

10.5
4e

COMUNIDAD DE COSTA RICA
SECRETARIA DE EDUCACION

EDUCACIÓN

Nº. 94-95

ÓRGANO DE LA AIVEDE

Asociación de Inspectores y Visitadores de
Escuelas y Directores Técnicos Especiales

SAN JOSÉ,
COSTA RICA

SEPTIEMBRE
Y OCTUBRE
1941

Imprenta Española

ÍNDICE:

PEDAGOGÍA

ARTICULO	AUTOR	PÁG.
Nota.....	LA DIRECCIÓN.....	3
Decálogo del Maestro.....	JOSÉ BERRUTI.....	5
Los Libros en la Escuela.....	JUANA DE ANTAÑÓN.....	8
Aspectos de la Literatura Infantil ...	OSWALDO DÍAZ DÍAZ. . . .	12
¿Hasta cuándo se puede aprender?.....	DR. EMILIO UZCÁTEGUI.....	18
Apuntes de Eugenesia.....	BETTY GÓMEZ.....	20
Agricultura Escolar.....	M. T. SALAZAR.....	55

INFORMACIÓN GENERAL

Heredianos ilustres.....	A. MOLINA U.	61
Un Hombre, una Sociedad y una Época	CARLOS MONGE A.	79
La Psicología de Cristóbal Colón.....	DR. EZEQUIEL A. CHÁVEZ... ..	99
Las Siete Provincias de Costa Rica.....	ÁLIDA F. DE MONTAGNÉ....	122

PEDAGOGÍA

NOTA

La Revista EDUCACIÓN cuya existencia está asegurada gracias

a la buena voluntad de los maestros de Costa Rica, debe poner sus páginas al servicio de sus intereses y sus inquietudes. Por eso, la Dirección desea oír las opiniones de los maestros acerca de qué material necesitan, qué artículos prefieren, cómo quieren que se presente la revista y qué desean que se cambie en ella.

La Dirección y la Administración de la revista son dos cargos servidos gratuitamente. Así se logra hacer llegar a manos de los maestros por el precio tan modesto de 25 céntimos. Pero para que el triunfo de EDUCACIÓN sea más completo es necesario que los lectores avisen a la Dirección cuáles son sus preocupaciones, con la seguridad de que sugerir temas es una forma de colaborar que todos apreciamos.

Tenemos ahora el deseo de dar más literatura infantil y fotografías, lo mismo que las leyes y reglamentos en vigencia en las escuelas de nuestro país.

Los maestros se servirán enviar su correspondencia a la Dirección de la revista EDUCACIÓN, Heredia.

LA DIRECCIÓN

EDUCACIÓN

ÓRGANO DE LA ASOCIACIÓN DE INSPECTORES
Y VISITADORES DE ESCUELAS Y DIRECTORES TÉCNICOS ESPECIALES

Nos. 94-95

SETIEMBRE-OCTUBRE 1941

Tomo dieciséis

DECÁLOGO DEL MAESTRO

Llamamos la atención de los profesores cubanos e hispanoamericanos respecto al apartado VI de este Decálogo. En él se encierra la base fundamental de todo buen maestro y le indica la necesidad imperativa que tiene de estudiar y leer las buenas obras que se publican.

I.—El interés del niño—“padre del hombre”— está por sobre todo otro interés. Por ello, el esfuerzo constante de un maestro debe orientarse hacia el mejor y más íntimo conocimiento del ser que la sociedad entrega a sus cuidados y dirección.

II.—Instruir, es mucho; educar, es más. La misma verdad científica puede ser funesta para el mundo si se aplica al mal. De ahí que no baste vigorizar el cuerpo y nutrir la mente del niño, lo indispensable es formar su conciencia moral.

III.—La observación y el estudio han de guiar al maestro en el ejercicio de la enseñanza. La trascendencia de su función le impone la consiguiente responsabilidad. Debe, por lo tanto, estar al día de todo (1). Vivir solamente del pasado, es retroceder, con grave perjuicio para la sociedad.

(1) El buen maestro necesita, por tanto, poseer siempre los últimos libros que se editan de pedagogía y de las disciplinas que explica. Ello se logra siendo cliente de una buena librería para recibir catálogos y circulares y poder seleccionar sus libros al día. Cultural, S. A. es la mayor organización editorial y librera; hágase su cliente. Consulte sus catálogos, reciba la revista EDUCACIÓN, pídale cuantos informes necesite y estará usted al corriente de la aparición de toda obra que pueda interesarle.

IV.—El maestro debe buscar la amistad y el apoyo de los padres del niño. La colaboración de éstos es de inestimable valor en la función social que los tiempos actuales asignan a la escuela. Un buen maestro fomenta por todos los medios a su alcance el espíritu de solidaridad y el de asociación con fines útiles.

V.—La tarea del aula, con ser grande, no es toda la que debe cumplir un buen maestro. Se es educador en la escuela, en la tribuna y en la calle. El maestro debe serlo dondequiera que esté. El desdoblamiento de su personalidad es siempre objetable, cuando no inmoral.

VI.—El buen maestro tiene siempre un buen libro a mano. Además, con la siembra de buenas ideas, procura la de buenos libros.

VII.—Un educador digno respeta y trata con toda consideración a los que mandan, pero no los adula. De la adulación al servilismo no hay más que un paso. Y es sabido que el servilismo ofusca la razón y anula la voluntad para las obras de justicia y de bien común.

VIII.—Las aspiraciones fundadas en el derecho y en un afán de superación ennoblecen al hombre. Es justo, pues, que el maestro tenga aspiraciones y luche por satisfacerlas. Volar es atributo de las aves. Lo repudiable es arrastrarse. De ahí la necesidad de trabajar dignamente y de defender con buenas razones derechos e ideas, sin perjuicio de la tolerancia y del respeto debidos a los demás, y aun de rectificar propios errores. En consecuencia, un maestro consciente de su misión y de su responsabilidad, cuida celosamente su dignidad de hombre y de ciudadano.

IX.—En cualquiera situación, por modesta que sea, se puede servir a Dios, a la patria y a la humanidad. Lo esencial está en la sinceridad que se ponga en la obra que se hace. El maestro que un día y otro día ejerce su ministerio con amor y a conciencia, se parece a la corriente de agua pura que lleva la vida por donde pasa.

X.—Lo bueno y lo malo que hace el maestro, es también, por reflejo, bueno o malo para el gremio a que per-

tenece. Por su propio interés y por espíritu de solidaridad, el educador debe mirar siempre hacia lo alto. Con ese ideal, ni aun en el atardecer de la vida, le faltará la luz de una estrella.

José Berruti.

(Educador argentino)

"Cervantes", Habana.



LOS LIBROS EN LA ESCUELA

POR JUANA DE ANTAÑÓN

El pavoroso problema del analfabetismo que con tanto celo se aprestan a resolver las naciones que todavía lo tienen planteado, no queda reducido a la enseñanza de la lectura, puesto que de nada sirve este aprendizaje si no se practica, una vez alcanzado. Tan analfabeto es el que no sabe leer, como el que jamás siente la necesidad del libro, de la revista, del periódico. Conseguir que sea el libro auxiliar indispensable; lograr la afición a leer, ya sea por placer o por necesidad, será la obsesión de todo maestro atento.

Es necesario que el niño aprecie el valor de los libros; para completar un trabajo de clase, el libro de estudio; para gozar y divertirse, el libro de recreo. Por ello, la escuela ha de disponer de una biblioteca cuidadosamente seleccionada, en la que el niño encuentre obras que satisfagan plenamente sus exigencias: intelectuales y estéticas, puesto que no basta la **afición a la lectura**, sin tener **posibilidad de leer**.

La necesidad del libro podrá apreciarse en la escuela de párvulos antes que el niño sepa leer. Es preciso pensar en los pequeños de familias modestas, que no encuentran en sus casas un solo libro, adecuado, y la escuela **debe tenerlos** y hacer que estén siempre a disposición de los niños.

Los libros para párvulos serán de láminas, bellamente encuadernados e iluminados y que, colocados en una mesa, los pequeñitos hojean y seleccionan. Pronto se manifiestan las aficiones de cada niño. Unos prefieren los de animales; otros eligen los de paisajes; algunos se inclinan por los de escenas que se esfuerzan en interpretar. Para muchos, los de historietas mudas, que descifran según su mentalidad, son los que más atraen su atención. Todos serán bellos, ar-

tísticos; se renovarán los que la maestra observe que ya no excitan la curiosidad, para ser sustituidos por otros y siempre habrá alguno con una leyenda: una frase, un renglón que provocará el interés del niño por conocer lo que allí dice y pedirá a la maestra su lectura; con ello iniciarán la necesidad de aprender a leer.

Servirán también estos libros de láminas para practicar el lenguaje. Los niños se cuentan unos a otros lo que observan: explican las historietas, los objetos dibujados; interpretan las escenas y la maestra aprovechará este interés para conducir la conversación, ampliar vocabulario, rectificar errores de pronunciación y de significación de palabras: ratificar las que ya forman parte del caudal del alumno. De esta forma, el párvulo busca el libro de recreo.

Pero es preciso también, que desde el primer momento comprenda la utilidad del libro como auxiliar para el trabajo. Serán constantes las ocasiones que la maestra puede utilizar para conseguirlo. Por ejemplo: en clase de dibujo libre, una niña quiere hacer una tortuga y no se acuerda bien de los adornos que tiene en la concha, de la forma de la cabeza, etc. Habrá que acudir a un libro; buscar la representación del animal y resolver la duda. En otra clase, la maestra relata un cuento y habla de un faro. Un niño interrumpe. No sabe cómo es un faro. Hay que traer de la biblioteca un libro que tenga la fotografía o una lámina representando algún faro, para completar la explicación. Es decir: no solamente en las lecciones que la maestra haga tendrá que acudir constantemente a láminas y fotografías, sino que en todo momento el mismo niño sentirá la necesidad de buscar libros que le ayuden a realizar su trabajo.

De igual modo, cuando ya sabe leer, en la escuela elemental el libro será consultado y manejado constantemente. Si la biblioteca dispone de obras adecuadas, los pequeños esperarán con impaciencia la hora de biblioteca para terminar el cuento que con tanta ilusión empezaron; el turno correspondiente para llevarse otro a casa. Bastará con que las primeras obras leídas le hayan satisfecho plenamente para que con afán busque nuevas fuentes de distracción.

Para conseguir tales resultados, es preciso que las lecturas correspondan exactamente a la edad de los escolares,

puesto que la evolución del gusto se manifiesta a través de los años. Al libro de estampas sucede el libro de cuentos, que responden a la exaltada imaginación infantil; que prolongan el mundo de fantasía en el cual el niño vive. Cuentos de hadas, las literaturas nórdicas, germanas, orientales, latinas, nos lo ofrecen en abundancia.

Aproximadamente a los ocho años, al niño le interesa lo que le rodea y quiere explicarse este mundo que ya no es el de la fantasía. Su posición espiritual es la misma que la de los pueblos primitivos, los cuales, buscando la razón de los fenómenos que observan en la naturaleza, crean los mitos y leyendas: dioses, héroes, demonios, dragones. Todas las literaturas han conservado a través de los siglos sus tradiciones, leyendas y mitos, que entusiasman a los pequeños lectores.

Más adelante son **realidades** las que divierten a los niños y buscan con afán los cuentos de aventuras. Prefieren aquellos cuyos protagonistas son niños y admiran a los héroes de esos cuentos, estimando como cualidades fundamentales el **valor** y la **agilidad**. Los caballeros andantes como Amadís y Orlando son personajes preferidos y la obra típica de este momento es el Robinson.

Después aparece el sentimiento social; el niño es profundamente idealista y le gustan los relatos románticos en los que figuran almas nobles y corazones generosos. A partir de esta edad, el niño aficionado a la lectura, saborea todo lo que encuentra y es la ocasión de irle dando las obras maestras de la literatura nacional y de las extranjeras, separando cuidadosamente, en todo caso y edad, lo que no tenga valores literarios; lo grosero; las obras de refinada crueldad. También debe prescindirse de aquellas obras abstractas, de generalidades, que no pueden interesar a los niños, los cuales exigen un argumento y personajes perfectamente determinados.

Por lo que se refiere al libro de trabajo, al auxiliar en el estudio, el niño apreciará a través de toda la vida escolar la necesidad imprescindible que de él se tiene. No habrá explicación que no requiera una lectura, un recitado, un mapa, una lámina, que el mismo niño traerá de la biblioteca para completar la lección. Un día será necesaria la descrip-

ción de un lugar geográfico. En otra ocasión habrá que comprobar una definición, una fecha, un dato cualquiera, que servirá de pretexto al maestro para que el niño se proporcione el libro correspondiente, busque lo que falta y se termine el trabajo.

Otra forma de utilizar el libro de consulta será proponer a los alumnos algún ejercicio, indicando las obras que pueden consultar para llevarlo a cabo. De esta manera, en clase y en casa, el niño se verá en la necesidad de manejar libros, que utilizará únicamente para consultar dudas, completar explicaciones, pero jamás para **aprendérselos**.

No saldrá el niño de la escuela primaria sin conocer prácticamente todo el valor que tienen los libros; experiencia que servirá para salvar espiritualmente a los futuros hombres.

ASPECTOS DE LA LITERATURA INFANTIL

POR OSWALDO DÍAZ DÍAZ

La afición a la lectura, que es base del amor al estudio y del triunfo en la vida, ha de adquirirse en la niñez. Es por eso una obligación de padres y maestros. Después el propio libro se encarga de despertar el interés por otros libros, y así, el hábito que adquirimos de niños llega hasta la vejez proporcionando los mejores instantes de nuestra vida... Ved la atención de una niña que lee y la placidez de un anciano que se siente feliz en un rincón de una biblioteca cualquiera.

Para tratar apropiadamente de la literatura infantil desde todos sus aspectos, sería menester reunir la capacidad y conocimientos de un pedagogo, el buen gusto y el acierto y la intuición adivinadora de un niño. De aquí que éstas no sean más que consideraciones dispersas y no profundas sobre un tema casi inagotable.

Definir la literatura infantil, señalar todo su alcance y extensión, es empresa ardua. Así intentaré una definición personal. La literatura infantil comienza con el arrullo y la canción de cuna y termina cuando acaba la inocencia. Pretender definirla por la edad de los lectores es intento vano, ya que hay viejos de pocos años y personas maduras que conservan suficiente limpidez de espíritu para entender y gustar el cuento y la fábula. Dentro de la definición tan amplia que he propuesto, claro está que hay temas de literatura para todas las edades; distinto es el canto para dormir al niño en la cuna, del que sirve para entretenerlo cuando está despierto o para tejer las rondas sobre la yerba. Distinto es el relato fantástico que se repite en la alco-

ba familiar en la hora del duermevela, del libro de lectura que se entrega al niño como primicia intelectual; diferente el motivo que interesa a la niña que viste y desviste incansablemente sus muñecas, del que apasiona al muchacho que lee y sueña con empresas grandes y brillo de aventura.

Dentro de la definición propuesta caben todos los géneros literarios. El verso parece en la literatura infantil idioma natural, el relato es cosa indispensable y el diálogo da agilidad y movimiento a lo escrito. Así, pues, la historia, el poema y el teatro, la verdad y la fantasía, la enseñanza y la diversión caben dentro del amplio margen de la lectura para niños. Desdeñar el cultivo de esta clase de escritos, estimándolos como cosa pueril y fácil, es tan sólo ignorancia de su alcance, de su importancia y de las dificultades que suponen.

Cualidades peculiares de fondo y de forma requieren los escritos para niños. Lo primero es el contenido moral del escrito. No es ésta afirmación mojigata o actitud del dómíne. Nada más presuntuoso y desacertado, nada que retraiga más al niño de la lectura que esos pesados relatos con intención educativa, donde niños de belleza femenina y ánimo almibarado se utilizan para ejemplo. Nada tan inconveniente como las moralejas expresas y los modelos de virtud. No, la moral en la literatura infantil es algo menos postizo y menos adocenado. Es la lección de energía, de entusiasmo, de educación personal, de propio conocimiento, que el niño extrae por sí mismo de lo que ha leído. Es la repulsión que le inspiren la mentira, el engaño, la crueldad y la cobardía; es la vocación de sacrificio que se le despierete, es el hábito del juego limpio que se le forme, es el amor a Dios, a la patria, a sus semejantes, a los animales y a las plantas que se le inspire. Es la inquietud mental que se le suscite, el conocimiento de la vida, adecuado a su edad, que se le enseñe. Es el recuerdo que de sus lecturas infantiles lleve luego a su madurez para consuelo y feliz remembranza. Moral en este sentido es el aventurar de Mowgli por la selva, sin otros maestros que el oso, la pantera y la serpiente.

Lo moral en la literatura infantil no es lo didáctico, no es la enseñanza rígida que en forma mal disimulada quiera

imponérsele al niño. La clara intuición infantil advierte inmediatamente el engaño, conoce que se le quiere hacer tragar el purgante disfrazado de jarabe mentiroso y lo rechaza, pues no soporta la mezcla. Responsabilidad extraordinariamente grande es la de quien escribe para los niños y no valora en balanza de precisión el contenido de lo que dice.

Otro elemento indispensable en la literatura infantil es lo maravilloso. Lo maravilloso no es sólo que existan las hadas y los enanos o que Cenicienta pueda trocarse en princesa. Este es el concepto adulto de la fantasía. Lo maravilloso son otras muchas cosas: que de la semilla brote la planta; que de la cascada resulte la iluminación eléctrica. Lo maravilloso es que los animales hablen y se entiendan entre ellos; que los aviones vuelen y los submarinos se sumerjan, que en el fondo del mar haya pececillos que sólo pueden vivir en las aguas profundas y que las estrellas que nos parpadean desde el cielo sólo puedan ser vistas por el telescopio. Lo maravilloso es que haya habido hombres como Galileo, como Pasteur, como Caldas, y héroes como Aníbal. Lo maravilloso es que Bolívar fué un niño que jugó con manos inexpertas y con espadas de carrizo y que tenía una aya negra que lo arrullaba por las noches.

Pero no es lo simplemente maravilloso lo indispensable. La mente del niño puede no ser exacta pero es esencialmente lógica. Ama la ilusión, gusta de lo inusitado, mas requiere asideros firmes para su imaginación, apoyos sólidos para arrancar el vuelo, pedestal de realidad para levantar la estatua de la fantasía. Difícil es dosificar estos dos elementos, armonizarlos, y que del todo resulte no una mentira, sino, como Walter de la Mare, una verdad imaginada. Ejemplo diáfano de esta alianza es el Hombre de Lata de El Mago de Oz, que necesita viajar con su aceitera para que no se oxiden sus articulaciones de latón.

Elementos más objetivos, pero sin duda de grande importancia son el movimiento y el color. El relato infantil, llámese cuento, fábula, poema o historia, requiere movimiento. Las situaciones estáticas, las descripciones detalladas, las narraciones de lento ritmo, cansan al niño. Su espíritu es como su cuerpo, tiene afán de saltar de una parte a otra, de moverse en continuo vaivén. Tratar de retenerlo

largo rato sobre un mismo tema es como pretender mantener su cuerpo quieto y sosegado. El color, el brillo de los tonos, la policromía, dan pie para que el niño construya sus imágenes y levante sus propios escenarios. Recordemos la Caperucita Roja, los vestidos de Piel de Asno, la chaqueta azul de Pinocho y su desmesurada nariz.

¿Deberá ser el final de los cuentos siempre feliz? Difícil pregunta, pareciera en principio, y ésta es la fórmula tradicional, que los personajes de los cuentos debieran ser siempre dichosos y por muchos años. Pero si el cuento es semejante a la vida, si es la vida misma vista desde otro plano y con medios de representación diferentes, si es el mismo paisaje visto por el revés del antejo, remoto en la distancia y empequeñecido, debe haber cuentos que no rematen en tanta felicidad. La muerte puede ser un colofón tan ordinario como la boda. Con todo, el autor para niños no se resuelve a usar de estos finales sino con tiento, dejando siempre una luz de esperanza o, por lo menos, revisitando los finales desgraciados de un manto de serenidad, de seguridad de una resurrección gloriosa, para que perdure más una sensación de paz que una contracción de dolor.

Viene ahora otra consideración de la mayor importancia: el lenguaje que debe usarse para la literatura infantil. Hay una tendencia viciosa, a la que son muy propensos quienes escriben para niños por accidente y no por vocación: es la puerilidad del lenguaje. A fuerza de querer volverse niños e infantilizar su estilo, caen en trivialidades insoportables, en recargo de diminutivos, en onomatopeyas risibles, en trucos burdísimos. Éste no es el camino: el lenguaje para los niños debe ser serio, infantil pero no pueril, inocente pero no ridículo. Debe escribirse esta clase de literatura con sencillez, con las palabras usuales, con la construcción más lógica, con la más discreta elegancia, con pulcritud a toda prueba. Más delicado que escribir para académicos debiera ser escribir para niños, pues escribir mal castellano para éstos es exponer la pureza del lenguaje en sus mismas fuentes, llegando a poner en pugna el libro admirado y releído con la enseñanza gramatical del maestro, con el consiguiente desconcierto.

Llegados a este punto, y bien sentado que apenas estoy

tratando de aspectos dispersos de este tema, reflexionemos en la falta que hace en muchos de nuestros países una revista escrita exclusivamente para niños. Nuestra infancia y nuestra adolescencia están leyendo revistas extranjeras, corrompiendo el buen castellano, con la importación de absurdos y repugnantes vocablos, exponiéndose al saqueo de su tesoro idiomático, o bien leyendo en la prensa diaria detenidos relatos de crímenes de extramuros y de audiencias judiciales. Llegará el día, si a ese paso seguimos, en que los niños sabrán más de otros países que del nuestro, en que conocerán mejor los héroes de otros pueblos que los próceres de nuestra historia.

Para terminar este escrito, hagamos una última reflexión. América, cuyo destino continental es como un movimiento todavía convulso e indefinido que la agita desde el Estrecho de Beering hasta el Cabo de Hornos con escalofrío de desentumecimiento que corre por el espinazo de sus cordilleras, tiene que afirmar su unidad, tiene que crear vínculos de conocimiento y simpatía entre las patrias libres que la forman, tiene que hacer comprensibles para todos sus habitantes las sensibilidades y reacciones de los demás, cualesquiera que sean los climas, los idiomas y los sistemas económicos que los afecten. El vínculo sentimental sólo puede establecerse a base del intercambio cultural, del recíproco conocimiento de las respectivas literaturas nacionales. En este campo de acción corresponde parte dilatadísima a la literatura infantil. El niño espontáneamente siente simpatía por sus semejantes, no requiere ceremonias de presentación ni proceso de acercamiento cuidadoso para entrar en franca y cordial inteligencia con los demás niños. Los héroes infantiles, teniendo patria, no reconocen fronteras. ¿Qué más da que Caperucita y Pulgarcito sean franceses, que Hans y Gretel sean daneses, que Pinocho sea italiano y Popeye norteamericano? Mowgli, nacido en la India, bien puede codearse con Mickey Mouse, nacido en los rollos de celuloide de Hollywood.

Siendo esto así, en los niños de toda América está el mejor núcleo para realizar la unidad sentimental del continente. Que los políticos se preocupen de la unidad diplomática, que los militares combinen la defensa recíproca, que

los industriales y hombres de negocios preparen el frente económico unido, todo esto será útil y maravilloso, pero será artificial y deleznable si una cordial corriente de simpatía y mutua comprensión no estrecha los vínculos más que entre los pueblos mismos de América. Vale la pena que los hombres de Estado y los educadores despejen por unos momentos las cabezas de los problemas que ellos estiman más graves y dediquen un breve instante al panorama que representaría una América unida por su infancia y por sus juventudes y a considerar que hay maneras fáciles de procurar desde ahora este beneficio.

¿HASTA CUÁNDO SE PUEDE APRENDER?

DR. EMILIO UZCATEGUI [Ecuatoriano]

El problema del aprendizaje y educación de los adultos ha sido quizá uno de los más descuidados tanto en el campo de la Sociología como en el de la Psicología Pedagógica. Y lo ha sido en tal magnitud que solamente en los últimos tiempos es posible encontrar algunos esfuerzos en este sentido.

El foco de la literatura y de las actividades educativas han venido ocupándolo el niño y el adolescente. Con lo cual no pretendo significar que el niño y el joven hayan logrado toda la atención social y pedagógica de que son merecedores, sino simplemente que el adulto ha permanecido abandonado, casi ignorado dentro de los programas y planes de acción educativa.

Únicamente pueblos de tan avanzada cultura, como los Estados Unidos, o de profundas transformaciones sociales como Méjico y Rusia o la España Republicana, se han interesado con seriedad y han laborado eficientemente y en cierta extensión por incorporar a las masas en el torrente de la civilización a través de una amplísima difusión de la instrucción.

Por mucho tiempo ha faltado la obra de filósofos y sociólogos que haya llevado al convencimiento de los gobernantes la necesidad y la conveniencia social de educar a los adultos en gran escala. Tampoco ha habido el concurso de psicólogos y maestros en el sentido de demostrar la posibilidad efectiva de que el adulto, el hombre hecho y formado, de la masa, aprenda.

Apriorísticamente o con una observación demasiado insuficiente se ha proclamado y aceptado, casi como un dog-

ma, que sólo en la niñez y en la juventud hay aptitud para el aprendizaje.

Pero, ya en nuestra época tenemos apreciable acervo de experiencia y observaciones que permiten enfocar y resolver el problema de la educación de los adultos, en forma científica, según nos proponemos demostrarlo.

Como cuestión inicial, hácese necesario precisar ciertos conceptos a fin de laborar sobre bases sólidas.

Al hablar de **adultos** no nos referimos al término jurídico que designa así a las personas que han llegado a la madurez sexual, esto es, a la pubertad o nubilidad. Queremos comprender más bien a individuos que han alcanzado su completo desarrollo o, mejor dicho, a quienes han concluido el ciclo de edad evolutiva.

Nadie ha discutido hasta hoy la aptitud para el aprendizaje de niños y adolescentes y aun de individuos en plena juventud. Todo lo contrario, se ha considerado a estos períodos como los de la plasticidad máxima, como los únicos que permiten amoldamiento, transformación, adquisición de conocimientos.

Prescindimos también de la edad involutiva, esto es, de los períodos que en la antropología del crecimiento se denominan de senilidad, edad caduca y decrepitud, o sea, desde los 61 años en adelante, prescindencia que toma principalmente en consideración que desde un punto de vista práctico poca o ninguna importancia social tiene el hecho de que el hombre cuyo descenso físico y quizá mental comienza, sea o no mayormente apto para aprender, a lo que hay que añadir la circunstancia de que son muy pocos los individuos de nuestra especie que sobreviven a esta edad.

Quienes como el sabio Alejandro Lipschütz han estudiado los procesos bio-psicológicos que acompañan a la vejez han constatado que las personas envejecidas piensan y obran con más lentitud, perezosamente y que la atrofia del cerebro es más notable que la demostrada por los demás órganos como corazón, riñones, hígado, etc. El sabio que acabamos de nombrar anota en su obra "Por qué morimos": "las sinuosidades cerebrales, que se componen de células nerviosas, se hacen más estrechas, anchamente se abren las hendiduras entre las sinuosidades. En la vejez no sólo se

reducen los órganos en volumen, sino también se endurecen”.

Ribbert hace hincapié en que en la decrepitud preponderan las alteraciones y trastornos del cerebro de la misma manera que en la célula nerviosa que preside las funciones del corazón y respiratorias. Es un hecho que en la senilidad se pierde la memoria y se notan efectos deprimentes en la inteligencia en general.

Pero, justo es también consignar que el mismo Ribbert hace notar que en quienes ha habido un trabajo intelectual, no recargado pero constante, se puede admirar indiscutible lozanía intelectual aun en la ancianidad declarada.

Entrando ya a la parte céntrica de nuestro estudio, hace falta decir que la mayor parte de los datos que ofrecemos y de sus conclusiones se refieren a la edad o período de la madurez en sus tres subperíodos: creciente, confirmado y decreciente, esto es, de los treinta a los sesenta años, de un modo general.

Indudablemente, la memoria es una función intelectual de especial importancia en el proceso del aprendizaje. De aquí, que convenga orientarse en cuanto a sus posibles diferencias entre adultos y niños, para resolver por de pronto y parcialmente la aptitud de aprender que poseen los adultos. Analizaremos sus diferentes aspectos a fin de precisar el grado que alcanza en cada uno de ellos.

La memoria llamada **inmediata** o **temporaria**, es decir, aquella habilidad para captar y retener en la mente alguna unidad de aprendizaje por pocos segundos o minutos, se mide por la cantidad recordada por unidad de tiempo o de repeticiones destinadas al estudio o inversamente, por la cantidad de tiempo o número de repeticiones requeridas para traer a la memoria cierto material en forma que pueda repetirse sin error. En este aspecto de la función memorística, los experimentadores han llegado a concluir uniformemente que los **adultos memorizan mejor que los niños**.

En lo que concierne a la memoria **permanente**, esto es, la habilidad para retener un material por días, semanas, meses o años, cuya medición se efectúa por la cantidad recordada por la unidad de tiempo o de repeticiones dedicadas al estudio primitivo o por el total de estudio (original y pos-

terior) requerido para traer a la memoria el material a cierto estado a la última fecha, los resultados son menos concluyentes, entre otras causas, debido a la escasa experimentación. En todo caso el efecto permanente es a este respecto de no tan alta superioridad como la demostrada para el efecto inmediato o temporal.

Hay, además un aspecto de la memoria que se manifiesta o es apreciable como la diferencia entre lo que se recuerda inmediatamente después de terminado el estudio y lo que se recuerda en un período posterior, esto es, lo que permanece en el recuerdo por semanas o meses. Esto se puede medir inversamente por la diferencia entre las dos cantidades o por la economía de tiempo o de repeticiones requeridas para volver a aprender con el mismo grado de dominio que se tiene inmediatamente después del período de estudio. En este aspecto sí, los experimentadores afirman que han observado superioridad de los jóvenes en comparación con los viejos.

Es pues, un hecho que los adultos memorizan mejor que los niños, aunque la cantidad recordada sea menor.

Ahora, estudiemos las experimentaciones hechas directamente en cuanto al aprendizaje.

Es sabido que la psicología científica moderna toma como sujetos de observación para sus estudios, a más de los individuos normales, de tipo medio, a niños, anormales, animales, etc., por cuanto son muchos los fenómenos que se presentan en estos sujetos con características más adecuadas al examen. Por esto no extrañará que una de las más importantes investigaciones para determinar los efectos de la edad en el aprendizaje se haya verificado con ratas.

El más radical de los psicólogos behavioristas, Watson, en su obra "Suggestions of Modern Science concerning Education" nos presenta el siguiente experimento, de resultados concluyentes:

Se tomaron para la experimentación varias ratas las que se dividieron en cuatro grupos en atención a su edad:

1)—ratas de 25 días, que es la edad a la que las ratas adquieren vida independiente de la madre.

2)—ratas de 65 días, que es la edad de la madurez sexual, o pubertad que podríamos decir.

3)—ratas de 200 días, número que puede representar la vida media de los adultos.

4)—ratas de 300 días, que representan el principio de la vejez.

A todas estas ratas se sometió a un tipo de aprendizaje consistente en recorrer el camino de un laberinto sin desviarse a los puntos ciegos o derivaciones sin salida.

Los grupos 1 y 2, los constituídos por ratas de 25 y 65 días de edad, o sea, las ratas más jóvenes aprendieron a recorrer el laberinto correctamente después de aproximadamente 30 ensayos. Mientras tanto los grupos 3 y 4, de ratas de 200 y 300 días, esto es, de las ratas de mayor edad necesitaron alrededor de 42 ensayos, lo que equivale a un tercio más de ensayos con respecto al número de los requeridos por las ratas jóvenes.

En cuanto al tiempo empleado en el recorrido perfecto del laberinto, las ratas jóvenes emplearon 6 segundos, mientras las viejas y de mediana edad necesitaron 10 segundos.

Estos experimentos permiten llegar a estas conclusiones: 1) que los jóvenes pueden aprender más rápidamente que los maduros y viejos; y 2) que tomando en consideración todos los factores que afectan al aprendizaje, los animales viejos pueden también aprender pronto.

Pero no satisfechos con estos claros y alentadores resultados, Watson continuó sus experimentos con ratas bastante viejas, de hasta quinientos y seiscientos días y pudo comprobar que también podían aprender.

Generalizando y aplicando al hombre estas conclusiones, afirma que no hay razón válida para no poder aprender a bailar, a patinar o a practicar cualquier deporte no ejercitado en la juventud y que cualquier adulto que intente alcanzar destreza, ya sea en trabajos o deportes puede obtenerla indudablemente, pero empleando aproximadamente un tercio más de tiempo que el que habría necesitado un joven para adquirir el mismo grado de habilidad en tal trabajo o deporte.

“Ahora tenemos—dice—la evidencia experimental para mostrar que la afirmación de William James referente al desaparecimiento de la plasticidad en la vejez que ha sido universalmente aceptada, es completamente infundada”.

Experimentos realizados con otros animales conducen al mismo convencimiento. Sin embargo, podría argumentarse que tales resultados no son aplicables al hombre o que varían también de acuerdo con las diferentes actividades o asuntos objeto de aprendizaje. Mas podemos anticipar que las conclusiones generales, aun en estos casos, concuerdan con las que hemos expuesto.

Un grupo de valiosos investigadores del Institute of Educational Research del Teachers College de la Universidad de Columbia de New York, ha realizado pacientes, numerosos y prolijos trabajos en relación con la materia que nos ocupa. Nos corresponde, pues, presentar algunas resultantes de los trabajos que, encabezados por Ed. Thorndike, emprendieron Elsie O. Bregman, J. Warren Tilton y Ella Woodyad, como también datos que perteneciendo a otros estudiosos han sido aprovechados por aquéllos.

Radossawljewitch informa que el mejoramiento por la práctica o ejercicio es mayor en los adultos que en los niños.

Joseph Paterson midió la habilidad de 18 personas para aprender una materia cuyo estudio requería no sólo memoria sino también razonamiento y obtuvo estos resultados: el grupo de los mayores trabajó mejor que el de los jóvenes. El promedio de ensayos necesitados para el aprendizaje fué de 5 para los mayores y de 7,2 para los más jóvenes. En cuanto al promedio de errores el mejor éxito estuvo también de parte de los viejos, pues, mientras en éstos sólo alcanzó a 139, el promedio de errores cometidos por los jóvenes se elevó a 243. A lo que hay que agregar que hubo tres jóvenes que obtuvieron peor resultado que una mujer de cincuenta años.

Sobre la base de experimentos hechos con el estudio de esperanto se llegó a que es muy pequeña la diferencia en cuanto a la habilidad o capacidad para aprender un lenguaje lógico y sistemático entre los 22 y los 40 de edad, siendo muy significativo consignar el dato que los de 9 a 18 años obtuvieron menor éxito que las personas de 35 años.

En igualdad de aptitudes innatas puede aseverarse que se obtiene mayor rendimiento en el estudio de idiomas modernos tales como francés, alemán o inglés por estudiantes de 20 a 40 años de edad que por otros, de 8, 10 o 12 años.

Con respecto a asignaturas que se enseñan en colegios, como son Biología, Matemáticas, etc., se han constatado las ganancias que se indican en el siguiente cuadro, el cual muestra que la edad óptima para el aprendizaje es de 20 a 24 años, siguiendo a continuación la de 30 años hacia arriba:

57	para	edad	de	14	a	16
84	"	"	"	17	"	19
100	"	"	"	20	"	24
86	"	"	"	25	"	29
87	"	"	"	30	o	más años

Una encuesta verificada mediante un cuestionario de 163 preguntas dirigido a personas de, prácticamente, todas las edades permite afirmar que hasta los 50 años la edad no es una barrera insuperable para aprender a bailar o nadar. Algunas opinan que es un poco más duro aprender a cabalgar o manejar automóvil, lancha o bicicleta pasados los 40 años; pero hay testimonio de quienes aprendieron sin dificultad piano, mecanografía, contabilidad, logaritmos, matemáticas, trigonometría, idiomas, etc., después de traspasada esta edad.

"En general el testimonio de este grupo indica: 1) que casi cualquier cosa es aprendida en un tiempo cualquiera hasta los 50 años; 2) que la experiencia de estos individuos los conduce a experimentar más dificultades para aprender desde 40 o desde 30 a 39 excepto en cuanto a formar o romper hábitos de alimentación; 3) que las dificultades experimentadas desde 30 a 40 años, no son más grandes que las de los años de la niñez o de la adolescencia en caso de adquisiciones intelectuales puras y simples; y 4) que, en general, la edad parece influenciar el poder de adquisición intelectual mucho menos que cuando influencia la destreza motora. Hay evidencia también de que la dificultad esperada en el aprendizaje en las edades avanzadas es en parte debida a la sensibilidad para el ridículo, el comentario adverso y una atención no deseada, de tal manera que si la gente madura y vieja acostumbrara aprender a nadar o andar en bicicleta o hablar alemán, la dificultad podría disminuir. Ninguna de las sospechadas diferencias en dificultad son de gran magnitud.

Con motivo de las recientes persecuciones raciales de

ciertos países europeos, el autor de este artículo ha podido observar personalmente cómo los inmigrantes que llegan a países sud-americanos aprenden a hablar con relativa facilidad el idioma español sin que sea un obstáculo la edad. Conoce personas de distinta procedencia e idioma nativo que han logrado hablar español estudiándolo después de pasados los 40 años.

Puede aceptarse que la habilidad para aprender es una resultante de estos factores: a) capacidad innata; b) causas internas que modifican la capacidad de aprender a través del crecimiento; c) un posible efecto degenerativo de la última edad; d) y e) de influencias específicas y generales ejercidas por el entrenamiento y la experiencia; y f) del tiempo que se ha dejado de usar las habilidades adquiridas.

Como causas o hechos que permiten explicar un rendimiento real menor que el psicológicamente posible en los adultos, se han señalado los siguientes: 1) que los adultos subestiman su propio poder de aprendizaje; 2) que no se preocupan mucho de aprender; 3) que, en general una persona tiene menos tiempo para estudiar de 25 a 45 años que de 5 a 25; 4) que a los 25 años la gran mayoría de las personas han aprendido ya la mayor parte de lo que desean aprender.

El mismo especie de "slogan" norteamericano: "la vida comienza a los 40 años", nos está diciendo que el hombre no tiene razón alguna valedera para renunciar a perfeccionar su cultura, a aumentar el caudal de sus conocimientos, a iniciarse en nuevas actividades o disciplinas, por bastante entrado en años que se encuentre, excepción hecha de la senilidad o decrepitud, que conduce al aniquilamiento del ser en todos sus aspectos.

Ante la evidencia a que han conducido los estudios psicológicos, por métodos rigurosamente científicos los gobiernos están en el deber de conceder una mayor atención a la obra de educar e instruir a las masas adultas. Los hombres de 30, 40 y 50 años constituyen un capital de una valoración no sospechada y menester es utilizar tan valiosas energías para propio bien de estos individuos como para acrecentamiento del bienestar social.

(De "Educación", México.)

APUNTES DE EUGENESIA

Por BETTY GÓMEZ

(Escuela de Pedagogía - Univ. de Costa Rica.)

N O T A

Solamente el maestro y el médico tienen frecuentes ocasiones de conocer un poco de cerca el material humano que crece para tomar el lugar de las generaciones que se agostan. Hay tanta ilusión y tanta esperanza en el mañana y tanta interrogación suspendida sobre el hacinamiento de hombres que cubren la tierra, que es necesario contemplar más de cerca este suelo en que enraiza la humanidad y cuidarlo y laborarlo con la aspiración de cosas mejores.

Las mentes torpes y los cuerpos raquíuticos estrujan el alma del maestro y del médico. Es esa la enorme carga que pesa sobre nuestra tradición de ignorancia y de la cual debemos redimirnos. Hay una urgente necesidad de hacer luz a fin de que el esplendor de la vida humana surja del nuevo vientre para reinar con alegría y amor en el mundo.

Redimamos cuerpos, salvemos vidas infortunadas, evitemos el dolor de los niños idiotas, ciegos, epilépticos, sordomudos. Que no viva en carne ajena el estigma que nos atormentó o nos envileció. Que haya mejor material humano para un mundo que aspira a ser mejor.

Ansias de maestra de escuela que une su voz a la de todas las madres del mundo que sueñan en la felicidad del hijo que estrechan sus brazos.

REFERENCIAS HISTÓRICAS

Francisco Galton inventó la palabra "Eugenesia" para nombrar una nueva ciencia o nuevo arte concebido para apli-

car las leyes biológicas al mejoramiento de la especie humana. Si la palabra "Eugenesia" es relativamente nueva, la práctica de los principios que esta ciencia abarca se remontan a las épocas más antiguas y a las más antiguas civilizaciones.

En todo pueblo constituido se ha revelado la práctica de un sentimiento de solidaridad y continuidad entre las familias, razón por la cual surgieron las primeras medidas de "defensa biológica" de las generaciones futuras.

En los libros sagrados de los hebreos, Moisés estatuye la prohibición de los matrimonios consanguíneos, y las leyes de este pueblo impedían los matrimonios entre epilépticos, leprosos, tuberculosos y alcohólicos, diciendo que estos últimos engendran hijos nerviosos, depravados y rebeldes.

En el Talmud se legisla sobre el matrimonio anotando el inconveniente de la diferencia de edad entre los contrayentes; al mismo tiempo reconocían que ciertas características de los padres: talla, enfermedades, fisonomía, etc. se manifestaban corrientemente en los descendientes.

En la India la división de castas impone también la condición de que los matrimonios deben realizarse entre los individuos de castas iguales. Ya en el Código de Manú se establece la prohibición de alianzas entre familias que presenten taras diversas o enfermedades como la elefantiasis.

Para el pensamiento moderno, son los griegos los que resumen mejor las ideas de carácter eugénico, imprimiéndoles realidad en su filosofía y en su legislación. En efecto, encontramos que Platón en su "República" pone en labios de Sócrates y de Glauco un diálogo de carácter esencialmente eugénico, en donde el filósofo, observando los perros de caza que cría su discípulo, y preguntando los métodos de selección seguidos para obtenerlos, exclama: "¡Grandes dioses!, si lo mismo se practicase en relación con la especie humana, ¿qué de hombres superiores, no nos sería dado obtener por ese medio escogiendo los individuos más indicados para dar hijos sanos, vigorosos, inteligentes, capaces de aumentar el valor físico y moral de la raza?"

Hipócrates combate la embriaguez por los efectos que produce en la generación; Dracón establece leyes con la pe-

na de muerte para los vicios del alcohol; Licurgo hacía embriagar a los ilotas para que los jóvenes espartanos observaran los efectos del alcoholismo y se alejaran para siempre de la droga.

Los griegos son sin duda los que tomaron las primeras providencias para la defensa de la raza y protección de la madre y del niño. Para Hipócrates, la mujer encinta debía gozar de una vida tranquila, sin fatigas, ni excesos, rodeada de belleza. Aspirando a mejorar su raza, mezclaban sus mujeres con los mejores "ejemplares humanos" aunque fueran sus propios prisioneros de guerra. Platón aconsejaba el control del Estado, en los matrimonios, a fin de garantizar la unión de los mejores y hacerlo responsable en relación con la protección a las familias selectas. Esparta se organiza bajo puntos de vista eugénicos y los filósofos como Xenofonte preconizan la necesidad de que Atenas siga el ejemplo, tratando también de buscar la belleza física de los descendientes. Muy claro está el pensamiento de Aristóteles defendiendo la doctrina de que el Estado debe intervenir por medio de leyes en el mejoramiento de la raza. Para los griegos, médicos y filósofos, la herencia era una cuestión que no admitía duda.

La herencia de Grecia pasó luego a Roma. Lucrecio ya establece normas de carácter eugénico que parecen tener vida en los primeros años de la República Romana.

Muchas de las prohibiciones que encontramos en diversos textos sagrados pueden tener un fin eugénico aunque no hubiesen sido dictadas con tal propósito. Así son las que encontramos en la Biblia, en el Talmud y en el Corán.

Después de estas épocas antiguas la humanidad vivió envuelta en sombras de superstición científica, sobre todo en lo relacionado con la procreación humana, hasta que Francisco Galton inicia sus modernos trabajos, luego que el mendelismo empieza a salir de las sombras del siglo pasado. Sin embargo, algunos autores como Paracelso, Stahl y otros conceden importancia a la herencia. Es indudable también que la sabiduría de los padres de la iglesia al legislar sobre el matrimonio tuvo en mira la importancia de la herencia.

Aunque Galton es el creador de la palabra y del movimiento eugénico del mundo, los principios en que esta cien-

cia se basa, ya habían sido sugeridos a fines del siglo pasado con la publicación de la famosa obra de Malthus que determina la influencia del número de nacimientos sobre el bienestar de la humanidad. Pero es Darwin el que afirma la importancia de la herencia después de la publicación de su **"Origen de las Especies"**.

Sobre estos conocimientos de la herencia construye Galton su movimiento en favor de una mejor humanidad.

Sus actividades se inician en 1865 con la publicación de un pequeño artículo que resume su concepto de la **Herencia y de la Eugenesia**, aun cuando las ideas fundamentales sobre la trasmisión de los caracteres hereditarios, apenas han sido expuestas por el fraile Juan Gregorio Mendel, y conocidas por una élite de hombres de ciencia.

Galton usó por primera vez la palabra "Eugenesia", en 1883, diciendo que **"LA EUGENESIA ES EL ESTUDIO DE LOS FACTORES SUMISOS AL CONTROL DE LA SOCIEDAD Y SUSCEPTIBLES DE MODIFICAR, EN BIEN O EN MAL, LAS CUALIDADES FÍSICAS Y PSÍQUICAS DE LA RAZA HUMANA DEL FUTURO"**.

Las investigaciones de carácter biológico que Galton realiza le permiten formular su **"Ley de la herencia ancestral"** y la **"Ley de la regresión de los hijos"**, ampliamente comprendidas cuando el mendelismo es llevado a un terreno de extensa experimentación.

Desde la formulación de su doctrina eugénica Galton emprende una campaña activa que duró largos años, interesando a las sociedades científicas de Londres sin resultados prácticos hasta su muerte ocurrida en 1911, aunque habiendo dejado organizaciones pequeñas y científicos eminentes asociados a su obra. Los trabajos de Galton en favor de la Eugenesia se resumen en su libro **"LA HERENCIA DEL GENIO"**.

A la muerte de este apóstol del mejoramiento de la raza humana se inicia un activo movimiento en favor de la Eugenesia que culmina con la organización de la **"Sociedad de Educación Eugénica"** de Londres, en la cual figuran biólogos como Pearson de la Universidad de Oxford. Este movimiento es de tal magnitud que logra interesar a los más eminentes científicos de Europa y de los Estados Uni-

dos y dió por resultado la organización del "Primer Congreso de Eugenesia", celebrado en Londres en 1912, bajo la presidencia de Majar Darwin. Este Congreso resolvió la organización del "Comité Permanente Internacional de Eugenesia" a cuyo cargo está el movimiento eugénico del mundo. Con la presencia de delegados de los principales países de Europa y de Estados Unidos, inicia sus labores dicho comité en París en 1913, planeando su programa para una campaña más intensa y promoviendo las más activas discusiones que ponen de manifiesto los problemas de la herencia. A partir de esa época los Congresos médicos y los sociólogos presentan en sus reuniones temas de carácter eugénico; y, en la Exposición Mundial realizada en San Francisco de California en 1915, se presenta por primera vez un departamento dedicado a la Eugenesia, mientras en Nueva York, la "Eugenic Record Office", organizada años antes, mantiene las primeras activas publicaciones.

Uno de los más funestos enemigos de la Eugenesia—la guerra—se interpone por largo tiempo al movimiento, pero las pruebas iniciadas por el Gobierno Norteamericano para el enrolamiento de los soldados, hacen resaltar, trágicamente, los caracteres morbosos de la raza humana, necesitada de un intenso mejoramiento.

El Segundo Congreso Internacional de Eugenesia se efectuó en Nueva York en 1921, bajo la presidencia de Henry Fairfield y de Alejandro Gram Bell. Reunió las más eminentes personalidades del mundo y dejó como resultado varios libros: "Eugenesia", "La Genética y la Familia", "La Eugenesia en la Raza y en el Estado".

El Comité Internacional de Londres que había tenido vida efímera se organizó de nuevo con el propósito de coordinar el movimiento eugénico mundial.

A partir de esa fecha la campaña eugénica se hace popular y general y las legislaciones de todos los países empiezan a introducir en sus códigos las reformas o concepciones de carácter eugénico, al mismo tiempo que los congresos médicos, los publicistas científicos y la "Organización Internacional de la Cruz Roja" entran de lleno en el movimiento a favor del mejoramiento de la especie humana.

En 1926 la segunda reunión de la "Cruz Roja Interna-

cional" se pronuncia por "hacer comprender al pueblo la necesidad de un examen médico prenupcial y de facilitar esta clase de exámenes" y el Congreso de Sexología, reunido en Berlín en la misma fecha, presenta tesis sobre la "esterilización de los mal dotados" con fines eugénicos. Al mismo tiempo surgen los problemas médicos en relación con el control y limitación de la natalidad que se apoya entre otras cosas en las ideas de Malthus.

En las actuales condiciones sería muy importante revisar lo que viene haciendo la ciencia en relación con la protección de la vida humana. Tomando en cuenta las ideas expuestas por el norteamericano Raymond Parl, quien afirma que en los últimos cien años la humanidad ha aumentado en dos terceras partes, Malthus estaría abogando por la limitación de los nacimientos, a fin de asegurar el sustento de los mejores, sin traer al mundo los problemas de los mal dotados.

Durante los últimos 20 años se han organizado sociedades eugénicas en los principales países de Europa y en los más evolucionados de América. Existen publicaciones diversas, y muchísimas universidades han introducido cursos de Eugenesia, al mismo tiempo que la reorganización militar del mundo se fundamenta,—a la usanza de los antiguos espartanos,—en medidas de carácter eugénico.

Si tomamos en cuenta las finalidades ulteriores de la Eugenesia, toda la organización sanitaria moderna de los distintos países tiene este fundamento eugénico y la campaña social y sanitaria organizada y llevada a cabo en el mundo entero por las universidades, por la Institución Carnegie, por la Institución Rockefeller y por todos los gobiernos, tiene evidentemente esta finalidad eugénica. Crear maternidades y clínicas para servicio de futuras madres; preventorios y hospitales para niños, asilos y correccionales organizados con fines de mejoramiento social; clínicas de asistencia social; "popularización" de la enseñanza; todo esto son medidas de carácter eugénico. La caridad que organizó hospitales; el sentimiento humanitario que los sostiene, la preocupación de los gobiernos por el progreso y la cultura, llevan en sí, la aspiración del hombre para obtener una raza superior. Éste ha sido, quizá, el móvil interno de toda

la civilización. En este movimiento humano, nuestro país no ha podido quedarse lerdo ni sordo y hoy podemos enorgullecernos de contar con una legislación sanitaria y social que es todo un plan eugénico. Mejorarla en lo posible, es lo que debemos hacer. Hay aquí un programa de acción para los científicos de nuestro país, para las Secretarías de Salubridad Pública y de Educación, para El Patronato Nacional de la Infancia, para los hombres de Estado, para los clérigos y los educadores.

¿QUÉ SE PROPONE LA EUGENESIA?

Eugenesia positiva y negativa.

La Eugenesia se ocupa de las condiciones que deben presidir la buena procreación humana, lo que no quiere decir que se limite a este objeto preciso. Sus repercusiones son, naturalmente, inmensas; su horizonte, lejano. Por sus consecuencias lógicas abraza en realidad todas las manifestaciones de la vida humana.

Se puede decir que la Eugenesia es la aplicación racional a la especie humana de los principios formulados por Darwin y Lamarck. Darwin, indica como causas principales de la evolución, la lucha por la existencia y su consecuencia la selección natural, medio que conduce a la supervivencia de los más aptos, mientras que Lamarck atribuye la evolución a la influencia del medio. El uno y el otro, por otra parte, coinciden en la importancia de la herencia, cuando afirman la trasmisión hereditaria de los caracteres adquiridos por los generadores, sea para el primero en la lucha por la existencia, o, como quiere el segundo, por necesidad y hábito, bajo la influencia de las condiciones de un medio nuevo.

En la Eugenesia aplicada puede considerarse dos aspectos: la "Eugenesia Negativa" que tiende a la eliminación de los ineptos; y la "Eugenesia positiva" que tiende a la multiplicación de los aptos. Estos dos calificativos, cuyo uso se ha generalizado, han sido criticados, y en su lugar se han propuesto las expresiones siguientes: la "Eugenesia