

neidad, la actividad, la libertad, la responsabilidad; tales son los resortes que pondrá en juego la vida escolar. En este tema, no hay pedagogía más vitalista que la de Gaudig, en donde no sólo se está pidiendo más vida para dondequiera se eduque, sino está él mismo viviendo e infundiendo vida, vida escolar, en los capítulos de su obra.

Ya sabemos que en Budde la educación "total" se consigue mediante cultivo igual de emoción, voluntad, intelecto y fantasía. Y en Kessler mediante el reposo de la universalidad del mundo de los valores.

ES PEDAGOGÍA ANTI-INTELECTUALISTA.—Queda su-
puesta esta nota en la nota anterior; pero merece énfasis particular por el papel que ha desempeñado en la historia de la pedagogía de la personalidad.

La filosofía hegeliana, cuyo apéndice pedagógico lo constituye Schulze, imperó sin obstáculos en todo el sistema escolar alemán produciendo en las clases dirigentes del país un hartazgo de saber. La reacción no se hizo esperar y, Nietzsche y Eucken levantan la protesta defendiendo los fueros de lo irracional. El sentimiento, la emoción, la voluntad, regiones "oscurecidas" del alma, no por ser oscurecidas dejan de ser parte, y muy importante, en el gobierno de nuestra vida. Somos no por lo que pensamos y sabemos, sino muchas veces a pesar de lo que pensamos y sabemos. La razón es la cara bonita de la personalidad, y la ciencia es fotografía de esa cara bonita. El alma humana, sin embargo, no puede ser averiguada siguiendo destellos de una fingida sonrisa. Para saber lo que somos no hay ciencia suficiente: se necesita vivir nuestra propia subconsciencia, y vivirla es a la vez emanciparla de toda conceptualización. En el vago pero cierto placer que nace de la emoción confusa y fugaz, hay más verdad que en el triángulo equilátero de cualquier definición.

El conocimiento del ser, de nuestro mismo pro-

pio ser, es un proceso de cuyo comienzo nunca tuvimos consciencia y de cuya culminación no sabremos nunca nada. Cuando el adolescente se da cuenta de que "es", ese darse cuenta tiene su historia en la rica experiencia infantil que nunca es experiencia "sabedora" sino experiencia vivida, si se admite el pleonasma.

(Como quiera que algo nuestro va quedando en este comentario de la pedagogía de la personalidad, no está mal que digamos habernos ya plegado al irracionalismo en un ensayo publicado hace un año, y en el cual nos sirve de pretexto un tema exótico. Nos referimos a *Viajar es Vivir*. De allí tomo este párrafo: "Nada: ni las apretadas noches amenazadas de tormenta nos parecen tan oscuras como nuestros estados de ánimo. Y aquel que no quiera mentir confesará que hay en la historia de su vida psíquica una rica porción que jamás llegó a comprender. Los períodos de lucidez son demasiado fugaces y hondamente distantes entre sí; ellos van sirviéndonos para conjeturar lo que ha sido de nosotros en el borrascoso intervalo en que nuestra conciencia se puso al servicio de lo subconsciente". Quiere decir, pues, que la tendencia irracionalista (así como la individualista) de la pedagogía de la personalidad, no nos encontró mal previsto).

La ciencia misma, hija noble de la mera razón, es también un proceso infinito de afirmaciones y rectificaciones cuando quiere penetrar en el misterio de la realidad. Hay una "historia" de la ciencia natural que en nuestros días se enriquece con doctrinas revolucionarias en la Física y discusiones interminables en la Biología. Meyerson no escribió su *Identidad y Realidad* por un mero prurito de conversar, y allí ha demostrado que en los cimientos y en el ápice de la ciencia, y aun dentro de su propio cuerpo, lo irracional se agazapa como un felino respetable.

La razón no está en derrota, pero está enjuicia-

da: no se la acusa de fraude sino de abuso. La pedagogía tuvo un momento de fiesta intelectualista con el magnífico sistema de Herbart. Ahora ya sabemos que por bueno que sea un sistema, el solo hecho de ser sistema ya lo vicia. La pedagogía de la personalidad fué por eso en su primer momento una sensibilidad disidente: le molestaba mucho ese casillero para la escuela, para el maestro, para la clase, para el alumno. Los pasos formales tienen un desagradable sabor militar. En la actividad docente no hay compás posible. Toda medida es para la personalidad, cuando la tasa viene de fuera, un abuso innegable, que la Iglesia, el Estado, la familia... y los maestros han tratado de justificar cada uno desde el punto de vista de sus particulares intereses. Pero la extrema libertad no es precisamente lo que anhela la pedagogía de la personalidad. (En toda pedagogía que no quiera ser pantomima, habrá siempre un *mínimum* de autoridad). Ella también ha sabido justificar el "pequeño abuso" que significa educar a un niño convirtiéndolo o pretendiendo convertirlo de individuo en persona.

De su tendencia antiintelectualista nace para la pedagogía de la personalidad la orientación humanista que prefiere. Esto ha sido hábilmente defendido por Budde y Kessler en su labor de crítica histórica y de sistematización pedagógica. Gaudig no "elabora" tanto la idea, pero la siente y la acepta con no menor vigor cuando dice que el fin de toda educación es el hombre que ha superado la educación mediante la educación. La paradoja, sabemos, es vestidura privativa del irracionalismo, y era el recurso expresivo de Gaudig.

ES PEDAGOGÍA RELIGIOSA.—Paralelamente al despertar de la filosofía pura en lo que va del siglo XX, ha venido retomando estimación dentro de la cultura general el valor religioso.

El lugar de la religión en la filosofía de Euc-

ken es tan grande que casi se la podría llamar una filosofía de la religión. Su actitud es polarmente distante de la actitud positivista, cuyas famosas leyes daban por sepultado el espíritu religioso de la humanidad. Eucken vuelve a la religión, y vuelve a ella por intermedio del cristianismo.

Consecuente con su filosofía madre, la pedagogía de la personalidad—que es pedagogía de la universalidad de los valores—no puede olvidar el importante sector religioso. Mas no por obligación idealista, sino por realismo de la mejor manera: la psicología y la historia, los dos grandes lastres que pone Kessler al ideal educativo para que no fantasee demasiado, nos están demostrando—a quienes no queremos cerrar los ojos—hasta dónde la religión es carne y hueso dentro de la real idealidad del espíritu. Y cuantas veces la razón voluntariosa ha querido despóticamente impedir nuestra creencia, ha estado en ello mismo justificando la fe: el espíritu se venga inmediatamente creyendo en la razón, creyendo en la verdad. Y creer en la verdad vale tanto como creer en el misterio.

No es posible mantener por largo tiempo una actitud negadora del valor religioso. Se puede, dentro de su esfera misma, distinguir las varias formas como se presenta jerarquizándolas según su valor relativo, y señalar después sus formas aberrantes. Pero la esencia del valor religioso, la noción de lo sagrado, quema en nosotros como una llama que no apagará nunca la perpetua invasión de la ciencia. Necesitamos de la fe para vivir, tanto como para pensar necesitamos del pan.

La pedagogía de la personalidad vuelve a la religión, pero en su forma cristiana. En la cultura occidental, la religión es parte de la nacionalidad. Conviene a la evolución de la mentalidad, poner reparos al antropomorfismo grosero de las masas, pero nos es imposible vaciar el alma de ese conte-

nido substantivo que es el anhelo de perfección, dado a nuestra cultura como legado del cristianismo.

Para cualquier pedagogía doctrinaria, en nuestros días, esta vuelta a la religión es un paso lleno de guijarros. Es muy difícil empresa llevar a la enseñanza, tal como conviene a la pureza del valor religioso, un material irreprochable capaz de proporcionar vivencia y no saber o sumisión. Pero lo escarpado del camino no es razón para desalentarse.

ES PEDAGOGÍA NACIONALISTA.—Entre las notas que resguardan la pedagogía de la personalidad contra una acusación de utopismo se halla la de imponer a la educación un objetivo nacional. La educación obra en su época y para un conglomerado de hombres agrupados solidariamente bajo el concepto de nación.

Esta vez también, la psicología y la historia nos están mostrando el fuerte arraigo del sentimiento de patria durante la adolescencia y a lo largo de las edades, aunque experimente notables alternativas, y las distintas generaciones van transmitiéndose el afecto acrecentado con el anecdotario de los héroes.

Este concepto de nación no depende sólo de hechos psicológicos y de recuerdos históricos: también viene en gran parte condicionado por la realidad geográfica. Por eso, todo nacionalismo educativo tiene que contemplar las diversas aspiraciones regionales, si no quiere a su vez ser tan abstracto como el supranacionalismo pedagógico.

Pero dos advertencias hay que hacer ante este nacionalismo (que naturalmente es germanismo) de la pedagogía euckeniana. La primera es que la nación se le aparece como un terreno de los muchos en que se desarrolla la personalidad, muy estimable, pero no de valor superior. (No superior a los otros terrenos de vida, pero sí superior a las otras naciones). De ahí que esta pedagogía no acepte como

fin principal la formación del perfecto ciudadano, pues para ella antes que el ciudadano está el hombre íntegro, el hombre pleno de valores. El Estado no puede poner la escuela a su servicio; de lo contrario ocurriría una penosa inversión de los valores. La escuela no debe servir al Estado sino vigorizar el sentimiento nacionalista de la personalidad que crece: es decir, debe servir—como lo pide infatigablemente Gaudig—a la personalidad en formación.

La otra advertencia es que este nacionalismo no excluye una justa y simpática valoración de las culturas extranjeras. No hay concepto de nación que pueda crecer desarraigado del subsuelo cultural de la época y deslabonado de las demás naciones. La pedagogía de la personalidad desea incorporar a la escuela alemana todos los bienes culturales que florecen en la cultura extranjera antigua y de la actualidad. No hay incompatibilidad alguna, siempre que se conserve al germanismo el puesto más alto.

Con estas dos advertencias hemos querido decir que en la pedagogía de la personalidad no hay un nacionalismo *invasor* frente a los otros terrenos de vida, ni hay un nacionalismo *negativo* frente a las otras culturas.

ES PEDAGOGÍA DUALÍSTICA EN LA ANTINOMIA INDIVIDUO-COMUNIDAD.—Utilizamos el término “dualístico”, propuesto por Natorp como opuesto a “monístico”, siempre que se nos permita señalar cierta jerarquía entre los dos términos de la antinomia.

La pedagogía de la personalidad ha nacido de una filosofía que se propone superar el individualismo puro y el colectivismo grueso. Hablando con propiedad, no hay posible superación de estas antinomias, como no fuese proponiendo un tercer término que por definición queda excluido. La contemplación simultánea de ambos extremos y la elección de un prudente término medio no es un superar la antinomia sino un salvar las deficiencias. Eucken

acude a mundos objetivos supraindividuales a los cuales asciende la personalidad cuando ha realizado los valores culturales y ha ennoblecido su individualidad natural. La "persona" sería para Eucken el anhelado tercer término nulificador de la antinomia.

La pedagogía de la personalidad reproduce con notable insistencia la tesis euckeniana. Nuestros tres autores, temerosos de la acusación pública, se empeñan en aproximar términos que se repugnan, y declaran que el concepto de personalidad es la única salvación para una pedagogía filosófica.

Afortunadamente, a nuestro juicio, tal dualística no es pura y tanto en Eucken como en los pedagogos que comentamos hay un visible desnivel en favor del individualismo. Para beneficio de su propia doctrina, no fueron fieles a sí mismos, y la "persona", puesta por Eucken en el lomo de la curva, se resbala en todos ellos hacia el lado del individuo. Diríamos que se siente atraída por "la sangre". Toda la teoría de la historia y toda la filosofía de la religión en Eucken son legítimos productos del individualismo. Y Budde y Gaudig y Kessler, todas las veces que pueden dan un clandestino abrazo a Nietzsche. Es que por ennoblecida y por superada que parezca la individualidad en la categoría de *persona*, lo que en ella se ha eliminado es lo natural, lo primitivo, lo torpe, pero nunca la individualidad misma. Que la persona, para llegar a serlo, necesite empaparse de valores supraindividuales, es cosa que no puede negarse; pero sancionar con eso la anhelada bigamia, en que la persona lleva el brazo por un lado la individualidad, y por otro la colectividad, es asunto que no nos parece lícito.

Por fortuna, repetimos, tal propósito de sanción era sólo un programa que no pudo efectuarse. Lo mejor en toda la obra de nuestros autores es categóricamente la inclinación individualista. Su mismo concepto de personalidad es una diatriba contra los

colectivistas. La persona no es el fiel que anuncia la perfecta igualdad de peso en la balanza; es por el contrario, la pesa agregada en el platillo del individualismo para contrarrestar la acusación que a éste se le ha hecho de carencia de valor. Es eso lo que queríamos decir: que la personalidad es la instancia valiosa en el desarrollo del individuo.

La "dualística" esta vez sólo puede conservarse atendiendo a que nuestros pedagogos no han querido ser ciegos ante la realidad social en que arraiga—para nutrirse sin tregua—la personalidad. Esto se ve más claramente en Budde, que ha puesto "al lado" del fin humanístico, los fines social y natural, pero con el recado de preferir siempre el primero en cualquier caso de conflicto. Y una fiel discípula de Gaudig sale en nuestra ayuda cuando dice; "En el reconocimiento de que es necesario formar hombres que vivan en comunidad no puede ser olvidado que la educación tiene que acomodarse, en primer lugar, a los hombres en particular. El ideal de comunidad resulta vacío si no es valorada en sí misma la personalidad individual". En cuanto a Kessler ya hemos visto que su individualismo degenera hasta en una educación de dirigentes. Esto que señalamos en los tres pedagogos, también lo ha advertido claramente Marx en Gaudig.

Razones había, pues, para que nuestros autores recomendaran (excepto Gaudig) el discutido sistema norteamericano llamado *selfgovernment*.

ES PEDAGOGÍA DUALÍSTICA EN LA ANTINOMIA SER Y DEBER SER.—También aquí la dualística ofrece un des-nivel, esta vez en favor del deber ser.

La pedagogía de la personalidad pide un estudio de las condiciones actuales del ser que se educa y un reconocimiento del valor educativo del mundo circundante. No es una pedagogía "en el aire": tiene su más sólido asidero en la humanidad efectiva que es el niño, con su equipaje de exigencias naturales.

La persona del maestro, no es tampoco para nuestros pedagogos una idea de maestro, sino un ser capaz de fuerzas educativas de inmediata eficacia. La sociedad flota alrededor de la escuela como un factor real, actual, tangible, y como si esto no bastara, constan a cada instante las ligaduras de la intransigente legislación estadual, muy propias para despertar al educador durante su soñar optimista.

La pedagogía de la personalidad no niega a la Psicología, ciencia de hechos, su precioso concurso para el conocimiento de la individualidad que haya de convertirse en personalidad. La solicita como un saber, pero no le acepta normas.

Lo mismo ocurre con la historia, valiosa para determinar el ser de la sociedad. Sin saber histórico no hay manera de llegar a una seria aspiración sobre lo venidero. La historia da los cimientos fijos sobre los cuales cada uno puede levantar su proyecto idealista: sin ese basamento se cae en la utopía. Hasta Gaudig mismo, que no quiso nunca hacer historia de la pedagogía (si se exceptúa un breve trabajo sobre Ellen Key), no puede menos de reconocer que sin cultura histórica no hay seriedad posible en la enseñanza.

Pero una cosa es atender el ser individual y social, y otra cosa es quedarse en este punto sin querer ir más allá para no perder el contacto con la realidad. También los barcos de ultramar llevan anclas para poder cumplir su empresa, aun sabiendo que durante largas semanas, por mucho que soltaran el arpón, las uñas de hierro no encontrarían dónde aferrarse. El símil no es inútil. En la hazaña pedagógica también tenemos que pagar cierto muelle, pero lo esencial de la función no es la carga de provisiones sino el transporte, el trayecto, en una palabra: la alteración de lo real ponderable mediante esa realidad imponderable que es la voluntad humana. (Pese o no al infantilismo pedagógico que habla de un absoluto respeto hacia el

niño: doctrina que debiera empezar por pedir la clausura de las escuelas para ser después abiertas si los niños lo solicitan). Hay, pues, un más allá que nos espera: para los barcos es puerto, para la educación es objetivo, es imagen del hombre conformada según una amplia concepción del mundo.

El empirismo pedagógico tiene una noble y paciente tarea que cumplir; pero no es bastante para inspirar las líneas generales de la educación: de su propio seno no puede salir legítimamente una tarea educativa.

Al lado de toda técnica pedagógica hay un deber ser irrecusable que norma nuestra acción educadora. La pedagogía de la personalidad halla esa norma en la personalidad perfecta, meta inalcanzable, más no por eso infructuosa. La etapa final, el yo perfecto, dice Gaudig, sólo es un caso límite ideal. Mientras tanto, el camino se anda "como si" fuésemos a conquistar la meta. De nuevo nos invade la fe, sin cuyo concurso no sabríamos dar un paso hacia la perfección. La norma, el deber ser, está en la escuela de la teoría educativa desde que ella naciera, para el mundo occidental, creada por el ingenuo e incurable cerebro de Platón.

ES PEDAGOGÍA DUALÍSTICA EN LA ANTINOMIA LIBERTAD-AUTORIDAD.—Dos adversarios poderosos tuvo que enfrentar la pedagogía de los euckenianos: la escuela de Nietzsche y la escuela de Hegel; aquélla con su absoluta libertad, ésta con su autoridad sin límites. En ambas pedagogías extremas, la educación pierde su dignidad: ni la libertad vegetal de la selva, ni la sumisión exacta del reloj. La personalidad humana va de un punto a otro sin comprometerse en los extremos. En los ámbitos de la personalidad no hay leyes de acero ni capricho animal. Un severo engarce dentro de sistemas de valores objetivos es condición ineludible para ser persona, ajustándose a normas que proceden de voluntades extrañas. Pero

esta incorporación, que es valoración de los hechos externos, no significa renunciar a la más íntima espontaneidad que nos impulsa, serena y prudente, hasta darnos un lugar decoroso al lado y nunca debajo de las otras personas.

En toda educación hay un *mínimum* de autoridad. Esa autoridad puede consistir en el imperio de las leyes orgánicas, que no dan nunca tregua para discutir las; en la realidad natural ambiente, que castiga con dureza toda actitud negativa; en la realidad social inmediata, que exige nuestro respeto a sus leyes cardinales; en la voluntad de poderes educativos, que se impone protestando siempre de su buena fe; en las normas éticas aceptadas por todo hombre que salvó la etapa de salvajismo y que atan la impulsividad; y por fin, en todas aquellas normas que espontáneamente nos proponemos como valiosas y que una vez propuestas se convierten en "voluntades" que rigen nuestra voluntad. En una palabra, desde la necesidad animal de comer, hasta el seguimiento de un ideal, libremente propuesto por nosotros, la autoridad (necesidad a veces) se manifiesta como una multiplicidad de limitaciones al capricho soberano del ser.

Más, también: desde la limitada capacidad en la elección del alimento, hasta la amplia capacidad de elegir nuestros fines espirituales, la libertad se va manifestando no sólo como un derecho sino como un hecho magno en la actividad plural del hombre. Desde la estética, que es flor pura de la intimidad, hasta la religión que es anexión del hombre a lo divino, la libertad se salva como supuesto invulnerable de nuestra humanidad.

La educación, con mayor razón si se ha fundamentado filosóficamente, no puede anular ninguno de los polos de la antinomia. Sólo tiene el derecho de manifestar su simpatía por alguno de ellos: y la pedagogía de la personalidad, a fuer de individualista, prefiere cordialmente vigorizar las instancias

de libertad; tanto, que hay momentos en que Nietzsche parece desplazar a Eucken. Con Hegel, en cambio, nunca ha tenido la menor cortesía.

ES PEDAGOGÍA ANTIPOLITISTA.—Ya Eucken había convenido en que la invasión de la política en la escuela perturba la visión natural de las cosas y daña gravemente el ánimo juvenil. Unánimes están Budde, Gaudig y Kessler en mantener limpia la escuela de tal amenaza, alejándola del campo de luchas políticas, que en nuestros días más que lucha de partidos es pleito de clases.

Es una ambición legítima, pero quizá la más difícil de alcanzar mientras la escuela siga siendo una institución substantivamente estadual. La estamos viendo dolorosamente fracasada en Rusia, en Italia y en Alemania en estos días. La misión educativa pura fácilmente se presta a degenerar en instrumento de propaganda, y no hay doctrina pedagógica, así sea ella diáfana y firme, capaz de alumbrar en la mentalidad de un político obcecado que se ha hecho dueño y señor de un país.

En cada uno se ha demostrado que esta "politización" de la escuela no puede llevarse sin un paralelo despertamiento de odios y de malas pasiones, dirigidos contra los propios compatriotas. Se carcome así la base nacionalista de la escuela, incapaz de crecer allí donde no hay un amoroso reconocimiento hacia el connacional, que por ese solo hecho debe aparecernos ciertamente como valioso. La atribución de valor no es incompatible con una jerarquía de las cualidades: antes bien, la exige.

En esta jerarquía de valores, que la axiología tímida de nuestros pedagogos no quiso darnos, el valor político (la lucha por el poder) ha de quedar en lugar francamente subalterno. No puede exigir puesto preferente en la actividad pedagógica. Perteneció a esas actividades impulsivas, que la escuela

debe más bien contrarrestar, porque ya naturalmente traemos hacia ellas una propensión vigorosa.

Todo esto, sin contar con lo grotesco de convertir el alma pura de un niño en criadero de pasiones bastardas. Los políticos no tienen nunca esta sensiblería: para ellos la escuela está "al servicio" de un partido, de una clase, de un gobierno, y el niño es "soldado" en la lucha por los altos puestos administrativos. Nadie puede negar que estas ideas renacen precipitadamente en nuestros días y encuentran albergue no sólo en mentalidades políticas (pseudo-intelectuales) sino también en espíritus cultivados. El río de los odios va cargándose de ímpetu, y no estamos muy lejos de caer en una nueva Edad Media.

ES PEDAGOGÍA ACTIVISTA.—La personalidad euckeniana no se logra sino por propia actividad: he ahí el principio cardinal de su pedagogía y de toda la pedagogía contemporánea.

Mientras Budde y Kessler se contentan con adherirse a la *Arbeitschule* aplaudiéndola y recomendándola como única escuela provechosa, Gaudig elabora por su cuenta una forma particular de escuela del trabajo, conocida con el nombre de *Gaudigschule*, que cuenta ya con crecido número de adeptos.

Esta actividad euckeniana es fundamentalmente una actividad espiritual, es actividad intelectual en gran parte y es, subsidiariamente, actividad manual. Ya sabemos que Gaudig censura en otros la manía manualista. Este mismo autor se niega a oponer la escuela del trabajo a la "escuela de aprender" (término despectivo muy usado en Alemania), pues en ésta hay algo de trabajo y en aquélla mucho se aprende. El aprender intelectual es una actividad preciosa y no en grado menor.

No participamos de la creencia en la novedad del asunto: no ha habido nunca escuela alguna en

que la actividad fuese nula. Con satisfacción hemos leído en Kerchensteiner una opinión semejante, aunque él habla de "autodeterminación" y no precisamente de "trabajo". Pero es mérito y no grande de la pedagogía actual el haber impulsado el principio llevándolo a la categoría de medio capital de la educación. En la impulsión está el mérito, pero de allí mismo nace la sistematización que ha llevado a la pedagogía actual a una ebriedad activista sumamente censurable.

La naturaleza del niño, que es movediza e in-fatigable, justifica la nueva manera educativa. Difícilmente se llegará más allá de Gaudig en este conocimiento de la naturaleza infantil. Él definió al niño, en un momento lúcido, como *persona agens* en el proceso de trabajo. La no participación del niño en el trabajo docente resta validez a la enseñanza.

No menos vivamente estima Kessler la virtud de la actividad infantil. Sólo que en Kessler la actividad tiene un fin específico. Jugando (dice) es como en el niño creador madura el mundo de las ideas a la claridad y a la luz. La clara concepción del mundo está en la meta de la actividad infantil.

Que la actividad genere actividad es innegable; pero que la actividad genere una nítida concepción de la vida es imposible aceptar. quede la actividad como un precioso instrumento para llevar más alegría a la escuela, y más "rendimiento", pero la educación espiritual, la educación de la personalidad no debiera haberse plegado sumisamente a un principio tan resbaladizo, en el cual la anhelada personalidad libre y eficiente, puede caer en un vacío mecanismo, en un "ritmo" uniforme y ciego.

JUAN JOSÉ ARÉVALO

LA UNIDAD BIOPSÍQUICA DEL NIÑO

El concepto de *unidad*, es universal y eterno: la unidad de la naturaleza, la unidad de la patria, la unidad de la familia, se compenentran y se identifican frente a la suprema unidad de Dios.

Así también el niño, la escuela y el hombre, llámense infancia, educación, humanidad, significan unidades distintas que se corresponden y coordinan en el devenir constante de la vida.

Con este criterio, estudiaremos *la unidad biopsíquica del niño*, teniendo en cuenta la unidad de aquellos tres ya clásicos microcosmos:

1º el *germen vital* y su eclosión: el niño—que según Guyer y Smith, citado por Ferrière, al tratar del dinamismo funcional—es un microcosmo que encierra todos los coloides del organismo adulto;

2º la *escuela*,—con Clarence Arthur Perry de New York,—que se ha convertido en el microcosmo más completo de sociedad que puede hallarse en ninguna otra institución:

3º el *hombre*,—que Max Scheler considera un microcosmo donde se dan cita todas las esencias de la humanidad, y del que Jacques Maritain dice, que es un universo de carácter espiritual, un todo independiente ante el mundo, sujeto a un “principio interior” de crecimiento, auxiliado por la ciencia y el arte de la educación.

La substancia nuclear contiene los *genes*, esos seres misteriosos, al decir del doctor Alexis Carrel—de los que sólo sabemos son tendencias hereditarias de las células y de los hombres. Son la vida, en potencia, con sus factores benéficos o nefandos recibidos en la herencia, como incógnito legado de las características de los padres. Estas características no son hábitos ni cualidades, sino tendencias o aptitudes para adquirirlos, y agrega el doctor Carrel, que la historia de cada hombre, es tan *única* como

lo fué la naturaleza y la disposición de los *genes* constitutivos, cuando sólo era un óvulo.

Hace más de un siglo, ya Pestalozzi había escrito acerca del crecimiento del hombre, afirmando que, desde antes de su nacimiento, el niño reúne en sí, todos los gérmenes de sus disposiciones futuras y que las fuerzas múltiples de su ser se mantienen en íntima unidad durante todo el transcurso de su vida.

De ahí que nosotros sostengamos que "educar", —del verbo *exducere*—, significa *conducir fuera*, o en otros términos: favorecer la brotación natural de todas las aptitudes positivas que, en potencia, posee la unidad biopsíquica del niño. Es el cumplimiento de la ley biogenética fundamental de Haeckel, según la cual, el individuo repite en su desarrollo las transformaciones de sus antepasados de acuerdo con las leyes de la herencia y adaptación: no obstante, sabemos que los hijos no han de ser idénticos a sus progenitores.

La originalidad del ser humano, depende pues, de la herencia, del desarrollo y del medio, modificados por la educación.

Todo ser,—en opinión del doctor Ferrière—, pasa por las cuatro fases: sensorial, imitativa, intuitiva y racional, predominando la fase correspondiente de su infancia y adolescencia, de acuerdo con lo que será su tipo adulto.

Resumiendo podemos afirmar que la unidad biopsíquica del niño, es la resultante de las características esenciales de cada elemento del organismo. Se agita en potencia en el germen vital, y progresivamente va diseñando su semblanza a medida que se desarrolla en el ritmo normal de su madurez.

De ahí que se haya auspiciado sin reservas la ley Palacios, de asistencia y protección a la maternidad y a la infancia, a esa unidad biológica de la madre y el hijo.

Desde el punto de vista biopsíquico, pareciera

que, en las gravitaciones del misterio concepcional, avanzara la generación con el triunfo de las virtudes raciales, bendecida por el Dios de la armonía, o retrocediera con la derrota del vicio claudicante, maldecida por el demonio de las taras. El hijo del amor, de la paz y del trabajo en el árbol genealógico de la salud física y moral, será simiente de selección y de progreso, mientras que el hijo de los atormentados en la guerra, el delito, la lúes, el alcaloide o el alcohol, será presunta carne de hospital o de presidio.

En medio de estas dos tendencias, como el fiel de una balanza de justicia enmendadora en el destino, gravitará en forma positiva el *factor poderoso de la educación*, auxiliado por el *clima moral* del medio edificante, por el propósito reparador, por la propia actuación del individuo que perfila su personalidad definitiva, frenado y regulado por el autocontralor de la conciencia.

La personalidad consciente, es una adquisición progresiva en el curso de la experiencia del individuo y esta continuidad de la experiencia determina la *unidad funcional* de la personalidad.

La educación es, pues, el proceso continuo de adaptación progresiva del temperamento congénito al medio cósmico y social.

En el orden biológico no se presume la función aislada, si no en coordinación de procesos múltiples que respondan a la *unidad funcional del organismo*, acerca de la cual el doctor Pi Suñer afirma, que la coordinación interorgánica, la unidad en el funcionalismo, es la resultante de la influencia mutua entre la herencia, la adaptación progresiva y la selección. El equilibrio de las funciones endocrinas, del metabolismo basal constante, de la fina mecánica en el retículo endotelial, son evidentes fenómenos de pruebas de solidaridad fisiológica. A la misma simbiosis se la llama *mutualismo*.

El autor citado de "Unidad Funcional", sostiene

que el sistema nervioso es el gran coordinador, siempre vigilante, y al que en parte principal se debe la unidad fisiológica. Vivir es asimilar en el cuerpo y en el espíritu en *armónica unidad de función*.

El doctor Francisco de Veyga, en su obra "La Inteligencia y la Vida", insiste sobre estos aspectos, al afirmar que vida e inteligencia marchan en perfecto acuerdo recíproco de ayuda mutua, no en simple paralelismo de fuerzas y procesos biopsíquicos, sino en *cooperación creciente*, constituyendo una expresión única, individual y compleja, dotada de dinamismo cada una de sus partes y actuando por la *identificación global de todos sus elementos*.

Organizar los hechos, descubrir sus relaciones recíprocas, y coordinarlos en leyes, es,—como dice el doctor Claparede—el fin de la ciencia. De ahí que, la función de la inteligencia deba fijarse en la *memoria asociativa*, a la que pertenecen los elementos piramidales que en forma sistemática—según el doctor Jakob—, se cargan como aparatos de ondas estacionarias, y que representan las verdaderos genios de nuestra espiritualidad.

Dentro de este criterio de asociación, el psiquiatra y pedagogo doctor Santín Rossi, al preconizar la "escuela activa o funcional", la caracteriza con el programa de conocimientos asociados, que nosotros hemos llamado "*programas de asuntos*". A este respecto, el doctor Faría de Vasconcellos escribe que, es detestable el sistema pedagógico de enseñanza sobre una infinidad de materias que no guardan relación entre sí.

La vida es dinamismo regido, por leyes naturales y esas leyes se coordinan en el código biopsicológico de la infancia, que el educador debe conocer con el código de los derechos del niño. *Ningún tratado de pedagogía viviente será mejor, que el alma del niño abierta de par en par a la investigación de su maestro*. De ahí que podamos decir que el niño es maestro de su maestro y padre de su propio

adulto, en el despliegue de todas las fuerzas que han de estructurar la unidad biopsíquica del hombre.

El estudio de la típica personalidad del niño, (en su carácter de tal y no con el erróneo concepto de hombre en pequeño), eje central de nuestras investigaciones, nos dará la clave y el secreto para procurar el perfeccionamiento humano, mediante la educación, la higiene física y mental, y la influencia del mundo social, en el interés del trabajo suscitado por la necesidad. Hablamos del estudio del niño en el niño, por el niño y para el niño, en el sistema amoroso y preventivo de la educación dinámica y funcional, de la que fué Don Bosco, intuitivo genial, precursor y fundador.

Herdmann nos describe verdaderas psicosis escolares debidas a los "malos métodos didácticos". El estudio de los valores integrantes de esa unidad biopsíquica transparentada en la ficha biotipológica escolar, nos dará lo que podríamos llamar la expresión de identidad o semblanza característica. El niño constituye la propia brújula escolar. Si el educador se aparta de él, errará el camino y el camino, en el presente caso es el método pedagógico, auxiliado por el sistema previsor.

La base de todo está en la educación de la voluntad dinámica y creadora, fundada en la integridad anatomofisiológica que supone la salud física y moral, escudada por un clima cósmico y moral de aire, sol, espacio, juegos y alegrías. Ya sabemos que en un cuerpo sano la voluntad manda y en un cuerpo enfermo la voluntad obedece. Permítasenos declarar con nuestra larga experiencia profesional, que no somos partidarios de la gimnasia atlética que produce campeones, porque ella es contraria a la fisiología normal; prepara la insuficiencia cardíaca y aparta al triunfador del estudio y del trabajo.

La carta norteamericana de los derechos del niño, aprobada en la Asamblea que sobre higiene y protección infantil se reunió en la Casa Blanca bajo

la Presidencia del Primer Magistrado, dispone para todo niño, entre otras muchas exigencias: educación espiritual para ser fuerte en la vida; respeto a su personalidad; protección higiénica; ambiente doméstico armonioso; descubrimiento y desarrollo de sus capacidades; diagnóstico y asistencia para el anormal; prohibición del trabajo que impida el crecimiento, limite la educación o le prive del compañerismo, del juego o la alegría. Para todos los niños estos derechos sin distinción de raza, color o situación, bajo la protección de la bandera de la patria.

El niño,—como expresa el doctor Muniagurria en su obra "La flor humana"—, es el cofre en el cual se encierran los gérmenes de un destino. Tiene tres enemigos que le acechan sin cesar: la miseria, la ignorancia y la intemperie moral, que se oponen al despliegue maravilloso de esa tierna flor de inocencia y de cariño. El niño pobre siente los escalofríos de su escasez; el ambiente de incomprensión doméstica le suele someter a verdaderas herejías biológicas; y la intemperie moral le abandona sin defensas a las infecciones del vicio. En la queja de un niño grita la humanidad.

La conjunción de la fisiología y la psicología en el todo orgánico, en la unidad somática y espiritual del niño, va coordinando y armonizando el equilibrio de la personalidad en potencia, con proyección integral al porvenir.

Todo a su tiempo. No exigir a la unidad biopsíquica lo que no puede ni debe darnos en contra-producto anticipación.

Precipitar el funcionalismo biopsíquico del niño, es traumatizarlo.

Provocar el prematuro despertar de la inteligencia infantil, es pretender "dorar el fruto sin sazón. En general, los niños prodigios se malogran en la edad adulta. ¡Lamparillas eléctricas que más brillan al quemar y romper sus filamentos!... La interferencia asociativa reclama el contacto amielínico.

El niño hasta los dos años es *sensorial*; hasta los siete, *objetivo* y luego, progresivamente, *subjetivo*. A la unidad vegetativa que Virchow llama "ser espinal" sigue la "constitución pueril" de Delpench; luego el proceso que Jakob denomina de "psicocrystalización creciente" y por fin el "ser cortical" de Grasset en plena mielinización.

En la eclosión del alma del niño a la vida superior, la teoría de Ramón y Cajal resulta alentadora: Las neuronas establecen sus arcos de asociación como de filamentos eléctricos. Su corteza cerebral tiene más de diez millones de células que Jakob llama "hormigas del pensamiento". Y resulta alentadora la teoría, porque como el número de neuronas es fijo (talento natural), las prolongaciones protoplasmáticas aumentan con la función (talento del trabajo) lo que significa que más vale la organizada inteligencia del trabajo, que la congénita inteligencia atrofiada por falta de función, en la orfandad del ocio, del vicio o la ignorancia.

El programa de estímulos educativos e instructivos para la organización de la enseñanza, debe ser a base de *ideas asociadas* o sea de "asuntos" suscitados por el interés y las necesidades del propio educando situado en la realidad de la vida auténtica, entre las buenas costumbres del ejemplo alocionador, con ansias de trabajo personal, y ante la emulación de la propia conciencia de un clima de bondad y justicia. *La vida en la escuela y la escuela en la vida.*

Para ello, la educación ha de ser funcional y dinámica, es decir, ha de alentar la intervención máxima del propio alumno en la observación, la experimentación, la comparación, la asociación y la construcción. Ver, comprender, saber, y *saber hacer*. Inteligencia y manos.

La escuela debe ser vida de hogar, de taller y de pueblo. Hay que educar la voluntad en el esfuerzo, la perseverancia y la disciplina interior, sin

derroches de energía ni de tiempo, para practicar el "taylorismo" previsor, consiguiendo la máxima utilidad con el mínimo de esfuerzo.

Y dentro del concepto de unidad, también la escuela ha de ser única en su organización, propósitos y gobierno, según la fisiografía y necesidades propias de cada región, *dentro de la unidad espiritual de la religión*, de la religión que—según lo declara Alberdi en "Las Bases",—debe ser el primer objeto de nuestras leyes fundamentales porque "ella es a la complexión de los pueblos, lo que es la pureza de la sangre a la salud de los individuos". "La religión—agrega—es un bálsamo que cura lentamente y hay que inyectarlo en la sangre de la infancia"; y *dentro de la unidad espiritual de la patria*, que debe ser la fuerza consolidante de la unión nacional en la cohesión y armonía de la gran familia de una nación.

Formar hombres de honor en la expresión integral de sus capacidades; despertar las potencias creadoras del espíritu.

Así el hombre, forjado bueno, honrado y trabajador será un ciudadano de carácter firme y perseverante, con franco horror por la mentira, e incapaz de claudicaciones indignas.

Hay que *organizar el sentido moral de la conducta*, en la línea recta del deber y en la responsabilidad. Combatir el egoísmo y arraigar el hábito de la cooperación; el poder de la concentración en el estudio y en el trabajo sin divagaciones enfermizas y en la disciplina del silencio estimulador.

Sólo así se alzarán triunfalmente la magnífica unidad biopsíquica del niño, simbolizada en la ya clásica pirámide cuadrangular de Pende, sobre la base de la herencia y en sus cuatro armonías fundamentales: la armonía anatómica de la forma (morfología) que es la *belleza*; la fisiológica armonía de las funciones (temperamento humoral) que es la *salud*; la cordial armonía de los sentimientos (ca-

rácter afectivo y volitivo) que es la *bondad* y la armonía cerebral de la inteligencia que es la *sabiduría*.

Y en la cúspide triunfal, *la unidad biopsíquica del hombre*, educado en las armonías del amor y del trabajo.

Así, la unidad de la patria ascenderá en fraternal cooperación con todas las patrias del mundo, hacia la suprema y solidaria unidad de la paz universal, en la unidad de la naturaleza y ante la suprema unidad de Dios.

Conclusiones

- a) En función de las leyes que rigen el crecimiento de la *unidad biopsíquica* del niño y consagran los derechos de su personalidad;
- b) Prefiriendo al enciclopedismo estático del *saber*, la aptitud dinámica del *saber hacer*;
- c) Procurando la unidad integral del hombre, con máxima superación para su influjo en la honorable felicidad humana;

1º La educación debe estimular el desarrollo armónico de todas las potencias creadoras del niño, según el ritmo normal de su madurez;

2º Más que *informativa de la inteligencia* (conocimiento cuantitativo) la educación será *formativa del espíritu* (aptitud cualitativa);

3º El fin de la educación es: el hombre de honor, consciente y responsable, en la plenitud de sus capacidades constructivas aplicadas al bien, para la convivencia armónica de la humanidad.

F. JULIO PICAREL

VIDA ESCOLARINVESTIGACIONES CON REFERENCIA A LOS
ESCOLARES COSTARRICENSES*(Veáse número anterior)*

La confusión que frecuentemente se realiza en la composición tomando a ésta como trabajo de redacción, debe evitarse. No es un secreto lo imperfecto de la composición en el país, en ella aparecen con frecuencia los tipos descriptivos en que abundan las palabras, escasean las ideas fundamentales y se llega con no poca frecuencia a lo insubstancial. No es mi objeto escribir sobre la metódica de esta asignatura y por eso no entro en los detalles que atañen a ella; en otro estudio habría que abordarla pues bien lo merece su importancia. La composición brota cuando el estado del alma quiere manifestar sus múltiples ideas para llevarlas al lenguaje escrito y no cuando lo indique el horario de clase. Cuántas veces los adultos se han visto obligados a dejar el papel, la tinta y la pluma, por no encontrarse en capacidad de escribir una simple carta. ¿Por qué será? La respuesta fácil la encontrará el que se haga esa pregunta. Sin embargo, tómese en cuenta si las ideas son ricas o pobres, el sentido recto, descriptivo, imaginativo, figurado, metafórico, elíptico, etc.; riqueza de vocabulario, valuando el medio social, moral e intelectual. Valuación de la cultura general. Estilografía infantil y tomada de otros autores (imitativa, parodia). Los puntos de estética, de cultura del lenguaje, ortografía, redacción, etc., pueden servir como calificativo de la estructura gramatical, pero no para fijar la riqueza en esencia de ideas fundamentales.

La observación es fundamental, más si se busca correcta expresión y efectiva construcción.

El mariposeo y la vulgaridad deben desterrarse.

La autointoxicación por exceso de trabajo que conduce a la fatiga, temarios de composición de interés para el maestro pero no para el niño, aprendizaje de nombres sin concierto y de ciencias sin comprensión, no creo favorezcan la memoria de fijación, tan útil en la adquisición de conocimientos, y menos la de evocación que hará recordar los de utilidad que el colegio dió al educando.

En cuanto a la lectura mecánica realizada con agradable tonalidad de voz, grande serenidad y modulación ad-hoc a cada párrafo leído, no es cosa fácil de enseñar. Los buenos lectores, como los excelentes cantantes, no se hacen: la armonía de las voces es patrimonio natural, y aquí cabe recordar que lo que Natura no da, Salamanca no concede.

La lectura silenciosa es de gran valor científico educativo: leer, observar, interpretar para realizar, capacitan al educando y lo armonizan con los libros, más si la labor es agradable y de ella se deriva utilidad. Preferente lugar debe ocupar la lectura silenciosa si se quiere ahuyentar al coro de los loros que solfean monótonamente sin finalidad alguna las frases que aparecen en los libros de lectura: al "Lea Ud." debe anteponerse el: "Observe el libro y saque las conclusiones efectivas de utilidad que él le dá".

Dicen Baney y Bovet: "El mecanismo de la lectura es perfecto si se leen 100 palabras por minuto con tipo de lectura corriente". Más adelante veremos los resultados obtenidos en 2494 sujetos costarricenses del I al VI grado. Hay que tomar en cuenta al adaptar tests extranjeros al país los procesos intelectuales que siguen los probados en lectura corriente. *Pruebas valen más que palabras*: háganse ejercicios cronometrados de lectura (inglés, francés, italiano, etc.), apréciase el número de pala-

bras leídas en el tiempo empleado y se tendrá una evidencia de los cálculos ejecutados en otros países. Pero, en fin, vamos a exponer las observaciones realizadas en Costa Rica durante once años y con 2494 sujetos, para aceptar, un trabajo bueno: tiempo de lectura oral: 1 minuto. De dictado: 5 minutos. De composición oral: ejercicios de expresión, inducción 1 minuto; de composición escrita, redacción 5 minutos. Tests moral. Dación y ejecución 5 minutos. Los tests deben calcularse de acuerdo con las edades cronológicas y mentales individualizando y tomando en cuenta las condiciones de salud de los probados a fin de establecer las comparaciones e indicar el camino a seguir en la educación integral del muchacho pues ésta no busca cantidad de conocimientos sino capacidad y precisión para resolver por sí los problemas de la vida.

En condición normal debe realizarse el trabajo manuscrito y el de imprenta.

Efectuado el trabajo de probanza y tomando en cuenta la escuela que trabaja por grados, pueden pedirse los siguientes resultados como máximo, para la promoción (tipo de lectura corriente, entonación correcta, sin omisiones, errores, etc.)

En I grado, tamaño de letra manuscrita 5 a 6 milímetros, mínimo y máximo, en 1 minuto 100 sílabas con 54 palabras (combinaciones difíciles; sílabas directa e inversas, simples y compuestas: *gue, gui, güe, güi, al, la trans*, etc).

Dictado I grado. Tiempo 5 minutos, sin errores ni omisiones de palabras, 65 sílabas con 56 palabras, combinaciones difíciles.

Composición oral: expresión inducida de objetos conocidos por los alumnos, cuadros; expresión conexa y real representación del pensamiento. Tiempo 1 minuto. 3 a 4 frases.

Composición escrita. 3 oraciones correctas con 4 palabras y 7 sílabas.

II grado. Lectura oral. Total de palabras 89 con 185 sílabas, trabajo sin errores. Este grado agota el tests de lectura de I grado en 35 segundos sin cometer errores de ningún género. Tamaño de letra manuscrita 3 milímetros como minimum.

Dictado. Tiempo 5 minutos. Palabras 50; sílabas 94. Palabras de difícil ortografía pero empleadas en el lenguaje corriente.

Composición oral. (Ejercicios de expresión.) Oraciones o frases correctas inducidas de cuadros, objetos, etc., conocidos; en 1 minuto en un total de 4 a 5.

Composición escrita. 5 minutos. 4 oraciones conexas con 4 palabras cada una y en total de 10 sílabas.

Las indicaciones dadas para I y II grados se aplican al III, IV, V y VI, pero con mayor cantidad y precisión.

III grado. Lectura oral: 103 palabras, sílabas 217.

Dictado: 67 palabras. 125 sílabas.

Composición oral: 6 a 7 oraciones. 61 sílabas. 32 palabras.

Composición escrita: 6 oraciones. 24 palabras. 45 sílabas.

IV grado. Lectura oral: 159 palabras. 307 sílabas.

Dictado: 72 palabras. 134 sílabas.

Composición oral: 7 oraciones. 40 palabras. 75 sílabas.

Composición escrita: 7 oraciones. 32 palabras. 61 sílabas.

V grado. Lectura oral 177 palabras. 341 sílabas.

Dictado: 95 palabras. 174 sílabas.

Composición oral: 49 palabras. 91 sílabas. 10 oraciones

Composición escrita: 8 oraciones. 94 sílabas. 50 palabras.

VI grado. Lectura oral: 195 palabras. 377 sílabas.

Dictado: 118 palabras. 218 sílabas.

Composición oral: 12 oraciones. 50 palabras. 94 sílabas.

Composición escrita: 10 oraciones. 59 palabras. 108 sílabas.

Lectura silenciosa. Para I grado la cuestión a resolver: elección de colores, coloreado de figuras, agrupación, etc.; deben ser un objeto único que dé sólo una idea a ejecutar. En cada pregunta no habrá dos objetos a realizar. Tests sencillo.

II grado. Cada lectura debe llevar a la realización de una simple acción: dos o más cuestiones retrotraen y harán ejecutar mal el trabajo. Para ambos grados 10 cuestiones a resolver darán la totalidad (calificación de 1 a 10) sobre éstas se calculará el porcentaje de precisión. Bueno=B; malas=M; no realizadas=S. Para calcular el porcentaje

se forma el cociente:
$$\frac{\text{Total de B por } 100}{B + M + S} = \text{precisión.}$$

Los datos se pondrán en la parte superior de la primera cara, y así, se podrá con más rapidez hacer el cuadro correspondiente que se ordenará de menor a mayor para calcular los porcentajes y establecer las medianas.

III grado. 30 cuestiones simples. Escala de 1 a 10.

IV grado. Pueden ponerse hasta 5 cuestiones que abarquen dos puntos a resolver cada una, comenzando por las simples. Total de cuestiones: 30.

Asuntos: geográficos, ciencias naturales, dibujos geométricos sin problemas matemáticos.

V grado. Hasta 40 preguntas, 10 compuestas disubjetivas.

VI grado. 40 objetos; 10 simples, 10 dobles, 10 con tres sujetos a contestar y 10 con 4 no muy abstractas y con redacción concisa, en ordenación a fin de que corresponda a cada pregunta correlativa.

Tests morales de III a VI: 3 situaciones hipotéticas a resolver por escrito, que al correr el tiempo debe confirmarse la contestación con los hechos del alumno, a los cuales inteligentemente debe impulsar el maestro para comparar lo escrito con la realización. Se tendrán en cuenta las vivencias del alumno en la escuela, en el hogar y en la sociedad para llegar a la finalidad.

Sería un ideal establecer las secciones de recuperación en las escuelas para concluir con el problema de los aplazamientos.

En cuanto al minimum de lectura corriente que puede pedirse en diferentes grados de la escuela primaria es prudente el cálculo de éste, sobre todo para niños retrasados y que es conveniente en muchos casos promover.

RICARDO PÉREZ CABRERA

COMPAÑERO,

Si Usted siente alguna inquietud o abriga alguna sugerencia en beneficio de la educación nacional, no dude en enviarla a nuestra revista. Su inquietud, la sugerencia suya será comunicada por medio de EDUCACIÓN a todos los maestros de Costa Rica.

PARA RECITAR

E L H O R N E R O

La casita del hornero
Tiene alcoba y tiene sala.
En la alcoba la hembra instala
Justamente el nido entero.

En la sala, muy orondo,
El padre guarda la puerta.
Con su camisa entreabierta
Sobre su buche redondo.

Lleva siempre un poco viejo
Su traje aseado y sencillo
Que, con tanto hacer ladrillo
Se le habrá puesto bermejo.

Elige como un artista
El gajo de un sauce añoso,
O en el poste rumoroso
Se vuelve telegrafista.

Allá, si el barro está blando,
Canta su gozo sincero.
Yo quisiera ser hornero
Y hacer la choza cantando.

Así le sale bien todo,
Y así, en su honrado desvelo,
Trabaja mirando el cielo
En el agua de su lodo.

Por fuera, la construcción,
Como una cabeza crece,

Mientras, por dentro parece
Un tosco y buen corazón.

Pues como su casa es centro
De todo amor y destreza,
La saca de su cabeza
Y el corazón pone adentro.

La trabaja en paja y barro,
Lindamente la trabaja,
Que en el barro y en la paja
Es arquitecto bizarro.

La casita del hornero
Tiene sala y tiene alcoba,
Y aunque en ella no hay escoba,
Limpia está con todo esmero.

Concluyó el hornero su horno,
Y con el último toque,
Le deja áspero el revoque
Contra el frío y el bochorno.

Ya explora al vuelo el circuito,
Ya sobre la tierra lisa,
Con tal fuerza y garbo pisa,
Que parece un martillito.

La choza se orea, en tanto,
Esperando a su señora,
Que elegante y avizora,
Llena su humildad de encanto.

Y cuando acaba, jovial,
De arreglarla a su deseo,
Le pone como un gorjeo
Su vajilla de cristal.

LEOPOLDO LUGONES

E L N I D O

“Los árboles que no dan flores
dan nidos;
y un nido es una flor con pétalos de pluma;
un nido es una flor color de pájaro,
cuyo perfume
entra por los oídos.”

FERNÁN SILVA VALDÉS

A L E G R I A

¿Sabes qué dicen los pájaros
que en la clara Primavera
cantan, cantan sin cesar?...
Dicen: ¡La vida es muy bella!

¿Sabes por qué tantas flores
su dulce perfume ofrendan?
Dan las gracias, dan las gracias
porque la vida es muy bella.

¿Por qué las madres sonríen
y por qué los niños juegan
y baila la luz del sol?
¡Porque la vida es muy bella!

GASTÓN FIGUEIRA

PARA que con toda seguridad le llegue nuestra revista le aconsejamos autorizar a su Inspector para que le rebaje de su giro mensual los veinticinco céntimos que cuesta cada número.

LEER Y HACER

(MI LIBRO TERCERO)

Contiene gran variedad de lecturas
correlacionadas con la materia del
programa.

Nuestro Libro de Lectura

Selecciones hechas por el Personal
Docente de la Ciudad de San José

PARA TODOS LOS GRADOS

Silabario Costarricense

de don NAPOLEON QUESADA

CUADERNOS, TODOS LOS PRECIOS

OFRECE A LOS EDUCADORES DEL PAIS LA

LIBRERIA ESPAÑOLA
