldo Inchausti); "Finalidades de la división regional argentina" (Federico Daus).

Al terminar las discusiones de la mesa redonda tampoco se vieron plasmados los anhelos en una definición concreta, terminándose en una última reunión con la siguiente ponencia: "La XX Semana de Geografía recomienda a los geógrafos argentinos la realización de estudios que permitan la publicación de monografías amplias dedicadas a regiones geográficas de nuestro territorio" Con ello terminó la discusión.

Tratemos ahora de ordenar los resultados. Los numerosos trabajos presentados en base a la "Región Geográfica"

manifiestan una diversidad de orientaciones que conviene recordar, por cuanto cada uno de sus autores, especializado en tal o cual rama de la Geografía, tiende a gravitar en el sentido de su propio sector; sin tener en cuenta la unidad de la Ciencia Geográfica.

Partiendo de la Geografía Física, sus cultores reclaman en forma imperativa bases físicas para la subdivisión del país en regiones geográficas; y es casi lógico que así fuera, por cuanto ello significa la presentación del escenario natural, con sus paisajes cambiantes al paso de las estaciones climáticas, con las consiguientes influencias sobre la vida que sobre él se desarrolla; además de la presencia de estructuras geológicas que le sirven de cimientos inamovibles.

Los economistas enfocan el problema desde el punto de vista de la Geografía Económica. Para ellos, la región estaría caracterizada preferentemente por la conjunción de los factores edáficos, ecológicos, climáticos, agropecuarios, viales, etc., de acuerdo con las directivas expresas de la producción.

No están ausentes los criterios basados en Geografía Política, cuando se especula alrededor de Federalismo y Regionalismo, o de Geopolítica, cuando se pretende presentar la división del país, desde el punto de vista de la región geográfica como unidad de planificación y metodología de las áreas espacio-funcionales, etcétera.

Conclusiones: Si de los sostenidos intercambios de ideas, y de las largas discusiones habidas entre los especializados en la materia, no surgió la nueva división del país en nuevas unidades espaciales —capaces de individualizarse por la suma de especiales caracteres geográficos—, extendidas sobre áreas más o menos amplias, o más o menos delimitadas, hemos de pensar en las serias dificultades, hasta hoy insalvables, que existen para realizar tan ardua tarea.

La mayor de ellas es, sin duda alguna, la vasta extensión de la República Argentina, y la reducida densidad de población; y la otra, por cierto no menos difícil, es encontrar el concepto amplio y completo que pueda definir con alguna aproximación la región geográfica en el moderno sentir de esta ciencia.

En principio, todas las regiones del orbe son indiscutiblemente regiones geográficas. No pueden discriminarse de ellas las regiones naturales. Estas son simplemente regio-

nes geográficas naturales, porque el hombre no ha alterado fundamentalmente su fisonomía. Por ejemplo: la Puna de Atacama, el Oeste de la llanura chaqueña, la región de las tundras bajo el círculo polar ártico, las junglas propias de climas intertropicales, el Sahara, las mesetas patagónicas, el continente antártico, etcétera.

Cuando los conquistadores europeos descubrieron y colonizaron América, las grandes regiones naturales del nuevo Continente poco o nada habían perdido de sus condiciones naturales, por la intervención de las tribus que las poblaban. Pero hoy, a 500 años de distancia en el tiempo, el paisaje cultural se superpone a la región natural, sobre vastas áreas, creando ambientes diferentes.

Lo mismo ha sucedido en Europa, diferenciándose este continente sólo por un estado de culturación más avanzado; y difícilmente reconocerían los antiguos romanos, en los campos labratorios que se asientan en la región de los polders de los Países Bajos, los "down" del Sur de Inglaterra, o el bosque de chimeneas que cubre la cuenca del Ruhr, las primitivas y salvajes comarcas de sus conquistas. Únicamente las regiones de la Tierra de escasa densidad de población, conservan dentro de su lenta evolución geológica caracteres propios de las regiones naturales. Luego, y evidentemente, todos los territorios de la Tierra se dividen en dos tipos de regiones: las *naturales* y las *culturales*. Dentro de ellas se limitan áreas menores, identificadas o determinadas por *especiales circunstancias* tal como reza el Diccionario de la Lengua Española. Ahora bien, para nosotros estas circunstancias deben ser geográficas. Con ello llegaríamos a concretar el valor del adjetivo que califica la expresión "región geográfica".

Hemos visto, al considerar el contenido de la Ciencia Geográfica, que son muchos los capítulos y subcapítulos que la integran. Cada uno enfoca su propio problema geográfico, sea de Geografía Matemática, Física, Biológica o Humana.

Entre nosotros, por ejemplo, el Instituto Geográfico Militar, para realizar sus funciones específicas, profundamente enraizadas dentro de la Geografía Matemática, ha debido dividir al país en regiones de formas geométricas, limitadas por grados geográficos, correspondientes a latitudes y longitudes correótivas, estrictamente basadas en mediciones y cálculos. Sus métodos y procedimientos per-

teneen a las Ciencias Exactas, y de ningún modo pueden ser deformados, por cuanto el resultado debe encajar con precisión dentro del cuadro universal, planeado y resuelto en cooperación por todos los países civilizados del orbe. Y por cierto que el Instituto Geográfico Militar de la República Argentina ha merecido calificativos de excelencia, por la alta precisión de los trabajos realizados en campaña y en el gabinete.

Las regiones geográficas a delimitarse bajo los enfoques de la Geografía Física han de presentar, en cambio, fronteras fluctuantes según el subcapítulo que los encare. En Geomorfología, por ejemplo, estarán regidos por las estructuras geológicas. En Climatología, por la latitud, altitud, procedencia y dirección de los vientos dominantes, tipo y volumen de las precipitaciones, etc. En cuanto a la Hidrografía, ésta tiene sus regiones bien delimitadas dentro de las cuencas marinas y también dentro de los continentes; actualmente no constituyen problema las delimitaciones de las cuencas hidrográficas fluviales o lacustres, ni de las regiones denominadas exorreicas, endorreicas o arreicas.

En Biogeografía se han buscado las unidades regionales dentro del área de dispersión de tales o cuales especies animales o formaciones vegetales, sin contar las agrupaciones humanas que son prácticamente independientes del rigor, de la sujeción al medio.

La Geografía Humana o Geografía Cultural tendrá que planear una división en unidades económicas, ya sean agropecuarias, industriales, mineras, de caza de pesca, forestales o mixtas. En ellas cabe la estructuración de centros urbanos, o comunidades rurales, con sus redes viales de comunicación por tierra, agua o aire. La Geografía Política tendrá que amoldarse a las determinaciones humanas y aceptar las divisiones territoriales en provincias, en departamentos o estados, etc., dentro de los límites internacionales siempre fluctuantes y elásticos.

En Europa, y tratándose de naciones pequeñas, excepción hecha de la URSS, la división en regiones geográficas se limita a comarcas reducidas, extendiéndose, en el sentir de la escuela italiana, radialmente en torno del ojo del observador. Para Francia, muchas veces se cumple el deseo de Camille Vallaux con el "tours d'horizon" donde él individualiza los "faits de masse" (*Les Sciences Géographiques*, París, 925, pág. 149).

En América, en cuestiones de región geográfica, predomina aún el criterio de una división hecha en base a la región natural. Veamos por ejemplo en Ecuador (Geografía de Luis Augusto Mendoza): a) la región occidental, costa o litoral; b) Archipiélago de Colón; c) La región Andina o Sierra; d) La región oriental o amazónica.

Para Panamá, la división regional ha sido intentada por Angel Rubio, en el *Pequeño Atlas Geográfico de Panamá*, Sánchez y Herrera, Panamá, 1950, mapa No 4. En él se distinguen las siguientes regiones: 1) Región de las selvas tropicales; 2) Tierras altas de la Cordillera Central; 3) Región de las Sabanas del Pacífico; 4) Región del Chagres o de la Ruta; 5) Región del Alto Darién.

Criterio de diferenciación: geográfico. Base: relieve, clima, vegetación y ocupación humana.

Pero el Prof. Angel Rubio, en colaboración con el doctor Louis Guzmán, en un trabajo titulado *Regiones Geográficas Panameñas* (Ver "Revista Geográfica del Instituto Panamericano de Geografía e Historia", Tomo 50, 1er. Semestre 1959, pág. 53, Río de Janeiro, Brasil) dice en su introducción: "Este informe sobre Regiones Geográficas Panameñas, ha sido preparado a petición de la Junta de Planificación Vial, constituida por el Ministerio de Obras Públicas, Departamento de Caminos, Aeropuertos y Muelles, en abril de 1957".

Luego, y con una finalidad prefijada, divide la nación panameña en: I) Tierras Altas: a) Montaña alta, más de 2.600 metros de altura; b) Montaña media, entre 1.600 a 2.600 metros; c) Montaña baja, entre 700 y 1.500 metros. II) Tierras Bajas: a) Tropical húmeda; b) Tropical árida. III) Región de las rutas interoceánicas.

Para Uruguay, las directivas tendientes a resolver la división del país en regiones geográficas las recogemos de Jorge Chebataroff, En *La ignorancia de lo que es Geografía*, pág. 8, dice: "El reconocimiento y el estudio de las unidades geográficas depende en parte de los objetivos que se ha trazado el investigador".

Los geógrafos chilenos dividen a su país en: Región de los Desiertos, Región de los valles transversales, Región del valle longitudinal, Región de los canchales. Esta división ha sido discriminada de los Programas de Estudio del Primer Ciclo de Humanidades, Dirección General de Educación Secundaria, Sección Pedagógica, Ministerio de

Educación Pública, República de Chile, 1952, imprenta Nascimento.

En nuestro país las divisiones geográficas más aceptadas se reflejan en las diversas obras destinadas a la enseñanza media. En ellas imperan hasta hoy las divisiones hechas en base a las regiones naturales, de conceptos bien decantados en su tiempo y que se aceptan en virtud de su indiscutible mérito científico.

Podemos citar: *Geografía de América*, de Eduardo Acevedo Díaz, Año 1937, pág. 179; *Geografía para IV año*, del Ing. Lorenzo Dagnino Pastore, 1958, sexta edición, pág. 56; *Geografía Argentina*, de R. R. Roncales y Costagliola, año 1950, pág. 21.

Alberto Dassis, en cambio, en su *Geografía de América*, año 1958, pág. 249, introduce una innovación: La región interior. El profesor Félix Coluccio, en su *Geografía Física de la República Argentina*, 1957, pág. 253, dice: "Se llama región geográfica a la región que presenta una gran unidad desde el punto de vista de su estructura geológica, relieve del suelo, clima, desarrollo hidrográfico, flora y fauna. El croquis de las regiones geográficas se ajusta también a los conceptos clásicos de regiones naturales".

Por último, y lejos de agotar la enumeración de muchos otros autores de textos de Geografía, citaremos a Alfredo Rampa, autor de la *Geografía Física Argentina*, 1958, página 216, donde dice: "La división de un territorio en regiones geográficas puede hacerse desde distintos puntos de vista; como en este caso sólo se estudia la Geografía física del territorio, la división debe basarse en los caracteres geológicos, morfológicos, climáticos, etc. La cartografía correspondiente se remite a las grandes divisiones naturales conocidas". Este criterio lo compartimos plenamente.

ANA PALESE DE THOUËZ

LECTURAS DE VACACIONES

Las prolongadas vacaciones influyen de distintas maneras en los espíritus estudiantiles. Para algunos el descanso reparador suele convertirse, paradójicamente, en irreparable ocio. Aparentemente lo sienten como amable

declive, el suave y placentero deagano de dejarse caer, de aligerar por unos meses una carga mental que venía agobiando. La naturaleza se presta a ofrecer su contraparte, como ligera mediadora, al peso de un año que halló albergue en el espíritu. Para este estudiante, el calendario se convierte en una bimodal vida, en una antítesis insalvable. Las consecuencias de este esquema son previsibles. La formación cultural del ser humano exige una continuidad, cuya ruptura connota un peligroso desequilibrio.

Para otros, las vacaciones conforman una nueva exigencia del espíritu que sobrelleva no sólo el gusto por recrearse con la naturaleza, sino la necesidad de lecturas que, con una más sentida espontaneidad, contribuyan a su formación. Cuando la continuidad de que hablamos más arriba no puede ser salvada por ellos mismos, que precisamente por estar en pleno proceso formativo a menudo no se hallan en condiciones de discriminar los productos culturales, sienten la ausencia de la escuela. Quienes conviven con ellos no siempre aciertan en las recomendaciones; la falta de preparación o la dificultad de hallar consonancias con una juventud distinta a la que han vivido los actuales adultos, son para éstos escollos que deben apreciarse. La guía orientadora, tratándose de lecturas para adolescentes, se hace imprescindible. La intuición del estudiante busca suplir los vacíos, va hacia los títulos más requeridos por su espíritu y su deseo de espontaneidad y muchas veces hasta se muestra satisfecho con los resultados, pero los años dirán en qué medida acertó. Resulta obvio recalcar aquí la importancia de la lectura. "La admiración, es decir, la facultad de ver como única y normativa la forma de una realidad — escribe Pavese — nace siempre en el curso de una precedente transfiguración de esa realidad. Admiramos solamente aquello que ya en una ocasión hemos admirado. Y de instancia en instancia, terminamos por alcanzar aquella vez en que la admiración nos vino de lo externo, vale decir, que a través de la palabra, del signo, nos fue comunicada como fruto espiritual encarnado. Ningún muchacho, ningún hombre admira un paisaje antes de que

el arte, la poesía —aun la simple palabra— le hayan abierto los ojos".

Tanto el primer tipo de alumno, para quien las vacaciones son simplemente una huida de la escuela, como el segundo, desalentado por la desorientación, ocupan nuestro interés y deben ser motivo de permanente estudio. La escuela es una entidad que se prolonga indefinidamente; aun el descanso participa de su responsabilidad. No en vano Badley recordaba que la educación es la preparación de la vida, por la vida y para la vida... No en vano repetía Dewey que la vida es la gran cosa... Tan importante resulta indagar las causas de la citada huida, como armar una guía a la confusión del segundo tipo de alumno. La acción orientadora de la escuela puede tender un puente en los prolongados meses de vacaciones, con un continuo asesoramiento a los jóvenes lectores. Es interesante precisar que el estudiante busca en sus lecturas de vacaciones un goce, la sensación de que va cultivándose espontáneamente, casi sin reparar en ello. Los libros que se recomiendan en clase durante el año no pueden, salvo en ocasiones, ser los mismos en el período de receso. Aquellos, al estar determinados por las urgencias de programas responden a requerimientos de distinto orden que no contemplan la totalidad de las inquietudes de los alumnos. La sujeción al programa hace, por otra parte, que el profesor no siempre esté en condiciones de atender individualmente las exigencias espirituales de los alumnos. Por el contrario, durante las vacaciones, esta tarea, a cargo de personal especializado, resultaría más practicable. Y de ello resultaría una magnífica posibilidad de completar aquellas inquietudes que no pudieron satisfacer en clase, haciendo que el alumno, más librado a su propia responsabilidad, transforme por vía placentera muchas dificultades.

Las vicisitudes propias de una época de mutaciones no excluyen, por cierto, aspectos negativos, cuya gravitación se hace sentir en mayor grado en la primera juventud. Nuestro tiempo es pródigo en cambios; los esquemas vitales son conmovidos por profundas transformaciones que sobrellevan el germen de un mundo distinto. Tributo de

estos cambios es cierta "deshumanización" que contribuye a crear en la juventud el caos, que no siempre convoca semillas creadoras. Las estructuras que antaño parecían sólidas, ya no resisten. "Precisamente, a causa de esta continua variación, el proceso del aprendizaje se identifica y confunde con el proceso de la vida misma —como lo expresan tantas frases hechas— pues la experiencia en que la vida consiste recae siempre sobre situaciones nuevas, que en ella y por ella van surgiendo"². La desazón juvenil proviene de sentirse en el puente frágil dependiente más de la voluntad de las aguas que de su propia fortaleza. La transformación continua parece impedir al joven espíritu la espontaneidad; la adecuación promueve apresuramientos y falsos pasos. Además "El extraordinario avance de la técnica ha creado un mundo rígido, asombrosamente regular y mecánico que ha aprisionado lo "humano" del hombre y lo ha puesto a su servicio, fijando un límite a su trascendencia. El fracaso de una interacción armoniosa entre los valores "utilitarios" y los propiamente vitales que definen nuestra civilización, ha decepcionado a no pocas mentalidades inquietas que sueñan con el equilibrio de valores en un retorno a estilos de vida ya superados o formulando pronósticos pesimistas para el porvenir"³. Es posible que el joven estudiante, abandonado a su propio arbitrio durante los meses de descanso, en presencia de tal inarmonía entre los valores utilitarios y los vitales, que se manifiesta en el diario quehacer, sea presa fácil del pesimismo. Los factores sociales confluyen a su desarrollo con una vehemencia mayor en nuestro tiempo. Su vida interior se halla agitada por fenómenos que infunden a la edad del yo caracteres cada vez más complicados. Las desavenencias entre el medio ambiente y el mundo interior son siempre horribles para el adolescente, pero la multiplicidad de la vida actual agrava las discordancias y dificulta la adecuación. La lectura debe tender a realzar la confianza en los valores humanos y el optimismo hacia la consecución de los ideales más caros.

2. FRANCISCO AYALA, *Tratado de Sociología*, Aguilar, Madrid 1934, pág. 379.

3. ADOLFO RUBINSTEIN, *Existencia y libertad*, Buenos Aires, 1951, pág. 26.

El avance técnico no sobrelleva en nuestro tiempo su colateral avance humanista. Las nuevas herramientas de la cultura están aún por encima de sus productos; ni el cine, ni la televisión han concretado la educación necesaria. La búsqueda de fines comerciales tuerce y desvirtúa así la herramienta cultural otorgándole un valor subsidiario. El acceso, cada vez mayor, a tales medios de difusión influye considerablemente en la mentalidad juvenil. Los resultados marchan en razón inversa de la importancia del invento técnico. Es posible que un minuto perdido en la desatención del educando sea irrecuperable. Son múltiples los factores que coadyuvan a su desorientación; el ritmo vital ha propagado su ajetreo a los sitios más tranquilos. Las noticias, no siempre alentadoras, acerca de situaciones en los países más remotos, llegan actualmente con increíble rapidez. Afortunadamente, en estas circunstancias no hay aspectos insolubles: sólo hay múltiples y difíciles problemas.

Estamos ya en camino de aventurar algunas sugerencias. Las lecturas de vacaciones pueden suplir la ausencia de un tipo de literatura que generalmente no contemplan los programas y cuyo interés e importancia son destacables: la literatura de formación. Utilizamos este nombre para designar aquellas lecturas que tienden a la plasmación de un carácter, al desarrollo de la personalidad, al descubrimiento de la vida interior, sin hacer demasiado hincapié en el contenido histórico o en los aspectos técnicos del arte literario. Anota Debesse que "El gusto por la soledad se desarrolla al mismo tiempo que el del secreto. El mundo interior tiene, si se quiere, esta propiedad que permite resguardar toda una vida que escapa al observador o que sólo se traiciona por bruscas salidas. Tener un secreto, ser capaz de no decir las cosas, querer sueños que los otros no conocen y cuya divulgación sería un sacrilegio, es la novedad más cara a los adolescentes"⁴. El desarrollo de la vida interior exige no una lectura admonitoria y rígida sino comprensiva y accesible. La investigación queda aquí excluida, el esfuerzo desaparece; el alumno se siente interpretado por el personaje

4. MAURICIO DEBESSE, *La vida de la personalidad juvenil*, EDO NORA, Buenos Aires, 1955, pág. 120.



del libro que lee, vive con él, cae y se eleva con él. ¡Cuántos alumnos se han deleitado con la lectura de *Juan Cristóbal*! Es probable que más tarde hayan leído en algún crítico que Rolland no tenía estilo o que las traducciones de sus libros eran discutibles. Hasta es posible que más tarde no hayan podido sentirse ya cómodos con la compañía de *Juan Cristóbal*. ¡Pero qué bien les hizo cuando lo necesitaban! ¡Cuánto no significó para la juventud de hace unos años la lectura de *Demian*!

La selección de las obras, claro está, debe estar determinada por el tipo de interrogantes vitales que se plantea el educando. Pero debe buscarse que la respuesta llegue emocionalmente, a través de re-creaciones literarias de los problemas, acompañada de resonancias estéticas. Los interrogantes de hace veinte años, es redundancia destacarlo, no son los mismos de nuestro tiempo. El educando ideal no es el mismo en todas las épocas. Las urgencias emocionales se vinculan férreamente con su tiempo y su medio. La literatura de formación puede, a través de afables momentos, llevar al joven lector a revivir sus inquietudes haciéndolo sentir menos solo y allegándole un camino interior que irá determinando su comportamiento exterior. El "aquí y ahora" es también experiencia de los jóvenes. Entendemos, pues, cómo el ejemplo de nuestros héroes pasados y algunas obras tradicionales de literatura no siempre producen en la juventud el entusiasmo esperado y si éste pervive no siempre aproxima las respuestas de que hablamos más arriba. Se hace necesario, pues, complimentar nuevos requerimientos. Junto a lecturas que tienden a destacar los grandes valores de nuestro pasado, se hace necesaria una literatura que vaya conformando el espíritu del alumno y que implique, a través del goce literario mismo, una nueva y vasta posibilidad.

J. PRENZ.

Actualidad Pedagógica

ESTUDIOS SECUNDARIOS Y CONTABILIDAD

Frecuentemente el joven que ingresa a los centros de educación media se encuentra desorientado en cuanto a sus posibilidades futuras. Muchas veces, también, esas preocupaciones lo acompañan hasta el fin del ciclo.

Por otra parte, suele suceder que absorbe las enseñanzas que se le imparten, sin asimilarlas. Simplemente absorbe, y repite, sin ejercitar su facultad de crítica. Pueden verse, así, alumnos que cursan asignaturas con regular éxito, pero que en la vida cotidiana no atinan a referir sus conocimientos a los casos especiales.

Señalemos, entonces, la necesidad de orientación vocacional, de una eficaz orientación a cargo de especialistas y, principalmente, a cargo de los mismos profesores, para atenuar esa falta de claridad en la visión.

Además, es posible que sea necesario introducir mayor "realismo en la enseñanza". Esto ha de significar que el estudio (y la enseñanza) de cada materia, de cada especialidad, se realice sin perder el contacto con el conjunto del conocimiento, con la totalidad del "globo intelectual"; deberá observarse lo particular y asimismo ver su conexión con lo general. Queremos significar la necesidad de la *teoría general* y de las *teorías más o menos especiales*. El joven necesita ver el árbol, y tener noción de que además existe el bosque.

A la vez se hace necesario, pensamos, colaborar con el esfuerzo de los pensadores que tratan de explicar que no existen ciencias "teóricas" y ciencias "aplicadas", sino que sólo existe, por un lado, la *teoría*, que puede ser *especial o general*, y por otro lado el universo total. Siempre, de un lado se estará en el ámbito del pensamiento más o menos particular, o más o menos general. Del otro lado, tendremos los objetos (no se nos escapa que la teoría es en sí también un objeto).

Los humanos, es indudable, necesitan de la ciencia y de la técnica para saber actuar en la realidad en la que están inmersos.

Horas teórico-prácticas, estudios (tests, etc.) del joven, periodos de taller, son maneras de ayudar al conocimiento de la realidad y de colaborar con el alumno para la comprensión de la "verdadera vida" ante la cual deberá asumir una posición definida.

Además, la enseñanza de técnicas (manuales y de otros tipos) permitirán al joven que lo necesite luchar por su subsistencia con ventajas, empleando modernas "herramientas de trabajo", que le procurarán ingresos.

Pero téngase presente que esto no basta. No basta en absoluto saber hacer. Esto ayudará a subsistir, pero hay que lograr el conocimiento sistemático, o siquiera intentar lograrlo, para vivir, pero con sentido.

Al que estudia, el universo total puede presentársele como una nebulosa, o si se observa solamente un ángulo del mismo puede parecerle demasiado simple.

Es conveniente que el maestro, el profesor, se esfuerce aunque sea un especialista, por comunicar, siquiera muy elementalmente, la sensación de encadenamiento de las técnicas y de las ciencias, que son esfuerzos humanos para aprehender el mundo y obtener esquemas fundamentales.

"Si dividimos el mundo a fin de conocerlo de manera detallada, tenemos que volver también a unirlo para comprenderlo", dice el profesor Hutchins¹, de ahí la importancia de realizar la *síntesis*, complementaria del *análisis*.

El profesor de contabilidad —que se dedica a objetos muy particulares (de una totalidad mayor)— debe asociar, ante todo. Asociar el aspecto contable con el económico, con el social con la teoría general de lo humano y también con el resto de las ciencias naturales y con la filosofía del conocimiento; y allí, casi en la cúspide al llegar a una rama del árbol, hacer ver, aunque sea someramente, el resto de las ramas de ese espíritu complejo, en sus diversas manifestaciones.

Acto seguido empezará la profundización del detalle de su especialidad, el significado de la sociedad, de la eco-

nomía, y las conexiones con la contabilidad: la empresa y el estudio de la documentación contable, de la partida doble, de los asientos, en fin, de los diversos detalles del grueso de su disciplina, haciendo ver, en forma clara, las novedades actuales. De tal manera quizá el alumno no aprenda algo que luego puede resultarle inútil e inerte en la práctica.

Hemos destacado la necesidad de ubicar el objeto de la disciplina contable en el conjunto de los objetos del universo, y muy especialmente en el medio social y económico, particularmente referido al grupo empresa.

Advirtamos que la empresa es en realidad un marco o círculo donde hay relaciones sociales, donde hay, en suma, relaciones entre seres humanos. Destaquemos que puede haber un enfoque de *conjunto* de las relaciones en la empresa; actividades cuya tendencia es principalmente lograr valores económicos, aunque no exclusivamente valores económicos. En rigor deberíamos hablar de *tendencias* hacia el valor social (y, aún más allá, el valor humano), llamado "bien común", "bienestar social", o como se denomine, y cuyas "partes" dan lugar al objeto especial de cada una de las disciplinas sociales.

Allí encontramos el objeto de la Economía de Empresas, teoría —que se ocupa del aspecto económico del grupo con finalidad principalmente económica (de paso aclaremos que aunque la *finalidad* de las interrelaciones en estos grupos no sea preponderantemente económica, ellas pueden presentar aspectos igualmente económicos).

Desde el punto de vista de la Economía (ciencia) nos interesa ver principalmente, dentro del marco de la empresa, lo económico, y distinguir claramente el *ser* de la realidad económica y también su *organización* y su *dirección sistemática*, su *deber ser*.

Pues bien, dentro de esta *sistemática* organización y dirección, encontraremos que uno de los principales medios empleados es la acción contable, referida a informaciones y control, actualmente ligada en una teorización creciente.

Esta breve digresión tiende a remarcar, una vez más, la necesidad de encadenar las "verdades parciales" de los conceptos, puesto que de lo contrario queda desvir-

1. HUTCHINS, ROBERT M.: *La Entelequia de Occidente*. Indiana, B. Aires, 1959, p. 32.

2. Analizamos al enfoque microeconómico y microeconómico (esto es, limitado a lo económico) del que se le da normalmente. Dejamos el dato de que para un problema trabajo, cuyas aplicaciones pueden verse en G. (OWITCH), *Teoría actual de la contabilidad*, F. C. E., México, 1955.

toda la verdad total, que es, en última instancia, lo que interesa al hombre. Sin embargo nos damos cuenta de la enorme limitación de nuestra exposición, que ha de ser completada por estudios mucho más amplios y profundos.

Antes hemos dicho que, por un lado, el estudiante actual frecuentemente debe subsistir por su propio esfuerzo, debe trabajar; para ello se lo prepara suministrándole nociones técnicas útiles a sí mismo y a la sociedad.

Por otro lado, desde la Universidad se ve llegar a los jóvenes egresados de los colegios secundarios y se comprende que a veces ellos no tienen conceptos muy claros de qué es la sociedad, qué es la economía, qué es la técnica contable. Se hace evidente la falta de asociación entre los conocimientos impartidos (por ejemplo, entre economía y sociedad), cosa que podría lograrse con facilidad relativa, relacionando en la enseñanza asignaturas dedicadas al conocimiento social (educación democrática, historia y sociedad, etc., como se ha hecho en escuelas experimentales de la Provincia de Buenos Aires) con las técnicas. Se observa también, aunque felizmente no siempre, que los estudiantes sólo saben repetir fragmentos de informaciones más o menos extensas.

Tal vez sería mejor enseñar menos en extensión, pero más en intensidad, y no debería dejarse al alumno con una sensación de que lo que ha aprendido es todo y que después ya puede descansar tranquilamente. No. El aprendizaje no termina jamás. Y la enseñanza debe ser tal, que deje conocimientos firmes y, a la vez, convencimiento de que falta mucho por aprender. Hay que tener presente la perfectibilidad del conocimiento; y esto quizás es conveniente. Jean Guilton, el filósofo y literato francés, dice que "un maestro nos instruye por lo que nos da y nos excita por lo que le falta, que es lo que nos incita a ser nuestro propio maestro interior".

Se irata de educar y esto no es, por supuesto, "domesticar a los cachorros de los hombres, aun cuando fuera para bien de ellos"; hay que tratar de que logren el aprendizaje con su esfuerzo, y fortifiquen así su voluntad

Creemos, finalmente, que conviene "proceder a una revisión técnica de los métodos y modos de enseñar a los profesores responsables, porque la inmensa mayoría desconoce, o por lo menos conoce superficialmente, los problemas psicofisiológicos que plantea el aprendizaje y el estudio, sea individual o colectivo", según lo expresado por Mira y López en *Cómo estudiar y cómo aprender*.³

Es posible, aún, hacer mucho más por la formación de los jóvenes y conseguir su ubicación dentro del conjunto de la humanidad; es posible, todavía, disminuir sus sentimientos de angustia (tan señalados por la literatura y el cine) y hacer algo porque se sientan útiles y dispuestos a evolucionar, ubicados en la sociedad y en el universo.

JORGE ANTONIO J. NOBILE

LA EVALUACIÓN DEL TRABAJO ESCOLAR Y SUS PROYECCIONES DIDÁCTICAS

Decía María Kaczynska que "el rendimiento escolar es el fin de todos los esfuerzos y de todas las iniciativas de las autoridades escolares, del maestro, de los padres y de los mismos alumnos", y que, asimismo, "toda mejora introducida en los programas, en los métodos de enseñanza, o en la organización de la clase, tiene la finalidad de aumentar el rendimiento del trabajo de los alumnos". A nadie que esté en el problema escapa el valimiento de estos conceptos. Puede decirse que, al margen de la compleja problemática de tipo económico-administrativo y su inevitable repercusión técnico-docente, de la respuesta que se dé a estos planteos que hacen al rendimiento escolar, habrán de aflorar las consecuentes conclusiones que sirvan a un enfoque correcto de los procesos de la enseñanza y sus resultados, incluyendo en éstos sus éxitos y fracasos. Es así como en esta apreciación de los saldos obtenidos, puede fundarse una estimativa bastante pre-

3. GUILTON, JEAN, *El trabajo intelectual*. Crilario, Bs. As., 1956, p. 13.

4. AGAÑ, *Conceptos sobre educación*. Kapelusz, Bs. As., 1959, p. 3.

5. MIRA Y LÓPEZ, EMILIO, *Cómo estudiar y cómo aprender*. Kapelusz, Buenos Aires, 1958, p. 104.

cisa del mérito o demérito de todo cuanto constituye la dinámica escolar a través de sus elementos didácticos básicos, esto es, el alumno, el maestro y los contenidos educacionales. Resulta evidente, entonces, la necesidad de someter a estudio y revisión crítica el vasto quehacer de la escuela, en su desarrollo y desemboque, fijando —aquí y allá— los aspectos que inciden sobre el progreso de la enseñanza. Esa remisión a términos de enfrentamiento con la dura epopeya del trabajo escolar, a través de la pesquisa infatigable que aporte el dato de un traspié o un desvío, señala, a cada paso, la importancia que reviste, dentro de una escuela que se precie de progresista, la constante evaluación de la tarea educativa.

Para ello, acaso como paso previo a la fijación de criterios evaluativos, es imprescindible adoptar recaudos que permitan el esclarecimiento de todas y cada una de las cuestiones que constituyen el presupuesto obligado de la didáctica en acción. En lo fundamental, y siguiendo lineamientos que responden a la realización integral de la Escuela Nueva, esos recaudos se orientan a la faz programática del problema. Esta debe responder a exigencias que se integren con "las situaciones de la vida diaria y los intereses en que se originan las necesidades particulares inmediatas de los alumnos". Esa respuesta convoca una serie de requisitos que son, a la vez, el soporte de los contenidos educacionales desarrollados sistemáticamente. Es inexcusable, pues, el ordenamiento anticipado de los programas, y la inclusión de las siguientes proposiciones:

1) Los objetivos de la enseñanza; 2) La realización de una serie de experiencias que, por la demostración práctica, sean capaces de conducir a la conquista de aquellos objetivos; 3) Abarcar todo el contenido de la materia de enseñanza necesario para la realización de aquellas experiencias; 4) Precisar los resultados que se deben obtener en cada caso.

Tal es, a grandes rasgos, lo que propone el Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos (I.N.E.P.) de Rio de Janeiro (Brasil). Al objetivo claramente especificado, subviene su estudio analítico, y, ya en la práctica de la enseñanza, es decir, puesta en juego la faz programática, se procurará cumplir con el plan de experimentación requerido utilizando los recursos didácticos que se estimen procedentes, y fijando, por último, el mínimo de conoci-

mientos que se debe alcanzar en cada grado o curso. En rigor, se trata aquí de preparar el terreno para incursionar luego con los elementos que investiguen cualitativa y cuantitativamente los resultados de la acción educativa, al paso que, correlativamente, se llegue al cotejo de dichos resultados con los objetivos propuestos.

La imposterabilidad de establecer criterios evaluativos se advierte en todos los órdenes de la actividad escolar. A este respecto, en ratificación de lo que llevamos expuesto, puede consignarse, paso a paso, lo que ha sido el esquema de una larga experiencia llevada a cabo en el Instituto "Félix F. Bernasconi" de Buenos Aires, bajo la conducción del Profesor Alfredo M. Ghidini. ¿Por qué se hace necesaria la fijación de criterios evaluativos? En primer lugar, porque todo cuanto se produce debe ser sometido a evaluación desde un triple punto de vista:

- a) La adecuación del resultado con el fin propuesto;
- b) La calidad del resultado; c) Su cantidad.

2º Porque en naciones de tipo democrático las escuelas pueden ser de distinta clase y organización, sin que esa circunstancia impida su coexistencia dentro de las mismas fronteras.

3º Porque el medio físico-biológico-social en que funcionan las escuelas puede presentar amplias variaciones con respecto al tipo de región geográfica, a las posibilidades económicas, a la cultura del país, y, coetáneamente, a las características culturales de cada región; a los recursos asignados a la educación de la Nación y las provincias, confrontando su monto con el presupuesto total de uno y otro Estado; al origen de los recursos destinados a educación; a la organización y administración de la misma; a la formación y capacitación de los maestros, como así también a sus sueldos y horarios de trabajo.

4º Porque la evolución y mejoramiento de las escuelas es un proceso muy lento, calculándose —"grasso modo"— que un descubrimiento en el campo educacional necesita no menos de tres cuartos de siglo para ser satisfactoriamente comprendido, aceptado y practicado por las escuelas.

5º Porque, en última instancia, quienes deben comprender, aprobar y sostener las escuelas, son los ciudadanos

que pagan los impuestos y cuyos hijos concurren a ellas. De ahí, la necesidad de que existan y se difundan amplias informaciones sobre los ideales, orientación, manejo y control de la educación para que ésta pueda evolucionar dentro de carriles populares.

¶ Porque la escuela no es la única institución a través de la cual se realiza la educación, puesto que también intervienen activamente el hogar, la prensa, la radio, la televisión, el cine, las instituciones religiosas, los clubes y la comunidad.

Se entiende, pues, que el campo evaluativo abarca todos los aspectos y problemas en algún modo connotados a la educación, tanto en su faz estrictamente sistemática como en lo que hace a sus proyecciones difusas. En la interacción de ambas fases, en ese nexo dinámico que afirma la calibración sociopedagógica del hecho educativo, tiene su función singular y específica el técnico en evaluación de este tipo de trabajo, a cuyo cargo correrá la delicada tarea de compilar los datos que provengan de las distintas fuentes colectoras en lo que respecta a fines, rendimiento y aprendizaje.

Desde el punto de vista esencialmente didáctico, es decir, desprendiendo a la escuela de la problemática evaluativa que supone el entorno socioeconómico que la comprende, son dos los rubros pasibles de evaluación, o, lo que es lo mismo, los que responden al qué de la cuestión. En primer término debe evaluarse la ESCUELA; en segundo término, los NIÑOS. Sin duda la adopción de este temperamento en punto a la fijación de criterios evaluativos quiebra el concepto ordinario que nos ha venido rigiendo. Pero entendemos que en la estimativa didáctica del que hacer evaluativo, la faena no sería integral si se prescindiera del elemento escuela, procurando su filiación en punto a una tipología que se avenga a las condiciones económicas, sociales y culturales de cada país y sus diversas microzonas, caracterizándosela en función de todos o cada uno de estos aspectos.

Se advierte, entonces, que si bien la tipificación de la tarea evaluativa se construye a la escuela y el niño, estando una y otro dentro de la comunidad, siendo partes constitutivas de ella, la incidencia habrá de ser manifiesta y se hará visible en la compulsa de datos definitivos.

Tomando como base el libro *Re-orientation And The Elementary Curriculum*, de Harold G. Shane-E. T. Mac Swain, el profesor Alfredo M. Ghioldi da las pautas para esquematizar los tipos de escuela que es dable hallar en un mismo país. Tiene en cuenta, para ello, y siguiendo los lineamientos de los mencionados autores, aspectos sustanciales que van desde la filosofía en que se basa cada tipo de escuela, hasta la formación técnica del maestro, pasando por los recursos didácticos puestos en práctica, los propósitos del programa educativo y la forma en que está concebido el proceso del aprendizaje. De acuerdo a estos fundamentos evaluativos, la escuela dentro de un país con las características del nuestro puede ser: a) REACCIONARIA; b) CONSERVADORA; c) PROGRESISTA, y d) EXPERIMENTAL. Entre las del grupo reaccionario-conservador y las que responden al progresista-experimental, se hallan las de tipo EQUIDISTANTE, que darían, en cierto modo, una tónica de equilibrio, a veces más ideológico que técnico, a la organización del establecimiento así calificado. En lo que hace a la didáctica, la escuela reaccionaria "tiende al mantenimiento de prácticas envejecidas y vetustas", en tanto que las de tipo progresista-experimental se orientan "hacia el desarrollo cada vez mayor de técnicas, proyectos y programas nuevos y en constante reconsideración". Podrá no coincidir en la filiación que se hace de estas escuelas, pero no hay duda que los tipos —tal como han sido señalados— convienen a la realidad escolar de la gran mayoría de los estados americanos y no pocos del Viejo Mundo. Por lo demás, en la base de todo criterio evaluativo —y ese es el mayor acierto de ese esquema— debe estar dada la tipología del establecimiento educacional. Las características de este trabajo nos impiden referirnos en forma más extensa a esta interesante cuestión, sobre la que estamos trabajando en particular con miras a la radiación de nuevas normas evaluativas, de las cuales, obvio es señalarlo, no puede faltar la evaluación del personal docente.

En lo que concierne a los niños la evaluación debe recaer: a) en sus características: estado físico, madurez para el aprendizaje, capacidad intelectual, madurez social, carácter y personalidad; b) *Cómo aprenden*; c) *Qué y cuánto aprenden*. Todo ello convoca la necesidad de

un estudio integral desde el punto de vista psicopedagógico, abarcando los términos de la psicología del aprendizaje y las constantes de sus resultados objetivos.

Señalada ya la operancia del medio social sobre la escuela, y conviniendo en que todo complejo evaluativo debe reflejar claramente la realidad escolar, no es aventurado incluir a los padres entre quienes deben intervenir en el proceso evaluativo. ¿En qué medida y dónde deben intervenir los padres a esos efectos? Sencillamente en lo que toca a los fines de la educación. Queda a cargo del Estado, por cierto, el trazado básico-general de los fines de la escuela en cada país, pero compete a los padres la evaluación final del cometido allí donde su buen criterio pueda permitirlo. Los imponerables del formativismo, de dudosa captación objetiva, suelen ser aprehendidos por los padres y señalados como resultante concreta de la marcha educativa del hijo; es allí donde la participación paterna se cointegra en el proceso evaluativo junto al maestro.

En lo relativo al *rendimiento*, son las autoridades administrativas las que —desde el doble enfoque maestro-alumno— deben llevar el control evaluativo. Rendimiento del maestro equivale a rendimiento del alumno. Y viceversa. En la tabla evaluativa del buen técnico-supervisor, la relación debe darse como clave del hecho pedagógico.

Por último, en lo que atañe a *cómo aprenden*, son los maestros en sus distintas jerarquías quienes deben encauzar correctamente las líneas de la evaluación. El *cómo* de la cuestión admite otro planteo correlativo y subsidiario, a la vez, del anterior. En efecto: ¿*Cómo evaluar*? Para responder a esta pregunta el maestro puede ceñirse a las siguientes notas: 1º Por comparación con un modelo prefijado arbitrariamente; 2º Por comparación con una norma obtenida después del agrupamiento y estudio de los resultados de múltiples exámenes; 3º Utilizando escalas enumerativas de los grados distintos que puedan mostrar una misma característica; 4º Utilizando pruebas o tests estandarizados; 5º Creando, para cada caso, pruebas objetivas no estandarizadas; 6º Combinando distintas formas de las enumeradas anteriormente; 7º Evaluando con criterio puramente subjetivo.

Para esta ardua labor se hace precisa la investigación preliminar, de tipo didáctico, acerca de los medios técnicos que entrarán en juego para la obtención de resultados que signifiquen la tasación justa del proceso educativo. Será tarea del maestro-evaluador la de averiguar cuáles son los métodos, procedimientos y formas viables, los recursos o medios audiovisuales más efectivos, los programas más adecuados, etc., para el logro de mayores y mejores saldos de asimilación. Más tarde, para la decisiva evaluación de estos saldos, barajará las posibilidades que asisten a las técnicas en boga, a partir de su propia opinión sin recaudos concretos, o bien los exámenes clásicos con sus requisitorias usuales, o como acontece en el ámbito de la *nueva educación*, recurrir al terminante expediente de las Pruebas Objetivas, estandarizadas o no estandarizadas. Antes de pasar al análisis de estas pruebas, igualmente conocidas con el nombre de *Pruebas de Instrucción o de Conocimiento*, cabra la formulación de algunas apreciaciones que lleven a esclarecer en mayor grado el concepto vigente de la evaluación del trabajo escolar. En general se coincide en que las tareas evaluativas en materia educacional se orientan hacia una valoración lo más amplia y justa posible del progreso individual en la enseñanza. Para ello va ganando campo el criterio de conferir a las pruebas o exámenes una tónica de comprensión que permita el máximo de rendimiento sin caer en excesos de exigencias, o como ocurre con los sistemas tradicionales en las largas y penosas requisitorias que pasan a constituirse en verdaderas "horcas caudinas" para el alumno. En la literatura pedagógico-didáctica que sirve a la divulgación de los nuevos recaudos adoptados para una adecuada evaluación del trabajo escolar, el paso inicial está dado por la crítica científica a las viejas normas y sistemas de examinación del educando. En este aspecto es fundamental el juicio crítico a la marcada *subjetividad* que predomina en el voto de cada examinador cuando se trata de valorar el rendimiento de los examinandos. La revalidación de algunas conocidas experiencias demuestra, a cada paso, en qué medida este criterio subjetivo alcanza disparidades que rayan, a veces, en lo absurdo. Así, en los casos consabidos, un mismo maestro llega a calificar la misma prueba escrita con un in-

terregno de un mes, con notas que difieren en 4 puntos, esto es, el trabajo que mereció 5 puntos un mes atrás, al cabo de ese lapso le merece 9. Esa subjetividad está movida tanto por el estado de ánimo del examinador como por las características que ofrece el examinado: su aspecto externo su presentación, acaso los denominados "efectos de aureola" de que vienen revestidos no pocos alumnos, o, en su defecto, la suma de elementos que conspiran contra su éxito: nerviosismo, falta de locuacidad, timidez, agotamiento fatiga, etc.

Otra crítica que sirve para evidenciar las deficiencias de los sistemas tradicionales, singularmente los exámenes de tipo oral, es la que carga el acento sobre la cantidad de materia sometida a juicio de aprobación o reprocción. Obvio es señalar que por más que se prolongue un examen, apenas si podrá sobrepasar una tercera parte del contenido de una materia considerado el programa de la asignatura en su totalidad. En su libro *La didáctica moderna negli U. S. A.* CUNO CORALLO señala que lo antedicho "vale no sólo para los grandes exámenes finales, que constituyen metas obligadas, sino también para las interrogaciones escolares, de las cuales depende la nota final (de exención) para los alumnos que son aprobados de acuerdo a este sistema". Un ejemplo sirve para explicitar este punto de vista. Así, pues, "tomando el caso, bastante feliz (y muy raro) de que en una clase de treinta alumnos cada uno de ellos sea interrogado una vez por semana en una materia, y, por tanto, que la "lección del día" sea expuesta por cinco alumnos todos los días (en lo que toca a las materias que tienen seis horas semanales), resulta que el maestro (o el profesor) controla tan sólo un trigésimo del aprovechamiento de su alumno, y sobre esta apreciación se basa para decidir su carrera escolar. Y la situación se agrava, naturalmente, para las asignaturas que tienen menor número de horas semanales de enseñanza". Puede hacerse más evidente esta resultante suponiendo que de cuatro alumnos conozcan todos la mitad del programa, diez capítulos sobre veinte, por ejemplo. Pero cada uno conoce una parte distinta de esa mitad. Ahora bien, un examen —oral o escrito— que trate sobre cuatro capítulos (o sea un quinto del programa) podría arrojar resultados muy diversos para los cuatro alumnos del caso. Si los cuatro

capítulos se corresponden con las bolillas sacadas por el alumno "A", éste sacará 10 puntos; el alumno "B", en cambio, obtendrá un 0 (cero) porque ninguna de las bolillas extraídas coinciden con los capítulos que él estudió; por análogos motivos "C" sacará 5 puntos y "D" 7 y medio. Sin embargo, la nota justa para los cuatro era, considerando la cantidad de materia programática aprendida, un 5 (cinco).

Es a raíz de estas consideraciones, a las que podrían sumarse otras no menos convincentes, que se hace de más en más impostergable el reemplazo de los sistemas denominados, en cierto modo ambiguamente, "tradicionales", por otras evaluaciones en cuyo trámite se den las constantes capaces de eliminar el riesgo de la improvisación, con su secuela de indecisiones, dudas y equívocos. Entendámonos: en ese reemplazo que se postula no hay lugar para nuevos riesgos, y, por otra parte, se mantienen, en la medida de lo factible, los elementos positivos que pudiere aportar la didáctica "tradicional". Insistamos, de paso, en algo que ha sido objeto de entrechocos y confusiones: las tentativas de fijar normas de evaluación de acuerdo a las preceptivas de la Escuela Nueva no pierden de vista los incentivos educacionales que sirven al desarrollo integral del sujeto educando, y que, en esencia, están dentro del contexto de la pedagogía tradicional frecuentemente en forma difusa. Por el contrario, busca la acentuación de estos perfiles positivos en oposición a los de tipo negativo. "La escuela no es despojada de esos estímulos de crecimiento y desarrollo que la interrogación, la conversación, el deber escrito, los trabajos de redacción, etc., ofrecen para la profundización intelectual, para la agudización del razonamiento, a la comprensión y a la discusión...". Reparemos en este hecho, entonces, y estableceremos el deslinde neto entre eso que es —como el uso de la forma socrática— un método de enseñanza y un sistema de evaluación. La diferencia es clara. Y es en mérito a ella que la didáctica ubica en sus justos términos lo que conviene a la lección propiamente dicha, y lo que es jurisdicción evaluativa. Se clarifica este distinguo a la luz del ya clásico aporte de G. Lombardo Radice, cuando, refiriéndose a los supuestos previos reales de la lección, expresa que en una lección que sea digna de este nombre está

todo el maestro. "Todo el maestro quiere decir: el conocimiento de su alumno o de sus alumnos; la intuición clara de los obstáculos que existen y de los que pueden existir para la comprensión de la lección nueva; la voluntad de alcanzar un resultado claro y preciso con su esfuerzo educativo, y no pasar a otro sin la certeza de que ha sido ya alcanzado; el encadenamiento real de aquel resultado con toda la futura obra didáctica...". He aquí la clave de la lección: "alcanzar un resultado claro y preciso... y no pasar a otro sin la certeza de que ha sido alcanzado...". Para señalar en los resultados esos índices de certeza, la didáctica recurre a la evaluación; allí se mueve, ése es su ámbito natural. En modo alguno, pues, las nuevas técnicas de apreciación del resultado de la acción educativa pretenden erigirse en sustitutos de los métodos, procedimientos y formas de la enseñanza. De ahí que asignemos a los autores de las Pruebas Objetivas el entrañable mérito de haber conferido a éstas, dentro del contexto lectivo, el exacto lugar que les corresponde, sin pretender hacer de ellas la "varita mágica" que muchos teóricos de la pedagogía tradicionalista han adjudicado socarronamente a su uso en desmedro de su real valimiento y alcances. Largo sería numerar hasta qué punto es maliciosa esta imputación, sobre todo cuando se trata de enjuiciar compactamente a toda la didáctica de la Escuela Nueva. Las limitaciones de este tipo de pruebas no pueden ser transferidas al complejo didáctico de la pedagogía progresista experimental de nuestro tiempo. Corresponden a un campo de suyo limitado, y resulta ocioso repetir que sólo son el remate del proceso adquisitivo-elaborativo de la lección. Pero apresurémonos a decir que esa limitación, si lo es dentro del plano estrictamente formativo, se trueca en proyección operante cuando, a partir de sus saldos, se llega a rasinear primero y filiar después las causas de todo éxito o fracaso, todo deslizo u omisión nacidos en el desarrollo del contexto lectivo. En otras palabras, su uso mesurado y oportuno tiende a afirmar la prevalencia de un criterio científico en el campo didáctico que la involucra; dentro de esa tónica, obliga a que todo el proceso de la enseñanza se vea sometido a constantes revisiones, previendo así contingencias desfavorables y estableciendo los hitos normativos que con-

stituyen el presupuesto de la Pedagogía. Es de esta suerte que la evaluación, a través de estas pruebas objetivas, y con las restricciones que determina cada tipo especial, puede ser un auxiliar eficaz, considerando las posibilidades de su valor diagnóstico, de las ciencias y disciplinas que sostienen el ritmo progresivo de la educación.

LAS PRUEBAS OBJETIVAS EN LA EVALUACIÓN. — Las Pruebas Objetivas no son sino una de las tantas formas que adoptan los exámenes escolares. Por una parte, su utilización ha venido a vivificar el viejo leño de los sistemas tradicionales, introduciendo en él, a modo de injerto, un nuevo criterio técnico, más racional y científico. Por la otra, ha reemplazado con ventaja y de una manera total, las añejas fórmulas de interrogación oral y el agobiador examen escrito. Obvia resulta la cita de ejemplos que retreñan la adopción de este tipo de pruebas en reemplazo de las pruebas clásicas. Las objeciones que se suceden —ya lo hemos visto— no tienen asidero. Pedagogos, psicólogos y maestros se han expedido en favor de las pruebas objetivas, abonando su punto de vista con argumentos convincentes. WALTER BLUMENFELD, por ejemplo, en su *Psicología del Aprendizaje*, adjudica a la prueba objetiva bien elaborada, la virtud de una exigencia lógica insita en la breve respuesta que impone cada punto del temario, y refuta a quienes arguyen en favor de los exámenes orales sosteniendo que "en su actividad social el educando ha de verse envuelto en circunstancias en las que tenga que dialogar, improvisar, polemizar", y que, por tanto, "su poder de oralizar ha de ser desarrollado". Blumenfeld no es partidario de esta idea. Destaca que el poder de oralizar debe ser cultivado en el curso normal de la enseñanza, "pero no en los exámenes", y que "el efecto de tal instrucción debería ser puesto a prueba en exámenes sui géneris...". En otro de sus excelentes trabajos Blumenfeld postula el uso de estas pruebas incluso en los exámenes universitarios, y al reparar en sus valimientos, reitera la importancia de un estudio anticipado y cuidadoso de las preguntas. De su análisis de las mismas resulta esta suma de ventajas:

- Siendo las pruebas de carácter colectivo, grandes grupos de sujetos pueden ser sometidos al mismo examen;
- Su formulación no depende del azar y de las ocuren-

cias momentáneas; e) Las contestaciones deben ser breves, de manera que se pueda investigar en breve lapso una parte amplia del curso; d) En la calificación pueden intervenir aun personas ajenas al curso, por ser sencilla y unívoca y previamente confeccionada; e) Aplicándose la misma prueba al mismo tiempo a varias secciones de un año escolar, se pueden comparar los rendimientos de cada sección; f) Los resultados del examen pueden servirle al profesor para conocer las partes de cada tópico que los alumnos no dominan satisfactoriamente. Asimismo, agregamos nosotros, esos resultados podrán advertirle de la deficiencia de sus explicaciones en uno u otro punto dudosamente aprehendido por los educandos y traducido a veces en el error coincidente de la mayoría.

Por supuesto, pueden señalarse también algunas desventajas ofrecidas por este tipo de pruebas.

En primer término, la prueba objetiva podría favorecer la memorización. Se da este caso cuando —especialmente— la redacción de las preguntas se corresponde con el capítulo objeto de examen extraído de un texto en cierto modo único. La experiencia verificada a través de un trienio en Psicología Pedagógica de 5º año en distintas Escuelas Normales demuestra que, en efecto, una vez tomada la primera prueba objetiva basada en un determinado libro, no pocos alumnos procedían a la memorización de los cuestionarios-acápites de cada capítulo sabedores que allí estaba el nudo de la cuestión a examinarse. Esa misma desventaja se hacía más visible si el maestro o profesor dictaba sus clases de preferencia con miras al examen mediante este tipo de pruebas.

Estamos de acuerdo con la proposición de Blumenfeld cuando señala que, para el primer caso (memorización) la desventaja quedaría eliminada si, por un lado, se añaden algunas preguntas que requieran respuestas más extensas, y, por el otro, pueden ser intercalados "algunos pasos orales que permitan la comprensión de los nexos y las relaciones intrínsecas de la materia". Una advertencia importante debe consignarse: "Por ningún motivo deben usarse pruebas objetivas para la enseñanza o para la preparación de los alumnos al examen".

En suma, las desventajas pueden superarse sin dificultades poniendo en juego los recaudos que el buen

maestro adopta cuando las circunstancias lo aconsejan. Se advierte, pues, que son ponderables las ventajas que aparejaría la aplicación sistemática de la prueba objetiva en reemplazo del típico examen que, como bien lo señalara Deodoro Roca en página memorable, suele hacer las veces de instrumento de tortura.

En lo que respecta a las condiciones generales que deben reunir las pruebas, hay marcadas coincidencias entre los autores que han ahondado en el tema, incluyendo al citado Blumenfeld, a Lemus, Herrera Montes, Coz, Rávera, Ghioldi, Ruiz, Palma Castillo, etc. En todos los casos, sobre la base de criterios pedagógicos que hacen de la evaluación una línea afirmativa de los principios que rigen a la enseñanza misma, esto es, coordinando la valoración del rendimiento con el sentido y contenido del aprendizaje (Rávera pág. 171), las condiciones que más adelante enunciaremos deben tender al cumplimiento de las premisas que las sostienen, a saber: 1º Ofrecer apropiadas calificaciones; 2º Cumplir, en lo posible, una función diagnóstica y otra pronóstica; 3º Orientar a los educandos; 4º Mejorar al maestro como educador; 5º Contribuir al ordenamiento técnico-didáctico de la escuela sobre bases concretas.

En cuanto a las condiciones, las de mayor importancia serían: a) VALIDEZ (la prueba debe medir exactamente lo que se ha propuesto medir); b) CONTIABILIDAD (una prueba resulta por lo general confiable cuando el maestro ha tenido en cuenta, para su elaboración, tanto la extensión de la prueba como la claridad y objetividad de las cuestiones tratadas, y cuando de su aplicación surge la evidencia de un mismo o casi el mismo resultado en situaciones distintas); c) OBJETIVIDAD (que no intervenga para nada la apreciación personal o subjetiva); d) ECONOMÍA (en lo que toca a la inversión monetaria que demanden); e) PRÁCTICABILIDAD (esto es, fácil de administrar, de interpretar, y de corregir). Tales características, solventadas con el mayor número posible de provisiones e instrucciones, son avaladas por sus respectivos coeficientes que son tanto más altos cuanto más se aproximan a la unidad entendida como valor máximo.

El tono informativo que venimos confiando a este trabajo, al que no escapa nuestra propia experiencia en

el campo de la enseñanza primaria y secundaria, nos lleva ahora a consignar los tipos, formas o pruebas objetivas más usuales en la enseñanza.

En la *Escuela Primaria* se utilizan, en enunciado por cuestiones, las siguientes: a) Las que responden a cuestiones de *complementación* (llamadas también de *cadena*); b) Las que responden a cuestiones de *opción*; c) A cuestiones de *correspondencia*; d) De *identificación*; e) De *respuesta alterna*; f) De *respuesta breve*; g) De *selección múltiple*; h) De *apareamiento*; i) De *ordenamiento*; j) De *identificación*; k) De *analogía*; l) *Pruebas de tipo mixto*. Un ejemplo de cada una servirá para ilustrar mejor nuestro cometido. En el primer caso, vg., las *Instrucciones* recaban la completación de frases o expresiones, pidiendo se escriba la palabra o las palabras faltantes en los espacios finales:

EJEMPLO: Los peces respiran por medio de.....

En lo que respecta a las *Cuestiones de Opción* debe responderse optando por una entre varias respuestas posibles:

EJEMPLO: La riqueza de La Pampa consiste principalmente en:

la minería la ganadería la agricultura la pesca (subrayar la o las respuestas correctas).

Las *Cuestiones de Correspondencia*: se recaba del alumno el ordenamiento lineal, o bien la colocación correcta de números que se correspondan dentro de los paréntesis respectivos, dejados en blanco a los efectos de la respuesta:

- EJEMPLO:**
- | | | |
|--------------|-----|---|
| 1. Namuncurá | () | Vivió en la región de los lagos del sur (Patagonia) |
| 2. Painé | () | Tuvo su toldería en la zona de las Salinas Grandes. |
| 3. Saihueque | () | Con su dinastía ranquel vivió en Leuvucó, entre La Pampa y sur de San Luis. |

En las *Cuestiones de Identificación* se trata de presentar al alumno un esquema, figuras geométricas, mapas

mudos, etc., con flechas numeradas que indiquen lugares puntos, etc. La respuesta estará dada, o bien colocando la denominación que corresponda en la raíz de la flecha, o, en su defecto, colocando el número respectivo junto a la palabra ya escrita —previamente— al costado. (Son numerosos y muy variados los ejemplos que aportan Raveira y Herrera Montes al respecto).

En lo que toca a las *Cuestiones de Respuesta Alterna*, frecuentemente usadas en Ejercicios de Lenguaje, deben subrayarse en cada caso una de las dos palabras que se hallan entre paréntesis a lo largo de una expresión:

EJEMPLO: Para almorzar me siento (en - a) mesa. (Subrayar la o las palabras que correspondan).

Una variante de estas respuestas puede ser la que se conteste simplemente con sí o no.

EJEMPLO: Contestar sí o no a cada una de las siguientes preguntas: (estas pruebas suelen ser con tiempo limitado)

1. ¿El caldén es árbol autóctono de La Pampa y San Luis?
2. ¿Sirve la madera del caldén para fabricar muebles?

Otras situaciones similares ofrecen las *Cuestiones de Respuestas Breves*, en cierto modo ceñidas a las postulaciones de Blumenfeld cuando trata de reducir las deventajas que suelen presentar las pruebas objetivas. Las operaciones que corresponden a pequeños problemas de Aritmética y Geometría, y algunas cuestiones de Historia y Geografía pueden ser objeto de respuestas sintéticas pasibles de rápida evaluación:

EJEMPLO: ¿Qué debe la República Argentina a la denominada "Conquista del Desierto"?

Las *Pruebas de Tipo Mixto* constituyen, sobre todo en los programas de Desarrollo, un valioso aporte evaluativo. Al respecto nos es grato consignar el éxito de una experiencia llevada a cabo en el curso de aplicación de la Escuela Normal Mixta de San Justo (Bs. As.) con practicantes de 4º y 5º año. Sabida es la problemática que se abre al alumno-maestro cuando se trata de elaborar su Plan de Clase, sobre todo en lo que concierne

a la tarea de Fijación o Aplicación de las nociones impartidas a lo largo de la clase. Lo usual es el cuadro sinóptico, la composición, el dibujo alusivo, o, en todo caso, la exposición oral o escrita sometida a un cuestionario o interrogatorio por lo general desmañado e incoherente. En el caso que nos ocupa, parte de la serie denominada "Árboles Nuestros" se desarrolló utilizando como trabajo de aplicación pruebas objetivas de tipo mixto o múltiple. Dichas pruebas fueron elaboradas en conjunto por un grupo de alumnas, y de su éxito da buena cuenta el hecho de que un temperamento similar ha sido adoptado por los demás practicantes, que hallan en él la solución adecuada para rematar convenientemente su Plan de Clase. De más está señalar las ventajas que reporta la elaboración, en equipo, de estas pruebas. Puede decirse que se rescata, a través de tal tarea, el valor más empujante del proceso didáctico que abarca la Práctica de la Enseñanza, cual es el de la conjunta experiencia comunicada y el fecundo intercambio de ideas que posibilita el ejercicio común del hecho educativo. En general, para la elaboración de las pruebas han de tenerse en cuenta tanto el área de estudio que ha de abarcar, en general y particular, como el probable tiempo de duración en función de cada ejercicio y en relación con la capacidad de concentración del alumnado. Por lo demás, las pruebas deben reunir los siguientes requisitos: a) Deben diversificarse las preguntas a fin de que se abran a modo de estímulo a la reacción del alumno; b) Deben adaptarse en cada caso a la índole del temario; c) Deben ser graduadas de menor a mayor en sus dificultades; d) Su extensión debe corresponder a su cohesión dentro del grado suficiente que permita ocupar al alumno durante el lapso que lleve la prueba; e) Deben eliminarse las ambigüedades; f) Debe sustraerse del temario lo que no evidencia real importancia; g) Deben constituirse los grupos de preguntas sobre la base de su homogeneidad; h) Deben permitir una calificación en término de puntaje procurando que la suma total de los rubros sea 100, de modo que la calificación justa tenga en cuenta la curva de distribución de aciertos de todos los sujetos sometidos a la prueba, como índice de la dificultad relativa del examen; i) Sobre aquella base, debe determinarse claramente el

puntaje que corresponderá a cada problema, indicando siempre su valor al pie o al lado de dicho problema (grupo de preguntas, etc.), garantizando así la objetividad de la calificación por si cupiera a otra persona la corrección de la prueba; j) Debe desarrollarse la clave junto con la prueba, procediendo el redactor de ésta a corregirla después de algún tiempo tratando de contestar a su cuestionario sin el uso de aquella a fin de comprobar si efectivamente la clave coincide con la única respuesta posible.

No viene al caso entrar en detalles acerca de la aplicación de estas pruebas puesto que quienes están en el problema se interiorizarán de la mejor manera de hacerlo. De igual modo en lo que atañe a la corrección y calificación, en ambos casos de fácil trámite. Conviendrá, no obstante, repetir lo que tantas veces se ha dicho en torno a lo supuestamente simple de todo cuanto convoca y constituye el quehacer educativo: hacer cada una de las cosas que integran ese complejo como si se tratara del hecho más importante. En esa tónica, la aplicación de las pruebas supondrá la obligada dosis de tacto pedagógico, y la calificación, el cuidadoso empeño que conviene al esfuerzo del educando y su justa compensación.

La índole de este trabajo impide detenernos con ánimo de ahondamiento en ciertas notas que atestiguan la eficacia de estas objetivas, rápidas, sencillas y económicas pruebas. Con todo, a simple título de información complementaria, queremos consignar un éxito más atribuible a este tipo de examen, y que es, sin duda alguna, un manifiesto mentis para quienes le niegan valimiento y alcance en punto a su aplicación a disciplinas de tipo filosófico. Desde 1956 a la fecha y en distintos establecimientos de estudios secundarios (especialmente Escuelas Normales) de La Pampa, Gran Buenos Aires y Capital Federal hemos venido aplicando pruebas objetivas en las asignaturas filosóficas. A las ya conocidas del profesor Aníbal Villaverde en el campo psicopedagógico, y a las que nos hemos referido someramente párrafos más arriba, agregamos otras de nuestra propia elaboración en Psicología General, Didáctica, Política Educativa y, singularmente, Filosofía y Lógica. Los resultados han sido altamente satisfactorios, sobre todo en estas últimas asignaturas. De la experiencia, con más de quinientos alum-

nos, surgieron algunas conclusiones que permiten asegurar el éxito de quienes aspiran a quebrar las líneas clásicas de la prueba escrita. Los alumnos saben que el colofón inevitable de cada capítulo estudiado a través de una amplia bibliografía consultiva, será la prueba objetiva, y que el profesor no tomará el aula por asalto con el típico —y temido— “¡Saquen una hoja y escriban...!”. Se ha hecho conciencia en ellos que la prueba examinatoria es la resultante obligada y que, por lo demás, para cumplir satisfactoriamente con ella no puede dejarse ningún punto importante sin estudiar. De ahí que estas pruebas hayan terminado —en buena hora— con el fantasma de la “prueba escrita”, tomada sin preaviso, verdadera muestra de la desconfianza que tiene el profesor para con los alumnos, y casi siempre evidencia del decrecimiento en la capacidad homogénea de rendimiento particular y colectivo. Las pruebas objetivas en Lógica, por ejemplo, constituyeron la clave de un mejoramiento en la enseñanza de esta materia, por lo común aceptada a regañadientes por el alumnado. En todos los casos los resultados fueron satisfactorios, con una media de rendimiento equivalente a los 7 puntos. Tomando cada prueba como base de auscultación, se insistió en los tópicos que evidenciaban bajo rendimiento, comprobándose que la explicación no había sido del todo convincente y que el profesor había omitido el esclarecimiento de algunas notas sustanciales. Por lo demás, eran los propios alumnos quienes solicitaban la verificación de sus conocimientos al terminar cada capítulo. En su oportunidad señalaremos en detalle los alcances de este ensayo. Por ahora dejamos claramente fijada nuestra posición en lo que concierne a la preferencia sin restricciones por este sistema de examinación, en el que hemos encontrado la fórmula eficaz que, a modo de complemento de las lecciones orales, debates, monografías y trabajos optativos, permite verificar los resultados de la enseñanza en un plano desbrozado de todo parasitismo subjetivo. No es extraño, de esta suerte, que los Seminarios Interamericanos de Educación, llevados a cabo en Chile en 1954-55 recomendaran que, en Materia de Evaluación “se utilicen... pruebas objetivas que atiendan no sólo a comprobar la adquisición de conocimientos, sino también a evaluar el progreso alcan-

zado en la formación de hábitos, actitudes, habilidades, destrezas e ideales. ... Asimismo, se coincidió en que los ejercicios de las pruebas pueden estimarse como recursos metodológicos muy valiosos que: 1º Facilitan el aprendizaje; 2º Fijan y aplican conocimientos; 3º Desarrollan aptitudes, destrezas y habilidades, y 4º Forman hábitos útiles.

Poco más podemos agregar, en esta sucinta exposición, a la beneficiosa operancia que, dentro de la evaluación del trabajo escolar, asignamos a las pruebas objetivas. Ellas han pasado a constituirse en parte ordinaria e imprescindible de la Nueva Didáctica y sus méritos le irán ganando adeptos toda vez que la docencia repare en ellas con claro sentido de su uso, y, como hemos reiterado párrafos más arriba, sin propender al desplazamiento del educando hacia territorios de ficción a cuyo tránsito no esté acostumbrado.

Por último, dejemos concretamente consignado que en modo alguno la estimación del rendimiento escolar puede prescindir de lo subjetivo. Es más, el complejo ámbito de los imponderables educativos, ese entrecruce de líneas invisibles que se hace urdimbre espiritual en el quehacer cotidiano del maestro, debe estar en todas las pautas evaluativas. Aquí y allá, en la pausa abierta a la rutina del aula, el maestro sabrá mirar a través de esa trama axiológica, y con el respaldo equilibrado de la experiencia, su intuición podrá llegar al plasma vivo, buliente, que hace manifiesta la personalidad de cada alumno. Ciertamente: la observación sistemática consolida lo que es aporte ordinario de la actividad del aula. La prueba objetiva garantiza un tramo, llamémosle *informativo*, de lo andado. El tacto pedagógico y la innata capacidad de penetración psicológica —como lo quería Kerschensteiner— completarán formativamente, paso a paso, el largo itinerario de la educación. En uno y otro proceso se sostiene la escuela. No caer en extremos, es decir, no incurrir en las exageraciones deformantes que suelen señalarse en hipotrofías didácticas propias de organizaciones esencialmente técnicas, es la consigna capital de la educación renovada. Así, la evaluación no pecará de unilateral si en la coordenada social de la escuela, el controlador del rendimiento no se cierra exclusivamente sobre el aspecto intelectual

plican los modelos animados preferidos por los niños para la demostración científica. El estadio artesanal es en efecto una etapa adolescente, mientras que el arte puro y personal es cosa de adultos.

En el fondo estos "museos", desde el punto de vista europeo, no merecen este nombre. Son esencialmente "clubes", reuniones de pequeños grupos que se interesan en un determinado dominio científico, los insectos, la mineralogía, los pájaros. Las salas reservadas a los niños comprenden además, como en un club, un restaurante, un auditorio, una biblioteca. Las exposiciones que se ofrecen allí se limitan a dos o tres vitrinas sobre un tema muy simple, las Exploraciones, por ejemplo, o los Cuentos de Navidad, o los Libros de Imágenes, o el Circo...

Esta función educativa del museo ha tomado una importancia creciente a partir de 1920. En los U.S.A. existen 35 museos de niños, mientras que en el resto del mundo se cuenta apenas una decena. El museo de jóvenes del Metropolitan Museum, fundado en 1941, recibe por año 300.000 escolares de 9 a 14 años. En Europa se puede citar el Museo de Educación de La Haya fundado en 1920, que funciona en colaboración con las escuelas y ha recibido en 1947, 40.000 pequeños visitantes. Europa objeta a los museos infantiles el no ser museos y que, más tarde, los museos para adultos se resentirán por la concepción que los niños se habrán formado de ellos. Una opinión más amplia estima que sería suficiente abrir en los grandes museos secciones infantiles cuyo personal pertenecería al cuerpo educativo. Hay una sección infantil en todos los museos americanos, cuyas galerías están abiertas para la juventud los sábados por la mañana. En Inglaterra, durante la guerra 1914-1918, el Victoria and Albert Museum había instituido ejercicios artesanales para niños que se inspiraban en los objetos del museo, actividad que cesó con la paz. En Artes Decorativas de París fue creado un taller de los Menores de Quince Años, que tuvo un éxito prodigioso. Otro modo de ponerse al alcance de los jóvenes consiste en el préstamo de materiales a las escuelas y a los clubes. Se trata de reproducciones, maquetas, gráficos, fotos diagramas... En Francia estos préstamos están permitidos por el museo pedagógico que proporciona a los maestros todo un material educativo, desde ejemplares de animales fósiles, muestras geológicas, películas y discos.

En lugar de crear museos para niños, Europa ha preferido hacer accesibles a los niños los museos para adultos. Esto resulta de la comprobación siguiente: en la materia donde no es especialista, el adulto es asimilable a un niño. Para él igualmente la presentación debe ser, en la medida de lo posible, clara y simple. El niño, diría Joseph Prudhomme, es un adulto en potencia y siempre se corre el riesgo de subestimar su desarrollo intelectual real. No es por lo tanto sobre los objetos que se debe llevar el esfuerzo de simplificación, sino sobre la formación del personal intermediario entre el niño y el objeto. Este personal deberá intervenir en la presentación de colecciones y trabajar en el museo. Ya en 1880 era costumbre llevar a los escolares al museo del Louvre, que aún hoy, es el único que posee, en Francia, un servicio educativo permanente. Visitas dirigidas por profesores han sido, sin embargo, organizadas en algunos museos provinciales.

Las condiciones en las cuales las visitas de los niños pueden tener el máximo de eficacia han sido estrictamente reconocidas. Es necesario que sean preparadas y seriadas luego de un acuerdo entre el personal enseñante y el conservador. Los grupos no deben pasar de quince alumnos. El paseo no debe ser de más de una hora. Es preferible hacer muchas visitas cortas que una sola larga. Es deseable que las visitas formen una serie y que tengan como tema uno próximo al del programa de clase. Si, como es deseable, se pide a los alumnos componer un deber ilustrado después de la visita, es útil exponer en clase todos los trabajos ejecutados por ellos. Para poder generalizar estas prácticas sería necesario que los créditos y los programas permitieran reservar un día por semana a la visita de los museos o por lo menos, como en América, un medio día de mañana, el jueves o el sábado, y esto para los alumnos secundarios. Al comienzo del año escolar podría ser instituida una visita guiada, obligatoria para todos los profesores de los cursos secundarios, bajo la dirección de los conservadores o de uno de los profesores de historia.

Cualquiera sea el modo adoptado, el servicio educativo organizado es, de todos, el mejor intermediario, pues siendo especializado puede responder a todas las exigencias de su joven público. Al terminar las visitas a los museos

en Suecia y en Noruega, se distribuye a cada niño entradas gratuitas válidas para él y dos acompañantes, con el fin de comprometerlos a volver con sus padres, a quienes tendrá el placer, por amor propio, de transmitirles las explicaciones recibidas. Lo esencial es no exigirle un esfuerzo prolongado ni renovado. La técnica de exposición y el material explicativo muestran aquí su particular importancia. El principio está basado en la comprobación de que el museo debe completar el libro y no devenir un gran libro ilustrado, formado por noticias murales muy largas, cuyos objetos no serían más que la ilustración. Lo deseado y lo aplicado debería ser exactamente lo contrario. El ideal se resumiría en lo que yo llamaría la regla de las tres C: ser *Claro, Corto, Completo*. El texto debe ser reducido al mínimo y rodeado de maquetas, mapas, diagramas, planos y fotostatos, cuya escala, lugar y relaciones recíprocas, serían en sí mismos reveladores.

Pero, ¿a qué necesidades corresponde, diréis, esta inmensa empresa de educación? Tiende nada más que a enseñar a ver, arte tan raro y de importancia considerable. La enseñanza por la vista tiende a estimular el gusto más que a "amueblar" la memoria o a acumular cifras o hechos. La escuela enseña a leer y a escribir. Exige un ejercicio al vacío de la memoria. El papel del museo es enseñar a ver, arte gracias al cual habría menos falsos testimonios o errores de interpretación, menos incomprensión mutua y accidentes, una más justa apreciación del detalle, pues para un hombre de ciencia no hay detalle. El libro ha alejado durante mucho tiempo del museo al público y a los intelectuales, que continúan perpetuando el desdén medieval de los clérigos por las artes serviles, mientras que el humanismo desde largo tiempo, ensanchó el dominio práctico del conocimiento. El intelectual, así limitado, merecería la definición que le aplica el humorismo anglo sajón, la de una "persona que ha recibido una educación superior a sus medios", aunque no fuera más que a sus medios de comprensión sensible. Se trata de adquirir no conocimientos, sino una experiencia, origen del conocimiento mismo.

Todo esto se traduce en el remplazo de la letra por la imagen y por el signo de donde ha salido. La ilustración, el cine, la televisión hacen de nuestro tiempo una civil-

ización de la imagen, que posee, como la música, una audición universal. En cuanto al discurso ha sido remplazado en su papel racional y preciso por la notación matemática igualmente universal, puesto que una página de ecuaciones reemplaza un volumen de explicaciones en todas las lenguas. Cifras e imágenes han reemplazado para nosotros al discurso.

Existe por otra parte en la materialidad y la visión directa del objeto una fuerza probadora que sobrepasa la persuasión por el oído. Para un joven, manejar un hacha prehistórica, desmontar un arma antigua, dibujar un animal vivo, despertar mayor interés que escuchar un curso sobre el mismo tema, y aprende mucho más. La meta del museo es hacer actual el conocimiento virtual dado por el libro. No se trata de copiar frases, sino de aprender a mirar. La lección del museo es múltiple, tanto como los puntos de vista desde los cuales se puede considerar cada objeto y que están en el origen de las especialidades correspondientes. Lo que nos revela puede ser el cuadro de una vida antigua, el origen de nuestros utensilios, los momentos de la historia, el rostro de hombres representativos, o, para limitarnos al objeto en sí, puede materializar la obra maestra en la que desemboca una vocación o una experiencia hereditaria y al mismo tiempo lo que hay de más seductor en el mundo como programa de vida, las relaciones del trabajo y del placer.

Bien entendido, no es suficiente franquear las puertas del museo para que nos libre espontáneamente sus secretos, como el concierto o el teatro. No goza de ninguna tradición popular. Habla un lenguaje que es necesario aprender, el del gusto, cuya educación es posible, como lo ha dicho el señor Marangoni, en un libro excelente. Se desarrolla con el hábito, por el análisis de la obra de arte. Si se trata de un cuadro es necesario primero separar el contenido o el tema, y el continente o su forma. El tema es la anécdota, lo que se puede contar o describir, todo lo que se refiere a la moda del tiempo. Es el lado sentimental y afectivo, el retrato del héroe, el episodio histórico, el rostro de la madre o del niño, la vista del paisaje, objetos familiares que rodean nuestra vida. Es también el lado utilitario e informador de la imagen, el artesano en el trabajo, los trajes y las cos-

tumbres todo lo que el artista ha elegido para interesarnos, atraernos y trasmitirnos algo diferente, que es lo principal, su propio lirismo, traducido en valores, colores y líneas.

¿Qué significa en efecto comprender, cuando se trata de una obra de arte? Es esencialmente ser sensible a su ritmo general, compuesto por otros ritmos secundarios y particulares, ritmo de su dibujo y de su forma, de sus valores y de su claroscuro, de sus colores y de los matices de su paleta. Cada uno de nosotros no es capaz de percibir en el mismo grado cada uno de estos elementos de forma, es decir, la combinación de las líneas y de los volúmenes, es el más intelectual de los elementos, el lenguaje de las direcciones y de los gestos. Los valores son, por lo contrario, más palpables y terrestres y están constituidos por el obstáculo que las cosas oponen a la luz, es decir, que están hechos de sombras y de luces separadas por una zona ya sea imprecisa, ya sea inversa o matizada, como la ha inventado Leonardo da Vinci, bajo el nombre de claroscuro. En fin, la paleta está constituida por la mezcla de todos los colores del prisma, que se clasifican en tres colores fundamentales, y en dos series de colores cálidos y fríos. La memoria del pintor y del aficionado es capaz de un análisis espontáneo e inmediato, gracias a un don, a una facultad particular, que los hace más sensibles frente a uno u otro de estos elementos, lo que define además el modo del artista. Será ya un dibujante, ya un iluminista, ya un colorista. El criterio de una obra maestra consiste en el hecho de que todos los elementos del cuadro han sido sentidos y digeridos antes de ser expresados, mientras que el tema bruto tomado de la vida es un compuesto sin carácter, sin arte.

Para ayudar a los profanos y al público a ejercitarse en este análisis, es bueno exponer sobre las paredes del museo pequeños cuadros analíticos que disquen un cuadro elegido en composición, valores y paleta, como se hizo en el museo de Nantes. Estos esquemas toman espontáneamente la apariencia de no figurativos, lo que tiene la doble ventaja de mostrar que la pintura sin tema ha surgido de las mismas preocupaciones que la pintura tradicional, pero se interrumpió voluntariamente antes de elegir un pretexto, un alibi, una vestimenta anecdótica.

Una iniciación al arte, introducida en las escuelas normales, tendría la ventaja de hacer menos librecos la formación de los maestros.

LUX BENOSIST
Músico y Metodólogo
P. T. de Francia, 1940

Traducción de Nafise Arambio

SOBRE LA METODOLOGÍA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA

Dentro del general territorio de la Pedagogía del idioma, cuya didáctica alcanza ya alto nivel de perfección, existen dos sectores cuyas metodologías no están aún claramente definidas: la composición escrita y la Ortografía. Sobre ambas ramas tenemos numerosos trabajos tanto de investigación como de aplicación práctica a la realidad escolar, pero aislados, carentes de esa relación que entronece las ideas y las constituye en un cuerpo de doctrina donde el maestro puede hallar una segura guía. Las líneas que van a seguir no tienen otra intención que dar esa visión panorámica con respecto a la composición escrita.

Obvio resulta que la enseñanza de la escritura culmina en la composición escrita. La escuela, durante muchos años, se ocupó de la escritura considerándola como un fin en sí misma, preocupándose por un simple trenzado de signos de intención caligráfica y, a lo más, por una preocupación ortográfica mal encauzada. Nadie parecía darse cuenta, dentro de esta órbita de ideas, que la escritura es un medio de transmitir el pensamiento, tanto en su aspecto comunicativo como en su aspecto expresivo, y no sólo del pensamiento, sino incluso de los sentimientos y valoraciones humanas, de la vida misma, dentro de un aquí y de un ahora.

Cuando se trata de establecer la metodología de una materia de enseñanza, debe ser siempre, primero, un análisis lo más profundo posible de esa materia, que nos entregue su estructura lógica, los mecanismos psicológicos que ella pone en función, las dificultades de comprensión y tantos otros aspectos que sirven de fundamento a la determinación de las acciones didácticas.

Sin necesidad de mucho ahondamiento puede verse que toda composición escrita es una unidad estructural que a la vez presenta carácter general y singular. Lo que en ella hay de singular obedece a la subjetividad del que compone; lo que en ella hay de general, a leyes generales de la expresión y de la comunicación. Una composición escrita es siempre una detención, una cristalización del pensamiento y del idioma que, por esencia, son curso vivo y fluente. Cuando alguien escribe fija su propio pensamiento y su propio decir, estructurándolos y haciéndolos transportables y perdurables. Y, al hacerlo, forzosamente ha de valerse de fórmulas expresivas y significativas universalmente válidas, sin las que el pensamiento y la expresión carecerían de sentido. Y, por otra parte, toda composición escrita alude siempre a una realidad. He aquí, pues, los tres elementos que dan estructura a una composición escrita: la estructura de la realidad, la del pensamiento y la de la expresión. Es, por tanto, natural que la combinación de tres elementos forzosamente estructurados conduzca a una nueva estructura.

Decimos que toda composición escrita es una unidad estructural que puede tomar direcciones expresivas y comunicativas infinitas y, precisamente el hecho de ser una unidad estructural, nos permite hacerla didácticamente manejable; sólo a ese precio podemos transmitirla, hacer de ella un medio de educación teórica y prácticamente inculcable.

Estudiados, con la brevedad posible, los aspectos principales de toda composición escrita, conviene ahora proyectar el interés sobre otros que, precisamente, son los que más pueden ayudarnos al establecimiento de una ordenación didáctica. Toda composición escrita puede tomar tres direcciones principales: la descripción, la narración y el diálogo. Ciertamente que una composición puede presentar, y generalmente presenta, los tres aspectos indisolublemente enlazados y, de la misma manera, que el límite entre la descripción y la narración es prácticamente indeterminable. Pero cierto también que, desde un punto de vista didáctico, podemos separar estos aspectos o elementos a fin de establecer acciones didácticas convenientes, como, por ejemplo, dentro de la enseñanza de las matemáticas separamos las dificultades que se presentan dentro de la división para hacer de cada una de ellas una acción didáctica independiente.

Un somero análisis de la descripción nos la muestra apuntando siempre hacia las realidades del mundo circundante, mostrando siempre un fuerte carácter objetivo, espacial y actual. La descripción lo es siempre y con forzosidad de algo o de alguien. Claro que el *alguien* de la descripción puede tomar aspectos inespeciales como, por ejemplo, cuando culmina en el retrato espiritual de una persona; pero esta forma de descripción en modo alguno destruye su fundamental carácter espacial, actual y objetivo.

Tiene la descripción, por tanto, una clara raíz intuitiva, perceptiva, que dispara los mecanismos mentales sobre el mundo de la realidad en una captación de materia, de forma, de colores. Y, por otra parte, a estos impulsos primarios vienen a sumarse acciones imaginativas que, por el camino de las semejanzas, nos introducen en el reino maravilloso y creador de la metáfora. En el curso mismo de la vida todos estos estímulos se producen de modo espontáneo, al azar de los encuentros con las cosas, pero al fijarlos dentro de una composición escrita se impone la necesidad de ordenación, de estructuración, según relaciones lógicas, racionales. El mundo de las cosas reales, dentro del orden de la composición escrita, se llena de lógica humana, de una lógica que, más que las cosas mismas, busca la esencia de las cosas, se apunta hacia la definición.

Si la descripción es actual, espacial y objetiva, la narración nos remite hacia los acontecimientos, hacia los hechos y, primordialmente, a los acontecimientos de la vida humana. Su característica más importante es, por tanto, la temporalidad. Cuando alguien narra está temporalizando su existencia o la ajena, está haciendo, sin saberlo, historia, porque la narración discurre siempre del pasado al futuro, que, como es bien sabido, son las dimensiones de lo histórico.

Sin duda ninguna, lo esencial de una buena narración está en la ordenación de los acontecimientos narrados de acuerdo con la realidad del acontecer. Una narración en la que los acontecimientos no se ordenan de acuerdo con su aparición temporal será siempre algo embrollado y sin sentido. Esto viene a decirnos que si la descripción es ordenación espacial, la narración lo es en el orden

temporal y que, tanto en una como en otra, lo que pone orden y concierto es su estructuración en una unidad de sentido.

La forma dialogada nos lleva a las relaciones interpersonales, es decir, a lo dramático, trata de captar y fijar por escrito el hecho vivo de la conversación—del monólogo, del diálogo, del coloquio— en su enorme complejidad de preguntas, de respuestas, de órdenes, ruegos, sugerencias, inducciones, etc., que hacen del idioma un instrumento de vida. Todo este cúmulo de acciones y reacciones vitales, psicológicas, tienen que estructurarse también para hacerse transmisibles, tanto en un aspecto puramente temporal como dentro de un orden didáctico. Y nótese de pasada que estos aspectos de la composición dialogada, aparentemente la más alejada de las actividades escolares, son los que plantean mayores problemas expresivos didácticamente aprovechables con su cúmulo de entonaciones, de relaciones gramaticales, de signos especiales—guiones, interrogaciones, admiraciones, etc.—con sus inmediatas aplicaciones no sólo al escribir, sino incluso al decir mismo de la diaria conversación.

Insistiendo—quizá con demasiada machaconería— recalamos una vez más que, indudablemente, en toda narración pueden intervenir, y realmente intervienen, objetos o personas descriptibles, que en la descripción igualmente pueden intervenir acontecimientos y, en el diálogo, tanto descripciones como narraciones. Es decir, que la composición escrita es, esencialmente, una armónica unidad de los tres elementos que venimos aquí estudiando por separado. Pero no debemos olvidar que estamos haciendo el análisis de una actividad para su mejor comprensión y adaptación pedagógica y que un análisis es siempre y forzosamente una abstracción. Pero así como en general el análisis favorece y ayuda a la comprensión de la cosa analizada, así también podemos alcanzar una mejor comprensión de la composición escrita y, paralelamente, un mejor planteamiento de sus problemas metodológicos. Por lo pronto, y sin mucho detallar, podemos ya colegir que el campo de la descripción remite didácticamente a la ciencia, a la naturaleza; el de la narración, a la historia, a la leyenda; el de la forma dialogada, a la vida misma, que es, por esencia, drama, acción, actividad fluente. Y la sola notación de estas sencillas ideas

nos entrega, pone a disposición del maestro, una serie de relaciones didácticamente aprovechables no sólo dentro del terreno de la composición escrita, sino también dentro del de las materias del programa escolar en su totalidad. Vallándonos de esta casi inagotable serie de relaciones, la composición escrita no sólo constituye una finalidad en sí misma y la culminación de la escritura como medio de comunicación y de expresión, sino que a la vez puede constituir un medio de vitalizar, asimilar y contribuir a la enseñanza de la totalidad de las materias que constituyen los programas escolares.

RAPAFEL VERDIER
En "Vida Escolar", N.º 28
Madrid, abril de 1961

EL MÉTODO ORFF-BERGESE

En lo concerniente a la educación musical de los jóvenes y al desenvolvimiento de sus aptitudes, dos cosas cuentan sobre todo: la *participación activa* y la *audición activa*. Por participación activa, entendemos la utilización efectiva y constante de los elementos musicales—en el canto, la ejecución y la improvisación—, y por audición activa, la adquisición gradual de la capacidad de apreciar y comprender la música realmente artística.

Nuestra enseñanza está fundada esencialmente en la música folklórica (canciones y rondas infantiles); es en efecto, para el niño, la forma natural de abordar la música. Es necesario, evidentemente, haber elegido cuidadosa y racionalmente los trozos apropiados, pues todos aquellos que cantan o juegan en un pueblo, no tienen un valor educativo. El profesor debe, por consiguiente, con ayuda del especialista, determinar los cantos y las danzas que mejor convengan al desenvolvimiento del niño.

Hace veinticinco años, los profesores de música discutían constantemente los méritos de los diversos métodos, tales como el de la palabra acentuada, de la solmisación "Sol-Fa", o el de la notación cifrada. En nuestros días tales discusiones no tienen razón de existir, pues el pro-

fesor de música se limita a explorar todo el universo de la música folklórica y culta, cualquiera sea el método a emplear a tal efecto.

Hay problemas urgentes que resolver: asegurarse que la aptitud del niño respecto de la música permanezca en perfecta armonía con su desarrollo psicológico natural; luego darle los medios de practicar y amar la mejor música y comprender las obras contemporáneas sea como intérprete o como oyente.

En la aplicación de estos nuevos principios, corresponden de un lugar preponderante a uno de los grandes compositores de nuestro tiempo: Karl Orff. Fue durante muchos años Director de Música en la Günther Escuela de Munich, escuela reputada por la enseñanza de la gimnasia, gimnasia rítmica y de la danza. Es ahí donde se familiarizó con todos los problemas de la educación musical, trabajando con sus alumnos. Se dio cuenta que la música empleada entonces para la danza y los ejercicios rítmicos no era siempre apropiada para los resultados buscados. Durante el transcurso de las lecciones, ejecutaban obras románticas y los alumnos debían mostrar por los movimientos y la danza, qué era aquello que la música les inspiraba.

Orff constata asimismo, que este género de música no concuerda bien con el movimiento, piensa que los alumnos debieron componer la música ellos mismos, y encontrar también en el tiempo mismo, el medio propio de expresión en los movimientos y en las danzas.

Surge entonces un problema: *¿Cómo se inicia a un sujeto "no músico" en la expresión de su propia melodía?, y ¿en cuáles instrumentos conviene iniciarlos?*

Orff sabe que muchos profesores de gimnasia rítmica y de danzas emplean los instrumentos de percusión, a menudo en combinación con el piano, particularmente para conseguir ciertos efectos. Esto es necesario evitarlo. Los instrumentos que elige los crea él mismo, o los hace construir especialmente; son instrumentos melódicos, tales como campanas de vidrio, xilofones, metalofones, flautas dulces y violines. Elige por otra parte, los instrumentos de percusión siguientes: tambor de madera, tamboril, triángulo, cimbalo, maracas y timbal.

En lo que se refiere a la exactitud en la técnica de estos instrumentos se debe citar particularmente el nombre de Hans Bergese, uno de los discípulos de Orff.

El estilo armonioso del acompañamiento al piano, no es del todo favorable para el desenvolvimiento del sentido del ritmo, y sobre todo no es conveniente para los niños. Este principio ha surgido del estudio psicológico del desenvolvimiento natural del niño.

ALGUNOS DETALLES SOBRE EL MÉTODO ORFF-BERGESÉ

El método toma como punto de partida el empleo de las canciones y rondas infantiles. Para los más pequeños, Orff recomienda el empleo de melodías compuestas sobre la gama pentatónica, con una forma elemental de acompañamiento (ostinato). Las improvisaciones comienzan más o menos temprano, siguiendo el desarrollo del niño, basadas en las rondas y en las cuales los textos son tomados en especial de las canciones infantiles.

Esta primera etapa se preocupa esencialmente en obtener que el niño se exprese por él mismo, espontánea y plenamente por la música; este resultado se estima de mucho más valor que una formación técnica intensiva. Orff ha publicado un volumen titulado *Orff-Schulwerk* (publicado por la casa Schott's Sohne, Mayence), donde expone sus teorías y relata sus experiencias.

El libro publicado por primera vez en 1930, no fue favorablemente recibido por los profesores de música; no midieron su valor. Fue duramente criticado y los instrumentos de Orff, calificados de exóticos. Después de la última guerra, por el contrario, una edición corregida y revisada de esta obra, recibió una favorable acogida. Se reconoció que el autor estudiaba metódica y netamente los aspectos psicológicos del problema de la educación musical.

¿Cuál es la diferencia que existe entre la enseñanza de Jacques-Dalcroze y la de Orff?

Dalcroze enseña la medida y el ritmo, explica la gimnástica y la danza, emplea la soimisión, utiliza instrumentos musicales, etc. Pero este gran método no tiene en cuenta suficientemente la evolución psicológica del niño, ni las diferentes etapas que es necesario distinguir en el desarrollo de los jóvenes.

Orff insiste, además, sobre la necesidad de dar al niño la ocasión de expresarse espontáneamente y de despertar en los alumnos la facultad de invención. Por otra parte el método de Dalcroze se preocupa por el detalle, mientras que Orff se contenta con aconsejar al profesor e inspirarlo; no busca elaborar un sistema rígido; enuncia un cierto número de ideas y ejemplos musicales de alta calidad, sin decirle exactamente cómo debe proceder para hacer progresar a sus alumnos.

Desde este punto ha partido Hans Bergese. Pero contrariamente a su maestro, ha estudiado que no es suficiente dar al profesor una primera inspiración, sino que es necesario mostrarle cómo proceder metódicamente y proponerle un plan de trabajo bien concreto y equilibrado.

Las ideas de Bergese sobre el ritmo, proceden incontestablemente de la noción de movimiento. Nosotros encajaremos —dice— la personalidad del niño en su conjunto, y no sobre un solo aspecto. Si se quiere formar una personalidad equilibrada, es necesario dejar al niño expresarse por todos los medios que él dispone: movimientos, canciones y juegos.

Bergese y su colaboradora, Anneliese Schmolke, prefieren por consiguiente los juegos cortos, las canciones y la música que incitan al niño a expresarse con espontaneidad. Estas canciones, estos juegos y estas danzas están reunidos en el Schulwerk de Bergese (publicado por Mössler-Verlag, Wolfenbüttel).

EGOR KRAUS y WILHELM TWITTENHOFF

Traducción: Lda A. de Tortosa.

EL MAESTRO Y LA COMUNIDAD

El maestro es, a no dudarlo, sólido pilar dentro de la evolución psico-socio-pedagógica de la comunidad. Por ello estimamos de interés poner en evidencia la importancia que puede alcanzar su acción en algunos aspectos referidos a la medicina social.

Esta última, la escolaridad común y diferenciada, la rehabilitación y la asistencia social se hallan íntimamente engarzadas formando un todo que aspira al mejoramiento integral del individuo y por ende de la sociedad.

Estos conceptos de vivencia permanente en el maestro han cobrado singular actualidad en la provincia de Buenos Aires merced a una política de avanzada en busca del bienestar general.

En el desco de colaborar en esta tarea, nos referiremos a algunos aspectos que ponen en evidencia, una vez más, la importancia del educador como creador de realidades futuras.

Si aspiramos a dar al maestro las armas elementales para identificar prematuramente a ciertos pacientes que se beneficiarían con una orientación médico-socio-pedagógica adecuada, lo hacemos con el convencimiento de que su labor no tendrá como fin un diagnóstico frío y aritmico que a la postre traerá como consecuencia un rótulo para el niño y un motivo de lucimiento para el educador, sino, muy por el contrario, porque sabemos de su permanente inquietud.

Prueba de ello es que la educación de la provincia cuenta con escuelas especializadas, departamentos de psicología, servicios sociales y organismos que se ocupan de estos problemas, dotados con personal competente y apoyados con autoridades que impulsan con seriedad estos esfuerzos de bien común.

Ahora bien, es evidente que el devenir de aquellos pacientes portadores de déficits físicos, mentales o sociales depende, por una parte, de la orientación más o menos temprana que se les brinda y por otra de la sensibilidad del medio que los rodea, para vivir su problema.

De lo dicho se desprende la señalada importancia que adquiere la acción del maestro en el futuro de alguno de estos niños, ya sea como consejero de la familia, ya como detector de una incapacidad leve que puede incidir gravosamente en el futuro.

En el primer caso tiene la facilidad para entrar en la intimidad de los hogares y conocer sus problemas; puede ser uno de los pocos que sabe que un alumno de su curso tiene un hermanito "zonzo", "sordomudo" o "paralítico de nacimiento".

Es aquí donde su figura puede agigantarse y alcanzar proyecciones insospechadas. Grave responsabilidad le compete. De sus conocimientos, de su tacto y de su habilidad depende en gran parte la suerte de esos pacientes. Otras

veces es un niño del curso que no aprende o que luego de un período de aprovechamiento normal decae progresivamente en su rendimiento.

El maestro debe tener presente en estos casos que, entre otras cosas, su alumno puede ser subnormal o que alguna circunstancia física incide sobre su actuación; disminución parcial de la audición, ya sea por corizas frecuentes, periódicas supuraciones de oídos, o hipertrofias de amígdalas o vegetaciones adenoideas; deficiencias visuales; minusvalía física, desnutrición, etc.

Puede encontrar que el descenso de sus aptitudes coincide con una tartamudez que aparece inopinadamente, con trastornos de conducta que no reconocen una causa física aparente.

Pero si bucea hábilmente en ese hogar puede descubrir un problema familiar, una mala conducción paternal, el nacimiento de un nuevo hijo que acapara la atención de todos y posterga a nuestro alumno, en fin, mil circunstancias más que pueden entorpecer la evolución de la instrucción primaria, pero donde un tratamiento clínico, quirúrgico, psicológico o la orientación familiar siempre precoz brindan satisfacciones insospechadas.

Nos dirigimos al maestro y preferentemente al maestro provincial. Las circunstancias, el medio a veces precario, con cultura escasa, la poca lectura, la falta de medios de divulgación de conceptos sanitarios, la pobreza que impide la preocupación elemental en este sentido, sobre todo en matrimonios prolíficos, son factores que llevan al maestro al centro de la constelación pedagógico-social, a veces como único difusor de premisas elementales. Es la estrella que irradia el A.B.C. de todo aquello que tiene como fin primero cumplir con el enunciado sarmientino de "educar al soberano" y de hacerlo en forma integral, fundamentalmente orientando al niño y al padre, a la familia entera, dando directivas sanas, aconsejando sobre la orientación laboral del niño que termina el ciclo primario; consoliando y vehiculizando fuerzas en el desánimo cuando se trata de niños con incapacidades intensas.

Pero su acción no debe circunscribirse al ámbito familiar, sino procurar difundir algunos conceptos, y aquí resulta oportuno destacar la gran obra esclarecedora que

puede realizar el maestro a través de las sociedades cooperadoras, ligas de padres, asociaciones de ex alumnos, etc., enseñando y divulgando el hecho de que un niño no sólo útil sino que, en ocasiones, más eficiente, como veremos más adelante.

El educador debe procurar hacer perder el miedo a aquellos que pueden resolver el problema laboral de estos pacientes reeducados.

A propósito de esto haremos algunas referencias sobre resultados obtenidos con la reeducación de niños que adolecen de incapacidades que les impiden, algunas veces, concurrir a la escuela común, pero que pueden llegar a ser útiles a sí mismos y a la sociedad a poco que se les oriente correctamente.

Hasta no hace muchos años era común ver en este tipo de pacientes, un castigo, y la impotencia alcanzaba al campo médico que, en muchos casos, no veía mejor salida para resolver el problema de los padres que aconsejarles tener otro hijo, cuya presencia amonora la sensación de desdicha de estos progenitores.

Felizmente esta etapa ha sido superada en gran parte; tener un hijo hipocáustico, espástico, afásico o débil mental, constituye, a no dudarlo, un grave y doloroso problema; pero en muchos casos se poseen en la actualidad medios para atenuar los efectos que este déficit puede provocar en la familia y por extensión en la sociedad.

Es impostergable hacer saber que hoy un niño hipocáustico, mediante continuados y severos adiestramientos puede ser un elemento útil y en muchos casos cumplir con el ciclo de la escuela primaria. Remitimos al efecto a la Escuela Municipal de Niños Hipocáusticos de la Municipalidad de Buenos Aires, a la del Instituto de Fonoaudiología del Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social de la Nación y a aquellos grados que diseminados en las Escuelas Diferenciadas de la provincia de Buenos Aires cumplen este cometido.

Si bien es cierto que no todos los hipocáusticos pueden realizar íntegramente este ciclo, ello pierde importancia frente al hecho concreto de que la adquisición del lenguaje, valiosa conquista, justifica de por sí la acción, ya que dota al paciente del atributo esencial del ser humano que lo distingue e identifica como tal.

En el caso de niños espásticos resulta alentador poder afirmar que el adiestramiento permanente iniciado en los albores de la vida, le permite conseguir una serie de hábitos que posibilitan, o al menos facilitan, una cantidad de actos de la vida cotidiana, aliviando a la familia y confiriendo a los pacientes sensación de seguridad en sus propias fuerzas.

A ello conducen las sesiones de Terapia Ocupacional donde se les enseña a hablar, a comer, a vestirse, en una palabra a realizar actos elementales, ya sea por sus medios o ayudados por prótesis colaboradoras.

Asimismo consideraremos el problema del niño débil mental, problema más conocido en la forma que en el fondo.

Coincidiendo con serias estadísticas extranjeras que establecen que el 75 por ciento puede convertirse en seres útiles y que sólo el 5 por ciento debe realizar tratamiento bajo custodia, la experiencia recogida en el Instituto Municipal de Reeducción Infantil "José Ingenieros" y en las escuelas dependientes del Ministerio de Educación de la Nación y de la Provincia, afirman la necesidad de llamar la atención de los padres, acerca de que un débil mental no es un inútil que requiera tratamiento caucional, vale decir internación, ni un ente marginado celosamente de la estructura familiar por estimar equivocadamente que no tiene posibilidad alguna de ser educado.

Acorde con los nuevos conceptos se tratan los niños con deficiencias auditivas, trastornos de la voz y de la palabra, espásticos, se orientan pedagógicamente niños débiles mentales y se tratan los pacientes con trastornos de conducta, encontrándose en la actualidad muchos de ellos en la etapa de ser orientados laboralmente.

En esta tarea de recuperación trabajan en equipo el médico, el maestro, el psicólogo, el terapeuta ocupacional, el fonoiatra, el kinesiólogo, el servicio social y fundamentalmente la sociedad.

Considerando la importancia de esta última, es urgente solicitarle que coadyuve en esta tarea para que no aparte de ellos su mirada horrorizada, ni los observe con conmiseración. Estos niños necesitan, esencialmente, colaboración amistosa y comprensiva.

En este sentido debe hacerse un llamado a los maestros para que divulguen la posibilidad de emplear con éxito

a estos jóvenes. La última guerra demostró, por ejemplo, que los accidentes de trabajo en determinadas tareas eran menos frecuentes en los duros de oído que en obreros normales; es más, en algunas labores ruidosas eran preferibles los sordos.

Es necesario recordar que la reeducación no busca solamente dar lenguaje a un hipoacúsico, superar una tartamudez, o capacitar un miembro lisiado; aspira con intensidad creciente a transformar estos niños en seres útiles a sí mismos y a la comunidad.

Frete a la proyección humana y social de esta labor se impone el esfuerzo mancomunado de todos los sectores. Para ello importa:

- 1º Formar conciencia en los padres de que el éxito de los tratamientos es tanto mayor cuanto antes se inicien los mismos.
- 2º Que los resultados se aprecien después de largo y sostenido esfuerzo, conspirando contra los mismos las interrupciones por el desaliento y la fatiga.
- 3º Estos niños traen para la sociedad ceñida responsabilidad, siendo impostergable que se les brinde su colaboración, ofreciéndoles fuentes de trabajo acordes con sus posibilidades.
- 4º El maestro tiene una ubicación de gran responsabilidad en estos problemas ya sea como avanzada de diagnóstico, como orientador de la conducta familiar o como creador espiritual de fuentes de trabajo con su labor esclarecedora.

JORGE A. SEGANE Y ELENA CU. DE SEGANE

EL NIÑO INESTABLE

Los inestables forman legión. Sus anomalías, lejos de hacerlos anormales, son suficientemente espectaculares para incomodar a los pedagogos y requerir los cuidados del especialista neuropsicológico.

No consideraremos como inestables a aquellos niños a quienes los padres llaman "diablos" simplemente porque son impetuosos, llenos de vida. Un niño que no hace ruido es un niño enfermo u oprimido.

La agitación normal del niño es una forma de su curiosidad. Así como su espíritu escoge aquí y allá, solicitado por el innumerable espectáculo del mundo exterior que descubre, así también sus gestos toman posesión de las cosas, sin discriminación, en desorden. El niño no ha hecho aún su elección entre los objetos. Los ama con igual amor y los anima y los vuelve mágicos. ¿Cómo podría, pues, su cuerpo no participar de esa magia creada por su espíritu?

¿Diremos que es anormal el niño de las ciudades cuya actividad, continuamente reprimida, se muestra ruidosa sólo porque los muros de una vivienda estrecha repiten los ecos? Un bebé de 3 años, prisionero en un interior sin luz pedía a Papá Noel ¿sabeis qué? "Un balcón". Un escape hacia el cielo y el aire libre. Un niño debe andar, gritar, cantar, agitarse; sus gestos aún no han tomado los itinerarios monótonos que siguen los adultos.

Se ve a los niños entregarse impulsivamente a sus diversiones como en súbita ebriedad.

Están, en efecto, agitados porque en sus hogares se les impide saltar, bailar, gritar, silbar y se hallan de pronto sin sujeción alguna. El agua rebosada se vierte a torrentes, porque se ha buscado canalizar entre riberas monótonas el claro y cantarín arroyo de la infancia.

No confundiremos nunca a los inestables con los impulsivos, cuya turbulencia brutal necesitaría todo un estudio.

INESTABILIDAD PSICO-MOTRIZ. — El inestable está siempre agitado, y si bien puede no ser más que un inestable motor, a menudo es a la vez inestable *motor* y *psíquico*, lo que vuelve su caso más complicado para el pedagogo.

Una multitud de imágenes definen al inestable motor: es el "movimiento perpetuo", "una lombra", "un tócalo todo". Tiene la "manía de moverse". Es el "roedor" que muere sus lápices y devora sus uñas. En clase, presa de un verdadero "prurito" motor, se retuerce, se da vuelta, se levanta, charla, juega. Sus cuadernos están desgarrados y la escritura es irregular. Sus ropas están desordenadas. Hay una evidente falta de control. Aunque quisiera tenerlo, no lo conseguiría; es fatalmente indisciplinado.

Cualquiera que sea la causa, hereditaria o debida a toxoinfecciones de la primera infancia que hayan pas-

do inadvertidas, se nota a menudo, en el curso de los primeros años, una cierta desarmonía en el desarrollo psicomotor, una discordancia en las fechas de aparición de las grandes funciones motrices: marcha, dirección, primeras palabras, primeras frases, aseo, etc.; signos todos que prueban un retardo en la nutrición del sistema nervioso.

Más tarde, el escolar será fatalmente desatento. Pero lo será sólo porque está a merced de las excitaciones motrices que le impiden fijarse y escuchar. Una vez calmado, la atención se fija y el trabajo escolar retoma un curso normal.

Muy diferente es el inestable psíquico. Él también está agitado, pero aun cuando estuviera inmóvil no podría retener nada de las materias enseñadas; se le desmenuzarian.

He aquí a estos inestables: la cabeza erguida, sugestivos, captando todos los mensajes sin retener ninguno, descuidados, ligeros, huidizos. Si el maestro interroga a los alumnos ellos responden boquiabiertos: "¿qué?", "¿cómo?", como si no hubieran entendido.

No perciben. Las nociones no "muerden", no se imprimen en su cerebro. El pensamiento que busca inscribirse en él, es pronto borrado por la ola de pensamientos adyacentes.

Tales niños son a menudo muy inteligentes, sensibles a todas las influencias, aprenden con rapidez pero también rápidamente dejan escapar todo.

Su cerebro es como arena y la playa es estéril. Tales son los inestables psicomotores. No les falta corazón pero su afectividad revela un desplazamiento, una discontinuidad y un desequilibrio entre las tendencias, que pueden ser comparadas al desequilibrio de la inteligencia y de la motricidad.

En la adolescencia, la inestabilidad termina en la incapacidad para la elección de una profesión. En la imposibilidad de sujetarse a una especialización técnica, el inestable será mensajero, mandadero, repartidor de mercaderías. Si ha sido rabonero en la escuela hará fugas. Es una verdadera odisea. Siempre se reconoce la ligereza de las tendencias; la falta de consistencia del pensamiento y las molestias de las inhibiciones.

Nada hay de fatal, felizmente, en esta odisea, si la inestabilidad se descubre y se trata precozmente.

INESTABILIDAD Y EXCITACIÓN. — La excitación psicomotriz es particular porque es intermitente. Puede reaparecer a intervalos más o menos regulares. Las concepciones más absurdas se transforman en actos que se suceden sin esperar, no solamente la plena satisfacción del acto, sino aún la completa concepción, que la sucede y la reemplaza. Los sentimientos más diversos desfilan sin detenerse, anárquicos, contradictorios. Las tendencias más reprensibles, si las personas que lo rodean se permiten criticarlas, se imponen con descaro; la múltiple actividad de los pensamientos y de los deseos explica el desorden de los actos; los movimientos son bruscos, tumultuosos, incesantes, no duermen.

El niño corre, ríe, canta, se irrita, se muestra efusivo, se desviste en pleno día, etc. El inestable cede lugar aquí al excitado: un payaso sombrío, irritable, incoherente, furioso. Es un enfermo, que puede curarse por medio de tranquilizadores, cura de sueño o electro-narcosis.

El pedagogo y el maestro tienen el derecho de preguntarse: "¿Por qué los inestables son tan numerosos? ¿Por qué están nuestras clases infectadas de ellos?". Es que existen formas en las que el niño es menos profundamente inestable que en la inestabilidad psicomotriz pura, y que, sin influencias nocivas, no hubiera llegado a ella. Conviene señalar:

a) Las influencias afectivas: carencia afectiva, disociaciones familiares, divorcios, niño desplazado a diestro y siniestro; afectivamente no está nutrido o está irregularmente cebado de ternuras excesivas, desmesuradas. Un niño así no tiene objetivos. ¿Cómo podría interesarse por el estudio? ¿Cómo no será desatento?

b) Las influencias educativas. La carencia de la autoridad no es excepcional. Al niño no se lo reprime, no se lo dirige, no se lo educa; sus caprichos lo llevan a donde quiere. Hace sus deberes [y aprende sus lecciones] entre el barullo de la radio. El cine y la televisión no se controlan. Por otra parte, sin abordar el lado moral del problema, el cine, de por sí, es malo para el niño o el adolescente que sufre de inestabilidad, porque es *calet*

doscópio: actualidades, dibujos animados, documentales, películas de largo metraje descargan en serie verdaderos golpes de imágenes sobre los cerebros jóvenes a los que aturden tantos choques repetidos. El torbellino de imágenes impide el recogimiento, la reflexión, la meditación, en una palabra, el "pensamiento". Trastorna, desarticula, embriaga el cerebro. El niño no actúa más, es manejado.

Esto no impide que los inestables psicomotores puros sean, de cualquier modo, los más numerosos, pero aún así, imaginamos que una educación descontrolada no hace sino agravar la inestabilidad innata. Felizmente, se puede hacer mucho por los inestables psicomotores con ayuda de la psicoterapia.

Hay una educación para el inestable. Un niño tiene un sistema nervioso falto de coordinación, gestos inarmónicos, una agitación incesante, este niño es con frecuencia librado a la aventura. No es sometido a una gimnasia racional. Se le deja hacer. Los padres están en el error de creer que a un inestable se le debe dejar a la aventura como un potro escapado; no se le enseña la obediencia a los actos ni el ritmo de los movimientos. Grave error. Es necesario el reposo, el descanso, el aislamiento. Más que cualquier otro, un inestable tiene necesidad de estar "recogido", concentrado. Tiene necesidad de rieles, de conductor, de brújula. Le es indispensable la disciplina de los actos. El medio ambiente tiene una primordial importancia. Desde el punto de vista médico, la inestabilidad psíquica mejorará bajo una vitaminoterapia intensa, el fósforo, las lecitinas y la hormonoterapia. Pero es en el tratamiento de la agitación donde el progreso de la química nos permite obtener los resultados más felices. Gracias a la variada gama de los tranquilizadores de la serie llamada "Neuroléptica", un buen número de escolares insorportables se vuelven, por lo menos, aceptables. Doble terapéutica con miras a calmar la hiperactividad del sistema nervioso y a asegurar la nutrición de la célula cerebral.

GILBERT ROBIN

En: "L'Éducation Nationale"
Nº 6 del 9 febrero 1965, París.

Traducción de María E. A. de Dougherty.

Lenguaje y Estilo

NOTAS ETIMOLÓGICAS

ORIGEN RURAL EN LA TERMINOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

El lenguaje, como medio comunicativo esencial del hombre, ha de verse influido forzosamente por las condiciones sociales de la vida humana. Los aristocráticos pueblos indoeuropeos, tras su sedentarismo en extensas dominaciones, cimentan el germen de acción de nuestra cultura sobre una condición fáctica de pueblos agricultores.

Los primitivos romanos, propietarios rurales, con hondo sentido afectivo a la tierra nutricia, transmitirán en obstinada tradición su carácter simple, íntegro, religioso, duro, grave y laborioso del hombre trabajador del campo. En todo momento, como fundamentación moral cívica, se procurará hacer perdurar éste su genuino sustrato, pero especialmente en la vivida simplicidad de la República y en la restauración augustea. Esa condición de agricultor, unida a la de soldado, será siempre tema de pasión ética de los romanos como propia y conformadora de su idiosincrasia y genio. "Y cuando alababan —nuestros mayores— a un hombre de bien, nos dice Catón en el preloquio a *De Agricultura*, lo alababan como buen agricultor y buen colono... De los agricultores se forman los hombres más esforzados y los soldados más animosos". Sus virtudes y mentalidad son las del campesino-soldado.

La lengua latina conserva de ese momento inicial una base popular de mente campesina al lado de restos del antiguo fondo indoeuropeo aristocrático, especialmente en nombres de acción radicales. El habla de tipo popular es afectiva, como advierte Meillet (*Esquisse d'une histoire de la langue latine*) con numerosos términos, por ejemplo, de forma expresiva familiares y comunes con geminación consonántica interior *pappa, attia, mamma, bucca, guttur, flaccus, solius, uacca, gallus, flamma, narrare...* o con vocalismo a divergente del sistema general indoeuropeo.

El vocabulario latino revela rasgos de un estado característico de lengua de una población rural, así como de su ancestral carácter y costumbres realistas y positivas.

Roma, con su urbanitas, tarda en imponer una lengua rigurosamente fijada, una lengua común sobre particularidades dialectales, que no comenzará a implantarse hasta el siglo III a. de J. C. y aun con una literatura de escritores provincianos o extranjeros en su mayoría. Y la lucha por su integridad y pureza seguirá constantemente contra "peregrinismos" y "agrestes arcaísmos" en el vocabulario y pronunciación, los que perdurarán en el habla vulgar, reflejando, al propio tiempo, una separación profunda de clases en tan diferentes modos de expresión.

Un análisis del lenguaje usual literario, como el de Marrouzeau (*Quelques aspects de la formation du latin littéraire*), manifiesta la extensiva abundancia de términos de origen rural y la evolución semántica en su aplicación desde formas elementales de la vida campesina a usos nuevos de cultura elevada, a la superadora civilización representada en los ideales de su *humanitas*. Otras veces hay una restricción significativa a una adaptación de sentido más concreto. Además son muy numerosas las locuciones de origen rural, las expresiones metafóricas y proverbiales, en todo momento, que evocan el estado social de los formadores de la lengua, lenguaje de primitivos preliterarios, de una civilización rudimentaria en los estrechos límites del Lacio entregada a la agricultura y ganadería, lengua pobre rural que no ofrecía sino el vocabulario hablado especialmente de términos concretos del cultivo de la tierra.

Los latinos mismos sentían este su origen rural del lenguaje, que observaban en su onomástica, de modo particular en los *cognomina* así como en la toponimia. Consistentes de ello constantemente su investigación o referencias etimológicas se dirigen a esa su situación social primaria.

Los términos de significación y aplicación inicial agrícola sirven en gran número, con traslación semántica o extensión significativa, a otros muchos del lenguaje común urbano y literario. Periclencleron, así, originariamente a dicha habla popular campesina sustantivos como *pecunia, mollo, finis, forma, materiæ, par, pactum, femina,*

cohors, tuensis, propages, fascies, peculius, etc.: adjetivos como *felix, rivalis, pauper, densus, robustus, contumax, fortis, pulcher, praecox, egregius, eximius, debilis, stupida, probus, utilis, tranquillus, humilis, maritus, multus, maturus, etc.*; acciones verbales, de extensa derivación algunas, como *agere, ducere, capere, ferre, cernere, putare, tegere, cadere, ordiri, impedire* : *praevaricari, delirare, peccare, stipulari, promulgare, confiscare, fatigare, tribulare, stimulare, incohare, defaecari, percontari, etc.*

Examinemos, como ejemplo, los términos latinos que, trasladados a nuestra lengua, empleamos para hechos o utensilios dentro de la vida educativa y literaria, y veremos que muchos de ellos son de dicho origen rural:

La educación (*educare*, de *ducere*, "guiar, llevar tras de sí") es término traslativo de la lengua pastoril al sentido de formación intelectual para "guiar, criar, sacar al hombre de su agreste ignorancia (*ex-ruditió*), aunque sea con rudimentarios elementos" (de L.M.N. segunda serie del alfabeto latino, como "abecedario" de la primera?).

El "alumno" (*alumnus*, cria de los animales en lo rural, criatura) es el alimentado, criado, y procede de un participio arcaico de *alere, altum*, alimentar, que nos ofrece una amplia derivación: alimento, almo, alto, adolescente, adulto, indole, prole-proletario-, abolir.

El verbo *colere, cultum*, cuya raíz en otras lenguas indoeuropeas tiene el sentido de "andar por los alrededores, encontrarse habitualmente en algún lugar" se concretó en latín en "habitar y cultivar" (agrícola, colono, etc.) y adquirió en seguida el sentido moral traslativo de "cultura" (*cultura, cultus*). La concepción religiosa (*cultus*) proviene de la protección natural (*colere*) de la divinidad sobre el lugar en que habita con el primer sentido de "habitar en o con" y luego "proteger y querer". Más tarde, viceversa, *colere* designó el culto y los honores de hombres a los dioses.

El alumno se forma (*informari*) como moldeándolo bellamente en asimilación a la técnica del molde (*forma, formula, formosus*, "hermoso"). La lengua familiar nos ha legado el sentido material de "tomar" de *appendere* trasladado en el bajo latín a "captar con el espíritu, comprender, aprender".

Los actos principales de la actividad educativa, la escritura, lectura, cálculo, se expresan con términos de etimología rural.

Scribere, "trazar caracteres o signos" con sus sentidos extensivos, tiene analogía con raíces que significan "hacer una incisión, grabar" en otras lenguas, de donde derivan ellas el término de "escribir". El latín emplea también *exarare*, "excavar, escribir".

Legere, lectum, se aplica a "leer —lección, lectura—" de su primer sentido de "recoger —los frutos—, elegir" quizá por el medio o forma de juntar las letras con los ojos (*oculus legere*).

"Cálculo" procede del medio simple y original de aprendizaje de operaciones aritméticas de los niños romanos mediante piedrecillas (*calculi*) que llevaban en una bolsa o caja (*capsa, capsula*) al *ludus litterarius*, en donde recibían las primeras nociones escolares, a veces al aire libre (*trivium*, cruce de tres calles) y de ahí la denominación de *trivialis* (trivial) *scientia* a esta simple enseñanza.

Es más explicable que los utensilios empleados sean denominaciones provenientes de la materia natural de que están formados. Las tablillas enceradas para escribir eran de madera (*materies, materia*, que significaba primero "la sustancia madre o tronco del árbol" y de ahí el doble sentido de "madera" y "material y materia" como causa, elemento, origen, tema). Se grababa o escribía en ellas con el *stilus*, punzón de hierro o hueso, redondo o aplastado en el otro extremo para borrar. En retórica tomó el sentido de "ejercicio escrito y manera de escribir o estilo". Quizá de la misma raíz es *stimulare* (estimular).

La escritura superior a la primaria y general se efectúa en papel (*charta*, préstamo griego, hoja de papel, carta, libro, documento —cartulario—), generalmente hecho de *papyrus*, préstamo asimismo griego, el papiro egipcio, *papyrus*, "papel", o bien sobre *membraena* —piel de oveja usualmente—, que por su invención y uso primero atribuido a Eumenes, rey de Pérgamo, se denominaron "pergaminos" (*pergamina*). Se escribía en estas materias con *atramentum* (tinta) mediante el *calamus*, préstamo también griego, "caña" (en latín *harundo* y asimismo *penna* y *pluma*).

Antes del uso del papiro se empleó el *liber*, película entre el tronco y corteza de los árboles, que, aun abandonada su utilización, sirvió para la denominación de "libro" (*liber*). La forma de éste era generalmente en

hoja arrollada (*volumen de volvere*) con *index* (índice, indicador, título), que para su uso se desenrollaba (*explicare*, "desdoblar"). El "fascículo" proviene de *fasciculus* propiamente diminutivo de *fascis*, "haz, manojo", aplicado a un paquete de rollos ligados como los *fascies*. *Libellus*, diminutivo de *liber*, es el formado con hojas (*folia*, "hojas de vegetal y luego de escribir") unidas o cosidas como nuestros libros.

Codex, en sentido original, denomina el "tronco de árbol" (forma *cauder* usada luego para "tronco" y *codex* para "libro, códice") y posteriormente "las tabillitas para escribir urdidas", como las utilizadas para libro de cuentas y registros. Quedó restringido en español en "códice y codicilo".

Pagina designaba, como término de agricultura, la "parral o emparrado" y adquirió luego el sentido figurado de "columna de escritura y página"; como *pa-n-gere*, *pac-tum* en su significado de "fijar, hundir" pasó, por el acto de grabar en la cera, a "escribir y componer". De *pagina* procede *compaginare*, "reunir, compaginar".

Línea es una forma sustantivada de *lineus*, *a-um*, con el significado de "hilo de lino" y luego "cordón o cuerda" de cualquier clase y "línea".

Versus, de *vertere*, "volver" (*uersio*, "traducción, versión") era el hecho de volver el arado al final del surco y el propio surco luego. Por esta analogía agrícola se aplicó a la vuelta de la línea y la línea misma de escritura (en principio escrita en *boustrophedon*) y concretamente "verso". "Prosa" es derivada de *prouersus* (*proprus*, *prosus*) "que va en línea recta"; *prosa oratio*, "discurso continuado, derecho".

El lenguaje, la manera de hablar, *sermo* (en lo literario también "sátira" y en lo religioso posteriormente "sermón") es sentido siempre como derivación de *serere*, *sertum*, "trenzar, atar con hilo". Su compuesto *disserere* y frecuentativo *disserere* tomaron en la retórica sentido lógico de "razonar" y "disertar", respectivamente. De *texere*, *textum*, de suyo "tejer, entrelazar, entramar", aplicado al lenguaje se dice *texta oratio*, *textus sermo*, de donde procede el término "texto".

Si bien *satur* (*saturare*, *satiare*) tiene sentido de "saciedad" ofreció su aplicación para la designación de la "sátira", por designar *satura* (*lanx*) un conjunto de

manjares ofrecidos a los dioses, una comida o ensalada de alimentos varios, y verse una analogía en una obra literaria de géneros mezclados como era inicialmente la "sátira".

Otros ejemplos, sin pretender indicar todos los que perduran en nuestra lengua, son: "aula", préstamo griego, con su significado primario de "corral o corte para animales", que pasó luego a "patio de palacio, corte y templo"; "rúbrica" (*rubrica*), que es la materia, el bermellón usada en títulos y epígrafes; "prolijidad, prolijo", que empleamos en el sentido de esmero o cuidado y que, mas bien, tiene el de demasia en tal idea, extensión larga e impertinente, y que procede de una aplicación rural latina de *prolixus*, con significado de "lo que cursa o se extiende fácilmente, de *lira* (*lix*), "fluido, agua" y también "ceniza y agua" o "leja" en la colada campesina, como asimismo "elixir" de la misma raíz de *liquor*, *liquare*, *liquidus*, *lique-re*. La odiosa "férula", instrumento de castigo en la escuela romana, que reinó después implacable por varios siglos en la tradicional palmeta, es el nombre de la planta cuyo largo tallo suministraba la vara como látigo, la que los griegos llamaban asfodelo, es decir el gamón.

ANTONIO CAMARERO.

EL CONCEPTISMO EN LOS SONETOS DE SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ

El Siglo de Oro de la literatura española abarca un período rico en apetencias absorbentes que luchan por imponerse. España, unificada políticamente a fines del siglo XV, siente el valor espiritual de la lengua, a la que ya no cabe el nombre regional de castellano. Ganadas las fronteras nacionales se ha hecho ultramarina, soporte de la política imperial de Carlos V y vehículo evangelizador de la Iglesia.

En este largo período que excede, en mucho, la centuria, el sentido heroico y misional de la conquista de las Indias se proyecta fantasmagóricas empresas. Nuevos héroes se proyecta de caballería andante, llevan la espada redentora y el Santo Graal en cruzada de santidad. Amásides y Esplán-

caduco y, entre la ortodoxia cristiana, ábranse paso influencias literarias, resguardo inútil para el hado.

Ya en la contraposición de planos y objetivos que configuran su estética, llegan las voces renacentistas de Garcilaso y Lope en estrecha alianza con la elocuencia doctrinal de Rioja, Góngora, Calderón, cuando cantan a la belleza efímera de la rosa y al nacer y morir en un instante.

Ante el cotejo afloran paralelamente a nuestra memoria los repetidos versos con sus encontradas concepciones y la advertencia que pone Sor Juana en boca de Celia: "Miró Celia una rosa que en el prado / ostentaba feliz la pompa vana / y con afeites de carmín y grana bañaba alegre el rostro delicado";

Los modelos literarios se abren secreto cauce y bifurcan caminos...: "y dijo: goza, sin temor del hado, / el curso breve de tu edad lozana, / pues no podrá la muerte de mañana / quitarte lo que hubieres hoy gozado".

La caducidad de los bienes humanos fue vista por el hombre del Renacimiento como una incitación a gozar del minuto presente, antes que se torne inasible. Afán de aprehensión y dominio del macrocosmos. Es que el hombre abrió su ventana, no para que se viera su alma como en el mito de Vulcano, sino como delectación de los sentidos; captación de formas armoniosas en colores, y transparencias, enriquecidas con sinestias táctiles. Bizancio ha extendido su policromo panel y el barroco le presta sus flores:

*Antes que el cierzo de la edad ligera
seque la rosa que en tus labios crece
y el blanco de ese rostro que parece*

*Estima la esmaltada primavera,
Laura gentil, que en tu beldad florece,*

*No te detengas en pensar que vives,
oh Laura, que en tocarte y componerte
se entrará la vez sin que la llames.*

(LOPE DE VEGA).

Oro en el cabello que el viento mueve y desordena;
blanco en el cuello enhiesto...

En tanto que de rosa y azucena
se muestra la color en vuestro gesto

*coged de vuestra alegre primavera
el dulce fruto, antes que el tiempo airado
cubra de nieve la hermosa cumbre.
Marchitará la rosa el viento helado...*

(GARCILASO).

Lope la enfrenta con Garcilaso y Sor Juana es dócil a la lección. Pero hay una actitud estética diferente, un inquietante deseo por unir ortodoxia y amor a la belleza formal: "Y aunque llega la muerte presurosa / y tu fragante vida se te aleja, / no sientas el morir tan bella y moza; / mira que la experiencia te aconseja / que es fortuna morirte siendo hermosa / y no ver el ultraje de ser vieja.

Años difíciles para Sor Juana: mundo y trasnmundo...

Advierte el barroco español el extravío, desnuda las imágenes y, libres ya de perecedera carne, la sublima en trasmutaciones metafísicas. Rioja, Góngora, Calderón, le prestan su luz admonitoria, pero la respuesta ha sido dada, aunque sin poder evadirse de las presiones formales. Las mismas palabras nutren los mismos similes y la tiranía expresiva limita y fija...

*Estas, que fueron pompa y alegría,
despertando al albor de la mañana,
a la tarde serán lástima vana,
durmiendo en brazos de la noche fría.*

*Este matiz, que al cielo desafia,
iris listado de oro, nieve y grana,
será escarmiento de la vida humana:
¡Tanto se emprende en término de un día!*

*A florecer las rosas madrugaron
cuna y sepulcro en un botón hallaron.
Tales los hombres sus fortunas vieron...*

(CALDERÓN DE LA BARCA).

El cantor de las flores fue, por excelencia, Rioja, que unió a su alma de poeta su pasión de jardinero. Color, gracia, blandura, lozanía, sólo el brevísimo vuelo de un día. Insistencia en el motivo y los recursos; reiteración didáctica. El concepto es sentencia ascética:

Ayer naciste, y morirás mañana,

dilata tu nacer para tu vida,

que anticipas tu ser para tu muerte.

(Atribuida a Góngora).

En otro trabajo¹ nos hemos ocupado del valor simbólico de ciertas palabras como *pompa, albor, oro, nieve, grana*, unidas a la imagen de las flores en la concepción barroca; nos limitamos, pues, a señalar en este caso, el juego de antítesis y la adhesión de Sor Juana al soneto endecasílabo, sobre el clásico paradigma *abba, abba, cdc, dcd*. El mismo motivo, ya vuelto de través e hilado sobre cánones más ajustados a su concepción religiosa; nos lo da en: "Rosa divina que en gentil cultura / eres con tu fragante sutileza / magisterio purpúreo en la belleza / enseñanza nevada a la hermosura".

Metáforas gongorinas y construcciones nominales, en definición que se rehace en cada verso. El espíritu racionalista y sus afanes de discípula cuidadosa ponen insistencia que empobrecen y cohiben el libre vuelo. Lo que pierde en originalidad gana en fuerza moralizante. ¡Cuánto tiene que repetir a sus verdes años que todo es vanidad! El lazo estrecho del mundo la ciñe en la torre de diamante en que ella se abroquea.

amago de la humana arquitectura,

en cuyo ser unió naturaleza

la cuna alegre y triste sepultura:

¡Cuán altiva en tu pompa, presumida,

y luego, desmayada y encogida,

con tu caduco ser das mustias señas!

1. El romanticismo en el Río de la Plata, *Elvira o La Novia del Plata*.

Y véase la construcción causal tan ajena al campo poético: "¡Con que, con docta muerte y necia vida / viviendo engañas y muriendo enseñas!"²

Siempre el intento de poner bellezas en el entendimiento y no entendimiento en las bellezas; consumir vanidades de la vida / que consumir la vida en vanidades.

Es evidente el ejercicio poético en su queja al hado por la habilidad que el mundo festeja con aplausos de baldón. Subrepticamente corre la fresca vena del marqués de Cetina en sus juegos de por qué.

El soneto en que condena la crueldad de la esperanza, a quien llama con el nombre de homicida, responde al "dilatata tu nacer para tu vida" en cierre total al mundo exterior:

Diuturna enfermedad de la esperanza

que suspendes el alma entretenida

y entre la infausta o felice suerte

¿no haces tú por conservar la vida
sino por dar más dilatada muerte?

Muy lejos estamos de la virtud teologal, es ésta la esperanza mundana que *entretiene sus cansados años*. Una cuidadosa cronología de la obra poética de Sor Juana permitiría rastrear cuánto hay en ella de gesto literario de devaneo intelectual, y, a veces, como en la poesía que analizaremos más adelante, de ansias de evasión. Si no puede transponer los prados conventuales y los altos muros, buscará salida en el diálogo con su retrato: "Verde embeteso de la vida humana, / loca esperanza, frenesi dorado, / sueño de los despiertos intrincado, / como de sueños, de tesoros vano".

Obsérvese el rigor conceptista que no alcanzan a ocultarnos, sin duda, las palabras censorias del confesor inquieto y advertido:

2. Recordamos nuevamente a Jorge: "¡Oh tú, cuánto más rosa y más triunfante, / temo, que las bellezas sin colores, / y fácil de morir todo accidente"; y aquel otro: "Si hay sólo un sol que de pur modo pica, / accidental"; y aquel otro: "Si de la vida la mayor dulce desde tu orcas a tu florido día!".

3. El uso de términos cultos no ha sido profusos sino por imitación de sus modelos y de la moda cultista.

alma del mundo, senectud lozana,
decrépito verdor imaginado,
el hoy de los dichosos esperado
y de los desdichados el mañana:

sigan tu sombra en busca de tu día

que yo, más cuerda en la fortuna mía
tengo en entrambas manos ambos ojos
y solamente lo que toco veo.

En cuanto al tema del amor y los celos, que tantas conjeturas pretenden ubicar en el campo de las experiencias vividas —fieles a nuestra interpretación psicológica de Sor Juana y no constreñidas por retenciones doctrinarias— lo consideramos un ejercicio más, una nueva adhesión a temas y escuelas, un asomarse al mundo del amor que no exige la existencia corpórea del amado. Y ya estamos en las linderas del amor platónico, que valió a Lope tantas autojustificaciones, y centró sus afanes de apetencias extraterrenas en medio de sus contrarios: "Si no nace el amor por accidente, / o por conocimiento de quien ama / los méritos y partes del objeto, / ¿cómo puede llamarse amor perfecto?"

O en aquella otra definición de influencia petrarquesca: "Yo te amo con aquel conocimiento / que debo a tu belleza soberana / y a tu divino y claro entendimiento, / indigno de admitir pasión humana";

(VEGA, FÉLIX LOPE DE: *La Cueva*, III).

También Sor Juana necesita decirse qué es amor. El apremio de su consejero, las lecturas piadosas y ese anhelo de saberlo todo, de intentarlo todo, la excitan y confunden. Pero ella sabe de confluencias de lo terreno con lo divino. El Renacimiento ha quitado asperezas al pintar con nueva luz los viejos objetos. Siente, quizá, el arrobamiento místico que la intercomunica con el amado ideal y le canta: "Es amor, pero es amor / que, faltándole lo ciego, / los ojos que tiene son / para darle más tormento" "¡Oh, cuánta fineza! ¡Oh, cuántos / cariños he visto tiernos! / Que amor se tiene a Dios / es calidad sin opuestos".

Y expresa así el ansia incontinente de ser amada: "Tan precisa es la apetencia / que a ser amados tenemos / que aun sabiendo que no sirve / nunca dejaría sabernos", "Que corresponda a mi amor / nada añade..."

Termina su romance con: "muero a manos / de la cosa que más quiero, / y el motivo de matarme / es el amor que le tengo... en medio de cualquier suerte / no dejar de amar protesto", quizá secretas reminiscencias de Santa Teresa...

Uno de sus sonetos más hermosos es, sin duda, el que canta al bien esquivo: "Detente, sombra de mi bien esquivo / imagen del hechizo que más quiero, / bella ilusión por quien alegre muero, / dulce ficción por quien penoso vivo".

El bellísimo madrigal *A unos ojos de Gutierre de Cetina* nos vuelve a la memoria con los versos de Sor Juana:

¿para qué me enamoras lisonjero,
si has de burlarme luego fugitivo?

poco importa burlar brazos y pecho
si te labra prisión mi fantasía.

Hay, quizá, en este último verso mucho más de autobiográfico que todo lo sugerido por los reproches a Silvio, que, *sueto vil*, se atreve a amarla, y su duelo porque ama a Lisardo y no es correspondida... Extraña poesía amorosa hecha de conjunciones y reflexiones discursivas entre el amor, el odio y los celos. También Lope gustaba de contraponer amor y celos. Pero en materia de definiciones, Sor Juana sólo toma los recursos. Lope vive amando y sufriendo. Sor Juana ve los barrotes de la celda pero recuerda al mundo dañino... la libertad hace mucho daño y el alma no tiene barreras: "Amor empieza por desasosiego, / solicitud, ardores y desvelos; / crece con riesgos, lances y recelos; / sustentase de llantos y de ruego".

Lope prefiere al sustantivo el verbo y una serie escalonada de adjetivos:

Desmayarse, atreverse, estar furioso,
áspero, tierno, liberal, esquivo,
alentado, mortal, difunto, vivo,
leal, traidor, cobarde y animoso;

No hallar fuera del bien centro y reposo,

Creer que un cielo en un infierno cabe,

Esto es amor, quien lo probó lo sabe.

Y luego el aguijón de los celos: "Amar y no celar no fue cordura / porque tener un hombre amor sin celos, / más parece ignorancia que ventura".

Sor Juana para todo halla recetas: amor no ha de ponerse en sujeto indigno: "Cuando mi error y tu vileza veo, / contemplo, Silvio, de mi amor errado, / cuán grave es la malicia del pecado, / cuán violenta la fuerza de un deseo".

Pero esta eterna salmodia que reanuda la querella entre amor divino y amor humano, se nutre de símiles y, más que expresión poética, es traducción de voluntad que no consiente en márgenes, porque la senda es difícil y el engaño ronda en todas partes: "Tu aspecto vil a mi memoria ofrezco, / aunque con susto me lo contradice, / por darme yo la pena que merezco; / pues cuando considero lo que hice, / no sólo a ti, corrida, te aborrezco, / pero a mí, por el tiempo que te quise".

Con los mismos recursos ya señalados, analiza la ausencia frente a los celos; contraponen el amor al fuego material; aconseja cómo olvidar una pasión.

Espíritu selectivo, eterna búsqueda: huye el amor que ansia y el amor que la cerca no le apetece.

ANDREA F. EMANUELE DE PRIETO.

HISTORIA DE LA PALABRA "CAMALOTE"

Al incorporar la voz *camalote* a la decimotercera edición del *Diccionario de la Lengua Castellana*, la Real Academia Española le adjudicó dos acepciones, carentes de localización, pero cuyas definiciones muestran que corresponden a vegetales exclusivos de la América Meridional. A partir de la decimoquinta edición se agregó una tercera acepción localizada en México¹.

De acuerdo con la primera acepción, *camalote* es "planta acuática de la familia de las pontederáceas, que se cria en los grandes ríos de la América Meridional. Tiene el tallo largo y hueco y la hoja en forma de plato. Echa una flor azul en la primavera". Varias observaciones nos merecen la definición académica, que antecede, redactada —igual que la segunda acepción— sobre la base de las noticias proporcionadas por Daniel Granada en su *Vocabulario Rioplatense Razonado*.

En primer término, el nombre vulgar de *camalote* no es exclusivo de una sola especie de planta; en el Uruguay reciben esa denominación tres pontederáceas: la *Eichhornia crassipes* Schelecht, de hojas casi circulares, con peciolo ensanchado y esponjoso que desempeña el papel de flotador y flores grandes de color rosado pálido y violáceo; la *Eichhornia azurea* Kunth, que se distingue de la anterior por el color más intenso de las flores y carecer de ensanchamiento en el peciolo; y la *Pontederia cordata* L. que, aunque no es acuática, como las anteriores, vive a orillas de arroyos y en lugares bajos y muy húmedos; sus hojas y tallos florales se elevan a una altura de cuarenta a ochenta centímetros y da flores pequeñas y celestes². El *camalote* no es vegetación exclusiva de los grandes ríos, pues se cria incluso en arroyos y lagunas, con preferencia en los remansos y cerca de las orillas.

En las llamadas provincias litorales de la Argentina, en el Uruguay y en el Paraguay se aplica el nombre de *camalote* no sólo a las especies citadas anteriormente sino también, según certifica Marcos Sastre en *El Tempe Argentino*, a varias plantas acuáticas de especies y aun de familias muy diversas como los exóticos nenúfares y la indígena achira o saeta (*Sagittaria montevidensis* Cham. y Schlecht.).

En los países del Plata existe, por tanto, cierta tendencia a emplear el nombre de *camalote* para designar a varias plantas acuáticas, preferentemente de hojas y flores flotantes³.

Tanto la *Eichhornia crassipes* como la *Eichhornia azurea*, cuyas hojas flotan sobre las aguas, se encuentran adheridas al fondo por sus raíces; al crecer se enredan con otras plantas de las mismas o diferentes especies y forman una masa intrincada; al producirse una cre-

ciente del río la elevación del nivel de las aguas y la fuerza de la corriente desarraigan las plantas y el conjunto es arrastrado aguas abajo; a esas masas vegetales, flotantes, se les da también el nombre de camalotes por estar constituidas principalmente por las plantas así llamadas. Esta es la segunda acepción del vocablo, empleada en la Argentina (cuenca del río Paraná), Uruguay, Paraguay y Río Grande del Sur.⁴

La tercera acepción corresponde a una planta que, según el Léxico oficial, abunda en las costas de México y cuyo tallo contiene una médula con la cual se hacen flores y figuras para adornar cajas de dulce. Se trata de una polygonácea acuática, el *Polygonum glabrum* Willd., que también abunda en Cuba y que según los lexicógrafos de ese país "proporciona mal pasto pero de cuyos tallos se sacan unas fibras color de perla que se utilizan en la confección de canastillos, marcos de cuadros, etc."⁵

La Academia Española omitió, en la tercera acepción, consignar la familia de la planta (y conste que sólo hablamos de familia taxonómica y no de especie botánica porque, como es sabido, dicha corporación proscribió de su Léxico la nomenclatura binaria); a dicho olvido tal vez se debió que pasara inadvertida para la Academia la existencia de una cuarta acepción: precisamente, la primitiva y de uso más extenso.

Esta olvidada acepción corresponde a una graminéa forrajera, acuática o que crece en lugares pantanosos y se encuentra en uso en las provincias argentinas del Norte (Tucumán, Salta y Jujuy), Honduras, México⁶ y, según Corominas, en Colombia y Ecuador⁷; la afirmación de este lexicógrafo sólo se justifica si se consideran también las variantes de la voz y, en este caso, correspondería la inclusión de Perú y Venezuela. El área de empleo de esta cuarta acepción es tan extensa que abarca zonas fitogeográficas muy diversas; debido a esta circunstancia, la graminéa a que se da el nombre de *camalote* en el norte de la Argentina, no pertenece a la misma especie que la que lleva la misma denominación vulgar en Honduras o en México.

¿Hay una relación de causa a efecto entre la diversidad de especies designadas por la misma palabra *camalote* y las variantes morfológicas experimentadas por la voz o se trata de una mera coincidencia? Sin pronunciarnos

acerca de la encuesta planteada nos limitaremos a señalar que los nombres de especies vulgares bien conocidas transportadas al Nuevo Mundo han permanecido invariables y lo mismo ha ocurrido con los vegetales invasivos de especies bien definidas como ají, batata, caoba, guayaba, guayacán, maíz, tabaco, tuna y otros.

En el Léxico oficial, *camalote* carece de etimología; según Corominas es "de origen incierto"; pero cualquiera que sea el étimo que se le atribuya es innegable que se trata de una voz genuinamente americana por haber nacido en el Nuevo Mundo, aplicarse exclusivamente a plantas americanas y usarse sólo en este continente; en efecto, por más incierto que se considere su origen, hay que empezar por reconocer que España peninsular permaneció por completo ajena a este vocablo en cuya propagación sólo intervinieron los españoles radicados en Indias, los criollos e indígenas de habla hispana. La voz fue incorporada al *Diccionario de la Lengua* sin haber penetrado en el habla peninsular, hecho que merece señalarse elogiosamente porque —aunque se trate de una sola palabra— evidencia el espíritu libre de localismos con que procedió en este caso concreto la Academia Española.

La aparición del vocablo en los documentos es tardía; por primera vez se le encuentra en la obra de Antonio de Morga, titulada *Los Sucesos de las Islas Filipinas*, impresa en México en 1609; el pasaje que nos interesa dice así: "El pienso de los caballos es verde de *camalote* todo el año y arroz en cáscara que los tiene muy gordos"⁸.

Aunque la cita de Morga se refiere a las Islas Filipinas, hay que excluir a *camalote* de los filipinismos y en ello están concordados todos los lexicógrafos. La palabra no pertenece a ninguna de las lenguas indígenas habladas en el archipiélago ni arraigó en él, pues pronto fue sustituida, según veremos, por otra voz.

La presencia de *camalote* en las Filipinas, a fines del siglo XVI y principios del XVII, significa que la palabra, lo mismo que otros americanismos, debió ser importada desde México, de cuyos puertos del Pacífico partían invariablemente las armadas para aquellas islas.

La lectura de los diarios y relatos de la expedición de Miguel López de Legazpi (1564-1565) permitirá al lector

comprobar que los españoles empleaban en las islas de Oceanía y en las Filipinas, con toda naturalidad, los siguientes americanismos: *barbacoa*, *petate*, *canoa*, *bejuco*, *flame*, *escaupí*, *tamal*, *piragua*, *arcabuco*, *sabana*, *jacal*, *jagüey*, *zacañal*, *tianguis*, *tepusque*, *ceboruco*, etc.⁹ Aunque no figura en estos relatos la palabra *camalote* que proporcionar la prueba directa y concluyente, su introducción en Filipinas por los primeros conquistadores está corroborada por abundantes pruebas indirectas: entre ellas, su repetido empleo en América.

En la *Historia del Nuevo Mundo*, obra terminada en 1653, el padre Bernabé Cobo emplea la palabra bajo la forma *acamalote*: "es el *acamalote* una yerba tan parecida a la planta del maíz, en el tallo, caña y hoja que, vista en los campos, engaña a muchos"¹⁰. *Acamalote* —forma históricamente posterior— es una variante protética de *camalote*, del mismo tipo que *achicoria* y *ajengibre* lo son de *chicoria* y *jengibre*.

En la cuenca del Plata la voz aparece un siglo más tarde y viene a reemplazar a *aguapé*, denominación genérica guaraní de las plantas hoy llamadas *camalotes*; el franciscano fray Pedro José de Parras, autor de un *Diario y Derrotero de sus Viajes*, anota el día 17 de noviembre de 1751 que "cuando el río Paraná crece suele traer con sus corrientes muchos leños, árboles enteros y muchas yerbas entrelazadas; particularmente bajan algunas que llaman *camalote*. Es una mata, al modo de los vástagos de las calabazas; pero tan grande y con tantas ramas, que suelen esas yerbas, bajando por medio del río, ocupar más de veinte varas en cuadro sobre la superficie del agua; y como sus canoas [de los indios payaguás] son de tan poco borde que no pasa de dos dedos fuera del agua, pueden con facilidad ocultarse bajo de aquellos *camalotes* y dejarse venir con la corriente del agua"¹¹.

En la *Breve noticia del viaje que hizo el padre José Quiroga por el río Paraguay con la partida que fue a poner el marco en la boca del Jaurú* (1753-1754), publicada en el tomo CIV de la *Colección de Documentos Inéditos para la Historia de España* (Madrid, 1892, p. 417) se lee: "El día 5 pasamos la boca del río Verde, que está en la banda del Poniente entre árboles cubierta de *camalotes*".

De todas las citas que acabamos de reproducir, las dos primeras —la de Morga y la de Cobo— pertenecen a la cuarta acepción (gramínea forrajera) que resulta históricamente, según se dijo, la acepción primitiva del vocablo y las últimas corresponden a las acepciones primera y segunda; si se prescinde del prefijo inexpressivo de la variante de Cobo, todas confirman que la primitiva forma documentada de la palabra es *camalote*.

Respecto al origen de la voz, Corominas está en lo cierto al afirmar que la terminación *ote* parece sugerir un origen náhuatl, pero no constituye una prueba suficiente. En efecto, *ote* en castellano es sufijo despectivo con valor aumentativo o diminutivo. La primera aparición en Filipinas sería favorable a la hipótesis náhuatl —argumenta Corominas— pero concluye diciendo que tampoco constituye una prueba. Si este dato se considera aisladamente tiene razón Corominas, pero obsérvese que las palabras, cuando no son originarias del lugar en que se las encuentra, es porque han sido llevadas a él; en este caso, se ha mostrado que *camalote*, por no ser filipinismo, fue llevado a esas islas desde México (aunque ello no implique origen mexicano) y como tampoco es vocablo originario de la cuenca del Plata, hubo de ser traído a estos sitios. Pero como la palabra es inusitada en España, el centro de difusión de la misma hay que buscarlo en el Nuevo Mundo y en él ha de hallarse el lugar de origen de la voz.

Recordemos que los primeros empleos documentados —aunque de épocas muy diferentes— revelan su uso en Filipinas-México, en el Perú y en la Argentina (cuenca del Paraná). Ello significa que la palabra hubo de recorrer, siguiendo la habitual ruta de los americanismos usados exclusivamente en el Nuevo Mundo —la ruta de la conquista— toda América de Norte a Sur y, en efecto, su llegada al Plata (1751) se produce mucho después de registrarse su aparición en Filipinas-México (1609) y en el Perú (1653).

Todo obliga a suponer que en México (estados del Sur) y en Honduras¹² debe hallarse el centro de difusión del vocablo desde donde se propagó tempranamente y luego a los países del Plata antes de sufrir deformación alguna; en estas regiones platenses debió de circular oralmente.

pues hasta la mitad del siglo XVIII, según se vio, no se registra el primer empleo documentado de la voz. La prueba más convincente a favor de nuestra hipótesis, radica en el hecho de que México, Honduras y los países del Plata (Argentina, Paraguay y Uruguay) siguen siendo los únicos donde se usa la forma *camalote*, mientras en los demás países intermedios se emplean distintas variantes que revelan una evolución morfológica ulterior.

Repárese que México y los países del Plata ocupan en América los extremos del dominio de la lengua española. Si se tratara de un problema de geografía lingüística de la Romania, los lingüistas —con Bartoli a la cabeza— habrían dictaminado sin vacilaciones que la presencia de una voz en zonas extremas (o *laterales*, como diría Bartoli), mientras en las regiones intermedias falta, sólo puede significar que esa forma es la más antigua. Si es aceptada esa ley de geografía lingüística para la Romania, ¿por qué no ha de serlo para esta otra Romania que es la Hispania americana?

No hay, en efecto, ninguna razón valedera para rechazar la conclusión a que hemos llegado.

Debemos, sin embargo, hacer la salvedad de que la ley de las áreas laterales presupone que el centro de difusión se halla en una región intermedia mientras que, en nuestro caso, el foco de irradiación coincide con una de las zonas extremas: México. En consecuencia, vuelve a quedar sobre el tapete la cuestión del origen náhuatl de *camalote* ¹³.

Entre los aztequistas reina gran desorientación respecto al origen de *camalote*. Cecilio A. Robelo, después de incluir la palabra entre los *Nombres Geográficos del Estado de Veracruz* ¹⁴ y de considerarla de origen náhuatl, atribuyéndole como étimo *camalotl*, la eliminó de su *Diccionario de Aztequismos* (México, 1912) y del apéndice de pseudo-aztequismos. Tampoco figura *camalote* en el *Vocabulario en Lengua Castellana y Mexicana* (México, 1571) de Alonso de Molina ¹⁵. Como comprendemos que únicamente los especialistas pueden resolver el problema, nos dirigimos a ellos para que dejen oír su autorizada voz respecto a las observaciones que formulamos a continuación: no sólo la terminación de *camalote* sugiere un origen náhuatl sino que en la misma composición del voca-

bio parecen intervenir elementos de esa lengua: *camagno* (de *camahuac*: amarillo), voz que indica el maíz que empieza a ponerse duro o de color amarillo, y *elote*, que designa el maíz no maduro (llamado *choelo* en el Plata). Es un dicho común en Honduras y México Meridional *estar entre camagua y elote*. Si recordamos que según Cobo y Membreño el *camalote* es una graminia parecida al maíz, la intervención en su composición de las voces *camaguz* y *elote* cobra mayor verosimilitud. Tienen la palabra los nahuatlitas.

Si *camalote* no es de uso corriente en México se debe a que la voz fue sustituida tempranamente por otra palabra indígena: *zacate*. Esta sustitución no sólo se verificó en México sino también en Honduras y hasta en las islas de Oceanía y Filipinas; a estas últimas islas los españoles no sólo llevaron la palabra *zacate* sino también los derivados *zacatal* (terreno donde se cría *zacate* o pasto) y *zacatero* (persona que transporta o vende *zacate*) que don Wenceslao E. Retana incluye en su *Diccionario de Filipinismos*.

Al referirse a la isla de Negros, una de las Filipinas, Esteban Rodríguez, piloto mayor de la armada de Miguel López de Legazpi, escribe en su relación de viaje: "fuimos por unos *zacatales* que nos cubrían, media legua y dímos en una *senda*" ¹⁶.

En el *Diario* de viaje de Sebastián Vizcaino, leemos: "por no haber camino usado y las sabanas de *zacate* muy grande, erró el camino y siguió el que iba a Culiacán" ¹⁷.

Bartolomé Leonardo de Argensola en la *Conquista de las Islas Malucas* explica que "*zacatal* es campo lleno de espesas yerbas, tan altas que se pueden esconder entre ellas muchos hombres y ganados: es la espesura mayor que la de los carrizales de España; llamáronle *zacatal* del nombre *zacate*, que es aquella yerba robusta casi como las cañas" ¹⁸.

En 1775, mientras exploraba la costa de California, el teniente de fragata Juan Francisco de la Bodega y Quadra, anota en su *Diario*: "en los días 5 y 6 (de junio) se dejaron ver patos, peces, lobos y una hierba angosta y verdosa que llaman *zacate*" ¹⁹.

El nombre de *zacate* no sólo se aplicó a las especies de graminas americanas como el *Baccharis amara* Cerv.

llamado *zacate chichi* de México y el *Panicum holciforme* Steud. denominado *zacate camalote* de México²⁰, cuyo nombre híbrido vulgar es patente demostración de la identidad de *zacate* y *camalote*, sino a todas las gramineas forrajeras semejantes, incluso especies importadas. Actualmente se da el nombre de *zacate* a la yerba de Guinea o *Panicum fumentorum* Pers., que recibe en Venezuela la denominación de *yerba Pérez* y de *gramalote* en el Perú, etc.

En vez de *camalote* se emplea en algunas partes la variante *camelote*; el *Diccionario* de la Academia Española no establece vinculación alguna entre ambos vocablos; en Cuba la registran Pichardo²¹ y Constantino Suárez²²; este último anota que algunos dicen *camalote*; en México certifica su empleo García Icazbalceta²³ y en Guayaquil y Colombia, Colmeiro²⁴; en todos los casos se trata de plantas forrajeras.

Corominas se inclina a creer que *camalote* no es voz náhuatl sino variante de *camelote*, nombre castellano de un tejido impermeable aplicado a ciertas plantas por lo impenetrable de las mismas al agua. Aparte de lo discutible de la semejanza hay dos razones históricas que se oponen a esta hipótesis:

1º) La forma *camelote* es de aparición posterior a *camalote*, hecho que obliga a admitir que es la primera la que proviene de la segunda.

2º) Para designar la tela impermeable se prefería la voz *chamelote* a *camelote*. Atestiguan esta preferencia: —Covarrubias, quien dice en su *Tesoro* (1611): "*Camelote*, comúnmente dicho *chamelote*, es la tela de lana del camello".

Fray Reginaldo de Lizárraga, en cuya *Descripción Colonial* (1605) leemos: "entre los vestidos sacó una sotana de *chamelote* de seda"²⁵.

Lope de Vega, en *El Molino* (acto II) dice:

Más me agrada tu capote
Lleno de harina y salvado
Que su sayo ajronado
De damasco y *chamelote*.

Hay otras variantes documentadas menos antiguas que *camelote*. En 1789, según Antonio de Alcedo, se daba el nombre de *gamalota* a una "yerba que se da fresca a

las mulas y caballos en lugar de paja en el Reyno de Tierra Firme como la alfalfa en el de Valencia"²⁶.

Según refiere el P. José Gumilla en *El Orinoco ilustrado* (1745), el anta o tapir "para pacer la hierba de su regalo especial que se llama *gamalote* siempre sale a tierra"²⁷.

Según Antonio de Ulloa (1748), "después que baja el agua [de las inundaciones en Babahoyo, Guayaquil] los vuelven [los ganados] a ellas [a estas tierras bajas] para que gocen el abundante pasto del *gamalote*. Es esta una hierba que nace con tanto vicio que cubre toda la tierra"²⁸.

En el *Derrotero* entre los ríos Cuchivero y Caura, afluentes del Orinoco, compuesto en 1758 por Vicente Doz, se lee: "entramos en unos grandes pajonales de *gamelote* por donde íbamos unos tras de otros para no perdernos (por sobrepujar la paja más de media vara por encima yendo a caballo)"²⁹.

En Venezuela sigue usándose *gamelote* y su derivado *gamelotal*, según acredita este pasaje de la novela de Gallegos, *Doña Bárbara*: "y atravesando un *gamelotal* que la separaba del camino que traía Luzardo, le salió al paso"³⁰.

El cambio fonético de *camalote* y *camelote* en *gamalote* y *gamelote*, consistente en la sonorización de la *c* oclusiva, es fenómeno de carácter más general que se comprueba en la documentación de los siglos XVI y XVII perteneciente a españoles que actuaban en América: *resgate por rescate*³¹, *gamote* por *camote*, *guajada* por *cuajada*, *regua* por *recua*³², etc.

Pero la evolución del vocablo no terminó con esos cambios. En el siglo XIX, en Perú, Ecuador y Colombia empezó a usarse *gramalote* para designar las mismas hierbas conocidas en otras partes por *camalote*, *gamelote*, etc.³³

Según Arona, *gramalote* es la yerba de Guinea, llamada *zacate* en otras partes³⁴; para don Ricardo Palma es "yerba que, hasta sin necesidad de cultivo, se produce en nuestros campos para alimentación del ganado"³⁵; para Tobar, *gamalote* o *gramalote* "denominanse diversas especies de *paspalum* y *panicum*, excelentes forrajes, de dos y hasta tres metros de altura con que casi exclusi-

vamente se mantienen los ganados en nuestras sabanas costaneras [de Ecuador]"³⁶.

La cita de Tobar comparada con la de Ulloa demuestra que en el Ecuador desde el siglo XVIII se da a las gramíneas de las tierras bajas el nombre de *gamalote*, transformado recientemente en *gramalote*.

En Colombia también se usa *gramalote*, según confirma esta cita de La Vorágine de Rivera: "por un sendero lleno de barro que se perdía entre el *gramalote* salimos a una plazuela de árboles derribados"³⁷.

La Academia Española está, por tanto, en lo cierto al atribuir a *gramalote* la localización: Perú, Ecuador y Colombia.

Las citas de este estudio prueban históricamente la existencia de dos procesos evolutivos independientes de la palabra *camalote*: por un lado, *camalote* > *gamalote* > *gramalote*, y por otro, *camalote* > *camelote* > *gamelote*.

Arona, Tobar y Cuervo, que ignoraron dicha evolución morfológica, creyeron que la palabra primitiva era *gramalote*, derivada a su vez de *grama*³⁸.

Pero las cosas ocurrieron a la inversa y *gramalote*, como sostiene acertadamente Corominas, se formó de *gamalote* por etimología popular, es decir, por el vulgo que creyó que la forma correcta y originaria de *gamalote* era *gramalote*, palabra a su vez derivada de *grama*.

En el mismo proceso de etimología popular debe buscarse el origen de *camelote*, que según se ha visto, es indubitavelmente posterior a *camalote*.

¿Por qué, en la cuenca del Plata, se aplicó a plantas de la familia de las pontederiaceas el nombre de *camalote*, utilizado inicialmente como nombre de gramíneas?

Si se tiene en cuenta que las gramíneas llamadas *camalote* eran plantas forrajeras que crecían a orillas de los ríos, arroyos y en lugares húmedos y se recuerda que, según el P. Gumilla, el *gamalote* de las orillas del Orinoco constituía el alimento preferido del anta o tapir, es verosímil que en el Plata, donde no existían esas gramíneas, se diese a pontederiaceas acuáticas el nombre de *camalote* en razón de constituir el alimento preferido del ganado.

Vamos a suministrar a continuación, por orden cronológico, una serie de citas que prueban el uso ininterrumpido de la voz *camalote* en el Paraguay, Argentina y Uruguay desde mediados del siglo XVIII.

Del *Diario* de la 3ª partida del tratado de límites de 1750, tomamos esta anotación correspondiente al día 11 de noviembre de 1753: "La boca del río Ipané-Guazú se halla en la orilla oriental del río Paraguay situada en la latitud austral de 23°38'; tiene de ancho 12 toesas estando el río bajo como cuando lo vimos por lo cual traía muy poca corriente; asimismo se halló con poco fondo, y sobre el agua gran porción de *camalotes*, que es una yerba ancha que se encuentra en muchos parajes de río cerca de sus orillas"³⁹.

En el *Diario* de don Diego de Alvear, Comisario de la 2ª partida española del tratado de límites de 1777, se lee: "aunque su cauce [el del arroyo Pavón] es profundo, se halla embarazado de un espeso laberinto de *camalotes* o Aguapés, a causa de la poca corriente de sus aguas"⁴⁰.

En la *Oda al majestuoso Paraná* (1801), Manuel José de Lavardén canta:

Desciende ya, dejando la corona
De juncos retorcidos, y dejando
La banda del silvestre *camalote*⁴¹.

Dice Marcos Sastre en *El Tempe Argentino*: "los que hayan visto las balsas o islas herbáceas que flotan en las ondas del Paraná, formadas de nenúfares, sagitarios y otras plantas acuáticas, vulgarmente llamadas *camalotes*, fácilmente concebirán cómo se extiende el irupé sobre las aguas"⁴².

Alejandro Magariños Cervantes escribe en *Caramurú*: "sobresalía entre los cuarenta o cincuenta que formaban aquella errante colonia como descuella el *camalote* entre las algas y plantas marinas que las corrientes y remolinos arrancan del fondo de un río"⁴³.

Al *Fausto* de Estanislao del Campo pertenecen los siguientes versos:

Otras, usté ve patente
Venir boyando un islote
Y es que traí un *camalote*
Cabrestiendo la corriente⁴⁴.

Estos otros pertenecen a *Los Tres Gauchos Orientales* de Antonio D. Lussich:

Como culebra he vivido
Encimao a un camalote ⁴⁵.

"Se arrojó [el perro] de un salto al remanso, mordió las hojas anchas color de esmeralda de un camalote y volvióse al ribazo" (Eduardo Acevedo Díaz, *Ismael*, p. 263).

¡Cayó la flor al río!
Los temblorosos círculos concéntricos
Balancearon los verdes camalotes
Y en el silencio del juncal murieron.

(JUAN ZORRILLA DE SAN MARTÍN, *Toboré*,
Canto II, p. 10, Montevideo 1888).

"El río impetuoso arranca de cuajo un pedazo de isla y lo arrastra mansamente, desmenuzándolo hasta dejar en descubierto los tallos trenzados de las llanas y camalotes que formaron su esqueleto" (José Sixto Álvarez [Fray Mocho], *Un Viaje al País de los Matreros*, Buenos Aires, 1953, p. 16).

"En su seno [del arroyo] rodaban los despojos de su malhechora obra: las ramas tronchadas a los árboles que servían de alegre marco a sus costas, los camalotes que hasta entonces habían vivido en los plácidos remansos" (Otto M. Clone, *Lauracha*, Buenos Aires, 1921, p. 44).

"Sobre las lagunas inmóviles, los camalotes abrian sus grandes flores celestes" (Javier de Viana, *Gaucha*, Montevideo, 1913, p. 162).

"Al doblar un recodo el río se tendió ante ellos, negro, desbordado y torrentoso, arrastrando ramas, troncos viejos e islotes de resacas y camalotes" (Carlos Reyes, *El Gaucho Florido*, 1935, p. 28).

El uso de la voz *camalote*, según atestiguan las citas de este estudio, ha ido en progresivo aumento y actualmente no hay descripción del paisaje uruguayo o argentino del litoral en que falte el consabido vocablo. Hasta en la lengua guaraní ha penetrado recientemente según certifica Morinigo ⁴⁶, y aunque su uso es aún muy limitado presentimos que no tardará en sustituir a *agupé*, como ocurrió en la Argentina y en Uruguay.

También se encuentra en uso en el Sur del Brasil: en Río Grande, donde ha entrado desde el Uruguay, y Matto Grosso adonde ha pasado desde el Paraguay; en ambas regiones se emplea en la acepción de isla flotante. En Amazonia a las masas vegetales flotantes, se les llama *peritantas*, distinguiéndose también con los nombres de *matupá* y *mururé* ⁴⁷.

La historia de *camalote* es la biografía de un emigrante afortunado: vocablo de étimo incierto y escasamente conocido en su país de origen, adquiere en los países del Plata descolante notoriedad, se enriquece con interesantes adquisiciones semánticas y asciende en la escala social desde el plano vulgar a la lengua literaria hasta conseguir que la Academia Española lo distinga, incorporándolo al léxico oficial. *Camalote* es un vocablo que ha triunfado ⁴⁸.

ROLANDO A. LAGUARDA TRIAS
Boletín de la Academia Argentina
de Letras. Tomo XXI, Nº 81.

NOTAS

1. Advertimos al lector que este estudio fue escrito antes de que la Real Academia Española eliminara de su *Admonición* edición de su *Diccionario* (1956) las acepciones primera y segunda de la voz *camalote*. Actualmente la tercera acepción es la única que registra el *Léxico* oficial, localizada en Cuba y México y definida como una "planta de la familia de las gramíneas, que abunda en las orillas de las lagunas y cuyo tallo contiene una médula con la cual se hacen flores y figuras para adornar cajas de dulces". Obsértese que la planta que se emplea para dichos fines es una poligámica y no una *Eragrostis*.

2. MATÍAS GONZÁLEZ, ATELIO LOMBARDO y AIDA J. TALLARINO, *Plantas de la Medicina Popular del Uruguay*, Montevideo, s. a., p. 30. Hay gran diversidad en la nomenclatura botánica de los diferentes *camalotes*. GUANADA se refiere al *camalote* (*Vesicularia Rhipidopsis Escandada*, Montevideo, 1890, s. v. *camalote*) como si se tratara de una sola especie y sin embargo menciona dos: la *Pontederia agupé* Kunth y la *Pontederia* (sin embargo menciona dos) la familia de las bromeliáceas. GRANADA menciona Kunth que incluye en la familia de las bromeliáceas. GRANADA presenta la confusión al distinguir el *camalote* (de flor azul, hojas redondas del tamaño de un plato) del *agupé* (planta sencilla de hojas cordiformes y flor blanca).

3. SROGOVIA (*Diccionario de Argentinismos*, s. v. *agupé* y *camalote*) afirma también que el *agupé* (de hojas amovibles y flor blanca) corresponde a la especie *Pontederia agupé* Kunth y que el *camalote* (de hojas en forma de plato y flor azul) es la *Pontederia* *agupé*.

4. Para ZORRILLA DE SAN MARTÍN (indica elabores de las voces indígenas empleadas en *Toboré*) el nombre *camalote* es *Eragrostis* *speciosa*.

2. Respecto a la localización de la voz cabe decir lo siguiente: para SHUGVIA es un argentino cuya área de empleo no menciona. TODDAS GARCÍA no incluye *camaleto* en su *Diccionario Argentino*.

COROMINAS afirma (*Diccionario Crítico Etimológico*, s. v. *camaleto*) que la posteridiorra es propia de la zona del Paraná y del Paraguay, por lo cual elimina al Uruguay.

Para MORFISON (*Hispanismo en el Guaraní*, p. 398), las especies a que se aplica el nombre de *camaleto* son la *Pontederia agresta*, *Pontederia nymphaloides*, *Nymphaea nelumbi* y *Pontederia crassipes*. Para MARCOS SARTRE (*Tempe argentina*) y MIGUEL DE TORO Y GIMBERT (*L'Évolution de la Langue Espagnole en Argentine*, p. 90) *camaleto* es un mendigar. Como se ve hay para todos los gustos.

4. Para BERNARDINO JOSÉ DE SOUZA (*Diccionario da Terra e da Gente do Brasil*, São Paulo, 1920, s. v. *camaleto*) es término del Sur del Brasil, especialmente de Mato Grosso y sólo se emplea para designar las *mexas* flotantes de plantas acuáticas; a las plantas se les llama *aquapá*.

5. Según COROMINAS (ob. cit.) la Academia Española tomó la definición de GARCÍA LIXHALDE. En Cuba se da a esta planta el nombre vulgar de *camaleto*, aunque según CONSTANTINO SÁENZ (*Diccionario de Voces Cubanas*, s. v. *camaleto*) otros dicen *camaleto*. PICHARDO (*Diccionario Provincial de Voces Cubanas*, s. v. *camaleto*) le da también el nombre de *camaleto* y no menciona para nada a *camaleto*.

6. SHUGVIA (ob. cit.) indica que *camaleto* designa la gramínea *panicum panicum*, muy abundante en Tucumán, Salta y Jujuy. MEMBRERO (*Hondureñismos*, s. v. *camaleto*) señala que esa acepción de *camaleto* se emplea en Honduras. COROMINAS (ob. cit.) anota que en México no es voz de uso común y agrega que el profesor mexicano Luis Laal la oyó en la zona del Pacífico, estado de Colima.

7. COROMINAS (ob. y art. cit.); en Ecuador se llama *camaleto* y *gramaleto* en Colombia.

8. Ob. cit., fol. 130. La cita se ha tomado del *Diccionario histórico de la Lengua Española*, Madrid, 1936, II, s. v. *camaleto*. COROMINAS (ob. cit.) también considera que este ejemplo es el más antiguo que se conoce.

9. Vid. *Colección de Diarios y Relaciones para la Historia de los Viajes y Descubrimientos*, ed. Instituto Histórico de Marina, Madrid, 1947, I, V, *Perú*.

10. Ob. cit., ed. Bibliófilo Andalúz, Sevilla, 1890, I, p. 428. El *Diccionario Histórico*, Madrid, 1933, I, s. v. *acumaleto*, reproduce la cita de Cebo.

11. Ob. cit., Buenos Aires, 1943, pp. 137 y 138.

12. COROMINAS, según se dijo en nota 6, afirma que *camaleto* no es voz de uso común en México.

Para otras autoridades parecen desautorizarlo. CECILIO A. ROBLEO registra el topónimo *camaleto* (*Nombres Geográficos del Estado de Veracruz*, Cuernavaca, 1902, p. 29). ANTONIO PRÁDIER (*Nomenclatura Geográfica de México*, México, 1897) dice: "*Camaleto*, *camaleto*, *camaleto*, de origen mexicano; *camaleto* es el nombre de una planta".

F. J. SANTAMARÍA, en *El Provincionalismo Taluzquense*, I, I, México, s. a., s. v. *camaleto*, dice: "Siendo las voces malicinas en que esta planta abunda las primeras que piastan los conquistadores españoles, probable es que aquí hayan sido por primera vez el nombre, y que de aquí haya sido

(transportado a la América del Sur para designar allí una planta acuática semejante pero que no es igual a la nuestra. Esta presunción es tanto más razonable, cuanto que no aparece en orígenes, o raíces probables de la palabra en las lenguas indígenas de la América meridional".

MEMBRERO (ob. cit.) describe al *camaleto* como una gramínea de Honduras parecida al maíz; lo que comprueba que en ese país concierne al significado que le atribuye el P. Cebo.

13. PEDRO HENRÍQUEZ URSUA, *Para la Historia de los Indígenas*, Buenos Aires, 1938, p. 103; sostiene el origen náhuatl sin dar pruebas. En el mismo caso se encuentra JULIO ARAMBURU (*Voces de Superstición Indígena*, Buenos Aires, 1941, p. 42) que le atribuye al étimo *camat*.

14. Ob. cit., p. 29.

15. COROMINAS, ob. y art. cit.

16. *Colección de Diarios y Relaciones para la Historia de los Viajes y Descubrimientos*, V, 33.

17. *Colección de Diarios*, etc., IV, 66.

18. Ob. cit., [Madrid, 1609], ed. Zaragoza, 1891, p. 283.

19. *Colección de Diarios*, etc., II, 109.

20. MIGUEL COLMEIRO, *Diccionario de los diversos nombres vulgares de muchas plantas usuales o notables del Antiguo y Nuevo Mundo*, Madrid, 1871.

21. *Diccionario Provincial de Voces Cubanas*, s. v. *camaleto*.

22. *Diccionario de Voces Cubanas*, s. v. *camaleto*.

23. Según acredita COROMINAS, ob. y art. cit.

24. Ob. cit.: *camaleto* de Guayaquil (*Paspalum jarvisianum* Willd. y *camaleto* de Nueva Granada (*Panicum sagurus* Lam.).

25. Ob. cit., Buenos Aires, 1928, II, 18.

26. *Diccionario Geográfico - Histórico de los Indios Occidentales*, Madrid, 1789, V, 84.

27. Ob. cit., Madrid, s. a., p. 213.

28. *Viajes*, I, 443, cita del P. GREGÓN, en *Diccionario Documentado, Suplemento*, Córdoba, 1930, pp. 316-317.

29. *Revista de Indias*, Madrid, 1944, IV, 17, p. 506. Ni el *Diccionario de la Academia*, ni el de *Americanismos* de MALARET, registran las formas *gamaleto* y *gamaleto*.

30. Ob. cit., ed. Araluce, Barcelona, s. a., p. 166.

31. Relación de la navegación de Miguel López de Leguía (1564-1566), por el piloto Esteban Rodríguez, en *Colección de Diarios y Relaciones*, etc., V, pp. 31 y 55.

32. *Diario del viaje de Sebastián Vizcaino* (1602), en *Colección de Diarios y Relaciones*, etc., IV, pp. 58, 60 y 66.

33. La Academia Española sin acregida a *gramaleto* en el léxico oficial pero no indica la vinculación que tiene con *camaleto* y *camaleto*.

34. *Diccionario de Pervianismos*, [1861], ed. París, 1928, p. 221, s. v. *gramaleto*.

35. *Papeletas Lexicográficas*, Lima, 1903, p. 132, s. v. *gamaleto*.

36. *Camaleto* al *Diccionario de la Lengua*, Barcelona, 1911, p. 236, s. v. *gamaleto* o *gramaleto*.

37. Ob. cit., Buenos Aires, 1945, p. 86.

38. Para CUEVO, *camalote* proviene de *granulote*, por disimilación con *síncopa* (*Apuntes Críticos sobre el Lenguaje Bogotano*, párrafo 808, en *Obras Completas*, Bogotá, 1954, t. I, p. 746).

39. BECKER, *Diario de la Primera Partida de Demarcación de Límites*, Madrid, 1920, t. pp. 105-106.

40. *Anales de la Biblioteca*, Buenos Aires, 1902, t. p. 291.

41. GRANADA, *Vocabulario Rioplatense*, p. 65.

42. Ob. cit., p. 173.

43. Ob. cit., [1848], ed. Montevideo, 1939, p. 113. En nota al pie de la página se lee: "Todas flotantes formadas de los árboles y plantas que en sus grandes crecientes llevan tras sí los ríos al retirarse. El Paraná ofrece muy a menudo este fenómeno". Repárese que el texto no se refiere a la acepción que la nota aclara.

44. *Poetas Gauchescos* (Hidalgo, Ascasubi, Del Campo), ed. Losada, Buenos Aires, 1945, p. 273, versos 445 - 448.

Dem ELEUTERIO F. TISCORNIA, a quien se debe esta edición, señala en nota al pie de página las características del *camalote* y los autores que emplearon esta palabra; menciona los siguientes: MAGARIÑOS CERVANTES, *Coromurú*; MARCOS SANTRE, *Tempe Argentina*; ACEVEDO DÍAZ, *Temas*; LERICH, *Tres Gauchos*; VIANA, *Gaucha* y REYLES, *El Gaucho Florido*.

45. Ob. cit., p. 112.

46. *Hispanismos en el Guaraní*, Buenos Aires, 1931, p. 398.

47. BERNARDINO JOSÉ DE SOUZA, *Dicionário da Terra e da Gente do Brasil*, s. v. *camalote*.

48. La Real Academia Española acaba de expulsar de su Léxico las acepciones de *camalote* usadas en la Argentina, Paraguay y Uruguay. Confiamos en que la docta corporación española reconsidera, de una parte, su injusta decisión y, de otra, rectifique los errores contenidos en la definición actual de esta voz.



ACERCA DE LA REDACCIÓN EN GRADOS INFERIORES

Expresarse en forma escrita es algo que resulta difícil para un adulto, cuánto más para un niño. Hay algo de inhibitorio en una hoja en blanco que espera y un lápiz que oscila tímido e inseguro. En la labor diaria de la escuela, los maestros enfrentamos la ardua lucha que significa hacer que los niños redacten. Una buena composición es un verdadero mirlo blanco y un niño que redacte "bien" nos resulta asombroso por lo desusado.

No creo que sea simple enseñar a expresarse, a redactar. ¡Los factores que influyen en lo dificultoso de la empresa son... tantos! Fórmulas mágicas no hay, y a menudo el alumno que con una maestra trabajó bien, en el grado subsiguiente, o en el otro, es totalmente diferente en cuanto a redactar se refiere. He pensado a veces que influyen en este estado de cosas las mismas condiciones de la vida actual. Me explicaré: antes, la vida de familia, de hogar, era más intensa. Los niños tenían contacto más profundo con sus padres; las abuelas tenían tiempo de coimar su sed de magia con cuentos relatados en tierna atmósfera de amor, de emotividad. Esto enriquecía la imaginación del niño con sano alimento, pese a las prevenciones que hoy se formulan con respecto a los clásicos cuentos. A pesar de la maravilla técnica de nuestra época, no puede un aparato televisior reemplazar los relatos y enseñanzas de una paciente abuela, las charlas un poco solemnes del papá, o el nocturno cuento de la madre.

Pero hoy no hay tiempo. En nombre del "por los hijos", abandonamos precisamente "a los hijos". Los adultos también, ahora, aprehendemos las noticias y conocimientos en la forma más digerida posible. De ahí el creciente éxito de resúmenes, condensaciones, ediciones abreviadas, adaptaciones fáciles.

Pero, en la escuela, en los primeros grados, puede estar la clave o la esperanza de lograr mejor las condiciones generales respecto a redacción, a expresión escrita. Pri-

mero inferior, superior y segundo son los más aptos. En esta tarea el maestro debe armarse de paciencia, tenacidad, buen humor y comprensión, si quiere, aunque más no sea, acercarse a su objetivo.

El niño espera de su maestro tantas cosas... Y si él supiera que casi siempre, el primer día de clase, nosotros lo miramos con igual temor, estupor y ansiedad con que él nos contempla. Si percibiera que el adulto, ser prodigioso para su espíritu infantil, no está exento de miedo y su seguridad no es tan absoluta como cree...

Es menester, entonces, ir hacia él cautelosamente y tiernamente, imbuidos de todos los respetos que nuestra propia insuficiencia y su intimidación implican.

Por ejemplo, si el maestro ante las primeras composiciones, se echa a reír, todo estará perdido. Y no porque no sea lógico a veces, dado lo que suelen escribir los alumnos. Pero es preciso tomarlos con seriedad. Ser objeto de broma, por más inocente que ésta sea, les provoca profundo fastidio y los retrotrae hacia sí mismos. No se entregan ya.

En este año transcurrido, mis alumnos de 1º superior me enseñaron muchas cosas, aunque resulte paradójico. Aprendimos juntos, mejor dicho. Y es sorprendente cuánto pueden ellos enseñar al maestro dispuesto a comprender. Provenían, en su mayor parte, de un inferior bien realizado, por una maestra entusiasta y cariñosa. El camino estaba pues preparado. Ella sola, al fin del año, dar dibujos explicados, hechos por el niño, con una oración desprendida de él.

En superior, luego de afianzar lectura y escritura mediante diarias prácticas, comentamos las lecturas de ese excelente libro que es "Martín Pescador" del poeta Benavente.

Ampliando y empleando vocablos nuevos empezamos a redactar. Aquí una pausa y si mal no viene un largo suspiro... Redactar. Yo tenía la experiencia de grados superiores, la mía, y de mis compañeras, cuando esta sola palabra hacía cundir el pánico y el malhumor entre el alumnado. —¿Composición? ¡No, señorita! ¡No me gusta! ¡No sé! Y, como resultado, tremenda pobreza, cuando no absoluta nulidad. Y a veces esto entre alumnos que eran capaces en otras asignaturas, pero que llegados a composición, fracasaban.

Teniendo presente esto, me aguiloneaba el deseo de descubrir las raíces de esta prevención contra la expresión escrita, contra la redacción. Y no era sólo el alumnado. También entre personas adultas, maestros incluso, noté esa repulsa. Preparar un discurso suponía una tarea ingrata y fatigosa; escribir una carta importante, más o menos.

Traté de explicar a los niños de qué se trataba este complejo asunto de hacer composiciones, qué quería decir "una composición".

Porque al fin, a los siete años, ese vocablo tiene un significado tan oscuro como una palabra en esperanto para nosotros. No me fue posible dar una definición y no hacía falta. Resultó más prometedor eso un poco vago de: "algo que uno escribe contando lo que siente acerca de una cosa".

Así fuimos hablando mucho de esto, sin mayor orden; ellos me iban llevando. Por ejemplo, un niño expresó: —Primero tengo que pensar, pensar bien, acordarme, y después empezar a escribir, ¿no?

Por lo general, observaba yo que estos niños de ciudad, o de suburbios, a diferencia del niño campesino, concentrado y de una exterior aspereza o tosquedad, estos chicos, eran muy habladores, entre ellos, conmigo, con todos. Los niños de ambiente rural, en cambio, parecen estar rodeados de una cierta reserva difícil de penetrar. pese a su riqueza interior, acrecentada por una constante comunión con la naturaleza, la fuerza telúrica que del campo emana y los actos potentes de la vida: el crecer de las plantas, la existencia de los animales, el cielo lejano y próximo siempre a su alcance, la contemplación de azules horizontes. Pero los horizontes de cemento ciudadanos, las distintas experiencias vitales recogidas en el medio urbano provocan en la mayoría de los niños de ciudad un deseo mayor de comunicación directa, de conversación, de participación. Aquí todo tiene un ritmo más acelerado y un poco febril para ellos, para su asimilación de los acontecimientos. Además, en sus hogares no tienen casi quien hable con ellos. Los padres, urgidos por su trabajo y la continua pugna con el reloj, no pueden ser interlocutores propicios. ¡Y en la escuela como desean hablar, contar la película que vieron, el accidente que

oyeron comentar, lo que soñaron, lo que sienten! ¡Pobrecitos!, y cuántas veces los refrenamos con nuestro autoritarismo: — ¡Callense y quédense quietos!

¡Cuántas veces frenamos el puro manantial que de ellos fluye, en nombre de una prisa que a nuestros propios ojos justificamos con el anhelo de cumplir al pie de la letra un programa de conocimientos cuyo valor es relativo frente a las demandas de la vida del niño!

Habiendo observado esta disposición para la conversación, se me ocurrió encauzarla para mis fines: la expresión escrita. Pero ello debía hacerse sin violencias y no había que apurarse, hasta que ellos mismos demostrasen que había llegado el momento de escribir.

Así fue que cada día hablábamos de cuándo haríamos la composición. El tema de nuestras conversaciones era "Nuestra escuela". Durante días y días insistíamos en observarla como si nunca la hubiéramos visto, para que los alumnos contaran lo que veían, como si yo no pudiera verla o no la conociera. Les indicaba que tocaran sus paredes, que recorrieran sus patios, que oyeran sus ruidos, que la imaginaran por la noche vacía y sola. Fue en ellos conformándose una nueva imagen de la escuela, embellecida y pura, plena de sugerencias. Salíamos, la mirábamos, alejándonos un poco, desde distintos ángulos. Recordábamos cuándo había sido creada, sus comienzos. En sus hogares ellos inquirían detalles a sus padres. Evocaban el primer día de clase en que asistieron a esta escuela, sus emociones, las impresiones que les produjo el penetrar en el mundo que las paredes escolares encierran y cobijan.

William Saroyan, escritor armenio-yanqui, tiene una obra llamada *La hermosa gente*. En ella está la figura de un niño. Es de una extraordinaria, diáfana dulzura. El niño escribe "libros". Pero sus libros constan de una sola palabra. Por ejemplo: Árbol. Al preguntársele cómo es que considera que eso sea un libro, responde: "Cuando 'sepa' otras palabras podré escribir más. Por ahora sé solamente árbol"; y su mirada está plena de ensoñación, de visiones en que el árbol danza múltiple, potente, rico y poderoso.

"Escuela", dije a mis niños, y poco a poco ellos, como el niño de Saroyan, cohmaron su oculto universo con las

dimensiones de la escuela que vive, palpita, que ellos perciben. ¡Cuánto podía hablar yo de ella! El momento de concretar, tan difícil, llegó, pues, solo. — "¿Cuándo vamos a hacer la composición?" — pidieron con idéntica urgencia con que el escritor se lanza a la aventura sin par de su creación.

Como la expresión tiene un medio muy eficaz en el dibujo primero sugerí que los dibujáramos y pintáramos.

Leonardo da Vinci, escribió que la poesía es una pintura ciega y la pintura una poesía muda. Con las limitaciones del caso, algo análogo sucedió. Y el diseño de la escuela fue mostrando las posibilidades de la redacción de cada uno. Pobreza de líneas y color, timidez, pudor, inercia, entusiasmo, audacia, seguridad, fueron revelándose en cada trabajo como anticipación de la obra escrita. En esta labor iban casi solos, guiados por su entusiasmo, contenido hasta entonces. Ellos, a través de sus dibujos, "veían" la escuela como si fuera la primera vez, y así deseaba yo que ocurriera cuando fueran a redactar. En el poeta y en el escritor, en el artista, hay un elemento, una capacidad de la que el hombre común carece: la capacidad de asombro. Esa condición, que le permite exaltarse, ante lo que para los demás es corriente, esa perenne virginidad del espíritu, que, siempre nuevo, recoge las expresiones de la existencia, de los seres y la naturaleza, con la sorpresa siempre renovada de la vez primera, del amanecer de la vida.

León Felipe, el poeta español, en su *Antología Rota* dice: "ser en la vida romero, que no hagan callo las cosas en el alma ni el cuerpo". Creo que sería hermoso, si fuera posible para todos. Pero la mayoría hemos perdido esa disposición. El diario milagro de vivir nos deja indiferentes; no nos damos cuenta siquiera de la maravilla que entraña participar del universal concierto. ¡Si debiera conmovernos cada día el solo hecho de poder ver la luz, de que nuestras manos puedan palpar, de que haya cielo azul, hierbas que rompen con verdes y trémulos matorrales, la caparazón oscura de la tierra en anhelo de expansión! No es así y no será yo quien diga si para bien o para mal. No lo sé. Pero mientras se es niño, el asombro es fácil; no lo frenemos, no opongamos a él nuestro menudo cansado escepticismo o insensibilidad. Participemos del regalo que nos hacen permitiéndonos en su

mundo poblado de primicias. Cada niño es un verso aparte, intangiblemente cercado, pero accesible si se desea. De ello fueron prueba los diseños. Y con pocas excepciones las composiciones confirmaron el pronóstico. La composición no fue tarea de una clase. La comenzaron un día, el siguiente continuaron y algunos rehicieron el trabajo, o lo completaron. A los pocos días la hicieron de nuevo, y otra vez, por fin, la escribieron en forma definitiva. Esto les fue mostrando las mil y una facetas que ofrece un solo tema y creo que se podría haber seguido utilizándolo mucho más aún. Cada composición fue leída por mí, en voz alta, destacando sus méritos, incluso reiterando los elogios y señalando suavemente los errores más notables, pasando por alto los más leves.

Mientras analizaba y corregía, ocurría alguna vez que su autor me la arrebatara de las manos y en raptó de súbita inspiración añadía otro tanto a lo que ya había escrito. Las mejores composiciones fueron a iniciar la carpeta "Flores doradas", nombre que una niña le impuso, y que en parte acompaña a este trabajo. Recibieron aliento y estímulo de parte de la Dirección. Una vez obtenidos estos éxitos, los niños deseaban seguir escribiendo composiciones. El clima de la hora de composición era de silencio y cierto recogimiento; en general, de activo silencio. Dentro de sus limitaciones, usaban el diccionario.

Hay niños con mayor disposición hacia lo estético. Uno de ellos, por ejemplo, ante el verbo "tapa", dudaba con desagrado; "cubre" le gustó más para su composición.

La observación y descripción de láminas fue subiguiente. ¡Cuántos detalles que a mí se me escapaban, percibían ellos! Esto lo hicimos oralmente, dibujamos y escribimos.

"Un día de lluvia", fue fructífero. Dibujaron y escribieron, luego de conversar mucho y observar el agua que, blanda, caía en el patio, isócronamente. Hay palabras que "gustan" más, sólo por su mero sonido. Atendiendo a la característica eminentemente sensorial del niño, en cada composición leída en alta voz para la clase elegían las palabras que sonaban mejor. En Francia (creo) anualmente se elige la palabra que gusta más, por lo tanto esto no es ninguna novedad. Reemplazaban así, todos los vocablos que no resultaran bonitos, eufónicos, por sus sinónimos. Claro que ellos no saben lo que es sinónimo,

ni falta hace. La puntuación era corregida y mejorada al ser inducido el autor por la clase.

Seleccionar los temas fue objeto de cuidadosa atención y observación, atendiendo a los intereses del niño, a su mundo, a su ambiente y preferencias. Así, por ejemplo, "Cuando sea grande", despertó entusiasmo y dio óptimos resultados. Tiene algo de misterioso ese "Cuando sea grande" para un niño, y da rienda suelta a su fantasía. Todo es posible "Cuando sea grande", todo realizable, todo magnífico.

"Si yo tuviera una vara mágica", también. Y fue sorprendente la revelación que era cada trabajo respecto al hogar de cada niño. Los que sentían el peso de los problemas económicos de sus padres, ahí lo reflejaron; incluso los hubo francamente locos como una niña que pedía que los gordos se volvieran flacos. Indudablemente, alguien de su familia estaba seriamente preocupado por su silueta.

Escribieron después cartas familiares. Antes se había hablado de lo que significa, o puede entrañar una carta, su valor cuando los que se quieren están separados, cómo es vehículo de afecto, mensaje de amistad que acerca y consuela. Nos imaginamos todos y cada uno de nosotros proyectados en la distancia y el tiempo. Ellos decidieron escribirme a mí, su maestra de superior. Me imaginaban viejecita y me relataban sus éxitos. Pensaba yo conmovida: ¡Quiera la vida ser indulgente con ellos, ser propicia a sus sueños de hoy!

Los cuentos son para los niños fuente de goce y conocimientos. El solo hecho de que sea un cuento y no una lección hace recordarlos y gustan de ellos. Propuse, pues, que en vez de leerlos o de oírlos, los escribieran, los inventaran. Recalcamos la diferencia entre cuento y composición. En un cuento debe suceder algo, en una composición no es indispensable.

Los temas fueron dados individualmente, al oído. Para las niñas hubo, por ejemplo: "Mi muñequita"; "El vestido nuevo"; "El enanito de la barba blanca". Para los varones: "La bolita japonesa"; "El trompo que no sabía bailar"; "La pelota nº 5"; "El barrilete azul".

Previamente los contaron a la clase. Y estoy segura que a medida que hablaban improvisaban, tal como muchos autores dictan en vez de escribir por su mano. Elaborado ya el cuento, lo escribían y, a diferencia de la composición, lo ilustraban una vez concluido.

Surgió también otra manifestación de la redacción: la improvisación. Eso se hace en teatro. Y en los niños daba frutos extraños y encantadores. Hablaban sobre el tema propuesto libremente, sin interrupciones y sin coacciones decían todo lo que se les ocurría. Los demás querían intervenir, pero en lo posible eso era evitado.

Las derivaciones eran insospechadas, pero a pesar de ello lograban una síntesis final que siempre me sorprendía. Por supuesto, aquí no se trataba de lograr moralejas, sino de expresarse. Hay que respetar al niño y no imponerle nuestra marca. Por ello les parecía natural decir o escribir algo como esto: "Cuando sea grande tendré novia y la llevaré a pasear"; o bien: "Qué contento voy a estar en las vacaciones".

Como expresión final van algunas composiciones que los niños redactaron. En ellas no he corregido más que los errores ortográficos.

LA ESTRELLITA BRILLANTE

Mi maestra, que se llama Lili, tiene una estrella en el corazón. Yo haría una escalera alta, muy alta, que llegue al cielo. Allí, me llenaría los bolsillos de estrellas para repartirlas a mis compañeros. A la luna llena la ocultaría también y ella sería para mi maestra.

Yo quisiera hacer un verso así:

Estrella brillante, estrella dorada;

en el mar estás y también en algunos corazones.

(María Elena Bauzada).

CUENTO: "EL ENANO DE LA BARBA BLANCA"

Una vez había un enano que tenía la barba blanca, blanca, blanca. En mi casa éramos muy pobres, no teníamos plata. Al enanito no lo veía nadie, solamente yo. El venía de noche y me daba de comer, y a veces me contaba cuentos. Yo lo quería mucho a mi enanito. Después ya no éramos más pobres y el enanito no volvió a venir. Siempre me acuerdo de él y lo extraño. ¿Dónde estará? (María del C. Barone).

LILI CESAR.

Maestra de la Escuela N° 53,
de San Justo.

EL ZORRO Y LA CIGÜEÑA

El compadre zorro se puso un día en gastos e invitó a comer a la comadre cigüeña. El festín fue escaso y sin muchos aprestos; el galán, por toda faena, tenía un caldo claro; vivía parcamente. Este caldo fue servido por él en un plato: la cigüeña de largo pico no pudo atrapar ni una gota de él, y el pillo lo lamó todo en un momento.

Para vengarse de este engaño, después de algún tiempo, la cigüeña lo invitó. "—Con mucho gusto, dijo él, pues con mis amigos yo no ando con cumplimientos".

A la hora señalada, corrió a casa de la cigüeña su huésped. Alabó mucho su política; encontró la comida cocida a punto.

Buen apetito, sobre todo: a los zorros no les falta nunca. Se regocijaba con el olor de la vianda, puesta en pequeños trozos, y que creía exquisita.

Fue servida, para embarazarlo, en un recipiente de largo cuello y de estrecha boca. El pico de la cigüeña podía pasar bien por ella, pero el hocico del señor era de otra medida.

Tuvo que regresar en ayunas a su casa, avergonzado como un zorro burlado por una gallina, apretando la cola y llevando gachas las orejas.

Embaucadores, es para vosotros que escribo: esperad lo mismo.

LA FONTAINE.

Fábulas, libro I.

PARA UN COMENTARIO DEL TEXTO

La vida de La Fontaine es suficientemente conocida para que sea útil volver a trazar aquí sus detalles.

Se puede recordar...

— que las primeras fábulas, de las que forma parte *El zorro y la cigüeña*, aparecieron en 1668: La Fontaine tenía ya cuarenta y siete años. Aunque se pueda notar una neta evolución entre este libro I y las últimas ediciones, estas primeras fábulas representan una obra de madurez, por consiguiente, el fruto de una larga experiencia, lo que explica la riqueza de su contenido;

— que son el resultado de un arte paciente y difícil.

"No vamos ya a creer, dice Valery, que un aficionado a la jardinería, un hombre que pierde su tiempo como pierde sus medias, medio admirado, un poco simple, un poco astuto, un poco sentencioso, dispensador a los animalejos que lo rodean de una especie de justicia toda motivada por proverbios, pueda ser el autor auténtico" ... de las fábulas.

Es necesario ver, pues, bajo la leyenda del buen hombre distraído y perezoso que han acreditado sus contemporáneos —tales La Bruyère y Saint-Simon—, un poeta lúcido y aplicado, y esto justifica la incomparable atracción de cada uno de estos pequeños cuentos.

Estudiaremos *El zorro y la cigüeña* en función de estas notas.

RIQUEZA DEL CONTENIDO

El tema de la fábula. — Se lo podría intitular "el burlador burlado". El zorro engaña a la cigüeña quien a su vez, lo engaña, imitando sus mismos medios. Es, pues, un doble engaño; el primero provoca el segundo.

Pero reflexionemos sobre el engaño en sí mismo. ¿No es una forma civilizada de la maldad? El zorro, aquí no es un salvaje, es decir, un ser cruel, como cuando está impulsado por el hambre. Es un malvado que hace el mal sólo por su placer. Quiere, simplemente, mofarse de la cigüeña y marcar con ello su poder. Además, esta maldad no toma una forma directa, que la colocaría en el rango de las costumbres animales. Está disimulada y disfrazada bajo una máscara de buenas maneras (invitación, cortesía), es civilizada...

Vemos que hay, en esta fábula, como en muchas otras, una *sátira de la sociedad*. Pero no es mordaz particularmente con ese gran siglo. El personaje del zorro, astuto y sin escrúpulos, pertenece a todos los medios y a todas las épocas. Es el mal fermento que desnaturaliza nuestras relaciones humanas y desanima a las buenas voluntades representadas aquí por la cigüeña. Lamennais tenía razón al decir, hablando de La Fontaine, que "protestaba en favor del débil contra el abuso de la fuerza". Y esto nos lleva a considerar...

La moralidad de la fábula. — Es precisamente una protesta vehemente contra un abuso de la fuerza. El zorro

usa sin duda de su ascendiente sobre la cigüeña para imponerle esta invitación a comer —no era, ciertamente, severamente castigado por su engaño. La Fontaine no lo trata nada bien: ¡qué requisitoria en los dos últimos versos!

Con este hecho, el lector se halla satisfecho: un justo castigo que cae sobre el culpable nos deja el alma en reposo.

Veamos más lejos, sin embargo: hay que notar que esta "moral" verdaderamente moral es bastante excepcional en las fábulas... Comparemos, por ejemplo, *El zorro y el chivo* o *El cuervo y el zorro*, con la fábula que nos ocupa. ¿Las víctimas del zorro son vengadas en los dos casos? ¡Ay! no: el maligno triunfa, invitándonos en consecuencia a imitarlo... si no hubiéramos comprendido que nuestro autor era un sabio antes de ser un censor. "Protesta en favor del débil", pero no consiente en animar la necesidad: el chivo y el cuervo son, en efecto, necios, triste categoría a la cual la cigüeña está lejos de pertenecer.

Los caracteres. — El estudio que precede nos ha dado ya una idea general de los personajes puestos en escena, pero esta mira es demasiado esquemática. Sería interesante *hacer descubrir a los alumnos* toda la complejidad de los caracteres, pues los animales de La Fontaine piensan y actúan como hombres.

El zorro: sabemos que es un malvado. Pero existen muchos tipos de malvados.

¿Es inteligente? No. Si lo hubiera sido, habría pensado que la cigüeña se vengaría de la mala pasada que le había jugado. En lugar de prever esta réplica, se deja atrapar pesadamente en la trampa de la invitación. Además de su maldad, tiene también otros defectos marcados: la avaricia, la hipocresía, la pereza (investigar en el texto los detalles que ponen en evidencia estos defectos).

Se puede concluir que este retrato es una condena, antes que La Fontaine haya formulado su opinión.

La cigüeña: nos la representamos como una gran dama muy digna y un poco afectada. Admiramos al pasar el perfecto simbolismo de las fábulas: el aspecto físico del

animal sugiere siempre los rasgos morales que La Fontaine le presta. Aquí, viendo a la cigüeña, nos viene al espíritu una idea de virtud, de refinamiento, de dominio de sí, y la continuación de la fábula no hace más que confirmarlo... Nada de cólera torpe ante la grosería del zorro, sino una firme determinación de tomar venganza sin apartarse, sin embargo, de su dignidad. El procedimiento que emplea para dar una lección al palurdo es de una segura elegancia. Nos abre perspectivas sobre las virtudes de la frialdad y sobre su eficacia... Bien entendido, podríamos discutir sobre la falta de caridad que esto representa. Pero nuestro autor, para decidir la cuestión, nos dice:

"Es bueno ser caritativo. Pero, ¿con quién? He aquí el punto".

Escuchemos, pues, este sabio buen sentido que no quiere que la santidad se dispendie en pura pérdida, y rindamos homenaje a la cigüeña, como lo hace La Fontaine.

UN ARTE PACIENTE Y DIFÍCIL

La Fontaine es, ante todo, agradable; es una verdadera pequeña escena de comedia que podríamos mimar. Esta nota es válida para la mayoría de las fábulas, pero aquí la simetría de los dos engaños es particularmente espectacular.

Tratemos de marcar sus principales momentos.

- a) *Comida en casa del zorro*: pobreza de la comida, atmósfera de estrechez, decepción muda de la cigüeña.
- b) *Comida en casa de la cigüeña*: olor de buena comida, atmósfera de fiesta, brusca decepción del zorro.
- c) Y para terminar la comedia: *huida lastimosa del maligno*.

El desenlace dramático no es el único atractivo del cuento.

Las fuentes de lo cómico.—A lo cómico de situación y de carácter (visto precedentemente) se agrega un *cómico de expresión* que está hecho de matices y merece mucho más el nombre de humor (investigando los principales rasgos).

Interés literario.—Es el estilo el que aporta al apólogo antiguo¹, traspuesto por La Fontaine, su enriquecimiento esencial.

Aquí se revela el genio de nuestro fabulista. Concisión, vigor, variedad: tales son las cualidades más salientes. La Fontaine emplea una lengua rica y sabrosa: "el galán", "el pillo", el "hocico del señor", "llevando gachas las orejas", etc.

La concisión de la expresión, impuesta además por el género mismo de la fábula, no entraña la aequedad. Se puede decir, por el contrario, que conduce a veces a un feliz efecto de sugestión...

"Pero el hocico del señor era de otra medida": nos imaginamos, por este solo verso, los esfuerzos repetidos e infructuosos del zorro para tratar de deslizar su hocico en el cuello del recipiente.

En cuanto a la *variedad*, consiste en el hecho de que la estructura del verso, así como su cadencia, son la más perfecta expresión de la idea. Así, gracias a un arte sutil y a la densidad de su pensamiento, La Fontaine nos transmite con esta fábula una sabrosa muestra de lo que Musset denominaba: *Flor de sabiduría y de alegría*.

Encyclopédie Sonore, Répertoire
de la Radio Solenne.

"Documents pour la classe",
Nº 81, octubre de 1960.

Traducción de Halbanera Raygud Enríquez.

TRAYECTORIA DEL REALISMO EN LA ARGENTINA Y UNA NOVELA RURAL

Es Benito Lynch, entre los autores de novela rural —entendida como el equilibrio resultante de anteriores factores literarios—, el más maduro y cabal. La escasa, aunque inteligente, crítica que ha tenido hasta el presente nuestro autor coincide en destacar tres o cuatro aspectos fundamentales de su obra literaria:

1. Esta fábula está inspirada en un cuento de Esopo. Cuento que a su turno,

1. Autor libre y espontáneo, crea su obra con elementos sencillos profesando verdadera humildad artística.
2. Entronca, progresivamente, con el realismo tradicional, por su perfecto equilibrio entre el elemento humano y el ambiente total en que lo inserta.
3. Se aparta definitivamente de la visión naturalista con su desdén por el tema escabroso.
4. Enfrenta al gaucho y la campaña ingenuamente, sin prejuicios literarios. Admira al gaucho, pero sabe que su estoicismo y resignada desaparición no se prestan a grandes descripciones; por lo mismo, no exige la acción heroica a que nos tenía acostumbrados el tema rural en literatura.

Hay que destacar que todas estas características están resumidas en la actitud fundamental de Benito Lynch escritor: *Nuestro autor se asoma al mundo campesino para ver vivir*. Esta actitud vital configura su técnica constructiva y condiciona los recursos estilísticos dirigidos a captar a sus personajes desde su perfecta entidad y definirlos por sus sentimientos, pensamientos y acciones. Su más característico rasgo de estilo es que dejando hablar a sus personajes nos hace conocer su atuendo, descontar sus ademanes, adivinar su pasión y reacciones. Arturo Torres Riosco llega a afirmar la influencia de la novela proustiana por este modo de descripción psicológica y creación interna.

EL ROMANCE DE UN GAUCHO

El romance de un gaucho es la pauta decisiva para el análisis del estilo de Benito Lynch. La acabada madurez que logra esta novela es traducción de la perfecta adecuación de la técnica constructiva y la máxima eficacia de recursos estilísticos.

Los recursos estilísticos.—*El romance de un gaucho* pone en juego recursos que responden fielmente a la técnica constructiva, estrechamente vinculados a sus dos vertientes: realismo y desarrollo psicológico.

El realismo.—El realismo, que gulara el afán de adecuación de los personajes a su ambiente total por la eliminación de todo elemento —tanto el folklorismo pintoresco como el heroísmo enfático— que pudiera romper

el equilibrio, informa también el tratamiento y la cuidadosa selección de los *soportes temáticos*.

La crisis del gaucho.—Esta novela plantea la crisis y desaparición de un tipo humano y de un modo de vida. El autor ha registrado la transformación del campo argentino con la cálida vivencia de su experiencia personal: la antigua estancia, de vida sosegada y patriarcal y recursos empíricos, va evolucionando hacia la estancia moderna con su despersonalización de nueva empresa comercial. El penoso desplazamiento de los inadaptados es el último resultado de esta transformación.

Ha quedado atrás la sociedad campesina de elementos nítidos y seguros que describiera, veinte años atrás y ya con retrospectiva nostalgia, Leopoldo Lugones en *El Payador*. Se enfrentan ahora, con la desarticulación típica de todo momento crítico, dos tipos humanos y su proyecto de vida:

Pantaleón Reyes es el hombre en derrota: abúlco, inexperto, maleable y quisquilloso —como todo inseguro—. Don Venero Aguirre es el hombre nuevo, pujante, progresista; pero es también un elemento innaduro; a pesar de conocer perfectamente la psicología del gaucho, prefiere, en su urgencia progresista, mandonear antes que educar. Es ofensivo hasta cuando pretende salvar a Pantaleón. El ámbito natural de don Venero Aguirre es la estancia moderna, dominada por el afán de orden, pulcritud, economía, novedad. En esta estancia se prefiere el peón extranjero, que, si bien no tiene la capacidad natural del gaucho, posee, sin embargo, otras virtudes que lo hacen más eficaz: disciplina, constancia, docilidad.

Ahora bien, nuestra novela no es la historia de este conflicto, sino el drama de una incapacidad vital y la trágica disgregación del hombre vencido en la transformación de su ámbito.

El romance de un gaucho es el retrato de una suma de frustraciones: don Pedro Fuentes, incapaz de gozar la familia que ha formado; los Rozales, una familia en bancarrota moral; el patético fracaso de doña Julia, con los elementos que rodean el máximo conflicto de dos morales, en aporía, dos concepciones igualmente inoperantes: doña Cruz, con su rigidez tardía y ya inútil,

con su sacrificada y egoísta maternidad, frente a Pantaleón, cuya inexperiencia y falta de grandeza le impiden superar su drama personal y lo empujan a un destino de evasión.

LA VIEJA ESTANCIA. — Benito Lynch ha querido recoger también, con intencionada exactitud, el contorno de esos destinos. Eligió con originalidad los aspectos vírgenes de tradición literaria, prefiriendo de la vieja estancia los aspectos sedentarios: la cocina, el dormitorio, el galpón de los peones. En todos los casos la visión es detenida, remansada, casi nostálgica. Se destaca, además, el valor del alambrado como pauta de orden. En la estancia de doña Cruz aparece caído por la inercia y desidia de Pantaleón, desilusionado; en otra oportunidad es la última contención que Pantaleón debe quebrar en su caída, cuando, maleado por el medio, cuatrea a su propia madre para pagar una deuda de juego.

LAS ESCENAS TÍPICAS. — Otro soporte temático tratado con idéntica postura realista está dado por la escasa, pero personalísima, descripción de escenas típicas: la pulpería, el duelo a cuchillo, el rodeo. Independizado Lynch de todo presupuesto literario, enfoca estas escenas con absoluta legitimidad realista. Las escenas de la pulpería responden a su voluntad de análisis y al afán de ambientar secuencias de la novela. El duelo de Pantaleón con "El Toruno", desprovisto de toda grandeza, es, más que un duelo, una rifa de maleantea, desarrollada con perfecto ajuste a sus protagonistas y motivación. El rodeo de las páginas finales es sólo una incidencia en la narración, tratada con nobleza en la rápida referencia al contorno, pero con una reflexiva huida de toda resonancia épica.

Parecería, luego de analizar los efectos del realismo, que toda la preocupación estilística está encauzada, en el *Romance de un gaucho*, hacia una nitida visión de la vida campesina, casi una fría disquisición sociológica; la más despreocupada lectura advierte, en cambio, la honda palpitation humana de esta novela. Parecería también que el afán de liberarse de resonancias literarias agotaría la potencialidad estética del ámbito elegido; sabemos, sin embargo, de qué modo intenso y vibrante la pampa está presente en estas páginas de Lynch.

El novelista supo aprehender, en sus más íntimas vibraciones, la vida campesina, y logró comunicarnos su visión con la palpitation y el calor inherentes a la vida misma. La segunda vertiente de su técnica constructiva, el desarrollo psicológico, informa esa comunicación.

CARLOS HORACIO MAGIS OTTE.
Fragmentos de "Cuadernos Hispano-americanos", N.º 137, Madrid, mayo de 1961.

Libros y revistas

PAULO DE CARVALHO NETO, *Folklore y Educación*. Editorial Casa de la Cultura Ecuatoriana. Quito, 1961. 315 páginas.

Sólido estudio hecho no sólo para guiar al maestro en la selección de lo aprovechable de esta ciencia y en cómo proceder con lo desechable, sino también para demostrar que "el folklore educacional es la disciplina social del futuro" y que con su sabia aplicación iremos siendo cada vez más y mejor nosotros mismos.

Para este enfoque novedoso del folklore al servicio de la educación, el autor parte de la teoría —que luego demuestra— de que la mayoría de los hechos folklóricos pueden responder positivamente a los patrones ideales que rigen la pedagogía formativa: a lo ético (algunos cuentos y refranes); a lo estético (coplas, romances y leyendas); al cultivo de la inteligencia y de la atención (adivinanzas y trabalenguas), de la imaginación (algunos romances, leyendas y cuentos), de la memoria (cuentos acumulativos), etc.

Su autor —conocido profesional e investigador en el campo del folklore internacional— ha dividido su obra en tres partes. La primera, que denomina *Exposición*, presenta las bases y los fundamentos de esta disciplina; una guía adecuada para el educador que quiera iniciarse; una clasificación sencilla por temas y por géneros del folklore con valor en la enseñanza; un enfoque valiente sobre el origen del folklore negativo (el inspirado en hechos genitales, escatológicos, para-escatológicos, para-psicopatológicos, agresivos) y una tesis valiosa sobre cómo proceder para ir desarraigándolo; los recursos para aprovechar el folklore en la enseñanza, mediante su intercalación total, sintética o fragmentaria, etc.

En la segunda parte, denominada *Discusión*, presenta y analiza —con su autoridad de especialista y de docto investigador— trabajos de estudiosos americanos referidos a puntos enfocados ya en el Libro Primero. La lectura

de esta segunda parte y de su abundante ejemplificación amplia y enriquece, pues, conceptos claramente fijados al comienzo de la obra.

Finalmente, una abundante, variada y detallada bibliografía —de valor para el neófito como para el especialista— cierra el volumen.

Recomendamos su lectura amena por lo que podría aportar de nuevo a una próxima modificación de programas; porque es fuente de motivación para restar aridez a la enseñanza tradicional; porque contribuye grandemente a la escuela activa; por su influencia psicológica y social.

El conocimiento de *Folklore y Educación* no defraudará la natural avidez del maestro para ampliar sus miras.

MARIA ELENA FERRANDO.

JOSÉ ORTEGA Y GASSET, *Misión de la Universidad y otros ensayos afines*. Revista de Occidente. Madrid, 1960 (Colección "El Arquero").

Sobradamente conocida es la personalidad de este filósofo español para decir algo de él. Pasemos directamente al comentario de esta conferencia: *Misión de la Universidad*.

Ya en otras oportunidades criticó Ortega la barbarie del especialismo, como le dio en llamar a la peculiarísima brutalidad y la agresiva estupidez con que se comporta un hombre cuando sabe mucho de una cosa e ignora de raíz todas las demás (v. *La Rebelión de las masas*, el cap. titulado "La Barbarie del especialismo").

La Universidad debe tender a evitar esta terrible incultura por la que hoy se atraviesa. Su misión consiste primero y por lo pronto, en la enseñanza superior que debe recibir el hombre medio, y a hacer de él, *ente todo*, un hombre culto y un buen profesional. No hay razón alguna para que el hombre medio necesite ni deba ser un hombre científico. Lo contrario es la consecuencia escandalosa de ignorar que ciencia es sólo investigación. *Por eso no es ciencia aprender una ciencia ni enseñarla.*

El plan universitario que nos presenta Ortega y Gasset, supone el no confundir tres cosas bien diferentes: cultura, ciencia y profesión.

Separemos el concepto ciencia del de profesión, con este ejemplo del autor. El que tiene vocación de médico y nada más —como podría ser cualquier otra profesión— que no flirtee con la ciencia: hará sólo ciencia chirle. El mismo caso, pero al revés, se da con la enseñanza: uno de los males traídos por la confusión de ciencia y Universidad ha sido entregar las cátedras, según la manía del tiempo, a los investigadores, los cuales son casi siempre malos profesores, que sienten la enseñanza como un robo de horas hecho a su labor de laboratorio o de archivo.

En lo referente a la relación existente entre ciencia y cultura, ya hemos dicho que el hombre medio que sale de la universidad no necesita ser científico; lo horrible del problema está en el hombre de ciencia sin una cultura integral (y no general, pues "cultura" referida al espíritu humano no puede ser sino general), un hombre de ciencia que termina por ser un bárbaro que sabe mucho de una cosa, ignorando el resto.

Cultura y profesión no son ciencia, pero se nutren principalmente de ella. Por ello la universidad debe ser también o además investigación científica.

La ciencia es una actividad demasiado sublime y exquisita para que se pueda hacer de ella una institución. La ciencia es incoercible e irreglamentable. Por eso se dañan mutuamente la enseñanza superior y la investigación cuando se pretende fundirlas, en vez de dejarlas la una a la vera de la otra.

De todo ello se llega a que la Universidad, si bien es distinta a la ciencia, es inseparable de ella. Es más, la Universidad —dice Ortega— es ciencia.

Con estos conceptos podemos llegar a la verdadera misión de la Universidad, bastante olvidada, poco meditada. A esa Universidad, cuyo edificio es casa del estudiante donde se recibe al profesor, y no al revés.

Con esta guía, termina Ortega, la Universidad volverá a ser lo que fue en su hora mejor: un principio promotor de la historia europea.

Como complemento del asunto principal del libro, se insertan otros ensayos afines, a saber: *Pedagogía y Anacronismo*, publicado por primera vez en la "Revista de Pedagogía", en enero de 1923; una lectura escrita por Ortega para el libro de texto *Nuestra Raza*, titulada *Para los niños españoles*, que contiene unos consejos profundos y nobles; el texto de la conferencia dada en el paraninfo de la Universidad de Granada en su cuarto centenario, en el año 1923, y publicada en 1940, *En el centenario de una Universidad*; un artículo publicado en el diario "La Nación" de Buenos Aires (lo mismo que el siguiente), el 23 de abril de 1933, *Sobre el estudiar y el estudiante*; *Sobre las Carreras* se titula una serie de lecciones publicadas en 1934 —en "La Nación"— por Ortega. Este artículo merece una pausa. Luego de una reseña de la vida de "las carreras", Ortega relaciona la moderna existencia de las mismas con la tragedia del especialismo —ya hablamos de ella más arriba—. En efecto, "carreras" es un concepto sociológico, que recibe también el nombre de "profesiones". Pero la carrera no coincide nunca exactamente con lo que tiene que ser nuestra vida; incluye cosas que no nos interesan y deja fuera muchas que nos importan. Pero el hombre, reduciendo, suprimiendo, quitando y poniendo ha llegado a circunscribir cada vez más el hacer profesional. Un ejemplo: en la España de hoy, y también en nuestro país, el que siente vocación por las ciencias exactas no necesita ocuparse de las ciencias físicas ni de las químicas, ni de las naturales. En otros tiempos hubiera tenido que cargar su vida con toda esa obra muerta para él. Es decir que la carrera va dejando fuera de su carril más dimensiones del hacer que integra la vida del hombre. Y como ella fue elegida como trayectoria principal de la vida, como norma y perfil de vida, la carrera llena cada vez menos esta misión, dejando imprecisas las cuatro quintas partes de nuestro vivir. Y volvemos al comienzo: la tragedia del especialismo. La multiplicación de las carreras ha hecho que el hombre de hoy se sienta cada vez menos satisfecho por ellas y, consecuentemente, siente menos apego a su profesión, sintiéndose menos ligado a ella.

Completando este tomo, se agregan al final del mismo dos publicaciones no compiladas en las *Obras Completas*

de Ortega: una, *Prospecto del Instituto de Humanidades* (publicado en folleto que anunciaba los actos del primer curso del Instituto en 1948); la otra, un artículo aparecido en el número 1 del "Boletín del Instituto de Humanidades".

HÉCTOR JOSÉ TANZI.

HARRY J. BAKER, *Introducción al Estudio de los Niños Sub y Superdotados*. Editorial Kapelusz. Buenos Aires, 1959, 2 tomos.

Se trata de una obra panorámica y accesible que abarca todas las gamas de la excepcionalidad infantil, desde las que pasan desapercibidas para el maestro común hasta aquellas dificultades que, por su gravedad, impiden el aprendizaje elemental.

Harry Baker ordenó y acimató a la comprensión de maestros, padres y también público en general su labor experimental realizada como Director de la Clínica Psicológica de Detroit (EE. UU.).

El autor sostiene que el niño excepcional es fundamentalmente similar al niño normal o medio. En efecto, todos los pequeños buscan afanosamente seguridad, reconocimiento, elogio; y todos marchan hacia la madurez, acosados por los mismos temores y alegrándose por análogos éxitos. La diferencia entre el niño normal y el excepcional es sólo de grado; por lo tanto, si existe un gran centro medular común, es decir, son más las similitudes que las diferencias, el punto de referencia que en ningún caso puede perderse de vista para el estudio del excepcional, es la modalidad del niño medio.

Los problemas y objetivos de la educación común son analizados por el autor en la primera parte de la obra, ya que se trata de los mismos objetivos y problemas de la educación para excepcionales. Las cuatro finalidades básicas de la educación son: la autorrealización, el afianzamiento de las relaciones humanas como la cooperación y la amistad, la seguridad económica dada por una actividad útil, y por último la responsabilidad cívica y social. El arribo a estos objetivos es difícil en los alumnos con dificultades físicas o psíquicas.

Baker no toma el término excepcional en sentido restringido y como sinónimo de raro, extraño, sobresaliente. Incluye entre ellos a los deficientes muy leves, ampliando la cantidad de niños que entran dentro de la denominación de excepcionales. Sigue en esto un doble propósito. Por una parte llenar la distancia, tan significativa hasta ahora, entre el niño deficiente y el normal y por otra entender y abastecer las necesidades de los niños con anomalías leves que en la mayoría de los casos son más descuidados que los que presentan anomalías profundas.

Todas las deficiencias infantiles son clasificadas por Baker. En primer término el deficiente físico, ya sea con trastornos en el crecimiento o disminución de la vitalidad, como también con defectos sensoriales. El material informativo se encuentra en la obra perfectamente dividido y tratado según la gravedad de la afección en un orden creciente; por ej. al referirse el autor a los problemas visuales, trata en primer término la visión deficiente, luego los niños con visión parcial, para concluir el tema con el estudio de la ceguera. El tratamiento especial de cada tema es ampliado con las consecuencias educativas y con un breve panorama histórico sobre la terapéutica de esa enfermedad a través de los tiempos. Incluye Baker la cita de los personajes famosos que han padecido cada tipo de deficiencia física, con lo que permite al maestro crear ideales e incentivos de lucha en los niños afectados.

La segunda parte de la obra está dedicada al aspecto psíquico y pedagógico. Aquí están incluidos los niños de aprendizaje lento, los superdotados, los enfermos nerviosos y los que padecen anomalías en la conducta o el simple retardo pedagógico.

Según las estadísticas realizadas en EE. UU. un 7 % del alumnado total padece deficiencias psicosomáticas. En este porcentaje se incluyen una sola vez los niños que padecen dos o tres anomalías a un mismo tiempo. que es el caso más frecuente. La educación de excepcionales exige planes científicos y humanos y maestros portadores de una dosis superlativa de optimismo y paciencia.

La obra de Baker, cuya traducción publica Kapelusz, enriquecerá nuestro medio educativo permitiendo un co-

nocimiento integral de la extensa gama de anomalías escolares, y tal vez fructifique en casos de atención especial para el niño deficiente, que son de tan imperativa necesidad en nuestro país.

ESTEFANÍA AGUSTINA RAGAZZO.

IGNACE LEPP, *Psicoanálisis del amor*. Ediciones C. Lohlé. Buenos Aires, 1960. Traducción del original francés de Delfín Leocadio Garasa.

El autor, desde las primeras palabras de su Introducción, afirma su convencimiento de que el hombre desconoce la grandeza del verdadero amor. Muchas razones, sociales, históricas, religiosas, filosóficas, contribuyen a ocultar —y muchas veces a denigrar— la autenticidad del amor humano, a la vez carnal y psíquico. La psicología profunda contribuirá a mostrar los intrincados laberintos que encierra toda forma del amor entre los hombres. Lepp recurre a menudo a la autoridad de Freud, Jung, Baudouin y Stekkel. Da gran importancia también a las profundas reflexiones de Simone de Beauvoir, en su conocida obra: *El segundo sexo*. La temática que el autor trata en su ensayo es variada y atrayente, como lo denotan algunos títulos tomados al azar: "Modo viril y modo femenino de amar", "Elecciones motivadas por complejos", "El amor platónico en los neuróticos", "Platonismo de mala y buena fe", "La mística del amor libre", "El simbolismo erótico del amor místico", etc.

No puede negarse que la obra está bien "documentada", con la presentación de numerosos casos, como acostumbra los psicoanalistas. Sin embargo, no creemos que esté lograda en cuanto a la profundidad de la perspectiva desde la cual se la enfoca. En efecto, los "casos" presentados, caen más bien en la anécdota... y a menudo en una suerte de moraleja. Como ejemplo de lo dicho, extraemos también al azar la conclusión de un parágrafo: "Aunque sea mortal, el amor es verdadero. Es real, como es real la vida terrena que, también, es mortal. Incluso aquellos que no creen en la vida eterna, hallan esta vida

lo bastante bella e interesante como para seguir viviendo a pesar de las penas y obstáculos que jalonan su camino. ¿Por qué no sería lo mismo con el amor?"

Ahora bien, quizá esto entre en los planes del mismo autor, ya que en su introducción nos dice que, aun cuando no pretende hacer una obra de "divulgación", "nuestro fin es eminentemente 'práctico', rechazamos de intento, en la medida de lo posible, una presentación 'esotérica' del asunto, que en tal caso sólo resultaría comprensible a los iniciados". Lo que nos resulta, sin embargo, un tanto incongruente, es el que a cada momento el autor recurre a la terminología existencial (incluso cita y critica a Sartre, Heidegger, etc.), pero la lectura de la obra nos revela que Lepp está en las antipodas de un pensar existencial. Por el contrario, su trabajo resulta, como dijimos, "anecdótico", esquemático, matizado de infinitos ejemplos absolutamente triviales, que nada hacen a una actitud realmente existencial.

MARIO A. PRESAS

EDUARDO GUTIÉRREZ, *El Chacho*, con un estudio preliminar de León Benarós. Hachette, S. A. Buenos Aires, colección "El Pasado Argentino", 1950.

La amplia creación escrita de Ricardo Gutiérrez ha sido definida por Ricardo Rojas como "documento social, pero no monumento estético". Esta apreciación sutilmente peyorativa al calificar el valor literario de una producción, constituye al mismo tiempo un concepto elogiado en lo que al valor histórico del género folletinesco, largamente practicado por Gutiérrez, se refiere.

La variedad y concurrencia de fuentes documentales se encuentra en la base de toda investigación histórica juiciosa. El historiador no puede despreciar a ninguna, aunque sus aguas no fluyan claramente. Su tarea es la localización, allí donde se hallare, de todo material encaillable dentro de los marcos de lo verídico, de lo auténtico y de lo trascendente.

Es evidente que no deben ser, por lo tanto, desdeñados estos "documentos sociales", y por un doble motivo: espiando en el fondo de folletines, como en el fondo de leyendas, puede aparecer intacto un hecho histórico sorprendente, bajo la maraña de lances y lides variados u ocultos tras los velos de las efusiones poéticas. Y además, ¡el haber sido gustados, apasionadamente paladeados por ciertos sectores populares o cultos, no convierte a estos folletines en testimonios preciosos para realizar una, llamémosla así, historia de los gustos o de las inclinaciones sociales?

En *El Chacho*, Gutiérrez, viajero accidental por la Rioja, recogió todo cuanto tradiciones, veneración, sugestión y recuerdos adjudicaban a una figura fatalmente llamada a provocar en su sensibilidad de escritor una honda simpatía: la de Angel Vicente Peñaloza, símbolo de un federalismo personal y bárbaro que la evolución política y social del país no pudo o no se preocupó por incorporar.

Como escritor, se ha culpado a Gutiérrez de ser sus creaciones excesivamente documentadas; no hijas de su fantasía, sino de la realidad, incluso de la muy baja que pueden encerrar los archivos policiales. Por esa senda es evidente que su tarea se acercaría más a la del historiador que a la del literato. Recibió para confeccionar su vida de El Chacho innumerables tradiciones familiares, vivas en el recuerdo de las más cerradas genealogías riojanas, datos de testigos directos, que vieron volver, al paso, por las callejas provincianas, al guerrero de ojos purísimos y de mirar fijo y lejano, retornando de sus aventuras belicosas, al frente de miseros pelotones. Recogió juicios y comentarios de los actores mismos de esas luchas, o de sus hijos o mujeres y de la gente del pueblo, público pacífico, impresionable y adicto a participar en las menores acciones de aquellos que sobresalen por su significación del manso rebaño lugareño, y cuyos gestos se comentan largamente en las largas jornadas provincianas.

Si se ha documentado, es evidente que el extraordinario poder de amalgamamiento de su prosa borra fácilmente el más mínimo indicio de extrañas interferencias o de requisitas fatigosas.

Demasiado documentado para creador de tipos humanos, resulta Eduardo Gutiérrez demasiado poco documentado para historiador. Como bien indica en su estudio preliminar Benarós, el autor no intercala documentos ni establece fechas. Historia novelada más que historia pura, no le interesa el oficio de historiador, le interesa "su héroe", que él crea y recrea dentro de lo verosímil, aunque de la acción que arrastra al personaje llegue el autor a ignorar situaciones, de aquellas que es imperdonable desconocer.

A despecho de la doble crítica que su obra provoca (Gutiérrez cuenta con bien ganada fama de autor castigado), el Chacho surge de la lectura de este libro como un hombre magnífico, de imponente personalidad, que sería mezquino juzgar, incitando todo él a la admiración, incluso por sus faltas o en sus torpezas, hijas de la soledad y de la incuria.

Lo que el autor logra, aun con las escasas fuerzas de un lenguaje pobre y animado sólo por algunos diálogos sentenciosos, es la composición acertada del ámbito histórico, del cuadro histórico, donde el Chacho se mueve con facilidad, él y sus hombres, sus pasiones, sus sueños.

Su resurrección de Peñaloza es mucho más viviente por este motivo, de la que hubiera podido lograr un historiador, pero es, sin duda, mucho menos auténtica.

MIREYA ECHEBERRY.

MARIANO BAQUERO GOYANES, *Qué es la novela*. Colección "Esquemas", Editorial Columba, Buenos Aires, 1961.

El autor, para resolver la pregunta que entraña el título de este ensayo, analiza distintos intentos de definición de la novela, las características y modalidades del género novelesco, los tipos fundamentales, los temas, las técnicas narrativas, para fijar por último la situación de la novela actual.

Sostiene que los variados intentos de definición de la novela están condicionados a los tipos dominantes en cada época. Expone la definición de tipo tradicional que

establece como sello característico del género la forma narrativa, en oposición a la forma dramática que caracteriza a la comedia y a la tragedia; habla del piso de la epopeya a la novela, donde se produce el cambio del verso y lo universal, a la prosa y lo particular, pero donde se conserva, aunque con algunos cambios, la forma narrativa y la objetividad. "El estudio de las diferentes técnicas novelescas nos hará ver que, junto a la objetividad tradicional, se dan en la novela la aproximación al subjetivismo asignado a la lírica, y formulación dramática, dialogada, propia del teatro".

Analiza entre otras la concepción de Ortega y Gasset sobre la novela en *Meditaciones del Quijote e Ideas sobre la novela*; en la primera sostiene Ortega que la novela moderna, a diferencia de la poesía épica, es antes que narración, descripción, pero en la segunda obra ya ha atemperado su definición y establece tres importantes etapas en el arte de la novela: la narrativa, la descriptiva y la presentativa; y Baquero Goyanes analiza el significado de cada una de esas etapas.

Otros críticos basan su definición en el elemento ficcional. El autor hace la crítica de los diversos autores que se han apoyado en este criterio. Narciso Campillo en su *Retórica o Literatura preceptiva* habla de sucesos ficticios pero verosímiles, sin tener en cuenta las novelas que incluyen elementos fantásticos. Toynbee en su *Estudio de la historia* sostiene que los personajes de la novela son de ficción porque no pueden identificarse con personas vivas, ni sucesos particulares, pero que una buena obra de ficción es la que más próximamente se acerca a la realidad y en la que el autor conoce más profundamente la vida humana. Eduardo Mallea en sus *Notas de un novelista* defiende el elemento ficticio.

Pero hay casos en que el escritor narra hechos que la historia o la realidad le brindan y les da forma novelesca, como en la biografía novelesca y la novela histórica, aunque toda especie de novela se apoya en la realidad.

El escritor capta y expresa temas que saca de la vida real, la fantasía o el sueño, y demuestra su valer en la forma novelesca que les otorga. "El escritor dotado de una sensibilidad específicamente novelesca contempla y configura el mundo desde ella, seleccionando los temas de acuerdo con esa capacidad suya".

Un rasgo indiscutible de la novela es su flexibilidad, la gran libertad de que goza este género, aspecto en que coinciden los novelistas, críticos y teorizadores de la novela y apoya Goyanes su afirmación con palabras de Henry James, André Gide, Edwin Muir, Roger Callois, Pío Baroja. Se entrecruza con otros géneros, extrae elementos de ellos y formas expresivas y sin embargo no pierde su fisonomía propia. En el vasto mundo de la novela con su elemento narrativo-objetivo característico se mezclan el dramático, propio de la comedia y la tragedia, y la intimidad inherente a la poesía lírica, pero ellos adquieren un nuevo color.

Las modas literarias ejercen gran influencia sobre la novela porque el ambiente del siglo predomina en ella. De ahí el éxito alcanzado en la actualidad por la novela-ensayo y por las impregnadas con las características de los reportajes, relatos de guerra y crónicas. Cuando la poesía ha tenido cierto predominio se ha mezclado con la novela como sucede en el género pastoril, en la época del romanticismo y del modernismo. Esta influencia puede manifestarse de dos maneras: en el lenguaje y en el tono y en el desarrollo del asunto; según Baquero Goyanes sólo merece hablarse de relato poético en el segundo caso, que ilustra con el ejemplo de *Doña Bertilde* de Clarín.

Para llegar al estudio comparativo de la novela, la novela corta y el cuento hace un previo examen de la etimología de la palabra y manifiesta que la diferencia entre la novela y la novela corta no estriba solamente en la extensión sino también en la índole de los temas, aproximándose la novela corta mucho más al cuento que a la novela.

"En el cuento y en la novela corta, la nota emocional es única y emitida de una sola vez, más o menos sostenida según su extensión pero, por decirlo así, indivisible.

La novela es un conjunto de notas emocionales que podríamos comparar con la sinfonía musical, cuyo sentido completo no percibimos hasta una vez oído el último compás, leído el último capítulo".

Un cuento se recuerda en su unidad; en cambio de una novela a veces se olvida el argumento pero queda imborrable algún episodio o descripción. En una novela la trama se complica, en un cuento es única.

Para fijar cuáles son las principales modalidades del género, primeramente hace el autor una reseña histórica de su evolución.

Para la clasificación de los tipos fundamentales de la novela se tiene en cuenta el predominio del argumento o del personaje o los personajes. Edwin Muir considera tres tipos: el que da predominio a la acción o peripecia, el que confiere mayor atención a una figura o carácter central y el que da una amplia visión histórica tratando novelescamente la conjugación tiempo y espacio. Baquero Goyanes reduce a dos los tipos fundamentales: la novela de acción y la novela psicológica; la primera da importancia a la narración de hechos exteriores y la segunda atiende a los hechos que se producen en la intimidad de los personajes; pero entre estas modalidades caben muchos tipos en los que se unen elementos de las dos; el autor ilustra los casos con ejemplos.

Considera muy amplia la tarea de intentar clasificar las novelas por el tema; por eso sólo se refiere a las del momento actual.

La novela, no obstante las predicciones de algunos críticos, es un género preferido por grandes masas de lectores, y las dificultades técnicas que se le presentan con frecuencia gozan de su favor porque "el hombre actual sabe que tras el arte de narrar se esconde hoy el signo de su época, quizá el de su porvenir".

De esta manera el autor resuelve el problema planteado: *qué es la novela*, tema que goza de su preferencia y que ha tratado en otros aspectos en varias de sus obras. Revela conocerlo claramente y presenta al lector múltiples enfoques, necesarios para la comprensión total.

EVELINA M. HERNÁNDEZ DE FUSCHINI.

COMENTARIOS Y EXTRACTOS DE REVISTAS

BOLETÍN de la Universidad de Chile. N° 14, agosto de 1960.
En la sección dedicada a "Educación" publica un artículo del profesor W. E. Styler, de las Universidades de Manchester y de Hull, titulado "Educación de adultos, un lazo entre la universidad y la sociedad", del que transcribimos un fragmento.

"En los países donde la educación de adultos es mirada como una de las responsabilidades de las universidades, gran parte de la enseñanza de adultos es impartida por miembros especialmente señalados del personal universitario, aun cuando una parte sustancial es dada todavía por profesores ordinarios de la universidad. Los ahora numerosos grupos de especialistas en educación de adultos en el mundo universitario pueden justificarse de la misma manera que la especialización en algún campo particular del trabajo. Dedicán la totalidad de su tiempo a la educación de adultos. Se preocupan de los problemas especiales que ella lleva involucrados y actúan como una especie de puente entre la comunidad escolar universitaria y el mundo de fuera. Debería insistirse, sin embargo, en que fueran propiamente profesores universitarios, con un estatuto, como tales, totalmente establecido. Los directores de departamentos de numerosas universidades británicas y norteamericanas llevan el título de profesores de educación de adultos. Este grupo de especialistas universitarios se ha desarrollado notablemente desde la segunda guerra mundial; sin embargo, la participación del profesorado en la educación de adultos es mucho más antigua. Si se examina la lista de cursos extrauniversitarios de 1920 y 1930, uno quedará impresionado por el considerable número de distinguidos nombres del mundo contemporáneo de la enseñanza que en ella se encuentran.

Dos cuestiones principales parecen surgir de un examen de lo que puede llamarse práctica anglo-norteamericana.

La primera se refiere a las ventajas que el servicio de educación de adultos obtiene en algunos países de la participación universitaria, y la segunda, a las ventajas e inconvenientes de la participación en la educación de adultos para las universidades en sí mismas.

En cuanto a la provisión de facilidades para la educación de adultos en lo que a algunos países se refiere, la principal ventaja de la participación universitaria reside en el hecho obvio de que hay ciertos temas para los que puede proporcionar una mejor enseñanza que cualquier otra institución u organización. Por eso un sistema completo de educación de adultos no es posible sin la participación de la universidad. Más generalmente, creo que se puede razonablemente esperar que los profesores universitarios traigan a la enseñanza de sus materias un aliento de conocimientos y una liberal perspectiva que no puede tener paralelo en profesores venidos de otros sectores.

Debería ponerse en claro, quizá, que la participación universitaria en la educación de adultos no significa que las universidades asuman la total responsabilidad de dar facilidades para esa actividad.

En el hecho, el establecimiento de un sistema de educación de adultos en cualquier país conduce a exploraciones de la situación cultural lo cual es de gran valor para los investigadores universitarios en cada uno de sus campos de preocupación. Un aspecto más de las ventajas de la participación de los profesores universitarios en la educación de adultos, ha sido puesto de relieve por uno de los más distinguidos profesores universitarios ingleses, Sir Richard Livingstone. Sostiene que hay ciertas materias, por ejemplo, política, filosofía, historia y literatura, que sólo pueden ser completamente apreciadas por mentes maduras y, a causa de esto, solamente en la educación de adultos podría obtenerse una total comprensión y conocimiento de estas materias. De ello parece seguirse que el mayor estímulo y placer que se puede obtener de la enseñanza de estos temas puede también requerir de una audiencia madura, en completa correspondencia con la clase de experiencia y problemática que esos temas tratan. Muchos profesores universitarios

que toman parte de este tipo de enseñanza, descubren que aprenden tanto de sus alumnos como ellos pueden enseñarles. Parece importante también que la tendencia a la enseñanza de adultos durante el presente siglo haya favorecido el empleo de la discusión como uno de los principales métodos de trabajo. El intercambio de opiniones entre gente que puede no tener una instrucción muy acabada, pero cuya experiencia está madura, es una gran ayuda para los jóvenes profesores universitarios que participan en la educación de adultos.

Cada universidad vive en relación con su comunidad: en algunos casos con la totalidad de una nación, y en otros, en relación con una región. En relación con el valor que tiene la amplia difusión de la cultura, es interesante también que los profesores universitarios sean comprendidos y apreciados por la comunidad a la que pertenecen. Esto me parece vital para la salvaguarda de la libertad académica. La participación de la universidad en la educación de adultos puede ser considerada, en realidad, como una forma efectiva de defender los derechos y los privilegios de los hombres de estudio. En conclusión, me gustaría insistir en que no se sostiene que todos los profesores universitarios dediquen gran parte de su tiempo a esta enseñanza. Un sistema adecuado de la participación de la universidad en esta enseñanza, inevitablemente significa que mucho de este trabajo debe ser desarrollado por especialistas. Mas importante que la participación activa es la necesidad de que los profesores universitarios simpaticeen y estén bien informados en relación con la educación de adultos. Por lo menos, deberían preguntarse a sí mismos en qué medida sus propias universidades están participando en una medida efectiva en el desarrollo de un sistema adecuado de enseñanza de adultos en las comunidades a las cuales pertenecen".

BULLETIN DE LA ASSOCIATION INTERNATIONALE DES UNIVERSITÉS
Vol. VIII, Nº 3, 1960.

En el prefacio que escribió para el cuarto número de "*Prospective*", publicación del *Centre international de prospective*, su presidente, Gaston Berger (antiguo director general de la enseñanza superior en Francia), trata de indicar cuáles son las ideas que aparecen más frecuentemente en los ensayos de esa revista. Sus conclusiones —que tocan a una de las preocupaciones más presentes en la universidad actual— fueron reproducidas por este "*Bulletin*" con el título: "Cultura, calidad, libertad". De allí las traducimos:

"Si busco desprender las ideas que aparecen más frecuentemente, bajo formas diversas, en los ensayos de este cuarto Cuaderno, lo haría utilizando estas tres palabras: calidad, cultura y libertad. Tres palabras pero en el fondo una sola idea, porque la cultura es un sentimiento vivo y personal de la calidad, y ella no podría expandirse allí donde la persona no se compromete y donde la libertad se desvanece.

Quisiera señalar aquí la gravedad de un problema que no ha sido siempre exactamente reconocido. Se puede multiplicar bastante rápidamente el número de los hombres susceptibles de efectuar ciertos trabajos, aun complejos; no es tan fácil acrecentar el número de aquellos que tienen virtudes creadoras y una personalidad irradiante. Ha habido, sin duda, causas para su aparición cuando ella se ha producido en tal lugar del espacio y en tal momento de la historia. Pero es difícil precisirlas. No se ha podido definir aún ningún procedimiento susceptible de hacer aparecer o de multiplicar los hombres de talento y los inventores geniales. ¿Quizá el elemento principal reside en disposiciones naturales? ¿Quizá se trata de seleccionar más que de crear o de transformar? Estos problemas están todavía lejos de ser resueltos. Se sabe bien, en todo caso, que los mismos métodos no pueden servir para formar ejecutantes y para suscitar animadores.

En un caso, se trata de un entrenamiento, en el otro, de una inspiración. Allá fuerzas, aquí espíritus.

La producción de un país está en función del nivel de sus conocimientos, del estado de su técnica, del entrenamiento de su personal, de la importancia de sus materias primas y de la abundancia de su mano de obra. Es normal, por consecuencia, que tal país occidental del siglo XX (supongámonos 20 millones de habitantes) produzca más bienes consumibles que la República de Atenas en los siglos V ó IV antes de Jesucristo. Pero, en técnicas rudimentarias habían "producido" a Sócrates, Platón, Aristófanes, Esquilo, Píndaro, Sófocles, Fídias, Pericles y cien más... ¿Quién osaría sostener que hay cuarenta veces más hombres de genio de un valor comparable entre los 20 millones de occidentales de los que hemos hablado?

Se dirá que tales observaciones justifican solamente la distinción que hemos hecho, en otras ocasiones, entre civilización y cultura. Creo que ellas van más lejos: muestran que se plantea muy mal el problema de la formación de las élites cuando se supone que hay una relación constante entre el número de aquellos a quienes se da instrucción y el de los hombres que hacen progresar el sistema. Si es imposible crear dones excepcionales, es posible al menos ubicar a aquellos que los poseen en condiciones en las que puedan expandirse y esas condiciones son tanto morales como técnicas.

La formación de vocaciones —tanto de vocaciones científicas como de otras— no es un problema de rentabilidad. Es menos necesario prometer ventajas que dar medios de trabajo y suscitar entusiasmos. Las largas paciencias mismas sólo son soportables si están sostenidas por sentimientos poderosos.

Si la libertad es fundamento de nuestra dignidad y el principio mismo de nuestra existencia, nos hace falta elaborar una preparación para el descubrimiento que sea una pedagogía de la libertad. La educación tendrá entonces mayor lugar que la simple instrucción. Será necesario primeramente desprender los fines que tengan una cualidad bastante elevada como para merecer ser perseguidos. Será necesario en seguida que se tenga éxito en hacerlos amar y la cultura puede aquí darnos ejemplos y modelos".

LA REDACCIÓN.

Ideas contemporáneas

LA ENSEÑANZA Y LA INVESTIGACIÓN¹

Hojeando hace poco un libro sobre Charles Péguy, me llamó la atención una frase que éste escribió hace unos cincuenta años. "Nada hay tan contrario, decía Péguy, a las funciones de la ciencia como las funciones de la enseñanza, porque las funciones de la ciencia exigen una perpetua inquietud, mientras que las de la enseñanza exigen una seguridad imperturbable".

Péguy advierte, de este modo, una especie de oposición fundamental entre la actitud del investigador científico que, por la índole misma de su espíritu, está siempre preocupado por descubrir cosas aún desconocidas y propende a poner en duda las que pasaban por bien establecidas, y la actitud del profesor que, enseñando lo que se sabe o lo que se cree saber, según un programa que le es impuesto o que él mismo se ha trazado, tiende, obedeciendo a una inclinación natural, hacia un cierto dogmatismo.

¿Es real esta oposición? Tal es la cuestión que cabe plantearse. Lo que podría hacer dudar es el hecho de que el gusto de la investigación y el de la enseñanza coexisten casi siempre en un mismo individuo; el hecho de que, a lo largo de los siglos y cada vez más en los tiempos modernos, investigación y enseñanza superior han estado constantemente unidas. Después de pasar la primera juventud, en que el deseo de aprender predomina sobre todo, y luego el momento en que la imaginación y el ardor, en toda su frescura, favorecen los primeros descubrimientos, el investigador-nato, llegado a la madurez, experimenta progresivamente el deseo de comunicar a otros lo que ha aprendido o inventado, y, pasada la

edad en que se es alumno, aspira a su vez a tener alumnos. Así es como actualmente la mayoría de los investigadores científicos acaban por consagrar a la enseñanza una parte de su actividad. Aun aquellos que no lo hacen (los hubo numerosos en la época en que se daban magistrados geométricos como Fermat o financistas químicos como Lavoisier), no dejan generalmente de escribir, fuera de las memorias especializadas en que exponen los resultados de sus trabajos, obras de conjunto que tienen un carácter didáctico, lo cual constituye también una forma de enseñanza.

¿Cómo hablar entonces de una oposición entre la investigación y la enseñanza si cada una de ellas parece atraer a la otra, si son los mismos hombres los que practican ambas, como si una verdadera simbiosis fuera aquí necesaria?

Pero es posible encontrar argumentos en sentido contrario. Es innegable que la enseñanza es, por su propia esencia, de tendencia dogmática; que tiende a inmovilizar, bajo una forma que se quisiera definitiva, el estado, en realidad siempre provisorio, de nuestros conocimientos. El profesor no puede introducir incesantemente restricciones o dudas en sus afirmaciones; al construir ante sus auditores el edificio de nuestras concepciones teóricas sobre tal o cual tema, no puede estar mostrando constantemente su fragilidad. Si lo hiciera, sus alumnos, sobre todo si son muy jóvenes, tendrían la impresión de un pensamiento que vacila y perderían confianza en su autoridad. ¿Cuántas veces, en el curso de sus lecciones, el profesor siente que, sobre la solución de ciertos problemas, es más afirmativo en las frases que pronuncia en público que en sus reflexiones solitarias! En el ejercicio prolongado de la enseñanza, interviene también, más o menos subrepticamente, el hábito, el hábito que hace cristalizar el pensamiento, que aparta de los caminos nuevos y favorece el establecimiento de ortodoxias discutibles. Como sabemos, grandes sabios han obstruido a veces, durante mucho tiempo, los progresos de la ciencia al negarse obstinadamente a admitir puntos de vista nuevos que, más tarde, se han mostrado exactos y fecundos. Sin duda, hay en esto a menudo el efecto de la edad, que hace que se permanezca adherido a las concepciones recibidas en la época en que, de joven, se

1. Extracto de un discurso pronunciado en la asamblea general de la Société de Saumur des Amis des Sciences, el 10 de junio de 1959.

realizaba su formación intelectual. Pero hay también, indudablemente, en esta falta de ductilidad del pensamiento, la consecuencia de un largo hábito de la enseñanza escrita u oral que, llevando a tomar siempre por base ciertas ideas admitidas, hace que su afirmación se vuelva cada vez más intransigente. A fuerza de repetir, en la enseñanza o en los libros, el "Es bien sabido que...", se acaba por no examinar ya los fundamentos sobre los cuales se apoya esa afirmación tan sabida.

El hombre no gusta de retractarse. Se requiere una gran energía de alma para reconocer que acaso nos hayamos equivocado. Ahora bien: la enseñanza obliga, a cada paso, a optar, a elegir entre opiniones opuestas, y esto, contrariamente a lo que piensan muchas personas, aun en las ciencias más exactas. Pero se está obligado a realizar estas opciones públicamente, y, cuando se las ha hecho y reiterado, se tiene alguna dificultad en contradecirse a sí mismo poniéndolas en duda: hay, sin embargo, casos en que el progreso de la ciencia se lleva a cabo a este precio.

Todo hombre que escribe o que habla en público, que está por consiguiente obligado a adoptar una cierta actitud ante los problemas que trata, concluye, a pesar suyo, por quedar aprisionado en el papel que desempeña, y ya no le es posible liberarse del "personaje" que encarna. Frecuentemente, y sin ser por ello un hipócrita, las ideas que alberga en el fondo de sí mismo, las que debate en sus meditaciones solitarias, son muy diferentes de las que, por hábito o por obligación profesional, vierte al exterior mediante la palabra o el escrito. En su interior, es un investigador que se inquieta y que duda, en tanto que, exteriormente, aparece como un maestro que está seguro de sí mismo y que afirma sin vacilaciones.

La investigación y la enseñanza son casi inseparables y se resienten las más de las veces por no estar asociadas. La investigación nutre a la enseñanza, y la enseñanza, indispensable para que la antorcha de la ciencia pase de una generación a la siguiente, fortifica a la investigación. Y, no obstante, por las razones que acabo de analizar, existe efectivamente una cierta oposición entre estas dos fuentes de que se alimentan los niveles superiores del conocimiento. La enseñanza, por lo menos la de nivel superior, y el trabajo de investigación son como

dos hermanos enemigos, unidos por un lazo de parentesco estrecho que nunca pueden romper, pero entre los cuales existe una suerte de secreto y constante antagonismo. La investigación implica necesariamente una perpetua inquietud; la enseñanza tiende por sí misma hacia una seguridad imperturbable, que es lo opuesto de la inquietud. Es lo que Charles Péguy había expresado certeramente, con gran fineza, en la frase que me ha servido de tema.

LUIS DE BROGLIE.

Sur les sentiers de la science.
Albin Michel, 1960.

Traducción de Enrique Pachet.

LA ANTIGÜEDAD VIVIENTE

No sé si todos los lectores de nuestro *Bulletin* han tenido tanto placer como yo con el artículo que Charles Hyart publicó en un reciente número, con el título *Defensa de César*. Tengo, en todo caso, que decir aquí cómo este estudio, sobre todo en su primera parte, me pareció digno de retener la atención. Es que, defendiendo tan bien a César, Hyart enseña a defender tan bien a no importa qué autor griego y latino.

¿Y defender contra quién o contra qué? Contra los pedantes y los necios, contra la decrepitud y la muerte. Nuestro colega tiene cien veces razón cuando pide que uno se esfuerce, en las humanidades, por dar a las traducciones un aire verdaderamente moderno, recurriendo lo más posible, para expresar en francés realidades antiguas, al vocabulario de las realidades contemporáneas. No ignoro que se encontrarán buenos espíritus, preocupados por la exactitud arqueológica, que se alarmen si oyen hablar de artillería y de comandos en la descripción de las operaciones militares de Galia.

Pero no se podría negar que semejantes procedimientos, aunque parezcan pueriles a los ojos de algunos, son bastante propios para seducir a nuestros jóvenes alumnos y para avivar su interés por textos reputados como fastidiosos. Luego, ¿no es ésta una consideración perentoria?

A decir verdad, si vuelvo sobre las sugerencias del señor Hyart, no es por la simple satisfacción de aplaudirlo, sino más bien para procurar ensanchar su alcance.

Estimo, en efecto, que el profesor no debe limitarse a modernizar la traducción, sino que le pertenece también establecer ciertas concordancias entre los hechos, las ideas, los problemas de antes y los de ahora. Que se me entienda bien. No soy de los que se detienen voluntariamente en las semejanzas superficiales y claman continuamente y sin razón que nada nuevo se produce bajo el sol. No soy tampoco de los que derraman un "anquilismo" de mala ley y se figuran que es suficiente poner un revólver en la mano de Creón y un cigarrillo en la boca de Eteocles para hacer de ellos tipos eternos. Nada comienza exactamente igual en la historia de las civilizaciones ni en la historia en general. Pero, en fin, hay analogías y constantes ante las cuales no se podría permanecer ciego. Esas emociones, esas aspiraciones, esas angustias del hombre, esas pequeñas extravagancias y esos ridículos, esos gestos grotescos y sublimes ¿no son, en verdad, de todas las edades del mundo? Ayudar a nuestros jóvenes a descubrir esta permanencia, para emplear un término a la moda, es enriquecer considerablemente las lecciones de las lenguas antiguas.

En verdad, es por así decir a cada página que se presenta la ocasión de tender un puente entre el pasado y el presente.

¿Cómo, por ejemplo, siguiendo la narración de los *Persas* (402 y sig.) no oír elevarse en la bahía de Salamina los acentos de esta Marsellesa anticipada que toma su vuelo de los trirremes griegos?

Escuchando el juramento de los combatientes de Platen, que juran no reconstruir los templos destruidos por los persas para dejar a las generaciones futuras el testimonio de la impiedad de los bárbaros, ¿cómo no pensar en las ruinas de Oradour y en esta otra impiedad que ellas atestiguan, a su vez?

He aquí los versos famosos de las *Geórgicas* (II, 527 y sig.) en los que Virgilio describe la felicidad del cultivador: "El mismo solemniza los días festivos y tendido en la hierba, mientras en torno del fuego sus compañeros cufien de flores la crátera, libando te invoca, ¡oh Le-

neo! e invita a los pastores a arrojar el veloz dardo poniendo como blanco un olmo..."

Atmósfera de romería aldeana, en que lo sagrado se mezcla con lo profano; paisanos de los nuestros que se arrojan al paso del Santo Sacramento, luego se van a trincar a la taberna y a entregarse a las alegrías del juego de bolos o a tirar al arco.

Escuchemos a Horacio ridiculizar al bohemio que posa de genio y que, para hacerse interesante, deja crecer su barba y renuncia a limpiarse las uñas (A. P., 297 y sig.), o ridiculizar a los admiradores de Catón, que, para imitar a su ídolo, marchan con los pies desnudos, se visten con una toga miserable y ostentan una máscara salvaje y atormentada.

No es necesario acudir a un gran esfuerzo de imaginación para evocar inmediatamente ciertas siluetas de jóvenes snobs, que, por ingenuas excentricidades de la vestimenta, creen transformarse en auténticos existencialistas, o que se esfuerzan por imitar hasta en el peinado a tal actor de moda.

Leamos este sorprendente pasaje del *Diálogo de los Oradores* (XXIX), en el que el historiador latino, buscando las causas que han provocado la declinación de la educación en su época, señala primeramente el entusiasmo por los histriones, los gladiadores y los caballos. ¿Y cómo los jóvenes no hablan más que de esto entre ellos y en sus cursos? ¿Y no se ve a los profesores mismos hablar a sus alumnos sobre estos temas, para crearse fácilmente una cierta popularidad? Así hablaba Tácito. Pero, ¿si se reemplaza a los histriones por las vedettes del cine, a los gladiadores por jugadores de fútbol, las carreras de caballos por las carreras ciclistas y a los profesores por ... los profesores?

Se puede tener por seguro que en este juego los alumnos tomarán tanto gusto que propondrán ellos mismos a sus maestros toda suerte de aproximaciones, a veces absurdas quizá, pero a menudo llenas de fineza.

* * *

No querría terminar este artículo sin hablar de una objeción que presento. ¿A fuerza de multiplicar, frente a las realidades contemporáneas, las referencias a las rea-

lidades antiguas, no arriesgamos alterar en nuestros jóvenes humanistas la fe en el progreso? Seguramente esto sería grave. Pero expliquémonos bien. Creemos, es verdad, que en cierto número de dominios, los antiguos han realizado una suerte de equilibrio soberano. Creemos que en su búsqueda de lo verdadero, de lo bello y del bien, se han elevado hasta cumbres raramente alcanzadas después. Creemos, en fin que Occidente encuentra en ellos algunos de sus más prestigiosos maestros en el pensar y en el escribir. Y aun los triunfos más brillantes de la técnica contemporánea, las observaciones más prodigiosas de las ciencias de la naturaleza no deben hacernos olvidar que todo esto, sin duda, no sería nada sin el postulado de Euclides y sin la lógica de Aristóteles. Pero sería absurdo idealizar a los antiguos hasta el punto de proponer su imitación servil como la única condición de nuestra felicidad. Aunque el Estado ateniense, por ejemplo, haya llevado la preocupación de la asistencia social hasta socorrer a los inválidos indigentes y pagar a los pobres su entrada al teatro, no se negará que los estados modernos aseguran a las clases laboriosas una existencia incomparablemente más confortable. Así, pues, el peligro del que yo hablaba más arriba es puramente imaginario. Como lo ha notado justamente Albert Carnoy en un reciente folleto (*Humanité et démocratie*, s. d., p. 2). "La frecuentación de los autores de la antigüedad tal como se practica actualmente es sobre todo de una naturaleza como para dar a los alumnos perspectivas y puntos de comparación". Y el mismo sabio muestra, un poco más adelante, que "todo conocimiento verdadero de los hechos o las ideas no existe más que si se apoya sobre sus causas". Se trata, por consecuencia, de "remonstrar a los orígenes de lo que hace la gloria de nuestra civilización y de penetrarse de este espíritu griego tan eminentemente creador". No negaremos a nadie el derecho de estar orgulloso de las grandes conquistas del siglo XX. Como lo decía ya no recuerdo quien, es verdad que los griegos eran bien incapaces de televisar las tragedias de Sófocles, pero es un hecho que un griego las ha escrito.

Sin embargo, me apercibo de que me he dejado llevar un poco lejos de mi primera intención. Todo lo que yo

quería era animar a mis colegas a desempolvar de cuando en cuando las obras maestras que están encargados de explicar y darles el esplendor y la palpitación de la vida.

¿No es una bella tarea resucitar a los dioses sepultados en un "sudario de púrpura"?

CHARLES JOSSEERAND.

Fragments de "L'antiquité vivante".

En "Bulletin" de la Association des classiques de l'Université de Liège.
Enero de 1959.

Traducción de Haydee Biotie.

CRISIS DE LA CULTURA Y CRISIS DE LA PEDAGOGIA

La tarea presente de una cultura es la de volver a poner orden, un orden en la escala humana, en un mundo desequilibrado por la proliferación incontrolada de las ciencias y de las técnicas. La cultura puede definirse como ese ensanchamiento del horizonte espiritual que da perspectiva en la presencia al presente, permitiendo así al hombre tener su lugar en el universo, en lugar de perderse en él. Luego, está claro que el desequilibrio ontológico de la conciencia contemporánea está ligado a la ausencia de un programa educativo susceptible de reunir a la humanidad, de reconciliar al hombre con el mundo y consigo mismo. Por sí sola, la pedagogía misma no hace milagros; la actualización de una pedagogía supone de alguna manera el problema resuelto.

Sería necesario, en principio, que el universo, desplazado por las manipulaciones científicas y técnicas, hubiera reencontrado la figura humana, gracias a un esfuerzo desesperado de algún genio, que arrancara al mundo de hoy de las fascinaciones y sortilegios de la civilización mecanizada.

Entonces podría intervenir una educación, cuyo fin sería desarrollar en todos los hombres el sentido de lo humano.

La misión de la cultura permanece como siempre ha sido: se presenta a la vez como un inventario de lo real

y como una investigación de lo preferible. No se reduce de ninguna manera a una yuxtaposición de todos los saberes, totalizados en una suerte de museo imaginario, como si la humanidad debiera, en cada memoria, depositar un balance tan completo como fuera posible. La cultura no describe una suma de hechos, sino un conjunto de valores, y un estilo humano de existencia.

Solo que la tarea es hoy más difícil de lo que jamás lo fue. Sin embargo la reflexión pedagógica actual es el signo innegable de la crisis de conciencia de nuestra civilización. Nunca nos hemos interrogado tanto sobre la cuestión de saber lo que hace falta enseñar, a quién y cómo. Una inmensa literatura se consagra a este objeto; una actividad exuberante se traduce en la publicación de revistas, de libros innumerables, de programas escolares revisados sin cesar, de sistemas de exámenes minuciosamente combinados, pero desacreditados desde el momento en que son definidos, y fuera de uso al cabo de algunos meses. En Francia, en particular, los exámenes escolares, el certificado de estudios del bachillerato, han devenido, para mayor tormento de los niños, de los maestros y de los padres, abusos de fijación de la mala conciencia nacional.

Esta intemperancia pedagógica, bien lejos de ser un signo reconfortante, parece sobre todo un sintoma suplementario de disolución. Más se hace pedagogía, más parece que la cultura se disgrega; y uno llega a preguntarse si la generación adulta, por una suerte de sadismo inconsciente, no busca vengarse en las generaciones más jóvenes de su propio fracaso ante la vida. Es falso, en todo caso, y peligroso, imaginar que la pedagogía pueda ser una especie de panacea, el remedio milagroso para todos los males de nuestro siglo. No es más que un conjunto de técnicas; propone medios, ellos mismos subordinados a la determinación de los fines que se propone la sociedad que los pone en obra. Luego, nuestra civilización está incierta acerca de sus fines y de sus valores. El médico es incapaz de curarse a sí mismo, porque se descubre incapaz de llegar a un diagnóstico preciso concerniente a su propia situación. Por eso la inflación pedagógica presente subraya aún los males que pretende, si no suprimir, al menos disimular. El espíritu no prevenido retrocede horrorizado ante el cien-

tifismo hermético de las exposiciones, donde se afirma la pretensión de una suerte de taylorismo aplicado al trabajo intelectual. Cifras, curvas y gráficos se despliegan en el vacío, y como no reposan sobre nada, no llevan a nada. Cuanto más confirman esta impresión de nihilismo y de inutilidad que, mezclada a un descontento profundo, es uno de los caracteres más constantes de la literatura pedagógica.

No es menos verdadero que el desarrollo de la función educativa es un signo de los tiempos. Sin duda hay una correlación entre el grado de evolución de una sociedad y el número de profesores de toda especie que ella comporta. Las sociedades contemporáneas, mucho más vastas y numerosas que las sociedades arcaicas, no poseen ya las mismas estratificaciones sociales que antes: el destino de los individuos no está ya determinado exclusivamente por el nacimiento, la clase social, o la fortuna. Un poco en todas partes, y bajo formas diversas, tiende a prevalecer un régimen de movilidad social. La promoción de las masas permite asegurar una circulación de las élites y una incesante renovación de los cuadros. De allí la importancia decisiva de la enseñanza, transformada en un factor esencial para la elevación en las jerarquías sociales; el lugar de cada uno no está fijado desde el origen; está determinado en función de las aptitudes. La educación revela las posibilidades de cada uno. Al mismo tiempo, la división creciente del trabajo científico, técnico y social domina la multiplicación de los organismos especializados de formación teórica y profesional.

Por eso hay en nuestro mundo cada vez más pedagogía y pedagogos, pero también cada vez menos maestros. La función enseñante está disociada en especialidades cada vez más estrechas; el especialista se acanтона en su rincón; aislado de sus vecinos, encargado de transmitir un saber fraccionado, a menudo es incapaz de comprender la significación y el valor de lo que hace. Maestros y profesores, en todos los niveles, recargados por el acrecentamiento del número de sus alumnos y por la sobrecarga de los programas, son los inspiradores de una especie de huida en adelante generalizada. Es bien necesario que sigan el movimiento, puesto que deben dirigirlo. Por su impulsión, nuestra civilización no sabe dónde va, pero va allí derechamente.

Sería injusto, a decir verdad, hacer a la pedagogía y a los pedagogos reproches que no merecen. La crisis de la educación no es más que una consecuencia directa de la crisis de cultura. Los profesores tienen por misión aplicar un programa, y si están desorientados, es porque la sociedad, actualmente, permanece incapaz de suministrarles directivas precisas; por lo cual los sumerge bajo instrucciones incoherentes.

Se quiera o no, el problema de definir las humanidades de nuestro tiempo persiste aún hoy. Luego, este tiempo, entre todos los tiempos, es el de la unidad de la humanidad. La cultura general, comúnmente despreciada, parece, pues, más que nunca necesaria para asegurar la coherencia de la imagen del hombre y de la imagen del mundo, en un universo que parece disociarse bajo la presión de exigencias contradictorias. La cultura debería ser esta energía concentradora que haría fracasar todas las fuerzas centrífugas, todos los factores de dislocación. Importa recrear un paisaje común que sea para los hombres amenazados un espacio de seguridad. Los dirigentes de hoy que, un poco por todas partes, se preocupan por delimitar zonas de protección de la naturaleza, estarían obligados, bajo la presión de los acontecimientos, a proyectar constituir alrededor de la existencia humana, individual o colectiva, una zona de protección de la humanidad.

Tal es precisamente la significación de una cultura general, necesaria para asegurar la preservación de la realidad humana. Y se observará que la cultura general de nuestro tiempo debe ser más general que nunca, puesto que el avance de las ciencias y de las técnicas, al suscitar conexiones cada vez más numerosas y eficaces, ha realizado una puesta en circuito de todos los elementos de la especie humana sobre la faz de la tierra. Para lo mejor y para lo peor, los hombres de hoy, a pesar de sus pasiones divergentes, están ligados en la unidad solidaria de un mismo destino.

GEORGES GUSDORF.

en "L'école et la vie", N° 7,
4 de febrero de 1961, Armand Colin, París.

Traducción de Haydee Blotig.

PERMANENCIA DE LOS VALORES HUMANOS EN LA UNIVERSIDAD

La universidad desea vivir con su tiempo. ¿Y cómo podría ser de otro modo, cuando en algunos años las condiciones de vida y de trabajo de los hombres, y las relaciones entre los pueblos han sido transformadas más que en dos milenios? ¿Cómo escapar a este ritmo acelerado, a este engranaje que nos atrapa y nos arrastra por la vía del progreso material, de la productividad sin cesar creciente, de la prosperidad, liberadora de antiguas esclavitudes? ¿Cómo no estar embriagado a veces por esta conquista de los secretos de la naturaleza, que aleja los límites del universo, abre al genio humano infinitas perspectivas y le confiere un poder casi luciferiano? Ciertamente el prestigio de la ciencia es inmenso, e indiscutibles sus beneficios. Pero esta reina del mundo moderno, esta ciencia de tan vasto dominio, encuentra un límite: el hombre y su conciencia. En el universo en movimiento, caleidoscopio de la ciencia, el hombre es un punto fijo, que ni los siglos, ni los milenios han cambiado substancialmente. Realidad subjetiva, diferente de la naturaleza y de otro orden de grandeza.

Es esta realidad, es el alma y el espíritu del hombre los que me parecen amenazados actualmente. Aplastado por las pesadas tareas cotidianas, sumergido por la multiplicidad de los conocimientos que los mejores espíritus no llegan ya a dominar, ofendido, descuartizado, o disgustado por el desencadenamiento de las pasiones, el hombre arriesga ceder a la lassitud, a la facilidad, para no ser, poco a poco, más que un resortito resignado e inconsciente en la inmensa maquinaria universal. Voltaire se quejaba ya de que los grandes, "la mayoría de los príncipes, decía, de los ministros, de los hombres constituidos en dignidad no tenían tiempo de leer". El mal es mucho peor actualmente en que grandes y chicos no tienen tiempo de leer ni de pensar. Es necesario recordar la frase de Giraudoux, cada día más actual: "Oh Minerva, mi vida es un cañamazo tan apretado, cada episodio está en él con anterioridad tan fuertemente con-

cebido que no se me convoca ya a vivirlo. Pronto, si no cuido de ello, va a pasarse sin mí".

Tened cuidado, vosotros también, mis queridos estudiantes, porque, desde ahora, no estáis al abrigo del peligro. No es el tedio lo que temo para vosotros, sino la dispersión. Son las tentaciones del espíritu, solicitado de todas partes, los llamados de la acción, las seducciones del progreso, de los cuales la razón es, muy a menudo, una evasión del alma. Sabed disciplinaros. Decid que no podéis en la hora actual ni conocer todo ni tentar todo, y que las grandes obras, muy a menudo, son hijas de la soledad. Preservad pues vuestra vida interior y reservaos esos tiempos de meditación en los cuales, tal como el oficial de guardia, determinaréis la posición del navío para desviar su marcha, o cambiar su ruta si es necesario. Así no gemiréis, como Miguel Angel en el ocaso de su vida: "Infeliz como yo quien, pensando en los años pasados, no encuentra entre ellos, un solo día que haya sido para sí".

Un ingeniero amigo lamentaba, un día que presidía la distribución de premios en su liceo de Bayona, que no existieran "clases de reflexión". Curiosa fórmula, diréis, pero plena de sentido. Y pienso que la universidad debe sobre todo ser para vosotros una maestra de reflexión. Vuestros profesores no serían dignos de este nombre si, al prepararos para licencias o adjuntías, y al iniciaros a las austeras alegrías de la erudición, no os obligaran, al explicar tal texto, al aconsejaros tal lectura, a pesar, a decidir, a daros a vosotros mismos principios, reglas de comportamiento, en resumen a mejorar en vosotros la calidad humana.

Por la reflexión, por el comercio asiduo con los grandes pensadores y los mejores escritores de todos los tiempos, y es esto lo que constituye propiamente lo que se llama las humanidades, tomaréis conciencia de vosotros mismos. Os conoceréis como lo deseaba Sócrates. Y, haciendo esto, conoceréis también a los otros. Pues si hay algo que el estudio de los antiguos o de los grandes modernos revela con evidencia, es la identidad, la permanencia de la naturaleza humana, a través de las generaciones y los continentes. Identidad profunda, pero no uniformidad, no igualdad en las condiciones de vida, ni en la lenta y difícil conquista de lo humano sobre

las pasiones y los instintos. A vosotros corresponde ayudar a aquellos que tienen hambre y frío, acordándoos de los versos de ese poeta de la alta edad media, que clamaba contra los malos ricos: "Somos hombres como lo son ellos/ Todos, tenemos miembros, como ellos/ Y también gran cuerpo tenemos,/ Y por lo tanto sufrir podemos".

A vosotros corresponde ir hacia los otros con un impulso fraternal y fecundo. "Si difieres de mí, escribía Saint-Exupéry, lejos de perjudicarme, me enriqueces". Enriqueceos de esta suerte, mis queridos estudiantes, porque preservar vuestra vida interior no significa de ninguna manera vivir como egoísta y lejos de todo riesgo. Para alcanzar lo posible, lo sabemos, es necesario a menudo soñar lo imposible. A vosotros os toca trabajar después de nosotros para el advenimiento de la paz y del amor entre los hombres, milagro que no es más quimérico, después de todo, que la conquista del cielo y el descubrimiento de estrellas nuevas.

Traducción de Haydee Blotte.

JEAN SARRAILH.

1. En la segunda mitad de su discurso de apertura 1960-61, Jean Sarrailh, rector de la Universidad de París y presidente honorario de la Asociación internacional de las universidades, destacó la voluntad de la universidad de vivir con su tiempo, combatiendo los peligros de la disolución y de degradación de lo humano. Esta segunda parte fue publicada en el *Bulletin de la Association internationale des universités*, vol. VIII, 1960, N° 4, de donde traducimos este fragmento.

Crónica

JULIO ARDILES GRAY, NOVELISTA DE TUCUMÁN

Por una vez, decir de alguien que es un "novelista de Tucumán" no significa que se trate de un cultor de la literatura de inclinación tradicionalista.

Como en otros lugares del país interior, la literatura tucumana de ficción ha estado y está amenazada por la excesiva adhesión de muchos escritores a cierto tipo de material: el de sustancia folklórica. Material que, hay que decirlo, conspira contra la obra de creación. No por ser folklore, sino porque está tomado en su directa inmediatez, sin ahondar en él, sin extraerle todas las significaciones que contiene. La tierra es admirable; muchas veces lo son también los mitos que de ella surgen. Lo que ya no resulta tan admirable es la presencia literaria de un gauchismo convencional que, a fuerza de superficialidad, logra precisamente lo contrario de lo esperado: uniformar el país todo bajo el manto de la misma retórica, como si no hubiera importantísimos rasgos regionales que establecen oposiciones y diferencias.

Julio Ardiles Gray (n. 1922), novelista de Tucumán, no es uno de esos escritores. Ha publicado ya cuatro novelas (*La grieta*, 1952; *Elegía*, 1952; *Los amigos lejanos*, 1956; *Los médanos ciegos*, 1957) en las cuales la relación con el medio se da naturalmente sin ninguna toma de posición previa, sin intenciones de lograr a viva fuerza lo que suele llamarse "color local". Simplemente, Ardiles Gray novela el mundo que conoce: el ambiente del Norte argentino, de sus lentos pueblos, de sus valles por los que corre el viento doble de la naturaleza y de la mística, de sus ciudades y "villas" pausadamente tradicionalistas.

No hay en él una intención fácilmente descriptiva; tampoco rechazo. Hay más bien una aceptación amorosa del medio. Lo que Ardiles se esfuerza por captar antes que los hechos o las cosas de la provincia, en su tiempo;

no exterioridades, sino la reacción psicológica de la provincia ante la vida. Por eso las fronteras físicas se borran discretamente. En *Elegía*, por ejemplo, los niños protagonistas pasan fugazmente por las proximidades de un ingenio azucarero, pero también llegan a un puerto: hay un intento de disfrazar la realidad, de disimular su rostro inmediato para que cobre más realce su personalidad, que no depende de los trapiches o de las grúas sino de las almas. Eso sí; las novelas de Ardiles Gray suceden siempre en "la provincia", en lo específicamente provinciano, en una zona de lo argentino que tiene muy poco que ver con el trajinado andar de la urbe.

En lo cultural, por otra parte, hay toda una tradición literaria del norte argentino que Ardiles Gray ha tratado de captar a través de la textura de sus personajes y de su habla. Tucumán tiene su propia atmósfera literaria, que arranca de los tiempos coloniales: se encarna en una concepción que pudiera llamarse "ideorrealista" del mundo y del hombre, conservada en el coplerío tradicional, en esas décimas y glosas verdaderamente calderonianas que hasta hace pocos años cantaban los poetas populares. Existen además, restos de un romanticismo sentimental que mantuvo su vigencia durante el siglo pasado y comienzos del actual, y al que vino a sobreponerse el exiliado modernismo de Ricardo Jalmes Freyre y su grupo de discípulos tucumanos. Ese mundo tradicional de la literatura, tan distinta de la labor creadora de los poetas y escritores de este siglo, es el *background* sobre el que se apoya la obra de Ardiles Gray, lo que él procura recrear en sus novelas tucumanas. Con quienes tiene menos puntos de contacto es, en cambio, con los narradores regionales: Fausto Burgos, Juan Carlos Davalos, Alberto Córdoba, Jorge W. Abalos. Sólo la atmósfera puede a veces serles común, aun cuando de ella obtengan el uno y los otros muy diversos efectos.

Además de ese mundo traspasado de literatura en el que los diversos momentos culturales se mantienen curiosamente —provincianamente— estratificados, Ardiles Gray se ha esforzado por mostrar en sus novelas todo lo que puede esconderse debajo de la actitud del campesino: su mitología, su mística. En particular, hay un tema que circula en sus creaciones: el del mundo vegetal del cam-

pesino norteño. Este tiene con el árbol, y con toda forma de vegetación, lazos de comunión profundos y secretos. Ardiles Gray ha llamado a eso, alguna vez, la *fitolatria* del campesino. Eso es tan visible en *Los amigos lejanos*, novela que podría ubicarse en el sur tucumano, como en *Los médanos ciegos*, segunda ficción del ciclo que aquella inicia y que transcurre en los valles del oeste.

En la primera de esas novelas por ejemplo, Silvestre, el protagonista —nombre revelador— retorna al mundo de su infancia, restituye el diálogo de su edad primera y se construye un mundo más rico en comprensión humana hablando con la savia que sube por los tallos vegetales. Y actitudes parecidas encontraremos en muchos de sus cuentos situados en el mismo nivel temático de sus narraciones extensas. En todos los casos Ardiles va al fondo de los mitos regionales: como esta presencia del árbol muy evidente, —pero poco estudiada— en el copleo del Norte. Busca la actitud que subyace en ellos lo que permanece en contacto con las esencias sin detenerse en la corteza verbalista de las narraciones folklorizantes.

El mismo Ardiles Gray crea mitos constantemente. Si el planteo inicial de sus novelas es realista, tanto en la descripción de tipos como en la de ambientes, pronto se despena la narración por las laderas de una dialéctica trunca entre un universo concreto y otro fantástico; entre dos realidades una auténtica y la otra transitada de irrealidad y fantasmagoría, cuya síntesis no alcanza a producirse.

Casi siempre el protagonista muere, víctima de ese enfrentamiento irremediable. A la evasión del protagonista sucede su destrucción. Y quienes soportan esa tensión, esa carga trágica, son niños o ancianos. Aquellos no quieren salir de su edad (como el protagonista de *Elegía*); éstos regresan a su juventud (como el de *Los amigos lejanos*). A veces la acción se cierra con un eco vagamente esperanzado, como la frase de Silvestre con que termina la última novela citada: "Algún día habrán de saberlo todo". Presagio de la síntesis que se busca, pero nada más.

El gran problema de las novelas de Ardiles Gray, entonces, ese nudo temático ubicado sobre un contorno provincial, tucumano, es el del hombre creando mitos; el hombre que termina siendo devorado por los mitos que

ha creado (como en *Al final del camino*, novela aún inédita), o el hombre destruido por la realidad que el mito ha contribuido a crear (como sucede con los far-santes de *Los médanos ciegos*). Los entronques de esta mitología con la realidad cultural, humana y social del Norte del país, no por poco proclamadas son menos reales y existentes. Se justifica, entonces, ver en Julio Ardiles Gray un buen representante de la actitud que el interior del país —que Tucumán específicamente— pueden tener ante la literatura de ficción.

¿Y qué piensa Ardiles Gray de la novela? El género es frecuentado por este creador por considerarlo la única posibilidad de hacer poesía en el mundo contemporáneo; la única vía para crear un mundo mágico y compartirlo con el hombre, tanto por el vasto sector de lectores que esa forma literaria tiene como por el carácter de depositaria de una mitología que ha ido perdiendo progresivamente —en su opinión— la poesía actual. Julio Ardiles Gray, autor sin embargo de dos libros de poemas (*Tiempo deseado*, 1944; *Cánticos terrenales*, 1951), se revela con sus seis novelas escritas —cuatro publicadas, dos inéditas— como un escritor digno de ser tenido en cuenta. Al menos por quienes asignan a nuestra literatura la misión de expresar, sin falsos y superficiales folklorismos pero también sin desnaturalizarnos, la realidad nacional.

DAVID LAGMANOVICH

CONCEPTOS SOBRE PENELLANURA O PENEPLAIN

Las planicies producidas por *erosión marina* y las que llevan la denominación de *penellanura* o *peneplain*, como así también las producidas por *erosión eólica*, son formas destructivas que comprenden el grupo de llanuras formadas por tales agentes erosivos. En cuanto al origen del *peneplain* existen muchas divergencias de opinión y tanto es así que varios investigadores admiten que se haya formado ya sea por cursos fluviales, ya por *erosión marina* o por acción de vientos en regiones áridas.

Otras autoridades en la materia restringen el empleo del término *peneplain* a superficies originadas por se-

ción de cursos de agua. En lo que sigue, de acuerdo a nuestro criterio, aceptaremos como definición del paisaje señalado la siguiente: *Todo relieve casi llano producido por fuerzas destructivas de erosión.* Las tres formas destructivas precitadas pueden definirse como sigue.

La planicie de denudación marina constituye simplemente una plataforma o banco marino ensanchado, con un área cortada y nivelada por las olas y sus características distintivas se consignan a continuación:

a) *Acanalados marinos* rodean los afloramientos residuales o de otras elevaciones sobre la planicie expuesta;

b) Existe una escasa cubierta de guijarros y de arena de playa;

c) Los niveles superficiales cruzan las estructuras rocosas. La arena, la grava y los rodados como no pueden sostener un ambiente vegetal, no presentan nunca una cubierta de vegetación densa aún en las planicies elevadas.

Una *penellanura* normal es una superficie casi plana producida principalmente por erosión normal subaérea y realizada conjuntamente por el trabajo erosivo de los ríos y por los relativos a la meteorización. Una topografía fluvial pasa por una serie de estadios de desarrollo que se conocen, como en otros paisajes, con los términos de juvenil, maduro y senil. Los valles, en un principio estrechos, se vuelven anchos; las pendientes de los cerros se suavizan; el relieve en su conjunto se vuelve menos abrupto y, finalmente, los ríos y sus afluentes ayudan a la erosión reduciendo el nivel del relieve hasta alcanzar un nivel llano. Tal es el concepto de un *peneplain* y, en consecuencia, se refiere a un relieve que ha llegado al estado final de un ciclo erosivo.

Un verdadero y típico *peneplain* presenta las siguientes características:

a) *El relieve es llano*, pero existen pequeñas elevaciones o afloramientos de rocas (*monadnocks*) que no han sido destruidas por su mayor resistencia a la erosión;

b) Los *cursos meandrosos* se transforman en valles muy anchos, poco profundos;

c) La *cubierta residual espesa* cubre las áreas entre los cursos, por cuanto las pendientes son tan bajas que la meteorización se realiza más rápidamente que el transporte de los detritos;

d) La *superficie de la planicie* se modela sobre las rocas subyacentes, sin considerar mayormente su dureza y estructura. Las superficies sobre estratos casi horizontales son difíciles de determinar como tales, pero el geólogo observa que al cruzar la planicie en ciertas direcciones, cruza estratos diferentes de formas que sucesivamente vuelven a aparecer en la superficie.

El ambiente superficial de una *penellanura* se completa primero cerca de la costa marina, y su desarrollo progresa tierra adentro por cuanto los ríos reducen sus cursos, a medida que van perdiendo su período juvenil hasta en la misma zona montañosa. Una *superficie peneplanizada* de gran extensión no es común, por cuanto la erosión se vuelve muy lenta al avanzar la madurez y senilidad del paisaje. La depresión relativa del nivel del mar, los declives, las superficies combadas de rocas y otros aspectos pueden interrumpir el ciclo erosivo antes de que haya concluido.

Si una masa *peneplanizada* se eleva con respecto al nivel del mar, se inicia un nuevo ciclo. Comenzando de la línea costera y cortando hacia atrás —en retroceso— los ríos modelarán sus cursos originando valles juveniles, debajo de la superficie de las tierras elevadas. Tendrán así un nuevo nivel de base, hacia el cual orientan su acción. En el curso del tiempo, el área elevada de la antigua *penellanura* disminuirá su altura hasta que, en la topografía madura de un nuevo ciclo ostentará apenas las partes elevadas o cumbres de los cerros. En este estado se la designa *penellanura disecada* y se reconoce porque la mayoría de los cerros todavía se elevan sobre el mismo nivel.

El tercer tipo de planicie de destrucción está constituido por planicies de denudación áridas y limitadas a las áreas desérticas. Es el resultado de un lavado por aguas poco profundas en ambiente abierto realizado todo ello por innumerables arroyos, ayudados en su trabajo erosivo por la erosión eólica y, además, por el transporte de los detritos finos por el viento (deflación).

Los que estudian ambientes desérticos observan que, en áreas extensas de regiones casi niveladas, y horizontales en regiones áridas, tienen un piso formado por roca viva cubierta solamente por una delgada capa de

detritos sueltos. Durante las tormentas y debido al movimiento de avenidas de agua, dicho material detrítico rocoso es llevado o transportado hacia afuera y durante su transporte ejerce función erosiva, pero cuando el viento y las avenidas de agua se calman, quedan en reposo un tiempo hasta que la nueva tormenta lo envía nuevamente hacia afuera.

De tal manera, una planicie puede ser desgastada sobre los bordes biselados de estratos rocosos, de manera tal que conducen a una verdadera penplanación. A menudo estas planicies tienen áreas grandes, rodeadas por cadenas de montañas y muestran en su parte central depósitos de playa y lacunares, de poco espesor. En este caso se denominan *bolsones*.

PASCUAL SOROSSO.

EL CASTILLO DE IF

Toda la "carga romántica de la adolescencia, dormida desde hace años en el subconsciente," despierta de súbito a la vista del cartelito que en este muelle de Marsella invita al paseo: "Al castillo de If". Las lanchas de motor se alinean entre las barcas cuyos mástiles claros rayan finalmente el colorido paisaje. Y subimos a la embarcación, ágiles, saboreando una alegría infantil.

Varios militares; un anamita en traje regional que lleva colgada al hombro una máquina fotográfica de último modelo; un matrimonio joven con el hijo de meses dormido en una cuna portátil de "nylon" de la cual cada uno sostiene un asa... Rostros franceses; otros, de origen difícil de precisar. Dos muchachas de llamativa belleza, de arreglo más llamativo aún. Un pasajero entablado, de inmediato, con la más joven, extraña conversación. El es el único que habla, ella ha adoptado una postura plástica aunque un tanto rígida y aire distante. ¡Casi no le contesta. El parece insistir... Desde el banco de enfrente una mujer entrada en años los observa con fijeza de miopo, pero ellos no reparan en la indiscreción. Ya vamos en camino. El mar no está del todo sereno y, de tanto en tanto, una ola nos cubre violentamente con

salada aspersión. Marsella va quedando atrás, con su semicírculo de casas modernas formando borde a la rada. Nuestra Señora de la Guarda recorta en lo alto de su colina fina silueta gris. Maneja el timón la compañera de la muchachita que sigue en su "charla" con el joven. El patrón, ocupado hasta ahora, aparece de pronto en cubierta y se dirige a ambos con gesto airado y voz agria. La muchacha conserva su mirar lejano y su expresión imperturbable. El joven se separa y la deja. Todos miran ahora el grupo con más fijeza aún que la señora miopo... El ambiente se ha puesto tenso.

La actitud del patrón revela profundo enojo y temible violencia de carácter. Incidente peculiar, una nota más característica del turbión cosmopolita que bulle en este puerto único. Afortunadamente, la docilidad del pasajero parece haber dado fin al entredicho. Y el islote blanco se distingue ya; con la maciza silueta de su torre cuadrada. Hacia él converge la atención general, tras el fugaz desvío.

Llegamos. Los más decididos saltan de inmediato a tierra, pero como las olas rompen violentamente, aquí, junto a las rocas, el borde de la embarcación no se estabiliza y para los miedosos resulta difícil decirse antes de que la hendidura móvil vuelva a ensancharse. El patrón ayuda a los más remisos. Trepamos rápidamente una escalera tallada en la roca. Delante va el matrimonio sosteniendo la cuna donde el niño duerme, muy tranquilo. Doblamos a la derecha, luego a la izquierda, entre las amarillentas murallas de piedra caliza... Ya estamos en el patio de la fortaleza.

En medio, el brocal del antiguo pozo y, alrededor, en un primer piso rodeado por una galería rústica que forma balcón se abren las celdas. Los nombres de los prisioneros célebres figuran al frente de cada una en letreros demasiado visibles. El primero: *Dantès*. ¡El Conde de Montecristo! Persiguiendo su inasible silueta venimos hasta aquí. Y ante ese nombre, escrito en el dintel de esta puerta, revivimos en un relámpago la embriagadora fruición de las largas lecturas; las incursiones en aquel mundo que, durante horas, se volvía tan verdadero que la realidad pasaba a un segundo plano, se borraba casi. Incorporarse de nuevo a ella entrañaba un doloroso es-

fuerzo provocado, casi siempre, por una reprimenda maternal... Volvemos a oír la sorda caída de un cuerpo en el mar. En este mar que no imaginábamos tan azul, oriado de espuma tan blanca y tan efímera en su continuo embate contra las rocas claras.

De los nombres aquí citados: Dantés, el Abate Faria, el Hombre de la Máscara de hierro, ¿quiénes estuvieron? ¿Quiénes existieron tan solo? Dumas tomó el de Montecristo de una isla cercana a la de Elba. Un capítulo de un libro de Peuchet —*El diamante y la venganza*— le sugirió el tema de su novela. Situó la acción en el castillo de If. No innovó mucho en los episodios, pero es suyo, exclusivamente, el que dio tanta sugestión a la novela: la sustitución de un vivo por un muerto. Y logró singular realce con la figura del abate Faria. ¿Estuvo éste alguna vez en el castillo de If? No falta quien así lo afirme. Alrededor de 1813, José Custodio de Faria alcanzó renombre en París por sus sesiones de magnetismo. Venía de las Indias portuguesas. Sus padres habían optado, después de años de matrimonio, por la vida religiosa, que también siguió el hijo. Éste, que alcanzó más tarde, como en la ficción de Dumas, fama de iluminado, publicó, en 1819, un libro: *De la causa del sueño lúcido*.

Combinando estos elementos, construyó Dumas su obra y dio al castillo de If una vida nueva, mucho más fascinante que la real. Pues, en el lugar mismo, aunque haya relación con hechos históricos de cierta importancia, nada se halla de particularmente original.

If es la más próxima a la costa de las tres islas que se levantan a la entrada de Marsella. En un principio, sólo se la conocía como soto de caza. En el siglo XV, una incursión de catalanes que incendiaron y saquearon la ciudad se refugió allí para contar el botín. Al retornar a Francia, después de la victoria de Marignan, Francisco I fue triunfalmente recibido en Marsella. Le hicieron ver entonces la necesidad de edificar un fuerte en la colina de la Guarda y una ciudadela en la isla de If. Ambas defensas harían inexpugnable la ciudad. El rey comprendió la importancia del proyecto; prometió y terminó, lejos ya, por olvidarlo... Pero nueve años más tarde, la ciudad fue atacada por Bourbon y se debió

improvisar, febrilmente, la resistencia. Para que el enemigo no encontrara refugios en los alrededores, se destruyeron todos los edificios capaces de ofrecérselo. Una vez conjurado el peligro, el rey dio orden de ejecutar el olvidado proyecto y, con las mismas piedras que dejaron las demoliciones recientes, se empezaron las construcciones en If. Pronto se levantó la primera torre, la de San Cristóbal; tras el bastión, fueron completadas las fortificaciones.

A principios del siglo XVIII, Vauban visitó el castillo y no disimuló su desdén por lo descuidado del trabajo. Las mejoras que él indicó no se realizaron nunca.

El castillo no tuvo intervención en hechos de arma importantes. Su celebridad le viene de los prisioneros que albergó y, sobre todo, de los que albergó gracias a Alejandro Dumas...

Desde la alta terraza, la vista es magnífica. Nos rodea el Mediterráneo inverosímilmente azul. Allá, muy lejos, la ciudad fundada por los focenses aparece envuelta en ligera niebla... Pero es hora de irse. Ha terminado la excursión y el dueño de la lancha no espera más. Bajamos de prisa, tropezando y rebotando en las piedras húmedas. Y subimos de nuevo a la embarcación. Rauda, vuelve ésta al punto de partida, conducida por la joven que dio tema a la curiosidad de todos a la ida. Su silueta parece más fina junto a la pesada rueda que obedece, dócil, a la mano pequeña. Nadie se fija ahora en ella.

Marsella de nuevo... De nuevo el puerto abigarrado y sonoro. Echamos a andar por la Canebière con algo de aquel doloroso despertar que nos arrancaba, a los quince años, a la deliciosa embriaguez de nuestras lecturas románticas.

MARIA TERESA MAIORANA

SARMIENTO Y LA AUTOBIOGRAFÍA "CAMPAÑA EN EL EJERCITO GRANDE"

Las últimas ediciones de esta célebre crónica de Sarmiento devuelven al texto original, rescatando los auténticos rasgos polémicos que deben tenerse en cuenta para entenderla mejor. La edición oficial de las obras com-

pleas, y sus reproducciones, expurgaron algunos pasajes alusivos a la vida privada del General Urquiza, con el pudibundo propósito de ampararlo de las violencias verbales del escritor. Realizada en los años de mayor inspiración y eficacia literaria, antes que el desaliento y el apuro del diario ajeteo político y periodístico desgastaran las cualidades del prosista, esta nueva lectura confirma el juicio ya consagrado de que este libro cierra el gran ciclo creador del artista, el cual empieza con *Faundo*, y sigue con *Recuerdos de Provincia*, y con los *Viajes*. Cada día nos interesa más el Sarmiento autobiográfico; el de los diarios y las cartas, el de los numerosos fragmentos donde escribe con la más cruda y total sinceridad. Pensaba en voz alta y de inmediato garrapateaba sus ideas, y encontraba siempre un destinatario vivo, un artículo o un libro, que documenta y guarda el estado pasional que hoy reencontramos. Es nuestro gran memorialista, el más amplio y fecundo, ya que sólo por impedimentos casuales dejaba de escribir un solo día. Habla, vocifera y pestifera sobre los hombres y sobre sí mismo. Revela sus más íntimos sentimientos con tanto o mayor intensidad y desnudez como los más afamados especialistas de la confesión. Y sin tomar actitud ni postura publicitaria, sin pensar en la repercusión de sus impresiones, lo que refuerza el valor de su testimonio y lo coloca como el más valioso y representativo protagonista y agonista de su tiempo. Porque discutió y peleó con todo el mundo, con sus adversarios, sus mujeres y sus amigos, con Dios y con el diablo y no se calló ningún pensamiento, ni economizó consideraciones a nadie. Fue el escritor nato, el que lleva las palabras. Transportaba consigo un doble, *deppelgangner* plumista —como la sombra de un Eckerman— que anotaba todas sus ocurrencias y diarias conversaciones, destinadas a la prensa o al mundo de papeles que lo rodeó permanentemente.

Reencontramos en el libro los conocidos medallones grabados a burla en la memoria. La descripción de los soldados de Rosas rendidos frente a Montevideo, después de quince o más años de permanencia en las milicias federales, siempre postergados "sin el abrigo de un techo... Alimentados con carne asada en escaso fuego... con la pasión del amor poderosa e indomable en el hombre o en el bruto... comprimida durante años... con

solo matar o morir, única facultad despierta" y sintiendo por Rosas "una afección profunda, una veneración que disimulaba apenas. ¡Qué era Rosas para estos hombres!" —se pregunta— ¿qué seres había hecho de los que tomó en sus filas hombres y había convertido en estatuas? *et passim...*

Releemos las tiradas de elocuencia romántica, quizás influenciadas por alguna lectura de las *Memorias d'Ombretombe*, recién publicadas, donde se ve a sí mismo como un fantasma: "Demonio escapado del infierno del destierro sempiterno después de haber bajado al mundo de la vida, a recoger la cadena que me tiene atado, lejos del pedazo de tierra que me fue por la naturaleza asignado por patria".

Señala así el horror de optar otra vez por el exilio a causa de Urquiza, su nuevo enemigo, a quien odiará violentamente hasta el día de la reconciliación, bajo su presidencia. *La Campaña* es sobre todo la historia de esa tremenda desilusión que se encadena lentamente con la crónica de la guerra civil, el triunfo de Caseros y la caída estrepitosa y definitiva de la Tiranía. Después de los primeros días de júbilo vinieron los de amargura, ante la desconfianza despectiva del general en jefe. Sintió claramente la nueva y atroz postergación. Resolvió dar un gesto de protesta, un portazo espectacular y eligió voluntariamente otra vez la expatriación. La mayor parte de sus capítulos fueron así escritos o refundidos desde Chile, cuando pudo reaccionar del terrible marasmo (términos de su carta a Mitre en la segunda parte de esta obra) en que lo sumergió la decepción sufrida.

Tuvo una grave crisis depresiva, propia de su temperamento excesivo y anormal, superada luego por "grandes esfuerzos de voluntad y espíritu" al escribir el libro, producto de una catarsis emocional y política. Lo compuso con los partes del *Boletín del Ejército Grande*, pergeñados durante la marcha bélica y efectuados en la imprenta vofante, que una carreta adaptada al uso, llevaba entre las huestes libertadoras.

Conviene recordar que el nombramiento de *Boletínero* confiado por Urquiza a Sarmiento fue sin duda irónica añagaza de la malicia criolla. Este esperó ser hombre de consulta y figura dominante en el círculo áulico que rodeaba al futuro triunfador. Para ello tenía su prontuario

de luchador sin tregua contra Rosas, su experiencia combativa en las guerras civiles de Cuyo, su actuación virulenta en los diarios de Chile —y nada menos que la paternidad de *Fecundo*. Además su prestigio internacional de educador y publicista, pero sobre todo esa alta y magnífica idea de sí mismo que imponía a la gente y que los años se encargarían de justificar y sobrepasar. No pudo ignorar la intención del gesto y es evidente que resolvió tomar el toro por las astas y aceptar el reto. Si no le daban el papel de Aquiles se le abría la perspectiva de ser el Jenofonte o el Tucídides de la empresa y se consagró a la tarea.

Es extraña la fe que Sarmiento ponía en el valor y en el poder de las palabras. Parecía una convicción quimérica entremezclada de pueriles vanidades de autor. Era una época de poblaciones analfabetas, de mínima circulación de diarios y de libros. Sin embargo su voz llenaba el ámbito del país. Acaso esa indigencia cultural lo favorecía al máximo puesto que levantaba su figura a gran distancia del resto. La actual pululación de palabras, la masa inmensa de noticias y publicaciones diluye el efecto de las ideas más importantes, que se pierden en el tumulto. El ariete polémico de la *Campaña* le abrió un puesto de primera fila en el poderoso partido que empezó a crearse en contra de la política de Urquiza. Y ocurrió lo inesperado, a pesar de las sonrisas de sus adversarios y la inadvertencia de muchos de sus allegados, la prédica cundió en el desierto y la exorbitante ilusión se hizo realidad.

Si *Mi Defensa* y *Recuerdos de Provincia* habían sido prueba de limpieza de sangre y biografía familiar y personal, la *campaña* es un vasto ensayo para colocar al gran "Don Yo" de Sarmiento en el centro del escenario nacional. El libro anuncia la nueva etapa de la vida del autor que en adelante abandonaría el camino de Minerva para lanzarse a la acción y a la política. Diseca con filoso e implacable escalpelo al nuevo caudillo y pronostica su fracaso. Anuncia el pronunciamiento de las Sibilas y la diyuntiva que trazaba el destino. Lo dice en el párrafo final: "Un solo hecho me parece claro y conquistado ya históricamente, y es que Urquiza, con Congreso o sin el Congreso, con Buenos Aires o sin él, con los diarios o sin ellos, no será jefe de la República". Y

la profecía se cumplió. El vates vencerá al miles y lo reemplazará en la magistratura suprema a la cual uno y otro aspiraban, para fundar las bases de la Nación nueva. Entre los dos surgiría primero una figura intermedia, con las dobles cualidades del jefe militar y el prócer civil que debía iniciar la gran empresa. Sarmiento tuvo esa visión premonitrice en su dicho a Mitre, cuando fue a despedirlo, el día que tomó el barco para iniciar ese destierro a que hacemos referencia, a fines de febrero de 1852: "Ud. será el primer presidente de la República, pero acuérdese que me reservo la segunda" (Obras Completas XLIX, página 213).

ROBERTO GARCÍA PINTO.

Autores y personajes.

"Océanos de Humanitas", N.º 3.

INDICE DEL TOMO I

Ajassa, Mateo	Una juventud exigente	242
Alonso Piñeyro, Armando ..	Gabriela en el recuerdo	80
Aloy, Elsa Irma	UNESCO, "Manual para la enseñanza de las ciencias"	311
Álvarez, Gregorio	Manifestaciones artísticas del antiguo aborigen del Neuquén	214
Arrieta, Rafael A.	La noticia de Caseros en la ciudad de la Independencia	261
Bachelard, Gastón	Los dilemas de la filosofía geométrica	273
Benasso, Hebe	Frecuentación de la infancia	9
Benoist, Luc	Función educativa del Museo	315
Berasain de Montoya, Otilia ..	Lo antropológico en la educación de la adolescencia	382
Beristayn, Jorge	Gutenberg y la invención de la imprenta (II)	276
Biró de Stern, Ana	Los eruditos de la conquista y el origen del hombre americano	35
Blasi Brambilla, Alberto ...	El drama de las revistas con dramas	44
Borghini, Eugenia	El yo y las drogas alucinantes	101
Broglie, Luis de	La enseñanza y la investigación	107
Camarero, Antonio	Notas etimológicas	472
Camarero, Antonio	Notas etimológicas	173
Campo, Noemí del	Comentario sobre "Notas íntimas" de Marie Noel	406
César, Lili	Acerca de la redacción en grados inferiores	323
Cipriano, Néstor Amílcar ..	Nueva teoría para la intersección	437
Corti, Daimiro	Acerca de la fábula	182
Dellepiane Cálcena, Carlos ..	La actitud artesanal en los valles calchaquíes	93
Eberhard, Jean-Claude	Las causas de las faltas de ortografía	54
Emanuele de Prieto, Andrea F.	La conceptismo en los sonetos de Sor Juana Inés de la Cruz	280
Encyclopedie Sonore	El zorro y la cigüeña	411
Entenza de Solare, Beatriz ..	La finalidad del arte según E. Echeverría	445
Etcheverry, E. Mireya	Experimentación y ensayo de nuevas formas y métodos educativos	59
Etcheverry, Mireya	Eduardo Gutiérrez, "El Chacho"	121
Ferrando, María Elena	N. L. Bossing, "Principios de la educación secundaria"	461
Ferrando, María Elena	P. de Carvalho Neto, "Folklore y Educación"	222
Friedmann, Georges	Humanismo y medio técnico	454

	Pág.
Fuente, Francisco E. de la	252
García Pinto, Roberto	495
Glugni, Guido	327
Gusdorf, Georges	479
Guyot, L. y Gibassier, P.	257
Hernández de Fuschini, E.	
Hernández de Fuschini, E.	
Hidalgo, María Luisa	
Honroth, C. A.	
Huber, Paul	
Josserand, Charles	
Kraus, E. y Twittenhoff, Wilhelm	
Lagmanovich, David	
Laguarda Trias, R.	
Lenneards, Joseph	
Liebermann, José	
Linares, Emma	
Lot, Fernand	
Magis Oton, Carlos H.	
Malorana, María Teresa	
Marquez, Angel D.	
Massa, Ricardo	
Munford, Lewis	
Negreira, Juan M.	
Nervi, J. Ricardo	
Nóbile, Jorge Antonio J.	
Pagés Larraya, Antonio	
Panettieri, José	
Palese de Torres, Ana	
Picone, José C.	
Prenz, Juan O.	
Chilecito, una ciudad de confuso origen	252
Sarmiento y la autobiografía	495
Subsidios didácticos	327
Crisis de la cultura y crisis de la pedagogía	479
Árboles y arbustos exóticos	257
Departamento de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata. "Algunos aspectos de la Cultura literaria de Mayo"	216
Mariano Baquero Goyanes. "Qué es la novela"	463
Notas sobre el soneto "A Cristo Crucificado" de Fray Miguel de Guevara	191
Grafología emocional en la escolaridad primaria	142
Responsabilidad del sabio	242
La antigüedad viviente	475
El método Orff-Bergese	393
Julio Ardiles Gray, Novelista de Tucumán	486
Historia de la palabra "camalote"	420
La educación musical según el método Ward	130
La selva de Montiel, reliquia de la Mesopotamia argentina	245
La biblioteca como auxiliar de la educación	133
Las conquistas de la microscopía electrónica	234
Trayectoria del realismo en la Argentina y una novela rural	449
El castillo de If	492
Una contribución a la didáctica experimental	114
La pintura, la técnica y el hombre	70
Perspectivas humanas	238
Una escuela rural	151
La evaluación del trabajo escolar y sus proyecciones didácticas	363
Estudios secundarios y contabilidad	359
Soussens, hombre triste y profundo	295
Algunos aspectos del pensamiento económico de Sarmiento	1
Regiones geográficas	341
Juan B. Alberdi y la fundación de la nueva capital de la Pcia. de Buenos Aires	304
Lecturas de vacaciones	353

	Pág.
Presas, Mario	1
Ragazzo, Estefanía A.	460
Ragazzo, Estefanía A.	224
Redacción, La	458
Redacción, La	227
Redacción, La	248
Robin, Gilbert	467
Rodríguez, Miguel Angel	401
Rousseau, Pierre	206
Sarrailh, Jean	226
Seoane, Jorge A. y Elena Ch. de	483
Sgrosso, Pascual	396
Tanzi, Héctor J.	489
Uriarte Rebaudi, Lía N.	455
Verdier, Rafael	84
Villegas Morales, Juan	389
Zingoni, Elvira	177
Lepp, "Psicoanálisis del amor"	460
Rodolfo Mondolfo, "En los orígenes de la filosofía de la cultura"	224
Harry J. Baker, "Introducción al estudio de los niños sab y superdotados"	458
Comentarios y extractos de revistas	227
La organización de la enseñanza especial para débiles mentales	248
Comentarios y extractos de revistas	467
El niño inestable	401
R. Lütgens, E. Otremba y E. Fels, "La tierra y la economía mundial"	206
El sol y el submarino	226
Permanencia de los valores humanos en la Universidad	483
El maestro y la comunidad	396
Conceptos sobre penellanura o peneplain	489
J. Ortega y Gasset, "Misión de la Universidad y otros ensayos a fines"	455
Los modelos literarios de Fernán Pérez de Guzmán	84
Sobre la metodología de la composición	389
En torno a la "Vaquera de la Pinojosa"	177
J. Piaget, P. Petersen, H. Wodehouse, L. Santullano, "La nueva educación moral"	209

MANIFESTACIONES ARTISTICAS DEL ANTIGUO ABORIGEN DEL SEUQUEN.	261
Gregorio Alvarez	
LA NOTICIA DE CASEROS EN LA CIUDAD DE LA INDEPENDENCIA	261
A. Arriola	
LO ANTROPOLÓGICO EN LA EDUCACION DE LA ADOLESCENCIA	273
Boracina de Montoya	
HUMANISMO Y MEDIO TÉCNICO.	274
Georges Friedmann	
SOUSSENS, HOMBRE TRISTE Y PROFUNDO.	280
Antonio Pasés Lerraza	
JUAN B. ALBERDI Y LA FUNDACION DE LA NUEVA CAPITAL DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES.	275
José C. Picone	
GABRIELA EN EL RECUERDO.	304
A. Alonso Pifreiro	
FRECUENTACION DE LA INFANCIA	311
Hebe Benasso	
COMENTARIO SOBRE "NOTAS ÍNTIMAS" DE MARIE NOEL.	318
Noemí del Campo	
SUBSIDIOS DIDÁCTICOS.	323
Guido Glugni	
REGIONES GEOGRÁFICAS.	332
Ana Palese de Torres	
LECTURAS DE VACACIONES.	342
J. O. Prats	
ESTUDIOS SECUNDARIOS Y CONTABILIDAD.	353
Jorge Antonio J. Möbke	
LA EVALUACION DEL TRABAJO ESCOLAR Y SUS PROYECCIONES DIDÁCTICAS.	359
J. Ricardo Nervi	
FUNCION EDUCATIVA DEL MUSEO.	363
Luc Banolist	
SOBRE LA METODOLOGIA DE LA COMPOSICION.	382
Rafael Verdier	
EL METODO ORFF-BERGESE.	390
Egon Kraus y Wilhelm Twiffenhoff	
EL MAESTRO Y LA COMUNIDAD.	393
Jorge A. Seoane y Elena Ch. de Seoane	
EL NISO INESTABLE.	396
Gilbert Robin	
NOTAS ETIMOLÓGICAS.	401
Antonio Camarero	
EL CONCEPTISMO EN LOS SONETOS DE SOR JUANA INES DE LA CRUZ.	405
Andrés F. Emanuele de Prieto	
HISTORIA DE LA PALABRA "CAMALOTE".	411
Rolando A. Laguarda Trias	
ACERCA DE LA REDACCION EN GRADOS INFERIORES.	420
Lili César	
EI ZORRO Y LA CIGÜERA.	427
Encyclopedia Sonore	
TRAYECTORIA DEL REALISMO EN LA ARGENTINA Y UNA NOVELA RURAL.	445
Carlos Moracio Magli Otton	
PAULO DE CARVALHO NETO, "FOLKLORE Y EDUCACION".	449
María Elena Ferrando	
JOSE ORTEGA Y GASSET, "MISION DE LA UNIVERSIDAD Y OTROS ENSAYOS AFINES".	454
Héctor José Tanti	
HARRY J. BAKER "INTRODUCCION AL ESTUDIO DE LOS NIROS SUT Y SUPERDOTADOS".	456
Estefanía Agustina Ragazzo	
IGNACE LEPP, "SICOANÁLISIS DEL AMOR".	478
Mario Prosas	
EDUARDO GUTIERREZ, "EL CHACHO".	480
Mireya Etcheverry	
MARIANO BAQUERO GOYANES, "QUE ES LA NOVELA".	483
Evelina M. Hernández de Fuschini	
COMENTARIOS Y EXTRACTOS DE REVISTAS.	485
La Redacción	
LA ENSEÑANZA Y LA INVESTIGACION.	487
Luis de Broglie	
LA ANTIGÜEDAD VIVIENTE.	471
Charles Jossereand	
CRISIS DE LA CULTURA Y CRISIS DE LA PEDAGOGIA.	479
Georges Gusdorf	
PERMANENCIA DE LOS VALORES HUMANOS EN LA UNIVERSIDAD.	481
Jean Sarralih	
JULIO ARDILES GRAY, NOVELISTA DE TUCUMÁN.	481
David Lagmanovich	
CONCEPTOS SOBRE PENELLANURA O FENEPLAIN.	489
Pascual Sgrossa	
EL CASTILLO DE IF.	492
María Teresa Malorana	
SARMIENTO Y LA AUTOBIOGRAFIA.	495
Roberto García Pinto	



La Plata - Ministerio de Educación - Revista Bimestral

