

Revista de libros

SAUL TABORDA: *La psicología y la pedagogía*. Instituto de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, 1959. 1 vol. de 173 págs.

EL Instituto de Pedagogía de la Universidad de Córdoba inicia sus publicaciones con una muestra evidente de la autenticidad del pensamiento pedagógico de Saúl Taborda. Pedagogo por excelencia, escritor preocupado por los problemas más profundos de la teoría y de la práctica educacionales en el doble plano de lo universal y lo nacional, Taborda dedicó sus esfuerzos mejores a las cuestiones epistemológicas de la pedagogía, particularmente a las que surgen de su relación con otras disciplinas. Este libro sobre LA PSICOLOGÍA Y LA PEDAGOGÍA es otro intento más de penetrar en el riesgoso tema.

Taborda parte aquí de la tesis, ya expuesta en sus INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS (véase la edición del Ateneo Filosófico de Córdoba, Vol. I, Tomo II, págs. 261-265), de que la pedagogía no se apoya exclusivamente en la psicología experimental, como tampoco en cualquier otro tipo particular de psicología. Pero convencido de que "el objeto pedagógico puede ser bus-

cado y aclarado en la zona en que la psicología y la educación se compenetran", trata de averiguar "qué suerte de nexo es el que liga la psicología al fenómeno educativo", esto es qué tipo de relación hay entre ella y la pedagogía.

Para cumplir tal propósito expone las diversas concepciones psicológicas contemporáneas, agrupándolas en dos grandes sectores. En el primero coloca las tendencias "objetivas", llamando así a aquellas que valiéndose del método propio de las ciencias naturales, "tratan de objetivar los aconteceres de la conciencia". En el segundo, al cual corresponden las corrientes "subjetivas", se incluyen las que "partiendo de un concepto totalista del yo, refieren al sujeto las vivencias de la conciencia y las tratan mediante procedimientos congruentes con ellas". Entre las corrientes objetivistas Taborda estudia el asociacionismo sensualista, el apercepcionismo voluntarista, el accionismo sensomotor, el behaviorismo, la psicología de Wurzburg, la eidética y la psicología de la forma. Entre las

tendencias subjetivistas analiza la psicología de la vida, la psicología individual, la caracterología, la personalística, la psicología del acto y de la función, el psicoanálisis y la psicología científico-espiritual.

Taborda hace una exposición vivaz —a muchos asombraría el manejo directo de la bibliografía— y, en muchos casos polémica, pero sin perder en ningún momento de vista aquello que se ha propuesto determinar: “las actitudes pedagógicas de las distintas corrientes psicológicas del presente”. Más aún: en última instancia lo que al pedagogo cordobés interesa es establecer en qué grado es posible una psicología pedagógica y hasta una pedagogía autónoma.

El autor opina que no puede negarse la relación vital que hay entre educación y psicología, puesto que la formación humana está centrada en el problema de la educabilidad. Pero, por otro lado sostiene que “la estructuración de una psicología pedagógica en la zona en que la psicología y la pedagogía confinan, es asunto que depende única y exclusivamente del concepto de la pedagogía”. Precisamente en este punto es donde entra a jugar su concepción de la pedagogía autónoma, dado que si ésta es una disciplina independiente “dotada de objeto, de métodos y de problemas específicos propios, no es caso de hablar de una psicología pedagógica coexistente con ella, intercalada en su acotado dominio”. La pedagogía, en la doctrina de Taborda, utiliza los productos de la psicología, pero lo hace en función de su jerarquía científica “incorporándoselos y haciéndolos suyos de tal modo que, desde su punto de vista, desde el momento en que se los ha incorporado y hecho suyos, esos produc-

tos sólo pueden y deben ser considerados como auténticos y genuinos productos pedagógicos”. La sola circunstancia de que esos productos se incorporen y ayuden a resolver la problemática pedagógica, los hace pedagógicos, les da sentido pedagógico, aunque para la psicología continúen siendo psicológicos.

Como ya lo hizo en INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS, Taborda logra así un centro, una perspectiva definitiva para que la pedagogía se constituya como un círculo independiente de estudios no sólo con respecto a los conocimientos psicológicos, sino también con los procedentes de las otras disciplinas auxiliares, de las cuales no se puede prescindir, pero a las cuales se obliga a servir a un determinado objetivo.

La lectura de este libro nos afirma en la idea de la necesidad de que se publique, sistematizada y comentada, toda la obra pedagógica de Taborda. Sin duda alguna es uno de nuestros pedagogos más originales y mejor informados, aunque todavía se mantiene ignorado y olvidado, injustamente olvidado. Difundiendo su obra se destacará la fuerza de su pensamiento, siempre y cuando también se elaborara su biografía y se ubicaran históricamente sus ideas. Si algo tenemos que reprochar al Instituto de Pedagogía de Córdoba —aún reconociendo el valor de su esfuerzo— es haber publicado este libro huérfano de toda noticia sobre quién fue y qué hizo Saúl Taborda. Hay muchos que en el país deben saberlo y no lo sabrán si no se lo dicen quienes estuvieron a su lado y, de una o de otra manera, gozaron del privilegio de su magisterio.

Ricardo Nassif

REVISTA DE LIBROS

EDMON MICHAUD: *Acción y pensamiento infantiles*. Editorial Nova; Biblioteca Nova de Educación, Buenos Aires, 1959. Vol. rústica, 131 págs. Prólogo de Maurice Debesse. Traducción de Susana de Aldecoa.

TRÁTASE de una publicación, que si bien por su título parecería ser de interés exclusivo de quienes directa o indirectamente se hallen ligados a la psicología y a la pedagogía infantil, despierta por el contrario dicho interés y se proyecta hacia otras esferas mucho más amplias, en las que quedan incluidos todos aquellos profesores, maestros, padres y aún simples espectadores del alma infantil, que amando a los niños y tratando de comprenderlos, se encuentran, en no pocas ocasiones, ante reacciones, situaciones, observaciones e interrogantes cuya interpretación y solución están muy lejos de alcanzar.

Edmon Michaud nos lleva progresivamente a través de su obra y de inúmeros ejemplos tomados no sólo de su observación y experiencia personal sino también de quienes él considera dos verdaderos maestros de la ciencia y el arte de enseñar, Juan Piaget y Henri Wallon, a interiorizarnos en el modo de pensar y desarrollar la acción del niño desde que, según el autor, a comienzos del ciclo escolar y al promediar sus 6-7 años "El hombrecillo, con las manos en los bolsillos y la cartera a la espalda" entra en la escuela. Sus educadores escolares y extraescolares podrán en esta etapa comprobar que el niño "piensa" los objetos del mundo exterior a través de su propia experiencia, sus sentimientos, sus deseos, las nociones ya adquiridas, etc. Piensa sincréticamente, a través de su persona entera, a través indudablemente de situaciones vividas, se piensa a través del mundo exterior. No analiza ni sintetiza, se forma una idea rá-

pida y global en la que se unifica lo trascendente y lo superfluo, lo indispensable y lo casual, toda ella está evidentemente supeditada a su experiencia personal.

¿Puesto el niño ante las cosas y sus cualidades será capaz a esta edad de separarlas? Probablemente esto escape a sus posibilidades. Cree el autor que "lo más frecuente es que no consiga aislar las cualidades del objeto y captarlas fuera de la experiencia poseída o de la imagen que de ésta conserva".

Al tratar de separar o aislar a las cualidades de los objetos recurre indefectiblemente al gesto, suple con él su incapacidad analítica, su exiguo vocabulario, su dificultad de expresión. Trata así de dar forma a una idea previa al análisis, anterior a la posesión espiritual de una imagen racional y simplificada de la realidad, la cual podría involucrar un conjunto de caracteres comunes o bien varios objetos que guardaran cierta similitud.

Las descripciones que realiza un niño a esta edad adquieren generalmente el sentido de un verdadero inventario de las cosas echas o vistas personalmente.

Puesto en situación de definir algo, vemos nuevamente al niño, esclavo de su propia experiencia y acción, recurrir a las definiciones por el uso, define por referencia y exactamente situaciones vividas, de allí que: "el caballo sea para montar, la mamá para mimar a las niñas, el caracol para aplastar", etcétera. Define pues exponiendo las circunstancias del hecho en sí, sin dar sus relaciones naturales, haciendo de

la definición, una descripción intras-cendente de situaciones semejantes.

Analiza luego el autor la forma en que el pensamiento infantil de los 7 años tratará al mundo; vemos así cómo corporiza o materializa solidificán-dolos en cosas captables por sus senti-dos, a sus impresiones visuales, cuali-dades, fenómenos, relaciones; asigna a cuanto le rodea intenciones y reaccio-nes anímicas impregnando a los seres y a las cosas de su misma atmósfera afectiva.

Por lo expuesto en los dos primeros capítulos y los significativos ejemplos que lo demuestran, llegase a la con-clusión de que en esta "etapa" la idea se organiza alrededor de la acción.

En el capítulo siguiente, el minu-cioso análisis de la idea, que uno se hace del mundo a los 6-7 años, tenien-do en consideración las relaciones es-paciales y las dificultades que debe vencer un niño para llegar a concebir su noción de espacio, las relaciones temporales (tiempo, duración, suce-sión, velocidad). Las relaciones causa-les; el hombre como causa y como fin universal, para el niño el hombre es causa y finalidad de todo lo aconteci-ble, en base a ello crea personajes y elabora consideraciones de carácter evidentemente utilitario.

El niño, en cuya elaboración tiene una indiscutible primacía la acción, no se halla aún capacitado para la con-cepción aislada de un pensamiento abstracto. No obstante ello el proceso de maduración avanza, la mentalidad infantil ha de sufrir una absoluta transformación, la guía y enseñanza del adulto, las circunstancias felices que han de rodearle normalmente le permitirán romper las rígidas barreras del sincretismo y lanzarse hacia la con-cepción del devenir.

Pasamos así a la segunda parte de la

obra. En su comienzo y en el capítulo IV analiza el autor el pensamiento del niño de 9-10 años; éste no se satisface con recordar sus experiencias; las piensa. De manera gradualmente pro-gresiva, sin saltos, casi imperceptible-mente su intelecto ha sufrido una ver-dadera revolución que si bien le ha permitido liberar su pensamiento, mantiene a éste dentro de la limita-ción de las operaciones concretas, pues la esencia de dicho pensamiento es to-davía evidentemente pragmática. En esta etapa el pensamiento se agiliza lo-grando así sobrepasar los cambios cap-tados por los sentidos y su percepción lo capacita para seguir la acción en un orden lógico, natural. El niño logra concebir el conjunto de los elementos constituyendo un todo organizado par-ticularmente estructurado. El pensa-miento trata de evadirse al dominio de las imágenes, al de las ubicaciones temporo-espaciales de las cosas así co-mo a sus condiciones de forma y color; es decir procura desprenderse de lo concreto y poder condicionarlo a sus propias necesidades, estructurándolo diferentemente, dándole un cierto viso de abstracción y dotándolo de perma-nencia y fluidez. Esto le permitirá pos-teriormente comprender la permanen-cia de la materia a través de los cam-bios de la forma, es decir adquirirá la noción de estabilidad de la materia y por ella, sin dificultades llegará al-reedor de los 10 años a interpretar de manera lógica la invariabilidad del peso, y más tarde, hacia los 12 años, la de volumen; se llega así según Mi-chaud a la conclusión de que "el pen-samiento no puede trabajar en forma útil sin haber elaborado previamente este principio fundamental de que algo se perpetúa a través de todos los cambios", "esta base da a las defini-ciones la permanencia, a los vínculos

REVISTA DE LIBROS

la estabilidad y a la experiencia su valor”.

Es en esta edad promedio de 9 años en la que se produce un verdadero vuelco y a partir de este momento es el pensamiento el que dirige al juego y a la acción, que como en la primera etapa constituye su sostén. Esta le proporciona nuevo interés en la construcción, tendiendo un puente o pasaje desde la motilidad hacia la intelectualidad. “El desarrollo intelectual debe modelarse sobre el desarrollo motor y la actividad constructiva ya que forma parte de ellos”.

Bajo el subtítulo “El pensamiento esboza su universo” del capítulo V, el autor analiza el planteamiento de tres nociones fundamentales: espacio, tiempo y causa, las que recién en esta etapa de su mentalidad podrá el niño llegar a captar convenientemente. En su concepción del espacio su pensamiento trata de resistirse a las sugerencias de cuanto le rodea, hace un esfuerzo analítico para separar la realidad visual a fin de imponérselo y a pesar de ello es en este momento cuando surgen para el niño las primeras nociones de perspectiva que lo inducen a realizar sus expresiones gráficas representando a las cosas, no como son en realidad sino como las ve. Este logro incipiente de la perspectiva lleva implícito en sí a su vez el “dominio de las relaciones espaciales”.

Hasta este momento el niño, que adherido a su percepción confiere a su punto de vista un valor absoluto, deberá ya dejar de lado este criterio reemplazándolo por el pensamiento generalizado, universal, de socialización, que le permita coordinar su punto de vista con el de los demás. Al conseguirlo, tomando en consideración los cambios sensoriales producidos por el desplazamiento del observador, su punto

de vista se convierte en uno más, entre los posibles.

Nacen asimismo en esta etapa las nociones de horizontalidad y verticalidad, que han de permitirle “situar tanto a los objetos como a sus emplazamientos y desplazamientos. Llega así el momento en que el niño es capaz de descentrar su visión del mundo, mientras que la acción continúa siendo el basamento de la nueva construcción; y cuando ella falta, se abre paso la intuición que le permite anticipar los hechos y vislumbrar los resultados, relacionar, coordinándolas, sus acciones presentes con las futuras y las de los demás.

Analiza luego Michaud las relaciones tiempo y causa y luego de prolijo examen de ambas se introduce en la etapa final, a la edad de 12 años, en la que todo esfuerzo personal o de sus educadores, conducirá al niño a “elevarse hacia el nivel del pensamiento formal”.

Se plantea el autor aquí, el interrogante: ¿Todos se dejarán conducir allí, y entre los más dóciles, no sentirán algunos a veces la nostalgia del pensamiento pragmático? y a éste le suceden: ¿Cómo se logra el fin, cómo se llegará al pensamiento formal? ¿Será uno el camino a seguir o se bifurcará? ¿Llegase a él por la acción o por la definición? Estos y otros igualmente interesantes son los problemas que, fruto de su exclusiva observación y experimentación, plantea el autor en los capítulos finales de su obra, cuyo contenido todo, evidencia su esfuerzo por llegar a un profundo conocimiento de la acción y pensamiento infantil y lo sitúa en el plano de investigador en que tan digno lugar ocupa.

Lili Chaves de Azcona

JOHN I. H. BAUR: *Revolución y tradición en el arte moderno norteamericano*. Editorial Poseidon, Buenos Aires, 1957. Vol. rústica, ilustrado, 188 págs.

NINGUNA o muy poca es en nuestro país la literatura en idioma español dedicada a exponer la esencia y evolución de las artes plásticas norteamericanas. Se adolece por tanto de una información fragmentaria, insuficiente y poco eficaz para llegar a enfocar de una manera racional la evolución experimentada por la plástica de los EE. UU. desde el último cuarto del siglo pasado hasta nuestros días.

Si hasta no hace mucho teníamos al gran país del norte por una nación eminentemente industrial y bursátil, se ha hecho hoy evidente que existe en él una corriente intensa que agita la inquietud artística de las generaciones jóvenes que se han sucedido a lo largo en los últimos 70 u 80 años.

No obstante, ese conocimiento lo tenemos a través de fragmentos dispersos que no han tomado, como es lógico, el conjunto de la historia artística moderna de los EE. UU.

Por ello el libro de Baur constituye uno de los pocos intentos orgánicos que podemos apreciar hoy en nuestro país de expresar la multiforme evolución de la plástica norteamericana, diversa en sus manifestaciones y unitaria en el enfoque general de las tendencias predominantes en su pintura y escultura modernas.

El autor no ha trazado —y creemos que no se lo ha propuesto— una “historia del arte norteamericano” según el uso corriente. La cronología estricta no le preocupa mayormente, como tampoco la descripción de las sucesivas escuelas que se han disputado y se disputan aún la preeminencia en el campo del arte.

No creemos tampoco que tal intento hubiera sido posible dada la imbricación y recíprocas influencias sufridas por los distintos “modos” adoptados por la plástica norteamericana en lo que va de este siglo.

Baur ha compuesto en su libro un vasto mosaico en el cual juegan simultáneamente los diversos matices proporcionados por el impresionismo, el expresionismo, la abstracción, e incluso lo que el autor designa como “realismo romántico”.

País de aluvión, pero con una sólida conciencia de su personalidad nacional lograda al través de su historia, el arte de EE. UU. refleja en el libro de Baur las influencias de todo lo que en Europa significó un movimiento de renovación pictórica, aunque modificadas por la natural elaboración a que las somete el espíritu americano, apegado a sus propias vivencias y tradiciones.

De tal modo el impresionismo, que arragia poco y débilmente, se vió pronto desplazado por un movimiento de honda raíz nórdica, el expresionismo, que encontró mejor terreno en la particular sensibilidad estadounidense.

El futurismo en su momento y el arte abstracto después encontraron el campo preparado con mejor abono, ya que la rápida industrialización y mecanización del país crearon un particular sentimiento colectivo que supo encontrar su mejor expresión en los cerrados diseños de los que son fundamento y motivo la máquina y el ambiente material y anímico que ella crea a su alrededor.

La rápida y extensa expansión ciu-

REVISTA DE LIBROS

dadana, con el inevitable cortejo de barrios suburbanos y arrabales industriales, crearon también condiciones favorables para la práctica de cierto tipo de pintura socializante que se manifestó por un expresionismo combativo que tuvo su boga en los años que siguieron a la crisis económica del año 30.

Con todo ello el autor elabora una obra sólida, compacta, que evita caer en el enfoque parcial, recurriendo con medida a la clasificación por escuelas, ya que, según él manifiesta en el Prefacio...

"...la clasificación es indudablemente necesaria si queremos percibir el orden manifiesto bajo la gran diversidad del arte moderno. Sin embargo, acá se presenta un nuevo peligro; y es que al definir este orden lo simplifiquemos con exceso y falsifiquemos entonces gravemente la verdad. He tratado de evitar esto manteniendo mis categorías lo más elásticas posible, indicando frecuentemente los puntos en que se confunden unas con otras y reconociendo sinceramente que gran

parte del arte permanece en estas zonas superpuestas y puede ser considerado con mucha justicia bajo más de un encabezamiento".

Los capítulos finales se dedican a considerar varios problemas "...que cruzan a través de movimientos y estilos: la posición del artista en nuestra civilización moderna, ciertas tendencias actuales, tanto en el arte como en la crítica y la espinosa cuestión de qué es lo que constituye el arte norteamericano y en qué se diferencia del europeo".

Es en conjunto una obra bien lograda y que proporciona información suficientemente amplia sobre el tema propuesto.

Las reproducciones que ilustran el volumen son abundantes y bien seleccionadas, aunque se lamenta en ellas la ausencia del color, imprescindible para la apreciación integral de ciertos movimientos esencialmente cromáticos. La traducción, correcta, es de Eduardo Goligorsky.

Marcos T. Salemmé.

VIKTOR LOWENFELD: *El niño y su arte* (Traducción de Alfredo M. Ghioldi). Editorial Kapelusz. Biblioteca de Cultura Pedagógica, Buenos Aires, 1958. Vol. rústica, 202 págs.

UNO de los problemas educativos actuales es el de la educación estética del niño. A través de simples o complicados trazos, con rasgos característicos según las etapas del desarrollo, que imprime en puertas, pisos, paredes, papeles, márgenes de los cuadernos, modelando un trozo de arcilla y en diversas manifestaciones más, el niño encuentra en la actitud estética, la expresión directa y propia que en los primeros años de vida no puede ma-

nifestarse a través del lenguaje oral.

Para guiar las inquietudes de padres y educadores, respecto a este tema, llega el valioso aporte de *EL NIÑO Y EL ARTE* de Viktor Lowenfeld.

Su fin es desarrollar en los adultos la sensibilidad y capacidad que les permita apreciar y respetar en las actividades creadoras de los niños, una de sus más importantes manifestaciones personales.

Es a través de ella donde pone de

relieve sus estados anímicos. Es el escape de su subjetividad. Es la expresión de las experiencias del niño con el mundo que lo rodea, séale grato o adverso. Pues como lo señala el autor es: "la válvula reguladora entre su intelecto y sus emociones. Puede convertirse en el amigo al cual se retorna naturalmente cada vez que algo nos molesta... el amigo al que se dirigirán cuando las palabras resultan inadecuadas" (página 8).

La actividad creadora del niño, para el escritor norteamericano, es la confrontación de dos factores: su conocimiento de las cosas y la valoración propia e individual de las mismas. De aquí la importancia del desenvolvimiento de ella para el desarrollo total del ser en formación.

Además no sólo se la debe considerar como una documentación de sus manifestaciones emocionales; sino que por medio de ella se desarrolla la facultad de sentir y comprender la vida de los seres y las cosas que lo rodean.

Al descubrir sus necesidades y cooperar con ellos, estimula y mejora la actitud de convivencia.

Ello trae como consecuencia una mayor facilidad para integrarse a su comunidad y ser un miembro útil para la misma. También es un medio catártico como lo señala en numerosos ejemplos a través de la obra; la actividad artística permite liberarse de tensiones e inhibiciones, que pueden en su acumulación, convertirse en desadaptaciones y hasta en neurosis.

La actividad creadora permite al niño, cuando se le da un amplio margen de libertad y respeto por su creación, sin supeditarla a los conceptos de los adultos, el goce de descubrir y explorar el medio que lo rodea y el afirmarse en el conocimiento y aprovechamiento de su capacidad creadora no

sólo en la faz artística sino en la compleja actividad diaria.

Este libro profusamente ilustrado está formado por la organización de las respuestas dadas a las preguntas que formularon distintos padres frente a los interrogantes que se les presentaban al querer educar íntegramente a sus hijos.

El índice detallado permite buscar el consejo o la orientación fundamentada que afianza a las personas que rodean al niño en la actitud a asumir ante las actividades artísticas de éste.

En la primera parte habla de la importancia del trabajo creador y la necesidad de no interferir en el desarrollo del mismo por medio de la ayuda, que se cree positiva pero que limita las manifestaciones subjetivas, o el atarlo a un contorno predeterminado al darle libros para colorear, al darle modelos para imitarlos; al corregir las desproporciones; al criticar con normas de adultos las creaciones infantiles que hay que saber mirar con sus ojos; al exponer sus trabajos que pueden limitarlo a un enfoque artístico que satisface a los mayores pero que circunscribe su sensibilidad para nuevas experiencias.

Destaca luego la posición que hay que adoptar para desarrollar y aumentar el trabajo creador del niño como el provocarle experiencias que desenvuelvan su habilidad de ver, tocar y sentir; los materiales que hay que proporcionarle y hasta detalla las características del espacio indispensable para que él pueda crear libremente.

Aconseja luego a los padres respecto a la necesidad de utilizar la actividad creadora como un medio de establecer el equilibrio en la vida del hijo único; la tolerancia cuando son varios hermanos; la edad en que el niño comienza a pintar; el peligroso estímulo y el

REVISTA DE LIBROS

enfoque que deben tener las clases de arte para que no afecten las reacciones más espontáneas de su individualidad.

Antes de adelantarse en las manifestaciones propias de las distintas etapas del desarrollo infantil, la reflexión sobre los problemas generales a todas las edades y la conveniente manera de encararlos.

Divide luego el contenido en cinco partes. La primera se circunscribe al análisis de las manifestaciones creadoras del niño de 2 a 4 años de edad, que se satisface con la simple y ficticia relación entre su pensar en imágenes y lo que dibuja y pinta. Destaca distintos tipos y tamaños de garabatos en comparación con el espacio de que dispone, la época del mismo, los materiales que utiliza para hacerlos y los que conviene proporcionarle.

Al tomar el período que abarca de los 4 a 7 años de edad en que comienza a establecer relaciones reales, aconseja respecto a la manera de guiarlo naturalmente hacia la diferenciación y observación de los seres y las cosas que lo rodean, a descubrir la relación de objeto y color, el significado de la desproporción y las características individuales que se manifiestan según los tipos de modelados.

En el lapso entre los 7 y 10 años considera particularmente la rigidez de los trabajos, la vinculación de las cosas entre sí, el ubicar los elementos en una línea, el no mezclar o usar siempre los mismos colores que son manifestaciones de estados anímicos particulares.

Al analizar la expresión artística del niño entre 10 y 12 años destaca especialmente la importancia de coordinar las actividades en grupos formados por niños de ambos sexos y los problemas que se manifiestan en la actividad creadora de esta edad.

Entre los 12 y 14 años el arte es el elemento eficaz para satisfacer las necesidades del adolescente en crecimiento que vive en su mundo propio; de allí la necesidad de respetar todas sus manifestaciones y encaminarlas convenientemente para que sea una manera de irse integrando en el mundo real que lo rodea.

El valioso libro de Lowenfeld es una segura guía para que los padres y maestros aprecien, respeten y orienten la muy importante actividad creadora del niño.

Cyra Roux.

ILSE T. M. DE BRUGGER: *Teatro alemán expresionista*. Ed. La Mandrágora, Buenos Aires, 1959. Vol. rústica, 172 págs.

EL libro de Ilse Brugger logra un impacto preciso en el ánimo del lector, más acentuado cuando quien con él se enfrenta es un hombre de teatro. No sólo por constituir una introducción al fenómeno teatral expresionista —a fuer de amplia, no siempre profunda y precisa—, sino, en especial, por colocarnos ante la evidencia del la-

mentable aislamiento en que nuestro teatro vive con respecto al poderosísimo caudal dramático de Alemania en el presente siglo. No nos referimos, por supuesto, a la teoría general del expresionismo teatral, ni a la obra de sus realizadores más destacados, ni a las profundas huellas que la estética expresionista dejó en todo el teatro oc-

cidental. Aludimos concretamente al divorcio cultural con Alemania en que vivimos en el Río de la Plata, cuyo índice podría ser la carencia de traducciones que nos alcancen, a quienes desde el teatro mismo nos planteamos sus problemas, la dramaturgia, la crítica, las técnicas, etc., tal como las elabora Alemania a lo largo de su agitada y dolorosa experiencia de los últimos sesenta años. Entre nosotros el expresionismo alemán estuvo representado siempre por George Kaiser, Ernst Toller y unos pocos nombres más. La extensa serie de dramaturgos que aportaron el caudal de su creación al efervescente movimiento de aquella generación ávida de redenciones, fue para nosotros nada más que eso: una lista, una enumeración de nombres y algunas aisladas realizaciones que llegaban accidentalmente a las mesas de traducción. Esto, al tiempo que seguíamos paso a paso la evolución de la literatura dramática francesa, en actitud que denuncia una vez más nuestra desmedida atención por la gran cultura de Francia.

La obra de Ilse Brugger da testimonio de la urgente necesidad de un contacto más estrecho con las creaciones teatrales alemanas que, por otra parte, ha comenzado a realizarse en los últimos años por la difusión de traducciones emprendida por algunas editoriales argentinas.

El libro se propone y logra brindar una "visión" del teatro expresionista alemán. Alcanza, en especial, a precisar el aporte del expresionismo al teatro europeo y americano, ese aporte tan incorporado ya a la forma misma del drama contemporáneo que con frecuencia perdemos de vista los orígenes, al punto de olvidar en qué medida debemos a esta escuela una gran parte de lo que teatralmente somos.

Tras una referencia a los precursores (Büchner, Strindberg, Wedekind), la obra entra en las revolucionarias técnicas de los poetas expresionistas, en su temática de angustias y conflictos entre una generación hambrienta de un "hombre nuevo" y una sociedad monstruosa, construída sobre valores convencionales y falsos, estructurada para el negocio y la guerra. Ese "hombre nuevo", obscuro, indeterminado, hecho de anhelos insatisfechos, conduce con el tiempo a dos posiciones tan antagónicas como las de Kaiser (necesidad del "héroe") y de Brecht (el "anti-héroe").

"La lucha contra los poderes hostiles", denomina la autora a aquel debatirse contra las imponentes fuerzas que el siglo xx desató sobre la humanidad en busca del "hombre nuevo". Y en él pasa revista a las posiciones rebeldes de los expresionistas frente a las estructuras tradicionales. Rebeldía de fondo que se tradujo, en la realización escénica, en las audacias y fecundos "caprichos" de la puesta en escena de los directores de la escuela.

Tras reseñar los años del ocaso del expresionismo en su forma pura, Ilse Brugger nos conduce a la pervivencia del movimiento en las huellas que deja en la dramaturgia europea posterior. Bertolt Brecht, con su genio inclasificable, debe mucho al ímpetu expresionista. Y en América, Rice, O'Neill y Wilder bebieron su libertad de expresión en las fuentes que la escuela hizo surgir durante los tumultuosos años de las primeras décadas del siglo.

En suma, el libro de Ilse Brugger constituye una introducción informativa sobre la estética dramática del expresionismo.

Juan Carlos Gené.

JOSÉ ORTEGA Y GASSET: *La idea de principio en Leibniz y la evolución de la teoría deductiva*; Emecé Editores, Biblioteca de la *Revista de Occidente*, Buenos Aires, 1958. Vol. rústica, 444 págs.

ESTA obra póstuma de Ortega tiene la particularidad de presentarnos de manera orgánica el pensamiento de su autor, aún cuando considerada como interpretación de Leibniz contenga algunos puntos muy discutibles. La aplicación de las categorías orteguianas y las amplias digresiones con que se entretienen los capítulos son factores que debilitan el rigor de una investigación erudita, pero en cambio constituyen la tónica de un estilo ágil a través del cual muchos viejos problemas cobran una vida nueva.

Ortega ve a Leibniz como "el hombre de los principios", por ser el filósofo que utiliza e introduce mayor número de principios, a los cuales, empero, no respeta ni coordina ni jerarquiza, insistiendo en que deben ser *probados*. Toda filosofía innovadora lo es no tanto por su idea sobre el Ser, sino por su idea del pensar. Esta última puede estar expresa (como ocurre en Platón, Descartes, Kant, etc.), pero también puede advertirse implícita en un método de pensamiento, en un "modo de pensar". Ortega declara que para Leibniz, pensar es "probar". Los problemas filosóficos, a diferencia de los científicos, no están adscritos a la disciplina que los enfrenta, y son por tanto independientes del método a que se les someta. Pero en los siglos xvii y xviii la filosofía era "bizca", ya que miraba simultáneamente a sus propios problemas y a los de las ciencias exactas. Leibniz, adversario de la física de Newton, anticipa lo que hoy ha llegado a ser la matemática de la física.

El álgebra, inventada por Vieta en

el siglo xvi, instaura un método o "modo de pensar" para toda la matemática moderna y contemporánea. Descartes, a su vez, con la geometría analítica primero, y luego con su método —entiende Ortega como tal no la "doctrina del método" expuesta en el *Discurso*, sino el efectivo "modo de pensar" cartesiano en el orden físico-matemático— decreta la íntima vinculación entre todas las ciencias, en oposición a la doctrina aristotélico-escolástica de la "incomunicabilidad de los géneros". Aristóteles había tenido temperamento de "hombre de ciencia"; de ahí su tendencia al *especialismo*, o interés en lo específico, en lo "propio", que Ortega designa también —con razón etimológica, pero con evidente doble intención— "lo idiota". "El especialismo —escribe— ha 'idiotizado' a los hombres de ciencia" (p. 279). Y aprovecha la coyuntura para recordar que las tremendas consecuencias sociales que hoy se advierten del especialismo, fueron previstas por él en *La Rebelión de las Masas*. Reconoce, empero, que el programa esbozado por Descartes para una Ciencia Unica, se ha realizado ya en buena parte. Tal Ciencia Unica está cimentada por la Metafísica, para la cual Descartes no ha especificado el método.

Las ciencias no se ocupan de las "cosas", sino de sus "relaciones o proporciones"; tal es el resultado de la filosofía cartesiana. Es también Descartes quien destruye la doctrina estoica de la "fantasía cataléptica", según la cual el hombre no tiene inteligencia, sino que los principios y los conceptos surgen en él *mecánicamente*: No hay en

realidad "principios", sino "presunciones"; no elaboramos nuestras ideas, éstas se nos imponen. Esta doctrina perdura a través de la tradición escolástica. Rompe con ella Descartes al sistematizar la duda sobre los datos sensibles. La duda es el gran *principio* de Descartes, que, según Ortega, autentiza su filosofía. También Aristóteles y Santo Tomás la recomiendan como punto de partida, pero ellos no la cumplen. La Filosofía se hace posible sólo cuando se pierde alguna *creencia* fundamental. La exposición de Ortega va tornando así hacia los temas del origen y de la esencia de la filosofía; a través de una crítica a Heidegger señala que el radicalismo filosófico no consiste en buscar nuevos sentidos del ente, sino lo que significa Ser cuando usamos tal palabra para preguntar "qué es algo". Heidegger, según Ortega, ha inflado, "exorbitado" el concepto de ente con sus disquisiciones sobre el *Dasein* o ser del hombre.

Mientras se vive en una *creencia* y se cuenta con ella, no aparece el concepto de la "verdad". Este se forma sólo "cuando el hombre encuentra *eficazmente* ante sí otras creencias, es decir, las creencias de otros" (p. 350). Ortega define la verdad como "esa necesidad, ese haber menester o menesterosidad de decidir entre dos creencias" (p. 352). La única "realidad" es aquello en que creemos, nunca aquello en que pensamos. No creemos en las *ideas*, y por tanto no creemos en las teorías, ya sean científicas o filosóficas. La ciencia no es más que "fantasía exacta". Descartes y Leibniz se han visto obligados a reconocer que la Matemática es obra de la imaginación. Pero por más firmes que sean nuestras creencias, siempre advertimos alguna incertidumbre con respecto al porvenir: toda vida humana es perplejidad.

La duda es un creer simultáneamente en dos cosas, es un "estrabismo mental", la "hermana bizca" de la creencia. Abunda en todo el libro el lenguaje metafórico, que ya conocíamos en Ortega. Pero él se encarga de justificarlo en varias oportunidades, señalando, por ejemplo, que "*la metáfora es el auténtico nombre de las cosas*", o que el hombre es "el animal elegante".

La filosofía tiene un lado dramático, porque el mundo es engañoso y tenemos conciencia del Engaño en que vivimos. El "espíritu maligno" cartesiano, así como el cristianismo, el hinduismo, el maniqueísmo, la filosofía de Schopenhauer, etc., han sido intentos de interpretar el Engaño como obra de alguien. Pero la filosofía tiene también un lado jovial, ya que por ser teoría y mera combinación de ideas, tiene la índole de un juego. Jugando a descifrar enigmas, el filósofo crea una figura del Universo.

Volviendo a Descartes —a quien Ortega dedica mucha más atención que a Leibniz, pese al título de la obra— señala que este pensador entiende por "ciencia" exclusivamente la teoría deductiva, cuyo "modo de pensar" sería la deducción racional de unas proposiciones a partir de otras, procedimiento posible por tratarse de proposiciones "puras y simples", es decir; no contaminadas por factores de origen sensible, que provocan imprecisión, y además indubitables, aprehendidas por *intuito*, actitud fundamental de la inteligencia que descubre conexiones necesarias e ilumina la verdad. El "modo de pensar" aristotélico-escolástico relacionaba géneros y especies; el cartesiano relaciona ideas compuestas e ideas simples.

El libro ha quedado sin terminar, lo que impide conocer las conclusiones

REVISTA DE LIBROS

finales de Ortega. Pero es evidente que el desarrollo se encamina a una justificación —quizá más fundamentada que otras anteriores— de su propia tesis perspectivista. Se añaden dos apéndices, "Del optimismo en Leibniz" y

"Renacimiento, humanismo y contrarreforma", cuyo comentario omitimos, por falta de espacio, en la presente reseña.

Ricardo Maliandi.

ANDRÉ LOTHE: *Los grandes pintores hablan de su arte*. Traducción de Horacio A. Maniglia. Edit. Librería Hachette; Buenos Aires, 1958. Vol. de 381 págs.

UN no muy extenso prefacio, al modo de una amable y atrayente introducción, sirve a André Lothe para acercarnos —aunque no con la profundidad requerida— al mundo íntimo y siempre extraño de los artistas, en este caso célebres maestros de la pintura. Tanto en el prefacio como en los comentarios que preceden a las cartas seleccionadas inteligentemente, Lothe revela su versación en la materia y sus innegables condiciones de erudito. Utilizando un lenguaje, tal vez algo cáustico y polémico, ubica al lector en una perspectiva que le permite acercarse sin esfuerzo a la época y ambiente que corresponde a cada uno de los artistas. De tal modo que el propósito perseguido —hacer conocer el pensamiento de los maestros, no sólo en lo que se refiere a su arte sino también a las técnicas empleadas, sus reflexiones, pensamientos y luchas— es logrado ampliamente a través de una lectura de interés permanente y de vigorosa estructura.

Poussin, Delacroix, Ingres, Monet, Cézanne, Renoir, Manet, Gauguin, Degas, Van Gogh, Signac, Matisse, Denis y Vlaminck son algunos de los nombres que han sido elegidos por André Lothe en su antología para acercarnos a los movimientos estéticos más importantes de los tres últimos

siglos y mostrarnos, a la vez, al artista en la soledad de su taller y con su visión individualista de la vida. Son figuras que surgen, no ya en expresiones uniformes de un sentir colectivo, sino representantes de estilos diferenciados que configuran con precisión épocas determinadas en la historia del arte. Podrá el lector sentirse más cerca de Delacroix, de Gauguin, Van Gogh o Matisse, pero lo cierto es que todos y cada uno de ellos adquieren, a través de sus confesiones, anhelos o juicios, su exacta dimensión humana. No es requisito de su lectura ser iniciado en lo que Lothe admite como una de las artes más complejas. El espectáculo de la vida íntima de un artista es igualmente conmovedor para el profano. Sólo se requiere sensibilidad y una apetencia sincera por las cosas del espíritu.

"Las cosas en las cuales hay perfección no deben verse con prisa, sino con tiempo, juicio e inteligencia. Es preciso usar de los mismos medios para juzgarlos bien que para hacerlos bien". Este pensamiento de Poussin, extraído de una de las cartas que dirigiera a Chantelou, es válido para quien se proponga leer al libro de André Lothe. Sería ligereza imperdonable recorrer, sin detenerse y ahondar, en las múltiples expresiones del pensamiento

de estos maestros que constituye inapreciable guía y experiencia para quien procura aventurarse en los difíciles caminos del arte. No sólo técnica se aprende de esta antología sino los fundamentos humanos de toda posible expresión artística. Hay algo que los une a todos ellos, una constante que se repite invariable, y que es, en definitiva, la raíz común de todo artista: El amor a la naturaleza. "Es en la naturaleza donde se puede encontrar esa belleza que constituye el gran objetivo de la pintura: allí es donde debe buscárla, y no fuera de ella" (Ingres). "Todo es, sobre todo en arte, teoría desarrollada y aplicada al contacto de la Naturaleza..." "El Louvre es un buen libro de consulta: pero no debe ser sino un intermediario. El estudio real y prodigioso a emprender, es la diversidad del cuadro de la naturaleza" (Cézanne). "Se dice que Dios tomó en su mano un poco de arcilla e hizo todo lo que usted sabe. El artista a su vez (si quiere realmente hacer obra creadora y divina) no debe copiar la naturaleza sino tomar los elementos de la naturaleza y crear un nuevo elemento" (Gauguin). "Si se estudia el arte japonés, entonces se ve un hombre incontestablemente sabio, filósofo e inteligente, que pasa su tiempo ¿en qué? ¿en estudiar la distancia de la tierra a la luna?, no; ¿en estudiar la política de Bismarck?, no estudia una sola brizna de hierba. Pero esa brizna de hierba lo lleva a dibujar to-

das las plantas, después las estaciones, los grandes aspectos de los paisajes, en fin, los animales, después la figura humana. Pasa así su vida y la vida es demasiado corta para hacer todo" (Van Gogh). "Las personas que hacen del estilo una idea preconcebida y se apartan voluntariamente de la naturaleza están al margen de la verdad" (Matisse).

El libro de André Lothe es, sin duda, un valioso aporte para un conocimiento original de los grandes movimientos de la pintura moderna y de sus más significativos representantes. Sólo puede objetarse, quizás, alguna frondosidad en el número de pintores elegidos que va en perjuicio de una mayor intensidad y penetración en la vida y obra de algunos de los artistas, especialmente en el caso de Gauguin. Pocos pintores como el autor del famoso "Cristo amarillo" han dejado tantos documentos escritos. A él le pertenecen "Cuadernos para su hija Alina"; "Avant et Après"; "Notas dispersas"; las cartas a Daniel de Montfried y a su esposa Meta Cad; "Charlas de un pobre pintor"; "Noa-Noa" en colaboración con el poeta Charles Morice, etc., donde el lenguaje empleado es tan preciso y certero, que quien escriba sobre Gauguin pintor, deberá recurrir necesariamente, a las citas de Gauguin, escritor.

César de Santibañes.

Se terminó de imprimir en la segunda quincena de diciembre de 1959, bajo los cuidados gráficos del director de la publicación, en el taller de Angel Domínguez, calle 38 N° 418, La Plata, Rep. Argentina.