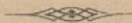


Boletín de las Escuelas Primarias

REVISTA MENSUAL

publicada por la

Secretaría de Instrucción Pública



DIRECTOR,

Justo A. Facio



Año V—Abril de 1903—Nº 4



San José
Tipografía Nacional
1903

BOLETIN DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS

REVISTA MENSUAL

AÑO V

San José, 1º de abril de 1903

NUM. 4

SOBRE JARDINES ESCOLARES

(Para el *Boletín de las Escuelas Primarias*)

La evolución actual marca, no hay duda, una nueva era en el curso de nuestra enseñanza, pero aun mantenemos descuidados algunos puntos de capital importancia y sin cuya realización la labor del maestro es estéril, las nociones aprendidas no duran y la aplicación inmediata á la vida práctica no se nota.

Nuestro plan de enseñanza, desarrollado racional, concienzudamente, necesita horizontes que no pueden distinguirse dentro de las cuatro paredes del aula de clase.

No se trata ya de formar verbalistas sutiles, memoristas prodigiosos, geógrafos, gramáticos etc.; se busca el medio más eficaz para educar é instruir, de modo que del trabajo escolar salgan jóvenes con suficiente preparación general para la lucha por la vida. El niño no va á aprender "todo lo que es posible saber, sino lo que no es permitido ignorar." Dentro de su clase tan sólo adquirirá escasos conocimientos si éstos no se afirman, aclaran y completan con la lección objetiva, con la realidad concreta y presente.

El museo más rico es la Naturaleza: allí el horizonte no se acaba, el material no se agota, el interés no decae. La variedad perdura, porque siempre se están hallando cosas nuevas que llaman la atención de los niños; éstos recogen ideas, descubren fenómenos con tal que el maestro los dirija; por sí mismos poco harían: toca al maestro despertar su curiosidad, su interés, desarrollarles el hábito de observación y ordenar y aclarar las ideas adquiridas intuitivamente.

Los museos, los jardines y las excursiones escolares son los grandes elementos de que el maestro debe aprovecharse para hacer verdadera enseñanza: sin ellos los conoci-

mientos adquiridos son mezquinos y á veces falsos; la lección degenera en dogmatismo, el método es rutinario, el ejercicio cansado y fastidioso. El niño no tiene suficiente imaginación para representarse in mente todo lo que el maestro le dice, si no lo ve: la abstracción, necesaria más tarde, no es posible; la lámina que representa una planta es eficaz, pero lo es más la planta misma; ver, palpar una raíz son actos que impresionan la mente del niño; sembrar, seguir el curso, el desarrollo de una planta, aprovechan más que dibujarla con mucho arte; la evolución se graba; los sentidos se educan y contribuyen al trabajo intelectual.

El niño, ya hombre, irá á luchar con la Naturaleza. ¿Por qué, pues, no llevarlo á ella para iniciarlo en sus secretos? Si su aspiración ó su porvenir es la agricultura, ¿por qué proporcionarle solamente ciertos conocimientos y dejar incompleta la preparación que necesita? Nuestro plan pide trabajo escolar dirigido á tres principales aspectos: intelectual, moral y físico, sin descuidar todo aquello que contribuya de manera eficaz á este triple desarrollo.

El trabajo en el jardín escolar coloca al niño en contacto directo con la Naturaleza, en condiciones especiales de triple desarrollo: aprenderá muchas cosas útiles con suma facilidad; se acostumbrará á guardar respeto á las plantas; poco á poco adquirirá hábitos trabajadores, paulatinamente irá sintiendo cariño por esos seres naturales tan útiles y que cuidamos tan poco y tratará de protegerlos y conservarlos; el sentimiento estético ganará en elevación al admirar las bellezas del campo. La mente descansa, la vista se recrea y refresca; con el instrumento de agricultura el niño estira sus miembros, recogidos casi siempre entre las tablas del pupitre; el trabajo muscular contribuye al desarrollo físico; después de cada trabajo el niño se halla con nuevos bríos, con fuerza suficiente para continuar las tareas del aula.

Es visible el interés que los niños manifiestan al tratarse de algo de que son en parte autores, á que directamente han contribuido: tal sucede con los museos; pero donde es más notable es en el campo de cultivo: allí la vista alegre, la cara risueña, la satisfacción del semblante son prueba fehaciente del interés y del gusto que sienten por esta clase de trabajos.

Los niños esperan ansiosos que llegue la hora destinada al cultivo; cumplido el plazo, contentos se dirigen con su maestro hacia el lugar designado; se trata de preparar el terreno: el maestro da el ejemplo tomando el azadón para *mover* ó *voltear* la tierra, operación necesaria, particularmente si se trata de terreno virgen ó no cultivado hace tiempo, para que el aire, indispensable á la germinación, circule por entre los poros y contribuya á la descomposición de las materias orgánicas; los niños principian también la labor: unos toman picos para romper, otros se arremangan la camisa, hunden sus manos en los terrones y los desmenuzan, separando las piedras; otros con la pala recogen y amontonan la tierra, ya menuda, para formar las eras, mientras los restantes tienden una cuerda horizontalmente para marcar la recta que debe servir de límite á las mismas; al cabo de media hora dos ó tres eras están listas para el próximo ejercicio y cada niño sería capaz de verificar el mismo trabajo por sí mismo; mientras aprenden esta labor prácticamente, las facultades mentales descansan, el cuerpo se mueve y las fuerzas se desarrollan; terminado el trabajo el maestro metodiza, ordena y desarrolla en parte las ideas recogidas. Y qué hermoso, interesante espectáculo presenta un grupo de niños, ocupados todos alrededor de su maestro, que dirige la operación. ¡Qué bonito es ver que ningún niño quiere quedarse sin apartar una piedra por lo menos! Un cuadro como el anterior tuvimos el placer de presenciar en una escuela, en donde tanto interés ha comunicado el maestro á esta clase de ejercicios que los niños no se resignan á trabajar sólo en el jardín escolar sino que siembran en su casa; el esfuerzo, la iniciativa individual ha crecido en ellos y gustan tanto del cultivo que á menudo llegan al maestro y le dicen: “maestro, por qué no le dice á papá que me compre una pala?”; “maestro, hágame el favor de decirle á papá que *me* separe un pedacito de la *milpa* para sembrar *yo*.” Este *me* y este *yo* valen un Potosí. ¿Qué maestro no se siente vivamente emocionado ante tales palabras, salidas de la boca de un discípulo é hijas del amor al trabajo, que ha sabido despertar? Sirva lo anterior como ejemplo á muchos otros que, pudiendo hacer otro tanto, se hallan faltos de bríos.

Mientras se practican los trabajos, el maestro puede

hacer cortos ejercicios aplicando con oportunidad los conocimientos que los niños han adquirido; pongo por caso la Geometría: las eras tienen cuatro lados, son cuadrilongas; la una es paralela á la otra; ó el Cálculo: un niño siembra en tres eras tantas semillas: ¿cuántas sembrará en cada una? ó las Nociones Científicas, al tratarse del riego, haciendo ver la permeabilidad, etc., etc., etc., y como lo aprendido no tiene objeto para el niño si en ello no ve algo útil y de aplicación, resalta aun más la importancia del jardín, el cual presta multitud de circunstancias favorables para recordar lo aprendido y aprender cosas nuevas, fundadas en el mismo trabajo.

Tanto como en la ciudad ó más aún es necesaria en el campo la educación agrícola; el futuro agricultor debe adquirir desde pequeño los conocimientos indispensables, en relación con su desarrollo; su ocupación esencial será la agricultura, su vida y la de su familia dependerán de ella; los hábitos de laboriosidad, honradez y humildad contribuirán á formarle un hogar feliz; la tierra se prestará solícita á proporcionarle frutos sazonados para la subsistencia; el ya agricultor sabrá tratarla con arte y ciencia; le proporcionará alimentos adecuados; cambiará los cultivos y obtendrá mayor rendimiento.

Trabajando los niños, aprenden y practican ó viceversa; cuando salen de la escuela poseen los conocimientos indispensables para el trato con sus semejantes, para sus operaciones y llevan conocimientos que formarán sólida base de su porvenir.

A verificar esta conclusión debemos, pues, aspirar; no omitamos medio alguno para llevar á efecto los trabajos del agricultor; amenos, son provechosos; atractivos, forman cuerpos sanos, hombres metódicos en sus procederes, luchadores fuertes y preparados, admiradores de la Naturaleza y creyentes en Dios.

Nuestra labor será la de conquistar brazos expertos para la madre tierra; la de formar hombres independientes, esclavos tan sólo de su deber y de su trabajo, honrados, en fin, y así convertiremos las tareas en horas felices, agradables para los niños.

JUAN BTA. FONSECA
Visitador

Una versión nueva acerca del descubrimiento de América

Inscripción descifrada por un sabio noruego.— Un hallazgo del Padre Fischer

El número último de la *Bibliothèque Universelle et Revue Suisse* contiene un interesante artículo de geografía histórica firmado por Mr. Sophus Bugge, profesor de la Universidad de Kristiania.

Afirma éste haber conseguido descifrar una antiquísima inscripción rúnica descubierta en 1819 en las inmediaciones de Ringerlike, lugar de la Noruega meridional.

La inscripción á que nos referimos da detalles ignorados hasta ahora sobre la exacta situación geográfica de la famosa tierra de Vinlandia, colonia noruega del siglo X, mencionada frecuentemente en las crónicas de aquella época, sin que ninguna de ellas determinara su verdadera posición.

Los pormenores suministrados por la inscripción rúnica del profesor Bugge permiten ya fijar el criterio de los historiadores y geógrafos sobre tan importante materia.

La tierra de Vinland era, sin duda alguna, la actual Nueva Escocia y quizá una parte de Nueva Inglaterra, ó sea la región comprendida en los Estados de Rhode Island y Massachusetts.

La versión del sabio noruego viene á sancionar científicamente una opinión generalizada en la América del Norte desde hace muchos años y que se basa en ciertos hallazgos hechos en las costas de Nueva Inglaterra. En 1831, por ejemplo, se encontró cerca de Fall River (Massachusetts) el esqueleto de un guerrero cuya cabeza aparecía cubierta con un yelmo idéntico al que usaban los atrevidos exploradores escandinavos de los tiempos medioevales.

En Newport, (Rhode Island), se conservan aún los restos de una atalaya, la construcción de la cual no puede ser atribuída ni á los indios ni á los *pioneers* puritanos.

Por último, en 1845 fué desenterrada en Bristol, también en Rhode Island, una roca (la *Dighton Rock*) muy co-

nocida de los arqueólogos norteamericanos, sobre la que existe una inscripción en caracteres rúnicos, indescifrados hasta el presente.

Coincidiendo con el descubrimiento del profesor Bugge, dice un periódico de Berlín que el jesuita Fischer ha encontrado en la biblioteca del castillo de Wolfegg, en Wurtemberg, una carta geográfica de 1486, en la que se halla indicado con el nombre de *Groenlandia* un trozo del continente americano.

El padre Fischer ha comprobado que dicha carta es reproducción de otra mucho más antigua citada por un autor del siglo XVI como un documento que "fue de gran utilidad á Cristóbal Colón".

Siendo un hecho casi admitido que el insigne navegante hizo en su juventud frecuentes viajes á Escandinavia é Islandia, cabe suponer que recogiese en esas lejanas tierras noticias y datos referentes á las colonias fundadas por los noreuegos en las misteriosas regiones del Oeste.

La nueva versión con que cuenta la ciencia respecto al descubrimiento de América engrandece ante la posteridad la figura de Cristóbal Colón, quien deja de ser á los ojos de la Historia un aventurero de los mares para convertirse en un navegante científico. (De *Las Novedades*).

Un nuevo drama de Echegaray.—Echegaray, el ilustre Presidente de Consejo Superior de Instrucción Pública de España, compuso últimamente un nuevo drama, *Malas herencias*, que se ha representado en Madrid con éxito inmenso.

* * *

La luz del sol en el agua.—La luz del sol penetra en el agua muy clara á una profundidad de más de 1,500 pies.

* * *

Escuelas normales en el Transvaal.—El Gobierno inglés acaba de abrir cuatro escuelas normales de institutores en el Transvaal.

APUNTES

(Para el *Boletín de las Escuelas Primarias*)

Hecha concienzuda comparación entre lo que, leyendo, he sabido se hace en otros países y lo que por aquí sucede, he llegado al pleno convencimiento de que es necesario implantar algunas de las cosas, ó todas, que enseguida indicaré.

En materia de higiene nuestras escuelas dejan mucho, muchísimo que desear, y esto en gran parte se debe al descuido de las juntas escolares ó á la triste condición pecuniaria en que muchas se encuentran; mas lo que en adelante apuntaré es cosa que, demandando poquísimos gastos, aporta una gran utilidad efectiva.

Entre lo que más se nota por su ausencia, figuran en primer término las escupideras, que en cada clase deben existir. Principios elementales de higiene nos demuestran que en el aire expirado de los pulmones, pululan á menudo gérmenes patológicos diversos y que con mayor razón se encuentran en las expectoraciones. Pues bien, se ha olvidado por completo en nuestras aulas el colocar las escupideras con el antiséptico necesario, ya sea petróleo, una solución de sulfato de cobre ó de bicloruro de mercurio, en dosis convenientes, ó cualquier otra sustancia. Extraña esto tanto más cuanto que, á menudo, en el *Boletín de las Escuelas Primarias* se ha dado cuenta de la existencia de leyes escolares en otros países, en las cuales se exige el uso de escupideras, no sólo en uno ó más ángulos de las aulas, sino, para los enfermos, una de bolsillo.

La higiene sale avante con la implantación de estos salvaguardias de la salud y la estética logra también su parte: nada hay más repugnante que unas cuantas salivas manchando acá y allá las limpias tablas del piso. El buen tono en la partida pone también baza: el alumno acostumbrado á buscar la escupidera evitará más tarde echar á perder el brillo de un piso ó la pulcritud de una alfombra y quizás, por no levantarse á menudo, dejará tan horrible hábito. Otro lunar es la ausencia de telpudos en las puertas de las clases. La suela del zapato ó la planta del pie, en los recreos ó en la calle, buena cantidad de polvo ó barro recogen, que luego dejarán en el piso de las aulas. Recuérdese que en este lodo callejero ó del patio pueden estar con vida latente infinidad de epidemias, que de aquel modo son transportadas á las clases y luego, impulsadas por el escobazo del portero, irán á buscar sus víctimas. A este propósito es también digno de recordarse el malísimo sistema de barrido empleado: pocos son los porteros que humedecen el piso antes de pasar la escoba. Y ya que de estos señores se habla y del polvo, sería bueno que se les acostum-

brara á usar, en vez del tradicional plumero para sacudir, una esponja ó un trapo húmedo y, con él, recoger el polvillo que sobre los muebles se deposita: el plumero levanta el polvo, que luego, confiado en que no se le molestará más, buscará de nuevo su antiguo sitio, ó, mejor aún, los vestidos, sombreros ó narices de los pobres que quizás más tarde paguen un descuido inocente del portero, con una vida de calamidades ó un espaldazo perpetuo en los estrechos y oscuros recintos de la tumba.

Al escribir vestidos y sombreros recordé inmediatamente lo que varios higienistas pedagógicos indican á propósito: por acá los ganchos para los sombreros, abrigos ó pañolones de los alumnos, están en la misma pieza de estudio y muchas veces casi rozando las cabezas de los colegiales. Supongamos un día lluvioso: los alumnos, enfermos ó no, y luego, debido al calor que la aglomeración origina, se desprenderán del sombrero ó pañolón, de limpieza quizás dudosa, de larguísimos servicios y abundantes exploraciones por los suelos y sitios nada aseados é inodoros, abundantes miasmas, muchos de ellos ó quizás todos vanguardia de la muerte ó, quizás peor, de una enfermedad crónica. Estos ganchos numerados debidamente se colocan en los corredores.

Las paredes de los edificios escolares no siempre están como es debido. Comiéncese por notar que las más de ellas son de color blanco ú otro peor, cuyo influjo sobre el órgano de la vista es terrible: esto origina la miopía ú otros desórdenes oculares cuyos resultados tendrá para siempre que soportar el alumno. Los mejores pedagogos recomiendan el gris claro como el color más apropiado.

Además, deben estar pintadas con una sustancia que permita la limpieza por medio de cepillos ó escobas aparentes, sin que se pierda el color dado. Esta limpieza debe ser hecha una vez por semana, por lo menos: los sábados después de almuerzo y antes de practicar el barrido del suelo y el aseo de los muebles, como antes dejé apuntado.

La existencia de cuadros y otros objetos, á más de algunos inconvenientes que en otra ocasión apuntaré, presentan verdaderos obstáculos para la limpieza completa de las aulas; son verdaderos reductos, son campos donde, magníficamente atrincherados, resisten el ataque escobil los microorganismos y de donde, venida la paz y un viento favorable, saldrán para conquistar su campo de batalla. Agréguese á lo apuntado la costumbre de limpiar el pizarrón con cepillos secos y se tendrá una buena suma ya de elementos aliados para bloquear á los escolares. Este sistema de borrar lo escrito es inconveniente en sumo grado, pues de ese modo se levanta una nube de polvillo sutil que irá á depositarse en las cabezas, vestidos, fosas

nasales ó bucales de los alumnos y como puede suceder que allí también vaya algún *enemigo*, lucidos quedamos. Lo mejor es limpiar con esponjas ó trapos húmedos y lavados á menudo con agua corriente.

En fin, que por ahora basta y si acaso puedo apuntar algunos defectillos más, como ventilaciones, luz, etc., etc., ya lo haré gustoso.

Sólo desearía que mi humilde voz, eco lejano, débil é insignificante de lo predicado por grandes pedagogos y que, gracias al estudio, he podido conocer, fuera escuchada y juntas y directores hicieran lo posible por salvar de las garras de las epidemias ó enfermedades asquerosas á los pobres que, buscando luz para sus cerebros, encuentran un azote para sus cuerpos.

Febrero 28 de 1903.

RAMIRO AGUILAR V.

Maestro de escuela

Inglaterra.—Datos escolares.—En 1896 (fecha de los últimos datos del *Educational report*, de los Estados Unidos) había en Inglaterra y Gales (que entonces tenían una población de 30.717,355 almas), 19,848 escuelas que recibían subvención del Estado, con 94,943 maestros y 5.422,980 alumnos.—El costo de estas escuelas era de 44.229,682 *dollars*.

* * *

Suiza.—Datos escolares.—En 1898 la *República Helvética* tenía 3.320,000 almas, 723 escuelas infantiles, con 978 maestros y 34,673 alumnos, 4,600 escuelas primarias con 9,912 maestros y 484,442 alumnos. El presupuesto cantonal de instrucción pública comprende, además de las escuelas infantiles y primarias, las preparatorias, las normales, las profesionales é industriales, y subía en aquel año á 21.000,000 de francos; el presupuesto comunal fue de 22.663,000 francos; esto es, 43,588,000 francos en junto.

* * *

Francia.—Datos escolares.—En 1899 había en Francia, que entonces tenía una población de 38.000,000 de habitantes, 81,299 escuelas primarias con 135,420 maestros y 5.539,299 alumnos; su costo ascendía á 200,000,000 de francos. En Francia el Estado satisface los sueldos de los maestros y los municipios costean el material y los edificios escolares, lo mismo que entre nosotros (Costa Rica). También aquí como allá—otra coincidencia—la ley orgánica vigente data de 1886.

EL AMOR A LA PATRIA

I.—Lo que es la patria para el niño.—El amor al suelo natal y el amor á la familia.—Condiciones que lo favorecen.—II.—Cómo la idea de la patria se extiende poco á poco á la provincia, á la región, al país entero.—Causas que favorecen esta evolución.—III.—Patriotismo y patriotera.—IV.—La idea de patria y los sentimientos que la acompañan ¿no están llamados á desaparecer?—V.—Necesidad del sentimiento patriótico.—Cómo debe dirigirse.

El amor á la patria resume y sintetiza todas las inclinaciones sociales que acabamos de analizar; por eso su aparición es relativamente tardía; por eso también, según los tiempos y los individuos, ofrece caracteres muy diferentes. Examinemos rápidamente cómo nace, evoluciona, se transforma y, á veces también, desgraciadamente, se deforma.

I.—La patria, para el niño, no podrá ser aún lo que es para el hombre formado. Para aquél es el nido que le abriga, la casa en que ha crecido, el jardín que explota; son los padres que le educan, los compañeros que le rodean y los amigos que le miman. Su dominio no se extiende más allá de esas fronteras; pero ese dominio le es tanto más querido cuanto que no conoce otro y cuanto mejor sabe amarle y embellecerle su imaginación. Hecha de egoísmo y de simpatía, la afección que experimenta por ese pequeño mundo en que vive es sumamente profunda de ordinario; ¡es que le unen á él tantos lazos invisibles! ¿No le debe las primeras imágenes y las primeras ideas que formaron la trama de sus pensamientos; sus primeras emociones y hasta ese matiz particular de sentimiento, propio de cada uno, y que no se borra jamás?

A medida que el niño crece, este atractivo se vigoriza con toda la fuerza de los hábitos que contrae; hábitos físicos, hábitos intelectuales y hábitos morales. Ama los lugares en que ha habitado en los primeros años y cuyos sitios le son familiares, como le gusta sentir á su lado á aquellos cuya vida se pasa íntimamente unida á la suya, cuyos sentimientos y pensamientos refleja sin darse cuenta y de cuyas alegrías y tristezas ha participado. El lazo que cada día, gracias á la costumbre, le une más y más á ese medio, tiene tanto poder que ni las pruebas, ni los años, ni las ausencias, llegan completamente á romperle. De ahí el encanto que conserva siempre el país natal y el hogar de la familia. Pierre Loti nos cuenta las emociones que sentía cuando, después de muchos viajes, volvía á ver su antigua casa. Todos los objetos que antes le eran (al menos así lo creía) indiferentes, son ahora antiguos amigos, cuya sola presencia evoca mil recuerdos; ese jardín le recuerda sus primeras excursiones... imaginarias; esa mesa, sus primeros esfuerzos de escolar; el salón, las largas conversaciones de la noche... En cada mueble, en cada ángulo

de esta estancia se diría que encuentra como un fragmento de su antigua alma, señales de sus placeres, de sus cuidados y de sus ilusiones perdidas. (1)

Parece, asimismo, como se ha observado con frecuencia, que el amor por el suelo natal y por la familia son tanto más vivos cuanto más probados han sido por el dolor. Los pájaros que habitan parajes desnudos y desiertos, son, parece ser, los más difíciles de aclimatar. "De igual modo, dice Chateaubriand, un salvaje estima más su cosecha que un príncipe su palacio (?) y el montañés encuentra mucho más encanto en su montaña que el habitante en la llanura, en su surco". Por cierto, como lo demuestran los hechos, que de todos los obreros llevados por la necesidad hacia las grandes ciudades, los primeros en volver á su pueblo son aquellos que han pasado su infancia en un país triste y pobre. Lo mismo pasa en la familia. Los niños criados por padres desgraciados y que han sido testigos de inquietudes y sufrimientos de los suyos, son los que en nuestras escuelas se aclimatan más difícilmente. Aunque gocen de un bienestar material completamente nuevo para ellos, su pensamiento los lleva sin cesar hacia aquellos á quienes han dejado, y echan de menos amargamente la vida frugal y los desvelos de que no pueden participar.

Comprobamos una vez más aquí el poder del dolor. Sólo él une verdaderamente y con fuerza los hombres con sus semejantes y con las cosas. Cuando se es dichoso, por el contrario, en medio de gentes felices, con gusto se deja uno pasar la vida, sin sentir la necesidad de darse: así, cuando uno se aleja, se aleja sin disgusto, porque se deja tras sí poco de sí mismo.

II.—A medida que el espíritu del niño se abre más á la vida social y vive más en la vida de los demás, los límites de su patria, gradualmente, se acentúan y se extienden. La patria es entonces su pueblo, después de la provincia de que el pueblo forma parte, con su iglesia, su alcaldía, su escuela; con todas las personas que puede conocer y, sobre todo, los compañeros con quienes comparte los trabajos y los juegos. Así nace ese amor del campanario y de lo que se agrupa alrededor; amor sencillo, exclusivo, violento á veces, que suscita ya entre nuestros niños envidias y luchas, imagen de las que se

(1) "Los hombres, dice Bossuet, se sienten unidos por algo fuerte cuando piensan que la misma tierra que los ha llevado y alimentado estando vivos, los recibirá en su seno cuando mueran. Este es un sentimiento natural en todos los pueblos. Temístocles, ateniense, fue desterrado de su patria como traidor; maquinaba su ruina con el rey de Persia, á quien se había entregado, y, sin embargo, al morir, olvidó á Magnesia, que el rey le había dado, aunque fue bien tratado en ella, y mandó á sus amigos que llevaran sus huesos al Atica, para enterrarlos allí secretamente. En la proximidad de la muerte, en que la razón vuelve y el deseo de venganza cesa, se despierta el amor á la patria: cree satisfacer á su patria, cree ser llamado de su destierro y que la tierra será más ligera y más benigna para sus huesos." (BOUSSET, *Politique tirée de l' Ecriture sainte.*)

llevarán á cabo más tarde entre naciones. Yo no sé si nuestros niños del campo son más civilizados y más prudentes que lo eran antes; pero aun me acuerdo de los combates homéricos, con los cuales, con un amor un poco salvaje, se divertían los de las escuelas de los lugares vecinos. Se llevaban á cabo grandes desafíos: se indicaba día para la batalla, y, llegado ese día, sólidamente armados de palos y piedras, bajo la dirección de algunos cabecillas, los adversarios se atacaban. Cuando el enemigo huía, la alegría era delirante y las crónicas tenían que oír.

Más tarde, la patria extiende más sus fronteras; comprende toda la región en que sus habitantes tienen entre sí relaciones más frecuentes, hablan la misma lengua y siguen las mismas costumbres. El pequeño bretón ama, sobre todo, su Bretaña, aquella en que puede estar sin sentirse desterrado, como el provenzal ama el sol de su Provenza. Ese amor de la región es tan natural y tan tenaz que difícilmente desaparece; es que tiene su origen en nuestros primeros hábitos y se fortifica con todas las afecciones durables que hemos tenido desde la niñez. . . . "¡Somos, decía Renán, en una reunión de antiguos amigos, somos todos franceses, pero franceses de Bretaña!" En el mismo sentido, un historiador contemporáneo, hablando de su provincia perdida, decía: "Todo alsaciano tiene dos patrias: la Alsacia y después Francia." De esta pequeña tierra tenemos, por lo demás, esos caracteres distintivos que, en la mezcla humana, nos permiten reconocernos fácilmente y nos invitan á aproximarnos y á tendernos la mano.

¡Pero la idea de patria no tarda en elevarse y extenderse más! Cada día y, sobre todo, en las largas veladas de invierno, mientras los padres y abuelos recuerdan el pasado, el niño oye hablar con devoción y respeto de los antecesores desaparecidos, y así, poco á poco, se inclina él también á amarlos y empieza á comprender cómo los actuales son deudores de los que les han precedido. En las escuelas, gracias á las lecciones de sus maestros, todas estas ideas, todos estos sentimientos, de nuevo se precisan ó se aclaran. Aprenden las relaciones que existen entre todos los habitantes del país; cómo los esfuerzos de unos son útiles á todos los demás, cómo colaboramos en una misma obra; por qué debemos, por nuestras palabras y nuestros actos, por el impuesto y por el servicio militar, pagar los servicios que nos han dado; por qué aislarse de sus semejantes y vivir como un egoísta que no piensa más que en sí mismo es una injusticia, y, en ciertos casos, una verdadera cobardía.

En la escuela se aprende, además, que el país de que se forma parte debe su riqueza, su dicha y su gloria, á los obreros que, en el pasado, han trabajado por construir esos caminos, esos canales, esos

monumentos, esos museos, todas esas obras literarias y científicas de que hoy disfruta; á los soldados que han vertido su sangre por defender el territorio, á todos los grandes hombres, en fin, cuyo genio ha contribuído á legarnos títulos de que debemos estar muy orgullosos. Y entonces se levanta en el espíritu del niño ó del joven la verdadera imagen de la patria. La patria se le aparece "como una gran solidaridad", que tiene sus orígenes á su vez en el presente y en el pasado. Es la familia crecida, y, como la familia, exige de sus miembros, para ser fuerte, honorable y próspera, la unión de los sentimientos y de las voluntades, la firme resolución, no solamente de continuar haciendo reales la herencia que han recibido indivisa, sino, además, de acrecentar la riqueza y defenderla contra toda agresión. (2)

III.—No tenemos que investigar nada á propósito del papel que ha jugado este sentimiento en la historia, pero importa comprobar aquí cuán diferentes son los caracteres que puede presentar. Cuando este amor es generoso, sin ser jamás exclusivo, cuando está hecho de benevolencia y de sacrificio para nuestros compatriotas, más bien que de odio para los extranjeros, cuando permanece fiel á la justicia, toma el nombre de patriotismo propiamente dicho. Se parece en este caso al amor de la familia. De igual modo que este amor no nos impide estimar y hasta amar á aquellos que no llevan nuestro nombre, así el patriotismo bien entendido no nos impide ligarnos con hombres de nacionalidades diferentes, simpatizar con ellos é ir en su auxilio cuando hay necesidad. Cuando el patriotismo, por el contrario, pierde estos caracteres, cuando se exalta y se exagera, se convierte en *chauvinismo* y fanatismo. El *chauvinismo* es un patriotismo desmedido. Aparece, sobre todo, en las épocas críticas de la historia, cuando la patria ha sufrido la injusticia, cuando el enemigo la ha invadido inicuaamente, herido ó cruelmente mutilado. ¿Quién osaría entonces considerarlo como un crimen? ¿Quién se atrevería hasta censurarlo? ¿No es gracias á él cómo un pueblo vuelve á levantarse, vuelve á tener conciencia de su dignidad humillada, vuelve á encontrar el valor de reparar el mal que le han hecho y prepararse días mejores? Pero, en los demás casos, cuando el *chauvinismo* nos ciega hasta el punto de ocultarnos nuestros defectos completamente, así como las cualidades de los demás; cuando tiende á establecer entre

(2) "La nación, como el individuo, dice Renán, es el resultado de una larga serie de esfuerzos, de sacrificios y de abnegaciones; los antepasados nos han hecho lo que somos. Un pasado heroico de hombres grandes, de gloria; he ahí el capital social sobre que descansa una idea nacional. Haber sufrido, gozado, esperado juntos, eso vale más que las aduanas comunes, las fronteras conforme á las ideas estratégicas; he ahí lo que se comprende á pesar de la diversidad de raza y de lengua. Haber sufrido juntos. Sí, el sufrimiento en común una más que la alegría. De hecho en los recuerdos nacionales, los duelos valen más que los triunfos, porque imponen deberes, exigen el esfuerzo común." *Qu'est-ce qu'une nation*, (*Revue politique et littéraire*, 15 de marzo de 1882).

nuestra nación y las naciones vecinas una barrera infranqueable; cuando llega á sofocar en nosotros todo sentimiento de benevolencia, no es más que fanatismo y, como tal, debe ser enérgicamente condenado. Estas precisamente son las diferencias entre el patriotismo prudente y el patriotismo exagerado que marca con precisión Corneille en su *Horacio*. Desde que Horacio es escogido para defender su país, no es ya ni hermano, ni amigo, ni esposo: olvida todo lazo de familia.

Albe vous a nommé, j'en ne vous connais plus, dice á aquel á quien va á combatir,—palabras que le ocasionan esta enternecedora respuesta del héroe más humano que, sin embargo, podrá luchar y valerosamente afrontar la muerte:

Je vous connais encore, et c'est ce qui me tue!

IV.—Estas deformaciones del patriotismo han servido de pretexto á los numerosos adversarios que hoy día le combaten. Lo que le reprochan, sobre todo, es ser un fermento de discordia entre los pueblos y perpetuar á través de los siglos la guerra, cuyas matanzas son la vergüenza de la humanidad. Además, según Tolstoy, ese sentimiento no debería considerarse como un sentimiento natural: “es un virus que se nos ha inoculado. Ha podido ser útil alguna vez para reunir á los hombres en naciones y para mantener la unidad de los Estados; pero hoy los hombres están agrupados, eso es un hecho realizado. . . .” Desde luego, pretender que es aún necesario es como si se dijese que el arado que fue provechoso y bueno para la tierra antes de echar la semilla, lo es aún aunque la semilla haya germinado. Los hombres deberían, pues, conservar el patriotismo en recuerdo del provecho que les dió en otra ocasión, así como conservar los monumentos antiguos, los templos, las tumbas, etc. Pero los templos y las tumbas existen sin causar á los hombres ningún daño, mientras que el patriotismo ocasiona todos los días infinitas desgracias. (3)

Por lo demás, los progresos continuos de la ciencia y los cambios que apartan en las creencias y en las relaciones de los pueblos, deben forzosamente acarrear la desaparición de la idea de patria y los sentimientos que con ella se relacionan. ¿De dónde vienen la mayor parte de nuestras prevenciones contra los hombres? De que los conocemos mal; ahora bien, la facilidad cada día mayor de las comunicaciones nos permite apreciar cada día mejor y comprender también los servicios que nos pueden dar. De ahí la extensión del comercio y de la industria; de ahí los cambios que se hacen entre naciones, pidiendo cada una á las demás los productos que le faltan, colaborando todas al bienestar y á la prosperidad general. El día en que los pue-

(3) TOLSTOY, *Le patriotisme ou la paix*. (*La Revue Blanche*, 1º de mayo de 1896.)

blos comprendan bien que sus intereses son solidarios, en vez de hacerse la guerra, harán tratados, y la paz quedará asegurada.

La ciencia contribuye, además, al cumplimiento de este nuevo estado de cosas, destruyendo uno á uno los prejuicios que nos dividen. Tiende á hacer desaparecer el fanatismo religioso, mostrándonos los verdaderos caracteres de la creencia; tiende á suprimir las luchas de clases y de castas, que durante tanto tiempo han parado todo progreso, y, á menudo, suscitado horribles guerras civiles, mostrándonos, por último, hasta qué punto se han cruzado y entrelazado las diversas clases de los hombres y nos han probado "que etnológicamente la palabra *nación* no responde ya en adelante á nada real." En el porvenir, no habrá más que una especie humana; en el porvenir, por consiguiente, no habrá más que un pueblo humano. Y este porvenir está menos lejos quizás de lo que muchos creen: ¿no vemos á los obreros tenderse la mano más allá de la frontera como lo han hecho hace mucho los sabios?

Así, la idea de patria y los sentimientos que inspira van debilitándose cada vez más y nosotros deberíamos todos, por nuestro esfuerzo, avivar su desaparición completa. Ya es tiempo de que el patriotismo se borre ante el sentimiento más alto, más extendido y más fecundo de la fraternidad de los hombres.

Tal es la tesis que Tolstoi y muchos otros, cuyas intenciones no son siempre tan generosas ni tan puras, defienden á nuestro alrededor; ahora bien, en esta tesis hay dos cosas que tenemos que distinguir con cuidado: los hechos sobre los cuales se apoya y las consecuencias que de ellos se deducen. Los hechos son generalmente exactos y sería pueril negarlos. Que el sentimiento patriótico sobreexcitado y transformado en pasión haya desencadenado sobre los pueblos inmensos desastres, todo el mundo conviene en ello; ¿pero quién piensa aún en librarse del fanatismo nacional? ¿Quién no deplora los males de la guerra? Lo que es cierto es que el amor á la patria, como el amor de la familia, como todos los sentimientos en general, pueden pervertirse; lo que no puede deducirse es que por esto sean malos en sí mismos.

En segundo lugar, se comprueba con razón que bajo el influjo bienhechor de la ciencia, la concepción del patriotismo se ha modificado y que tiende cada vez más á perder algo de su aspereza y de su exclusivismo primitivo; pero cuando de ello se infiere que debe perder necesariamente su eficacia, se comete un nuevo sofisma. La idea de patria, como la idea de familia, es una idea necesaria, como son necesarios los conocimientos que implican. Son necesarios como estimulantes del progreso y como garantías de nuestra propia digni-

dad. Se lucha por la gloria de su patria, como se lucha por el honor de su nombre.

“Los mayores prodigios de virtud, dice J. J. Rosseau, se han producido por el patriotismo. El es el que durante tantos siglos mantuvo lo templanza en Esparta, la justicia en Atenas, el amor de la pobreza y el respeto de las costumbres en Roma; él es el que exaltó el valor de Leonidas, la probidad de Aristides, la sabiduría de Sócrates y la elocuencia de Demóstenes; él fue el que llevó más allá de lo humano á los Decios, los Camilos y los Escipiones.”

Además, desde el punto de vista de la ciencia, las teorías nos parecen falsas, porque “la nación, como dice un escritor contemporáneo, es un elemento indestructible de la armonía de los mundos, con el mismo título que la provincia, la familia y el individuo; es, como ellos, imperecedera. El género humano debe permanecer diversificado para permanecer fuerte en una actividad sin cesar renaciente. Para componer la humanidad no habrá fusión, sino unión de estos diversos elementos. Guardando cada cual su individualidad, todos gravitarán á su vez, sin mezclarse, sin confundirse, unidos por ponderación, como los planetas en el sistema solar”. (4)

Estos son los principios que deben guiarnos en la educación de nuestros hijos. No solamente no debe ser cuestión el combatir en ellos el amor á la patria, sino que, además, no tratar de desenvolverle y de fortificarle sería en nuestra época más que una falta, un crimen. Ahora bien, el mejor medio de desarrollarle y de fortificarle es insistir sobre las razones que le explican y le justifican. El día que el niño comprenda bien qué deuda ha contraído con sus compatriotas de hoy como hacían sus compatriotas de antes; cuando conozca en esas grandes líneas la historia de los antepasados, de que es heredero, amará la patria que ellos han formado, que han defendido, y estará pronto para defenderla á su vez. Lo que en todo caso importa es tratar de que ese patriotismo sea prudente y verdaderamente humano, que lleve menos á las luchas de mano armada sobre los campos de batalla, que á las luchas pacíficas sobre el terreno común de la ciencia, del arte, del comercio y de la industria. Aquí todas las rivalidades están permitidas, hasta son laudables, porque contribuyen al progreso, con tal que no traten de triunfar nunca más que por medios honrados.

Lo que importa, en segundo lugar, es poner á nuestros hijos en guardia contra los sofismas de los *sin patria*. Bajo los hermosos nombres de cosmopolitismo y de internacionalismo, estos apóstoles de un nuevo género no tratan en definitiva más que de cegarnos sobre nues-

(4) J. REVEL, *Chez nos ancêtres*, páj. 378, y *Dialogues des vivants*, pájs. 6 y siguientes.

tros deberes y de consagrar la cobardía (5). M. Guyau.

(5) ¿Quién no desea, escribía recientemente J. Lemaitre, los Estados Unidos de Europa y la fraternidad universal? Pero para que no fuésemos víctimas y engañados en este asunto sería indispensable que todos los demás pueblos tuviesen precisamente el mismo ideal que nosotros. Mucho falta aún, como sabemos.... Léfa yo últimamente una colección de canciones de estudiantes alemanes. Celebran infatigablemente la patria y las virtudes alemanas y las leyendas nacionales y el Rhin, rey de los ríos.... De estas canciones hay centenares. Por todas partes se siente la adoración de una tierra y de una historia por un pueblo. En cuanto á los ingleses, sabido es con qué aire llevan á través del mundo el orgullo de ser ingleses.... ¿No es inaudito, ante estos hechos, que jóvenes franceses (y pálidos intelectuales) desdeñen hasta el ser patriotas y consideren entre nosotros el patriotismo como un prejuicio anticuado? (*Opinions á répondre—Le Figaro*, 14 de abril de 1898.)

El pastor Seyffarth.—El pastor L. W. Seyffarth, de Liegnitz, en Silesia, que se ha dedicado por largos años al estudio de los archivos de Pestalozzi, acaba de retirarse del servicio á la edad de 73 años, no sin haber realizado el ideal de toda su vida,—publicar, en toda su extensión, las obras completas de Pestalozzi. Esta edición, ya concluída, consta de 12 volúmenes.

* * *

En la escuela.

- ¿Por qué lloras? mi pequeño Tot.
- Porque Emilio me ha dado un coscorrón.
- ¿Qué mal muchacho! Es necesario devolvérselo.
- Es que yo se lo había devuelto antes!....

* * *

Estados Unidos.—Datos escolares.—En 1900 la población de los Estados Unidos ascendía á 75,272,000 almas; el número de niños asistentes á las escuelas subía á 14,341,220 y había 249,321 escuelas públicas con 4.212,889 maestros. Los gastos fueron 213.274,354 *dollars*.

* * *

Italia.—Datos escolares.—Italia, que cuenta con 32.000,000 de habitantes, en 1896 tenía 50,526 escuelas públicas y 9,000 privadas (total 59,526 escuelas), con 56,512 maestros públicos y 9,565 privados y 2,589,423 alumnos en junto. Las escuelas infantiles, que no entran en esas cifras, eran 2,815 y tenían 317,117 niños. El coste de la enseñanza fue de 72.500,000 francos.

ALGUNAS PALABRAS

sobre la enseñanza de la Geografía

por F. Schrader

(Traducido para *El Boletín de las Escuelas* por M. OBREGÓN L.)

(Continuación)

Esta orientación no puede ni debe ser, por supuesto, la de la ciencia "amusante" (la ciencia que divierte): las abejas no recojen y elaboran la miel por puro placer; no, fruto es ella de arduo trabajo. Pues el espíritu, como condición necesaria para no caer en la inercia, debe conservar la aptitud del esfuerzo; tanto es así que cualquier sistema pedagógico que pretendiera sustituir el pasatiempo al trabajo concluiría por despojar el entendimiento de todo cuanto hay en él de virilidad, resorte esencialísimo. El camino va cuesta arriba, es camino fragoso; he ahí por lo que ni Robinson Crusoe ni Julio Verne serán nunca buenos maestros de geografía. Pero hay que hacerles justicia: ellos despiertan el apetito del niño y eso es bastante; más no se olvide que el alimento es distinto. Vencer es uno de los más nobles placeres de la vida; el marino estropeado y el alpinista lisiado, objeto son de general admiración. Así pues, con eliminar los zarzales no se habrá eliminado toda pena, ya que no es posible nutrir el espíritu con puras historietas y cuentos alibarados. Y entonces con qué le habremos de alimentar? ¿No iremos á caer, despues de todo, en un círculo vicioso? Porqué el método antiguo siquiera almacenaba cosas en la memoria, es decir, imponía un esfuerzo y esto ya es algo. Nos encontramos, pues, en frente del muro y hay que abrir brecha á través de él, sin reparar en tiempo ni en esfuerzos.

Examinemos sumariamente, pero, eso sí, con la rectitud de miras del que sólo busca la verdad, los ensayos de solución intentados por los mejores espíritus, y, en particular, por ese espíritu impersonal, sin nombre ni forma, por el espíritu de todo el mundo, por ese instinto general que, con brújula ó sin ella, acierta casi siempre á orientarse bien.

Resulta á primera vista, que la geografía moderna se distingue por su gran abundancia de hechos; de tal modo que las antiguas geografías nos parecen pobres; y á fe que lo son; hubo necesidad de enriquecerlas, y para ello fue menester sobrecargar al exceso la asignatura, que es lo que caracteriza propiamente la nueva enseñanza.

En ella se transparenta la tendencia á no caer en la ciencia de puro pasatiempo (amusante); es digna y severa, y con peligro de embrollar más las cosas, dió en rellenar con nuevos hechos los intersticios de las nociones antiguas. Abrid, si no, cualquier tratado de geografía moderna, el mejor de entre ellos. En él se encontrará todo, lo mismo lo útil que lo superfluo.

En seguida, para medir el camino recorrido, tómese un manual publicado veinte ó veinticinco años ha. Llamará la atención, á la primera ojeada, por su notable indigencia, después por sus muchos claros y lagunas, por sus

muchos espacios vacíos, por sus deficiencias. El libro de hoy, al revés, lo que produce es una especie de indigestión, nos sentimos asfixiados al recorrer sus páginas.

Es éste el verdadero camino? Nos sentimos inclinados á pensar lo contrario. Las abejas de Montaigne al hacer de flor en flor su provisión de néctar, no sufren de indigestión ó asfixia. Sufrirían de estas incomodidades si tomaran al mismo tiempo polvo y arena, por falta de tino para escojer el sólo polen. En nosotros la razón hace las veces de ese instinto de las abejas; ella nos guía al hacer el escrutinio, ella nos dice dónde está lo supérfluo, lo sobrante. Hay quien diga que se aprende demasiado, que se abusa del cerebro en geografía como en todo. Se aprenderá demasiado pero la verdad es que el niño concluye por no saber lo suficiente. Mejor sería, dice otro, que sirviéramos al niño un alimento asimilable y el problema aparece de nuevo. "En qué consiste ese alimento" servirlo es fácil, encontrarlo es difícil.

Vienen ahora las soluciones. "Lo que el niño debe asimilarse, dicen algunos, es lo que podrá utilizar en el curso de la vida. La geografía moderna estudia un mundo en el cual la producción ha tomado proporciones colosales. La civilización actual es, sobre todo, industrial y económica." Y el libro y el mapa vienen entonces llenos de enumeraciones interminables, de cifras, diagramas y cuadros, verdaderos hoy día, pero que, por el curso natural de las cosas, serán falsos mañana y se tornarán en materia estéril.

Otra tendencia: Nada puede el niño aprender que no haya pasado por sus ojos. La enseñanza debe ser concreta para que penetre en la inteligencia. No hay que partir, pues, de principios abstractos sino de hechos tangibles é inmediatos.

Todo eso está muy bien, pero he aquí la consecuencia: "Supuesto que el niño está en la clase, por la clase debe comenzar el aprendizaje de la geografía. A orientarla, pues, á medirla, á tomarla como medida comparativa de las cosas exteriores y del conjunto del mundo." De este modo lo que el niño tiene delante de sus ojos será la base de nuestra geografía." ¿Cómo lo que tiene delante de los ojos? Y el horizonte, y el sol, y el río, y la colina, y las nubes, y la lluvia, y el polvo, no son cosas que también tiene al alcance de sus miradas? No siente el calor del estío y el frío del invierno? No sabe que en el día hay mañana y hay tarde? No ha visto madurar el trigo, levantarse la luna, congelarse los charcos? No parece sino que no haya sido testigo de todas esas cosas. Según este método, del cual se abusa hasta el exceso, lo único tangible para el niño es que el aula tiene 7 m. 75 y que las ventanas miran al Noreste. Vaya! Y así quieren que el pobre muchacho no vaya á bostezar á la escuela!

Y en efecto, dirán otros, la geografía debe ser descriptiva ante todo. Dar los nombres no basta, hay que hacer ver, hay que evocar en el espíritu del niño la imagen pintoresca de las cosas. Que se habla de los Alpes, describir los Alpes—del polo, describir el polo—del ecuador, describir el ecuador. Las imágenes que hayan impresionado la fantasía del niño no se borrarán de su memoria, y la geografía, transformada en una serie de cuadros, tomará vida en su espíritu.

Pero, por bueno que sea todo ello, nos asaltan todavía ciertos escrúpulos. El niño es sensible de por sí á la descripción de cosas que no haya

visto. De otro lado, esta enseñanza, fundada en el colorido y en la imaginación, no entrañaría el riesgo de que el niño pierda de vista las verdaderas líneas, debilitándose en él, así, la precisión del espíritu? Cuando por caso se le diga que los Alpes son azules, los verá él azules? Que en los trópicos hay plétora de vida, que allí la luz nos nubla la vista, podrá él comprendernos bien? Las imágenes, en un cerebro inexperto como el suyo, reflejarán bien la realidad? Aun admitiendo que nos sirvamos de dibujos y fotografías, le harán comprender éstas otra cosa que las líneas exteriores? Estamos de acuerdo en que es conveniente despertar en su imaginación cierto número de impresiones correspondientes á la fisonomía peculiar de los diferentes climas, regiones ó pueblos, pero siempre que no se abuse de este recurso. No es posible estudiar geografía con un libro de estampas ó con linterna mágica. Buenos son los grabados y buena la linterna mágica, pero acompañados de un buen texto que es lo que nosotros buscamos.

Muchos de nuestros lectores habrán llegado ya á la conclusión á que nosotros llegaremos. Esta conclusión, por lo demás, no será una novedad, porque, con ó sin fórmula, un buen número de educadores franceses, ingleses, alemanes y americanos, principalmente, han orientado en esta dirección el aprendizaje de la geografía. Si el niño lee con pasión el Róbinson, no es seguramente porque Róbinson habita un país azul, verde ó amarillo, sino porque la naturaleza envuelve á Róbinson en una verdadera red de hechos físicos en medio de los cuales vive, obra, lucha y representa, en pequeño, á la humanidad habitante del planeta. Y, volviendo á Montaigne,—si la abeja elabora su miel no es porque las flores tengan tal ó cual forma, tal ó cual color, sino porque esas flores son la condición necesaria para que la abeja trabaje, viva, desempeñe la función que le incumbe. Tocamos aquí con el dedo el nudó de la geografía moderna. Somos dueños de la tierra, la conocemos mejor que en otro tiempo, nuestra vida se halla íntimamente ligada á la vida universal; el planeta nos encierra, como su isla encerraba á Róbinson, en una red de fuerzas naturales, de acciones planetarias, de movimientos incesantes que dominan y restringen todas las acciones del hombre. Y ése cabalmente es el elemento vivo, interesante, pasional de la geografía. Tomemos esta asignatura como una cosa viva y ella tendrá vida. Como punto de partida fijemos todo lo que obra sobre la tierra, y al rededor de la tierra, todo lo que el niño ha visto desde la cuna; enseñemos á éste á comprender el mundo, para que por medio del mundo pueda conocer los hombres que lo pueblan. No nos detengamos en la medición de la clase, en la colocación de los bancos. Sale el sol, sopla el viento, el espíritu del niño solicita expansión, la abeja va á hacer su provisión sobre las flores para convertirla luego en sarsósísima miel.

No llevará á mal el lector que cedamos la palabra á Eliseo Reclus. Las líneas que siguen son tomadas de una carta privada, confidencial, sobre los comienzos de la geografía. En ellas se exponen, bajo otra forma, aplicable señaladamente á los principiantes, las ideas que arriba hemos emitido nosotros y las cuales se resumen en esto: que para que la enseñanza resulte fructuosa, debe ser en cierto modo *dinámica*, debe tomar las cosas por su lado vivo y activo.

“Ciertamente—nos decía Reclus—mucho me guardaré de repudiar el estudio del limitado ambiente que rodea al niño. Importa mucho que él se

dé cuenta de todo, con tal que cada uno de los elementos componentes de ese pequeño medio le transporte al mundo infinito. Por delante tiene su pizarra, bien está que la mida, pero bueno es también que sepa *lo que es* una pizarra y que á este propósito se le hable de canteras y montañas estratificadas y de las aguas que han depositado las moléculas terrosas y de las rocas cuyo peso las ha solidificado. Está sentado en un banco. Que el banco tiene tantos metros de longitud, está bien; pero ese banco es de encino—háblémosle de los grandes bosques de la Francia—es de pino—pues venga una ascensión á las montañas escandinavas.

“Y qué de viajes, y qué de excursiones en el espacio, y qué de conversaciones amenas á propósito de todo, á propósito de las piedras y de los clavos de las casas, de las flores del jardín, del riachuelo de la aldea. La geografía entra en todo esto, pero bajo una forma atrayente, viviente.”

Huelga decir que se trata aquí de los primeros principios, del a b c de la geografía. Hay que convenir en que estas idas y venidas en todas direcciones, sin orden ni concierto, esta suerte de paseos imaginarios, sin unidad ni encadenamiento lógico, apenas son admisibles cuando se trata de espíritus nuevos, refractarios aún á toda disciplina mental. Pretender que este sistema incompleto y esta sucesión de cuadros aislados pueden ser buenos fuera de los primeros pasos de la geografía, es como querer conservar toda la vida al alumno en el “estado de infancia”. Téngase presente, además, que la imaginación, así como es un gran recurso para dar el primer empuje, la impulsión inicial, para ganar la atención del niño y hacerle fáciles los primeros pasos en el estudio, resulta impotente ya cuando se trata de lo que exige reflexión y raciocinio, cuando se trata de sustituir la impresión vaga por la exactitud, lo superficial por lo sólido. Sabido es que lo que constituye un placer para el parvulito no suele agradar al niño ya mayor. Este no tardará en reclamar algo más substancioso, algo que no sea historietas y viajes fantásticos. Mas, por lo que respecta á los comienzos, de elegir un camino, sin vacilar elegiríamos el que recomienda Eliseo Reclus.

Lejos de atar el pensamiento del niño á las paredes ó á los bancos de la clase, quisiéramos que esta sala austera fuera para él un lugar lleno de atractivos, desde donde su cerebro pudiera remontarse á más altas regiones, á lo que pasa en el exterior, al descubrimiento gradual de las leyes que rigen el mundo.

Suprimiríamos toda medida de longitud, toda definición geométrica, toda árida nomenclatura y nunca olvidaríamos estas dos cosas: hay una *tierra* y esta tierra está habitada por *hombres*. Y hablaríamos de la tierra y de los hombres. En eso emplearíamos uno ó dos meses: nada más que conversaciones sobre hechos concretos, historias que interesen al niño, que dejen en su espíritu semilla fecunda. Y qué historias? Historias que no le hagan bostezar; en que haya témpanos de hielo con osos blancos, desiertos con filas de camellos, ciclones que desmantelan las naves, esquimales que persiguen las focas, selvas tropicales, chinos de costumbres peregrinas, grandes ríos americanos que arrastran bosques enteros, moles enormes de hielo que aplastan aldeas, países donde no llueve, países donde llueve eternamente, altas montañas, interminables llanuras, descubrimiento de la América, erupciones volcánicas. . . . todo ello, se entiende, ilustrado con imágenes y con proyec-

ciones: hechos *palpables* con sus formas *visibles*. Estos hechos pueden variar á discreción del que enseña.

Esta parte de la enseñanza debería venir del maestro y *no de los libros*; que cada uno ponga en ella su sello personal. No es ni el primer capítulo de la enseñanza sino el prefacio. Pero así y todo, cuántos nombres aprendidos de paso, cuántas nociones justas, reales, vivas, iuculcadas para siempre en estos espíritus nuevos!—qué provisión de interés y de pasión para los estudios venideros! En estos primeros pasos la vista de las imágenes y las proyecciones vendría á ser como la ilustración del viaje y los ojos vendrían en auxilio del espíritu, vacilante todavía, sugiriéndole mil observaciones exactas, mil datos precisos, haciendo imposibles los extravíos, añadiendo el encanto de la narración, el atractivo de la cosa vista y palpada.

Todos los países—pensará el niño—no se parecen. Unos son cálidos, otros fríos; unos alegres, tristes otros; unos opulentos, otros pobres; hay en unos plétora de gente, á diferencia de otros que son desiertos espantosos é inhospitalarios. “Hay...”, “hay...”, esta debiera ser la palabra de introducción de la geografía. “Hay tales ó cuales cosas.” “Dónde se hallan?” Este es el lance para palpar la realidad. Salgamos; digamos *cómo se pone cada cosa en su lugar*. Una mirada al horizonte. Qué hay más allá? Otros horizontes. Y después? Otros y otros hasta abarcar la tierra entera. De regreso á la clase se describirá el globo, el globo inmenso, se hablará de sus horizontes de tierra y agua, del Este, por donde sale el sol, del Oeste, por donde se pone, del Norte, del Sur, del día, del año. Esa es la gran puerta de entrada de la geograffa.

Á observar en seguida la confluencia de aquellos dos arroyos. Atención á esa agua que se desliza mansamente; de donde viene?; adonde vá? Que todos los niños, todos, tracen en su pizarrita ese doble río en miniatura, tal como lo ven, tal como lo conciben. Los niños, sin darse cuenta de ello habrán dibujado su primera carta geográfica, y la habrán dibujado de la manera más natural y espontánea. Para el alumno tiene bemoles la *perspectiva*, pero no el *plano*. Un caballo de perfil será por él dibujado de frente, la cabeza aparecerá en el plano con entrambos ojos. Si ve una casa por dos costados le añadirá un tercero y pondrá estos tres lados en el plano; error concebible en quien ignora las leyes de la perspectiva. Ya tenemos el brazo de los dos arroyos, brazo defectuoso seguramente, pero qué importa. El maestro hará en el tablero un dibujo perfecto y que pueda servir de dechado. Ahora bien, en qué dirección corría el agua?; hacia arriba?; hacia abajo? Aquí encaja una lección sobre las aguas corrientes, desde el nacimiento hasta la desembocadura. Esta leccioncilla de tan poca sustancia á primera vista, servirá para que el Nilo ó el Ganges no sean después pura abstracción. Tocará su turno á la lluvia, á las nubes. Se hará una visita á la fuente más próxima y ya tendremos completo lo que pudieramos llamar el círculo de las aguas. No pretendemos con esto indicar precisamente un orden riguroso de materias, lo que nos preocupa es el *espíritu*, el modo de comprender y de explicar esta asignatura.

Hay una colina en las inmediaciones de la escuela? Vamós á verla, á examinarla, á traer de allí siquiera un poco de arcilla. Que el almuño trate de dibujar en su pizarra una majencita de la gran montaña de diez metros de alto. Con eso conoce ya las montañas! Hay que enseñarle! las rocas, las nie-

ves, los bosques, los torrentes, las colinas; he ahí una buena lección sobre el relieve del suelo. Esto le hará recordar la historia que le contamos el otro día acerca de una gran tempestad. Unas pocas lecciones por ese orden le harán aprender cartografía y almacenarán en su espíritu muchos conocimientos útiles.

Y todo ello habrá penetrado en él con suma facilidad y le habrá puesto en posesión de útiles nociones sobre lo que es causa y efecto, sobre las relaciones necesarias de las cosas, sobre la acción y la reacción de la tierra y de los hombres. Aquí conviene detenernos un instante. Por sencillas y elementales que sean estas nociones, ellas quedarán para siempre grabadas en el cerebro infantil; sólo ellas harán que la geografía se convierta en una ciencia viva, dejando de ser una indigesta aglomeración de hechos superpuestos, de necia palabrería.

Damos por supuesto que á esta altura ya se haya hablado de geografía física. Pero de ordinario, qué entienden por geografía física? Pura y simplemente la enumeración, la colocación y la descripción sumarias del relieve del suelo. Nada de lo que *pasa* en ese suelo, de su aspecto, de su carácter especial—que por cierto tiene que ver con el carácter de los hombres que lo habitan—de las costumbres de éstos, de su vida entera, de lo que hace de un mongol un mongol, de un inglés un inglés, de un árabe un árabe, etc. Y sobre esta base sin cohesión se enseña durante largos años esta parte de la geografía. Eso es perder el tiempo. Esos conocimientos no formarán jamás un todo armónico, no se darán la mano con lo que vendrá después en el curso de la vida. Basta reflexionar en el estado del espíritu del niño que ha terminado sus estudios primarios de geografía. Repleta tiene la memoria de nombres, cosa natural—y de coordinaciones topográficas entre estos nombres, cosa también indispensable; pero, bastará eso? Sabe, por ejemplo, cuántas cortes de justicia, academias y divisiones militares funcionan en Francia. Sabe igualmente dónde se encuentra la cadena de los Alpes con relación á la cadena de los Pirineos. Mas es un arcano todavía para él la función de los Alpes y de los Pirineos, su influencia sobre el clima del continente, sobre la marcha de los pueblos, ó el curso de la historia, nada sabe sobre sus bosques, sus cascadas, sus praderas, sus ventisqueros que tocan al cielo y son la cuna de los ríos.

Sabe dónde se encuentran el Océano y el Mediterráneo, pero ignora la acción del Océano sobre el continente entero, sus perennes remesas de nubes, lo tibio de sus ondas, aquí, sus masas heladas, acullá, su oleaje embravecido á toda hora, los negros abismos del líquido elemento, sus mareas, etc. No tiene una noción clara del Mediterráneo, de ese mar eternamente azul, cuna de la civilización de occidente, de ese mar sagrado de todos los hombres, tranquilo, tibio, donde el astro del día envía su luz á torrentes, con sus blancas ciudades cuyos muros reflejan las límpidas aguas. No sabe (ni lo llegará á saber) porqué hay grandes puertos en ríos tan pequeños como los de Inglaterra y porqué no los hay en los grandes ríos del Mediterráneo. No comprenderá á Londres ni á Alejandría, no comprenderá, ni hoy ni más tarde, porqué la civilización africana hizo alto en los Pirineos ó cómo franquearon los Alpes ciertos ejércitos. No llegará á saber tampoco el porqué de la civilización helénica, el porqué del desarrollo de los Estados Unidos, el porqué de cualquiera otra cosa por ese orden, relativa á cualquier otro país del

mundo. Verdad es que no es éste el momento de que él sepa todos estos *porqués*, pero sí es fácil depositar desde ahora en su espíritu los elementos necesarios para que más tarde pueda contestarlos sin auxilio ajeno.

* * *

De todo lo que llevamos expuesto se deduce que la geografía debe preocuparse, primero que todo, de las cosas que existen sobre la tierra. Estas cosas no se manifiestan sino mediante á que se hallan en acción perpetua, y, así, hay que estudiarlas por su aspecto de vida y actividad. Sirvanos de modelo la frase francesa, que, reflejo del pensamiento francés, lanza primero la idea general y después la completa, modifica y corrige, terminando por los rasgos accesorios. En lo cual procederemos opuestamente al pensamiento alemán que comienza por acumular los detalles y reserva la claridad de la idea como última palabra de la frase. Penetraremos en la geografía por la noción del mundo físico, de la tierra animada, de la vida planetaria é iremos avanzando, paso á paso, de la tierra al hombre, de las condiciones físicas á los pueblos, de los climas á las culturas, de los mares á la navegación, del mundo á la patria, de la disposición de los continentes, de los mares ó de las temperaturas á los productos, al comercio, á la industria, á las comunicaciones; teniendo cuidado, por supuesto, de hacer luz, de antemano, sobre cada serie de hechos—cosa hacadera si se toman en cuenta las condiciones determinantes de esos hechos. Procediendo de esta suerte, resulta que todas las partes de la geografía se auxilian mutuamente. Un ejemplo concreto. Australia exporta lanas. Querrán algunos, de seguro, que el discípulo sepa exactamente cuántos millones de kilos. No es mucho más provechoso para el niño saber *porqué* Australia los produce y los exporta? Con que el maestro en dos palabras le explique la naturaleza del suelo en aquel país, su falta de lluvias, su clima inestable, impropio para las faenas sedentarias, que obliga al colón á andar de aquí para allá en busca de forraje, á la vida errante á través de desiertos y montañas, el niño—ahora ó más tarde,—llegará á percatarse de que ese suelo avaro de plantas, ese cielo avaro de lluvia, se halla como pred-estinado para la cría de rebaños y las lanas de Australia dejarán de ser para él un vocablo huero y se convertirán en un conjunto de hechos reales y positivos—Noruega exporta maderas. Y porqué? Porque el clima frío y lluvioso y el suelo escarpado é impropio para el cultivo, favorecen la producción del pino. No es menester entrar en muchos detalles. Enseñadas bien las causas no cuesta llegar á los efectos. Si el niño sabe bien lo que es el Sahara, si posee una noción clara de la diferencia que sepera la región de los desiertos de la de las lluvias ecuatoriales, fácil le será discernir, ya sea en la escuela ó más tarde, la gran diversidad de producciones, de civilizaciones, de posible colonización entre Biskra y las riberas del Congo. La escuela habrá sembrado, la patria cosechará.

En las clases no es dable exponer sino hechos sencillísimos, relaciones muy elementales pero que toquen á la substancia, á la esencia de las cosas. Hay que contar con la fecundidad ulterior de lo que se ha almacenado en la memoria y el entendimiento. Día llegará en que del consorcio de dos ideas,—como no sean ideas estériles,—surgirá una tercera; el plazo no importa. Lo que es fecundo, más tarde ó más temprano dará fruto.

Pero, se nos objetará con razón, las cosas no son todo en estas materias; porque, sin palabras, cómo vamos á designar las cosas? Cabe entonces preguntar, qué papel debe reservarse en la geografía moderna al empleo de la memoria, á lo que es nomenclatura?

En geografía como en las demás asignaturas no podría prescindirse de la indispensable provisión de palabras, aprendidas como palabras, independientemente de toda idea y conservadas en la memoria á título de instrumento para el trabajo venidero. La nomenclatura química y las fechas históricas deben grabarse en la memoria como en una tableta de cera. Este procedimiento de fijación, aunque secundario en geografía, con relación á lo demás, no puede desdeñarse, hay que mantenerlo. Querer suprimir de esta asignatura el aprendizaje de los nombres geográficos equivaldría á despojarla de toda precisión, á falsearla por su base. La geografía habla de lugares, los lugares tienen nombres, luego hay que aprender estos nombres. Esta parte de la enseñanza, por lo demás, no ofrece serias dificultades, habida cuenta de la prodigiosa memoria de los niños y de que es éste un estudio agradable para ellos.

A nuestro ver, repetimos, la nomenclatura es una de las partes fundamentales de la geografía. Pudiera preguntarse, acaso, ¿tal nomenclatura debe aprenderse de memoria, ó bien asimilarse por un acto de la razón, como parte integrante de toda la enseñanza? Pensamos que sí debe ser aprendida de memoria, independientemente de cualquiera otra operación del espíritu. Debe ella entrar en el bagaje intelectual de todo hombre culto, como los movimientos necesarios á su marcha, como las palabras indispensables á su discurso, queremos decir, que estos movimientos y estas palabras deben ser, llegado el caso, la resultante de un acto reflejo.

Y es que de otro modo mal pudiera alhajarse y enriquecerse la memoria geográfica; no existe otro medio para conseguirlo. Los que, por hacer más atractivo el estudio, trataran de suprimir la nomenclatura aprendida, pronto verían reinar la vaguedad y la indecisión en su clase. Comuniquemos vida y calor á esta nomenclatura, uniéndola á cada palabra una idea, pero no perdamos de vista que el aprendizaje de la palabra es lo que da precisión á la idea.

Por mucho que simplifiquemos la nomenclatura, por numerosas que sean las pequeñeces que de ella descartemos, siempre representará un esfuerzo considerable para la memoria; no coartemos, pues, á ésta su libertad de acción, no la distraigamos de su faena. Para realizar este trabajo mecánico, los comentarios racionales vendrían fuera de tiesto, mejor dicho, serían un estorbo. Y qué mucho que sí de lo que se trata, pura y simplemente, es de confiar á la memoria cierto número de voces en un orden preconcebido? Sea por ejemplo el caso de aprender los nombres de los departamentos franceses; pues bien, la memoria comenzará por apropiarse esta frase: *Gironde, capital Burdeos; subprefecturas, Lesparre, Blaye, Libourne, La Réole, Bazas.*

Hacer alto allí sería grabar nombres vacíos de sentido en una memoria incapaz de utilizarlos. El alumno, es claro, deberá colocar estos nombres en el mapa, completar su provisión de saber con las nociones correspondientes de relación, distancia, proximidad ó alejamiento. En seguida algunos ejercicios, á modo de viajes, con el auxilio del mapa, serán de no corto provecho y un lance oportuno para que el raciocinio acuda en auxilio de la

memoria. Por último, y esto es lo capital, el libro, ó todavía mejor, el maestro, suministre sobre estos nombres y sobre la región donde aparecen como centinelas, las indicaciones pertinentes y describa esta región en sus principales lineamientos y haga hincapié sobre su aspecto físico, sobre sus pobladores, sobre el carácter especial de su actividad terrestre ó humana, sobre los árboles y yerbas que cubren su suelo, sobre los ríos que la riegan, sobre las peculiaridades de estos ríos, sobre la contextura del terreno con su relieve general, etc. Las ciudades sean descritas con cierta mesura, con cierta sobriedad, á fin de que su fisonomía se grave con más facilidad en la memoria. El alumno que haya aprendido, verbigracia, estas palabras: "Gironde, Burdeos, Lesparre, Blaye, Libourne, La Réole, Bazas" las guardará bajo esta forma precisa en la memoria exactamente como en un diccionario. Pero sus recuerdos respecto de estos nombres le servirán para reconocer su relativa posición en la carta: Lesparre hacia el extremo de su lengua de tierra, Blaye, sobre el Gironde, Burdeos, en contorno del recodo formado por el Garona, Libourne, un poco al Este, sobre el río Dordogne, La Réole, sobre el Garona, allí donde penetra al departamento, Bazas, allá más lejos, en los confines de las Landas. En fin el alumno retendrá en su espíritu la impresión de un departamento poco sinuoso, al Norte cultivado de viñas y huertos, al Sur y al Oeste cubierto de bosques y matorrales. Una serie de estanques detrás de una playa arenosa, donde la mar brama eternamente, donde las naves no encuentran sino un pobre abrigo, esto es Arcachon como puerto. En el centro del departamento, á veinte leguas de la desembocadura del río, una hermosa ciudad orillada á la media luna formada por la ancha corriente limosa. Naves gigantescas repletas de vinos y que descienden hacia el mar por un río tan ancho, que de una orilla á veces no se alcanza á columbrar la otra. En los distritos vinícolas una población densa, afanosa, activa, que fabrica toneles, que exprime el jugo de la uva en otoño. En las regiones donde predominan las selvas, una población aparte, melancólica, ocupada en extraer la resina de los grandes bosques, en hacer ancha incisión sobre el tronco de los añosos árboles para que de allí baje la savia hasta el recipiente colocado al pie.

Creemos que este ejemplo bastará para que se comprenda nuestro pensamiento. Pero es posible que los mismos nombres y las mismas nociones se presenten varias veces. Burdeos, por ejemplo, será citada con las cabecezas de distrito en la geografía departamental, pero se asociará á Tolosa ó Agen en el estudio del Garona; será citada con París, Lyon y Marsella en la primera ojeada que se dé sobre la Francia, y si, á cada paso, en la simple recitación vienen á juntarse la noción de lugar y la noción de cosa, la nomenclatura concluirá por representar, no simples palabras, sino todo un conjunto de objetos unidos, entrecruzados, apretados en una especie de red, muy sencilla en los primeros pasos, pero que irá completándose gradualmente y cuyos hilos vendrán á ser como las recíprocas relaciones de unas cosas con otras.

* * *

Réstanos decir algo acerca de las cartas, que en la escuela representan un papel casi igual al de la lección verbal ó escrita y sin las cuales no pudiera en realidad concebirse la enseñanza geográfica.

Pudiera dividirse la cartografía escolar en tres grandes series: cartas murales, cartas atlas, cartas manuscritas, hechas ó completadas por el discípulo; de éstas nos ocuparemos más adelante. Hablemos primeramente de las cartas atlas y de las cartas murales.

Las primeras han sido hechas para vistas de cerca, las segundas para vistas á distancia; aquéllas para adquirir nociones detalladas, éstas para estudiar el aspecto general, los grandes lineamientos. Las primeras para obtener una respuesta categórica y precisa á las cuestiones propuestas por el libro, las segundas para sugerir el descubrimiento del detalle por la contemplación del conjunto, para allegar los elementos del problema, sin resolver éste.

Con que así, á las cartas murales se pedirá una cosa y á las cartas atlas otra.

La carta atlas debe dar los nombres con más copia de detalles; es natural que así sea. Ha sido calculada para estudiarse de cerca, con despaicio, como quien estudia un pliego de información. El aspecto físico debe figurar en ella con toda precisión,—que no excluye por supuesto la sobriedad,—y de modo que los trazos físicos no oscurezcan los nombres dados á las diversas formas de la contextura terrestre, de modo que los linderos políticos no perjudiquen á la nomenclatura política.

La carta mural, al contrario, ha sido hecha para verse de lejos, por toda la clase entera. Allí debe haber cierta parsimonia de nombres, con el propósito de que no cubran y borren la representación física y de que no mezclen y confundan las estrías oscuras con los movimientos del terreno y hagan imposible la visión clara de las formas por su exagerado grosor ó no puedan leerse del todo por su pequeñez. El fin primordial del mapa mural es proporcionar al niño una especie de bastidor como auxiliar de su memoria y de su raciocinio. Los trazos geográficos, en él, deben resaltar bien, con preferencia á cualquiera otra cosa. Se requiere en ella una forma sencilla, absolutamente clara, capaz de servir de guía á la memoria por una especie de síntesis gráfica. Y aun conviene que el mapa de pared sea de aspecto agradable, de contornos valientes, de colorido armonioso. Represente no sólo el país que le sirve de centro y de objeto, sino los espacios que le rodean; nada de rellenar esos espacios con cartones suplementarios que distraigan la atención del conjunto. Lo que interesa es que el mapa deje en el alumno la impresión de un fragmento de la superficie terrestre, no obstante el colorido de convención de que no es dable prescindir. En todo rigor la carta mural debería ser muda, porque los nombres, de difícil lectura para los alumnos muy distantes—salvo que sean de tamaño ridículo—son el perpétuo apuntador de los que trabajan cerca, ó bien inducen al maestro á entrar en detalles que á derechas ni sigue la clase. Las cartas murales dejan mucho que desear, casi siempre, ora por lo inadecuado de la representación física, ora por lo charro del colorido, ora por el abuso de nombres inscritos en letras enormes con el pretexto de claridad. Sin embargo, este error tiende á desaparecer entre nosotros. Los mapas más hermosos, por desgracia, se han divorciado del ideal de simplicidad de que hablamos; unos aparecen iluminados con exceso; otros contienen un lujo tal de detalles y de informaciones gráficas y estadísticas, que habría que leerlos como se lee un volumen y que, huelga decirlo, no pueden descifrarse á la distancia normal á que se encuentran los alum-

nos; en eso hay confusión de dos cosas muy distintas. Diremos, en conclusión, que un mapa de esta clase es tanto más apreciable, tanto más adecuado, cuanto más claridad, verdad y sencillez ofrezca en sus trazos físicos ó en sus líneas fronterizas.

En cuanto á las cartas físicas, atlas ó cartas murales, se ha estado empleando últimamente, y con mucha razón á nuestro ver, un colorido pálido ó desteñido en lo que concierne á las diversas altitudes. Este procedimiento nos seduce porque resulta más expresivo que el de las sombras. La sombra, es verdad, nos indica dónde hay un movimiento brusco del suelo, pero, en cambio, es impotente para dar clara idea del relieve general, del grado de elevación de una región entera ó de un continente. Difícil nos parece, por ejemplo, caracterizar el relieve del Asia con alguna exactitud por otro procedimiento que no sea el de las tintas graduadas. Estas tintas hipsométricas, á mayor abundamiento, hacen sensible, conjuntamente y por la misma gradación, el movimiento orográfico por macizos ó por cordilleras y el movimiento hidrográfico por cuencas ó regiones fluviales.

Las verdaderas formas del suelo han comenzado á estudiarse de pocos años á esta parte. Veamos cómo se procedía antes de ahora. La representación del terreno en las cartas era formada por cadenas de montañas, á manera de larvas, que separaban con cierta simetría las cuencas de los ríos. Partiendo de la idea de que la cuenca de un río es una sección de terrenos cuyas pendientes van á morir al lecho del río, se daba por averiguado—como puede observarse en ciertos atlas antiguos—que las regiones fluviales se encontraban perfectamente separadas por una línea parecida al lomo ó caballete de las casas y lo peor es que esta línea efectivamente se dibujaba en el mapa dándole la forma de un cordón de montañas, y sabido es que, salvo excepciones, tales cordones de montañas no corresponden con la realidad. Cuál es aquél de los lectores que no ha visto mapas de Francia donde, al lado de los Pirineos y los Alpes, figuraban las pseudo colinas de las Landas, las del Poitou ó del Orleanés á guisa de reales y verdaderas cadenas de montañas, divisorias de las vertientes de su arista aguda? Y en cuanto á las Cevenas que formaban pendiente hacia el Sur y una serie de mesetas en la vertiente opuesta, ¿qué indicio de tales mesetas se encuentra en los mapas antiguos? Ninguno. Esto, pensaría el autor, no constituye línea de separación, luego no ponerla.

En estas cartas trazadas bajo un plan arbitrario. ¿qué fisonomía tenían las montañas? Iban unas en pos de otras formando como hileras de montoncillos de tierra; los Alpes con sus múltiples macizos, como los Pirineos con su altísima muralla; en el enorme cono del Cantal, que cubre todo un departamento, como las Causses de la Lozère, en el fondo de las cuales serpentean los ríos entre profundas gargantas el dibujo no nos indicaba que cada pliegue del terreno tenía figura propia, movimiento especial, un aspecto capaz de diferenciarlo de los demás.

Todo cambia; así como veinte años atrás á nadie se le hubiera ocurrido dibujar una cadena de montañas en perspectiva cabalgando sobre una carta geográfica, como se estilaba en el siglo XVII, tampoco se encontrará, á la vuelta de algunos años, un mapa de escuela en que la fisonomía del terreno no aparezca siquiera esbozada.

Y qué de atractivos no tendrá entonces el estudio de la geografía! Y

con qué placer y entusiasmo no estudiará el niño, si, en vez de contemplar en el mapa una tierra vaga é imaginaria, se le pone por delante el retrato y el parecido de la tierra que huellan sus pies, del río cuyas riberas le son familiares, de la montaña que ve destacarse en el horizonte! Su atención será solicitada no sólo por el número de cabos y por el nombre de las grandes y de las pequeñas islas de Europa, sino por la función y la naturaleza de los Alpes, por los caracteres, no idénticos, de los Pirineos y de la Auvernia, del Ródano y del Sena y la tierra, de ese modo, será para él una cosa real y animada, tal como la encontraría en el curso de un verdadero viaje.

Pero háy que ponerle á viajar también sobre los mapas á grande escala que representan el distrito natal, el cantón limítrofe, el riachuelo que pasa para venir á la escuela. Y aquí es menester absolutamente que sepa leer el trazado del suelo en todos sus pormenores y hasta convendría que esta lectura se hiciera sobre el propio terreno. Las excursiones dirigidas por la carta, con itinerario calculado de antemano, para no pasar por alto ninguno de los caracteres del terreno, son de la más alta utilidad en el aprendizaje de la geografía local. Nos prometemos insistir sobre este punto en alguna otra ocasión. Por ahora nos concretaremos al trabajo del alumno delante del mapa mural. El alumno aplicará á la carta la lección que ha aprendido de memoria y el maestro, por su parte, se cuidará de estimularle para que combine de diversas maneras y en distintos sentidos las nociones adquiridas, le obligará á idear viajes, no sólo topográficos, mediante la traslación de un punto á otro punto, sino geográficos por la diferenciación de los lugares que recorre y por la aplicación de las noticias físicas tocantes á los diferentes climas, producciones, habitantes ó industrias de esos habitantes. Algunos libros de texto, hábilmente preparados, serán de grande utilidad al maestro y á los discípulos. Estos libros surgirán necesariamente si la enseñanza se modifica en el sentido *sugestivo* que hemos tratado de precisar.

Ahora algunas palabras acerca de las cartas diseñadas. Desde que con la geografía se enseñan algunas nociones sumarias de topografía, notamos marcada tendencia á abusar de los ejercicios cartográficos. Obligase á los pobres alumnos á hacer en casa mapas y diseños que, para que resultaran admisibles, les tomarían diez veces más tiempo del que pueden disponer. En estas condiciones es claro que nada bueno puede aguardarse de estos trabajos á domicilio. Los diseños geográficos encomendados á los niños, por razones evidentes, deben ser *de fácil ejecución y no ir más allá de los límites naturales*.

1.^o—De fácil ejecución, porque si el alumno encuentra demasiados detalles en el dibujo, tiene que convertirse, para ir de prisa, en máquina de copiar, sin hacer alto en los rasgos que la mano, ayudada por el ojo, tiene que trazar aceleradamente y con no poco trabajo.

2.^o—No deben ultrapasarse las fronteras naturales, porque las divisiones físicas son las verdaderas divisiones, las únicas que guardan armonía con el planeta. Hacer que el niño dibuje los diversos departamentos franceses, es imbuir en su espíritu formas completamente arbitrarias. Más, obligarle á trazar el diseño de Francia, tomando como base los Alpes, el Jura, los Pirineos y las costas marítimas ó bien el de África, ó si se quiere el de Asia con su riñón central y sus irregulares contornos, ó el de la península



la italiana, ó el de todo Europa, con sus respectivas subdivisiones políticas, esa, decimos, es labor útil y pravechosa.

Nada mejor que el trabajo que ejecuta el maestro en el encerado á presencia de toda la clase. Pero aún en esto debe serse muy sencillo y no dar á este trabajo proporciones exageradas, es decir, franquear los límites de lo concreto. Algunos maestros han dado en la flor de inventar una porción de redes, polígonos y ángulos complicadísimos, para inscribir en ellos la forma de tal continente ó de tal país. Se adivina que el menor inconveniente de este sistema es que sustituye á la forma real, que es la que debe grabarse en la memoria visual, una forma de convención y por lo tanto falsa. Además, no viene á ser igual trazar el polígono que la propia figura que debe contener? Todas estas complicaciones no reconocen otro origen que ciertos escrúpulos infundados. La carta que se dibuja en el tablero no sirve sino para ilustrar la fisonomía de un país y señalar los puntos más notables. A qué, entonces, la exactitud geométrica del contorno, cuando tiene que desaparecer desde el punto en que una proyección nos obliga á mudar los polígonos ó los ángulos? Respecto del Asia, trácese una línea que vaya del cabo Oriental á Suez, pues con sólo esto se construye una Asia bastante exacta, siempre que las dos líneas resulten aproximadamente justas en cuanto á longitud y orientación. O bien trácese una proyección á mallas bien anchas y acomóndense dentro los grandes rasgos del mapa. El trabajo del encerado debe improvisarse, porque si no se improvisa será de escaso valer,

Por todo extremo útil sería que cada escuela poseyera una carta en relieve de una región bien escarpada, al lado de una carta plana de la misma región; expuestas constantemente á la vista de los alumnos, se explicarían mutuamente. Este es el único servicio que pueden prestar los relieves. Su valor depende de que las relaciones de altura á planimetría no se falseen al exceso, mas, por lo mismo no pueden utilizarse sino para representar superficies de corta extensión. Un fragmento de los Alpes, de las costas de Provensa, algunas formas peculiares, esto es lo que cabe en la enseñanza primaria. Una carta de Francia en relieve sería de positiva utilidad en todas las escuelas. Las hay muy buenas pero innacesibles, por lo subido del precio, á ciertas escuelas. Es de esperarse que dentro de poco se habrá allanado esta dificultad ó que se echará mano, á mas no poder, del recurso de la fotografía, mediante el cual se obtiene la reproducción del relieve. Aspiramos, en fin, á que, allí donde sea ello factible, se obligue al educando á modelar, sin auxilio ajeno, ora al aire libre, ora en la clase, formas elementales que sean cosa real en su espíritu y no tengan de disiparse en su memoria.

* * *

Para terminar este resumen general y antes de pasar al estudio detenido de ciertos detalles, trataremos de compendiar sumariamente los principios que nos han guiado en las páginas precedentes, insistiendo sobre las consideraciones de más interés en nuestro concepto.

El estudio de la geografía ha sufrido verdadera trasformación en el curso de los últimos cincuenta años. Esta trasformación es consecuencia lógica de profunda mudanza en nuestra vida general y en nuestras relacio-

nes con el globo terrestre. La toma de posesión de las energías latentes de la tierra por el hombre del siglo XIX ha dotado á la humanidad contemporánea de tal potencia de locomoción y de acción, que á esta hora cada uno de nosotros de grado ó por fuerza es un ciudadano y un asociado del mundo entero;—asociado á los beneficios de la nueva civilización, si conoce los resortes que la mueven, á las pérdidas solamente si contempla impasible lo que pasa á su alrededor.

Cualquiera que sea la potencia mecánica ó industrial del hombre moderno, se halla fatalmente prisionero de las leyes naturales que regulan la vida terrestre. No puede utilizar su actividad con éxito feliz sino á condición de que obre de concierto con esas leyes; cuando las infringe, cuando se desvía del camino que ellas le marcan toda su energía fracasa y concluye en completo desastre.

De ahí que el estudio de las leyes naturales, de la vida terrestre, de la geografía física, sea la base indispensable en la enseñanza de la geografía moderna. La geografía política ó económica no es sino un departamento, y departamento de escasa importancia faltando la base. Por geografía física hay que entender no sólo el estudio de los *accidentes* naturales sino, principalmente, el estudio de la *actividad* natural del globo; no la ciencia *estática* sino la ciencia *dinámica* de la tierra. El globo deberá aparecer con las variadas manifestaciones de fuerzas que constituyan el clima, la vegetación, el aspecto del suelo, la fisonomía peculiar y la capacidad productora de cada región; el hombre figurará con las condiciones de cultura, de potencia creadora, de grupo social que hacen de él el principal agente modificador de la tierra. La geografía física pondrá á nuestro alcance los medios de saber no sólo lo que acontece hoy en la superficie del planeta, sino de comprender á éste y, consiguientemente, de prever lo que sucederá *mañana*.

Esta geografía nueva pide una enseñanza nueva. El niño no puede aprenderlo todo de una vez; al cerebro no puede imponerse una nutrición forzada, de ningún provecho real; hay, pues, que escoger la porción de alimento intelectual que conviene al niño moderno y á la preparación del hombre de mañana. (*Continuará.*)

Los estudiantes en Hesse.—Entre los Estados alemanes, el ducado de Hesse es aquel que con mayor número de estudiantes cuenta en relación con el número de sus habitantes. Vease, si no: Hesse tiene 81 por cada 100,000; Sajonia, 68; Baden, 65; Baviera, 62; Wurtemberg, 60, y Prusia, 56.

* * *

Una ciudadana.—La condesa de Oirtie, que acaba de inaugurar un sanatorio para tuberculosos, fundado por ella cerca de Dundee, en Escocia, ha recibido del Ayuntamiento de esa ciudad, en recompensa del gran servicio prestado, el título de ciudadana.

En nuestro número anterior anunciamos que el Gobierno había sometido á la Comisión Permanente un proyecto de ley cuyo capítulo fundamental era suprimir el 6º grado de las escuelas comunes y establecer, en cambio, escuelas complementarias con dos cursos. La Comisión Permanente acogió con beneplácito el proyecto referido, que hoy es ya ley de la República. La Comisión Permanente fija allí en cuatro años el período de enseñanza obligatoria, y como pudiera entenderse que esto es una novedad, conviene decir que en ese punto la nueva ley no introduce alteración alguna, porque el período de enseñanza obligatoria comprendía antes también el mismo lapso de cuatro años. En cuanto á la extensión que aquel alto cuerpo ha tenido á bien darle á la escuela complementaria, nosotros pensamos que ella no sólo es excesiva sino también inoficiosa, porque ni habría que enseñar en un tercer curso ni es probable que haya asistencia para un grado de enseñanza que, por fuerza, llegaría á ser una simple repetición. Es de alabarse, con todo, el celo de la Comisión Permanente por extender el radio de la cultura general. He aquí la ley á que nos referimos:

Nº 27

LA COMISIÓN PERMANENTE DEL CONGRESO CONSTITUCIONAL
DE LA REPÚBLICA DE COSTA RICA,

A iniciativa del Poder Ejecutivo y en uso de la facultad que le confiere la fracción 4º del artículo 94 de la Constitución,

DECRETA:

Artículo 1º.—El período de enseñanza primaria obligatoria comprende cuatro cursos de un año cada uno. El quinto es facultativo.

Artículo 2º.—Establécense escuelas complementarias en las cabeceras de provincia, siempre que haya más de veinte alumnos matriculados. Estas escuelas constarán de tres cursos de un año cada uno. El Poder Ejecutivo reglamentará los programas.

Artículo 3º.—El alumno que hubiere hecho satisfactoriamente los estudios correspondientes á los cinco primeros años, tiene derecho á que se le admita en las escuelas complementarias ó en los Colegios de segunda enseñanza.

Artículo 4º.—Quedan así reformados el artículo 5º de la Ley General de Educación Común y los artículos 1º y 6º de la Ley de 2 de Marzo de 1895.

AL PODER EJECUTIVO

Dado en el Salón de Sesiones.—Palacio Nacional.—San José, á los dos días del mes de marzo de mil novecientos tres.

PEDRO ZUMBADO,
Presidente

FÉLIX PACHECO,
Secretario

Casa Presidencial.—San José, á tres de Marzo de mil novecientos tres.

Ejecútese

ASCENSIÓN ESQUIVEL

El Secretario de Estado en el
despacho de Instrucción Pública,

LEONIDAS PACHECO

España.—Datos escolares.—Las partidas principales del presupuesto de instrucción pública en España para 1902, son las siguientes:

Gasto total, 43.360,160 pesetas ó sea el 4,50 del presupuesto general de la nación, que fue de 975.716,259 pesetas. La enseñanza primaria figuró, dentro de aquella suma, (la primera) con 25.826,880 pesetas. El presupuesto de la enseñanza primaria es, pues, el 33 0/10 del presupuesto general de instrucción pública y el 2,75 0/10 del presupuesto total para atender á los diversos servicios del Estado. España gasta en la Casa Real 9.406,849 pesetas y 6.900,000 en jubilados y cesantes civiles.

* * *

El alcohol y el tabaco.—La mezcla de alcohol y tabaco puede acarrear grandes trastornos en el organismo. Según manifiesta el autorizado periódico *The lancet*, es bien sabido que el principio activo de muchas drogas, por regla general, es más saludable en alcohol que en agua. Lo más venenoso que contiene el humo del tabaco es la piridina y no la nicotina, como vulgarmente se cree, pudiendo encontrarse la primera en la boca de los fumadores, quienes si toman alguna bebida alcohólica inmediatamente después de haber fumado, se exponen á que, una vez disuelto el veneno, pase al estómago y cause molestias de más ó menos consideración. Que muchas personas que padecen cefalalgias, sin causa aparente conocida, se fijen en las anteriores líneas y tal vez encuentren en ellas la explicación de lo que buscaban. (De *La Escuela Moderna*, de Madrid.)

Exposición y decreto importantes

COMISIÓN PERMANENTE:

Las dificultades económicas por que ha venido atravesando el país y que de modo tan intenso ha sentido el Gobierno, movieron á la pasada Administración á reducir el presupuesto de Instrucción Pública en una suma que hoy, comparativamente con la gastada en 1898, alcanza á ₡ 455,192-00.

Si las imperiosas exigencias de la economía son sensibles en cualquier ramo de la Administración en que para obtenerla haya de disminuirse ó desmejorarse el provecho público, en ninguna son tan dolorosas como en la enseñanza, especialmente en lo que se refiere á la primaria. Cerrar escuelas es el extremo último á que ha de llegarse; y este Gobierno, al que animan los más vivos deseos de procurar al país el beneficio de la instrucción como uno de los fundamentales, como una de las bases en que se asentará el sólido progreso de la patria, no quiere omitir esfuerzo alguno para conseguir ese fin que Costa Rica reclama con tenacidad y cuyo desarrollo mira con entusiasmo.

La necesidad á que antes me referí obligó al Gobierno á reducir el presupuesto de Instrucción Pública de la suma de ₡ 1.053,824-17, que tuvo en 1898 á la de ₡ 598,632-57, que hoy tiene.

La elocuencia de esas cifras está diciendo en voces muy altas cómo la Nación, en lo que demás preciso tiene, ha debido soportar la mano acerada de la crisis y cómo, por esos sensibles recortes en sus gastos, las luces que un impulso patriótico encendió hubieron de apagarse.

Han sido las poblaciones de menor importancia aquellas en donde precisamente más falta hace la enseñanza, las que más han sufrido con la disminución de casi un 50% á que ha llegado el presupuesto vigente.

Así como es de lamentar esa medida, es digno de encomio y de cuidadosa solicitud por parte del Gobierno el empeño tenaz con que, desde los más remotos pueblos hasta la capital, procuran los costarricenses obtener educación para

sus hijos. Por todas partes, postergando el alivio de cuales quiera otras necesidades, se pide á voces la enseñanza. A diario abruman al Ministerio las solicitudes de las Juntas de Educación y de los particulares, quiénes pidiendo la creación de una escuela, quiénes el restablecimiento de la que naufragó en la tempestad de recortes, quienes el aumento de grados que reclama el niño á quien se despertó del sueño de la ignorancia y anhela avanzar en el camino de la luz.

Y es de notarse que para pedir la ayuda del Estado no se presentan los solicitantes con las manos vacías: de su propio bolsillo han construído ó alquilado local y provistos están de material y útiles escolares.

A la verdad, honorable Comisión, ante tan legítimas, nobles y provechosas solicitudes, el actual Gobierno no quiere ni puede mostrarse indiferente; y ante el ruego de un padre que pide pan intelectual para su hijo, ó de una Junta de Educación que pide el maestro como recompensa del esfuerzo que su pueblo ha hecho por la enseñanza, no cabe sino la creación de la escuela.

Cree el Poder Ejecutivo que vosotros miraréis, señores Diputados, y con vosotros el país entero mirará con verdadera simpatía la reapertura de escuelas cuya necesidad es imperiosa y la ayuda que con cautela, pero sin mezquindad, ha debido darse y habrá de seguirse dando á las Juntas de Educación, imposibilitadas por lo exiguo de sus rentas para dar lleno cumplido á la progresista y utilísima misión que les está encomendada.

Pero no es sólo en la Escuela Primaria en donde el Gobierno ha debido empeñar su esfuerzo: es también en la creación de la Escuela Normal, institución de la más alta importancia y con clamor incesante pedida por la Nación. La Escuela Normal, que para un porvenir ya próximo nos ofrecerá el personal de maestros competentes y con cuyo trabajo científico haya de conseguirse todo el producto que el país ha de derivar de la enseñanza primaria, sin las deficiencias que hoy en parte se hacen sentir, abrirá en breve sus puertas y á su seno llegarán los jóvenes de competencia y vocación, á cuyo cargo estará mañana la delicada función del Magisterio.

Omitiendo aducir en esta exposición la necesidad de

ocurrir á otros gastos como los que acarreará la creación de las Escuelas de Comercio y de Artes Domésticas, la protección ya dada y que deberá ampliarse á las Escuelas Nocturnas de Adultos y el próximo establecimiento de una Escuela de Oficios, en donde nuestros artesanos aprendan á sacarle á su trabajo todo el beneficio que es legítimo y puedan cada día agrandar y hacer más eficiente su útil labor, cree el Poder Ejecutivo que con lo antes dicho y con mil razones más, que es innecesario aducir ante vuestra cultura y vuestro patriotismo reconocidos, se justifica la solicitud de auxilio que, con instrucciones del señor Presidente de la República, vengo á pedirlos.

El proyecto que ahora tengo la honra de someteros es de carácter urgente, pues los aumentos en el presupuesto de Instrucción habrán de hacerse efectivos á partir del 1º de este mes. Por esa razón abrigo la esperanza de que lo acogéis favorablemente y lo haréis pronto ley de la República.

—:O:—

Puesto en mis manos, á la vez que el de Instrucción Pública, el cuidado de la Beneficencia, debo ampliar mi solicitud de fondos para esta Cartera, cuyas necesidades son grandes.

El señor Presidentede la República ha podido palpar las estrecheces con que viven muchos establecimientos de caridad, y su deseo de ir al alivio de los pobres está aguijoneado por la conmiseración que su desgracia inspira y que han provocado sus recientes visitas á esos lugares.

Creo, señores Diputados, que para tan justos fines no negaréis el auxilio que con instrucciones del señor Presidente tengo la honra de pedirlos en el proyecto que formulo así:

La Comisión Permanente, etc., etc.,

Decreta:

Artículo 1º.—Destínase del Tesoro Nacional hasta la suma de ₡ 40,000-00 para el pago de los gastos en que se ha aumentado el presupuesto de Instrucción Pública y que deberán satisfacerse en los meses de marzo á junio inclusive.

Artículo 2º — Destínase asimismo la suma de ₡ 20,000-00 para auxiliar los establecimientos de caridad.

Artículo 3º — Facúltase al Poder Ejecutivo para la distribución de fondos que relaciona el presente decreto.

Al Poder Ejecutivo

Dado, etc.

LEONIDAS PACHECO

Nº 29

LA COMISIÓN PERMANENTE DEL CONGRESO CONSTITUCIONAL
DE LA REPÚBLICA DE COSTA RICA,

A iniciativa del Poder Ejecutivo y de conformidad con la fracción 4ª del artículo 94 de la Constitución,

Acuerda:

Artículo 1º — Destínase del Tesoro Nacional hasta la suma de (₡ 40,000-00) para el pago de los gastos en que se ha aumentado el presupuesto de Instrucción Pública y que deberán satisfacerse en los meses de marzo á junio inclusive.

Artículo 2º — Destínase asimismo la suma de veinte mil colones (₡ 20,000-00) para auxiliar los establecimientos de caridad.

Artículo 3º — Facúltase al Poder Ejecutivo para la distribución de los fondos á que se refiere este decreto.

AL PODER EJECUTIVO

Dado en el Salón de Sesiones.—Palacio Nacional.—San José, á los nueve días del mes de marzo de mil novecientos tres.

PEDRO ZUMBADO,
Presidente

FÉLIX PACHECO F.,
Secretario

Ejecútese

ASCENSIÓN ESQUIVEL

El Secretario de Estado en los despachos
de Instrucción Pública y de Beneficencia,

LEONIDAS PACHECO

La nueva ley de educación en Inglaterra

Uno de los problemas que más vivamente han preocupado la atención pública en Inglaterra durante el año de 1902, ha sido la discusión de la nueva ley sobre educación presentada por el Gobierno al Parlamento y que fué objeto de apasionado é interesante debate en ambas ramas del Poder Legislativo.

Los dos puntos capitales de la reforma propuesta por el Gobierno inglés al Parlamento eran la creación de una "autoridad educativa" (*educational authority*), dependiente de los municipios, y la subvención del Estado para las escuelas privadas que llenen ciertos requisitos.

El consejo municipal de cada condado ó comuna es la autoridad educativa y ejerce su autoridad por medio de una comisión de educación formada en parte por miembros de su seno y en parte por personas elegidas por las mismas escuelas privadas que van á recibir subvención.

Esta comisión de educación nombra un Consejo de Administración para cada escuela, en esta forma: en las escuelas neutras, ó, sea, que no obedecen á un credo religioso especial, cuatro de los seis miembros del Consejo de Administración son designados por la comisión y dos por los contribuyentes del condado ó comuna, y en las escuelas que pertenecen á una sociedad ó congregación religiosa de cualquier clase, cuatro de los miembros del Consejo de Administración son nombrados por la congregación ó sociedad que mantiene la escuela y los otros dos por la comisión de educación.

Nótase bien el profundo respeto que se manifiesta por la escuela confesional, por la que ha sido fundada y es mantenida por personas de un credo determinado y para la propaganda de su creencia. No obstante que va á recibir valiosa ayuda del Estado, se le independiza de suerte que jamás pueda sufrir por la intolerancia de creencias contrarias.

Hay más todavía: por indicación de Lord Lansdowne, se introdujo en el proyecto del Gobierno una modificación destinada á dar aún mayor intervención á los directores de la

enseñanza religiosa, sin distinción de credo, en la organización de la autoridad educativa.

Según esa disposición, las escuelas confesionales de una jurisdicción cualquiera, pueden fundar una sociedad y nombrar cierto número de miembros de la comisión de educación allí donde logren asociarse.

La importancia de estas disposiciones se aprecia mejor si se considera que la comisión de educación así formada es casi omnipotente respecto de las escuelas que el Estado va á subvencionar, porque decide acerca de los textos, del material escolar, del número de maestros, de la competencia de éstos, de su sueldo, de las reparaciones que deben hacerse en los edificios, de la higiene, de las horas de trabajo, y, en general, de cuanto se refiere al buen régimen, administración y marcha general de la escuela. Los Consejos de Administración vendrán á ser poco más que los encargados de informar á la comisión y los ejecutores de su voluntad en cada escuela.

La autoridad educativa creada y organizada en esta forma tiene el deber de subvencionar, con los recursos que la ley pone con este objeto á la disposición de los municipios, todas las escuelas elementales, secundarias, técnicas, etc., cualquiera que sea su doctrina religiosa, siempre que acepte la intervención que la ley da á la autoridad en los puntos que hemos indicado. La protección llega hasta el punto de que, por indicación del Obispo de Manchester, se ha estipulado en la ley que la comisión de educación debe costear las reparaciones que sea necesario hacer en los edificios de las escuelas subvencionadas.

Es sumamente interesante observar los procedimientos que adopta en esta materia un país de tan alta cultura como Inglaterra. En vez de desarrollar excesivamente la influencia y poder educador del Estado, según la tendencia socialista, estima y subvenciona, con el debido control, la iniciativa particular, respetando profundamente y con exquisita precaución la libertad de conciencia en materias religiosas.

Es indudable que ese sistema es más económico, tiende á desenvolver algunas de las más hermosas energías sociales y contempla todas las exigencias que la moderna cul-

tura impone para el libre ejercicio de la fe religiosa y para su respectiva influencia en la educación.

La discusión de esta interesantísima ley, ha ocupado algunos meses al Parlamento del Reino Unido, pero en él han tomado parte todas las fuerzas vivas del país,—la Prensa, las universidades, las iglesias y muy especialmente la católica, y se espera fundadamente que sus resultados serán benéficos para el progreso moral é intelectual del país.

El papel.—El papel está llamado á servir para casi todo. Ya hoy se ha conseguido aplicarlo á la fabricación de objetos que nadie hubiera podido figurarse. Pero no son ni los europeos ni los norteamericanos los que se han servido del papel sino los japoneses. En el Japón, en efecto, casi todo es de papel. Las cuerdas, los pañuelos, las paredes interiores de las casas, los sombreros, los trajes, las carteras, los paraguas, las linternas, los trajes mismos de las "musmes", son allí de papel. Pero ¿qué de extraño tiene esto? En los Estados Unidos y en Alemania se fabrican hoy con papel las más variadas cosas.

La economía es grande en esta industria. El papel comprimido es más sólido que la madera y tiene, entre otras cosas, la ventaja de ser impermeable.

En estos últimos meses se han hecho ensayos de wagones enteros de ferrocarril, de papel. El resultado ha sido excelente, pues, con menos peso, dan mayor resistencia.

En Londres hay algunos *cabs* de papel comprimido.

Las pipas inglesas, por lo general, son de papel.

Los sombreros de los *polcemen* son de papel.

En un restaurant de París las sillas son todas de papel y duran más que las de madera.

Se hacen carabinas de papel y, según una opinión autorizada, las armas del porvenir serán de papel y acero.

Si esto nos extraña, es porque estamos acostumbrados á no considerar el papel sino en su más frágil forma. Sin duda, la hoja de este periódico se rompe. Pero ¿caso una lámina de madera de igual delgadez no se rompería cien veces más fácilmente? Papel hay que siendo muy fino, muy tenue, resiste relativamente muchísimo. Con un poco de compresión, en fin, se logra hacer planchas de papel que soportan á cinco y seis hombres, lo que, en igualdad de delgadez, sólo con el acero se lograría.

Pero lo más notable que hasta hoy se ha hecho de papel, es un hospital militar entero. (De *El Educador* de Santiago—Chile).

NOTAS

Al Dr. Zambrana.

Registrando los papeles de la Universidad de Santo Tomás encontramos que el capital consolidado de esa institución, el 31 de diciembre de 1872, era de \$ 82,000-00 y que tenía, al interés, en poder de particulares, la suma de \$ 5,200-00, con más un sobrante de \$ 2,676-91, producto de sus rentas, pues sólo se había invertido durante el año en referencia la cantidad de \$ 16,193-49 en la enseñanza superior y profesional.

Si se estima en \$ 60,000-00 el edificio propio, que ocupa un cuarto de manzana; en \$ 30,000-00 el gabinete de Física, Química, Mineralogía y Geología, y en \$ 20,000-00 la Biblioteca, se llega, en números redondos, á la respetable suma de ₡ 200,000-00 poco menos.

En 12 de agosto de 1885 se emitió la ley fundamental de instrucción pública, subdividiéndola en primaria, complementaria, de adultos, normal, general, especial, profesional y universitaria. Mas como la Universidad regida por los Estatutos de 7 de enero de 1884 presentaba dificultades á ese plan centralizador del Ministerio de Instrucción Pública, se dispuso, en 10 de junio de 1886, derogar los referidos Estatutos y declarar vigentes los de 1º de setiembre de 1843, á que se refiere la ley de erección de la antigua casa de Santo Tomás en Universidad. La ley de erección, suscrita por el Presidente don José María Alfaro y su Ministro el progresista Doctor Castro, se emitió el 3 de mayo de 1843.

Los estudios se dividían en preliminares y mayores. Eran estudios preliminares los correspondientes al Bachillerato, á saber: Castellano, Latín, Aritmética, Geometría, Geografía, y Filosofía. Los estudios mayores comprendían la Teología, Jurisprudencia y Medicina. Además, agrega el texto de la ley, "á medida que los fondos lo permitan, se enseñará Inglés, Francés, Farmacia, Cirugía, Economía Política, Oratoria y Cánones."

Remontándonos algo más lejos en la investigación de los documentos antiguos, encontramos que el 14 de diciembre de 1824 se erigió por ley de Estado, en esta ciudad, una casa de enseñanza pública bajo el patronato de Santo Tomás. En esa primitiva institución se debía enseñar, á más de las lenguas útiles y elementos de leer y escribir, Filosofía, Derecho y Teología. Pero éstos no son los verdaderos fundamentos ó la primera piedra sobre que descansa esa institución, porque en la misma ley se hace constar, al artículo 8º, que la Casa será dotada, 1º *con sus fondos*, 2º con el sobrante de tales y cuales rentas, etc.

Mi opinión humilde en este negocio tiene que ser parcial, porque fuí bachiller de la Universidad de Santo Tomás y ahora ocupo los bancos de la Escuela de Derecho. Con todo, procuraré ceñirme en absoluto á lo que digan los viejos papeles del archivo.

En 1863 ya contaba la Unversidad de Santo Tomás con fondos por valor de \$ 80,140-00. Dos años más tarde, el activo ascendía á 93,374-00. En ese mismo tiempo se hizo un pedido, á París, de libros para consulta, aparátos de física y productos químicos, por valor de \$ 15,026-85, para completar en parte los materiales de estudio que ya se poseían. Toda esa riqueza acumulada, junto con el edificio actual, que ya estaba concluído, puede estimarse, como dijimos antes, en doscientos mil colones.

La Casa de Enseñanza de Santo Tomás data de 1814, y en sus estudios y tendencias tiene, desde su nacimiento, un carácter universitario, pues su ilustre Rector, el Presbítero don Manuel Alvarado, desde 1818 decía: "Siendo igualmente manifiesta la necesidad que hay de conservar y perfeccionar tan útil establecimiento y la utilidad general que de ello se seguiría al público y al Estado, en razón de que por la mucha distancia y turtuosos caminos que median para ocurrir á las *Universidades* de Guatemala y León, por la contrariedad de climas, por lo acrecido de los gastos y escasez de expensas, no pueden el mayor número de jóvenes lograr una educación é instrucción cumplida para llenar los cargos de la República."

Como fondo primitivo destinado á este objeto, existen, según palabras textuales del mismo Presbítero Alvarado,

“suscripciones voluntarias y cuantiosas, según consta en documentos, sobre las consignaciones que para el intento han hecho en sus testamentos el Presbítero don Félix Velarde, doña Antonia Umaña, don Félix Bonilla y otros,” entre los cuales se contaba igualmente al referido Presbítero don Manuel Alvarado.

Los primeros Estatutos, aprobados en 22 de octubre de 1822, aun no establecen las enseñanzas superiores, porque se carecía de elementos con que establecer y había de formarse á los futuros estudiantes, enseñándolos primero, como es natural, á leer y escribir.

El Presbítero Félix Velarde, muerto en 1816, dice en su testamento, cláusula 11^a: “dejo el tercio de mis bienes para el *Colegio* que se está edificando en esta ciudad, á favor de los pobres.” Ese legado alcanzó, en aquel tiempo, á \$ 1,050-00 asegurados á usura. El Presbítero Alvarado modificó, veinte años más tarde, el testamento en que dejaba un legado á la casa de Santo Tomás, probablemente en virtud de haberle prestado ya superiores servicios á ese establecimiento.

Debemos, con todo, confesar que el fondo principal acumulado se hizo con rentas nacionales destinadas, eso sí, á darle á la enseñanza secundaria y profesional vida propia é independiente. “Se dota á la Universidad, dice la Ley de erección, con todos los fondos y rentas, de cualquiera clase, que hasta ahora han pertenecido á la expresada casa de Santo Tomás y con la cuarta parte del producto líquido del tabaco que se expendá en todas las tercenas del Estado.”

“Artículo III.—Para que ni aun en las urgencias del tesoro general, se tome la cuarta de que habla el artículo anterior, aplicándola á otros objetos, ni con calidad de reintegro, se verificará la deducción cada vez que los tercenistas hagan sus enteros en la administración del ramo, entregándose inmediatamente al Tesoro de la Universidad la cantidad resultante.”

Parece evidente, por los párrafos y documentos que llevamos citados, que la intención, primero de los particulares y después del Estado, fué establecer un fondo propio que garantizase la estabilidad de los estudios universitarios; á los donativos de los vecinos de San José, se agregaron los consig-

nados con igual objeto por la voluntad nacional. Puede el Estado retirarle su protección á los estudios secundarios y profesionales, teniendo en cuenta la mala situación del Tesoro Público y el estado de adelanto relativo que hemos alcanzado; pero deberá al menos devolver á la antigua Universidad su vida propia y todos los donativos, sean públicos ó privados, que en otro tiempo se le hicieron. Eso es lo que parece más equitativo á su respetuoso servidor.

A. ALFARO,

Director de los Archivos Nacionales.

(De *La Prensa Libre* de 28 de abril de 1902.)

NOTA.—Reproducimos con placer el precedente estudio, tanto porque contiene datos muy importantes y que dan á conocer la historia de nuestra extinta Universidad, cuanto porque tenemos el propósito de insertar en este boletín, para que estén en su lugar, todos aquellos documentos que, de algún modo, ilustran el movimiento que entre nosotros ha seguido la enseñanza; sobre todo, cuando, como éste, proceden de personas tan competentes como el señor Alfaro, que es, además, un distinguido colaborador de esta revista; pero de ningún modo, porque nuestras opiniones sean las que él susenta acerca de la Universidad y su presunta ó deseada resurrección. Para nosotros, la Universidad de Santo Tomás está muy bien enterrada, y es nuestra humilde opinión que así debe permanecer hasta tanto el país no alcance un desarrollo tal que la haga útil y, por consiguiente, necesaria.—J. A. F.

El Doctor don Francisco A. Berra.—Los periódicos bonaerenses anuncian que este eminente pedagogo y escritor argentino ha ido á establecerse en Buenos Aires, después de haber permanecido largo tiempo en la ciudad de La Plata, en donde tuvo á su cargo la dirección general de la enseñanza primaria. El Doctor Berra es uno de los pedagogos más ilustrados y entendidos que tiene la América Latina.

* * *

Presupuesto de instrucción pública en Neuchatel, Suiza.—El cantón de Neuchatel, de la confederación suiza, gastó el año pasado la suma de 954,487-94 francos en el sostenimiento de sus escuelas de enseñanza primaria y secundaria. La suma presupuesta subía á 961,182-83 francos.

El suelto que á continuación reproducimos pertenece á *El Diario del Salvador*, de cuyas columnas lo hemos recortado. Ese corto, pero expresivo estudio deja ver que no sólo aquí se siente la necesidad de abrir nuevos horizontes á las aptitudes juveniles y que nosotros hemos obrado como prudentes y previsores al poner los medios para no llegar á la situación de otras jóvenes repúblicas, en donde la plétora de los profesionales improductivos se derrama por sobre todo el país como un humor que corroe y esteriliza las fuerzas nacionales. Véamonos en ese espejo y continuemos con resolución por el camino emprendido.

¡BASTA DE ABOGADOS!

Encuétrase ahora reunido en Santiago de Chile el Congreso General de Enseñanza Pública, que está llamado á producir grandes reformas en la instrucción.

Véanse las siguientes indicaciones que se le hacen, y que ojalá tuvieran eco en El Salvador, tan necesitado de sabias modificaciones en el plan general de estudios:

He aquí un punto en que el Congreso de la enseñanza debería insistir y que le permite prestar un verdadero servicio á los propósitos de que sus organizadores parecen animados, y ese punto consiste en estudiar la manera de disminuir el número de jóvenes que se dedican á las profesiones liberales, especialmente abogados, para aumentar el de los que se consagran á las carreras industriales, al trabajo práctico y fecundo.

Cualquiera cosa que se haga en ese sentido, será un gran paso que merecerá el concurso entusiasta de cuantos aman este país y desean su progreso.

El programa del Congreso da esperanzas de que el rumbo de sus estudios va á ser práctico. La enseñanza técnica profesional, agrícola, minera, mecánica, ocupará á varios de sus oradores, y aun hay temas consagrados á los detalles de esas ideas y á su aplicación práctica, dentro de la organización actual de nuestra enseñanza pública.

Amplio horizonte tiene el Congreso de la enseñanza para estudiar y sugerir la aplicación de medios que nos conduzcan á la reforma racional de nuestros sistemas sobre las bases que parecen inspirar el programa en que nos ocupamos:

reducción y transformación del absurdo plan llamado hoy de *humanidades*, que está recargadísimo y no es práctico, y su reemplazo por métodos que conduzcan al desarrollo industrial del país.

Lecciones de Botánica.—La casa Apletton, de Nueva York, ha traducido y publicado el manual de *Nociones de Botánica* originalmente escrito en inglés por el profesor Hooker. Una revista suramericana se expresa así de la mencionada obra: “Bajo el modesto nombre de *Nociones de Botánica*, el profesor Hooker, expresidente de la Sociedad Real de Londres, presenta un tratado completo que puede guiar á los que deseen adquirir nociones sumarias, pero sustanciales, sobre el reino vegetal. Sólo quienes deseen profundizar sus conocimientos necesitarán acudir á otras obras, pues la del Dr. Hooker basta para adquirir una instrucción extensa en la materia.”

* * *

La escuela en Cuba.—En la joven República de Cuba existen hoy 3,474 escuelas fiscales con una asistencia media de 163,348 alumnos. A las escuelas privadas asisten 40,000 niños. El censo escolar dió á conocer que el número de niños de 6 á 14 años de edad llega á 395,822; de modo que se quedan todavía sin recibir educación cerca de 200,000 niños.

* * *

La vida práctica.—La señorita Amelia Palma, distinguida institutriz argentina, ha publicado una interesante obra con este título: *La vida práctica*, que ha merecido muchos elogios de la prensa profesional de Buenos Aires. La obra responde á los programas de primera y segunda enseñanza de la República y está dividida en cuatro partes.

* * *

Los analfabetos en Europa.—Según una estadística publicada recientemente en Inglaterra, los países slavos (Rusia, Rumania y Servia) son los que contienen mayor tanto por ciento de analfabetos, ó sea el 80,9%. Vienen enseguida las naciones de lengua romana.—España, con 63,9%, é Italia, con 48,9%; á éstas últimas se agrega Hungría, con 43,9%; el Austria con 39,9%. En Irlanda el número de analfabetos baja á 21,9%; en Francia y en Bélgica al 14,9%; en Holanda al 10,9% y en Inglaterra al 8,9%. Los Estados Unidos están, poco más ó menos, al nivel de Inglaterra. Alemania acusa una proporción de sólo un 1 0/0.

MONEDA DE CACAO

Señor Licenciado don

MATÍAS TREJOS

San José, 1º de noviembre de 1902.

Tengo singular placer en suministrar á V. los datos que me pidió relativos á la moneda de cacao; incompleto tiene por fuerza que resultar este estudio, desde luego que se refiere tan solo á Costa Rica, sin hacer la relación necesaria con los otros pueblos de Centro y de Sur América.

Nuestros indios tenían las almendras de cacao en el mismo aprecio y estimación que los conquistadores el oro y la moneda, porque eran sus equivalentes en las transacciones comerciales; con granos de cacao compraban todo lo que querían, de manera que en Nicoya, en el siglo XVI, un conejo valía diez granos, un esclavo se estimaba en cien granos de cacao, por término medio.

El cacao, así como el hierro, el cobre, la plata y el oro tenía, y tendrá en todo tiempo su valor en uso, por las diversas aplicaciones que siempre se le ha dado: los indios lo tomaban como bebida y lo empleaban en unturas y extraían de él un aceite curativo, llegando su fe en la eficacia del cacao como droga, hasta asegurar que quien lo tomaba en ayunas era inmune contra la picadura de serpientes venenosas. El historiador don Gonzalo Fernández de Oviedo, que estuvo en Nicoya el año de 1529, dice que él mismo experimentó en su propia persona la acción benéfica del aceite de cacao como curativo de una herida que se causó en un pie, viniendo de Nicaragua por la costa.

Así como se falsifican las monedas de oro y plata, de igual manera se falsificaba por los indios la moneda de cacao, pelando las almendras con sumo cuidado y sustituyendo la semilla con tierra, de manera que difícilmente podía distinguirse un grano bueno de uno malo, que apenas sí conservaba legítima la cáscara exterior.

Por razón natural, los hombres han adoptado como unidad de valor aquellos objetos que les son de utilidad general y fácilmente trasportable; así vemos á los pueblos indo germánicos valerse del ganado (pecus), de donde n. s. viene la palabra peculic; los indios nuestros, dedicados de preferencia al cultivo de la tierra, adoptaron como moneda circulante los granos de cacao. Las transacciones en el siglo XVII debieron ser para Costa Rica de escasa importancia, pues en real cédula de 10 de noviembre de 1626 se dice que en esta provincia no había más de cincuenta vecinos, todos pobres, por no tener comercio ni contrataciones; y se ordena que la audiencia infor-

me si sería conveniente suprimir el Gobernador y Tesorero de Costa Rica y el Alcalde Mayor de Nicoya, y agregar la Gobernación y Alcaldía Mayor á la Gobernación de Nicoya, por no haber en Costa Rica frutos ni hacienda suficientes para el pago de salario del Tesorero y del Gobernador

En el expediente de remate de una casa (17 de marzo de 1719) en Cartago, se dice: "Por fin, la tomó el Capitán José de Ho-yo por \$ 600 de cacao, por ser la única moneda general y corriente en esta provincia, y que todo cuanto se compra y vende es con dicho cacao, por no haber plata en ella". Esto no quiere decir que no se hiciesen transacciones en moneda de plata, pues vemos que en 1721 Manuel González vende en Barba una mulata, su esclava, por \$ 150 de plata acuñada, de á 8 reales cada peso.

La moneda de cacao estaba dividida así: un zurrón de veinte mil granos valía \$ 25; cada peso estaba representado por ochocientos granos ó sea ocho reales de á cien granos el real; se entendía, pues, que al hacer un trato por zurrónes de cacao, cada uno debía contener veinte mil granos. En todas las operaciones de 1725, por ejemplo, se especifica la clase de moneda en que debía hacerse el pago, porque la diferencia entre la plata y el cacao era de dos á uno, de manera que con \$ 12-50 de plata se podía obtener un zurrón de cacao de primera suerte, bueno de dar y recibir en pago de deudas; así, en 17 de setiembre del año á que nos referimos, Juan Rafael Ramírez vende á Diego de Barros, "unas tierras junto al río Paz, por \$ 110 de cacao, que en plata montan á \$ 55." Las fincas de cacao en Matina se estimaban y vendían á razón de un peso, en la misma especie, por cada árbol frutal. Este artículo se exportaba á la provincia de Nicaragua en zurrónes, llevados en bestias mulares: en pedimento de Diego Quesada, vecino de Managua, se dice, en 1730, que el cacao de Matina era moneda corriente en estas provincias.

Las tierras tenían en ese tiempo muy poco valor: en 1741 Jerónima Sánchez vendió dos cercos en la vega del río Virilla por \$ 20 de cacao; más tarde, en 1768, Pedro González compró un sitio de vivir en la cañada del Río Segundo á la orilla del camino real, constante de cuatro manzanas de tierra, por \$ 16. No sucedía lo mismo con los objetos importados, pues un frasco de aguardiente costaba en 1731, cinco pesos de cacao, y por las telas para trajes se pagaban verdaderos caprichos.

Pienso que con lo expuesto es bastante para dejar establecida la importancia que durante más de dos siglos tuvo entre nosotros la moneda de cacao.

Su affmo. s. s.,

ANASTASIO ALFARO

San José, 6 de noviembre de 1902.

Señor Director de *La Justicia Social*

P.

Estimado amigo:

En el nº 42 del periódico que V. dirige he visto un bonito trabajo de don Anastasio Alfaro, titulado *Moneda de Cacao*, y con permiso de mi amigo el autor, voy á ampliarlo con tatos importantes.

En mis ratos de ocio me dediqué á revolver papeles viejos, estudiando antiguos legajos, de los cuales he tomado algunas notas que tal vez sirvan algún día para escribir crónicas ó cosa que lo parezca.

Entre las que tengo se encuentran varias extractadas de la causa criminal seguida contra el Alférez Antonio Marín de la Cruz, residente en el valle de Aserrí, por acusación de Phelipa de Quesada, hecha en 21 de julio de 1721.

En 9 de febrero de 1725 don Diego de la Haya Fernández, Gobernador y Capitán General de Costa Rica, dictó sentencia condenatoria, la cual, entre otras cosas, contenía la obligación en que estaba el Alférez Marín de pagar á Phelipa cien pesos de cacao, y ésta, á la vez, debía pagar veinticinco pesos de cacao para la cofradía del Santísimo Sacramento.

Resulta de lo dicho, que la *moneda de cacao* no sólo era de uso corriente en las transacciones ordinarias, sino que también era moneda de curso legal, puesto que los tribunales no sólo imponían penas en dicha moneda sino que ella servía de base para las tasaciones de costas.

A título de curiosidad reproduzco la tasación de costas presentada en la causa á que arriba me referí, la cual dice:

"Tasación de costas de esta causa según el auto de sentencia, las cuales son en la manera siguiente así á plata como á moneda de cacao.

Resumen de las costas.

| Plata | | Cacao |
|---------|--------------------------------|---------|
| \$ 25. | Al asesor, en plata | |
| 2.3 | Papel para el testimonio | |
| | La saca del testimonio | 18. |
| | La multa para Phelipa | 100. |
| | Costas de mí el juez | 8.2 |
| 0.5 | Las de Saborío | 14.6 |
| | Las de Fajardo | 7. |
| | Las de Morales | 2/2 |
| <hr/> | | |
| \$ 28.0 | | 150.2 " |

Total: el reo debía \$ 28 en plata y ciento cincuenta en cacao, y tuvo que pedir tres meses de plazo para pagar las costas en *plata* y un año para las en *cacao*.

Lo que sería bueno averiguar, y lo dirá quien más sepa, es si existía en aquellos tiempos alguna disposición dando curso legal á la moneda de *cacao*.

De V. att^o s. y a.,

OCTAVIO QUESADA

Post scriptum.—Agradezco al Licenciado Quesada la indicación de que los datos suministrados á nuestro profesor de Economía política, sobre la moneda de cacao, son en cierta manera incompletos, porque no presentan la dicha moneda desde el punto de vista legal.

En la causa seguida contra Miguel Ant^o Martínez, el año 1721, por seducción de Felipa Quesada, bajo palabra de matrimonio, se tasan las costas en ambas monedas, de plata y de cacao, lo cual parece indicar que aun no estaba autorizada legalmente la moneda de cacao y que su valor, en cambio, se debía tan sólo al uso inventariado que de ella se hacía en las transacciones comerciales, debiendo, pues, pagarse los Derechos Reales en reales de plata y las indemnizaciones personales en moneda de cacao, que era la más corriente.— Ne se usa, dice el Gobernador en 1738, "otra moneda que el cacao y cambalaches." Sin embargo, el Contador Mayor de Guatemala, con fecha 15 de febrero de 1777, dice que el Gobierno Superior tenía dispuesto que un peso de cacao valiese cuatro reales de plata; esto debió traer algunas dificultades á la hacienda pública, porque seis años más tarde se expidió la Real Cédula en que se prohibía que los oficios vendibles en Costa Rica fuesen vendidos por cacao.

Así parece estar resuelta la cuestión legal de la moneda de cacao en Costa Rica: circulación tolerada en el comercio desde la época de la conquista hasta 1777; autorización del Gobierno superior hasta 1783, fecha en que por Real Cédula se prohibió el pago de Derechos Reales en moneda de cacao. Por lo demás, en las transacciones de poca importancia siempre se usó el cacao aun después del período colonial; hará apenas treinta años que en Alajuela se daba á los niños, los días de ventas en el mercado, una mano de cacao para que comprasen frutas y melcochas.

Debido en mucha parte al comercio ilícito que mantuvieron los finqueros de Matina con los piratas ingleses y con los indios moscos, las plantaciones de cacao tomaron gran incremento á partir de 1710. Ya en 1737 hizo cuenta el Gobernador de los árboles de cacao que había en Matina y resultaron 237, 138 repartidos en 89

fincas, que producían un peso al año por cada árbol frutal. Cuarenta años más tarde, el número de haciendas era de 136, pero con menos árboles plantados. Ese estado de relativo bienestar tuvo por natural consecuencia la creación de las florecientes villas de Heredia, La Lajuela y San José.

Corriendo el peligro de que resulte esta post-data más larga que la carta, quiero aprovechar la oportunidad para reforzar lo expuesto con respecto al poco valor que tenían las tierras en el siglo XVIII, aquí mismo en la meseta central: en 1721 Manuela de Torres vende por \$ 50 de cacao una caballería de tierra, sita en la vega del río que llaman de Torres; el mismo año, Francisco de Chaves vende por \$ 150 de cacao una hacienda de caña, con trapiche, sita en el paso del río Virilla, sobre el camino real de Cartago. En 1725 doña Mariana de Alfaro Hidalgo, viuda de Antonio Jiménez, vende en Barba un sitio con dos casas, trapiche, platanar y paila de cobre, por \$ 400 de cacao. En 1733 doña Clara de Esquivel vende al Alférez Juan de Bonilla "las haciendas en que al presente vive," con trapiche, casa, ganado y cinco caballerías de tierra, por \$ 385 de cacao.— En 1741 María de Fuentes vende un pedazo de tierra en el valle de Aserri y Salitral, que linda por el Oriente con el río de Las Damas, y de ahí por la parte del Norte, tirando al Hatillo de San Antonio, por \$ 35 de cacao.

Como resultado final de estas investigaciones tenemos el hecho confirmado de que una moneda circulante, de valor real y efectivo, y de fácil adquisición por medio del trabajo agrícola, nos hizo progresar en medio siglo de manera incalculable. Protejamos, pues, la agricultura y ella nos dará el bienestar y el progreso.

ANASTASIO ALFARO

La lengua alemana en los Estados Unidos.—Los cinco Estados atlánticos centrales de los Estados Unidos desean que la enseñanza del alemán sea obligatoria en las escuelas de toda la confederación y con ese fin se han dirigido al Congreso de la República, pidiendo que se emita una ley en ese sentido.

* * *

Arbol raro.—En el istmo de Panamá existe un árbol raro, que produce un fruto rojo, cuyo jugo tiene la extraña propiedad de ablandar la carne al ponerse al contacto con ella, debido á la acción química que posee, y cuyo resultado es la separación de la fibra muscular.

La Inspección General de Enseñanza ha dispuesto que se reproduzca en este boletín el siguiente trabajo como demostración de que ella comparte y defiende las teorías pedagógicas que en dicho artículo se exponen y que, en opinión de ese ilustrado centro, son las buenas y las que conviene sostener así en principio como en la práctica.

Escuelas rurales

I

Con este mote ha publicado *La República* un artículo editorial que contiene errores graves sobre enseñanza y sobre nuestras escuelas, cuya organización demuestra ignorar en absoluto mi estimado amigo el señor Nieto, á quien supongo autor de ese trabajo, porque en él resplandecen, ya que no otra cosa, esta vez, la buena fe y la recta intención con que sobre asuntos públicos este distinguido periodista acostumbra escribir. Pero hay más todavía: el artículo citado no sólo contiene los errores á que me refiero sino que también sugiere medidas cuya aplicación constituiría un golpe y un retroceso para la enseñanza, y aunque me consta que los centros directores del ramo de educación no comparten las ideas estrafalarias de *La República*, la seriedad de este periódico puede influir para que algunas personas tengan por exacto lo que él afirma y por aceptable lo que insinúa. Conviene, pues, combatir los errores, algunos de ellos peligrosos, que, como digo, contiene el trabajo en referencia.

La República, primero que nada, se sorprende de que el Gobierno actual no haya dado aún en tierra con los "vigentes planes de enseñanza relativos á las escuelas rurales, que, según entendemos" dice, "por un error quedaron organizadas de acuerdo con los dos primeros grados que corresponden" (sic) "á las escuelas graduadas de villa y de ciudad". Imagínome, por mi parte, que si el Gobierno no ha removido hasta ahora los planes de que habla el señor Nieto es, en primer lugar, porque ellos no existen como obra independiente de la organización única á que la enseñanza común entre nosotros está sujeta; en segundo lugar, porque, á querer modificar la constitución de las escuelas rurales, tendría forzosamente que modificar también todo el mecanismo del sistema vigente, para que él continuara siendo, como es hoy, como tiene que ser, una unidad pedagógica, mala ó buena, pero regida por un sólo criterio; y en tercer lugar, porque este Gobierno estima sin duda que la organización actual no es tan mala y que, antes que reformar leyes, lo que importa es formar maestros y educadores. Así lo deja entender á lo menos el hecho de haber fundado la Escuela Normal de varones, que tanta falta hacía para ese fin.

Ahora bien, si las escuelas rurales quedaron organizadas según están no fué por error, como lo entiende el señor Nieto, sino porque así lo dispone la ley. A este propósito conviene repetir, á fin de que no quede duda sobre tal punto, que las escuelas rurales no se rigen entre nosotros por un plan especial ó independiente del plan que engloba nuestro sistema general de enseñanza, porque ellas son miembros integrantes de ese todo armónico; y si

así no fuera, ni la escuela graduada sería posible ni el sistema concéntrico cabría en ella. Le informo mal, por consiguiente, quien le informó que para las escuelas rurales hay entre nosotros organización distinta ó régimen separado.

Para el señor Nieto los dos primeros grados en que aquí se divide la enseñanza común corresponden sólo á las escuelas de villa y á las de ciudad: he aquí sus propias palabras: "pero aguardábamos que los primeros pasos del Gobierno se dirigieran á la absoluta remoción de los vigentes planes de enseñanza relativos á las escuelas rurales, que, según entendemos, por un error quedaron organizadas de acuerdo con *los dos primeros grados que corresponden á las escuelas graduadas de villa y de ciudad.*" Pero esto último es también un error, si no es otra cosa. Venga acá mi buen amigo el señor Nieto y dígame, si lo tiene á bien, de dónde diablos saca que los dos grados primeros de la enseñanza *común* corresponden á las escuelas de villa y de ciudad y no á las rurales. A ser así, la enseñanza dejaría de ser común.

La ley, por esa razón, no establece grados distintos para las escuelas según que éstas pertenezcan á caserío, villa ó ciudad, no: la escuela del caserío, la escuela de la villa y la escuela de la ciudad principian todas con un mismo grado y pasan después de uno á otro en orden ascendente. Un niño que curse el primer grado en una escuela pública de San José puede, en virtud de este arreglo armónico, trasladarse á mediados de año á cualquier caserío, ingresar en la escuela y reanudar allí sus estudios primarios en el mismo punto en que aquí los dejó ó viceversa. He aquí lo que constituye y mantiene la unidad de la *enseñanza común*, unidad que no existiría á ser como el señor Nieto supone ó quisiera.

Dice el señor Nieto que aunque "los programas oficiales no son la última palabra sobre el asunto, sí llenan hoy las necesidades para *escuelas en donde hay graduación*"; y agrega, "pero en las escuelas de campo, con ese primer grado todos los años y sin avance ninguno (sic) se pierde lastimosamente el tiempo. Allí no hay esperanzas para el pobre niño que alcanzó el primer grado si no va á la villa ó á la ciudad á acabar de aprender á leer y á escribir", etc. Vamos por partes.

Yo creo como el señor Nieto que nuestros programas no son la última palabra en *el asunto*, como que no hay nada que no sea perfectible; pero, con todo eso, conviene que sepa, porque á buen seguro no lo sabe, que los más eminentes pedagogos de la América Latina, más benévolos que el escritor de *La República*, han tenido grandes elogios para los tales programas. Esos estudios se han publicado. Pero esta es una cuestión baladí y no he de hacer alto en ella. De las palabras trascritas se desprende, esto es lo importante, que, según el señor Nieto, hay entre nosotros escuelas que se hallan fuera del concierto establecido por la graduación: una vez más todavía se equivoca el señor Nieto; no hay una sola escuela en la República que no sea graduada, porque la distribución gradual (la palabra lo dice) de la materia enseñable no se hizo para una sino para todas sin excepción. Es, pues, graduada toda escuela dividida en grados, aunque en ella no exista por el momento más que uno solo. Tal es el sistema de escuelas que en Costa Rica reina uniformemente desde 1886: respetuosamente invito, pues, al señor Nieto á que cite las escuelas de la República que, por su constitución legal

ó pedagógica, se hallan fuera de ese sistema y del régimen á que obliga. ¿Contesta el señor Nieto que él no ha dicho tal cosa? Pues he aquí otra vez la frase en que lo dice. . . .” aunque los programas oficiales no son la última palabra sobre el asunto, *si llenan hoy las necesidades para las escuelas en donde haya graduación. . . .*” Si el articulista habla de las escuelas en *donde hay graduación* es á todas luces porque entiende que *existen otras donde no la hay*. Me atrevo á creer que, al expresarme de esta manera, razono con lógica.

Dice el señor Nieto que “en las escuelas de campo, con ese primer grado en todos los años, no hay avance ninguno y se pierde el tiempo lastimosamente”. La afirmación es rotunda y autoriza á suponer que el autor del artículo conoce personalmente, si no todas, muchas, cuando menos, de las escuelas rurales. Pero doy de mano á este punto para decirle al digno director de *La República* que está también en un error si cree, como parece, que las escuelas rurales sólo constan de un grado. Oiga el señor Nieto, si gusta: la ley de 1895 divide las escuelas rurales en tres categorías: de primero, segundo y tercer orden: estas últimas constan de cuatro grados, en los cuales se contiene el minimum obligatorio de enseñanza, y se destinan á las poblaciones menores y caceríos. Si en muchas de esas poblaciones no existe de hecho más que un sólo grado, la culpa no es de la ley y menos de los programas, sino de las juntas de educación que, ó no aprontan los elementos indispensables para abrir los grados sucesivos ó no hacen concurrir á los niños á la escuela después que han cursado el primer grado ó el segundo. La ley no le ata las manos al Gobierno para abrir en cada lugar los cuatro cursos que comprende la enseñanza obligatoria; ¿pero qué ganaría con eso si no hay alumnos para los grados superiores ó si la junta no tiene local donde alojar á los niños ni dispone tampoco de elementos de enseñanza?

Ni es exacto tampoco que en todas las escuelas rurales, ó sea de tercer orden, haya sólo un grado: podría citarle al señor Nieto muchas escuelas pertenecientes á esta categoría con tres cursos, con cuatro y hasta con cinco. La regla que en este particular siguen los Gobiernos todos es abrir en cada escuela el número de grados que la asistencia exija y siempre, ello es claro, que la junta cuente con local y con elementos. Así, por ejemplo, el distrito de San Vicente no tiene derecho, por ley, sino á una escuela de tercer orden y, á pesar de todo, ésta cuenta con cinco grados, porque ese pueblo, á impulsos de la junta, que es diligente, envía sus hijos á la escuela año tras año. En cambio, San Marcos de Tarrazú, que es cabecera de cantón, tiene derecho, por ley, á una escuela de segundo orden y, sin embargo, la escuela de dicha villa no ha contenido hasta ahora más que dos grados. Hay, por otra parte, muchas cabeceras de cantón en donde, sin que de modo expreso lo conceda la ley, ha existido el sexto grado. El amor de los vecinos por la enseñanza y el interés de las juntas es quien lo hace todo, ó casi todo, porque el Gobierno también, por su parte, sobre que satisface las atenciones del personal, que son las más costosas, tiene siempre la mano abierta para auxiliar pecuniariamente á las juntas en todo trabajo que emprenden por el mejoramiento y ensanche de sus escuelas.

Dejo, pues, demostrado que es un error creer, como, mal informada, cree *La República*, que la ley no consiente en los pueblos sino escuelas de un sólo grado y que es absurdo, asimismo, atribuir á los programamas el hecho que

el periódico mencionado deplora. El mal viene en general de la indolencia de las juntas, porque el Gobierno nunca se ha negado á crear grado tras grado allí donde éstas lo solicitan. Equivócase, pues, el señor Nieto por mitad de la barba cuando dice que "allí (en los campos) no hay esperanzas para el pobre niño que alcanzó el primer grado si no va á la villa ó á la ciudad próxima á acabar de aprender á leer y á escribir," etc.

Mande sus hijos el vecindario año tras año á la escuela—ese es el medio—y el Gobierno—cualquiera que sea—establecerá allí sin vacilar, aunque duplique el presupuesto, los cuatro grados que comprende el período de enseñanza obligatoria. Bastará que la junta ó el vecindario apronte local adecuado y haga efectiva la compulsión. Para esto, sin embargo, hace falta aún espíritu público y amor á la enseñanza y es la escuela quien está generalizando ahora, poco á poco, esos sentimientos.

II.

He aquí otro párrafo del señor Nieto que voy á examinar: "Para los niños del campo debe hacerse con mucha más razón lo que se ha hecho para las ciudades con la creación de las *escuelas complementarias*. ¿Se da facilidades á las de las ciudades para cursar los primeros años de *segunda enseñanza*?" Perdóneme mi amigo el señor Nieto que le aplique á este error un calificativo asaz duro, pero que á todas luces merece,—el de garrafal. No otra cosa que error garrafal es, en efecto, creer que la escuela dicha complementaria comprende estudios que, de un modo ú otro, pertenecen á la enseñanza media. La escuela complementaria es aquí, como en todas partes, una continuación de la escuela primaria, por más que lo que en ella se enseña asuma, por razón de su objeto, carácter especial y determinado. Al crear, pues, la escuela complementaria lo que el Gobierno ha tenido en mira es ofrecer á los jóvenes medios de *ampliar y completar*, en un sentido dado, los conocimientos generales que traen de la escuela primaria, y de ningún modo "dar á los niños de las ciudades", como piensa y dice *La República*, "facilidades para cursar los primeros años de la segunda enseñanza." Este error del estimable diario es, además, peligroso, porque él endilga á creer que un curso de escuela complementaria es válido en el Colegio!

"¿Se da facilidades á los de las ciudades", dice el señor Nieto, "para cursar los primeros años de la segunda enseñanza?" "Pues con mayor razón", continúa, "porque más imperiosamente lo necesitan, déseles á los niños del campo facilidades para que, en su mismo barrio, alcancen con perfección, y año tras año, los tres ó cuatro años de la enseñanza obligatoria que hoy no alcanzan ni mucho menos." Esta exigencia me parece muy justa; lo malo es que el señor Nieto ha dado en la flor de suponer que en las escuelas rurales no hay cabida legal más que para el primer grado de la enseñanza obligatoria, y esa insistente suposición comprueba que el estimable diarista no conoce ni por el forro nuestra legislación escolar.

Si cada pueblo no tiene en la actualidad una escuela, por lo menos, de tercer orden, no es ciertamente porque la ley sea un estorbo para ello, sino porque, como dije antes, la junta, bien por desidia, bien por falta de medios coercitivos eficaces, no compele á los niños á asistir, por lo general, más

de dos años, ó porque también carece de local y de medios de enseñanza. Estas son las causas que hay que remover para que las escuelas rurales se llenen y para que los niños recorran, sin excusa posible, todos los grados que comprende la enseñanza obligatoria. Inútil es decir que para esto habría también que aumentar en otro tanto el presupuesto de instrucción pública y que tener maestros en número suficiente.

El señor Nieto ha encontrado, no obstante, una fórmula, de seguro más eficaz, para hacer que las escuelas del campo se pueblen, y es "dar al traste" con los programas. ¡No hay en verdad nada más simple y expeditivo!

Los programas actuales son ciertamente susceptibles de mejora, ¿quién lo niega? Pero es preciso desconocer en absoluto la organización que entre nosotros tiene la enseñanza primaria y las condiciones propias del pueblo costarricense para creer que una antipedagógica mutilación de programas, que es lo que el articulista propone, haría infuir las masas rurales á las escuelas. Para esto, sería necesario que el pueblo, con una ilustración que no tiene, pudiera juzgar por sí mismo acerca del mérito de un programa ó concebir, cuando menos, como habría de ser el que le conviene. Yo no tengo noticia de que hasta ahora haya habido padre de familia que, como razón para no enviar su hijo á la escuela, alegue que los programas no sirven. Por otra parte, si, según juzga el señor Nieto, se debe á los programas el que los niños del campo no cursen todos los grados de la enseñanza obligatoria, cómo explicaría él que, á pesar de eso, haya distritos rurales con escuelas de segunda orden á que los niños asisten año tras año.

Incurre, además, el señor Nieto en otro error no menos grave al creer que pedagógicamente sería lícito aplicar programas distintos á grupos de escuelas que, sin embargo, son partes constitutivas de un orden homogéneo y que, por esa causa, obedecen á una regla común, que es lo que ocurre con las escuelas de Costa Rica, para las cuales ha fijado la ley un mínimum de enseñanza obligatoria como medio de educación integral y como base para todos los estudios subsiguientes. Ahora bien, alrededor de ese núcleo uniforme debe agrupar el maestro, eso sí, involucrándolos en la materia de estudio á que correspondan, todos aquellos conocimientos relacionados con las condiciones propias del lugar donde él enseñe, y así lo exigen los programas actuales: la variedad técnica dentro de la unidad pedagógica: esa es la única especialización que cabe y se impone en la enseñanza común. Excusado es decir que la agricultura, como elemento esencial de vida para nosotros, antes que como estudio accidental, entra como asignatura de primer orden en la escuela primaria. Pero volviendo á mi tesis, yo sé que pondría en apuros al señor Nieto si le rogara que me indicase un grupo orgánico de escuelas en que no éntre un mínimum de enseñanza obligatoria y uniforme como base de todo el desarrollo escolar. Así, pues, hacer programas *ad hoc* para las escuelas rurales, rompiendo inconsideradamente con ese principio universal de Pedagogía, equivaldría nada menos que á hacer imposible la escuela graduada y á introducir el caos en ese departamento. Hay, pues, que mantener á todo trance programas uniformes y graduados para todas las escuelas elementales, sin excluir de ellas, naturalmente, todas aquellas ampliaciones especiales que reclama el estudio de cada localidad, de cuyo conocimiento práctico no debe carecer ningún alumno, so pena de recibir una educación incompleta.

Se refiere el señor Nieto á la "necesidad de hacer más práctica la enseñanza que se imparte en las escuelas rurales",—palabras que copia del mensaje con que el actual Presidente de la República inauguró su período de Gobierno. Estas palabras traducen una idea que está hoy en todas partes, que se agita en el medio ambiente y que informa todas las lucubraciones en que los estadistas, reconociendo el poder educativo de las escuelas, plantean ó sugieren los medios que conducen al mejoramiento social. El problema es ciertamente capital y decisivo: hay que constituir la escuela de modo que, sin perder su virtualidad educativa, su eficacia moralizadora, dote de *alcance práctico* las enseñanzas que distribuya. No hay quien no sienta esa necesidad. Sino que la mayoría de las gentes, confundiendo la escuela con el taller, entiendo por enseñanza práctica lo que con el aprendizaje de oficios mecánicos ó de profesiones industriales se relaciona: este es ciertamente un error tan grande como generalizado, y no puede, á buen seguro, entender esto de otro modo quien, como *La República*, dando muestra de una ignorancia supina, tiene por una misma cosa la *escuela complementaria* y el *colegio*.

Sin pretender dar lecciones á nadie, séame permitido decir que la *enseñanza práctica* no implica en manera alguna el estudio especializado de un oficio, de un arte ó de una profesión y que desde el momento en que una *escuela primaria* se imponga semejante labor se aparta completamente de su objeto natural y obligado, y deja de ser aquello que, por los fines de su institución, es necesario que sea. La escuela primaria es, en el organismo docente, la base de todo desarrollo escolar: "cómo podréis desarrollar la capacidad mecánica de un individuo si antes no desentolvéis su inteligencia creadora?" Esto dice con razón un pedagogo notable. Así, sólo después de la escuela primaria tiene razón de ser la escuela profesional.

¿En qué consiste, pues, la enseñanza práctica que debe impartir la escuela elemental y común? Consiste en relacionar el espíritu del educando con la naturaleza que lo rodea, en suministrarle todas aquellas nociones que proporcionan el conocimiento real del medio en que vive, en crearle una aptitud que tenga conciencia de sí misma y que sea hija de sus inclinaciones y en enseñarle á aplicar al trabajo los recursos de su propio entendimiento y los de la ciencia que haya aprendido. Un maestro verdadero sabe siempre cómo se obtiene ese resultado sin recurrir á ninguna enseñanza especial.

Dice también el articulista que en las escuelas elementales hay "lujo de asignaturas"; he aquí la nómina de dichas asignaturas según aparece del cuadro de distribución que tengo á la vista:

- Lectura, escritura y ejercicios de expresión.
- Aritmética (especialmente cálculo mental).
- Religión.
- Caligrafía.
- Dibujo.
- Canto.
- Gimnástica (ó costura).

Dígnese ahora decirme mi estimado amigo el señor Nieto qué asignatura hay allí que esté haciendo el papel de un cachivache de lujo de esos con que solemos tropezar en una sala cursi y que sólo sirven para embarazar el movimiento de las visitas.

He escrito las líneas anteriores sin ánimo de buscar polémica, que ésta

por lo general, á nada práctico conduce, y no concluyo, por eso, sin declarar que declino desde ahora toda discusión. Después de todo, cabe discutir acerca de sistemas pedagógicos que se oponen y contradicen, pero no acerca de ideas estrafalarias y que, por lo mismo, en ningún grupo de esos pueden racionalmente clasificarse.

JUSTO A. FACIO

(De *La Prensa Libre*)

La lengua castellana en México.—En la República Mexicana ha empezado á regir una disposición cuyo texto dice así:

“A bordo de los trenes, en las estaciones y oficinas generales de todos los ferrocarriles del país deberá hablarse la lengua castellana; la inglesa se usará por quienes la conozcan ó deseen hablarla; pero los empleados tienen estricta obligación de suministrar datos y antecedentes en la lengua nacional.”

* * *

El pájaro fragata.—Esta ave, según el célebre naturalista M. Lan-
cáster, puede vivir en el aire una semana entera, día y noche, sin descansar en ninguna parte. Otras aves marinas vuelan casi tanto como ésta, pero no hay ninguna que la aventaje. Respecto á su velocidad, opina dicho naturalista que el referido pájaro recorre en una hora, sin gran dificultad, una distancia de 165 kilómetros.

NOTAS LOCALES

Obito.—El 2 de marzo próximo pasado expiró en esta ciudad el Ilustrísimo señor Vicario Capitular Doctor don Carlos María Ulloa, Obispo electo de esta diócesis. El Doctor Ulloa fue un sacerdote modelo y á sus grandes y notorias virtudes unía vasta ilustración y la tolerancia propia de espíritus superiores, todo lo cual lo hacía por extremo digno de la silla episcopal, que seguramente habría ocupado, no obstante las intrigas que la envidia urdía en su contra. La muerte del respetable y querido Doctor Ulloa ha sido muy sentida por todas las clases sociales; la Iglesia pierde en él un jefe digno y la patria un ciudadano ejemplar. El *Boletín de las Escuelas Primarias* ofrece el homenaje de su profunda simpatía á los deudos del ilustre sacerdote muerto.

* * *

Biblioteca.—El Gobierno ha dispuesto fundar una biblioteca pública en la ciudad de Heredia y á ese fin ha destinado, por acuerdo reciente, la suma de cinco mil francos, que se invertirán desde luego en la compra de los primeros libros para esa importante institución. La ciudad de Heredia está, pues, de plácemes.

* * *

Escuela de Obstetricia.—El 4 del pasado marzo rindieron lucido examen cuatro alumnas de esa importante institución y todas ellas obtuvieron el diploma correspondiente. El 16 del mismo mes reanudó sus clases, que son prácticas y teóricas, la Escuela de Obstetricia, destinada á prestarle grandes servicios al país y digna, por lo tanto, de eficaz apoyo.

* * *

Traslación.—El Liceo de Costa Rica ha sido trasladado al fin á su nuevo local—las Casas de Corrección—y en él se abrirán desde luego los cursos correspondientes al Liceo propiamente dicho, á la Escuela Normal y á la Escuela de Comercio, que son hoy dependencias suyas. También funciona en el mismo local una escuela primaria, destinada á ser más tarde un centro de práctica para los normalistas y, por consiguiente, una *escuela modelo*. Esta escuela es hoy la misma que á su cargo ha tenido don Manuel Muñoz y al local que ésta dejó desocupado se trasladó la *Escuela Elemental Mixta*; en el edificio que esta última ocupaba se instalarán las oficinas del Ferrocarril del Pacífico.

* * *

Nuevo inspector.—El señor don Manuel Quesada, quien durante varios años tuvo á su cargo el departamento de Estadística Escolar, ha sido nombrado inspector de escuelas de la provincia de Heredia. El señor Quesada

es de las pocas personas entre nosotros entendidas en materias de enseñanza y á esta no común cualidad reúne el ser muy laborioso y consagrado á sus quehaceres. Tenemos, pues, por muy acertado su nombramiento.

* * *

A su provincia.—Don Salvador Villar, Inspector de escuelas del Guacaste, ha regresado á su provincia después de haber permanecido algunos días en esta capital. Le deseamos feliz viaje al estimable joven y cumplido funcionario.

* * *

Idea impracticable.—Un periódico de esta localidad ha insinuado, para evitar la rutina, dice, que se haga recorrer á los maestros todos los grados de la escuela primaria, y atribuye esta idea á don Carlos Gagini. Ni la idea es nueva ni es del señor Gagini y cualquiera que lea los informes anuales de la Inspección General la encontrará repetidas veces en esos documentos. Pero la Inspección general no cree, sin embargo, que sea posible aplicar esa idea de una manera absoluta, como regla invariable, porque muy pocos maestros son capaces, por su falta de preparación y por otras razones, de dar indistintamente todos los grados que comprende la escuela primaria, y esta verdad, que es de sentido común, la ha experimentado aquel centro más de una vez. En la designación de maestros es preciso tener en cuenta un sinnúmero de consideraciones, pues quien es idóneo para dar un segundo grado no siempre ni por fuerza lo es para dar un tercero, y así por este orden. Querer aplicar aquella idea en absoluto, como regla invariable, sin atinencia á la realidad de las cosas, simplificaría mucho el complejo trabajo de la Inspección, pero daría al traste con las escuelas. No se necesita gran ciencia para saber que las ideas no son viables sino se acomodan á las condiciones entre las cuales buscan arraigo.

* * *

Bienvenida.—Ha regresado de su viaje á los Estados Unidos la muy estimable señora doña Julia Lang v. de Escalante, digna directora de la Escuela Superior de Niñas n.º 1, de esta ciudad, y cuya competencia en materias de enseñanza, aunada á sus excelentes condiciones de carácter, hácela comparecer en primera línea entre el personal docente de la República. Sea bienvenida la distinguida maestra.

* * *

¢ 100,000.—El señor Ministro de Instrucción Pública ha pedido á la Comisión Permanente autorización para aumentar el presupuesto de ese departamento en ¢ 100,000; suma que estima necesaria para atender á los gastos que originarán las nuevas creaciones hechas en la segunda enseñanza y el restablecimiento de las escuelas que, á causa de la crisis, suspendió la administración pasada.

Moneda de cacao.—Llamamos la atención de los maestros hacia el artículo que con este mote insertamos en el presente número del *Boletín*, y que debemos á la pluma de don Anastasio Alfaro, Director de los Archivos Nacionales, y de don Octavio Quesada, cuya autorización hemos obtenido para reproducir ese corto, pero interesante trabajo. Es muy conveniente, creemos nosotros, que los maestros de escuela hagan conocer á sus alumnos, en lo que concierne á la moneda nacional, el importante papel que, como medio circulante, hizo el cacao en los tiempos de la colonia y aun posteriormente.

* * *

Auxilio.—El Supremo Gobierno ha auxiliado á la junta de Educación de San Ramón con la suma de ₡ 900 para la compra de 90 pupitres destinados á las escuelas de esa simpática y progresista ciudad. Es de este lugar decir que el vecindario de San Ramón siempre tiene juntas celosas por el adelanto y mejoramiento de sus escuelas.

* * *

Clase de canto.—A solicitud de la junta respectiva, el Supremo Gobierno ha creado la clase de canto para las escuelas de los Angeles y ha nombrado para que la desempeñe á don Gustavo Campos. No obstante ser los Angeles un distrito de tercer orden, cuenta con escuelas instaladas en muy buenos y cómodos edificios y dotadas de material bastante y excelente. La asistencia ordinaria es numerosísima y hace ya más de tres años que en ellas están establecidos todos los grados (6) de la enseñanza primaria. Esto demuestra todo lo que es capaz de hacer un vecindario que comprende la utilidad de la escuela y que se complace en ver los progresos que en él hace la enseñanza. También es cierto que las escuelas de los Angeles están hace tiempo á cargo de un maestro muy competente y entusiasta, don Francisco Gómez, quien no sólo sabe dirigir con tino la educación de sus numerosos alumnos sino también estimular á los padres de familia para que, de todos modos, colaboren en esa obra. Una prueba de la importancia que esas escuelas han alcanzado es el nombramiento que acabamos de anunciar. El distrito de Los Angeles de Cartago puede estar justamente orgulloso de sus escuelas, y par su parte, el Director señor Gómez merece que se le felicite.

* * *

Material de enseñanza.—El Almacén Escolar ha recibido un surtido grande de útiles y material de enseñanza, que se venden á precios muy bajos, pues el Gobierno, al mantener y proveer ese establecimiento, sólo desea favorecer á los padres de familia, para los cuales ha solido ser una carga enorme, y á veces insostenible, la compra de enseres escolares á los precios á que en las librerías públicas se han vendido siempre esos artículos, que bien podríamos clasificar entre los artículos de *primera necesidad*.

Disposiciones importantes.—La Secretaría de Instrucción Pública ha dictado últimamente varias disposiciones que conceptuamos muy importantes y de las cuáles damos cuenta con gusto. Helas aquí:

1º—Dispensar los derechos de matrícula á los alumnos pobres que ingresen en el Ciclo Inferior del Liceo de Costa Rica ó del Colegio Superior de Señoritas para emprender, sin el auxilio del Estado, los estudios de la Sección Normal. La pobreza debe acreditarse con el testimonio de dos personas honorables y la preparación intelectual con los certificados de la escuela donde hizo el alumno sus estudios primarios.

2º—Los favorecidos con la dispensa de derechos de matrícula quedan obligados á reintegrarlos si, en cualquier tiempo, por motivo dependiente de su voluntad, perdieren un curso, se retiraren del establecimiento, fueren expulsados de él ó no ingresaren en la Escuela Normal.

3º—La obligación á que se refiere el inciso anterior será garantizada con fianza á satisfacción de la Secretaría de Instrucción Pública en cantidad de doscientos colones.

4º—Que el pago de los derechos de matrícula en el Liceo se haga por trimestres adelantados y no por semestres, ó sea una cuarta parte cada trimestre.

5º—Permitir, por esta vez no más, que los alumnos del Liceo que perdieron el curso el año anterior pasen al inmediato superior, siempre que el promedio de las notas obtenidas durante el año no sea menor que *regular*.

6º—Permitir que, en el presente año únicamente, sean admitidos en el Curso de Humanidades Modernas del Liceo de Costa Rica, sin previo examen, los alumnos del Colegio de San Luis Gonzaga de Cartago, que justifiquen haber cursado con aprobación en el referido establecimiento el año inmediato anterior al que aspiran.

7º—Restablecer el pago de la suma de veinticinco colones (₡ 25-00) al mes que anteriormente se había acordado en favor de cada uno de los inspectores y visitadores para gastos de locomoción.

* * *

Sociedad de economías.—Convócase para la Junta General que debe verificarse el domingo 29 del presente en el Edificio Metálico á las 12 m.

Debiéndose tratar de la prolongación ó no del término de nuestra sociedad y de otros asuntos importantes, se suplica asistir ó hacerse representar debidamente.

Cualquier número de socios presentes hará quórum.

San José, 1º de abril de 1903.

El Secretario.