Atlántico

Revista de Cultura Contemporánea

CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTIFICAS
BIBLIOTECA GENERAL
SECCION DE REVISTAS

AQUI HABLA:

JAMES B. CONANT, sobre problemas fundamentales de la educación; JUAN ANTONIO GAYA NUÑO del estudio del arte español en los Estados Unidos; JOAQUIN FOLCH Y TORRES sobre el realismo en la pintura americana y la española, y otros, de temas hipanonorteamericanos

Número

6

Madrid *Casa Americana* *1957*

Publicado por la **CASA AMERICANA**

de la Embajada de los Estados Unidos de América

Madrid: Castellana, 48

Barcelona: Junqueras, 18

Bilbao: Calle Buenos Aires, 1

Cádiz: Plza. General Varela, 1

Valencia: Calle Colón, 74

Sevilla: Calle Laraña, 4

Zaragoza: Independencia, 19

Julio de 1957

Atlántico

Revista de Cultura Contemporánea

Número

6

Madrid *Casa Americana* *1957*

Atlántico

Una vieja tradición en un mundo nuevo, por ***James B. Conant*** 5

El espíritu del pragmatismo norteamericano, por ***Luis Rodríguez Aranda*** 33

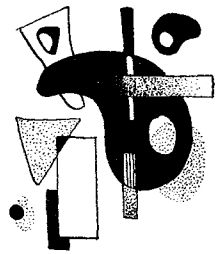
Guillermo Bergnes, pintor español que se formó en América, por ***Joaquín Folch Torres*** 53

La contribución de los Estados Unidos a la biblioteca pública, por ***Javier Lasso de la Vega*** 63

La historiografía del arte español en los Estados Unidos, por ***Juan Antonio Gaya Nuño*** 77

Libros: **Miguel Espinosa:** ***Las grandes etapas de la historia americana*** (M. Fraga Iribarne); **Konrad Adenauer:** ***Un mundo indivisible, con libertad y justicia para todos*** (Antonio de Luna); **Lawrence Schoonover:** ***The Queen's Cross*** (Robert Barton); **Maxim Newmark:** ***Dictionary of Spanish Literature*** (José Simón Díaz); **Josep M. Poblet:** ***Els Estats Units*** (Miguel Dolç); **Varios autores:** ***Cuentos y novelas cortas de Norteamérica*** (J. M. Castellet) 97

¿Quiénes son? 119



UNA VIEJA TRADICION EN UN MUNDO NUEVO

Por James B. Conant

DOS pasos revolucionarios han transformado la idea de la Universidad de los Estados Unidos. El primero fué la creación de *colleges*, sobre la base económica de concesiones gratuitas de terrenos; el segundo consistió en el establecimiento y fomento del plan que organizó los estudios en tales colegios con un ciclo de cuatro años. La Ley Morrill de 1862, que concedía terrenos federales a los Estados para sostener «las ramas de enseñanza relacionadas con la agricultura y artes mecánicas», fué expresión de la nueva política sobre educación. Hacia 1855, ya se habían creado *colleges* agrícolas en varios Estados, y cada vez se fué viendo más clara la necesidad de instituciones para fomentar la instrucción teórica y práctica de la clase productora en los diferentes campos de su trabajo.

A mediados del siglo pasado, la divulgación de conocimientos, en especial de conocimientos prácticos, entre todos los ciudadanos, llegó a considerarse como una de las primeras necesidades. Se

inauguraron bibliotecas públicas y se fundaron institutos de artes mecánicas. Aquello significaba algo más que una transformación de la idea de universidad; llevaba consigo el desarrollo de una concepción totalmente nueva. Las ideas europeas sobre escuelas secundarias y universidades iban a ser remodeladas, y, en menos de un siglo, quedaría establecida una verdadera tradición educativa americana.

PENSANDO en esto he escogido como título para el presente ensayo: «Una vieja tradición en un mundo nuevo». Ese «mundo nuevo» es, por supuesto, América; la vieja tradición, es el clásico sistema educativo europeo. Pero el título tiene un doble significado, ya que me propongo plantear algunas cuestiones acerca del choque entre este mundo de armas nucleares, oprimido y desintegrado, en que vivimos, y los que, al menos en los Estados Unidos, es ya una vieja tradición: el concepto americano de educación.

Todo ciudadano americano se siente orgulloso de lo que nuestros *colleges* y universidades, sostenidos por los contribuyentes, han hecho y hacen para fomentar el bienestar de la nación. Ya se trate de enseñanza general o especializada, o de investigación pura o aplicada, encontraremos siempre en primera línea a las instituciones creadas sobre concesiones de terrenos. Es innecesario detallar los triunfos de estas instituciones carac-

terísticamente americanas, pero quizá sea interesante considerar la educación americana en conjunto, principalmente para estudiar las diferencias esenciales entre el sistema educativo europeo y el americano. Los pocos que defienden en América la tradición europea, no aciertan a comprender la naturaleza de estas diferencias. Algunos de ellos se educaron en Europa, y no alcanzan a comprender la naturaleza del cambio que la educación ha experimentado en América durante el último siglo. Por eso su crítica de nuestros *colleges* y escuelas es, a menudo, no sólo dura, sino falta de fundamento y nada constructiva.

LA educación no es actualmente en Europa lo que era hace un siglo como ha ocurrido con tantas otras cosas en el continente europeo. Sin embargo, creo que la tradición educativa europea ha permanecido esencialmente inalterada si la comparamos con la americana. Hablo únicamente de la educación en los países libres de Europa; lo sucedido al otro lado del telón de acero fué detallado en un examen mío sobre la sovietización de las escuelas y universidades de la zona rusa de ocupación en Alemania. Por consiguiente, limitaremos la comparación a los países libres de Europa por una parte y a los Estados Unidos por otra. Quiero hacer constar, desde el principio, que no pretendo enjuiciar los méritos absolutos de los dos sistemas: no voy a recomendar que ningún país

europeo adopte el concepto americano de educación, y, desde luego, no pienso abogar por que nosotros volvamos al europeo.

LAS razones que motivan la tendencia conservadora de Europa en asuntos de educación, por un lado, y la naturaleza revolucionaria de la evolución americana, por otro, se encuentran en la historia social de los dos Continentes. La comparación entre Europa y los Estados Unidos en los últimos cien años podría tener una palabra clave: movilidad. En el continente norteamericano la ha habido, y muy grande, en los terrenos social y geográfico; en Europa occidental se ha dado en un grado bastante bajo. En los países europeos, antes de la segunda guerra mundial, la inmensa mayoría de la gente, en todas las esferas sociales, crecía y moría donde ellos y sus mayores habían nacido. En aquella vida de costumbres locales preestablecidas no padecían necesidades extremas, y, alegre y libremente, se dedicaban a ocupaciones tradicionales. El hambre, las guerras y demás catástrofes pueden hacer que las personas emigren de un lugar a otro, pero lo normal es vivir en el lugar en que se ha nacido, razonaban los europeos.

El empuje hacia el Oeste y la abundancia de inmigrantes del otro lado del Océano obligaron a la sociedad americana, durante el siglo XIX, a un constante estado de movimiento. La aparición

del automóvil viene a dar carácter definitivo a ese estado. Vistos desde el continente europeo somos aún un pueblo inquieto, sin raíces ni costumbres locales; parecemos también una sociedad flúida, con ausencia de jerarquías y barreras sociales. Este hecho se explica si lo consideramos a la luz de la historia. El deseo de mejorar económica y socialmente fomentaba la tendencia a trasladarse de ciudad en ciudad, o de un estado a otro, y la mayoría de los americanos encontraba oportunidad de poner en práctica esa tendencia. Se puede objetar que, en los últimos cincuenta años, tanto el deseo como la oportunidad de conseguir una posición social más elevada, han sido menores que en la segunda mitad del siglo XIX. Quizá sea así, pero, al mismo tiempo, las causas determinantes de la categoría social han sufrido alteraciones.

A causa de los cambios en el sistema de retribuciones económicas, en muchas partes de los Estados Unidos se ha desarrollado un tipo de sociedad, en la cual, aun para los mismos sociólogos, es difícil señalar jerarquía de clases. Los criados han desaparecido; nuestros visitantes europeos quedan sorprendidos ante la variedad de ocupaciones a que puede dedicarse una persona en América sin menoscabo de su categoría social.

Creo que la mayoría de los americanos se sienten orgullosos de esa confusa y amalgamada sociedad, cuando la contemplan objetivamente, lo

mismo que se sienten orgullosos de que América haya sido y siga siendo la tierra de las oportunidades. Cuando quiero resumir a europeos la idea americana de educación, digo que el desarrollo de las escuelas y *colleges* ha sido motivado por un constante deseo de avanzar hacia dos objetivos: igualdad de oportunidades para toda la juventud, e igualdad de consideración para todo ciudadano honrado.

¿No fué una postura de igualdad de consideración la adoptada por los educadores americanos hace un siglo, cuando se fundaron y mantuvieron los *colleges* agrícolas y de artes mecánicas? ¿Y no ha sido el reconocimiento por igual de todo trabajo útil el alma de la tradición educativa americana? Así lo creo. Implícita o explícitamente estos ideales —igualdad de oportunidades e igualdad de consideración—, fueron los objetivos que han guiado el trabajo de innumerables maestros en los Estados Unidos.

LAS universidades de Europa no experimentaron sino pequeños cambios, durante los últimos cien años. Son hoy lo que eran en la segunda mitad del siglo XIX: instituciones a las que asisten jóvenes, a fin de prepararse para unas cuantas profesiones tradicionales. Estos jóvenes tienen gran capacidad de estudio y han pasado largos años de riguroso aprendizaje escolar. En la universidad se insiste todo lo posible en lo teórico y abstracto,

en lo general frente a lo particular. Se hace hincapié entre la educación teórica de la universidad y el aprendizaje práctico en escuelas industriales o mecánicas.

Es cierto que los ingenieros y economistas, así como los médicos, abogados, teólogos y futuros maestros y profesores han cursado estudios en escuelas superiores; pero la naturaleza de la instrucción, la limitación del concepto de la profesión, y, sobre todo, la selección de los estudiantes es lo que hace que las universidades europeas sean tan diferentes de las americanas. Para que un estudiante sea admitido en una universidad europea debe haber realizado unos cursos especiales, que comienzan generalmente a la edad de once o doce años y duran unos seis. Utilizo las palabras «cursos especiales», pues, de acuerdo con las normas americanas, un curso es especializado si en él se trata de estudios tales como el de dos lenguas extranjeras, y también cuando se dan en una escuela propia e independiente de las demás. Esto es lo que sucede con los estudios preparatorios europeos. Sin embargo, podría mencionar, como excepción, un experimento interesante de una ciudad alemana cerca de Darmstadt: la escuela pre-

paratoria para la universidad, forma parte de una escuela municipal en la que estudian todos los muchachos de la vecindad.

LA separación de los aspirantes a la universidad se efectúa, por tanto, demasiado pronto en Europa, si tenemos en cuenta las normas americanas, y es, social y educativamente, una separación completa. Además, el número de individuos que abarca es pequeño, según nuestra pauta. En ningún país europeo se matriculan en las escuelas preparatorias universitarias más del diez por ciento del total de los que podrían hacerlo atendiendo a la edad; y, puesto que los que no son elegidos para estas escuelas especiales terminan su aprendizaje escolar a la edad de catorce o quince años, resulta que, están matriculados en Europa, para una educación completa, menos del diez por ciento de los muchachos de dieciséis años; la cifra correspondiente en los Estados Unidos es del setenta y cinco. Ya que hablamos de estadísticas, se podría señalar que las universidades europeas matriculan menos del cinco por ciento de los que están en edad de asistir a ellas mientras que, en los Estados Unidos, matriculamos en los *colleges* y universidades —con una educación básica completa— alrededor de un treinta por ciento. En resumen, nuestros métodos de educación de la juventud difiere de los de Europa, en el porcentaje de matriculados dentro de edad universi-

taria, en la edad de comenzar el curso preparatorio universitario, y en el aislamiento social de los alumnos destinados a enseñanza superior.

El americano se extraña, lógicamente, del escaso número y temprana edad de los seleccionados que en la vieja Europa empiezan a prepararse para la universidad. Resulta difícil disipar esa extrañeza. En el siglo XIX, los estudiantes universitarios europeos procedían en su mayor parte de familias con alta posición social heredada o con riquezas recientemente adquiridas. Los ingresos familiares y la posición social influyen, aún hoy día, pero ya no son los factores predominantes.

La situación varía no solamente de una nación a otra, sino de ciudad en ciudad dentro de una misma nación. Se puede decir que hoy existe una creencia ampliamente extendida en América y Europa, de que el encontrar talentos y desarrollarlos ha de ser completamente independiente de la condición social de las familias. Pero las dificultades que se ofrecen para llevar a la práctica esta idea son considerables. ¿Cómo se puede juzgar, entre muchachos de diez a doce años, cuál es el más prometedor entre ellos?

La experiencia británica —desde el fin de la segunda guerra mundial— de selección estudian-

til para las diferentes escuelas es lo que mejor puede orientarnos. Los intentos para hacer la selección, únicamente a base de la capacidad para el trabajo escolar, demostrada en exámenes, han provocado innumerables censuras. El problema parece de difícil solución y la crítica general subraya las consecuencias de mantener el concepto europeo de universidad, en un tiempo en que la libertad individual y la igualdad de oportunidades son ideas dominantes. La flexible organización de las escuelas y *colleges* en los Estados Unidos nos permite eludir una serie de dificultades. No tratamos de hacer una rigurosa selección a la edad de once o doce años: ofrecemos libertad de elección durante un período de varios años, y más de un joven no se decide hasta los dieciséis o diecisiete años si ha de ir al centro superior o no. Además, el numeroso porcentaje de nuestra juventud, que asiste al *college* o a la universidad, la variedad de materias que pueden estudiarse en estas instituciones, y diversidad de regímenes de estudio, hacen difícil la diferenciación exclusivista entre una y otra clase de educación, diferenciación que entre los europeos es sumamente fácil.

Por supuesto, el sistema universitario europeo debe ser estudiado en relación con el aprendizaje de oficios en Europa; son dos facetas de una misma realidad. El muchacho que no se prepara para estudios universitarios, se encontrará generalmente trabajando como aprendiz a los quince años; si desea cursar estudios sólo podrá dedicarles un día a la semana o algo de tiempo por las

tardes. Nuestros jóvenes empiezan a trabajar en la industria de más edad y por muy diversos caminos. Ha llegado a ser general el que la juventud americana, toda ella, permanezca en la escuela hasta cumplir los diecisiete o dieciocho años. Esto, que hoy nos parece completamente normal, no es sino una reciente innovación americana.

LA tradición americana se formó por las circunstancias que concurrieron en la segunda mitad del siglo XIX. El movimiento de creación de *colleges* sobre terrenos cedidos por el Estado, que concede tanta importancia a los estudios superiores como preparación para la vida práctica, fué un factor importante en el modelado de esa tradición. También lo fué el fomento de esa típica institución americana, el llamado sistema de cuatro años de *colleges*. Ambos afectaron a las escuelas en toda la nación y subrayaron la importancia de una educación completa, coronada por la obtención de un grado académico. Pero quizá, el primero, al ampliar tanto el alcance del estudio superior, repercutió con mayor intensidad en la vida de las escuelas secundarias. Si, como en el caso de Europa, los estudios universitarios se reducen a un número de profesiones, relativamente escaso, es posible definir la naturaleza de un curso preparatorio universitario. Pero, en cambio, cuando el ámbito del estudio universitario se extiende tanto como en los Estados Unidos, la idea de un cur-

so preparatorio exclusivo pierde su significado. Llega a hacerse imposible y al mismo tiempo poco deseable la limitación de la matrícula universitaria a estudiantes de aptitudes particulares y preparación especializada. La enseñanza en este país ha tratado, durante algunos años, de reconciliar los restos del viejo sistema preparatorio con las exigencias del actual ideal educativo americano.

Si no me equivoco en la apreciación del pasado, la capacidad acomodaticia de la sociedad americana y sus ideales democráticos fueron los factores que más influyeron en la formación de la política educativa de los Estados Unidos.

CREO que hace ciento veinticinco años cualquier atento observador de este país podría haber previsto con exactitud lo que habrían de ser nuestros actuales *colleges* y escuelas medias. Creo que casi todo lo que Tocqueville admiraba y pedía de los Estados Unidos de su tiempo, en cuanto se refiere a educación, es lo que ahora encontramos como típicamente americano.

La incipiente república de pioneros, asimilando una gran variedad de culturas nacionales, y combinando la revolución industrial con una floreciente agricultura, tenía que producir instituciones culturales ajenas a los tradicionales moldes europeos. Estas instituciones fueron el producto de nuevas fuerzas, y a su vez actuaron como poderosos factores directivos de la historia del país. Los

individuos educados según los modernos sistemas de escuelas medias, *colleges* y universidades, durante los treinta primeros años de nuestro siglo, son, en gran parte, los que marcan la pauta cultural de los Estados Unidos.

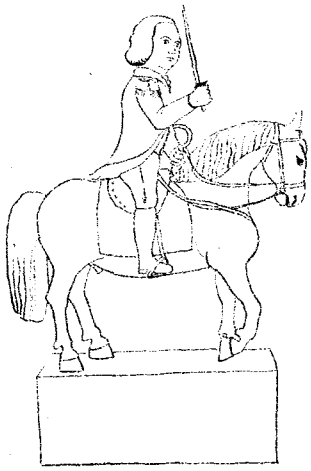
Algunos de nosotros recordamos cómo, en 1930 y años siguientes, los educadores izquierdistas de Inglaterra y del Continente ridiculizan los ideales americanos: igualdad de oportunidad y estima social, y fe en la importancia de la libre competencia. Según ellos, se trataba de ideas anticuadas de los pioneros, incompatibles con la sociedad del siglo XX, tan industrializada y tan consciente de sus diferencias de clase. El camino del futuro, nos aseguran los radicales europeos, no podía ser otro que el socialista. La realidad ha sido lo contrario. En los últimos veinticinco años se ha desarrollado en América un sistema social y económico, que pocos observadores europeos habían previsto. Paul Hoffman lo llamó «capitalismo mutualista», acerca del cual ha escrito Clarence Randall:

«Los Estados Unidos son un milagro entre las naciones... Disfrutamos de una economía sana y a nuestro alrededor vemos constantes pruebas de aumento del nivel de vida. Avanzamos con una vitalidad y confianza en el porvenir, que asombran al mundo entero; y lo hacemos porque dejamos campo libre para la capacidad de cada individuo, al recompensarle según su esfuerzo y al concederle la más amplia libertad de iniciativa... Acumulamos recursos premiando a los que

producen y ahorran; limitamos el egoísmo por medio de la competencia.»

«No es coincidencia —continúa— el hecho de que nuestro sistema económico y nuestro elevado nivel de vida vayan parejos.» A lo cual yo me atrevería a añadir que tampoco es coincidencia el que nuestros sistemas económico y educativo corran paralelos.

EL desarrollo interno de esta nación en lo político, social y económico ha venido ligado con la puesta en práctica de un punto de vista característicamente americano acerca de las escuelas medias, colegios y universidades.



Hace un siglo, la educación americana decidió adaptarse a las condiciones entonces reinantes, y lo logró. Hoy nos enfrentamos con un nuevo problema. En el transcurso de diez años, esta nación ha sido arrastrada hasta una posición de enorme responsabilidad en el incómodo mundo de nuestros días. Hace un siglo, las ideas sobre escuelas y universidades, importadas de Europa, hubie-

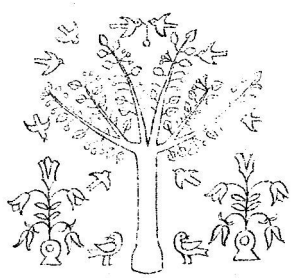
ron de ser modificadas radicalmente para acomodarse a las necesidades de un nuevo tipo de nación, basada en nuevos hechos geográficos y motivada por nuevos ideales. Hoy hemos de preguntarnos si la tradición educativa americana, resultante de aquellas circunstancias, y que ahora se acerca a la respetable edad de cien años, debe también evolucionar para hacer frente a las condiciones de nuestro nuevo mundo. Mi respuesta sería rotunda afirmación; pues, parece evidente que la situación mundial con la que los americanos nos encaramos hoy día es tan diferente a la de hace diez o doce años, como lo eran las condiciones a que hubieron de hacer frente nuestros abuelos, comparadas con las de la Europa de entonces. El contraste no es ahora entre una nueva nación en proceso de expansión y otras naciones en situación estática. El contraste es entre los Estados Unidos de hace unos cuantos años, aislados y capaces de resolver sus propios problemas sin contar con Europa o Asia, y los Estados Unidos actuales, en su papel de una de las dos máximas potencias de un mundo en el que han desaparecido las distancias.

QUIENES recuerden los felices años mil novecientos veintitantos estarán probablemente de acuerdo en que, el contraste entre la tercera y sexta década de este siglo es para los americanos no sólo de números, sino de calidad. Nos guste o no

—y son pocos los de nuestra generación a quienes les guste— estamos viviendo muy cerca de nuevos vecinos, algunos amigables, otros no, y, debido al transporte aéreo, nos encontramos hoy casi en la misma situación que los europeos han conocido durante siglos.

Los americanos vamos a encontrar difícil acostumbrarnos a un mundo en el que los océanos Atlántico y Pacífico no tengan sino el valor de estrechos canales, y en el que las regiones polares dejen de ser inexploradas e inaccesibles; sin embargo, debemos acoplarnos a la nueva geografía en este período histórico caracterizado por dos frases: «mundo dividido» y «era de armas nucleares».

No es mi intención examinar aquí las complicaciones que las palabras «un mundo dividido» se encierran para los Estados Unidos, pero sí quiero exponer lo que la transformada geografía de esta edad significa para la educación americana.



Si, por algún milagro las armas nucleares pudiesen ser controladas internacionalmente y nos librásemos así de una obsesionante pesadilla, todavía seguiríamos siendo capaces de viajar por el aire a cientos de millas por hora. Si el poder soviético se viniese abajo y el bloque comunista se

desintegrase, los americanos seguiríamos viviendo en condiciones diferentes de las de hace unas cuantas décadas, que la frase «un mundo nuevo» continuaría estando justificada. Estas condiciones son el primer factor que exige a nuestros educadores una nueva actitud. Confío en que esta nueva actitud será pronto realidad.

Así como las condiciones del siglo XIX determinaron la fundación de *colleges* de agricultura y artes mecánicas y la aprobación de la ley de concesión de terrenos, Ley Morril, de 1862, así también las nuevas condiciones del siglo XX traerán consigo otra nueva transformación en el terreno educativo americano.

MIENTRAS el mundo continúe dividido, tenemos una pesada responsabilidad. Somos considerados guías de las naciones libres. Por nuestra misma riqueza y magnitudes geográficas, hemos de ser el principal apoyo de las naciones libres que se oponen a la ideología soviética.

Nuestras escuelas medias, *colleges* y universidades son conscientes de lo que lleva consigo esta responsabilidad en el campo de la enseñanza. El por qué y el carácter de nuestra oposición a las doctrinas del régimen totalitario comunista han de ponerse en claro. Eso se viene haciendo como parte de la educación de los futuros ciudadanos americanos. Tengo razones de peso para creer que esta tarea está ya bastante adelantada; y no dudo

de que se seguirá llevando a cabo hasta que cumpla todos sus objetivos; pero de lo que no estoy tan seguro es de que, en otros aspectos, el sistema educativo americano haya ni siquiera comenzado a enfocar los otros problemas que la nueva geografía le presenta.

Hemos comenzado a tener muchos vecinos próximos. Una valoración concienzuda de tales nuevos vecinos es de capital importancia. La educación americana debe establecer los fundamentos para dicha valoración. Durante muchos años algunos educadores han insistido en que nuestras escuelas y *colleges* se interesasen más por los asuntos internacionales; pero mucho de lo escrito sobre esta cuestión antes de la segunda guerra mundial ha quedado anticuado. La penosa realidad de la situación actual no fué prevista ni aun por los que se interesaban en estos asuntos hace unos diez años.

CONSIDEREMOS en primer lugar la influencia de esta nueva situación sobre la educación en general. Los ciudadanos del futuro deben darse cuenta de la importancia que tiene conocer a fondo a un país vecino, favorable u hostil. Debemos adquirir un mayor conocimiento de los asuntos extranjeros, evitando tanto el sentimentalismo optimista como el desesperado escepticismo. Necesitamos hombres y mujeres que, aunque no estén preparados para valorar a una nación extranjera,

se den, al menos, cuenta, de las dificultades que supone tal valoración. En esto como en tantas otras cosas hoy día, es fácil formarse un juicio superficial, y es difícil determinar el verdadero fondo del problema, cosa que pertenece a los expertos.

Lo mismo que necesitamos conocer la trayectoria seguida históricamente por la ciencia para que podamos entender las teorías de los científicos, así el hombre de la calle debe saber cómo han ido desarrollándose y combinándose los intereses nacionales. Esto quiere decir que hay que insistir en el estudio de la historia. Siempre he propugnado que en escuelas y *colleges* se preste especial atención al estudio de la historia de América. Años atrás, al proponer esto me refería, sobre todo, a la historia interna, tanto política como social; ahora veo que debe darse por lo menos igual importancia al estudio de la historia de nuestra política exterior, y resulta que, naturalmente, el estudio de nuestra política exterior nos lleva, automáticamente, al estudio de la política exterior de otras naciones.

Más importantes que los cambios en la enseñanza general serán los cambios en la especializada. He aquí un ejemplo evidente: necesitamos por primera vez en nuestra historia un gran número de hombres y mujeres competentes en extremo, con dotes y afición para trabajar con extranjeros; necesitamos descubrir a estas personas en edad temprana y darles el mayor número de oportunidades para su formación.

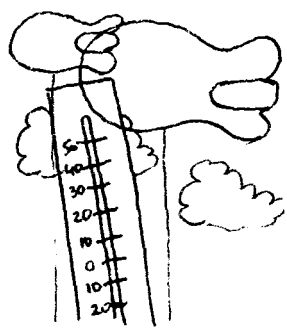
Esta, en parte, consiste en adquirir conocimientos prácticos —dominio de lenguas extranjeras—, pero también en interesarles por otros países y otras gentes. Todo ello significa un duro trabajo, largas horas de estudio y una paciente labor en idiomas extraños hablados y escritos.

A propósito de esto no resultará superfluo echar otra mirada a Europa. La geografía ha influído enormemente en Europa para determinar el papel de las escuelas medias en la enseñanza de cosas prácticas. Veamos el ejemplo de Holanda y Suiza. En estos países no se considera educado a quien no hable correctamente dos idiomas extranjeros por lo menos. Insisto en estas palabras: «por lo menos». La revolución en los transportes ha puesto a las capitales de Francia, Alemania, Italia y España tan cerca de Washington, como ellas lo estaban entre sí en tiempos de la primera guerra mundial. No hay necesidad de insistir más sobre este asunto; es evidente que la posición que ocuparán los idiomas y la historia en los futuros planes de estudio de las escuelas americanas será muy diferente de la que anteriormente ocupaban. Ni aún los más aficionados a las lenguas creen que este cambio hará más ligeras las tareas escolares. La nueva posición de los Estados Unidos en este nuevo mundo coloca nuevas cargas sobre nosotros y sobre la juventud.

Las exigencias del servicio militar tienen y seguirán teniendo una gran influencia sobre nuestras instituciones de enseñanza. Pero, aparte de esto, que afecta sólo a nuestros muchachos aptos,

la carga general pesa sobre toda la juventud de ambos sexos; su capacidad de trabajo es el mayor caudal de la nación. La edad juvenil es la adecuada para desarrollar dicha capacidad. En la extensión en que esa edad se malgaste, América se verá empobrecida, menos capaz de echar sobre sus hombros las pesadas cargas que las condiciones del nuevo mundo traen consigo. Ahora bien, incluso los más entusiastas defensores de la educación americana deben admitir que se malgasta gran parte del tiempo en las escuelas y universidades.

EN 1950, la Comisión de Métodos Pedagógicos de la Asociación Nacional de Educación publicó un folleto titulado «La educación de los mejor dotados». En el prólogo se afirmaba: «El conocimiento de las actuales prácticas de enseñanza ha persuadido a la Comisión de que los miembros mejor dotados de la total población escolar constituyen una minoría que está descuidada». Estaría fuera de lugar detallar las recomendaciones de este informe, aunque estoy tentado de



hacerlo, porque fuí uno de los autores. Pero puedo resumir lo que pensábamos, al citar la siguiente frase: «Para aprovechar los abundantes recursos del talento humano que los jóvenes y niños bien dotados poseen, las escuelas y universidades deben prestar especial atención a la educación de sus estudiantes aventajados».

ESTE toque de atención a las universidades y escuelas fué escrito antes de que se vislumbrase cuáles iban a ser las características del período de la postguerra actual. Los últimos cinco años nos ha mostrado las consecuencias de vivir en un mundo superpoblado, a la vez que dividido. Estas consecuencias subrayan la necesidad de reformas educativas por lo que respecta a los muchachos aventajados; pues en la difícil época actual, si los Estados Unidos quieren cumplir su misión, necesitarán utilizar hasta el extremo «los abundantes recursos de talento humano» de cada generación.

He aquí dos ejemplos: ha preocupado cada vez más en años recientes nuestro fracaso en la formación de suficiente número de científicos e ingenieros; es decir, un número adecuado para dotar convenientemente a nuestras industrias y establecimientos de defensa. Las universidades reprochan a las escuelas secundarias su insuficiente preparación, particularmente en matemáticas, y las escuelas secundarias culpan a los contribuyentes de no proporcionar fondos bastantes para

pagar profesores de primera categoría en ciencias y matemáticas. A mi modo de ver, ambas censuras son acertadas; en otra ocasión hablaré sobre la segunda. Por lo que respecta a la primera, la dificultad es, en gran parte, debida a nuestro fracaso en descubrir en edad temprana a muchachos y muchachas que posean más talento para las matemáticas que el término medio de sus compañeros. Si tales alumnos fuesen seleccionados a tiempo (y existen métodos para ello), y si luego se les estimulase para proseguir sus estudios en forma rápida, una gran proporción de alumnos de primer año que ingresan en los mejores *colleges* y universidades tendrían suficiente preparación matemática para seguir los cursos de física y química con entusiasmo y éxito. Actualmente, una parte de los estudiantes de universidades que en un principio tenían aspiración de llegar a ser científicos, desistieron al encontrarse con las dificultades del primer curso de física, química y matemáticas.

ANALOGAS consideraciones pueden hacerse sobre el estudio de idiomas. Como en el caso de las matemáticas, no estoy de acuerdo sobre la conveniencia de intentar forzar a un gran número de alumnos de las escuelas superiores a seguir esos cursos de instrucción tan fuertes, característicos de las escuelas preparatorias europeas. Es cierto que la carencia de capacidad natural puede ser

considerablemente compensada mediante un estudio diligente, p e r o las circunstancias sociales que imponen un esfuerzo demasiado duro, desde el punto de vista americano, a los estudiantes europeos que se preparan para la universidad, no existen en los Estados Unidos, ni es probable que existan en un futuro próximo. Demasiadas familias americanas, incluso de las mejor remuneradas, preguntan a los maestros: «¿Por qué ha de seguir Juanito con las matemáticas, que le cuestan tanto trabajo? ¡No necesitamos que sea un Einstein!» Y respecto a los idiomas: «¿Por qué nuestro hijo tiene que continuar con el francés, cuando es muy posible que nunca le haga falta?»

LAS exigencias paternas de una educación a fondo de tipo europeo apenas existen, ni siquiera entre el cinco o diez por ciento de la población cuyos hijos se verían forzados en países más viejos a estudiar, quisieran o no, lo que se les dijese y no precisamente lo que les gustase. En las escuelas secundarias públicas americanas, así como en las privadas preparatorias para el ingreso en los colegios superiores, los estudiantes no están dispuestos a esforzarse sólo porque un superior lo quiera. La juventud americana, al contrario que la europea, ha aprendido en edad muy temprana a preguntar y a exigir una respuesta razonable a su pregunta: «¿Por qué debo hacer esto?»

La solución estriba en descubrir a tiempo los ta-

lentos jóvenes en matemáticas, en idiomas, o en ambas cosas juntas, y en proporcionarles profesores que les estimulen a rendir un máximo esfuerzo no por coacción, sino por su voluntad y amor propio. Los *colleges* deben cumplir su misión, estableciendo un régimen en el que el aprovechamiento extraordinario de estos estudiantes sea reconocido y premiado como se merece.

A mi modo de ver, el espíritu de competencia no es ningún mal. Si se le mantiene dentro de un «juego limpio», puede ser una beneficiosa faceta de nuestra enorme afición al deporte. No hay ningún motivo por el que no pueda emplearse el estímulo de la competición en el estudio de las matemáticas y los idiomas, con tal que, como en los deportes, se acepte ante todo una previa selección de los individuos, y siempre que la opinión pública llegue a convencerse de la importancia y necesidad de la empresa.

No es lógico esperar que la mayoría de los escolares aprendan a tocar algún instrumento musical, pero a todos nos gustaría haber fomentado las cualidades de los bien dotados para la música. Lo que pensamos respecto a la música

podría servirnos como muestra de lo que los americanos deberían hacer con los jóvenes que muestran aptitudes extraordinarias para las letras o las ciencias. Es necesario despertar en todo el país el entusiasmo por descubrir y educar a los que puedan destacarse intelectualmente. La reciente fundación de la Corporación Escolar del Mérito es, en el plano nacional, un paso importante en este aspecto. El descubrimiento de los talentos, por medio del interés despertado y de la competencia, permitiría a nuestras escuelas utilizar los abundantes recursos intelectuales de cada generación, mucho mejor de como hoy se hace.

LO que acabo de sugerir y los cambios que propondré en otra ocasión para nuestros *colleges* y universidades, puede ser realizado modificando nuestras prácticas pedagógicas en un grado tan ligero, que de ninguna manera se pondría en peligro la esencia de la tradición educativa americana. No necesitamos retroceder ni un paso en nuestro ideal de proporcionar educación a todos, lo subrayo, a todos, los jóvenes americanos. Quede bien sentado que no profetizo ni recomiendo el abandono de los principios que caracterizan a nuestros *colleges* y escuelas y los distinguen de los europeos. La igualdad de oportunidades para todos los muchachos y la igualdad de consideración a todas las clases sociales son doctrinas tan significativas para nuestro futuro como lo fueron

para el pasado. Ellas constituyen las premisas fundamentales de la educación americana. Todo ciudadano necesita conocerlas y darse cuenta de cuánto difieren de las de otros países.

Pero el insistir en esos principios básicos de igualdad y generalidad no nos impedirá comprender la necesidad de nuevos principios, como el de la selección, que vengan a enriquecer nuestra tradición educativa, para adaptarla a los tiempos nuevos. Precisamente cuanto mejor comprendamos las directrices del desarrollo de la educación americana en el pasado, más preparados estaremos para encontrar la fórmula que la adapte a las necesidades del mundo en que vivimos.

(Nota del Director)

Suponemos a nuestro lector familiarizado con la organización educativa americana. La enseñanza media está representada por la llamada generalmente escuela, *school*, de la cual los jóvenes salen aproximadamente a los dieciocho años de edad.

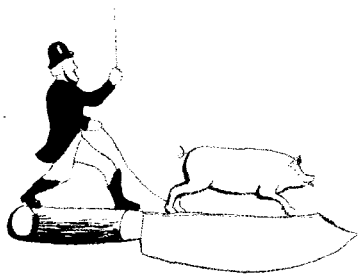
La gran diferencia respecto al sistema educativo español reside en los estudios superiores. Estos constan en los Estados Unidos de dos partes principales. La primera está formada por el *college*, al que en algunos casos se añaden ciertas escuelas pregraduadas más especializadas que el *college*. Durante el período cubierto por estas instituciones, generalmente cuatro años, los alumnos son introducidos en la enseñanza superior, y

al final reciben el grado *bachelor*, que no corresponde al bachillerato español.

La segunda parte corre a cargo de la escuela graduada, en la que tras un tiempo menor, se obtiene el *master*, y a continuación, el *doctor*.

Una universidad americana consiste en el *college* y quizá escuelas pregraduadas, por una parte, y, por otra, en las «escuelas graduadas». También existen *colleges* independientes que ofrecen sólo cuatro años de estudios.

En nuestra traducción llamaremos escuela media o secundaria a la *school* enumerada primeramente. Hemos dejado *college* en la forma original para que no se confunda con los colegios españoles.



EL ESPIRITU DEL PRAGMATISMO NORTEAMERICANO

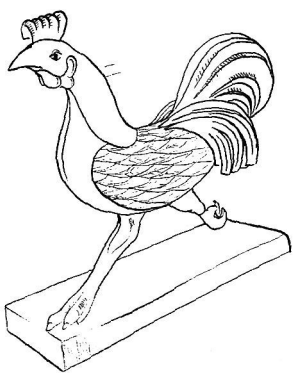
por Luis Rodríguez Aranda

¿HAY ya ante nosotros, en la actualidad, la suficiente perspectiva para lanzar una ojeada de conjunto sobre la filosofía pragmática norteamericana e intentar comprenderla en su significado histórico? Creemos que sí. Aunque uno de sus epígonos —Dewey— ha muerto recientemente, no obstante la densidad polémica que oscurecía las cuestiones ha cedido en tan gran medida que ahora los problemas se nos ofrecen en una dimensión histórica propicia al análisis.

El motivo de ocuparnos en este estudio del pragmatismo en la filosofía de Estados Unidos radica en que dicha doctrina significa su aportación más original a la historia de la filosofía occidental. Al mismo tiempo es la que mejor expresa el carácter norteamericano. La época en que apuntaron los primeros brotes del pragmatismo —hacia 1881 con Peirce— señala un momento vigoroso de Estados Unidos cuando todas las fuerzas parecen concentrarse en un gigantesco esfuerzo para for-

jar una nación grande e industrial. Con este *background* surge el pragmatismo.

No debe creerse, sin embargo, que el pragmatismo surgió espontáneamente en Norteamérica. No existe una filosofía autóctona en Estados Unidos. El pragmatismo se debe a la lenta y contradictoria difusión de la filosofía europea en aquel medio. Para comprender mínimamente lo ocurrido en el pensamiento norteamericano hay que tener en cuenta el espíritu y los problemas de la Ilustración europea. Norteamérica está formada por la Ilustración. Heredó de ésta el amor por el empirismo, la tolerancia religiosa y política y, sobre todo, la igualdad de derechos entre la sociedad burguesa, y que fué antes una realidad en Norteamérica que en la propia Europa, predicadora de ellos. Esta dependencia respecto de la Ilustración europea se manifiesta, sobre todo, más que en el planteamiento de los problemas mismos, en la realización práctica de las soluciones. La fidelidad a Europa se acusó en que llevaron a cabo prácticamente la mayor parte de las teorías de filósofos ingleses, franceses y alemanes. Este interés por la realización, que se manifestó prontamente en la vida pública, comenzó a carac-



terizar al país. Comenzó a justificarse y ensalzarse la acción y a ver en todo lo que contribuía al desenvolvimiento de la vida un bien estimulante, incluso ético.

PERO la realización importante que, sin proponérselo, originó la Ilustración europea en Norteamérica fué algo más que la difusión de sus ideas: la creación de grandes tipos humanos con suficiente vigor para imponerlas en el ambiente en que vivían. Porque era aquélla una época en que se estructuraba una nación, las ideas importadas tenían doble valor que en Europa. Una vez aprendidas en los textos de los escritores contemporáneos los hombres de Estados Unidos tendían a imponerlas como esquemas fácilmente adaptables a la realidad ambiente. Pero lo importante eran los hombres, la tremenda iniciativa con que combatían por ideas ya convertidas en lugares comunes, por principios que comenzaban a desvirtuarse. La facilidad con que tenían repercusión en la vida pública las ideas lanzadas al torbellino cotidiano hicieron sentir pronto en todos los espíritus la importancia de la acción como elemento real.

Mientras pululaban los sistemas filosóficos y hombres de distintas ideas y creencias se adherían con entusiasmo a doctrinas procedentes de Europa, se formaba lentamente un fondo del que había de emerger con enorme vigor la filosofía que nos ocupa. En tanto que privaron doctrinas éti-

cas, el idealismo trascendental alemán o reminiscencias ya lejanas de la Ilustración, Norteamérica no hacía más que repetir a Europa. A partir del famoso artículo de Peirce *How to Make our Ideas Clear* el panorama cambió. Fué en este momento cuando comenzó a perfilarse la posibilidad de una doctrina original (aunque, como veremos más adelante, el pragmatismo nació como un método).

LO que hace ocupar al pragmatismo un puesto único en la historia de la filosofía es los grandes efectos que su aplicación práctica produjeron en la sociedad. En general, toda doctrina filosófica se mantiene en un plano teorético alejada de las preocupaciones y afanes de la vida cotidiana. La originalidad del pragmatismo reside ante todo en su tendencia a la acción y en su estrechísima relación con la experiencia humana. La configuración de la realidad fué el primer objetivo propuesto una vez que quedó más o menos delineada la doctrina pragmatista. «Este ideal fué aplicado por Dewey a la reforma educativa, por Jane Addams a la reforma de la sociedad urbana y a las relaciones internacionales, por Veblen y Ayres a la reforma de la organización industrial y de los intereses creados. La filosofía recibió una elaboración sistemática y más técnica como teoría del gobierno por parte de Arthur F. Bentley y la trinidad de Chicago, Charles E. Merriam, H. D. Lasswell y T. V. Smith» [1].

No hubo un programa común, o un manifiesto, en la estructuración de las doctrinas pragmáticas. Más bien esto es algo que se ha visto *a posteriori*. En sus comienzos los iniciadores diferían ampliamente unos de otros. A. O. Lovejoy señala trece significaciones diferentes de la palabra pragmatismo en el movimiento mismo. Parece ser, siguiendo las indicaciones que acerca de ello dió Peirce, que el pragmatismo surgió de las discusiones de un grupo de amigos que se reunían a charlar en Boston y Cambridge hacia 1870. El mismo Peirce bautizó a este grupo con el nombre de *Metaphysical Club*. Las diferencias ideológicas entre ellos fueron tan amplias que cuando Peirce creyó que se desvirtuaban sus principios llamó a su filosofía *pragmaticism* en lugar de *pragmatism*. Posteriormente Dewey incorporó el método pragmático dentro de lo que él llama *experimental naturalism*. Incluso para James el pragmatismo era un método que conducía a una filosofía más amplia.

Todo lo dicho parece acumular dificultades en lugar de aclarar conceptos acerca del tema que nos ocupa. ¿Qué hay, pues, de común en las doctrinas pragmatistas para que se pueda hablar de ellas y de sus hombres situándolos bajo un común denominador? ¿Y en qué medida representa el pensamiento norteamericano una amalgama semejante de variantes doctrinales dentro de un movimiento que sólo, hasta cierto punto, se presenta unificado?

Como fundamento de todas las doctrinas se ofrece de común en el pragmatismo lo siguiente:

el deseo de explicar en términos de experiencia el puesto que ocupan en el mundo el pensar y el conocimiento. Como explicación, la respuesta de que el conocimiento es activo y que nuestras ideas no son sólo una copia fiel de la realidad.

APARTE de su base empírica, la teoría fundamental que el pragmatismo tiene siempre en perspectiva, y que a la vez subyace en todas sus doctrinas, es la de la evolución. La exposición de la famosa teoría por Darwin centró posteriormente la atención de los pragmatistas en la idea de que en el mundo no se dan seres inmutables, sino procesos. Según el pensamiento de los pragmatistas, si esto era así ocasionaba dos cosas: primero, que el inmutable mundo del ser que la metafísica tradicional estudiaba con tanto ahinco era algo ficticio; segundo, que el pensar no era algo dado al hombre definitivamente, sino que posiblemente consistía en un instrumento de adaptación al medio.

El pragmatismo no fué en sus comienzos una doctrina con una base dogmática, ni siquiera una filosofía compartida en sus creencias o demostraciones por todos sus adherentes. En Peirce comenzó como un método, concretamente como una máxima lógica para conducir nuestro pensamiento, con preferencia en cuestiones metafísicas. Partían de una creencia, más o menos explícita en cada uno de ellos: el tremendo incremento logrado por

la ciencia experimental no tenía un paralelo semejante en filosofía. ¿No habría modo de que el pensamiento teórico alcanzara parecidas metas?

De aquí arrancó todo y aquí comenzaron a adquirir perfiles propios las ideas de cada uno de los pragmatistas.

ESTE es el momento de deshacer un equívoco extraordinariamente vulgarizado en Europa. La creencia de que la filosofía pragmatista centra su atención en la acción —lo que es cierto— y de que la vida norteamericana es especialmente material ha llevado a admitir como un dogma indiscutible que dicha filosofía se originó como resultado de un culto hacia todo lo que es práctico y utilitario por hombres igualmente prácticos. Pero esta creencia no es cierta. El hecho de que se haya concedido primacía a la acción en el conocimiento y en la vida se debe a un pensamiento teorético. Peirce, fundador del pragmatismo, fué un teórico eminentemente y por su vida se asemeja más a un europeo que a la idea que tenemos del norteamericano medio. Mead y Dewey están muy influídos por Hegel, y el mismo James no dejó de estudiarlo nunca. La formulación del pragmatismo partió de espíritus teóricos y la afirmación del valor instrumental de los conceptos —quizá la más abreviada síntesis que se puede hacer del pragmatismo— es ajena, por completo, al culto por la acción y la práctica.

Hemos dicho ya que el pragmatismo se concibió por sus fundadores como un método [2]. Lo que intentamos en este estudio es poner de relieve los problemas y soluciones comunes o semejantes que hacen posible hablar de una «filosofía pragmatista».

LA cuestión central que se plantean nuestros filósofos es sencillamente ésta: ¿Qué es una idea? Naturalmente, esta pregunta se la habían hecho con anterioridad otras filosofías, pero la diferencia no está en la pregunta, sino en la respuesta. Las dos grandes tendencias del pensamiento occidental habían expuesto así su opinión: una idea, decía el realismo, es el concepto que se forma en nuestra mente como consecuencia de mostrársenos la realidad. Con esta opinión el realismo acentuaba el absolutismo de la realidad y al mismo tiempo el carácter reflejo de la idea. Esta era, por decirlo así, algo inmutable en cuanto que respondía a una realidad material. El idealismo insistía, con preferencia, en el carácter representativo y creador de la idea. El pragmatismo rechaza ambas concepciones arguyendo que se basan en pruebas que no responden a la realidad. La idea no es una presentación ni una representación; la idea no *es*, sino que se hace, y «funciona en la vida como un plan de acción». Que *sea* la idea carece de importancia si es que esta frase tiene algún sentido. La idea que se tiene de algo no es, en

modo alguno, una copia de ese algo. *Our idea of anything is our idea of its sensible effects,* escribe Peirce [3]. Para que adquiramos el conocimiento pleno de un objeto necesitamos saber qué consecuencias de índole práctica se seguirán de la idea que tenemos de ese objeto.

James se adhiere a la doctrina de Peirce y hace suya su afirmación exponiéndola como el principio general del pragmatismo. «Para lograr una perfecta claridad en nuestros pensamientos de un objeto, por consiguiente, necesitamos sólo considerar qué efectos concebibles de orden práctico puede implicar el objeto, qué sensaciones podemos esperar de él y qué reacciones habremos de preparar» [4].

DEWEY continúa dentro de la misma línea. Considera posible la existencia de un idealismo genuino y compatible con la ciencia tan pronto como la filosofía admita que las ideas no son enunciados de lo que es o de lo que ha sido, sino de actos a realizar. En su libro *La reconstrucción de la filosofía* se expresa así: «La mente tenía totalmente un papel pasivo y conformista en el conocimiento... ... Los progresos realizados en la biología han vuelto el cuadro del revés. En todo lo que se manifiesta la vida hay actividad, hay un obrar... ... El conocimiento no es un algo aislado y cerrado dentro de sí mismo, sino que es algo que forma parte del proceso mediante el cual se sos-

tiene y se desenvuelve la vida. Los sentidos pierden el lugar que ocupan como puertas de entrada del conocimiento y toman el lugar que les corresponden como estímulos para la acción» [5]. Dewey ataca, como lo hizo también James, el concepto del conocimiento como copia de la realidad. La misión del pensamiento no consiste en reproducir los caracteres que ya poseen los objetos —nos dice en su libro *The Quest for Certainty*—, sino en juzgarlos como potencialidades de lo que ha de resultar mediante la operación que se indica. Este principio —sigue diciendo— se aplica a todos los casos, tanto al más sencillo como al más completo. Juzgar que este objeto determinado es dulce, por ejemplo, significa predecir que cuando sea gustado resultará la consecuencia de que, en efecto, es dulce.

LA insistencia en el valor instrumental de las ideas se explica teniendo en cuenta la orientación científica de los pensadores pragmatistas. Peirce, además de filósofo, fué un físico que trabajó de modo oficial para el Gobierno de su país en la *U. S. Coast and Geodetic Survey*. James llegó a la filosofía procedente de la medicina y su reputación mayor la consiguió como psicólogo. Las fuerzas que con mayor vigor influyeron en el pensamiento filosófico de Dewey proceden *from persons and from situations*. No obstante, fué Dewey, precisamente por estar más dedicado a la filoso-

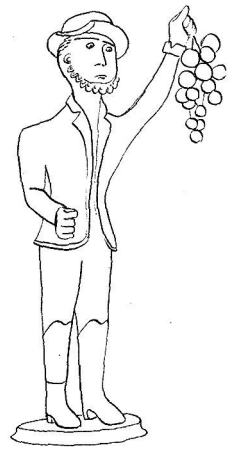
fía, el que con mayor fuerza aplicó los métodos de la ciencia a la investigación filosófica.

PROBABLEMENTE donde existen más diferencias entre los filósofos que agrupamos bajo el nombre de pragmatistas es en su concepción de la filosofía. Peirce cree firmemente en la posibilidad de considerar y resolver problemas metafísicos. El pragmatismo constituye tan sólo un método para ello, el pragmatismo no es, desde luego, una filosofía. *To describe the methods of scientific investigation is the object of this series of papers* [6]. Los problemas suscitados hasta ahora en la metafísica se han originado debido a confusiones que pueden atribuirse a una diferencia de método lógico. Por consiguiente, si se emplea un método adecuado los problemas se aclararán. Para demostrar que muchos de ellos son falsos problemas se vale del criterio del *significado* (*meaning*). ¿Qué significa un término filosófico que en un problema presenta dos soluciones posibles? Significa sencillamente las consecuencias prácticas que puede tener. Si, por consiguiente, los dos bandos que sostienen posiciones diversas en la cuestión se atienen a las consecuencias prácticas, el problema se esfuma, ya que entonces se comprende que ambos decían lo mismo. Diferían en las palabras, se equivocaban en el método. Si se aplicara el método pragmatista los problemas metafísicos se aclararían. El ideal de Peirce era convertir la filosofía

en una especie de ciencia exacta. Este ideal es posible, creía, si se aplican sus conceptos de *belief* y *meaning*.

PARA fijar el concepto de lo que Dewey considera que es la filosofía expone primero lo que hasta entonces se había creído que era y su función en el mundo. Surgió la filosofía en el pasado como un intento de justificar, desde un punto de vista racional, el espíritu de las creencias y costumbres tradicionales. Y como sus problemas carecían de una racionalidad intrínseca concedieron gran importancia a la razón y a la demostración. De haber tenido la filosofía racionalidad, ¿por qué no mostrar simplemente la realidad de la cuestión? En virtud de ese modo de obrar, la filosofía se convirtió en una «exhibición de terminología complicada, de lógica sutilizadora, de falsa devoción a las formas simplemente externas de la demostración completa y minuciosa» [7]. Además, la filosofía, hasta ahora, ha hecho una distinción entre dos reinos del existir. El religioso y sobrenatural se convirtió al ser tratado metafísicamente en el mundo de la realidad más elevada. La filosofía se creyó en el deber de demostrar la existencia de una realidad trascendente. Ahora bien, en la actualidad las creencias, las costumbres, la vida son distintas. La filosofía, por lo tanto, tiene que ser distinta. Hoy la misión de la filosofía consiste en aplicar los métodos científicos a to-

dos los campos de la investigación. Tal es el medio adecuado para resolver los problemas planteados por la democracia industrial en que vivimos. En posesión de una gran técnica y con grandes resultados logrados por la ciencia no podemos admitir los conceptos metafísicos del pasado que se basaban en realidades y presupuestos diferentes.



Las antiguas ideas sobre la filosofía se basaban en la creencia de que el conocimiento era algo pasivo, cuya misión consistía en copiar la realidad. Pero actualmente en posesión de una gran técnica y después de los avances logrados en las ciencias hay que destruir los obstáculos que se oponen al reconocimiento de esta verdad: que el conocimiento no es algo ajeno a la actividad social, sino que es una forma de ella «como la agricultura y los transportes». De este modo, cree Dewey, desaparece el dualismo, hasta entonces existente, entre mundo real e ideal. Las cosas tampoco tienen un *ser* o no *son* realmente. Son lo que ellas pueden hacer y lo que con ellas puede hacerse; es decir, cosas que pueden descubrirse mediante ensayos deliberados.

Por un camino distinto James llega a conclusio-

nes parecidas sobre el objetivo y misión de la filosofía en el futuro. Para James, fisiólogo y psicólogo, el carácter de la filosofía que se profesa depende del temperamento que se posee. Todas las concepciones existentes son reflejos de temperamentos distintos. Tal diferencia particular —nos dice en la Conferencia I de *Pragmatismo*— es la que priva en literatura, arte, gobierno y costumbres, e igualmente en filosofía. Así como en las costumbres hallamos ceremoniosos y despreocupados, en política dictatoriales y anarquistas y en arte clásicos y románticos, se nos ofrece un contraste semejante en filosofía en el par de términos *racionalista* y *empirista*. En su pintoresca terminología James llama al racionalista *the tenderminded*, espíritu delicado, y al empirista *the toughminded*, espíritu rudo. Entre otras cualidades, el primero es religioso e idealista, pero carece de sentido para los hechos; el segundo se atiene a los hechos, pero es irreligioso y escéptico. ¿Qué hacer ante este dilema? ¿Es posible sobreponerse al temperamento, ya que éste es en cada uno de nosotros algo poco definido, «una mezcla de ingredientes opuestos, cada uno de los cuales aparece muy moderadamente», y aceptar otro camino? Este tercer camino es la filosofía, que con el nombre de Pragmatismo ofrece James. Lo que el pragmatismo significa para él es solamente esto: empirismo y huída de abstracciones, soluciones verbales, razones *a priori*, principios inmutables y absolutos. No significa ningún resultado especial, sino que es exclusivamente un método.

Ahora estamos en condiciones de comprender que esta última afirmación no deja de ser discutible. Existen fuertes razones para creer, a la vista de los hechos, que, a pesar de las diferencias entre unos y otros pragmatistas, es posible estructurar sus doctrinas bajo el nombre general de «filosofía pragmatista».

Tradicionalmente, el problema de la verdad se ha venido solucionando con la respuesta de que verdad es la adecuación de la cosa con entendimiento. Una proposición es verdadera cuando lo que expresa concuerda con la cosa sobre la que juzga.

ESTE concepto sobre la verdad tenía que ser puesto en duda entre los pragmatistas, sencillamente a causa de su concepción de lo que es una creencia (Peirce), del carácter activo del conocer (James) y del valor instrumental de los conceptos (Dewey). En cualquiera de los tres casos —que, en realidad, son tres modos diferentes de enunciar un pensamiento común— se planteaba una nueva alternativa al problema de la verdad. ¿Qué significa adecuación o concordancia entre una cosa y el entendimiento? Hay adecuación cuando una idea en el entendimiento reproduce a una cosa sensible. Podemos reproducir la esfera del reloj visto en la pared, en el sentido de que si cerramos los ojos tendremos una imagen de dicha esfera. Pero, ¿qué ocurre cuando la idea no puede

ser una reproducción? Si queremos saber *cómo anda* el reloj entonces es difícil lograr una reproducción semejante, ya que de ningún modo el entendimiento se enfrenta con la realidad. Reducido a sus términos más tajantes esto significa: ¿Qué ocurre cuando no existe medio alguno de comprobar la adecuación —representación— entre una cosa y el entendimiento? Si decimos que en la época antediluviana ocurrió cierto hecho, ¿podrá conocerse la verdad de este hecho? ¿Cómo verificar dicha verdad? Existen aquí dos problemas: uno el de la referencia de toda verdad al sujeto, y otro el de la necesidad de comprobar la proposición enunciada.

La verdad del hecho a que nos referimos no es una propiedad exclusiva de él, sino que la verdad es algo conocido pensado o dicho sobre la realidad —tal es la opinión pragmatista—. No obstante, si el hecho ocurrido en la época antediluviana, con independencia de que alguien lo observara, no puede dejar de ser cierto. La respuesta pragmatista a esta objeción dice que la verdad del hecho se halla predeterminada por su naturaleza. Es un conocimiento en forma de mera posibilidad, pero sólo adquiere la categoría de verdad en el momento en que se conoce. No existe la verdad cuando no hay conocedor, ideas ni actuación. Existe la verdad posible o virtualmente, porque la existencia del hecho puede originar un cognoscente.

¿Cómo saber que un juicio es verdadero? Un juicio es verdadero no por el hecho de afirmarlo,

sino por el hecho de su comprobación. Pues si, en efecto, concedemos que un juicio es verdadero antes de comprobarlo la situación para el pragmatista será embarazosa. Por eso se pregunta él mismo: *what concrete difference will its being true make in any one's actual life*?» Tal es lo importante, y como antes de comprobar la verdad del juicio ésta no nos afecta para nada, ni tiene consecuencias para nosotros, de aquí que el pragmatista conteste: « Ideas verdaderas son las que podemos asimilar, validar, corroborar y verificar. Falsas las que no podemos» [8]. Esto es debido a que la verdad de una idea, de un juicio, etc., no es una propiedad estática de aquélla o de éstas. La verdad no *es*, sino que le *sucede* a una idea. La verdad del hecho mencionado anteriormente se hace cierta por su verificación. Naturalmente, no es necesario ni es posible recurrir a una comprobación experimental. Verificación significa, dice James, las consecuencias prácticas de una idea y éstas son, a su vez, las que tenemos en la mente siempre que decimos que nuestras ideas concuerdan con la realidad. Estas consecuencias nos conducen a otras partes de la experiencia con las que sentimos que están de acuerdo las ideas originales.

Tanto James como Dewey están de acuerdo en sostener que la prueba de la validez de la verdad radica en que realice bien una función. Si lo hacen con éxito las ideas son válidas, verdaderas. Si en su actuación aumentan la confusión, la incertidumbre, entonces son falsas.

Esta opinión es, naturalmente, discutible, como toda cuestión filosófica. Pero ante la torpe interpretación que se dió de la teoría —y desgraciadamente sigue dándose— James y Dewey protestaron con calor. El éxito o la utilidad a que se refieren los pragmatistas cuando hablan de la verdad no se refieren a utilidad o satisfacción personal, como ocurriría si se planteara ese caso: «es verdad que este cuadro es un Rembrandt auténtico, y no falso, porque me conviene venderlo a buen precio».

La refutación de una afirmación semejante, cuyo único criterio de verdad reside en la conveniencia particular, es demasiado fácil para que se haga con seriedad. Ningún pragmatista, en efecto, ha sostenido tal concepto de la verdad. Dejemos expresarse a Dewey: «Un concepto de la verdad que hace de ella un simple instrumento de ambición y exaltación privada es tan repulsivo que causa asombro que haya habido críticos que han atribuído ese concepto a unos hombres en su sano juicio. En realidad, verdad como utilidad significa servicio para contribuir a la reorganización de la experiencia que la idea o la teoría proclama que es capaz de realizar. No se mide la utilidad de una carretera por el grado en que se presta a los designios de un salteador de caminos. Se mide por cómo funciona en la realidad como tal carretera, como medio fácil y eficaz de transporte y

de comunicación pública. Lo mismo ocurre con la aprovechabilidad de una idea o de una hipótesis como medida de su verdad» [9].

Una lectura atenta de los epígrafes anteriores muestra que es posible hablar de una filosofía pragmatista norteamericana. Los pragmatistas han acentuado mucho el carácter metódico de esta filosofía, pero nosotros podemos decir hoy que las investigaciones de todos ellos, encaminadas en una misma dirección, han originado una doctrina peculiar con soluciones comunes a los problemas. Las diferencias entre ellos son meramente personales, así como pueden diferir, por ejemplo, filósofos de una misma tendencia idealista o materialista. Que el pragmatismo sea sólo un método no obsta a que sea también una filosofía.

EL mayor mérito del pragmatismo, quizá, estriba en el vigor con que ha afirmado el íntimo enlace entre el hombre y el mundo. Naturalmente, sus propósitos no han sido tan sólo una afirmación. La labor educativa de Dewey, basada totalmente en sus principios pragmatistas, es algo sin precedentes en la historia de la educación americana. «Huída de abstracciones» ha significado en ellos amor y preocupación por el hombre y sus problemas. En ocasiones, su buen deseo los ha hecho exagerados. Lo que debido a su estructura y función requería una consideración especial, los pragmatistas lo han juzgado a su modo;

así, Dewey dice que el conocimiento es una forma de actividad social «como la agricultura y los transportes».

La actitud antimetafísica de los pragmatistas no es común a todos, aunque de los que nos hemos ocupado únicamente podemos exceptuar a Peirce. Este rasgo, por muy acentuado que sea, no es privativo del pragmatismo. Las raíces de esta incomprensión hay que buscarlas en el empirismo anglosajón, del que proceden ideológicamente.

[1] H. W. Schneider. *Historia de la filosofía norteamericana*. Fondo de Cultura. México, 1950, pág. 546.

[2] Sobre el pragmatismo, exclusivamente considerado como método, puede consultarse *Peirce and Pragmatism*, de W. B. Gallie. Penguin Books, 1952.

[3] *How to Make our Ideas Clear*. En *Classic American Philosophers*. New York, 1951. Pág., 78.

[4] *Pragmatismo*. (Traducción y prólogo de Luiz Rodríguez Aranda.) Buenos Aires, 1954. Colección «Biblioteca de Iniciación Filosófica», de la Editorial Aguilar.

[5] Dewey. *La reconstrucción de la filosofía*. (Traducción de A. Lázaro Ros. Prólogo de Luis Rodríguez Aranda.) Aguilar, Buenos Aires, 1955. Págs. 148 y siguientes.

[6] *The Fixation of Belief*, en el libro citado, pág. 67.

[7] *La reconstrucción de la filosofía*, pág. 84.

[8] *Pragmatismo*, pág. 166.

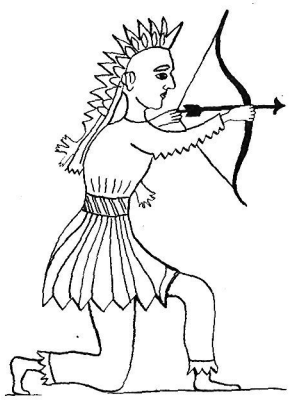
[9] *La reconstrucción de la filosofía*, pág. 220.

GUILLERMO BERGNES, PINTOR ESPAÑOL QUE SE FORMO EN AMERICA

por Joaquín Folch y Torres

SE trata de dar a conocer a los americanos, y también a los españoles interesados en las cosas de la cultura americana, el caso singular de un pintor nuestro, que se formó en América del Norte; pintor nacido en Barcelona y oriundo de una villa que ha sido y es por su belleza nido de artistas y hoy refugio del turismo internacional: Sitges, donde se levantó, antes de su rehabilitación en el mundo moderno de las artes, la pintura del Greco, que tuvo allí su primer monumento cuando aún el Museo del Prado guardaba sus obras preciosas, en los desvanes.

Sitges, donde una modesta burguesía culta, pacífica y laboriosa ejercía sus negocios de navegación, importación y exportación con la Isla de Cuba, donde los ascendientes, por parte de madre de nuestro artista, tuvieron establecido el suyo y donde Bergnes de adolescente estuvo, antes de su ida a Nueva York. A Nueva York, donde ejerció primero el comercio y después (llamado por su vocación a la pintura) aprendió el oficio de pintor.



Hijo de comerciante, pues, fué nuestro artista, pero nieto del sabio humanista y filólogo catalán Bergnes de las Casas (quien tradujo al inglés, por encargo de la Sociedad Bíblica de Londres) la Biblia, y catedrático de griego en la Universidad de Barcelona, y Rector de ella después, en el período de 1868 al 1875. Y además descendiente por parte paterna de aquel Padre Bartolomé de las Casas, de tan reconocida influencia en la obra de la cultura americana de la primera colonización.

De lo que era en la América del Norte la pintura que más prestigio tenía para el gran público en los años inmediatos a la llegada de Bergnes no es necesario hablar en una revista de cultura americana, cuyos lectores pueden saberlo mejor que nosotros, pero sí que es útil recordar (para situar el momento de la llegada del pintor allí), la presencia en el mundo artístico neoyorkino, de aquel grupo de pintores revolucionarios llamado de «Los Ocho», que vino a suceder el de «Los Diez», iniciador del movimiento. John Walker, crítico e historiador de arte moderno americano, y conservador jefe de la *National Gallery of Art*, de Washington, nos dice que «Los Ocho» tuvieron

la enorme importancia de promover, no un movimiento de mera renovación pictórica siguiendo las normas de París, sino la de infundir al arte americano, el *espíritu americano*, por el cual el artista poseedor de las nuevas técnicas de la pintura impresionista y post-impresionista francesa, y sus fórmulas de expresión directa y viva, puso al pintor ante la realidad de su mundo circundante: tal cual hizo Glackens, que al llegar de París, en 1896, descubrió que la sala de un restaurante de Nueva York era un tema pictórico tan bello, como *El Bar de Folies Bergère*, de París, pintado por Manet.

Y de este grupo de «Los Ocho» formó parte y fué en cierto modo el jefe, el pintor Robert Henri y el ya citado Glackens, que con Luks y Bellows fueron los más destacados miembros. Reflejos de París no faltaron en su pintura, ni tampoco los de la producción de los seleccionistas de Munich y de los terribles dibujantes de la revista anarquizante *L'Assiette au Beurre*, que se enfrentaron con la realidad del mundo *feo*, para dibujar y pintar sus miserias sobre las cuales las luces y las sombras del día y de la noche, producían armonías tan bellas como las que adornan a los temas más prestigiosos de la pintura clásica.

Este *ver la realidad americana* que se impuso a la nueva pintura neoyorkina es la que animó a poner ante el público de allí los cuadros france-

ses del post-impresionismo, que son muestra del *ver la verdad francesa* por los artistas franceses. Y ello no sólo explica el éxito que tuvo la llamada *Exposición de la Armería*, organizada por el grupo de «Los Ocho» en Nueva York, en el año 1913, sino el prestigio que el americanismo de «Los Ocho» alcanzó entre el gran público de aquella ciudad. Por ello, después de esta exposición (llamada *de la Armería*, porque se instaló en la sala de armas de un cuartel militar) sucedió que los pintores americanos, sin darse cuenta, traspasaron la línea de los cerrados círculos del arte tradicional de la vieja Academia europea y se situaron, bien al lado de «Los Ocho» o simplemente al de la nueva técnica de la escuela de París.

Y de este grupo de «Los Ocho» nació la *Henri School of Art*, que en sus inicios fué despectivamente llamada *Escuela del cubo de cenizas*... Y otras hierbas (añadimos), puesto que el cubo de ceniza quiere decir el cubo de *basura*. Cubo y basura que como todo lo *feo* (como se ha dicho ya) podía ser un tema cual otro cualquiera para hacer una pintura *bella*.

He aquí algo que nos da idea del momento artístico en Nueva York, al llegar allí en 1908-1910, el entonces futuro pintor catalán Guillermo Bergnes.

El propio artista nos habla conmovido de su escuela, cuando a nuestras preguntas nos dice:

«Dedicado al negocio desde mi adolescencia, residía con mi madre y mi hermano en Nueva York, y al decidirme a pintar (mi vocación ya des-

Sección Gráfica

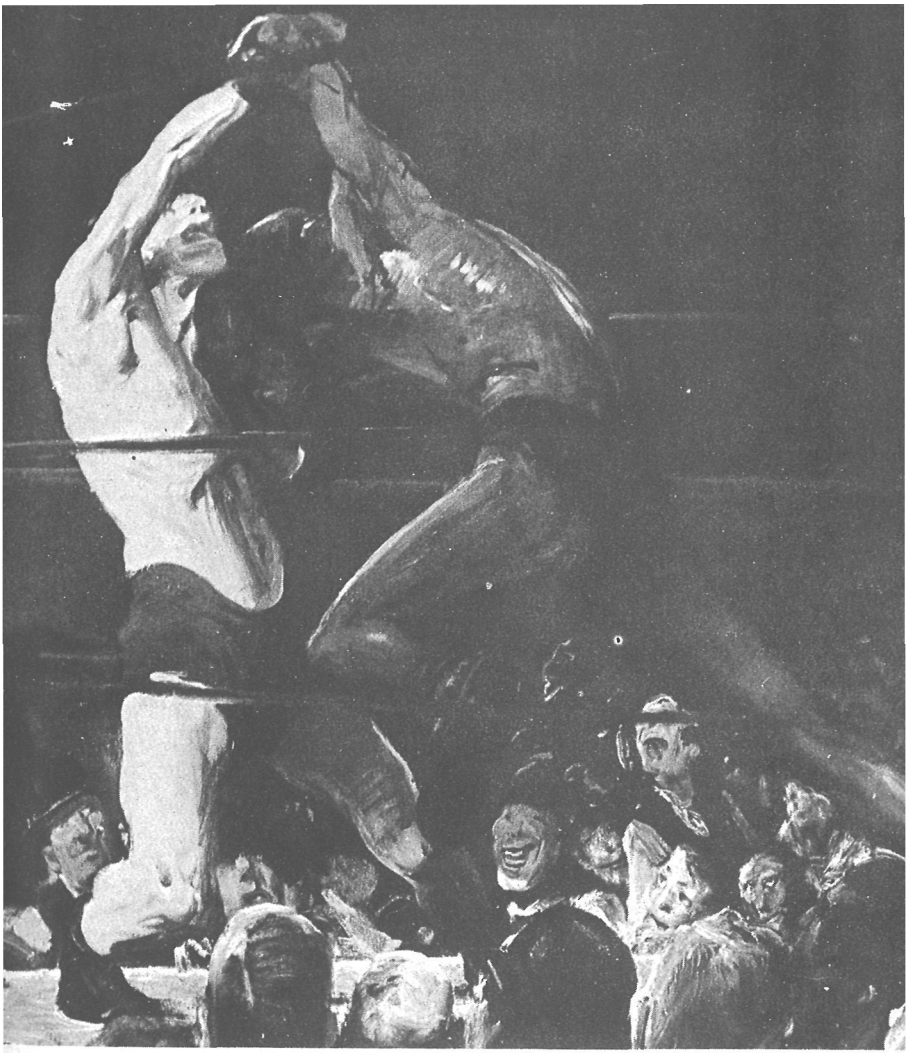
VINCULOS EN LA PINTURA REALISTA

«Tormenta de polvo en la Quinta Avenida» se titula esta escena, de movimiento bien plasmado y legítimo realismo, pintada por John Sloan.

La ironía y la abierta sátira han guiado el pincel de George Luks, al pintar este retrato del actor Otis Skinner, de silueta y expresión muy «a lo Balzac», interpretando el papel del coronel en «El honor de la familia».

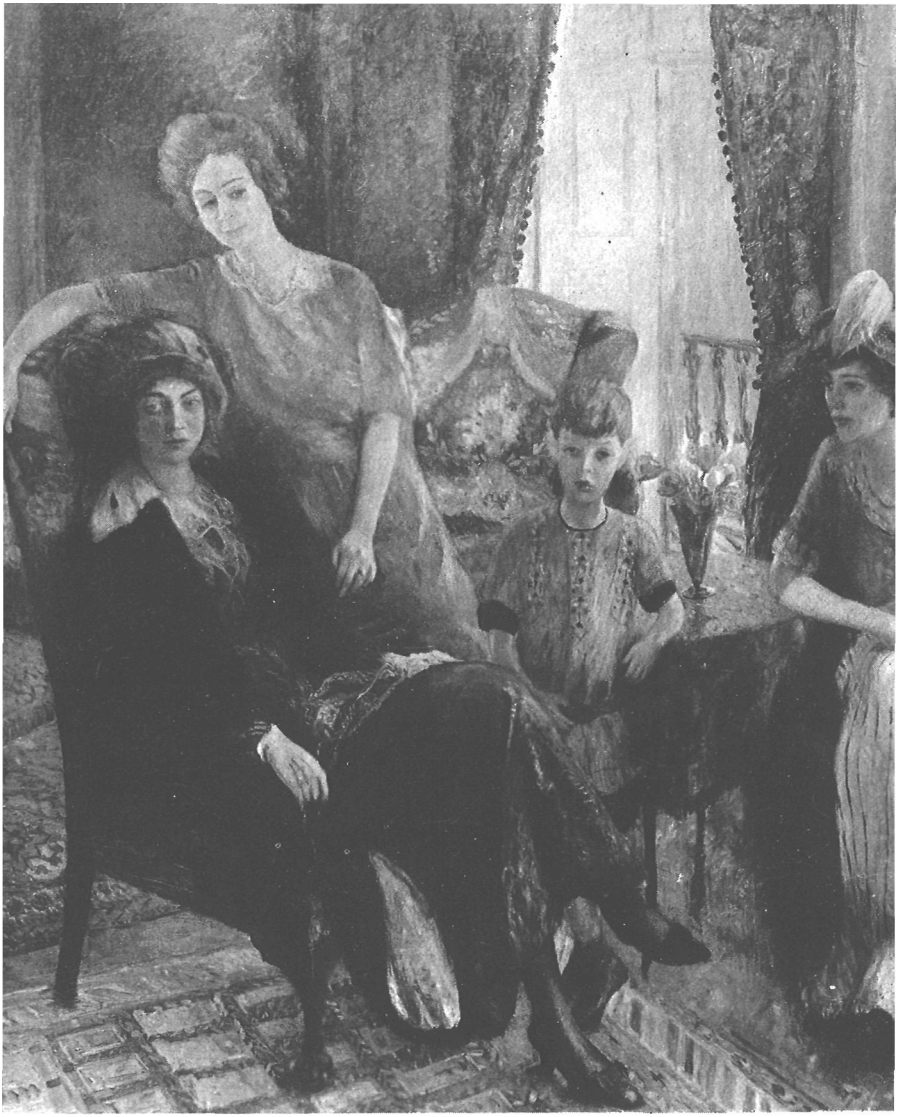
La dorada existencia de la burguesía americana de fin de siglo es reflejada con todo su pacífico encanto por el pincel de William S. Glackens en este cuadro titulado «The Drive. Central Park».

Bien encajada, evidentemente, la silueta tranquila y curiosa de esta mujer retratada por Guillermo Bergnes. El título: «Carmen».

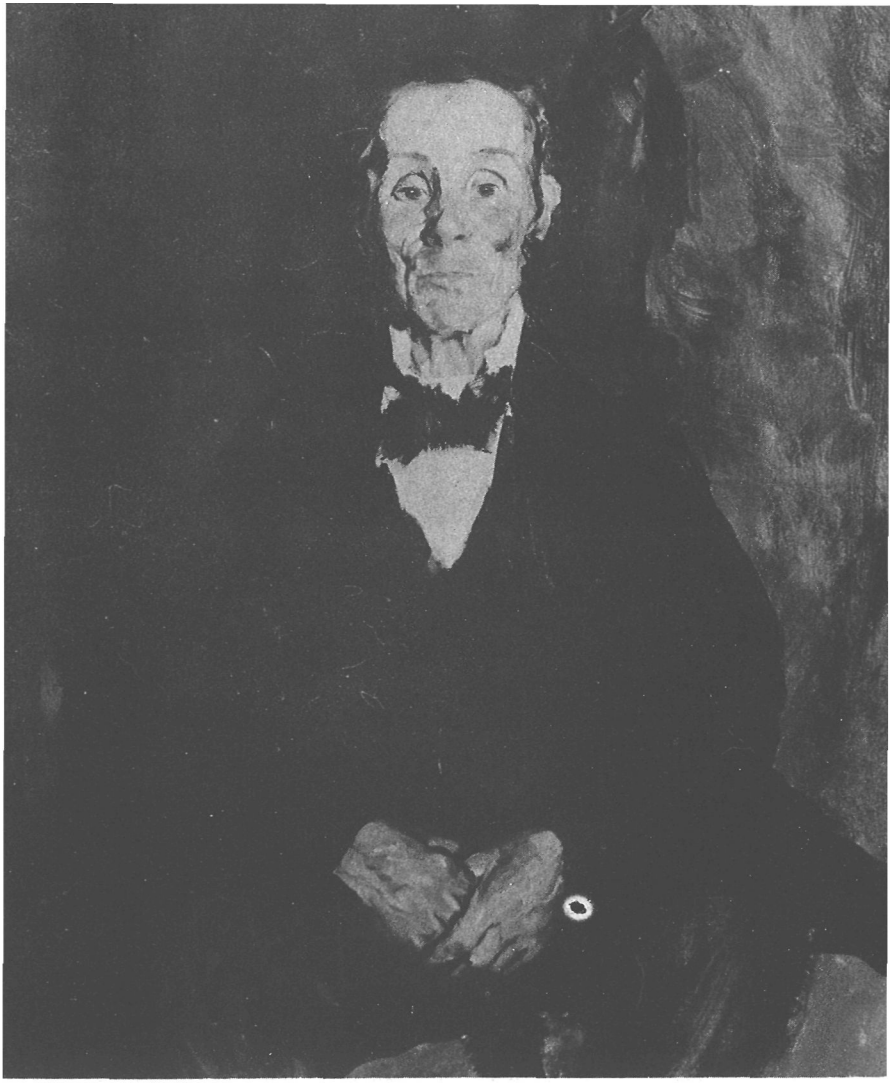


George Bellows —perteneciente a la escuela denominada «Ash-Can»— es el pintor de la violencia, como puede advertirse en su lienzo «Ambos son miembros de este club». Sus tonos sombríos, su escepticismo, su mordacidad, no nos son desconocidos. En efecto, Goya está —no cabe la menor duda— tras los lienzos de este autor.

He aquí la versión realista de un campesino español, de Tortosa. Esta pintura, aunque sobria y de factura moderna, está impregnada de romanticismo. Su autor: Guillermo Bergnes.



Estas figuras encuadradas en un interior lleno de suavidad —«Grupo familiar»— son también obra de Glackens, afortunado intérprete de una época burguesa ya desaparecida.



Un buen ejemplo de la pintura norteamericana es este retrato de anciano con aire puritano, realizado con impresionante sobriedad. Es el «Guide to Croaghan», de Robert Henri, maestro de Bergnes.

de niño) tuve el acierto (guiado por el instinto) de dirigirme a la *Henri School of Art*, ingresando de buen principio en clase nocturna de desnudo, regentada por el profesor Homer Boss. Robert Henri[director], cuyo nombre llevaba la escuela, tenía a su cargo las clases diurnas de retrato y composición (a las que yo asistía también algunos días), y nos daba su crítica en la clase nocturna de desnudo.»

EXPLICA Bergnes la historia de la intervención de su director Henri, en la ya explicada actuación del grupo de «Los Ocho» y de quienes (además de los compañeros del grupo primitivo) fueron en la Escuela sus más distinguidos alumnos que alcanzaron en aquellos días renombre: George Bellows, Sloan, Luks, Glackens, etc.

«A pesar de lo del *cubo de cenizas* —añade Bergnes— Henri era hombre que no sólo respetaba, sino que tenía en gran estima a los grandes maestros de la pintura clásica: había estudiado en Europa y tenía buena base de conocimientos. Y en prueba de ello, en los muros de las clases, había puesto, cual decoración ejemplar, fragmentos a tamaño de los más renombrados cuadros de Velázquez. En sus cursos de verano —sigue diciendo— llevaba la clase a diferentes países de Europa; en 1912 la llevó a España y estuvo dando clase en forma de conferencias, principalmente en el Museo del Prado. Y en sus críticas no se refe-

ría solamente a la técnica, sino a cosas de más profundidad: a los ideales del arte, a sus normas constantes y sus bases inconmovibles, que es indispensable conocer razonadamente.»

«Dos anécdotas se refieren a su manera de tratar a los alumnos: aquella en que puesto ante el caballete de un discípulo que hacía diez años asistía a las clases, le dijo: «Usted lleva demasiado tiempo aquí, y si trata usted de hacer algo en arte debe hacerlo por su cuenta, porque todo cuanto aquí puede aprender ya lo sabe.» Y la otra se refiere a mí, cuando, ya salido de la escuela, me reprochó un día que fuí a visitarle la poca frecuencia con que lo hacía..., pero al punto se reprimió y me dijo... «si se siente mejor apartado de los recuerdos escolares, pues no venga..., mas no olvide la obligación ineludible que tiene usted de hacer su obra...»

El artista nos cuenta su retorno a la patria armado con lo que en la escuela aprendiera e ilusionado ante la visión de la *realidad* de su tierra. *Su realidad,* como habían

pintado la suya, americana, los Henri y sus compañeros de grupo. Y en honor de ellos dejemos que hable el mismo discípulo:

«De tal ambiente y de la escuela, que sembró en mí semillas tan buenas —dice—, salí yo, y al poco tiempo, sintiendo la añoranza de la tierra natal y también el gran deseo de conocer el Museo del Prado, volvía a España, donde comprendí el valor que tenía el hecho de haber hallado en Nueva York un ambiente tan propicio a la realización de mi sueño de ser *pintor* un día; ambiente cual no hubiera podido hallar en España en aquellos años. Las exposiciones constantes, los museos, la asistencia a la escuela y a la Biblioteca Pública, que ocuparon mis días, formaron un conjunto de circunstancias educadoras e instructivas, como no hubiera hallado en la Barcelona de mi niñez, ni en Madrid, aparte El Prado, donde preponderaba la enseñanza académica a las innovaciones de Francia.»

«Y ya estoy en mi tierra —sigue diciendo—; a las veinticuatro horas de desembarcado estaba en Sitges, la patria de mis antepasados maternos, a la que llegué en plena estación otoñal, tan bella en esta comarca, entregándome a la pintura, a la acuarela (que era el medio que más manejaba entonces) y al aire libre, especialmente el paisaje. De estas acuarelas mandé algunas a la Exposición de Philadelfia, organizada por la Academia de Bellas Artes de aquella ciudad, y la Exposición del *MacDowell Club*, de Nueva York, donde fueron adquiridas. Pasé el verano siguiente en Tortosa,

donde había residido parte de mi niñez, y pinté allí al óleo un *Nocturno* del río Ebro, muy whistleriano, otros óleos con tema de figura, formando todo ello un conjunto que constituyó la base de mi exposición en las Galerías Layetanas, que elogió la crítica más exigente.»

Y vino el momento de mi tan deseado viaje a Madrid para visitar El Prado, que me dejó anonadado. Durante meses no pude pintar, mirar, mirar y mirar..., y sentir lo mirado y pensar en lo mirado... Y p a r a pensar mejor y aclarar mis ideas, me retiré en el pueblecito de Garraf, cerca de Sitges, donde viví en puro contacto con el mar y los dorados arrecifes de alabastro de la costa, tan brillantes en contraste con las aterciopeladas y profundas armonías en sordina de la pintura velazqueña. Y allí salió mi segunda exposición en las famosas Galerías Dalmau, acogedoras del arte de vanguardia.»

«Y hoy, después de todas experiencias, de tantos años de estudio y de lucha para plasmar la idea de mi arte, deseo como nunca dedicarme a la pintura del retrato que tanto he cultivado, aunque haya expuesto pocos. El retrato vivo y directo, donde no hay posibilidad de imaginar nada, sino sentir lo real presente, sin otra preocupación ni objetivo que la de decir, con la dignidad que merece el tema, esta cosa tan alta y compleja que es la figura humana, con el misterio del alma en los ojos.»

Bergnes es un pintor solitario, meditabundo y a su manera altivo, con una altivez que sólo saben

ver quienes conocemos su mundo interior: sus ideas, sus sentimientos y sus deseos, que le separan del charlatanismo corriente y del turbio mundillo de los que conocen los misterios de la psicología publicitaria. Altivez elegante, siempre cubierta por su elegante mundanidad, y por su natural gentileza.

Y Bergnes ama lo vivo y es de los pintores que saben morir de pie por lo que aman. Porque es un hombre normal, en el cual la chispa creadora se produce al contacto con la realidad: al connubio del alma del artista con su mundo circundante, según la mecánica normal de toda creación.

POR ello no es fácil a los que llevan prisa, el *dicernir a prisa* aquello que la pintura de Bergnes trata de *eternizar*, porque nuestro artista es originalísimo, e intenta y logra plasmar cosas inesperadas, tales cual aquellas variaciones sobre el mismo tema, de las flores de lotus, que pintó en sus repetidos cuadros de su exposición de las Galerías Argos, de Barcelona, hace diez años. Las mismas flores expresadas en *tiempo y notas* varias; formas, valores, matices y reflejos fugaces; agua y pulpa de pétalos y el resbalar en ellos de luces y colores; y el cosquilleo de unas chispas del sol bordadas sobre las formas de la flor y la sombra de una rama cruzada entre ellas.

Sensible, y sobre todo muy seguro de sí mismo, el pintor retratista que como Bergnes pone

su modelo, con todos los problemas de un modelo y todas las exigencias de su parecido en *cuerpo* y *alma* al aire libre, para pintarlo allí, con su fisonomía cruzada por todas las luces y las sombras del pleno aire. Zonas de la cara soleadas y reflejos de luces en las partes umbrías, borrando su parecido aquí, que renace allí, cual si el pintor se complaciera en la persecución de la escurridiza e ineludible realidad del parecido del personaje, por debajo y por entre las luces y las sombras que el ambiente proyecta sobre su rostro. Juego de pintor que aprisiona el momento de una mirada cual aquellas pintadas por Goya y Velázquez, por donde salen a mirar los pensamientos de los retratados.

Y no diremos más del arte raro y altísimo de este pintor, que bien merece, por haber sido formado en América del Norte, que le conozca América. Porque nacido aquí, le enseñaron allí a pintar lo suficiente para alcanzar tan altos propósitos, cual es el de captar la vida huidiza de la real ambiente; es decir, el pez de la realidad dentro de las aguas de la vida...

Y en este *picar alto* Bergnes ha salido muy americano también, porque acaso aprendió en Emerson (flor del pensamiento de la América del Norte) que hay que «atar a una estrella el carro» de la propia vida.

LA CONTRIBUCION DE LOS ESTADOS UNIDOS A LA BIBLIOTECA PUBLICA

por Javier Lasso de la Vega

LA biblioteca hasta principios del siglo XVIII, haciendo caso omiso de la época clásica, fué un lugar de acceso reservado y de privilegio para cierta clase de lectores. El libro encontró dificultades de expansión. La censura religiosa y la política tuvieron eco durísimo en las bibliotecas de todos los países. En el reinado de Luis XIV y de Luis XV, la publicación de libros políticos abrió paso a toda clase de cruentas ejecuciones en Francia.

Con la Revolución francesa, la declaración de los derechos del hombre tuvo un eco inmediato en la biblioteca, pues llevó consigo, por extensión, la declaración de que todo ciudadano tenía derecho a utilizar la biblioteca sin distinción de sexo, edad ni preparación, y a obligar a que se le sirviera el libro que deseara leer, si obraba en los depósitos de la biblioteca, sin limitación ni cortapisa alguna.

La biblioteca pública pasa a ser reconocida como un «servicio público municipal», al igual

que el del alumbrado, el agua, la pavimentación, la carretera, etc.

SOBRE esta concepción nacida como consecuencia de la declaración de los derechos del hombre y de la ordenación democrática de los pueblos, los Estados Unidos, desde mediados del siglo XVIII dan un paso más. La pedagogía activa, muy encarnada en el modo de ser de este pueblo, extiende su doctrina a las bibliotecas y abre una nueva era. La biblioteca no puede quedar satisfecha con abrir sus puertas y ofrecer sus fondos a la lectura o al estudio del que sienta deseos de utilizarla. Los beneficios que se derivan de su utilización para el que las frecuenta y para la comunidad son de tal orden, que hay que hacer algo más que permanecer de brazos cruzados y de mantener las puertas abiertas; es necesario que «la biblioteca busque un libro para cada lector y un lector para cada libro, y hacer que el libro y el lector se reúnan», en frase afortunada de nuestro llorado amigo Mr. Bostwick, Director que fué de la biblioteca de la Universidad de Michigan y Presidente de la I.F.L.A. A esta nueva fase de origen netamente americano responde la también americana «propaganda agresiva de la biblioteca», en cuya función el bibliotecario persigue al lector por medio de sus prospectos, listas, catálogos y boletines, utilizando el teléfono, buscándolo en su casa, en la escuela, en la

universidad, en la oficina, y, a su vez, mediante sus vehículos y estanterías portátiles, en el parque y la granja, en la estación y en la playa. en el hospital y en la mina, a bordo del buque y en cárceles y prisiones.

No hay idea feliz en el dilatado campo de la propaganda de que el bibliotecario americano no haya hecho uso inmediato para aumentar su clientela. Atento siempre a la novedad literaria, a los descubrimientos en el campo de la ciencia y de la técnica y en el de los acontecimientos históricos, ha sacado de ellos fecundo partido para atraer lectores y estudiosos a sus dependencias. A este concepto «activo» del papel del bibliotecario obedece la arraigada idea moral de que la función que desempeña resultará cara o barata según la calidad y el número de los libros que sirve a la comunidad en las salas de lectura y a domicilio.

LAS bibliotecas infantiles, con sus «horas del cuento», cuestionarios para evacuar consultas en los libros y aprender a sacarles fruto por sí solos, exposiciones, visitas comentadas que fueron motivo de prodigados comentarios humorísticos en Europa y que han creado raíces prolíficas después en todos los países, iniciaron la política de crear en el niño el hábito inestimable de frecuentar cotidianamente la biblioteca para que al hacerse hombre y al abandonar los centros de enseñanza, continuara utilizándola.

Los maestros, los profesores, los catedráticos consecuentes con la pedagogía activa, imponen semanalmente a los alumnos deberes y ejercicios prácticos de documentación o investigación, resolución de problemas graduados, evacuación de consultas y de casos prácticos, etc., que obligan al alumno a visitar la biblioteca y sacar como consecuencia la certidumbre de que es posible resolver en ella toda clase de problemas científicos, técnicos, domésticos, etc.

REINA en los centros docentes con claridad la idea de que las universidades *enseñan a estudiar* las ciencias y las profesiones, mas nunca facilitan el dominio pleno de las ciencias ni de las profesiones en *sí*, por lo que hay que seguir estudiando, pese a estar en posesión de los títulos de doctor en cualquier facultad universitaria o escuela superior. Se sabe que cuando se deja la universidad, la continuidad del aprendizaje se ha de cursar en la biblioteca, ya sea entre éstas la Nacional, las de academias o de institutos científicos, etc. Ni la ciencia pura ni la aplicada pueden adquirirse hoy en plan de artesanía, estudiando en casa, reuniendo en el hogar los libros y las revistas necesarias, como hace un siglo, porque ni se dispone de espacio para depositar en ella el número abrumador de libros y revistas que se requieren, ni de los fabulosos recursos económicos para adquirirlos y mantenerlos en uso. Hay

que sustituir la casa propia por el taller, y el taller del trabajo intelectual es hoy la biblioteca, juntamente con el laboratorio, la clínica, el hospital, etc.

A este conjunto de ideas y convicciones obedece que cuando llegamos a una ciudad universitaria de los Estados Unidos, el edificio más alto, la torre que desde lejos y en primer término, sobresaliendo del conjunto urbano, atrae más nuestra vista, es en todo caso, y puede afirmarse sin vacilación ni duda, la propia del edificio dedicado a la biblioteca. La biblioteca es la cantera que facilita los medios, la materia previa para la realización del trabajo científico de la población universitaria, la que, en suma, sostiene el prestigio y el crédito de la universidad. Por ello ha dicho Twing: «Decidme qué libros posee una universidad, qué uso hacen de ellos catedráticos y alumnos, y yo os diré de qué clase de universidad se trata.»

Abundando en esta misma idea, R. W. Brown ha dicho: «Aunque se destruyeran todos los edificios de la Universidad de Harvard, si el edificio Widener (donde está instalada la biblioteca) se mantuviera en pie, la Universidad continuaría existiendo.»

Una bien estudiada convivencia social de la población docente y los alumnos combinada con un cuidadoso fomento de la lectura y comentario de los clásicos, rodaje de películas de arte, audiciones musicales, etc., contribuye poderosamente a la formación del estudiante en obediencia a aquel principio tan brillantemente expresado por esta frase: «Si las universidades no sirven para crear el *gentleman*, no vale la pena de mantenerlas.»

LOS Estados Unidos es el país que ha contribuído con más recursos económicos e interés a los problemas relacionados con la construcción y el servicio de las bibliotecas, y el que cuenta en su historia con mayor número de espontáneos benefactores en la materia.

La biblioteca, en su campaña de ampliar los horizontes culturales del pueblo, se ha impuesto el deber de crear para el lector una atmósfera de comodidad y de bienestar insuperable; a este fin, los arquitectos, los ingenieros, los técnicos de todas las especialidades, han contribuído con sus desvelos a reunir ventajas inigualables para el lector: comodidad en los asientos, belleza e higiene de las instalaciones, iluminación natural y artificial, temperaturas, humedad de la atmósfera, limpieza del aire, rapidez en el servicio, etc.

Puede afirmarse sin temor que, en materia de edificación y equipo de la biblioteca, los Esta-

dos Unidos ocupan hoy uno de los primeros puestos en la solución de los problemas que plantean.

De positivo acierto y fecundo resultado ha sido la decisión de integrar las bibliotecas departamentales y de seminarios de las universidades en la biblioteca general. De esta suerte, los seminarios, en vez de ser bibliotecas de fondos especializados, que de manera permanente ocupan dicho local, estorbando la discusión, el coloquio y el estudio colectivo en alta voz sobre un tema determinado —por cuanto interfieren los trabajos de aquellos que no tomando parte en las discusiones necesitan utilizar los fondos allí depositados— han pasado a ser locales dotados de un reducido número de libros generales de consulta, a los que se circulan periódicamente y bajo demanda del director las obras relacionadas con el tema que ha de estudiarse, conforme a las prácticas de seminario y sólo por el tiempo que haya de realizarse dicho estudio. Con ello, los seminarios pueden desarrollar su labor, y los estudiosos de la misma materia pueden, a su vez, utilizar todos los recursos librísticos de la biblioteca en las salas generales, sin estorbarse mutuamente ni convertir en patrimonio monopolizado de un grupo reducido de estudiosos los bienes científicos de la colectividad.

AUNQUE la circulación de libros en calidad de préstamo es tan antigua como el libro mismo, el impulso adquirido en los Estados Unidos repre-

senta también una avance singular digno de mención especial. Las bibliotecas centrales pueblan a su alrededor, en todo el área de la ciudad y a distancias que oscilan en torno a los dos kilómetros, con una red de sucursales adonde diariamente se sitúan los libros que los lectores demandan. Las sucursales crean a su vez depósitos circulantes de libros en los parques, jardines y grandes centros fabriles, talleres, granjas, alquerías, aldeas, etc., y en las casas populares de vecinos y barriadas de obreros, donde uno de éstos se elige voluntariamente en bibliotecario para realizar el préstamo a la vecindad. La biblioteca pública llega todavía con sus armarios viajeros al ingeniero que construye un puente a cien kilómetros de la ciudad, o al que explota una mina. Los bibliobuses trasladan los libros a las sucursales, así como a los aldeanos que viven en el campo. En una palabra, la biblioteca cumple su misión de enseñanza y propagación de la cultura en todas las esferas de la nación.

EL deseo de ampliar este servicio es tan grande, que existe un cierto clamor por la falta de medios suficientes para adquirir libros y suscribir revistas; para atemperarlos, se han tomado medidas tan acertadas como la conocida bajo el nombre del *Farmington Plan*. Ello no obstante, la Biblioteca de la Universidad de California dispuso en 1953-54 de un presupuesto de 2.041.810 dólares;

la de Michigan, de 1.213.513; la de Los Angeles, de 1.335.616, etc.

Sabido es que la universidad inglesa se interesó, en primer lugar, por la formación del hombre, y que partió de este propósito al de la transmisión de los saberes y a la investigación científica; que la universidad alemana se adhirió al principio «de la ciencia por la ciencia», y que la universidad estadounidense, llevada de su espíritu práctico, se mostró partidaria de la ciencia y de la investigación dirigidas a la resolución práctica e inmediata de los problemas que la elevación del nivel de vida y el bienestar de la humanidad reclaman con mayor urgencia.

FRENTE a la libertad, el principio de intervención. Este espíritu se revela en materia bibliotecaria bajo el lema complementario siguiente: «El bibliotecario ha de sustituir el libro que ordinariamente se pide por el que se debió pedir.»

El bibliotecario de hoy no se contenta ya con abrir las puertas de su establecimiento al público, ni con lanzarse a buscarlo en la calle, sino que en función de guía, de maestro, estudia al lector, averigua sus condiciones físicas, edad, sexo, formación, estado psíquico, facultades y demás factores que integran su personalidad y su circunstancia, y a la vista y estudio de ella, *receta la lectura* adecuada. Implica esta misión el reconocimiento de que el libro es un reactivo del espí-

ritu que puede causar bien y puede producir mal, y se acomoda a la existencia de una medicina psicosomática. La biblioteca, como la farmacia, no debe prestar sus servicios permitiendo a cada cual que elija libremente el medicamento que se le antoje, sino que precisa de la existencia de personal competente que aconseje a cada uno el libro que pueda acarrearle mayor bien.

Este nuevo concepto de la biblioteca y del libro ha contribuído poderosamente a echar los cimientos de dos disciplinas nuevas: la Bibliopsicología y la Biblioterapia, bajo cuyos altos auspicios se estudian los principios y reglas que han de observarse al administrar la lectura a los perturbados, malhechores, enfermos, locos, delincuentes, etcétera, de un lado, y a la población normal, según sus caracteres y necesidades, de otro

ASI las cosas, la biblioteca americana señala en nuestros días una nueva fase en la prestación de sus servicios. Los avances logrados en el campo de los materiales pedagógicos han quitado al libro el lugar de privilegio y de casi exclusividad que hasta ahora tenía. Los materiales fonovisuales, discos de gramófono, películas cinematográficas, diapositivas, fotografías, grabados, microfilm, microfichas, etc., se han tornado de uso indispensable en la enseñanza y ocupan un lugar preferente junto al libro en los establecimientos docentes de todos los grados. La ilustración gráfica de los

libros relativos a la historia, medicina, ciencias, artes, etc., que antes iba incorporada al texto, tiende en estos momentos a separarse de él y a formar conjuntos pedagógicos complementarios de utilización eficacísima.

CASAS editoriales de la importancia inigualable de la McGraw-Hill publican al mismo tiempo que el libro de texto la película cinematográfica, las diapositivas y el material fonovisual que ha de servirle de complemento. La ilustración del libro docente se ha separado de las páginas para formar un nuevo instrumento poderoso de documentación, así como la miniatura se convirtió en pintura de caballete.

No es práctico ni económicamente hacedero que cada centro de enseñanza, en sus diversos grados, posea la variada y rica colección de estos costosos medios que la tarea cotidiana docente requiere. Solución a este problema es, a no dudarlo, centralizar tales recursos en un establecimiento donde catalogados, ordenados y sometidos a los procedimientos que la ciencia aconseje para su debida conservación, puedan suministrarse en préstamo a las instituciones docentes y aun a las particulares por el tiempo que sea necesario. Ni que decir tiene que el establecimiento ideal para el cumplimiento de este fin es la biblioteca pública. Ella dispone del personal capacitado para realizar la labor de catalogación y clasifica-

ción de estos fondos, y, por otra parte, éste viene desde hace años constituyendo secciones consagradas a la ordenación de estos materiales, utilizándolos en la propaganda de sus servicios y como eficacísimo recurso para atraer lectores y estudiosos.

LA «American Association of School Librarians» ha declarado que la biblioteca es el centro adecuado para centralizar en ella el material docente y distribuirlo, de acuerdo con el profesorado, a los centros de enseñanza. El bibliotecario, como consecuencia de ello, pasa a ser un maestro y un especialista en el material de enseñanza, porque debe instruirse en su manejo, fines y manera de ser utilizado. Como dice A. Sterner, algunos materiales docentes no pueden ser considerados ya como meros complementos del texto impreso, sino que superan a éste en eficacia en el cumplimiento de ciertos fines. Desde hace unos veinte años, el *Newark Department of Libraries*, el *Audio-Visual Education*, como sus cuatro departamentos: *Audio-Visual*, *Textbook*, *Board of Education Library* y *School Library*, reúne todo el material de enseñanza bajo una sola dirección. El departamento facilita una publicación bimensual, *Read, See and Hear*, encaminada a mantener informado al profesorado sobre los nuevos recursos adquiridos en dicho campo. Así las cosas, la biblioteca, de su posición de satélite que gira periféricamen-

te en torno a los centros docentes, pasa a convertirse en el centro de energía solar que ilumina con su potencia los programas escolares, como han dicho con acierto los doctores Godfree y Lentz.

La colaboración entre bibliotecarios y profesores es sumamente estrecha. El profesor cambia impresiones con el bibliotecario sobre su programa de curso y los medios que necesita. El bibliotecario le muestra los que posee y le ayuda a utilizarlos; ambos conciertan el criterio que debe regir las nuevas adquisiciones. Los escolares acuden a la biblioteca a recibir los materiales y se encargan también de su devolución, después de utilizados; con ello aprenden, entre otras cosas, el valor y la eficacia de los servicios que presta la biblioteca.

Los catálogos, sistema diccionario, decimal, Cutter, etc., incluyen en sus ficheros, detrás de los distintos encabezamientos y a continuación de las fichas que corresponden a libros y obras impresas, las de los diferentes materiales fonovisuales, si bien en cartulinas de colores diferentes, un color distinto para cada clase de materias.

ASI, si se trata de Shakespeare a continuación de las fichas correspondientes a las obras impresas de este autor figuran las propias de las cintas cinematográficas en que se producen los lugares shakespearianos, las dispositivas en que figuran los grabados referentes a su persona, las de algunos

discos donde actores de primera fila recitan sus versos, y así podríamos repetir ejemplos en materia de viajes, geografía, historia, operaciones quirúrgicas, arte, vida de los animales, experiencias físicas, químicas, etc. Edificante es la impresión que sobre sus estudios sobre el Londres, de Shakespeare, hizo merced a este sistema de documentación M. Chute en la *New York Public Library*.

Junto a las fases ligeramente descritas iniciadas por el pueblo americano en materia de biblioteca figura, en fin, la importancia que se concede a la rapidez y extensión en que debe prestarse a la industria y al comercio el servicio de documentación en materia de patentes y avances de la ciencia y de la técnica. De la mayor regularidad y presteza de este servicio dependen en principal medida las posibilidades de exportación de los pueblos y no sólo el logro, sino también el mantenimiento de los mercados exteriores. La negligencia, no ya el desconocimiento de lo que representa y significa en la hora que vivimos de competencia fabril y comercial, la biblioteca y sus servicios de documentación, puede conducir no sólo al atraso y a la miseria de los pueblos, sino a lo que es peor, a la guerra y al desastre. El nivel cultural de la humanidad dependió de la escuela, primero; después de las universidades, y hoy de las bibliotecas.

LA HISTORIOGRAFIA DEL ARTE ESPAÑOL EN LOS ESTADOS UNIDOS

por Juan Antonio Gaya Nuño

CUANDO en 1917 publicó Romera Navarro su gran libro *El hispanismo en Norteamérica,* era relativamente escasa la parte que en la común tarea quedaba dedicada a los estudios de arte español. Nombres como los de Irving, Prescott y Ticknor habían señalado una dirección ilustre, maravillosamente secundado por generaciones de bien preparados discípulos, hacia los temas de historia y literatura. Por espacio de años, éstas serían casi exclusivamente las especialidades inspiradoras del trabajo de los hispanistas norteamericanos. Pero, nada más que a cuarenta años, fecha del indicado panorama de Romera Navarro, profesor de la Universidad de Pennsylvania, los estudios de arte español han alcanzado una enjundia, una prestancia y un valor intrínseco tan considerables como para quedar a la cabeza del esfuerzo hispanista de los Estados Unidos. Y, circunstancia más importante, han dejado de pertenecer a un área de pura erudición, convirtiéndose en fundamentalísimo instrumento de trabajo del estudioso español.

En verdad, los profesionales de la historia de nuestro arte ya no podemos dar un solo paso sin el auxilio de algunas obras verdaderamente estelares que han visto la luz en universidades e instituciones norteamericanas. Un deber de gratitud y de justicia aconseja rendir un público tributo de admiración a las ilustres personalidades que han contribuído a alzar los andamiajes, entre los que luce y brilla la hermosa contextura física —ahora continúa en su belleza, apenas sin secretos— del gran arte español.

EL deber de justicia ya expuesto obliga a considerar en primer término la labor de la *Hispanic Society of America*, nacida casi a la par del siglo y cuyo feliz cincuentenario hemos festejado poco tiempo ha, en 1954. Pero es necesario distinguir entre las publicaciones de inspiración personal del insigne fundador Archer M. Huntington —que desde 1896 hasta 1909 comprendieron reproducciones facsimilares de libros hispanos fechados entre 1470 y 1692—, y la labor ya confiada a los numerosos colaboradores de la Institución, a partir del año 1905. Los primeros libros de la *Hispanic Society* sobre temas de arte español aparecieron en 1909 y se referían a las exposiciones celebradas por Sorolla y Zuloaga en los locales de la sociedad neoyorquina fundada por Huntington. En 1914 sale a la luz la obra *Rejería of the Spanish Renaissance*, por Arthur y Mildred Stapley

Byne, primera publicación de la serie que esta eficaz y entusiasmada pareja, enamorada de todo lo español, consagraría a nuestras artes. Los esposos Byne llegaron a conocer España tan a fondo y a quererla con tanta intensidad como quizás a pocos estudiosos españoles les haya sido dado. Inquirían todos los más menudos detalles de nuestras artes industriales, los dibujaban y fotografiaban con inusitado cariño, y de aquí que toda España resultase familiar en sus manos. Llegaron a poseer una importante colección, casi un museo, en su casa madrileña de la calle de Don Ramón de la Cruz, donde los hierros artesonados, la escultura decorativa y la cerámica testificaban de sus viajes, investigaciones y búsquedas tanto como las publicaciones en que los estudiaban. Fueron éstas, bajo el luminoso marchamo de la *Hispanic Society*: *Spanish Ironwork*, en 1915; *Spanish Architecture*, en 1917, y *Decorated Wooden Ceilings in Spain*, en 1920. Publicaron, además, en otras editoriales: *Spanish Interiors and Furniture* (1921); *La escultura en los capiteles españoles*, Madrid, 1926 (con prólogo de Arthur Kingsley Porter), e *Important Mediaeval and Early Renaissance Works of Art from Spain. Col-*

lection of Conde de las Almenas (1927). Un desgraciado accidente de automóvil cortó la vida de Arthur Byne y la posibilidad de nuevos rigurosos estudios sobre nuestras artes industriales.

MIENTRAS tanto, la *Hispanic Society* dedicaba cada vez mayor proporción a temas de arte español en sus publicaciones. E. A. Barber estudiaba en 1915 las lozas, y en 1917 los vidrios conservados en la Institución. Se comenzaba de esta suerte un pormenorizado y cuidadísimo análisis de las diversas especialidades plásticas españolas representadas en la *Hispanic Society*, análisis que ha dado por fruto otros importantes catálogos; el de loza hispano-morisca, por A. W. Frothingham; el de encajes y bordados, por F. L. May; el de muebles, por Grace Hardendorf Burr, y el de orfebrería, por A. M. Johnson. La misma Miss Frothingham ha estudiado en otros volúmenes la loza de Talavera, la cerámica vidriada y los vidrios de la gran colección huntingtoniana. No mencionaremos otras muchas publicaciones insertas en este gran esfuerzo, canalizado entre 1941 y 1945 por la aparición de un bello anuario, *Notes Hispanic*, donde se reunieron interesantísimos estudios de investigación sobre arte español.

Párrafo aparte merecen las publicaciones de dos ilustres colaboradoras de la *Hispanic Society*, Beatrice Gilman Proske y Elizabeth du Gué Trapier, respectivamente especializadas en escultura y pin-

tura española. Miss Proske es la autora de un apurado y completo catálogo de la estatuaria española de los siglos XIII a XVIII conservada en la colección, así como de dos agudos estudios de reciente publicación sobre la misma especialidad. Uno de ellos —*Castilian Sculpture (Gothic to Renaissance)*— esclarece puntos cruciales del primer renacimiento castellano. El segundo, recientísimo —*Pompeo Leoni. Work in Marble and Alabaster in Relation to Spanish Sculpture*— es contribución importantísima para el conocimiento de la escultura hispánica cincocentista.

En cuanto a Elizabeth du Gué Trapier, investigadora incansable, minuciosísima, exigente en cuanto al dato y a la conclusión, comenzó su fecunda actividad catalogando, en cuatro volúmenes, la soberbia serie de pinturas españolas de la *Hispanic Society*. Volúmenes que ella desdeña ahora un poco, como obra de juventud. En realidad, es cierto que han sido superados por sus propias publicaciones posteriores. Es decir, por su *Eugenio Lucas y Padilla*, por su *Velázquez*, por su *Ribera* y por su penetrante y sagaz ensayo sobre *Luis de Morales and Leonardesque Influences in Spain*. Sus últimas publicaciones, *Goya; a Study of his Portraits*, y *Valdés Leal. Baroque Concept of Death and Suffering in his Paintings*, son dos ejemplos más del ejemplar trabajo investigador de Elizabeth du Gué Trapier. En realidad,

bastaría su gran libro monográfico dedicado a Velázquez para inclinarse respetuosamente ante la labor de esta ejemplarísima mujer americana para quien la bibliografía española carece de secretos. Hasta para quienes estamos familiarizados con la portentosa organización de trabajo que resplandece en las obras de Miss Trapier, asombra una y otra vez advertir la facilidad con que, allá junto al Hudson, se manejan raras fichas bibliográficas —españolas, por supuesto—, prácticamente imposibles de obtener en bibliotecas de Madrid y Barcelona. Elizabeth du Gué Trapier, nacida en Washington el año 1893, ha declarado, con sencilla satisfacción, que casi toda su vida está ligada a la *Hispanic Society*. Ciertamente, la gratitud que debe España a la fundación de Archer M. Huntigton alcanza a Elizabeth en grandísima parte.

ERA obligado que esta revisión de la historiografía del arte español en Norteamérica correspondiera el lugar de honor al organismo decano, de intención declaradamente española y de mecanismo complejo y colectivo íntegramente dedicado a exaltar lo español que es la *Hispanic Society*. Sí, pero, no habiendo otra organización paralela de fines, y debiéndonos referir ahora a esfuerzos personales, entiendo que el primer nombre merecedor de comentario es el de un hombre insigne al que no tuve la suerte de tratar, bien que su obra

haya influído en mi formación quizás más que ninguna otra. Me estoy refiriendo a Arthur Kingsley Porter.

ARTHUR Kingsley Porter nació en Stamford, Connecticut, el 6 de febrero de 1883. Graduado en arquitectura por la Universidad de Columbia, pasó a Europa, con motivo de la guerra de 1914-1918, agregado al Servicio de Monumentos del Ejército. Desde 1920 era profesor de la Universidad de Harvard, y allí residía en la casa de Elmwood, que fuera del poeta James Russell Lowell. Este viajero impenitente, siempre ansioso de ver, de interpretar y de relacionar, era cualquier cosa menos un reseco erudito, y la poesía le atrajo mucho más de lo que él mismo advirtiera. No sólo vivía en la casa de un poeta, sino que el lugar donde adquirió otra, en el condado irlandés de Donegal, también rezumaba presencias líricas. Congruentemente, pudo estampar, al frente de una de sus obras capitales, estas palabras, que componen todo un programa de dignidad y nobleza del oficio de historiador: «Las investigaciones arqueológicas no deben hacerse sólo para obtener resultados prácticos de la demostración de los hechos, sino para experimentar de paso la fruición estética que proporcionan las obras de arte.» Pocos años después de suscribir tal declaración de entusiasmo, en 1933, al cabo de una fecunda cincuentena, fallecía Porter.

Su primera publicación, referida a la arquitectura lombarda y a los abovedamientos góticos, data de 1911, y es anterior al que pudiéramos llamar su internacionalismo. Este, consiguientemente a un mucho viajar y a un profundo ver, se definió en la monumental publicación *Romanesque Sculpture of the Pilgrimage Roads*, aparecida en 1923, en realidad, el primer texto en que el románico español obtiene categoría internacional. En efecto, en la primera parte, dos capítulos versan sobre Santo Domingo de Silos, mientras que en la segunda, otros son dedicados a la peregrinación jacobea, a la Portada de las Platerías y al Pórtico de la Gloria. Para los españoles, este estudio significó un fundamental acto de justicia, no tanto por valorar en toda dimensión estética e histórica lo representado por Silos y Compostela, sino por insertarlo dentro de la evolución europea. No faltaban anteriores valoraciones de lo español firmadas por propios y extraños, pero se trataba de la primera vez que veía vertebrarse la escultura occidental europea mediante hitos hispanos, ahora no dejados aparte ni en apéndice. Sin embargo, aún había de dedicar Porter otro gran libro a tema que se revelaba tan singularmente fresco y nuevo: *La escultura románica en España* (1928), insistió sobre nuestra plástica de los siglos XI y XII con asombrosa selección y libertad de criterio, arguyendo sobre la fuerza de lo silense y lo compostelano con ayuda de otros muchos ejemplos menores. A este libro pertenecen las frases ya citadas como confesión de programa e idea previa del gran ar-

queólogo. Por lo demás, no descansaba éste en su investigación del románico español, y, aparte de las obras dichas, se le deben, con otros muchos artículos, los importantísimos versando sobre *Compostela, Bari and Romanesque Architecture* (1923); *Spain or Toulouse and other Questions* (*Art Bulletin*, 1924), y *The Tomb of Doña Sancha and the Romanesque Art of Aragón* (*Burlington Magazine*, 1924). Todo ello, impregnado de la luminosa y entusiasmada comprensión de este gran enemigo de fronteras, de divisiones y reductos, que sabía ver la unidad de una idea estética serpenteando a través de no importa qué razas, pueblos, culturas, ríos o cordilleras.

ARTHUR Kingsley Porter había sido uno de los fundadores de la arqueología medieval española en su aspecto más sugestivo: el de las relaciones ultrapirenaicas, sin olvidar el de la intrínseca belleza de los monumentos estudiados. Por otra parte, al tratar de tal especialidad, ya no estaba sólo en Norteamérica: Kenneth John Conant había publicado su magistral estudio *The Early Architectural History of the Cathedral of Santiago de Compostela* (1926), imprescindible para todo ulterior trabajo sobre la gran basílica compostelana, y C. K. Hersey, años más tarde, nos regaló con el estupendo libro *The Salmantine Lanterns. Their Origin and Development* (1937), analizando las cúpulas de Zamora, Salamanca y Toro en sus

caracteres de originalidad, tanto como de débitos y préstamos. En fin, antes de abandonar este apartado, es necesario dedicar un cariñoso recuerdo a Georgiana Goddard King, quien, entre 1924 y 1927, había publicado algunas importantes contribuciones a nuestro arte medieval, tales como *Pre-Romanesque Churches of Spain*, *The Problem of the Duero* y *Mudéjar*. La señora King, con un ardor personal y un sentido de la iniciativa extraordinarios, había abordado complejos problemas, algunos de los cuales no pasarían a manos de los eruditos españoles sino muchos años más tarde.

En realidad, Arthur Kingsley Porter había puesto sobre el tapete la actualidad eterna y el vivísimo interés reclamado por el arte románico español. Pero si él explotó el tema en sus modalidades arquitectónica y escultórica, animadas por el gran hecho humano de las peregrinaciones a Compostela, otras manifestaciones del románico, acaso menos espectaculares, pero no de menor importancia para el conocimiento de la plástica española medieval, quedaban reservadas a la actividad del doctor Walter W. S. Cook. Gran temperamento de hombre abierto y pícnico, extremadamente opuesto en mil puntos a Porter, Walter Cook es uno de los grandes enamorados de los caminos y rincones de España, hasta el grado de compartirlos entrañablemente con su cargo de Profesor Emeritus del Instituto de Bellas Artes de la Universidad de Nueva York, del que fué, asimismo, Director entre los años 1932 y 1951. Para celebrar su jubilación, en 1955, dicha Institución,

colaborando con el Metropolitan Museum de Nueva York, montó una selectísima exposición de arte español en *The Cloisters*, dependencia del dicho Museo, en las cercanías del río Hudson. Ciertamente, Walter Cook merecía tal homenaje de parte americana; no lo merecía menormente de parte española, y lo constituyó la plural repercusión en nuestras revistas de la exposición neoyorquina. El doctor Cook, siempre en conversación con el monumento, produjo muy importantes contribuciones sobre los frontales pintados y esculpidos de la Cataluña románica en numerosos artículos, preparatorios, todos ellos, de sus libros definitivos, editados ya en España: el volumen VI de la colección «Ars Hispaniae», sobre *Pintura e imaginería románicas*, en colaboración con Gudiol, y *La pintura mural románica en Cataluña*, Madrid, 1956. Sin embargo, se engañaría quien dedujera de la unidad de asunto la insistencia de un tema monocorde como sólo inspirador de las investigaciones del profesor Cook. Su catálogo de las pinturas españolas de la Colección Bache o su perfecta monografía sobre *El Greco's «Laocoon» in the National Gallery* (*Gazette des Beaux Arts*, 1947), bastará para procla-

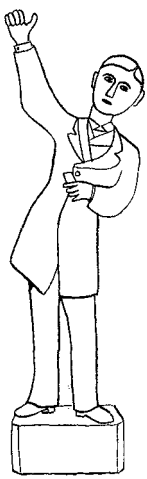
mar la varia atención del ilustre hispanista para con muchas y varias metas del Arte español.

EL caso de Post es diferente. Mejor dicho, es caso único, y por ello es por lo que, al llegar hasta su nombre, nuestras líneas han de perder un tanto de su continencia y dejar expresar toda la gratitud y el respeto que merece su figura. Chandler Rathfon Post, profesor de la Universidad de Harvard, ha dedicado toda su vida —ya avanzada en años— a un tema inmenso, complejísimo, pero igualadamente glorioso, el de la historia de la pintura española. Y, al quedar dicho que toda su vida está dedicada a un tema y a un libro, nada hay de exageración. No es posible saber cuánta tarea preliminar fué necesaria al profesor de Harvard hasta decidirse, el año 1930, a publicar el primer volumen de *A History of Spanish Painting*. Porque esa tarea preliminar no era la obligada para un tomo tan sólo comprensivo de la pintura románica; por el contrario, la aparición de este volumen significaba que otros varios quedaban en el telar, después de un largo trabajo previo de viajes por España, selección de fotografías, preparación de ficheros, recopilación de fuentes impresas, despojo de catálogos de museos y colecciones, etc. Además, la obra de Post iba creciendo en ambición según marchaba hacia adelante. Ante el primer volumen, pudo creerse que se completaría con otros ocho o diez. Lejos

de ser así, el segundo tomo, delatando ya el propósito exhaustivo del autor, se complacía en reproducir, autentificar, documentar y discutir toda obra de pintura española —incluso las de mediocres circunstancias estéticas— llegada hasta su conocimiento. De modo que el último volumen publicado, el XI, datando de 1935, no logra sino internarse, y no demasiado, en el siglo XVI. Júzguese, pues, de la morosa delectación con que Chandler R. Post ha ido gustando el regalo incomparable de nuestra pintura primitiva, toda ella inserta gráficamente en las páginas de los XI volúmenes, muchos de ellos dobles. Este gran tema, que hace cincuenta años era todo un monumental secreto, ha dejado de serlo por obra de muchos eruditos, pero, muy sobre todo, por el procedimiento riguroso de Post, lleno de lógica y de cordura en sus reglas de construcción y comparación. Lleno de lógica y de cordura, pero, más que de ninguna otra cosa, de honradez. Si el conocimiento de una tabla le ha llegado con posterioridad a la aparición del volumen correspondiente, o si una opinión autorizada ha variado la atribución, o aún si ha cambiado de propietario,

todo ello es recogido en apéndices añadidos a la doctrina original. No duele a Post rectificar cuando es en beneficio de la verdad. Nada hay en él de sabio orgulloso y altanero. Su profunda sapiencia, tanto más profunda cuanto más modesta, rectifica mil veces, y mil y una, acogiendo opiniones ajenas, sin que su extraordinaria *History* deje en ningún momento de ser la producción personalísima de Chandler R. Post.

APARTE algunos artículos que anticipan puntos de vista sobre pinturas o pintores, Post no es autor de más libros. Ni debe serlo. Le basta y le sobra esta magistral enciclopedia de la historia de la pintura española para pasar a la posterioridad como el hombre no español que más y mejor ha laborado por la cultura de España. Así como nosotros se lo prohibimos mentalmente, él también se ha prohibido poner mano en otra gran publicación que no sea su *History*. A ella se debe con todas sus horas y todas sus fuerzas. Y deseamos al profesor Chandler Rathfon Post, en su Har-



vard, al lado de sus increíblemente ricos ficheros, larguísimos años de vida. Se los deseamos con gratitud y con avaricia. Con gratitud por cuanto lleva hecho, y con interesada avaricia por lo mucho que le resta por hacer. Unas cuantas docenas de españoles iniciados en estas lides miramos su labor, el Atlántico por medio, con enorme cariño y agradecimiento. Pero es menester que esta gratitud se contagie al español medio, poco informado de que en una universidad de los Estados Unidos actúa y trabaja un hombre por el total descubrimiento de la vieja pintura española.

POR fortuna, Post no está solo en la tarea valoradora de nuestro arte. Junto a él, es necesario ensalzar la figura de un erudito ilustre: Harold E. Wethey, profesor de la Universidad de Michigan. Creo que se trata de una de las personalidades más sobresalientes, no ya de los claustros universitarios norteamericanos, sino de la erudición artística mundial del siglo. Efectivamente, sería difícil encontrar intelectual tan riguroso, de mecanismo mental tan limpio, de criterio tan justo y recto, de autoexigencia tan dura como la de Wethey. Quizás por unión de estas felices coyunturas es por lo que Wethey publica muchísimo menos de lo que desearíamos sus amigos, ya que sería incapaz de dar a la luz una sola página que no estuviera absolutamente depurada de cualquier lejana posibilidad de error o ligereza. En verdad,

es difícil trabajar tan cuidadosamente, tan amorosamente como lo hace el profesor de Ann Arbor. De modo que sus libros son resueltamente ejemplares dentro del género bibliográfico que estamos comentando.

CREO que el primero fué *Gil de Siloe and his School* (1936). Era la monografía debida al gran escultor del cuatrocentismo castellano, y al decir que era la monografía debida, se significa que nadie antes de Wethey la tocó, ni nadie después de él podía soñar en superarla. Es libro precioso y definivo, intangible. Ya por este camino de la escultura gótica hispana, otros dos artistas reclamaron la atención de Wethey, y a ambos, a Anequín de Egas Cueman y a Guillermo Sagrera, fueron dedicadas dos monografías, insertas las dos en el *Art Bulletin*. Diez años más tarde, en 1949, Wethey publicaba su hermoso y concienzudo estudio titulado *Colonial Architecture and Sculpture in Peru*, y, en fin, recientemente, aparecía su *Alonso Cano, Painter Sculptor, Architect* (1955). Al tiempo de su llegada a España escribí algo de lo mucho bueno que merecía ser dicho ante tan ejemplar monografía, verdadera revelación de Alonso Cano como pintor. Se trata, sin lugar a dudas, del mejor libro de Wethey —lo cual ya es decir— y de uno de los más importantes que jamás hayan sido publicados sobre un artista hispano. Sobre otro, y bien insigne, trabaja actual-

mente Harold E. Wethey. Lo estará haciendo con su acostumbrado rigor y con su depuradísima técnica. Esperémoslo como obra de su ilustre autor.

No sería posible en estas cortas páginas dar una completa relación de cuántos eruditos norteamericanos estudiosos de nuestro arte merecen gratitud española, pero, al menos, quede constancia de algunos nombres. Los de Dalphine Fitz-Darby, monografista de Ribalta; Benjamin Rowland, biógrafo de Huguet; Millard Meiss, preocupado por el trecentismo catalán; John S. Thacher, vivificador de Francisco de Herrera el Viejo... Y unas cuantas líneas para Martín S. Soria, a quien se debe el primer gran estudio sobre Zurbarán (1953), ofrecido al respeto y a la expectación mundiales en forma irreprochable, perfecta de información y de crítica. Lo zurbaranesco aparte, Martín S. Soria es autor de otros muchos estudios referidos a Esteban March, a Agustín Esteve, a Goya, al Greco, a José Antolínez, a las fuentes iconográficas de Velázquez, etc. En la actualidad, prepara un libro definitivo sobre Esteve, mediante el cual es de esperar que toda posibilidad de confusión de este valenciano con su amigo Goya quede totalmente superada.

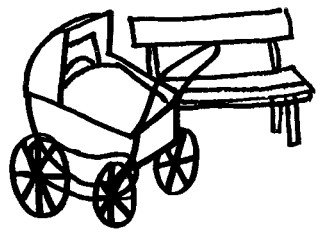
SI hasta ahora se han antologizado nombres de tratadistas de nuestro viejo arte, ello no quiere decir que el nuevo y novísimo no cuente con comentadores en Norteamérica. Precisamente, a ellos se

deben algunos de los resultados mayormente halagüeños. Bastará constatar que el libro unánimemente reconocido como máximamente serio, doctoral y solvente de entre los centenares que se han dedicado a nuestro gran Pablo Ruiz Picasso es el de Alfred H. Barr, Jr., *Picasso. Fifty Years of his Art*, editado en 1946 por el Museum of Modern Art, de Nueva York. Es segunda edición de otra datando de 1939, pero despojada de su primer carácter catalogal y enriquecida con unos apéndices interesantísimos. Barr ha llevado a este libro sobre un artista viviente la misma confección, la misma mecánica intelectual, el mismo rigor constructivo que otros de sus compatriotas ya citados han aportado a la biografía de Velázquez o de Alonso Cano. El resultado, con repertorios documentales de gran valía (piezas teatrales en que ha colaborado el artista, libros ilustrados por Picasso, exposiciones de su obra, cuadros de Picasso en museos americanos, cronología del artista, bibliografía), justifica que haya unanimidad entre los estudiosos de Picasso al juzgar este libro

como, de momento, insuperable. Al mismo Museo de Arte Moderno de Nueva York debemos las monografías sobre Juan Miró, por James Johnson Sweeney, y sobre Salvador Dalí, por James Thrall Soby. Ambas, publicadas en 1941, con la rica prestancia común de todas las ediciones respaldadas por tan vivaz institución.

Es verdad que el arte no tiene fronteras, sino que es patrimonio abierto a todos los hombres de cualquier pueblo o continente. No es maravilla que lo español seduzca a nuestros amigos de más allá del Océano. Igualmente natural es que esos hombres lo gusten y lo saboreen, pues que a todos quedó brindado por los hombres geniales que lo trabajaron. Pero cuando esos hombres no se limitan a saborearlo egoístamente, sino que lo estudian y publican y lo entregan, ya digerido, a la admiración ancha en tierras y profunda en años por venir, entonces es cuando interviene nuestra gratitud. Ya se anticipó que hoy, año de 1957, no era posible ni hacedero saber de arte español, antiguo o presente, bien lo hemos visto, sin topar con cuantiosa e imprescindible bibliografía norteamericana. Y este hecho no puede ser comentado sino con un tono: el de la aceptación y el reconocimiento. No haya sonrojo en la circunstancia de que la gran monografía de Gil de Siloe o la fabulosamente detallada *History of Spanish Painting* ostenten nombres anglosajones en los renglones de

autor y pie de imprenta. Europa queda vieja y pobre para acometer estas empresas a la que, antes que nadie, estaba llamada. Pero si una tierra rica y con voluntad cultural las cumple, no queda sino darle las gracias. Y, con ellas, ánimo para proseguir lo iniciado.



LIBROS

Miguel Espinosa. *Las grandes etapas de la historia americana.* (Bosquejo de una Morfología de la historia política norteamericana.) Prólogo de Enrique Tierno Galván. Madrid, Revista de Occidente, 1957, 148 págs.

Los Estados Unidos han inspirado siempre en España, desde los primeros despachos de nuestro ministro don Pedro de Gardoqui, un gran interés por su organización social y política, tan diferente de la nuestra. El libro de Miguel Espinosa viene a cubrir inteligentemente un ángulo, el de la interpretación histórica, como el reciente de Alvaro Alonso-Castrillo (*Un país en revolución permanente*; Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1956) nos presentaba el del análisis sociológico-político.

Espinosa estudia el período que va desde los comienzos de la colonización anglosajona en Norteamérica, hasta la presidencia de Franklin Delano Roosevelt, en plena crisis económica. A su jui-

cio, este es el período de «Historia Natural» de los Estados Unidos, que contrapone a la «Historia Universal», a partir de 1932, o, si se quiere, se estudia la era de la Sociedad, antes que llega a organizarse en Estado. Este período estaría caracterizado por estas tres notas: «la carencia de cultura propia» «la ausencia del sentir de la responsabilidad» y «la configuración de una comunidad fundamentada sobre la busca de la felicidad» (página 24).

Para mejor definir esta sociedad norteamericana, el autor la compara con la hispanoamericana, ambas en sus orígenes anteriores a la independencia. La colonización española, «enteramente semejante a la romana», traslada a América «el edificio burocrático, hierocrático, teológico y sacro del Estado de los Austrias», construyendo «monumentos, puentes de piedra, obras hidráulicas y catedrales». La colonización norteamericana, por el contrario, obra de grupos disidentes más que del Estado inglés, se basa en «una nueva concepción del mundo, representada por categoría tan joven como el espíritu de las pequeñas gentes, elevado a jerarquía universal por las sectas religiosas, y proyectando en la realidad a través del mercantilismo (cfr. págs. 30 sigs.). Supongo que esta última expresión se usa en el sentido, no muy ortodoxo, de *espíritu comercial*, con las connotaciones que Max Weber, Sombart y Tawney le han dado dentro de la ética protestante. Lo que Espinosa quiere decir es que, en definitiva, los colonos americanos, a diferencia de nuestros conquis-

tadores, «no pensaron jamás en trasladar Europa al Nuevo Continente» (pág. 31), es decir, «que mientras España conquistó por obra del poder mismo, la posesión de Norteamérica fué empeño de los propios colonos», y por ello arraigó más pronto como una nueva sociedad americana.

Por ello, «la sociedad anglosajona surgió democrática desde el principio, basada en la lectura de la Biblia, la salvación por el trabajo, la libertad, el mercantilismo y el provecho individual, razones obvias para las pequeñas gentes». Esta es una de las dos raíces de la concepción americana, el alma puritano-cuákera; la otra será la filosofía de la Ilustración, que se le superpone muy naturalmente (págs. 46 y sigs.). De estos elementos nace la democracia jeffersoniana (págs. 56 y sigs.), que dura hasta la Guerra de Secesión.

Desde 1860 se han de buscar nuevas formas de expresión (págs. 84 y sigs.). La democracia de Lincoln representa ya una «conciencia nueva» del Experimento Americano (pág. 84). Se trata ahora de establecer «una fuerte estructura del poder federal, instituir la nación y pergeñar una casta dirigente de tendencia realista» (pág. 85). Esto, más que el problema de la esclavitud, fué lo que escindió al Sur, que era un continuador más directo de la tradición jeffersoniana. En la Guerra Civil, una sociedad «jurídica y aristocrática, dieciochesca y jeffersoniana», se contrapone a otra «dinámica y política, dotada de instinto popular». Al final, los *yankee* vencieron a los *gentlemen*, o sea el *tipo de acción* al de *tradición* (pág. 87), impo-

niendo un ideal nacionalista, opuesto a la vieja interpretación federal, a la que ahora se enfrenta la Enmienda XIV, de 1868 (págs. 90-91).

En 1933 se abrirá una nueva etapa: la del «Estado demócrata», o «democracia de Roosevelt», con cuya fase Estados Unidos entra en la historia universal. De Harding a Roosevelt se había ido produciendo la saturación de la era de Lincoln, definitivamente derribada por la crisis de 1929. Hoover representó en las elecciones de 1932 a los que deseaban «salvar la democracia liberal de Lincoln, despreciando la seguridad, el progreso y el bienestar de los Estados Unidos»; en cambio Roosevelt arrastró a la mayoría, dispuesto a «salvar la perduración de Norteamérica, arruinando el sistema liberal y la integridad de la República» (pág. 11). El *New Deal* representa el nacimiento (págs. 126 y sigs.) del Estado moderno, como «supra-estructura capaz de organizar la sociedad y determinar sus fines», o como «método que coarta, organiza y determina» la acción social (pág. 130), proyectado, además, a una nueva concepción de la política exterior, que pone fin al aislacionismo americano.

Tal es, en breve síntesis, el cuadro de la brillante construcción de este ensayo. Como en todo esquema lógico (el autor llega a pensar que la nueva etapa terminará el año 2005, siguiendo el ritmo de 72 de las anteriores), la historia, que no es sistema, a veces se resiste a aceptarlo del todo. Ya en el fino prólogo, Tierno Galván propone una interpretación alternativa de la Constitución ame-

ricana: para él, las instituciones políticas, más que como *consecuencia* de un sistema social, deben verse como «sistemas de seguridad compensatorios». En Estados Unidos, unas «comunidades cerradas en sí mismas», como las primeras colonias puritanas, llegan al «mito de la democracia como un sistema de seguridad», es decir, que «la democracia americana moderna es el resultado de un complejo de sistemas de seguridad propios de un pueblo que concibe, inicialmente, la vida como una competición inexorable». (Prólogo, págs. 5-7.) Doctrina que tiene un interesante paralelo con la reciente interpretación de Galbraith, dentro del terreno económico, del «poder compensatorio» en el sistema capitalista americano.

En otros puntos cabrían también distingos: pero en su conjunto, se trata de un ensayo de línea clara y profundas intuiciones, que sin duda el autor, en los nuevos trabajos que nos promete, someterá al fuego de los historiadores clásicos norteamericanos.—M. Fraga Iribarne.

Konrad Adenauer. *Un mundo indivisible, con libertad y justicia para todos.* (Traducción del inglés de María Antonia Oyuela de Grant.) Buenos Aires. Ediciones La Isla, 1956; 188 págs.

Se reúnen en esta obra diferentes trabajos del Canciller alemán, escritos en diferentes épocas entre 1950 y 1954, y precedidos de un prólogo del profesor Ernest Jackh.

No podía ser Adenauer el gran estadista que sin

duda alguna es, sin poseer la cualidad de pensar con profundidad y claridad y captar intuitivamente el rumbo de los acontecimientos políticos. He aquí lo que prueba este libro: *no estamos ante un activista con suerte.*

Parte de un supuesto —que proclamara ya en 1929, siendo alcalde de Colonia—, y es que por primera vez en la historia del mundo éste es indivisible, que lo que ocurra en cualquier rincón del mismo afecta forzosamente a todos, porque ya nadie es autárquico. «La era de los estados nacionales ha llegado a su fin» (pág. 41). Por ello el nacionalismo, aparte de ser un enemigo de la paz, es, además, una estupidez. Claro está —añadimos nosotros— que si en Europa el nacionalismo se halla en retroceso —y por ello se explica algo que hace unos años hubiera parecido imposible, la existencia en territorio nacional, de bases para ejércitos extranjeros—, en cambio no hay que olvidar que en Africa y Asia asistimos a una virulencia nacionalista.

En este mundo indivisible sólo existen dos únicas potencias mundiales: la Unión Soviética, totalitaria, agresiva, anti-cristiana, y Estados Unidos, democráticos, cristianos, anhelando libertad y justicia para todos. Como en la «nueva era de la unidad mundial», la neutralidad no es posible, Alemania, guiada por Adenauer, optó por Occidente, ya que a ello le inclinaba irremisiblemente su cosmovisión católica. Una «neutralización de la República Federal sólo tendría sentido si se tratase de una genuina neutralidad armada; es decir,

si la República Federal tuviera la capacidad defensiva para oponerse a todas las tentativas de agresión con alguna probabilidad de éxito. Lo cual no es el caso.»

«Pero una neutralización que dependiera sólo del acuerdo internacional no tendría ninguna seguridad de que la marcha de los acontecimientos no la pisoteara despiadadamente. Si ello ocurriese, Alemania carecería de la defensa concreta que ahora tiene por su asociación en la comunidad de naciones del mundo libre. Los alemanes vivirían en el constante temor de las eventualidades futuras, y más tarde o más temprano, sucumbirían fatalmente a la succión del bloque oriental» (página 101).

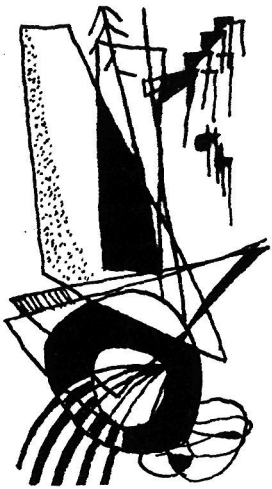
He aquí por qué «el objetivo de la política rusa es la neutralización de la República Federal. A menos que no le quede otra alternativa, a la Unión Soviética no le interesa tomar posesión de este país en estado de ruina. En cambio, le interesa mucho apoderarse de él con todo su potencial de guerra, material y humano. Sabe que una vez asegurada Alemania, el resto de Europa no tardaría en caer en sus manos. Y entonces se sentiría lo bastante fuerte para entablar una guerra contra los Estados Unidos» (pág. 100).

Pero en su afincamiento junto a Estados Unidos y frente a Rusia, Adenauer propugna la creación de una «Unión Europea» consecuente con su antiguo programa de 1930, en que ya sostenía que la misión de Alemania consiste en hacer visible la unidad intrínseca de Europa y la necesidad

de una división natural del trabajo en el Continente. Esto sólo podrá establecerse si Europa es concebida como un organismo» (pág. 26). «El pueblo alemán podrá expiar todo el daño que los nacionalistas han hecho al mundo, consagrando la totalidad de sus energías a la salvación de la Europa occidental cristiana» (pág. 49), sin la cual el mundo no puede existir. «Aunque se evite el conflicto inmediato, subsistirá un grave peligro para la paz mientras el mundo esté dominado por dos grandes potencias. En interés de la paz mundial, es absolutamente imprescindible que surja una tercera. Solamente una Europa confederada puede serlo. Esta Europa confederada no sería nunca tan poderosa como la Rusia soviética o los Estados Unidos. Y en virtud de su misma estructura interna, no podría ser nunca agresora: los países que la integran se opondrían inalterablemente a la guerra, porque ya la han padecido bastante. Pero el poder representado por una Europa unida podría pesar en la balanza en favor de la paz en momentos críticos, cuando las tensiones entre las dos Grandes Potencias se hicieran demasiado alarmantes. La influencia de la Europa unida preservaría la paz. Una Europa edificada sobre principios federales auténticos constituiría, a mi juicio, la garantía de la paz más segura que pudiéramos arbitrar, desempeñando así una noble función, no sólo para cada uno de los países europeos, sino para la humanidad toda» (pág. 94).

Tan a pecho toma Adenauer la integración europea, que ante la alternativa de unificar Alema-

nia o unificar Europa, se decide por lo segundo. Bien es verdad que la Alemania oriental, aquélla en que hubo siervos hasta la reforma de Stein, en 1808, es la Alemania socialista. De todos modos, a pesar de que ahora Alemania, al tener una economía floreciente y un ejército, y después de haber sufrido la desilusión del ruidoso fracaso de la «Comunidad Europea de Defensa», no siente ya el mismo entusiasmo que sintiera cuando se fundara el Consejo de Europa —fase institucional—, y la Comunidad Europea del Carbón y del Acero —fase funcional—, no por ello Adenauer ha dejado caer en el vacío los intentos de un «mercado común», y del «Euratom» —fase federal de la integración europea—. ¿Podrá mantenerse firme en su actitud antineutralista y europea en las elecciones del próximo septiembre, frente a la propaganda del socialdemócrata Ollenhauer, que promete obtener de Rusia la reunificación, a condición de separarse militarmente del Occidente?, y sobre todo, caso de mantenerse, ¿lograría el triunfo?



He aquí una incógnita que sólo el futuro puede desvelarnos; nosotros, mientras tanto, nos hemos

de limitar, como buenos europeos, a desear que el Canciller demócrata tenga éxito.—Antonio de Luna.

Lawrence Schoonover. *The Queen's Cross*. New York. William Sloane Associates, Inc., 1955.

Durante los albores del nacionalismo, cuando tres de los grandes países que habrían de dominar la Europa occidental tenían mayor necesidad de dirigentes enérgicos, sus destinos pasaron a manos de mujeres. Tres autores norteamericanos han realizado valiosos estudios, en los cuales han puesto la nota inconfundible de su talento literario, sobre la Reina Elizabeth de Inglaterra, y sobre Juana de Arco, de Francia. Con la nueva biografía novelada de la juventud de la Reina Isabel, escrita por Lawrence Schoonover, *The Queen's Cross*, tenemos una prueba del interés que siente América por la gran reina española.

La joven que llegó a ser la dirigente más constructiva del país ha constituído material de estudio para muchos eruditos norteamericanos, desde la aparición de la monumental *History of Isabel and Ferdinand*, de Prescott, pero no se había dedicado ninguna otra novela histórica norteamericana exclusivamente a los años de su juventud.

La narración de Mr. Schoonover cautiva inmediatamente el interés del lector. Comienza en Arévalo, cuando Isabel es todavía la Infanta, la segunda en la línea de sucesión de Enrique IV el Impotente. Relata los ataques que tuvo que sufrir

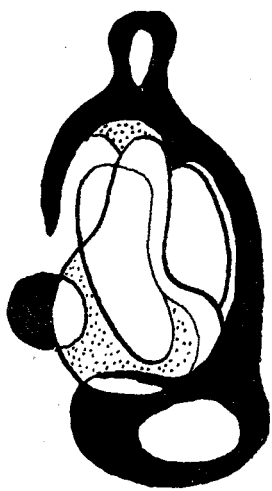
por parte de la celosa Reina Juana, que quería deshacerse de ella y de su hermano para asegurar la sucesión de su hija ilegítima. Describe sus aventuras durante el cisma político que forzó a Enrique IV a abdicar por dos veces y que terminó por sumir a España en una desastrosa guerra civil. Relata con sentimientos de simpatía la decisión de la joven Isabel de casarse con Fernando de Aragón, y finalmente, dedica muchas páginas a su prudente y afortunada administración, que hizo posible la unificación de España con la expulsión de los moros de Granada.

Unicamente aquellas personas muy versadas en la historia de la época podrían encontrar superficial este relato. Schoonover ha realizado, sin duda alguna, minuciosas investigaciones sobre las costumbres sociales, características geográficas, y la política interior y exterior de la España del siglo xv. Algunas veces, sin embargo, pone palabras ligeras en boca de personajes demasiado inteligentes para haberlas pronunciado nunca, y en otras ocasiones el lector nota un tono de condescendencia por parte del autor cuando da explicaciones demasiado largas o innecesarias sobre varios aspectos de la vida de la corte.

La mayor falta del libro se encuentra en el trazado de los personajes, que se mueven en dos dimensiones, falta muy frecuente en novelas de esta clase. No ofrecen cambios ni desarrollos en su personalidad, a pesar de las numerosas pruebas y aventuras por las cuales pasan, dejando insatisfecho el deseo del lector que quisiera conocer

al personaje real. Isabel aparece bella, precoz y diplomática desde la primera hasta la última escena. Enrique IV no deja de ser nunca el hombre débil, afeminado y afectado que aparece al principio. Su mujer, la Reina Juana, es siempre la bella, pero envidiosa hermanastra de los cuentos de hadas, ansiosa de poder y de dominio. Finalmente, el lector queda perplejo ante la figura de Fernando, a quien se retrata como robusto y valiente, según la mejor tradición de los reyes medievales, pero que nunca aparece como una figura complementaria a la realeza de Isabel.

Es en sus relaciones conyugales cuando Schoonover logra su mejor estudio de caracteres, como cuando Fernando deja a Isabel arrebatada de celos y busca la compañía de otras mujeres. La cruz de hierro que dió a Isabel fué su más preciado regalo de boda, pero conforme se va desarrollando la novela viene a representar las muchas cruces que la Reina tuvo que llevar por el comportamiento de su marido.



A pesar de algunas pequeñas faltas, cualquier lector, ya sea español o norteamericano, a quien le guste la historia adornada con el manto de lo novelesco, adquiere una

mayor comprensión del carácter nacional de España y de sus costumbres sociales a través de este libro, cuidadosamente preparado y que trata con tanta simpatía a los Reyes Católicos. — Robert Barton.

Maxim Newmark. *Dictionary of Spanish Literature*. New York. Philosophical Library. 1956. VII + 352 págs.

Con el laudable propósito de facilitar las tareas de los estudiantes norteamericanos de lengua y literatura española e hispanoamericana, dándoles agrupados los principales tecnicismos que han de manejar, el doctor Newmark ha publicado un nuevo *Diccionario de la Literatura Española*. Autores, críticos, profesores e hispanistas; títulos de obras literarias, de colecciones de textos y de revistas; denominaciones de escuelas, corrientes, artísticas o instituciones culturales; terminología métrica, lingüística o de historia literaria, etc., sirven de encabezamientos a varios centenares de concisos y claros artículos que se entremezclan y suceden con arreglo al sistema diccionario en una sola ordenación alfabética, que ha sido realizada sin olvido de las confusiones que algunas diferencias ortográficas de los dos idiomas suelen originar.

El autor, que ya lo fué antes de otros varios repertorios análogos, declara en una nota preliminar cuáles han sido sus fuentes esenciales de información, y de paso nos descubre la causa que le impidió realizar uno de los fines que se había pro-

puesto: ser objetivo. Si hubiera conocido las críticas que en España se hicieron a casi todos esos libros a raíz de su aparición, y cómo se destacó su tendenciosidad, habría comprendido cuán difícil era ser objetivo con tales mentores. Su explicación previa hace que no nos extrañe el desigual trato que reciben numerosos autores, críticos y eruditos contemporáneos; las omisiones, en cambio, ni aun así resultan justificables. Cela, Laforet, Zunzunegui, Pemán, etc., figuran entre los excluídos.

Por lo grato y manejable del formato y lo sugestivo del asunto, puede garantizarse que el libro tendrá franco éxito y alcanzará numerosas ediciones. Seguros de ello, vamos a permitirnos señalar algunas otras posibles rectificaciones que podrían aumentar no poco la eficacia de este diccionario. En primer lugar, es preciso revisar cuidadosamente los términos y títulos, porque se han deslizado algunos errores: por ejemplo, la comedia de Lope de Vega *Las bizarrías de Belisa*, aparece con la denominación de *Las bizarrerías de Belisa*.

No menos útil sería ajustar las siglas con que pueden ser designadas las principales revistas técnicas al uso común, en ver de facilitar otras totalmente arbitrarias y caprichosas. Bastaría con transcribir las que suelen emplear la *Revista Hispánica Moderna*, la *Nueva Revista de Filología Hispánica*, o cualquier otra publicación acreditada, que coinciden en casi todos los detalles y son conocidas por los especialistas.

En lo que se refiere a revistas, hay que señalar

que faltan casi por completo las más importantes que se han publicado en España desde hace treinta años a la fecha.

En último término, ha de tenerse presente que la verdadera eficacia de una obra de este tipo radica en que, además de sus datos sumarios y de urgencia, nos facilite medios para ampliarlos con seguridad y acierto, por lo que su parte bibliográfica es de valor primordial. Si se omite la parte hispanoamericana, que está algo más al día, y algún artículo excepcional de la española, nos encontramos en que, por lo general, se recomiendan trabajos aparecidos con anterioridad a 1930, como si de entonces a hoy no se hubiera escrito apenas nada. Baste como ejemplo lo que respecta a Fray Luis de León: la última edición que se menciona data de 1933, el estudio más moderno sobre él de 1925. Bien fácil es comprobar que en ambos terrenos han aparecido después de esas fechas libros fundamentales.

Si el autor tiene presentes estas pequeñas sugerencias y algunas otras que le llegarán sin duda por otros conductos al preparar las sucesivas ediciones, no le será difícil conseguir que su atractivo *Diccionario* lle-

gue a ser el insustituíble libro de consulta de los millares de estudiantes norteamericanos que aprenden lengua y literatura españolas.—José Simón Díaz.

Josep M. Poblet. *Els Estats Units (Clixés de viatge)*. Barcelona. Editorial Selecta, 1956. 208 páginas.

Aunque Josep M. Poblet se haya dedicado con éxito al teatro y a la poesía, la simple lectura del presente libro da la impresión de que su expresión natural es la contenida en la literatura de viajes. Perseverante y solícito viajero, ha publicado ya diversas obras de esta náturaleza; no podía faltar entre ellas su visión directa, palpitante y luminosa de los Estados Unidos. La *curiosa* ascensión de esta gran potencia, un fenómeno incomparable en la historia de la humanidad, bien merece la atención del político, del escritor, del historiador y del simple trotamundos. Nunca se hablará demasiado de este fabuloso acontecimiento. Cada nueva atalaya desde donde se explore, con honradez y con inteligencia, cada una de sus facetas, contribuirá a la comprensión de este mundo difícil y variado que los Estados Unidos sintetizan.

Josep M. Poblet parece haber llegado a su atalaya por el camino más fácil: el de la jovialidad y de la sonrisa. Pero la facilidad es sólo aparente. No puede negarse que leyendo sus sabrosas páginas brotan intermitentemente en el recuerdo los nombres de Santiago Rusiñol y de Josep Pla. Son

sus inmediatos precursores en el ámbito de la literatura catalana. Pero el estilo, y especialmente el contenido de Poblet, tiene su propia personalidad. Su apreciación de los diversos puntos de vista, su penetración en los hechos y en sus consecuencias, sus análisis comparativos y hasta sus necesarios datos estadísticos, diluídos en un delicioso fondo jovial, revelan una experiencia independiente y una cala profunda en la geografía y en el pueblo.

Los principales puntos de observación, humana y geográfica, de Josep M. Poblet, han sido Miami, Nueva York, Filadelfia y Washington. Se trata, por consiguiente, de puntos de vista distintos, y en cierto modo, contradictorios, que confieren una riqueza múltiple a la viva y apasionante lección del escritor y viajero, desde las quietas tierras de Florida hasta la vida implacablemente mecanizada de Nueva York. Más detenido es el examen de la primera población de los Estados Unidos, «una ciudad con la cual no es posible establecer diálogo»; cinco capítulos de los trece que comprende la obra están inspirados esencialmente por los temas más hirientes y más originales de Nueva York: la sensación de grandeza, la inmensidad contemplada desde el «Empire», el ritmo, la estadística, la religión, la complejidad femenina, el comercio, la comida.

Acaso lo más sorprendente de estos *clixés de viatge* de J. M. Poblet es el valor, por decirlo así, enciclopédico de sus impresiones, la proyección total y minuciosa del escritor, dotados de los más

vigilantes resortes de la observación, en un ambiente y casi en un tiempo que parecen serle radicalmente opuestos y ajenos. Dejan un recuerdo inolvidable, no cabe duda, sus notables descripciones del *Pentágono,* de *Radio City,* del *Rockefeller Center,* del *subway* de Nueva York, de Manhattan, de Broadway, del *Riverside* o de la Biblioteca del Congreso, con sus nueve millones de volúmenes; pero el aspecto extraordinario de estas páginas reside en el tono confidencial y humanísimo que imprime al relato. Por ello, junto a las figuras, a los acontecimientos y a los fenómenos urbanos que más o menos todos exigimos en una obra de esta dimensión, surgen sin más los pintorescos capítulos dedicados al *andaluz Roca* y a Shum o a Salvador Fàbregues, el paracaidista catalán del ejército de los Estados Unidos condecorado con la medalla de *Distinguished Service,* cuyas gestas comentó el *Reader's Digest.*

Lo que no aparece nunca en el libro es la ciega admiración o el aplauso estupefacto. Una prueba más clara todavía de su honradez literaria y ética. Aunque Josep M. Poblet es uno de los que recorren el mundo con los brazos abiertos, este país que nos describe con sincero entusiasmo no acaba de ganarle, por una serie de pequeñas fallas que el europeo no perdona: el corazón. La mentalidad europea y la americana surgen diferenciadas a cada momento, aunque sin ninguna brusquedad, sin ningún «K. O.» definitivo, antes bien, con una alterna victoria por puntos y un equitativo reparto de premios. Al catalán, un ser profundamente aso-

ciado al paisaje, «al paisaje reducido, dulce y hosco a la vez», le falta allí principalmente esta solidaridad de la tierra con el hombre; por esto, al volver Josep M. Poblet a Europa, esta vieja Europa le parece hoy, más que nunca, impregnada de sensibilidad y de ternura. Pero regresa feliz e inquieto por la fabulosa experiencia, por el denso análisis de hombres y de cosas.—Miguel Dolc.

Varios autores. *Cuentos y novelas cortas de Norteamérica.* México, Cía General de Ediciones, 1956.

Dos explicaciones —sociológicas ambas— nos dan los críticos de la literatura narrativa norteamericana para la comprensión de un hecho fácilmente comprobable: la tendencia de los escritores americanos, en un grado mayor que los de otros países, a dedicar buena parte de su producción literaria a las modalidades narrativas del cuento y de la novela corta.

La primera, de complicada —pero no por ello menos evidente— justificación, nos llega de la mano de uno de los más ilustres críticos con que hoy cuentan los Estados Unidos: Lionel Trilling. Opina Trilling que, siendo como es la novela producto de las sociedades muy complejas y evolucionadas, la todavía joven sociedad norteamericana no posee la complejidad suficiente para poder reflejarse en obras de gran envergadura y, por lo mismo, sus novelistas, al no hallar en ella el material suficiente ni la sustentación histórica necesa-

ria, optan en muchos casos por escribir cuentos o novelas cortas —modalidades narrativas que no exigen ni una complejidad social ni una base histórica excesiva—, en los que hallan su más genuino modo de expresión. En apoyo de esta teoría, podemos citar los nombres de Hemingway, Steinbeck, Saroyan, etc., exaltadores en muchos de sus relatos del «instante», del «momento fugitivo», que conducen a una literatura de «situaciones» más que a una literatura de análisis social, aunque algunos de esos escritores hayan intentado, en ocasiones, la construcción analítica y novelística de su propia sociedad. Por lo mismo, las excepciones que resultan ser escritores como Henry James y William Faulkner —novelistas natos— confirman la norma antes mencionada.

La segunda explicación es más de índole práctica que teórica. La encontramos formulada en el libro de Michel Mohrt, *La novela americana contemporánea*, en los siguientes términos:

«¿Por qué cada novelista americano ha publicado uno o varios volúmenes de novelas cortas? Porque por parte de los grandes semanarios populares, como por parte de las revistas, los escritores reciben una gran demanda de novelas cortas... *Life* se honra con Hemingway y Faulkner, y ha publicado sobre ellos artículos abundantemente ilustrados. En un número de esta revista apareció íntegro *El viejo y el mar*. Truman Capote fué dado a conocer en una revista dirigida a la gran masa.»

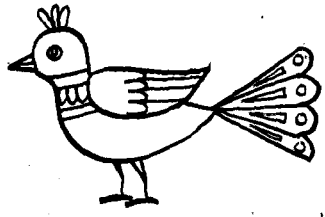
Sea como fuere, el escritor norteamericano ha

sabido adaptarse perfectamente a su «obligada vocación», y entre los cultivadores de las modalidades breves de narración, figuran hoy los americanos como puntales de un género que la mayor parte de las veces no se cultiva de un modo regular en los demás países de cultura occidental.

No es de extrañar, pues, que las dificultades de una antología de cuentos y novelas cortas de los Estados Unidos surjan más por la abundancia de material que seleccionar, que, como sucede en otros países, por la escasez del mismo. Y así nos encontramos que en casi todas las antologías publicadas recientemente, antes echamos en falta autores, que no un exceso de narraciones o cuentos de mediocre calidad, como sucede en tantas y tantas antologías no norteamericanas. Eso sucedía ya en la excelente antología publicada tiempo atrás por A. Grove Day y William F. Bauer, y sucede ahora en la antología que motiva estas líneas, publicada recientemente por la Compañía General de Ediciones, de México, con el título de *Cuentos y novelas cortas de Norteamérica*, y cuya traducción al español se debe a Francisco Pérez.

La anónima selección de esta obra es, también, excelente, aunque una segura preocupación por la extensión de la misma prive al lector de narraciones representativas de los mejores autores contemporáneos. Precisamente, por las condiciones indicadas anteriormente, los más recientes narradores norteamericanos se han revelado como excelentes cuentistas, y, muy especialmente, como excepcionales escritores de novelas cortas: los

nombres de Truman Capote y William Goyen serán inscritos, a buen seguro y en breve plazo, al lado de los clásicos de las *short stories* norteamericanas. Sea como fuere, la presente selección basta y sobra para descubrir al lector que no conozca las dos modalidades mencionadas de la narración corta, las excelencias de las norteamericanas, y servirá —indudablemente— para incitarle a nuevas lecturas, en búsqueda personal de los escritores contemporáneos que, haciendo honor a sus clásicos, dedican hoy sus mejores afanes a la perfección y a la expresión en fórmulas de nuestro tiempo de cuentos y de novelas cortas.— J. M Castellet.



¿Quiénes son?

James B. Conant. – Aunque ha sido químico de profesión, como Rector de la venerable Universidad de Harvard durante muchos años, el doctor Conant se ha interesado por los problemas de la educación en su sentido más amplio. Fué también Embajador de los Estados Unidos en Alemania hasta el año pasado.

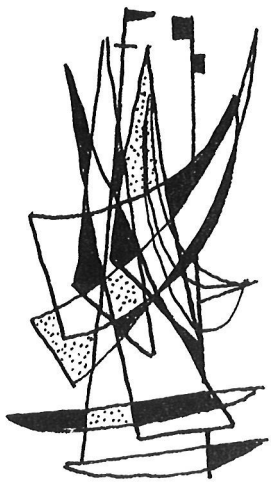
Luis Rodríguez Aranda. – Profesor ayudante en la Universidad de Madrid; representante español en el International Seminar, Universidad de Harvard, 1954. Traductor de obras de William James y prologuista de las mismas.

Joaquín Folch y Torres. — Ex - Director de los museos de arte de Barcelona; Miembro del «Institut d'Estudis Catalans» y de la «Hispanic Society of America».

Javier Lasso de la Vega. – Director de la Biblioteca de la Universidad de Madrid. Conoció

directamente la biblioteca norteamericana cuando fué profesor visitante en la Universidad de Middlebury.

Juan Antonio Gaya Nuño.—Conocido crítico e historiador de arte que se ha interesado vivamente por las relaciones artísticas entre América y España.



Atlántico

se publica a intervalos irregulares. Los artículos podrán versar sobre cualquier tema, aunque se dará cierta preferencia a los que traten de cuestiones intelectuales de interés recíproco para España y los Estados Unidos. Pueden enviarse artículos o poesías por correo dirigidos a *Atlántico*, Casa Americana, Paseo de la Castellana, 48, Madrid. El pago se hará en cuanto sea aceptado un trabajo, aun antes de su publicación.