

lización futura. Y se ha querido creer que así ha ocurrido y se ha repetido y se ha convertido en un lugar común la afirmación de que los hispano-americanos son por su lengua y hasta cierto punto por su raza españoles, pero por su cultura franceses, y hasta muy a menudo se han cambiado el nombre y muchos de ellos han querido llamarse, y muchos de los otros han querido llamarlos, latino-americanos, y a la América donde se hablan las lenguas peninsulares castellana y portuguesa, la América latina.

No se crea nadie que yo como español voy por el camino de condenar en nombre de no sé qué supuestas injusticias para con España esta conducta de los americanos de origen español. Precisamente lo que quiero hacer claro en este artículo es la superficialidad de tales afirmaciones y la inexactitud de creer que la América española pueda considerarse liberada de su españolismo gracias a su afrancesamiento. Admitir esto sería lo mismo que admitir que España había dejado de existir por haber sufrido una influencia de Francia tan honda y tan duradera como la que América haya sufrido. Lo que yo quiero decir es que España se encuentra respecto a su pasado en una posición equivalente a la en que respecto de él se encuentra la América española, es decir, que los españoles de hoy no tienen más derecho ni menos que los americanos para reclamar o rechazar como suyo el pasado histórico de España. Tal como suele hablarse en libros sobre América escritos por americanos y por extranjeros, parece ser que la posición en que los pueblos americanos se encuentran respecto de España es la de unos pueblos que habiendo recibido un primer impulso hacia la civilización cuando eran colonias de España, al separarse de ella y constituirse como pueblos independientes abrieron sus puertas a la influen-

cia francesa y han desarrollado después su civilización propia, que es española por la lengua pero francesa por el contenido. Entretanto, parece sobreentenderse, la vieja metrópoli, esclava de su propia tradición, se había quedado atrás cada vez más lejos de sus antiguas colonias.

Esta explicación simplista y superficial ha dañado mucho la exacta comprensión de lo que la América española es. Lo definitivo y lo esencial en la América española es y será siempre el hecho de ser América y de ser España. Todos sus problemas radican en su historia española y en sus nuevas condiciones americanas. Una influencia extranjera de cualquier orden—la de la España de hoy sería también una influencia extranjera—puede prestar y ha prestado, una fuerza enorme al desarrollo ulterior de esos pueblos, siempre que esa influencia actúe como un fecundante de sus cualidades nativas, es decir, hispanoamericanas, y no como un sustitutivo de ellas. La civilización en esos países, como en todos, no se desarrollará sino en el grado en que sean capaces, no de imitar, sino de asimilarse de un modo original la civilización de los otros pueblos. Esta asimilación despertará y enriquecerá, pero no desvirtuará ni matará, su genuina personalidad.

La influencia de Francia no ha matado la personalidad de los pueblos hispanoamericanos como no ha matado la de España tampoco; ha contribuído por el contrario a vivificarla. Hacen bien los americanos en estar orgullosos de esa influencia, y es, en cambio, de españoles mal nacidos el no reconocer lo que la España moderna debe a la cultura francesa. España debe a Francia, a la civilización francesa me refiero, probablemente más que lo que la deben los pueblos americanos que tan orgullosos se sienten de esa ma-

ternidad espiritual. Todo el problema de la vida moderna de España durante los últimos siglos ha consistido en levantarse de la decadencia del siglo XVII, producida por lo que fuera. El caso es que España necesitaba hacer un esfuerzo para incorporarse de nuevo a la civilización europea, que había seguido un camino poco divergente del que España brillantemente siguió. Y durante esos dos siglos de penoso caminar hacia arriba, Francia ha sido nuestro guía, y entendiendo a Francia, en ella y a través de ella, España se ha vuelto a poner en contacto con Europa, de cuya influencia estaba sedienta por secular aislamiento.

Los americanos no se alejaron de España al afrancesarse puesto que España se afrancesó igualmente. El siglo XVIII había sido ya un siglo de afrancesamiento. Los americanos hicieron su revolución en la que jugó su parte la ideología de la revolución francesa, y los españoles hicieron la suya igualmente, y los principios y las leyes y las instituciones de la Francia democrática se han incorporado durante el siglo XIX a la vida pública española. Los hombres cultos de España y de América se han formado casi exclusivamente en la lectura de libros franceses, y su formación y sus lecturas han sido casi exclusivamente literarias y políticas. Apresurémonos a decir que la influencia política de Francia en España no se ha ejercido sólo en el campo del liberalismo y en el sentido de la democracia sino en el de la reacción; la ideología católica española del siglo XIX y el tradicionalismo han venido de Francia y son tan poco castizos como el liberalismo político.

Yo no sé si toda esta influencia de Francia ha producido siempre buenos frutos en España y en América; lo que sé es que si no los ha producido la culpa

no es de Francia sino nuestra, por no ser capaces de asimilarnos bien aquella influencia o por pretender torpemente asimilarnos algo que no convenía a nuestra naturaleza o que no era bueno en sí. Lo que sé es que nosotros hemos tomado a manos llenas de Francia, que nuestra literatura y nuestra política y nuestra ciencia se han inspirado en los modelos de Francia, y que apenas si hemos conocido algo de otros pueblos que no lo hayamos conocido a través de ella. Y, sobre todo, lo que sé es que no hay diferencia apreciable en el modo como esa influencia se ha ejercido sobre los pueblos hispanoamericanos y sobre España.

La influencia se ha desarrollado en un modo paralelo en ambos lados y además—¿cómo no?— ha habido una trasfusión mutua. Mucho de lo que América ha recibido de Francia ha sido a través de España, a través de nuestros escritores y de nuestras casas editoras que tanto venden en América como en España. Naturalmente que las personas cultas en América como en España leen las obras francesas en francés; pero las casas editoras españolas han difundido entre el gran público una cantidad enorme de traducciones de obras francesas y de las de otros países vulgarizadas por Francia. Esas traducciones suelen ser muy malas, pero es incalculable el beneficio que han hecho en los países de lengua española. Más tarde ha venido una época de mayor exquisitez y selección y hoy se traduce mucho más noblemente.

Los americanos a su vez han enseñado a los españoles a ver ciertas posibilidades de la influencia de Francia. Nunca ha habido una comunidad mayor entre España y América que en estos últimos veinte años en los que precisamente los americanos influyen más fuertemente sobre los españoles. La prosa y el

verso castellanos se han renovado; escritores americanos y españoles han llevado a cabo la obra y una vez más la luz ha venido de Francia y en Francia ha sido la comunión. Y una vez más la influencia extranjera originalmente asimilada ha producido un genuino y brillante resurgimiento del espíritu español. Agradezcamos esto a la Francia inmortal que hoy da su sangre por el mundo como antes dió su civilización, y aprendan los americanos que no perderán su españolismo porque se hagan más cultos incorporándose la vitalidad espiritual de Francia. Serán más españoles por eso mismo, como lo seremos los españoles también, aunque otra cosa piensen algunos trogloditas, que diría el maestro Unamuno, que piensan que toda influencia extranjera es mala y que casticismo equivale a barbarie.

FEDERICO DE ONIS

(*El Gráfico*, New York).

Las rocas solitarias

¡Oh! rocas adorables que he visto por doquiera;
ya el invierno las niebla o el verano las hiera,
siempre un nimbo de gracia protege su figura
—tal la hierba que crece sobre una sepultura—.

Sé que en su duro seno se esconden gratos dones,
que hay dormidos arrullos y azules floraciones
sembrados en la linfa de un manantial latente:
un manantial sencillo que en el musgo reciente
prendiera sus burbujas, como el humilde artista
que colma el templo gótico de ojivas de amatista!

Presentido rumor de su linfa ignorada,
¿no sentís la verdura, hacia ti prolongada,
colmar su labio ardiente y ofreceros sus manos
para hundirse contigo en los resecos llanos?

Sencillo manantial . . . florecer de paisajes
enredados en blondas de espumosos encajes;
remansos de zafiro donde la linfa fuera
tejiendo entre su fimbria, flecos de primavera,
iris de mariposas, sutileza de lianas,
hélitros de áureos cínifes, cortezas de manzanas...

Oh! rocas adorables, claras cual la pupila
de la apacible estrella que en el lago incintila,
dulces con las creaturas que demandan asilo:
arañas que os fatigan con las redes de su hilo,
insectos y abejas heridos por la brisa...
¡para todos tenéis una blanca sonrisa!

Oh! rocas adorables que nadie osó mirar:
como esas simples almas que despechó el azar
vosotras sois también...—Solitarios veneros—
con ellas tropezamos en los mismos senderos
sin mirar que en sus ojos, para todos florecen
rosales aromados que nunca nos ofrecen!

A. GARCÍA SOLANO

Parábola humilde

El buey trabajaba fuerte, pujante, bajo el sol que clavaba
rayos de fuego en el inmenso campo fecundo y negruzco. El
buey resoplaba con sus enormes fuelles, el buey sudaba; y de

su ancho hocico pendía una urdimbre que al rayo solar parecía un rico collar de diamantes. La tierra estaba dura y el arado abría profundo el surco; la tierra, al abrirse, dejaba oír un ligero chasquido de satisfacción; y el buey, en su esfuerzo, metía las pezuñas en la tierra, las hundía para asegurarse y tras un momento de quietud, salía triunfante desgajando el terruño, como si llevara en sí la irresistible fuerza de un mundo. Y todo ello ¡quien lo creyera! gracias a las palabras cariñosas del boyero, a sus gritos entrecortados y al dolor milagroso del *punzón* que saca fuerzas de flaqueza. ¿Nueva vacilación? ¡Nueva gota de sangre y nuevo esfuerzo! ¡Adelante!

Al llegar, concluía la tarea, al fresco de una sombra, el buey copió en sus ojos enormes y tristes—con la tristeza expresiva de los mansos—toda la extensión del campo arado.

Y pensó, con mayor filosofía que un sabio: “Yo fui quien aró; a mí me movió, más que el halago, el dolor del *punzón*. Todo eso se debe al *punzón*, al recuerdo constante de la amenaza, a la gota de sangre”.

.... Ante la fecundidad de la obra concluida, olvida tu amargura y glorifica tu cadena.... Y es que en la vida nada se hace sin dejar una gota de sangre, un dolor de *punzón* en las espaldas; para ver una empresa triunfante hay que soportar la ruda disciplina del boyero. La necesidad crea maravillas.

Y el maestro de hombres asiente con la cabeza y gustoso ofrece sus delicadas costillas a la caricia del *punzón* y con delicia presta la cerviz para el yugo y el arado. Y luego.... ¡que los demás, que vienen detrás, arreen! Pasada la labor, reconocerán los hombres que han sido demasiado injustos, demasiado groseros; pero para arrepentirse, eso será ya, por dicha, demasiado tarde....

SALVADOR UMAÑA

El pantano aéreo

Huyamos, ¿queréis? el invierno, las nieves y las brumas. Vamos a calentarnos al país del eterno sol, donde el mundo de las plantas no conoce ni tregua ni reposo y no interrumpe jamás el vuelo de su lujuriente vegetación. Allí, en vez de nuestros bosques adormecidos encontraremos los esplendores de la selva tropical, siempre despierta, siempre en trabajo, "donde la vida vegetal, ha dicho Stanley, se afirma colossal, apacible y silenciosa, y sin embargo magníficamente solemne".

J. CONSTANTIN. *La nature tropicale.*

Sabemos que generalmente no existen pantanos permanentes en los grandes bosques. Esto se concibe fácilmente. Se ha calculado, en efecto, que un bosque de encinas, por ejemplo, pierde en un año una cantidad de agua suficiente para formar un lago de una profundidad de medio metro y cuya extensión sería igual a la del bosque. Si esto pasa con plantas tales como las encinas cuya superficie de vaporización es relativamente pequeña, y en países sujetos a las cuatro estaciones, con mayor razón se pasará en los bosques tropicales constituidos por árboles gigantescos sometidos a un calor tórrido durante todo el año. Otras causas se unen a impedir los depósitos de agua en los bosques; una de las principales es el drenaje del suelo por las raíces de los árboles; éstas, aún después de muertas, constituyen verdaderos tubos que se introducen en el suelo a 20 o más metros conduciendo el agua a gran-

des profundidades. *Los bosques tropicales y los pantanos parecen, pues, excluirse unos a otros.*

Esto nos haría pensar que los animales que ordinariamente habitan los pantanos, sea durante toda su existencia, sea durante un período de su vida, faltan en los bosques. Nada más erróneo; en pleno bosque encontraremos las hermosas y espléndidas libélulas, coleópteros cuyas larvas son acuáticas, y sobre todo, una legión de zaneudos que vienen a demostrarnos su existencia con pinchazos a plena orquesta.

¿De dónde vienen estos animales y dónde están las charcas necesarias a su desarrollo?

—¡Están en el aire!

En efecto, allá en lo alto viven las Bromelias que parecen ser las ánforas y las copas que con sus torcidos y largos brazos extienden los árboles pidiendo al cielo sus gotas de rocío. Ni una gota se pierde, pues estas plantas tienen hojas en forma de cartucho que parecen salir de un punto común y debido a esta disposición pueden retener hasta 20 litros de agua.

No solamente el agua es retenida entre sus hojas, sino que el viento hace caer entre ellas polvo orgánico y mineral que se deposita en el fondo de la charca vegetal y constituye allí una especie de barro. Las Bromelias viven a expensas de estos detritus y de esta agua, sin pedir al árbol que las sostiene ni gota de su savia.

Debido a la activa nutrición de la planta, la putrefacción no aparece en las charcas aéreas y allí pueden vivir hasta los animales acuáticos más exigentes en cuanto a pureza del agua. Los unos depositan allí sus larvas, otros viven constantemente bajo el agua, algunos vienen a buscar humedad y no pocos una presa.

Las Bromelias dan albergue a gusanos acuáticos tales

como sanguijuelas y ciertas lombrices, ranas, animales del grupo de los cangrejos, larvas de libélulas, de tábanos, de zancudos y otros moscos; bástenos decir que hay unas 250 especies conocidas de animales que habitan las Bromelias.

El pantano aéreo es perenne, pues lo surten no solamente la lluvia y el rocío sino el vapor de agua que por la noche se condensa entre sus hojas.

¿De dónde previenen los animales de las Bromelias, cómo pasan de una planta a otra?

En cuanto a los insectos alados poco hay que decir, pero en cuanto a los animales sedentarios tales como lombrices, sanguijuelas y otros, ¿cómo llegaron a las Bromelias por primera vez?

Muy probablemente los primeros ejemplares de estas especies cayeron entre las hojas de las Bromelias llevados por los torrentes que se desbordan y salpican los árboles desde su cima; una vez allí se adaptaron a la nueva vida.

En cuanto a la trasmisión de la fauna de una Bromelia a otra, el caso se explica fácilmente: las Bromelias se reproducen principalmente por retoños que nacen dentro de las hojas de la planta madre y por consecuencia, al crecer, llevarán los gérmenes de las especies que habitan la planta primitiva.

He aquí, pues, resumida la historia del gran pantano aéreo que se extiende por toda la América intertropical.

Las Bromelias, bellos cálices abiertos al cielo, nos ofrendan no solamente con la alegría que nos da su belleza y con el himno constante que canta su poética historia, sino también..... con los agentes que nos transmiten el paludismo y múltiples enfermedades, y los elevan fuera de nuestro alcance, hasta 50 y más metros, como para burlar nuestra pobre condición de terrícolas.

C. PICADO T.

El Azul de los Helenos

Habíamos terminado la lectura de la primera Rapsodia de la ILIADA y comentábamos. Uno del grupo de estudiantes dijo: "Me llama la atención que ahí se hable de las cejas azules del Cronida Zeus. Porque según Pérez de Ayala, los griegos no conocieron el azul; en su lengua no se halla esa palabra". Más tarde se ha traído el ejemplar de la revista en donde se dice que "En la Iliada hay algunas palabras que significan *rojo* todas ellas; una sola *xanthos* que está usada definitivamente para el *amarillo*; otra, mucho menos definida, *kloros*, para el *verde*, y ninguna para el *azul*, el pardo y los demás colores. Lo cual indica que la pupila infantil y pictóricamente ineducada de los griegos no distinguía sino tres colores en la naturaleza". No sólo es excesiva la afirmación de Pérez de Ayala, es osada en demasía.

Jenófanes en el arco iris distinguió, es verdad, tres colores, el púrpura (porphyreon), el rojo (phoinekeon) y el verde (chloros); Aristóteles habló del tricolor arcoiris y señaló el rojo (phoinike), el amarillo (xanthe) y el verde (prasiné). Jenófanes, pues, distingue el púrpura que no conoce Aristóteles dos siglos más tarde, a pesar de haber vivido bajo el manto de púrpura de Filipo y de Alejandro de Macedonia. Y Jenófanes, a su vez, no conoce el amarillo, a pesar de que se vió familiarizado con el oro, salvo que en todas las ciudades jonias sólo se conociese el oro rojo de que hablan los Nibelungos. Puede ser, sin embargo, que los hombres de ciencia, viesan menos colores que los poetas, los pintores y las mujeres! Homero en la

Iliada, en diversos pasajes, hace uso de la palabra *Kyanos* o *Cyanos* con el sentido de *azul* y de *azul oscuro*, así como en la Odisea, en el verso 426 de la Rapsodia IX habla del color *violeta* (*iodnephes*) de la lana de los carneros de Polifemo

Ornamentos de color azul brillaban en el peto de la armadura de Agamenón: "Y tres dragones azulados se enroscaban hasta el cuello, semejantes a los Iris que el Cronida fijó en la nube, como una señal a los vivientes". (Hom. Raps. XI). Aquí, por la comparación, resulta doble la prueba. Y cuando Polifemo airado, se lamenta, invoca a Poseidón "el de los cabellos azules" (Odís. Raps. IX.)

El tablero del altar del templo de Olimpia, fronterizo de las puertas de éste, lucía una pintura "azul de cielo". (Pausanias: V, 11). Y se halla el *Kyanos* citado en el *Timeo* de Platón y de *kyanos* fue el bello friso del palacio de Alcinoos. Por su parte, Teofrasto, al tratar del zafiro, distingue dos clases: el azul (*kyané*) y el aureo (*chrysé*) (Teofr. Lap. 23 y 37). Ahora bien, los griegos conocieron el zafiro después que los fenicios y los hebreos, en cuya lengua se llama *sappir*. De modo que estos pueblos conocieron el distintivo color azul de esta preciosa piedra.

La palabra *kyanos* ha sido objeto de interesantes discusiones a causa, no del color, sino de la sustancia en que el color aparecía. ¿Es el acero? ¿es una pasta, una laca? ¿es un esmalte o un cristal? Como en la *Odisea* se describe la manera como se endurece el hierro, se juzgó que *kyanos* es el acero y *kyaneos*, acerado. Así lo entienden Benfey y Curtius. La voz sánscrita correspondiente, *syanas*, significa humo; no hay, pues, duda respecto del color designado por *kyanos*.

Las excavaciones llevadas a cabo por Schliemann en Tirynta dejaron al descubierto un palacio de arte exquisi-

to, en cuyo friso de alabastro hay rosetas y pámulas recubiertas de una pasta de cristal azul. Este hallazgo explicó el pasaje de Homero referente al palacio de Alcinoos "de friso azul".

En la Cámara del Trono del Palacio de Minos en Creta se han hallado fragmentos de porcelana azul junto con otros de color verde, lapis-lázuli y cristal diseminados por el pavimento. Y allí mismo, placas de cristal pintadas, entre otras una miniatura que representa el toro galopante en campo azul. Y en un aposento al norte del Patio Central del mismo Palacio se ha encontrado un delicado ejemplar de la pintura al fresco—el Muchachito Azul—el cual, por el azulado tinte de la piel, es "más digno de ese nombre que la famosa pintura de Gainsborough", como comenta Sir Arturo Evans, el afortunado descubridor de la sepultada ciudad de Knossos en la cuna de la civilización continental helénica, en la isla de Creta.

Y aquí mismo en este Palacio se ha representado al Rey con plumas de pavo real y en el fresco de los toreadores, de los cuales dos son mujeres, ellas se distinguen por la blancura de la tez y por las diademas de azul y rojo.

En la *Caza del Jabalí*, fresco del palacio de Tiryntha, los perros en movimiento se destacan sobre un fondo de cielo azul.

Y toda esta civilización de Mycenae y Tiryntha y de Knossos es diez y quince siglos anterior a la hegemonía artística de Atenas. Fué contemporánea de una de las épocas de esplendor de Egipto, de donde les llegó ese mismo color azul, porque su preparación es idéntica a la del azul egipcio obtenido por fusión de arena con soda y tierras de cobre.

Así, pues, conocieron el azul y le emplearon con arte los fenicios, hebreos y egipcios que lo importaron en la civi-

lización cretense, generadora de la griega clásica y ¡no le conocieron las infantiles pupilas de los Apeles y Parrhasios, ya en las postrimerías del helenismo puro!

ROBERTO BRENES MESEN

Metafísica y Ciencia

La substancia está adherida a la esencia; la substancialidad, pues, en sí no es variable, luego no es posible que la esencia se diversifique en lo que no es diversa.

INB-GEBIROL. (*La Fuente de la vida*).

La Biologie humaine doit être aussi distinguée de la Biologie Animale, que celle-ci l'est de la Biologie Végétal.

DR. GRASSET. (*La Biologie humaine*).

El reino hominal

(Viene de la pág. 154, N.º 5)

No declara, con todo, nuestro personal aserto que sea esencial la diferencia entre los animales y el hombre. Sino que, no por ser de grado, como la que establece el señor Gagini, reduce la distancia entre ambos al punto de autorizar la afirmación de una continuidad que explique la naturaleza y la evolución de la vida social humana.

Nada se asevera en cuanto a la magnitud de la diferencia, con decir que es de grado, como lo son todas las que nuestra sensibilidad y nuestra inteligencia reconocen.

Entre uno y otro grados,—sea cualitativo o cuanti-

tativo el criterio de distinción,—son tantas, tan complejas las diferencias, que el parangón de dos objetos o dos hechos, aún semejantes, a poco de ser profundo nos descubre la contemplación del universo.

La asimetría, por ejemplo, de las curvas de distribución en las mediciones psicológicas, inconformables con las curvas teóricas de la ley de Gauss, le presenta al señor Gagini,—psicólogo,—una noción bastante objetiva del valor, a veces *infinito*, de las pequeñas diferencias.

De grado la diferencia entre los animales y el hombre, pero en el límite que los separa se desenvuelve toda la civilización, como entre una y otra de dos vibraciones, todo el universo.

Porque no se contiene la civilización en el vacío de las expresiones con que el señor Gagini presume explicarla. Por fortuna tan débiles palabras no abarcan la maravilla, la gloria, el porvenir del esfuerzo humano.

“Gracias—dice el señor Gagini—a su mayor capacidad cerebral, que le permite atender más tiempo y establecer más asociaciones, la especie humana pudo”, etc.

Y dice después: *“Más inteligente el hombre supo sacar partido”, etc.*

¡Qué distintas son las palabras de los hombres que hacen la ciencia en Europa! El citado Dr. Grasset dice:

“Sabemos que no es la morfología la que establece las semejanzas o desemejanzas de las especies”. “La característica funcional es la única verdaderamente importante, y no es de necesidad paralela a la característica anatómica” “El cerebro del hombre puede parecerse mucho al de otros animales, mientras que la función psíquica es absolutamente diferente”.

En el análisis del *acto psíquico* encuentra, en consecuencia Grasset, con Remy de Gourmont, con Nadillac, “los caracteres propios de la especie humana”. El primero de los cuales es la *superioridad intelectual* del hombre. “No es un carácter más o menos antiguamente adquirido”; es un “carácter esencial del hombre, no sólo del hombre actual, sino del hombre de todas las épocas, del hombre desde su *aparición sobre la tierra*,—cualquiera que haya sido el modo como ocurrió la aparición”.

Lo que no niega la función de las adquisiciones ancestrales, pues que el progreso “consiste esencialmente en la facultad del psiquismo del hombre, de acumular y utilizar los descubrimientos y las adquisiciones psíquicas de las generaciones y de los siglos anteriores”.

Formula así el autor del tratado de *Lo maravilloso precientífico* (*) las “*leyes de la Constancia Intelectual y del Progreso Psíquico Indefinido*”, acaso sin advertir que el ocultista reconocería en ellas la presencia del elemento noético de la concepción pitagórica del alma.

OMAR DENGO

Aranjuez, mayo de 1918.

(*Seguirá*)

La tierra es chica

Bajo una pertinaz garúa, el cielo estaba gris, frío el ambiente, lodoso el suelo.

Hacía una semana que se mantenía ese tiempo perverso, Empezó la llovizna en la madrugada del domingo anterior.

(*) Grasset: *L'occultisme hier et aujourd'hui*.

justo en el instante en que don Cantalicio abandonaba para siempre el rancho que construyó el abuelo y dentro de cuyos negros muros nació él y nacieron sus hijos

Era un domingo así, brumoso, frío, triste, cuando la miserable caravana se puso en marcha hacia lo ignoto.

En el desvencijado carrito, en un hueco, entre los cachivaches que constituían todo su menaje, iba acurrucada la vieja Silvia, sosteniendo en sus faldas al más pequeño de los nietecitos.

El otro, que apenas contaría diez años, montado en un petiso maceta, con mucha panza y pocas carnes, conducía a la cincha el carromato.

Delante, caballero en otro matango magro y añoso, marchaba don Cantalicio, arreando al tranco una puntita de ovejas, que no pasarían de treinta.

A un costado del vehículo trotaban, silenciosos y tristes, como si ellos también comprendieran y experimentarían la pena del éxodo, "Barcino" y "Fiel", los dos perros veteranos, de mandíbulas casi desdentadas y de garganta casi sin voz.

Al atardecer del domingo, habiendo encontrado al borde del ancho camino real, un pedazo de tierra con alguna pastura, hicieron alto y plantaron el primer campamento.

Con un viejo poncho y una frazada raída, se improvisó una carpa para albergue de ña Silvia y la criatura.

Don Cantalicio hizo fuego con unas ramitas que antes de partir había cortado del membrillero muerto del guardapatio, y la viejecita preparó la cena frugal.

Después, siempre en silencio, personas y bestias se tendieron a la intemperie, buscando en el sueño alivio a la penuria de aquella primer jornada en el amargo viaje a lo desconocido.

Peró el sueño se empeñó en negar su bálsamo al viejo paisano. Su espíritu, obscurecido por los años, por las fatigas

y por los azotes de la adversa suerte, luchaba por hallar explicación a aquella suprema injusticia del destino.

Hacia más de cincuenta años que ocupaba el Puesto Chico, sucediendo a su padre, que había sucedido a su abuelo.

Por mucho tiempo fueron simples "agregados", pagando el usufructo del escaso terreno con su gratuito concurso a las faenas de la estancia: paradas de rodeo, yerras, esquilas, monteadas y aún otras muchas.

Después, a medida que el progreso iba expulsando a latigazos las sencillas instituciones patriarcales, hubieron de someterse al nuevo régimen. La lana del pequeño rebaño que mantenían para el consumo, debió partirse por mitades con el propietario de aquel campo inmenso, en la mayor parte inculto y despoblado. La mitad del trigo y del maíz que producía la chacra, los mejores productos de la huerta de hortalizas, las sandías más bellas y los duraznos más preciados correspondían al amo.

Como don Cantalicio era un hombre fuerte y animoso y contaba con la ayuda de su esposa y de tres hijos que no le desmerecían en honradez y amor al trabajo, fueron viviendo.

Pero una noche cantó la lechuza posada sobre la cumbre del rancho. La muerte entró y se instaló en la casa, cebándose en la carne fresca. Uno tras otro, en breve espacio de tiempo, sus tres hijos fueron conducidos al "Bajo de las Cruces".

Los años y los sufrimientos agotaron las fuerzas del valeroso trabajador. La producción mermaba de año en año y llegó un día en que el patrón lo expulsara sin misericordia, como se manda al matadero al buey viejo que ya no puede con el yugo.

El imploró. No le hicieron caso. Protestó, y entonces intervino la "justicia", que, en nombre de la justicia, lo arrojó con su vieja mujer, con sus cachivachés, con sus nietecitos, sus treinta ovejas ruines y sus dos perros viejos, al camino real.

—¡Canejo!—exclamó don Cantalicio en un relámpago de rebelión.—¡Si yo lo hubiera sabido hace veinte años qu' esto es la justicia, o si yo tuviese aura la fuerza de hace veinte años!...

Pero se resignó en seguida; y cuando en el momento de la partida el mayor de sus nietos le propuso ingenuamente:

—Tata viejo ¿quiere que le prienda juego al rancho pa que no puedan aprovecharlo ni pa leña?—él lo miró severamente y respondió:

—Si el caballo patiase a traición como la mula, sería mesmamente despreciable como la mula!...

Y eran ya siete días de lento rodar por el camino, sin objeto, sin rumbo, sin propósito. Al amanecer de aquel domingo, don Cantalicio se puso a observar la enormidad del campo, casi desierto, que se extendía a ambas lindes del camino.

—¡Cuánta tierra!... Sobre esa tierra viven ñanduces, venaos, zorros, vizcachas, comadrejas, peludos, lagartos, víboras y tuita laya 'e sabandija inútil o dañina!... Y pa un pobre viejo como yo no alcanza!... ¡Tanta tierra, tan grande la tierra! Y sólo resulta chica p'al que la trabaja, p'al que la quiere de amor, p'al que se casa con ella y le hace hijos!...

JAVIER DE VIANA

Tome, lea

I. ¿Qué clase de lecturas hace usted con mayor gusto?

Las que me dejan una impresión de serenidad, de paz; las que me obligan a pensar menos en mí y más en los que me rodean; los libros que al describir

lo que hoy existe me hablan también de lo que mañana será y me dejan algo mejor y más dispuesto a mejorar lo que debe mejorarse. No menosprecio los que idealizan lo real; pero aprecio sobre todo los que muestran como se realiza lo ideal.

II. ¿Cual es el autor o autores que usted prefiere?. Sírvase explicar el por qué de este gusto y de esta preferencia.

Edmundo de Amicis, porque el corazón cuyas palpitaciones se perciben en el DIARIO DE UN NIÑO se revela también en las demás obras. Dickens, porque el sabe interesarme a los desheredados, a los que nos parecen pequeños sólo cuando los vemos de lejos. Ernesto Renan, en sus obras puramente literarias, porque en éstas domina una poesía que no puedo definir pero que me conmueve siempre. Palacio Valdés en obras como MAXIMINA, O LA HERMANA SAN SUPPLICIO, (pero no en obras como LA ESPUMA) porque él pone en sus narraciones tanto color local como un Velázquez ponía en sus cuadros. Víctor Hugo en cada una de sus obras y por cada una de las razones que acabo de dar.

GUSTAVO MICHAUD

Nunca he tenido libros o autores favoritos. Mi costumbre ha sido leer todo lo que me parece útil o agradable.

Tiempo ha habido, sin embargo, en que me he encariñado con cierta clase de libros. Treinta años ha, por ejemplo, encontraba vivo placer en los autores clásicos españoles, especialmente en los dramáticos. Alarcón,

Moreto, Rojas, Tirso de Molina, Vélez de Guevara y Montalbán, me cautivaban con la sutileza de su ingenio, la animación del diálogo y el realismo de los caracteres; autores en cuyas obras tan al natural se destaca la índole altiva, pero franca e hidalga de los caballeros españoles de los siglos XVI y XVII.

Después, la literatura francesa— de todos los matices, clásica, romántica, naturalista,—ha despertado en mí grande interés y alimentado mi afición a la lectura por largo tiempo. La lengua y el espíritu franceses se prestan como ningunos a la producción de toda suerte de obras interesantes. El buen gusto, que es como instintivo en aquel pueblo, le da la primacía en el difícil arte de escribir, de producir con espontaneidad y galanura.

A veces me gusta pasar de lo serio a lo festivo; y así, después de un capítulo de Spencer o de otro autor de esos que dejan profunda huella en el entendimiento, me complazco en leer un artículo de Larra, una comedia de Molière o un cuento del buen barón Münchhausen; lecturas estas últimas que no sólo procuran grato esparcimiento, sino que tienen la virtud de reanimar el espíritu produciendo esas tranquilas alegrías que tanto predisponen al bien, a la benevolencia, al altruismo. El buen humor ilumina la existencia con suaves resplandores y contribuye a mantener la armonía interna de que habla Platón, que tan necesaria es para estar bien consigo mismo y con los otros.

Por lo demás, “una vida sin alegría es un largo viaje sin posada.”

Considero de suma importancia estimular en los

jóvenes la afición a la lectura, pues aparte del caudal de conocimientos que por ese medio se adquiere, los aleja de los malos senderos, los hace adquirir sanas costumbres e infunde en su ánimo levantados propósitos.

ALBERTO BRENES

Notas

Con los graduados de la Escuela Normal.—Nos escribe la Srta. Aman-
cia Rodríguez, graduada en 1917 y maestra en San Pedro de Poás, y nos
dice entre otras cosas: “La Escuela vive en el corazón de cada uno de
sus hijos, y así está extendida por todas partes”.

D. Antonio Picado, Director de la Escuela de Varones de Esparta, sa-
lido en 1917, nos escribe diciéndonos que los graduados de la Esc. Normal
pueden hacerla vivir en las escuelitas en que trabajan. Informa que traba-
ja en condiciones difíciles, que da conferencias sobre los nuevos Progra-
mas de Educación Primaria, que enseña inglés a los maestros y vecinos
importantes. Confiesa que le preocupa mucho la educación post-escolar,
que quiere organizar una Escuela de adultos, una Biblioteca escolar, un
Salón de Lectura, reuniones dominicales con fines recreativos, y fundar un
periódico local. Seguirá dando las clases de inglés los lunes, miércoles y
jueves; los martes, viernes y sábados reunirá los niños de los cuartos gra-
dos que no asisten a la escuela por no haber el quinto. El domingo recibirá
en la Escuela a los vecinos que a ella quieren llegar. Se interesa porque
la Junta de Educación de Esparta construya una Escuela--granja; no ha lo-
grado que dicha Junta dé dinero para la formación de la Biblioteca
escolar.

D. Fidencio Hernández, salido del II Normal, escribe desde Sta. Cruz
de Guanacaste y remite una lista de páginas selectas de Autores nacionales
con las que piensa hacer un Libro de Lectura para las escuelas. Solicita
colaboración y consejo.

Con los maestros. Informa la Srta. Evangelina Solís, Directora de la
Escuela NICOLAS ULLOA de Heredia, que de dicho plantel salió la

Srta. Maestra Graciela Herrera y en su lugar está la Srta. Hortensia Hernández, graduada en la Normal en 1917. Deplora que se haya retirado la Srta. Herrera, y estima el trabajo de la Srta. Hernández. Informa que los niñitos trabajan empeñosos en el Jardín escolar; han hecho una huerta sin éxito. Está satisfecha de la marcha de la institución escolar "El vaso de leche". Es probable que en breve celebre el aniversario segundo de la fundación de la Escuelita.

Respuesta a un estudiante de pedagogía

Es admirable el comentario del niño. La explicación del hecho la dan acertadamente las palabras de Ud. La *disciplina del rigor* la adoptan los maestros incapaces de inspirar amor y devoción. Arguyen que los niños "no entienden por bien"; pero suponen que el *buen tratamiento* consiste en la blandura de la voz y de la palabra.

Afortunadamente las palabras insulsas, por mucho que sean blandas, no suelen influir en el corazón de los niños. Mas, en cambio, es cosa grave que sin mediación de la palabra, por su propia virtud, el pensamiento del maestro actúe en el niño. ¿Si no es puro?

En el caso concreto: ¿qué espera Ud. de la labor de maestros—llámémoslos así—que le confían, como entregan su vida, a los asaltos de la traición? Advierta cómo fracasan, con qué lamentable inconsciencia,—si no es cínico encubrimiento del yerro. Los niños buenos de la escuelita, tórnense *malos* bajo el látigo del nuevo régimen. Como ellos, luego que las gentes lo trataron mal, sintióse malo de pronto el lobo de ser montaraz que adoctrinó el santo.

Le digo con franqueza que si en este país, en donde tantos milagros ocurren, llegara yo a ser Ministro de Instrucción Pública, probablemente expulsaría de la escuela a los maestros que de ella expulsan a los niños.

Guiárame el solo pensamiento de que el Maestro los llamaba hacia sí.

Y juzgo que si aspiramos a "hacer patria", debemos, como quería Gurlitt, defender a los niños de los maestros. Y a los jóvenes, de estos sórdidos maestros que llenan las aulas de la sombra de su conciencia.

Omar Dengo

Aprendamos estas palabras con que finaliza su discurso del 18 de marzo de 1918, el Dr. D. Joaquín V. González, en el acto de transmisión de la Presidencia de la Universidad de la Plata al Dr. Rodolfo Rivarola:

"No conservo resentimiento ni memoria alguna de los hechos personales o colectivos realizados en oposición a mis actos o a mi persona, ni siquiera de aquellos que, dictados sólo por la incultura o la intemperancia tan irreflexivos como inconscientes, sólo reclaman un gramo de ciencia o una emoción de caridad que los arranque de la propia tortura de sus odios o rencores infecundos. Nunca tuve sitio en mi alma para depositar carga tan incómoda y pesada, semejante a la capa de plomo de los hipócritas del *Infierno* de Dante. En las nuevas y altas orientaciones de mi espíritu, sólo siento un inmenso amor por los que sufren las torturas de sus dolores o de sus pasiones, tanto más feroces y suicidas cuanto más honda es su ignorancia. Deshojadas casi todas las flores de mis ilusiones respecto a la acción pública, me ha quedado una profunda simpatía por la juventud, un hondo anhelo de ciencia y de verdad, y una irresistible benevolencia para juzgar y perdonar los errores ajenos, sobre la base de mi creencia en la fragilidad de nuestra vida y de nuestras convicciones, sujetas al constante movimiento de transformación de las cosas y de los seres."

¿Dónde aprenden nuestros maestros la lengua materna?

¿Dónde estudian nuestros maestros la lengua materna? Porque es lo cierto que muchos de ellos no leen en absoluto libros (libros, no textos) de autores contemporáneos, ni menos aún de autores clásicos. ¿Será acaso en la Gramática? No puede ser. Eso querrían algunas personas apegadas exclusivamente a la rutina de los textos. ¿Quizá en el *Vocabulario de los niños* o en el *Vocabulario de las escuelas*? Ciertamente, no pocos los leen. Pero.... tanto valdría como leerse un mal Diccionario. El sentido de una palabra y de muchas palabras no se puede aprender independientemente del trozo donde se contienen esas palabras y que les presta su fuerza y valor. El que estudia una lengua extranjera sabe de sobra que de nada le servirá aprenderse largas listas de palabras a diario si no ha de hacer inmediato empleo de ellas o no las ha de ver usadas.

Y el idioma de los libros es, en cierto modo, una lengua extraña dentro de la usual y corriente, que hay que estudiar y estudiarla en la única parte donde se le encuentra: en los libros.

¿Qué se diría si dijéramos que gran número de nuestros maestros no han leído el *Quijote*?—*e. r.*

De la casa editorial LA LECTURA, de Madrid, hemos recibido la siguiente obra que recomendamos a los estudiantes de Filosofía y Educación:

Locke: *Pensamientos acerca de la Educación*.

No sólo la pedagogía inglesa, de la que es la figura principal, sino la misma pedagogía del continente, no podría explicarse sin Locke. Rousseau, llevado de su espíritu de originalidad, aspira con su *Emilio* a sentar las bases de una pedagogía con materiales inéditos, tomados de la naturaleza misma, en protesta y rebeldía contra los autores precedentes. Sólo uno cita con respeto: el *sabio Locke*. Ningún educador extranjero influyó tanto en la pedagogía española de fines del siglo XVIII y comienzos del XIX como Locke, si se exceptúa a Rousseau.

Y, sin embargo, la tradición se mantiene en Francia, donde es muy importante la bibliografía consagrada a Locke; pero se interrumpe en España, donde no se encuentra en el mercado ninguna traducción de los *Pensamientos acerca de la Educación*.

No es, pues, de extrañar que la casa editorial LA LECTURA haya rectificado este olvido publicando en su sección de *Clásicos de la Pedagogía* una traducción de los *Pensamientos acerca de la Educación*, hecha por D. Barnés, teniendo a la vista las ediciones críticas más esmeradas publicadas en Inglaterra y las más importantes traducciones francesas. De ellas ha tomado extractadas las notas de esta edición, agregando algunas que ha juzgado interesantes para nuestro país.

La obra va precedida de un admirable Prefacio y de una nota biográfica y crítica del Rev. H. Quick, la más alta autoridad en Inglaterra respecto la pedagogía de Locke.

Alma mater

Con *alma mater* y con *alma parens* los clásicos latinos solieron designar la madre patria, la tierra generadora; tal fué el *alma mater terra* de Lucrecio. *Alma Ceres*, sustentadora Ceres, *alma lux* vivificante luz, *almus ager* fértil campo, dijo Virgilio; *almus sol* padre de la Naturaleza sol, *almae Musae* fecundas Musas, dijo Horacio. Siempre con el sentido de generar o de nutrir, como contracción de *alimus* procedente del verbo *alere*, de la raíz indogermánica *AL*, alimentar; nutrir. Almo es, por tanto, todo cuanto nos alimenta y nos mantiene.

Más tarde, cuando las Universidades aparecieron, los estudiantes llamáronse *alumnus*, *alumni*, los que se alimentan o nutren—de la misma raíz, y en Cambridge se inició el empleo de la expresión *Alma Mater* como

correlativa de alumno, la madre-nodriz, la sustentadora espiritual de las generaciones de estudiantes que pasan por su recinto. De allí se extendió a las otras Universidades alemanas y americanas y luego a los Colegios.

Con ese sentido de sustentadora espiritual se aplicó para designar la Escuela Normal de Costa Rica, porque se la destinó en el corazón de quienes la hemos amado a constituir un centro de superior cultura como conviene dejar en las almas de aquellos que se entregan resueltamente a la difusión de las artes, de las ciencias y de las letras en las generaciones venideras. ¡Madre reconfortante, madre augusta, dadora de fuerzas espirituales, tal, cuando vivías, fuiste para nosotros, Alma Mater!

R. Brenos Mesón

En la Revista NOSOTROS, de Buenos Aires, leemos, refiriéndose a Dn. José Batlle y Ordoñez, Presidente del Uruguay en dos ocasiones, y periodista famoso:

Nada descuida para que en el país tenga incremento la educación física.

Ha podido comprobar, y se complace en ello, que desde el momento en que los ejercicios físicos han tomado desarrollo, la juventud uruguayana es más despierta, más alegre, más creyente en la vida.

De Buenos Aires nos remite nuestro compatriota, el Dr. Adolfo Esquivel de la Guardia, un folleto de que es autor, titulado *El saneamiento norteamericano del Trópico*.

Es un interesante e instructivo trabajo en que se expone el sistema que ha seguido la sanidad Norteamericana para acabar en Cuba, Panamá, la Zona del Canal y Centro América, con las enfermedades tropicales: la fiebre amarilla, la malaria, la tifoidea, la anquilostomiasis, etc.

Agradecemos tal folleto, que remitiremos a la Biblioteca de alguna escuela pública.

Los estudios desinteresados

Todo el mundo dibuja bien en esta tierra de Francia.


¿Cómo no ha de ser así cuando cada individuo de esa muchedumbre que atesta los salones es un verdadero juez, competente y severo? Suelo prestar oído a las críticas que, al pasar, pronuncia cada grupo. No son sólo los hombres de mundo, que han vivido entre las cosas de arte toda su vida; son las mujeres, los estudiantes, los empleados, toda esa burguesía que forma la masa del pueblo francés. Con una rapidez de percepción admirable, de una mirada, ven el lado débil o el sello que da valor y, con una precisión de lenguaje que asombra, formulan una opinión y pasan.

Cuando pienso que, para los mejores de entre nosotros, para un Del Valle, para un Lucio López, para no hablar sino de dos muertos queridos, fué necesaria, y es para los que les sobreviven una educación lenta para formar su criterio y su gusto, me digo que este aguzamiento del espíritu en el pueblo francés no viene sólo del constante espectáculo de obras de arte de primer orden, sino también y principalmente, de la educación general de la juventud. Hay que formar la inteligencia, darle la elasticidad necesaria más tarde a la rapidez de las percepciones. Eso es lo que nos ha faltado, eso es lo que nos falta y a eso deben tender todos nuestros esfuerzos. Son los estudios desinteresados, las nociones que por decoro el espíritu humano debe adquirir, todas esas deliciosas cosas inútiles que hacen la vida amable, las únicas que podrán levantar nuestro nivel intelectual, que no se eleva mucho, mis amigos, entre el de los pueblos en marcha, como decía Sarmiento.

MIGUEL CANÉ

(Del volúmen. *Notas e Impresiones.*)

Imprenta y Librería Tormo.—San José



Regresión pedagógica

Las circunstancias especiales de que me encuentro rodeado, me hacen vacilar en estos momentos con respecto a mi participación más o menos activa en el desarrollo de los problemas nacionales de educación. Alejado de la acción docente, quizá por un largo período de tiempo, ello no implica que no dejen de cautivarme aquellas cuestiones que se relacionan intimamente con la cultura del país, y con un entusiasmo evangélico quisiera en estos instantes de la vida nacional, en que se realiza una revisión de valores morales e intelectuales, no desdeñar en la alta tarea educadora mi contribución más o menos modesta, aunque ella solo signifique el estudio de nuestros problemas educacionales desde las columnas de la prensa.

Cuando acepté en 1914 el honroso cargo de la dirección suprema de la enseñanza pública, fué el programa de mis aspiraciones poner al día las instituciones educacionales del país y sin bajar á un desgraciado exotismo pedagógico, procuré adaptar las tendencias contemporáneas que habían sido aceptadas ya como sistemas educacionales universales, tratando de incorporarlas en el organismo escolar costarricense.

Hasta la época en que se inició mi actuación en la Instrucción pública, la escuela no había sido considerada más que desde un punto de vista individualista, únicamente como una relación entre el maestro y el discípulo, dominando por lo tanto como sistema, lo que designan los

ameritados filósofos de la educación con el nombre de *individualismo pedagógico*.

La vieja pedagogía individualista representada por Herbart, Ziller, Rein, Dittes, Dilthey, Lehmann, Paulsen, Payot, Linde, Munch y otros, continuaba enseñándose en los establecimientos de educación nacionales. Nuestros valores pedagógicos necesitaban una revisión y no era posible que un espíritu sin preocupaciones dejara pasar por inadvertido que una de las actividades de mayor influencia en la cultura nacional continuara a la retaguardia de las naciones más adelantadas, cuyo progreso hasta entonces había constituido la brújula de nuestras instituciones.

Contemplado así nuestro problema educacional, habríamos de considerar la escuela desde el punto de vista en que la han colocado los grandes revolucionarios de la educación, es decir, desde el punto de vista sociológico, como una relación entre la escuela (como institución social), y la sociedad o entre la escuela y el Estado y el hogar.

Siendo el hombre un ser social, aislado de la sociedad tiende a la degeneración y a la imbecilidad; teniendo las relaciones sociales, por lo tanto, un carácter educativo, debe llevarse a la escuela el espíritu, las actividades y las relaciones sociales.

Por otra parte, la escuela debía constituir el centro de las actividades sociales, artísticas y económicas de la comunidad, ejerciendo a su vez una influencia cultural en el medio en que se desarrolla, valiéndose para ello de la extensión social que se realiza por el innúmero de proyecciones culturales de que puede disponer.

La escuela, centro general de ilustración y cultura, es también centro común de unión de los diferentes ele-

mentos sociales y en su obra de acción y reacción mutuas debe colaborar a la cultura de los elementos que se hallan dentro de ella y de aquellos que la rodean y forman parte de la comunidad en que se desenvuelven sus actividades.

Debe dominar en la escuela un intenso florecimiento de tendencias y trabajos para purificar la vida social de la comunidad a la vez que purifica la de sus miembros formada por la población pupilar de sus aulas.

Tal es el nuevo movimiento de los *leaders* de la Pedagogía social que consideran la escuela desde un punto de vista sociológico, y entre sus representantes más esclarecidos habremos de citar a Natorp, Bergemann, Willmann, Seidel, Stein, Scherer, Seyfert, Rissmann, Wendt, Hensling, Kobel, Kerschensteiner, Rasser, Baümer, Leser, Franke, Rühle, Grein (alemanes); Dewey, Scott, L. Ward, Small, Sumner, Smith, Ross, G. S. Hall, Burnham, Addams, Mead, Vincent, O'Shea, Dutton, Giddings, Ellis, Cope, Jenks, Allin, Ellwood, Carr (americanos); Letourneau, Eslander, Worms, Durkheim, Defert, Chabot, Cousinet (franceses); S. de Dominics (italiano); Masaryk (bohemia); Milovanovich, Miloshevich (serbios); Koshchevich (croacio); Yakovenko (ruso); Sandor (húngaro); etc.

El movimiento de la Pedagogía social tiene, pues, carácter universal, y ha cautivado los mejores espíritus que informan las corrientes filosóficas modernas de la educación.

El aspecto social de la Pedagogía aparece hoy como una reacción universal contra toda la corriente individualista, reacción que inicia Sócrates empezando a romper la educación cívica y poniendo las bases de la edu-

cación humana; que los sofistas, los cínicos, los estoicos y los epicúreos continúan; que Aristóteles recoge; que el Cristianismo amplía dándole forma; que se salva en la Edad Media merced al misticismo, el cual concierta la uniforme y universal rigidez del dogma con la visión y el calor individual del sentimiento, y que informa toda la Pedagogía y la Sociología del siglo XVIII (por ejemplo Rousseau y los enciclopedistas, Kant y la Aufklärung). Esta reacción que, como observa un escritor, es general contra el siglo XVII, en su concepción de la vida, en su ideal, y, por tanto, en la concepción y el ideal de la educación, y de aquí en la Pedagogía,—pues las ideas son también un fruto de la historia, aunque reobren a su vez sobre ella y sus demás factores,—en la unidad de su organismo, ha ido condensándose en el movimiento llamado la “pedagogía social”, que no es sino una determinada concepción de la misma, que descansa, por una parte, en el reconocimiento de que la educación es una función social, es decir, la fase más importante del proceso de asimilación, mediante el cual el cuerpo social se adapta nuevos miembros; por otra parte, en la idea alcanzada ya por Pestalozzi de que el individuo se educa mediante la comunidad, *preparación técnica* general para las actividades de la vida social, de la que debe participar desde el primer momento. Este amplio punto de vista es el que adopta Dewey, seguido de cerca por Kerchensteiner y otros.

El más genuino representante de la pedagogía social es el profesor Dewey, cuyas doctrinas empezaron a conocerse en su obra “*The School and Society*”. Dewey, antes profesor de la Universidad de Chicago, hoy de la Columbia en Nueva York, ha sido admirado con justicia

no solo en los Estados Unidos sino en Europa, y se le ha designado ahora con el nombre de "*El Washington de la Pedagogía*". — Las ideas fundamentales de su "*School and Society*", en cierto sentido son la necesidad de desarrollar la sociabilidad del alumno y la posibilidad de utilizar las tendencias sociales del niño en un fin pedagógico. La escuela debe ser una sociedad en miniatura con cierta autonomía en su organización, dirigida por los móviles superiores de cooperación mutua, de socorros y de reposición como en una comunidad verdadera. La Escuela de Aplicación de Chicago se convirtió en una especie de escuela modelo y su método y práctica se propagaron al través del país entero. En su Escuela Primaria Experimental (fundada en 1896, clausurada en 1918, comenzada con 15 niños, aumentados hasta 100 en tres años) de su Universidad de Chicago, trató Dewey de organizar la escuela como una *sociedad embrionaria*, para ponerla en relación más estrecha con la vida del hogar y del medio y para llevar la historia, las ciencias y las artes al plan de estudios de modo que tuviesen un valor positivo y un significado real de la vida del niño.

Trató de elaborar experimentalmente "la construcción de un curso en armonía con la historia natural del crecimiento del niño en capacidad y experiencia. La cuestión es la selección de la clase, variedad y debida proposición de las materias más definitivamente adaptadas a las necesidades y poderes dominantes en un período determinado de crecimiento y de aquellos modos de presentación que han de hacer que el material escogido se desarrolle vigorosamente. No podemos admitir con demasiada amplitud o con demasiada libertad los límites de nuestro conocimiento o la profundidad de nuestra

ignorancia en estas materias". La vida escolar se asimiló al curso ordinario de la vida fuera de la escuela, no por motivos puramente utilitaristas sino por la convicción de que por medio de los agentes sociales el niño alcance en pocos años el progreso adquirido lentamente por la raza en muchos siglos.

La Escuela y la Sociedad de Dewey comprende cuatro capítulos que son, en realidad, cuatro trabajos diferentes, ligados sólo por una interna unidad: I.—La Escuela y el progreso social. II.—La Escuela y la vida del niño. III.—Disipación pedagógica. IV.—Tres años de la escuela elemental universitaria.

En 1913 publicó Pidoux la traducción francesa de otra obra de Dewey, "*L'école et l'enfant*", con una introducción de E. Claparede. Ha sido ésta la primera vez que se traduce al francés una obra de uno de los más grandes y de los más originales pedagogos de los Estados Unidos. Pidoux ha reunido bajo este título cuatro estudios publicados por Dewey en situaciones y épocas diferentes. "*El interés y el esfuerzo*"; "*El niño y los programas de estudio*"; "*El fin de la historia en la instrucción primaria*" y "*La Moral y la Educación*".

El Dr. Claparede conceptúa la Pedagogía de Dewey: 1^o *genética*, en cuanto se conforma con el desenvolvimiento natural del niño; *funcional*, en cuanto se conforma a sus intereses y a sus necesidades; y *social*, en cuanto prepara al niño para la vida social, que debe llevar más tarde, mediante una vida ya social en la escuela, en la que la actividad común y la cooperación se introducirán cada vez más. Para los pedagogos franceses este carácter social es el más típico de la Pedagogía de Dewey.

El desideratum de la Pedagogía Social es la socialización del niño y la culturización de la sociedad por medio de la escuela. Según el sociólogo educacional Ellwood, el propósito de la educación es adaptar a los individuos a su vida social, producir el buen ciudadano, antes del buen abogado, del médico excelente, del entendido ingeniero o de cualquier buen profesional, esto es, buenos padres, buenas madres y buenos vecinos.

Para Scott la escuela debe ser una combinación social con sentimientos sociales y necesidades propias. Al constituirla, la sociedad ha hecho de ella un organismo social, dispuesto para producir cambios sociales definidos en sus miembros. Natorp afirma que la escuela es el Estado en miniatura, sirviendo así para acostumbrar al niño al orden social, y por esa razón la escuela debe conformarse apropiadamente a la vida pública, y organizarse como escuela nacional, esto es, haciendo que el fin de la educación sea la socialización. Bergemann considera que el hombre se convierte en hombre sólo por la sociedad humana.—Stanley Hall ve el ideal de hoy en la Pedagogía social (adaptación del niño al presente estado social) una preparación para las necesidades y exigencias de la vida. Considerando la naturaleza psicológica del niño y sus necesidades sociales, el problema principal es *qué podemos hacer en la educación social*, en vez de *qué debemos hacer mirando la educación desde un punto de vista ideal como medida del presente y guía del futuro*.

Según las anteriores líneas, la socialización de la escuela tiene por fin: 1º Considerar la escuela como una pequeña sociedad, como una comunidad, donde deben desarrollarse por medio de instituciones formadas dentro

Ver p. 50 años que se ha escrito en un libro

de ella, las tendencias sociales de los alumnos. 2º Considerar la escuela como institución cultural influyente en la sociedad en que se desenvuelve, extendiendo su acción cultural al medio social donde actúa. 3º Considerar la sociedad como un centro que reobra sobre la acción educadora de la escuela, acción que debe contrarrestarse acercando la sociedad a la escuela. 4º Considerar el alumno como un elemento socializable cuyas actividades deben encausarse en diversas direcciones adaptándolo a las necesidades mutuas, poniendo la cooperación por encima de la competencia, desarrollando en él métodos de vida mediante los cuales la sociedad asegura su existencia y su desenvolvimiento, sirviéndose de agentes que capaciten al niño para satisfacer algunas de las necesidades primordiales de la vida comunal, instrumentos mediante los cuales la escuela misma podrá ser una forma genuina de la vida activa de la comunidad, en vez de ser un lugar aparte en que enseñan y aprenden lecciones. La escuela a su vez prepara el alumno para la vida social, capacitándolo económicamente a fin de que constituya un elemento productivo antes que un parásito social. 5º Considerar la escuela como centro de las actividades sociales, económicas de la sociedad en que se desenvuelve, haciéndola participar de los problemas sociales contemporáneos (la religión, la política, etc.); influyendo en la vida económica de la localidad, interesándose en sus problemas económicos y procurando su solución.

En su primer aspecto la escuela realiza el proceso de socialización, en sus lecciones, en la vida escolar misma que entraña una reacción educativa. La escuela es una cooperativa de acciones espirituales donde el niño se desenvuelve no solo por la comunicación de sus maestros

sino por la influencia de sus compañeros. El niño ama sobre todo la sociedad de los niños, sus compañeros de ruta en el viaje de la vida. Sus psicologías se compenetran. El niño no es un hombre pequeño, según lo ha considerado un crítico antropo-céntrico, sino que es un organismo que refleja el mundo físico y el social, de un punto de vista muy distante del hombre.

La socialización por medio de instituciones se realiza con la formación de asambleas de alumnos, de clubs o asociaciones que tiendan al estudio, a la mutualidad escolar, a la previsión, al bien social, a despertar el culto a la naturaleza; y a estimular el deseo de estudio y de las investigaciones científicas para realizar el doble fin, el utilitario de la cooperación, y el ético de la solidaridad.

En su segundo aspecto, la escuela realiza el proceso de socialización valiéndose de la Extensión social, asambleas de padres de familias, conferencias, exposiciones, proyecciones cinematográficas, conciertos de carácter artístico, instituciones circunscolares, bibliotecas circulantes, lecturas públicas, jardines escolares, distribución de productos agrícolas, reuniones de interés local para fines sociales y de beneficencia.

En su tercer aspecto, la escuela realiza el proceso de socialización vinculando la sociedad con la escuela, procurando llevar a cabo la más completa comprensión de sus fines y tendencias educacionales por todos los medios que están a su alcance.

En su cuarto aspecto, la escuela realiza el proceso de socialización por medio de cursos y lecciones socializadas que aumenten el horizonte intelectual de los jóvenes y adquieran una experiencia que no tenga una relación