

REVISTA DE EDUCACION



PUBLICACION MENSUAL
ORGANO DE LA ESCUELA
NORMAL DE COSTA RICA



SUMARIO:

A LOS MAESTROS DEL PAÍS

Actualidades para nuestros maestros

La duración del día escolar
El origen de la Fiesta del Arbol..... F. A. BERRA
Decreto del Poder Ejecutivo

Los Educadores

Los ideales de la vida según William James F. GARCÍA CALDERÓN
Más allá de la escuela y de la despensa... XENIUS
Las "Humanidades"..... XENIUS

Pedagogía Viva

Un problema pedagógico..... ELIAS JIMÉNEZ ROJAS
Páginas sugerentes.....

Colaboración de nuestros maestros y profesores

Un libro útil..... MIGUEL OBREGÓN L.
Excelso!..... GUSTAVO MICHAUD
Sugestiones para enseñar la Geografía en
tiempo de guerra..... E. C. MATTHEWS
Un libro para los maestros..... M. T. O.

Nuevas tendencias

La Escuela como centro de la vida social
de la comunidad..... JOHN DEWEY

Páginas literarias

La selva tropical..... GRAÇA ARANHA
Las piedras preciosas..... JUAN RUSKIN
Los grillos..... FEDERICO MISTRAL

Notas

JUNIO 20 DE 1915

SAN JOSÉ, COSTA RICA

Tipografía Nacional

REVISTA DE EDUCACIÓN

ORGANO DE LA ESCUELA NORMAL
DE COSTA RICA

Director:
OMAR DENGO

PUBLICACION MENSUAL

Dirección:
E. N., Heredia, C. R.

Año I

Heredia, C. R., 20 de Junio de 1915
noviembre

Núm. I

A los maestros del país

Quiere ser esta REVISTA exponente del común pensar y del común sentir de los maestros costarricenses. Todo esto, sincera y libremente. Vengan acá, pues, los maestros con sus dudas y sus anhelos, sus experiencias y sus proyectos. Vengan acá, con toda confianza. Expongan y consulten, que serán oídos.

Con colaboradores contamos para explicarles lo que deseen, para aclararles lo que sea oscuro, para alentarlos en lo que inventen y discurren.

Y no más retraimiento; actitud de egoístas, cómoda actitud de los que no ayudan, para reservarse la tarea fácil de criticar lo mal hecho y lo bien hecho también.

Vengan acá, pues, y que no digan más tarde que la Revista se concretó a reproducir literatura pedagógica extranjera. Y que no llegue el día en que sea preciso hacer cargos o acallar murmuraciones, de manera contundente. La Revista sólo podrá tener importancia nacional, si se consagra por entero al servicio de nuestra escuela. Para ello se requiere que los maestros cumplan el deber de ayudarla.

ACTUALIDADES PARA NUESTROS MAESTROS

La duración del día escolar

El Pr. W. H. Burham, profesor de Pedagogía e Higiene Escolar en la *Clark University*, expone lo siguiente: «En el presente estado de los conocimientos, los puntos que a continuación se señalan, parecen ser importantes:

I.—La duración total del período de trabajo escolar, en la escuela y en la casa, no debe ser mayor de tres horas para los alumnos de la escuela primaria, ni de siete u ocho para los de los grados superiores de la secundaria.

II.—El problema de las sesiones y del tiempo que hayan de permanecer los niños en la escuela, es relativo, de una parte, a las condiciones locales de la comunidad, y de otra, a las condiciones higiénicas del edificio escolar.

III.—Es especialmente importante que los recreos sean largos, como en Berlín, donde se les dedica una hora por cada cinco de labor, distribuida en varios recreos cortos y uno largo, de veinte minutos.

IV.—Se conviene por lo común en que las tareas más difíciles, las que requieren mayor trabajo intelectual, deben efectuarse en la mañana; y aquéllas como los trabajos manuales y la gimnasia, en la tarde.

V.—Las grandes diferencias individuales con relación a la curva del trabajo y a la susceptibilidad para fatigarse, exigen del plan de los períodos las mayores oportunidades de adaptación a tales diferencias».

El origen de la Fiesta del Arbol

(Fragmento)

No hace aún mucho tiempo que se miraba con indiferencia, en América, el cultivo de árboles. Los agricultores del Norte se habían declarado enemigos de los bosques, porque impiden destinar a la industria grandes extensiones de tierra. El hacha y el fuego han desempeñado papel importante en la obra de destruir selvas inmensas: es sabido que el escudo de uno de los estados de la Unión tiene un agricultor en actitud de dar hachazos en un árbol. En el Sur, la mano del hombre ha hecho desaparecer porciones considerables de monte por utilizar la madera en ciertas industrias o por emplearla como combustible. Nuestros agricultores han tenido mala voluntad para con los árboles, porque alimentan o guarécen insectos y aves que han reputado dañosas para los sembrados. A menudo se ha visto entre nosotros que hombres del campo han solido atar al tronco de árboles las riendas de sus caballos; y niños y mozos de las ciudades sienten placer todavía en descortezar, desgajar o despedazar las arboledas de calles y plazas. El pueblo ha contemplado con indiferencia estos destrozos, ignorante de los servicios que los árboles prestan, y ha dejado transcurrir siglos sin tener la idea de hacer cambiar de aspecto nuestras dilatadas pampas.

No se obraba así en Europa treinta o cuarenta años atrás. Un norteamericano, Jorge P. Marsh, residente entonces en Italia, observó que los gobiernos de varias naciones sostenían establecimientos en que se enseñaba la arboricultura, y empleaban muchos hombres y mucho dinero en conservar y en fomentar los bosques, persuadidos de que son favorables en sumo grado a la riqueza de los estados; y comparando es-

tos esfuerzos con las prácticas destructoras de América, se propuso inculcar ideas más razonables a sus conciudadanos, y publicó un libro notable en que expuso los cuidados de que eran objeto los bosques europeos, y los beneficios que de éstos se reportaba.

La propaganda de Marsh fue favorablemente acogida. Los gobiernos de los Estados Unidos, diversas sociedades y ciudadanos conspicuos adoptaron medidas para asegurar la conservación de los bosques existentes. Pero uno de los últimos, J. Sterling Morton, de Nebraska, no satisfecho con que las providencias fuesen meramente conservativas, inició la práctica de plantar árboles en donde no los había. El estado de Nebraska era de los más pobres en arboledas; grandes llanuras podían atravesarse sin que se viera un solo montículo; se había generalizado el concepto de que Nebraska era estéril bajo tal respecto. Morton predicó que el hombre podría suplir a la Naturaleza poblando de bosques artificiales el suelo de su patria, y que la agricultura multiplicaría sus frutos como consecuencia de ese hecho. Luego indujo al Consejo de Agricultura de la ciudad de aquel nombre a decretar en 1872 que todos los años se dedicara el 10 de abril a la plantación de árboles, y que se llamara a esa fecha «El día del Árbol». Más de un millón de ejemplares se plantaron en aquel año. Tres años después, el Gobernador dispuso que se observara el *día del árbol* en todo el Estado; en 1885, expidió la Legislatura una ley por la cual instituyó la *Fiesta del árbol*, fijándola el 22 de abril, día en que nació el iniciador Morton; y poco se tardó en que el ejemplo de Nebraska fuera imitado por la casi totalidad de los estados de la Unión. La plantación ha tomado allá proporciones enormes: solamente Nebraska lleva plantados más de 375 millones de árboles para la fecha en que escribo.

El fin de la fiesta era crear bosques y arboledas en donde no los hubiese, y aumentar su número en donde abundaran más o menos. En los primeros años se pensó que esta tarea debería ser desempeñada por personas adultas, y mayores de edad fueron los que se dedicaron a ella. Pero una convención nacional reunida en Cincinnati durante el año 1882 para dilucidar cuestiones relacionadas con los bosques, celebró la Fiesta del Árbol en el parque Edén, yendo a la cabeza de una procesión cívica y militar a la cual se unieron los maestros y los alumnos de las escuelas primarias. En esa fiesta trabajaron maestros y niños en competencia con las demás clases del pueblo, y a ello se debió la mayor parte del éxito. Desde entonces data, en Estados Unidos, la costumbre de que las escuelas comunes desempeñen papel activo en las fiestas del árbol, a la par de las personas adultas de las poblaciones.

De Norte América pasó la costumbre al Japón, a Australia, a Europa y luego a la América Latina.

DR. FRANCISCO A. BERRA

Poder Ejecutivo

Nº. 14

ALFREDO GONZÁLEZ,

PRESIDENTE CONSTITUCIONAL DE LA REPÚBLICA DE COSTA RICA,

Considerando el grave perjuicio que se viene ocasionando al país por la destrucción inconsiderada de los bosques naturales, destrucción que no han bastado a impedir las leyes y decretos promulgados sobre el particular;

Que es de necesidad emprender una campaña contra la devastación de los bosques, consagrando un día del año en las escuelas del país a la plantación de los árboles, como enseñanza encaminada a ese fin,

DECRETA:

Artículo 1º.—Institúyese la Fiesta de la Plantación de los Árboles, la cual se efectuará todos los años en la estación oportuna;

Artículo 2º.—Señálase el 15 de junio próximo para que tenga lugar la primera fiesta de este género;

Artículo 3º.—La Secretaría de Instrucción Pública impartirá las órdenes correspondientes a fin de reglamentar la ejecución del presente Decreto.

Dado en San José, a veinticinco de mayo de mil novecientos quince.

ALFREDO GONZÁLEZ

El Subsecretario de Estado Encargado
del Despacho de Instrucción Pública,

LUIS FELIPE GONZÁLEZ

LOS EDUCADORES ¹

Los ideales de la vida según William James

William James es un gran filósofo norteamericano. Tiene una doctrina personal sobre todos los grandes problemas de la realidad y del espíritu. Para fijar su posición en el pensamiento de nuestro siglo, recordaré aquí la opinión que me daba monsieur Bergson, originalísimo pensador francés, en conversación sugestiva. Según él, dos pueblos, el uno de viejas tradiciones filosóficas, el otro joven y apenas iniciado en los ca-

¹ Se incluirán en esta sección las biografías de los educadores ilustres, o comentarios de sus doctrinas.

minos de la reflexión interior, Francia y los Estados Unidos, presentan en este momento de la evolución intelectual el más vasto esfuerzo original y múltiple de especulación, de novedad filosófica, de entusiasmo en la discusión y en la sistematización de ideas generales. Y en el segundo de esos pueblos fecundos, James es la más completa encarnación de la filosofía, en el tradicional sentido de la palabra griega. Porque Josiah Royce, metafísico poderoso, no tiene, como él, tan vasta cultura científica, tan original concepto psicológico, y Baldwin parece limitarse a estudios del mundo psíquico, extensos y ricos, donde apenas se esbozan las bases de una concepción general, de una *weltanschauung*, como dicen los alemanes.

Hay algo singularmente expresivo en la figura de James. Es filósofo por la intuición, por el misticismo, por el *trascendentalismo*, como Emerson, como Channing, y es pensador, que parte de datos científicos, que usa de la neurología y del estudio biológico y de los resultados de la investigación hipnótica. Es moralista, en la república del buen Franklin, con positivismo de raza y también con ráfagas de spinozismo. Y así, por la armonía de esas tradiciones intelectuales y por el genio personal, es un filósofo tan complejo como Feuille, Spencer o Wundt.

Un libro suyo, *The varieties of religious experience*, publicado en 1902, consagrado al análisis de la conciencia religiosa, de la conciencia mística, es la manifestación de esos diversos y armónicos aspectos de la individualidad de James. Por la dirección, por el espíritu de simpatía, por el rumor de personales creencias, es el libro de un místico, de un *intuitivo*; por el estudio de la patología religiosa, por la constante relación entre la emoción del creyente y sus efectos de salud física, es la obra de un filósofo que es hombre de ciencia, y lo es más aún por la libertad intelectual, por la amplitud crítica y por la originalidad en la hipótesis cosmogónica. Y en todas sus páginas, nerviosas y animadas, aparece el moralista para estudiar en la religión, más que su valor lógico, su influencia activa en la vida, sus efectos de interior alegría, de confianza y de optimismo.

James tiene simpatía especial por ciertas formas de misticismo a lo Tolstoi o a lo Emerson, que se resuelven en filosofía moral y perspectivas superiores de la vida. Es un puritanismo ennoblecido el de este filósofo, como el de Channing reformador o de Walt Whitman cantor de la democracia. Vieja voz de raza que resonó en el alma violenta de Cromwell, en el temblor místico de Lutero y en el avance de aventureros bíblicos de los emigrantes gloriosos de la *Mayflower*. En esa perpetuidad de un sentimiento místico está la mejor reserva de la democracia americana. Es un principio de inquietud, de espiritual descontento, de acción y de esperanza, que va disolviendo las viciosas cristalizaciones de la civilización material y que abre otros horizontes de expansión y de amor a la riqueza, al pensamiento y a la vida.

Si como pensador religioso ha estudiado James la santidad, el fenómeno de la conversión, el misticismo y el problema de la inmortalidad humana, como psicólogo su obra es vastísima. Ya es clásica su teoría de las emociones, según la cual el elemento fisiológico es, en la pasión, an-

terior al elemento psicológico; el llanto genera y robustece la tristeza; la risa es la causa de la alegría. Así, lo que parecía un signo se convierte en causa o en elemento afirmativo de estados de conciencia. Más profunda es su tesis sobre el esfuerzo, que lo acerca a Renouvier y a Wundt. Esta filosofía, que da a la voluntad un carácter predominante, explica muchas ideas de James. La creencia es para él un acto de voluntad; la fe es una afirmación de la vida, y Descartes tenía razón al decir que la certeza sólo se consigue queriendo *ver* la verdad. James ha escrito una obra notable de psicología, y no hay materia en esta ciencia que no haya renovado con su crítica. Y en ella, si la teoría metafísica puede ser discutible, los estudios sobre la asociación y sobre la memoria son muy notables.

Los caracteres mentales de este pensador pueden reducirse a un relativismo profundo, a gran habilidad analítica, al esfuerzo para acercar siempre la doctrina al caso práctico y dar a sus observaciones el sabor de cosas vividas. Sus discursos a la juventud sobre los ideales de la vida, responden a la importancia que atribuye al esfuerzo y al carácter activo del magisterio americano.

En Francia, Lavissee y Malapert han hablado también a los jóvenes, pero sus lecciones son más generales, no tienen esta manera libre de composición, en forma de ensayo, donde el recuerdo de una lectura se asocia a una observación directa y la teoría psicológica no se opone al ritmo de la poesía interior. James hace muy interesantes sus reflexiones y les da un carácter muy práctico. Una de sus conferencias se refiere al relativismo, y la demostración se hace de la manera más libre y sugestiva.

El primer discurso tiene un carácter nacional: se refiere a un vicio yanqui, a la excesiva moralidad, a la intensidad aguda de la vida norteamericana. Si Spencer predicó el evangelio del descanso, James pronuncia el evangelio del abandono. Dice que los americanos son demasiado expresivos, que en su fisonomía revelan una agitación interior, que tienen ante la vida una manera tan inquieta y nerviosa, que excluye toda normalidad. El tono vital debe ser deliberadamente disminuido si se quiere que sea fecundo; James pretende curar este mal con su misma teoría de las emociones. Para ello aconseja el estado de reposo exterior, la distensión de los músculos, la confianza en sí propio. A la larga, la excesiva excitación se convierte en impotencia. Obrar con desconfianza, con el pensamiento agitado por el temor del porvenir, es mutilar la obra realizada. La actividad exige despreocupación, avance resuelto, ajeno a dudas, un exceso de conciencia que es tan dañoso como el automatismo. Si exteriormente estamos tranquilos, llegamos a estarlo también en la acción y alcanzaremos ese dominio sobre la propia vida, que es la clave del destino feliz.

La idea de tolerancia está en el fondo de la conciencia filosófica moderna. Desechadas las teorías absolutas, se ha impuesto un relativismo, una actitud prudente y reflexiva de respeto para todas las teorías. Nadie pretende estar en posesión de la verdad; se cree que en toda idea falsa hay un germen de verdad, que lo bueno y lo malo no son categorías inflexibles. Pero en la vida práctica, el relativismo encuentra resis-

tencias. Se respeta la idea ajena, pero no la vida extraña. El que no se atrevería a imponer su credo, pretende imponer su vida. La intolerancia, arrojada del orden de las ideas, se refugia en el concepto sobre la vida. Esto es lo que llama James una *singular ceguera* del hombre. No comprendemos los ideales ajenos, estamos cerrados ante los demás: cada cual juzga que no hay otra forma de vida que la que él vive. El hombre cree que el dolor ajeno, que la alegría de otros es distinta del dolor y la alegría propios. Hay así un egoísmo no confesado que nace de la impotencia para penetrar en otras vidas.

La solidaridad de las clases sociales se debilita en este egoísmo cerrado, en esta general ceguera humana. James explica la necesidad de tolerancia con un recuerdo personal. En la Carolina del Norte, el espectáculo de tierras roturadas por un núcleo de hombres oscuros despertó en él el sentimiento de intolerancia vital. No comprendía que hubiera felicidad en aquella existencia aislada y difícil, impregnada del aliento de troncos rotos y de tierras abiertas. Pero para el hombre que había realizado aquellas faenas, existían allí, en el hacinamiento de las ramas y en el recuerdo de tajos viriles, una poesía vivida, la memoria del esfuerzo y del triunfo, el canto de un primitivo dominando la tierra y el bosque. En la vida que parece inútil, en el vagar del poeta o del hombre erabundo hay algo incomprensible para el que tiene de la vida un concepto material o para el que se desespera en la lucha por el pan. La vida es más vasta y más honda de lo que nos figuramos cuando queremos imponer a todos un tipo uniforme. A cada uno se le revela bajo determinado aspecto si sabe mantenerse activo y solícito al toque de las cosas: la única vida incomprensible es la de la rutina, la que cierra sus puertas a la originalidad y a la voz nueva que viene de afuera. Dice el gran psicólogo: «Ni toda la verdad ni toda la bondad se revelan a un solo espectador, sino que cada observador individual alcanza una superioridad parcial de visión, gracias a la peculiar posición en que se encuentra.» La lógica nos obliga a no ser intolerantes en la vida, puesto que no podemos serlo por el pensamiento, y de esta abierta actitud ante el mundo se derivan las dos superioridades, el enriquecimiento del ideal humano, la moral del altruismo. Comprender otras vidas es simpatizar con ellas: sólo es verdaderamente egoísta el que se estrecha en un círculo pequeño de ideas. Feuillée decía profundamente que hay en el desinterés un elemento intelectual.

El más bello de estos discursos, *lay sermons*, como decía Huxley, es el que se intitula *Lo que da significación a una vida*. No es un lógico y sucesivo desarrollo, sino una continua irrupción de sugestivas observaciones sobre la vida actual y sobre el ideal. En ellas se acerca a Rousseau y a Tolstoi, porque opone la profunda realidad de la vida a la convención, a la exterioridad vanidosa y a la arquitectura de la civilización. Pero su sentido no es radical, ni nihilista con Tolstoi, ni partidario de la naturaleza espontánea y sin ley, como Rousseau. Su tesis se acerca a la del pastor Wágner, admirablemente desarrollada en *La vie simple*.

En este momento de refinamiento y de riqueza, donde la exterioridad superficial va invadiendo los dominios de la simplicidad, de la ra-

zón y de la bondad, debe predicarse el evangelio de la vida honda, de la vida simple. Refiere James que, en Chautauqua, la ciudad ideal de los Estados Unidos, donde reina una beatitud serena, en medio de las satisfacciones de una civilización refinada, sin inquietud, sin drama y sin lágrimas, sintió el terrible vacío de un ideal que destruye toda perspectiva de acción, de dominio y de lucha contra el mal. Tal no es la verdadera vida, que supone siempre tensión espiritual, voluntad de poder y esfuerzo dominador. «Lo que excita el interés del que observa la vida, es la continua batalla de la potencia de la luz contra la de las tinieblas. Lo que emociona el espíritu humano es el espectáculo de la batalla en acción; desde el momento en que no falta más que comer el fruto, ya resulta innoble».

Esta crítica de la frivolidad y del desencanto de toda excesiva perfección, recuerda la visión aguda y bellísima de Eça de Queiroz, el novelista de *La ciudad y las sierras*. Es la misma oposición tradicional entre el convencionalismo estéril de la civilización extrema y refinada y la naturalidad fecunda de la vida normal y espontánea, sin presiones de alambique depurador. Pero James es filósofo, y ante su criterio de relativismo no caben verdades extremas: para él «la ciudad y las sierras» tienen su valor. En la vida heroica hay profundidad, y la hay también en la lucha minúscula y diaria del obrero, en la faena colectiva y anónima, en las mil menudas batallas en que se combate obscuramente por la virtud y por el bien. Heroísmo de todos los días, sin piedras miliarias, en que la mujer lucha por un jirón de honra, y el hombre por la vida y por el pan, contra las sugerencias del crimen, ambos sin esperanza de progreso o de recompensa, y a veces sin mirajes de ultratumba. Hay profundidad vital en la miseria que nos muestra, lo dice James en soberbia frase, «la geología moral del mundo». Pero hay también una condición que da sentido a la vida, en medio de la diversidad de hombres y de clases sociales. Es la unión de «la novedad ideal y de la acción».

Tener una fe y agitarla, como fermento de la vida; creer que el ideal de otros tiene un valor, cuando es vivido, personal y eficaz; saber levantar sobre las desigualdades superficiales, sobre los criterios de la costumbre o de la tradición, el valor eterno de la vida una, igual en todas las almas, último refugio de la individualidad encubierta por siglos de pasividad, de automatismo moral y de vida exterior; vivir de ideales nuevos o de ideales renovados, encontrar toda realidad imperfecta ante el progreso del propio ensueño, cambiante con la vida, enriquecido con la experiencia, tal es en mi opinión, el fondo de este discurso. Las dos clases sociales que mejor se oponen en este siglo que ha levantado el criterio económico sobre el criterio moral y sobre el criterio político, los ricos y los pobres, podrían vivir, resolviendo su antinomia, con el nuevo sentido de la vida, superior a las diferencias temporales y efímeras, hecha de esfuerzo, de sinceridad, de valor ante el Acotino, de estoicismo ante la muerte, de confianza en la definitiva superioridad del ideal. «Si el pobre y el rico—escribe William James—pudieran mirarse entre sí de este modo, *sub specie aeternitatis*, ¡cómo se dulcificarían sus contiendas! ¡Cuánta tolerancia y cuanto buen humor, cuánta buena voluntad de vivir

y de dejar vivir brotarían en el mundo! »¹ ». Y en ese sentido admirable de que la vida puede en todos ser intensa y profunda, aunque difieran las condiciones exteriores, de que toda existencia puede plantearse, bajo aspecto nuevo, por la originalidad de su posición, el mismo eterno problema de la realidad desconocida, está el símbolo de la armonía futura ante la eternidad, está la definitiva conciliación de individualidad y solidaridad, anunciada, con fe de vidente, por Spencer metafísico.

Dentro de la república yanqui, el libro de James tiene relieve e importancia nacionales. Es una crítica del alma colectiva hecha por un filósofo.

En las páginas de James se observa un sentido de la vida generalmente opuesta a la existencia americana y a su forma de acción. Son los que él critica vicios humanos reflejados en el gran medio americano. La vida quieta; la actividad sin direcciones exacerbadas; la tolerancia, ya bastante realizada en la gigantesca democracia; el amor al campo, a la vida simple en el seno del más porfiado industrialismo y del imperio de la ciudad; el sentido ideal, que debe ser el último seguro de toda vida normal y fecunda, un sentido enteramente libre de la existencia, ajeno a convencionalismos, todos estos tópicos, artísticamente desarrollados en conferencias vibrantes de entusiasmo, forman un nuevo evangelio.

F. GARCÍA CALDERÓN

(De *Hombres e Ideas de nuestro tiempo*.)

Más allá de la escuela y de la despensa

He aquí lo que decíamos una tarde del pasado enero a nuestros amigos de Bilbao: «Ya empezamos a llamarnos legión en España los que no nos contentaríamos tan parvamente. Ya empezamos a llamarnos legión los que ambicionamos, y para en seguida, para que nuestros ojos lo vean, la plenitud de la vida de cultura, la plenitud de la vida de civilidad; eso que no está en la despensa, pero que no está en la escuela tampoco, sino más arriba, mucho más arriba, allí donde los prácticos no alcanzan y donde a los primarios les rueda la cabeza. Toda la ciencia, y no con primarismo corto de alas. Toda la europeidad, toda la intervención en los grandes negocios del mundo, y no un espíritu de conservación estrecho. Y que no nos vengan los realistas de alma finisecular con el torpe pretexto de las cuestiones previas, carcoma de cualquier heroísmo, ni con la robada metáfora aquella de que hay que comenzar las cosas por los cimientos; porque nosotros nos volveremos al vivo espejo de la hermana Italia, la admirable nación que en cuarenta años se ha fabricado una rejuvenecida grandeza, por haber tenido la virtud de empezar por lo alto; por no haber esperado para entrar en las esferas superiores de la

¹ *Los ideales de la vida*, trad. Soldevilla, tomo I, Barcelona, 1904.

ciencia y para convertir su lengua en uno de los cuatro *Hauptsprechen* de la cultura a que desapareciera el ceñidor de población analfabeta que aun rodea a Roma; por no haber hecho de la política de Sicilia una cuestión previa a la de la política de la Tripolitania. Y que no nos vengan tampoco con el *primum vivere* los pacatos, porque nosotros contestaremos que también la filosofía es vida y que la vida es filosofía; la vida en conciencia y sobreconciencia, la vida en ideal y superamiento, es la única vida que vale la pena de vivir».

Que se nos perdone el citar nuestras palabras en gracia a que no citamos un pensamiento nuestro, sino el de toda una generación.

Una generación que ha hecho posible que hoy—primavera de 1915—el dolor antiguo de Gibraltar haya resucitado en dolor nuevo.

Las «Humanidades»

Hay algo que puede preparar por lo hondo una reforma seria de nuestra política, un ensanchamiento en nuestro horizonte ideal. Un nombre muy vago, pero riquísimo en efectos, conviene a ese agente que decimos: El nombre de «Humanidades».

«Humanidades» en tiempo quiso decir griego y latín. Se salía de la Edad Media, y el latín y el griego constituían entonces la disciplina emancipadora. Pero en el siglo XVIII lo emancipador fué la física. En principio del XIX, la historia. A fines del XIX, la biología. Hoy lo emancipador, lo que liberta el pensamiento, lo que constituye la disciplina central de las «humanidades» es la filosofía, tal vez.

XENIUS

PEDAGOGÍA VIVA

Un problema pedagógico

El notable escritor catalán Eugenio D'Ors (*Xenius*) plantea en la revista *España*, de Madrid, el siguiente problema, de interés para los educadores:

La publicación de libros destinados única y exclusivamente a los pequeños ¿no constituirá un error pedagógico?

Cuenta Goethe, en *Poesía y Verdad*, que en tiempo de su infancia semejantes publicaciones apenas existían. Fuera del *Orbis pictus*, de Comenio, ninguna obra de esta índole tuvo el niño Juan Volfrango en sus

manos. Pero él y su hermana hojeaban a menudo una gran Biblia en folio, con grabados de Mérian. La *Crónica*, de Godofredo, decorada por el mismo grabador, les instruía sobre los acontecimientos máximos de la Historia Universal.

La *Acerva philologica* añadía a esa la narración de fábulas, mitos y maravillas de todo orden. Y tampoco les faltó el conocimiento de *Las Metamorfosis*, de Ovidio, cuyos primeros libros fueron estudiados diligentemente. «Así—dice Goethe—mi joven cabeza fue pronto poblada por multitud de imágenes y de aventuras, de personajes y de acontecimientos considerables y prodigiosos, y jamás el hastío pudo apoderarse de mí, puesto que yo estaba ocupado constantemente en aprovechar este fondo de adquisiciones, en juzgarlo y reproducirlo».

Nuestro don Elías Jiménez Rojas, a la pregunta de *Xenius*, así responde:

¿A quienes llamará el autor *pequeños*? ¿Solamente a los escolares menores de catorce años? ¿o también a los adolescentes de vocaciones ya manifiestas?

En manos de los primeros, no admito yo más libros que los de *muñecos* y los de cuentos; pero muñecos y cuentos verosímiles, imágenes ciertas de la naturaleza y de la vida, sin deformidades y sin alucinaciones. Goethe, a principios del siglo XIX ¿llegó en el mundo del pensamiento a la altura de Montaigne en el siglo XVI? En lo que se podría llamar la detención del genio de Goethe ¿qué papel hicieron aquellas lecturas de la infancia, «de personajes y de acontecimientos prodigiosos»?

En manos de los adolescentes, alumnos de los años superiores de nuestros colegios, consiento toda clase de obras en que se reflejen claramente la belleza o la verdad. Pero no se me hable ni de compendios o manuales hechos por terceros ni de profundas memorias científicas escritas para especialistas. Los más grandes sabios del día—Archibaldo Geikie, por ejemplo—se toman el cuidado de redactar personalmente los resúmenes escolares de sus grandes obras. Son estos resúmenes los únicos que debieran ser permitidos en los establecimientos de segunda enseñanza.

ELÍAS JIMÉNEZ ROJAS

Tienen la palabra los educadores costarricenses que se interesan sinceramente por los problemas que a la niñez atañen.

Páginas sugerentes

De cómo fui a la escuela y lo que en ella me sucedió. (De Quevedo, *Vida del Buscón*. Edn. «La Lectura».)

..... «Sucedió, pues, uno de los primeros (días) que hubo escuela por Navidad, que viniendo por la calle un hombre, que se llamaba Poncio de Aguirre—el cual tenía fama de consejero,—que el don Die-

guito me dijo: «Hola, llámale Poncio Pilato, y he a correr»: Yo, por darle gusto a mi amigo, lláméle Poncio Pilato. Corrióse tanto el hombre, que dió a correr tras mí con un guchillo desnudo para matarme; de suerte que fue forzoso meterme huyendo en casa de mi maestro. Dando gritos entró el hombre tras mí, y defendiéndome el maestro, asegurando que no me matase, asegurándome de castigarme. Y así luego, aunque la señora le rogó por mí, movida de lo que la servía, no aprovechó: mandóme desatacar, y azotándome, decía tras cada azote: «¿Diréis más Poncio Pilatos?» Yo respondía: «No, señor»; y respondiolo dos veces a otros tantos azotes que me dió. Quedé tan escarmentado de decir Poncio Pilato, y con tal miedo, que mandándome el día siguiente decir, como solía, las oraciones a los otros, llegando al Credo—adverta v. m. la inocente malicia,—al tiempo de decir: «Padeció so el poder de Poncio Pilato» acordándome que no había de decir más Pilatos, dije: Padeció so el poder de Poncio de Aguirre.» Dióle al maestro tanta risa de oír mi simplicidad y de ver el miedo que le había tenido, que me abrazó y me dió una firma en que me perdonaba de azotes las dos primeras veces que los mereciese. Con esto fui yo muy contento».

Nacimiento, Crianza y Escuela de Don Diego de Torres (De Torres Villarroel, Vida (Edn. «La Lectura»).

..... «A los cinco años me pusieron mis padres la cartilla en la mano, y, con ella, me clavaron en el corazón el miedo al maestro, el horror a la escuela, el susto continuado a los azotes y las demás angustias que la buena crianza tiene establecidas contra los inocentes muchachos. Pagué con las nalgas el saber leer, y con muchos sopapos y palmetas el saber escribir; y en este argel estuve hasta los diez años, habiendo padecido cinco en el cautiverio de Pedro Rico, que así se llamaba el cómitre ¹ que me retuvo en su galera. Ni los halagos del maestro, ni las amenazas, ni los castigos, ni la costumbre de ir y volver a la escuela, pudieron engendrar en mi espíritu la más leve afición a las letras y a las planas. No nacía esta rebelión de aquel común alivio que sienten los muchachos con el ocio, la libertad y el esparcimiento, sino de un natural horror a estos trastos, de un apetito propio a otras niñerías, más ocasionadas y más dulces a los primeros años».

¹ «Cómित्रe,» ministro que había en las galeras, a cuyo cargo estaba el mando de la manobra y castigo de los remeros y forzados.—(Dicc. Ac.)»

COLABORACIÓN

DE NUESTROS MAESTROS Y PROFESORES

Un libro útil

La bibliografía pedagógica española, en cuyo halagador desarrollo se hallan empeñadas tantas inteligentes actividades, acaba de enriquecerse con una obra nueva sobre una materia también nueva: la *Geografía Humana* por A. J. y F. D. Herbertson, pequeño pero muy sugestivo libro, tan primorosamente concebido y elegantemente escrito, que fue publicado por primera vez en 1899 bajo el título *Man and his Work, An Introduction to Human Geography*.

La versión española, que interpreta fielmente el original londinense, ha sido hecha sobre la última edición, revista con cuidado y adicionada por sus autores, y se debe a don Juan Palau Vera, director que fue del colegio Mont d'Or, uno de los vulgarizadores en España de la moderna técnica de la enseñanza.

La edición, bellamente presentada en un tomito de XIX-160 páginas, responde en su parte material a la bondad de la obra, hasta donde es posible exigir de un libro que por destinársele a popularizar los hechos fundamentales de la Geografía Humana, se vende a módico precio. Hay que reconocer en la casa editora de Seix y Barral Herms. no sólo el acierto en la selección de la obra que ha querido ofrecer a los lectores españoles e hispano-americanos, sí que también el esmero y hasta el cariño con que ha trabajado la edición.

El asunto es nuevo. Bien que la Geografía científica, en el sentido que hoy se le atribuye, date de la primera mitad del siglo pasado, la Geografía Humana, propiamente dicha, apenas tiene la edad de Cristo. Fue en 1882 cuando su iniciador Federico Ratzel ofreció al mundo el tomo I de su *Antropogeografía*. Pero más que en éste, en la nueva edición del mismo que notablemente modificada publicó Ratzel nueve años más tarde, es en donde aparecen trazados, con mano



firme y magistral, los principios de esta rama de los conocimientos geográficos. La novedad de la obra, que comienza desde el título, consiste principalmente en la ordenación y clasificación de los hechos; es más bien de método, de plan de exposición. Porque el pensamiento que informa la Antropogeografía, si no en todos los aspectos, ni con la latitud y variedad de matices que lo concibió Ratzel, flotaba ya en los espíritus y había sido entrevisto y aun tratado dentro de cierto límite por el sabio profesor berlinés autor del *Erdkunde*, Karl Ritter, y por su precursor, el gran Humboldt. Darle forma definida, crearle personalidad propia, tal fue la obra de Ratzel, obra grandemente meritoria y por desgracia no totalmente terminada, pero en la que el mismo Ratzel (*Geografía Política, la Tierra y la Vida, etc.*) y otros poderosos entendimientos han laborado y laboran con perseverante y fructífero empeño.

El librito de los Herbertson es quizá el más elemental, el más inteligible y el más atractivo de cuantos se hayan escrito,—con no exajerado carácter científico pero con innegables condiciones para la vulgarización,—sobre Geografía Humana. En él se explica, al alcance de modestas inteligencias, «cómo las ocupaciones de los distintos grupos humanos dependen del ambiente geográfico, y cómo estas ocupaciones afectan no sólo la vida material, las habitaciones, la alimentación, el vestir, etc., sino también la vida de familia, las nociones de propiedad, el progreso del comercio y de las manufacturas, la fuerza de expansión y los ideales de gobierno; todo ello clasificado, no según la raza, que muchas veces es sólo un accidente, sino según aquellas influencias permanentes que afectan a todas las razas».

Es, en síntesis, y con decir esto queda hecho su mejor elogio, un libro que se hermana perfectamente con el admirable de Archibaldo Geikie sobre Geografía Física, y que lo complementa con verdadera sabiduría; pues si en el uno se expone con encantadora sencillez la vida de la Tierra, en el otro se examina con sencillez encantadora la vida del hombre en sus relaciones con la del planeta.

¿Qué aplicación puede tener entre nosotros este libro? No cabría discutir a estas horas la necesidad cultural de la enseñanza de la Geografía Humana, que por otra parte fué

ya consagrada en el plan de estudios de los liceos emitido en 1913. ¿Quién ignora hoy que el espíritu geográfico ha penetrado todos los ramos del saber humano, y que los modernos investigadores buscan en el campo vastísimo de la Geografía la explicación de multitud de fenómenos sociológicos, y aun el punto de apoyo para combatir teorías económicas relativamente recientes? Bruhnes afirma que la teoría de Sumer Maine sobre la propiedad colectiva como forma primitiva de la propiedad, al igual que la de Ricardo sobre la disminución progresiva de la renta de la tierra, no sabrían sostener la prueba de una confrontación con los hechos de la Geografía Humana positiva. La introducción del examen del medio geográfico en la economía política se debe a que los investigadores de la localización de los hechos económicos han sido arrastrados, como por natural pendiente, a descubrir la causa de tal localización; el mejor ejemplo de ello lo ofrece Mister Hall en su hermoso estudio *Localization of Industries*: agrupando las causas que explican la situación actual de las industrias yanquis en siete capítulos (Vecindad de materiales, Vecindad de mercados, Fuerzas hidráulicas, Climas favorables, Abundancia de la mano de obra, etc.), Mr. Hall se ocupa principalmente en asuntos económicos; pero, ¿no son ésas también cuestiones de Geografía Humana?

La medicina, cuya finalidad es la conservación de la vida del hombre, ha sido del todo renovada por la higiene. Y ¿qué es ésta sino la confianza en las propias fuerzas del organismo humano y en la acción de los agentes naturales? La higiene es el aire, el agua, el sol, es decir, la Geografía.

Y en otro orden de ideas, y para no citar más ejemplos entre los innumerables que podrían aducirse en apoyo de la constante aplicación de los estudios geográficos al examen de los varios aspectos de la vida y actividad humanas, ¿no son los más eminentes historiadores contemporáneos quienes se esfuerzan en explicar, en el más amplio sentido de la palabra, la Historia por la Geografía? No basta hacer preceder la Historia de una introducción geográfica; se ha ido más allá. Y así, Semple en su *American History and its Geographic Conditions*, apoya toda la historia de la colonización y expansión de los Estados Unidos sobre la influencia ejercida por los grandes hechos de la Geografía Física: Harnack analiza

y sintetiza, como ninguno otro antes que él, las condiciones y modalidades geográficas de la difusión del cristianismo en los primeros siglos; la *World's History* de Helmolt, en cuya lectura se sumerge uno con el mismo deleite que en un baño de tibias esencias, testimonía en todas sus páginas, y señaladamente en algunos de sus capítulos, como en el del Océano Atlántico, una singular orientación geográfica; igual tendencia campea en la obra, en parte póstuma, de Eliseo Reclus, *El Hombre y la Tierra*, complemento de su gran *Geografía Universal* y síntesis de todos los trabajos del más ilustre de los discípulos de Ritter. Ferrero sigue el mismo camino, y es sin duda a él a quien corresponde el primer puesto entre los que adoptan el criterio geográfico en la Historia; su obra es quizá la más importante desde este punto de vista, la más original, la más nueva, la más consciente en lo que mira al método. La conquista de la Galia no es para él sólo una conquista política; es, en la vida del naciente Imperio, la anexión de minas y selvas, la introducción de una serie y de una colectividad de pequeños artesanos que saben hilar y tejer el cáñamo, forjar y trabajar el hierro; considera los recursos geográficos del país conquistado, por el intermedio de la actividad de los hombres que lo aprovechan, como factores determinantes de toda la evolución histórica, y establece la relación que existe entre esta profunda concepción de la Historia y las concepciones generales de la Geografía Humana. En esa obra maestra y en la conferencia *El Vino en la Historia de Roma*, muy representativa de su criterio, justifica Ferrero la afirmación de Ratzel, quien al tratar del «sentido geográfico», declara que es absolutamente indispensable a los observadores de los fenómenos político-geográficos.

Con esta digresión, ya demasiado larga y enteramente ajena de una simple noticia bibliográfica, excusable sólo por la intención que la anima, queremos explicar el por qué del preponderante papel que se asigna a la Geografía en los liceos y universidades del exterior, y despertar y mantener entre nosotros el cariño por un estudio que amplía el horizonte intelectual y recrea el espíritu, vigorizándolo con la misma eficacia con que lo influyen las matemáticas y el estudio analítico de nuestras lenguas madres.

Volviendo, pues, al librito de los Herbertson y a su po-

sible utilización en nuestros establecimientos docentes, cabe insinuar que la aplicación diligente del nuevo programa de la asignatura, há poco discutido y aprobado, permite aprovecharlo en el tercer año de los estudios secundarios y normales, ya que no como texto, como libro de obligada e indispensable lectura; y que los maestros anhelosos de racional orientación y que no han conocido otra que la vieja y fastidiosa Geografía memorista de nombres y números, hallarán en aquel librito rica fuente de agradables sugerencias y de preciosos recursos para dar variedad y amenizar sus labores educativas.

La casa editora de Seix y Barral Herms. merece bien de la enseñanza.

MIGUEL OBREGÓN L.

Excelsior!

San José, 30 de abril de 1915

Señor Director de la REVISTA DE EDUCACIÓN,
Profesor don Omar Dengo.

Heredia

Señor Director:

Quisiera escribir algo muy nuevo, muy original para corresponder a la cortés invitación que V. tuvo a bien dirigirme y no encuentro más que una sola palabra, *Excelsior!* para expresar todo lo que yo pudiera decir a los jóvenes lectores de la REVISTA DE EDUCACIÓN. Al salir para siempre del Colegio de Señoritas, algunas de las alumnas le piden, de vez en cuando, a su viejo profesor de física, que escriba en su album unas líneas. Cada vez me siento tentado a escribir únicamente esta misma palabra: *Excelsior!* que me parece resumir, no sólo lo más esencial, lo más urgente que se pueda decir a un joven instruido y estudioso, sino también lo mejor que haya

sido escrito durante siglos, en voluminosos tratados de filosofía. Como los axiomas matemáticos, esta palabra sublime no necesita ser demostrada ni puede serlo. He leído recientemente *El valor de la Ciencia* de Poincaré, y he encontrado que esta obra admirable, inspirada por la palabra *Excelsior*, la deja sin demostración. *Excelsior!* es para la humanidad una verdad evidente por sí misma y una razón de ser. Quien la olvida no difiere mucho del animal. Quien la tiene siempre presente en su espíritu, está subiendo hacia las cumbres.

Al concentrar en un plantel único todas las fuerzas e influencias capaces de transformar jóvenes entusiastas en maestros idóneos, al rodearlos de una pura y vivificadora atmósfera de trabajo, el Gobierno ha sido inspirado por la misma palabra; sus esfuerzos tendrán todo el buen éxito que merecen, sólo si los alumnos la escogen también como regla de conducta. No dudo de que cada uno de ellos tiene la intención de cumplir con su deber, pero el mundo necesita algo más que maestros cumplidos, necesita ante todo hombres superiores, es decir, hombres, mujeres, que no dejen pasar ni una sola hora del día sin hacer algo para obedecer a este mandato imperioso de su conciencia: *Excelsior!*

Darse como objeto supremo de la vida entera una de las posiciones más elevadas que se pueda soñar; la de un segundo Pestalozzi; la de una segunda Madame Curie; la del agricultor más próspero de la República, la del naturalista capaz de combatir eficazmente enfermedades tales como las que tantos estragos hacen hoy en las plantaciones de banano; la del geógrafo autor del mapa de Costa Rica que tanto necesitamos; hablar poco de este alto ideal pero siempre pensar en él; concentrar hacia su realización todas las fuerzas, todas las energías disponibles; utilizar cada momento; desdeñar las conversaciones ociosas, las lecturas frívolas, las recreaciones vulgares, aquellas que no constituyen un descanso necesario y que tampoco robustecen el cuerpo o el espíritu; rodearse poco a poco de los libros necesarios; consultar frecuentemente estos profesores silenciosos aunque siempre dispuestos a enseñar; esta es la única vida que merezca ser vivida, que satisfaga nuestras aspiraciones más elevadas y más nobles; este es el camino que conduce a los manantiales de la única felicidad duradera y pura, la que consiste en ser útil a nuestra familia,

a nuestro país. Este camino es difícil porque va hacia lo alto, pero en él todos los que *quieren* pueden progresar: el alumno que modestamente duda de sus propias aptitudes, debe acordarse que la energía, la perseverancia, el esfuerzo constante, le servirán mejor que una inteligencia excepcional: *Labor omnia vincit*,

Al leer, en el informe de 1910 de la Oficina Federal de Educación de los Estados Unidos, unos conceptos honrosos para Costa Rica, tuve el pensamiento siguiente: Para que la hegemonía intelectual y material de Costa Rica se extienda de América Central a toda América, al mundo entero, bastaría que cada escolar costarricense adoptara por lema: *Excelsior!* y no dejara pasar un solo día, sin hacer algo para acercarse a un ideal elevado, sin esforzarse por valer más hoy que ayer. El valor intelectual, moral y material de una nación, no es más que la suma de los valores de los individuos que la componen; creo pues no exagerar al decir que la palabra, *Excelsior*, puesta en práctica, es la expresión del más alto patriotismo, del único patriotismo que merezca este nombre, ya que sin pedir nunca la disminución ni el avasallamiento de otras naciones, puede engrandecer infinitamente la Patria.

Tengo el honor de suscribirme, señor Director, su más atento y seguro servidor,

GUSTAVO MICHAUD

Sugestiones para enseñar la geografía en tiempo de guerra ¹

El maestro de geografía de la actualidad probablemente habrá sentido la necesidad de modificar el curso ya planteado y dedicar especial atención a Europa.

El área de la guerra comprende la Europa Central, así como también casi todos los rasgos más importantes de la geografía europea. Debemos tratar acerca de estos rasgos por separado, a pesar de los azares de la guerra con sus varias

¹ Traducción de la distinguida Maestra Normal doña América v. de Herm.

exigencias, aunque aparezcan en diferente orden de aquel que procuramos seguir lógicamente. Esto sin embargo no importa, puesto que todo el tiempo el discípulo va adquiriendo informes de reportajes de periódicos y diseños de mapas que serán muy útiles en la lección especial que recibirá a su debido tiempo.

Para un curso que se da con lá intención de condicionar al alumno a fin de seguir el giro de la guerra inteligentemente, y comprender mejor las condiciones geográficas, puede muy bien tomarse como lección preliminar, algunos relatos, aunque breves, de los difíciles problemas que los ejércitos deben resolver, tales como la necesidad de buenas vías de comunicación en las grandes movilizaciones y la provisión de alimentos y pertrechos. La preparación de líneas de acercamiento o retiro durante la marcha, debe usarse para manifestar la necesidad del conocimiento geográfico de parte de aquellos que tienen el mando, y es innecesario decir que tal lección preliminar, será recibida con un gran interés, no solamente por los jóvenes, sino por las niñas también.

El siguiente corto esbozo se propone para una clase superior:

1.—*Lección preliminar.*

2.—*Mapa de la Europa Central.* Posición de las llanuras y de las tierras altas. (Debe ponerse especial atención a los contornos y gradientes).

3.—(a) *Rutas naturales:* Ríos y valles. Brechas de colinas y pasos montañosos. (La puerta de Moravia entre la Europa oriental norte y la oriental sur. La puerta de Borgoña conectando con el valle de Saona y la cuenca del Rin. Los antiguos caminos que conducen hacia Liepzig, Turingia y Wesfalia. El valle del Mosa al traves de Ardennes).

(b) *Rutas artificiales:* Ferrocarriles y canales. Berlín, París, Bruselas, Viena, Cracovia.

4.—*Límites:* (a) *Naturales:* Mares, ríos, montañas. Los ríos y las montañas no son límites efectivos en los Alpes, Rin y Danubio, como aparecen en Francia, Suiza y Austria. Defensa de ellos.

(b) *Artificiales:* Límites resultantes de conquista o convenio. Irregularidades. Falta de carácter geográfico. (Angulo del límite ruso entre Austria y Alemania. Límites de Francia,

Bélgica, Alemania y Dinamarca. Posición de Suiza). Su defensa.

5.—*La costa*: Puertos y poder marítimo. El mar del Norte y el Báltico con relación a las desembocaduras de ríos, costas arenosas y bancos. Dificultades de navegación; ataque y defensa. Ventajas de las playas y puertos. (Debe ponerse especial atención respecto a Amberes, Rotterdam y Hamburgo. Con menores detalles el Mediterráneo con Marsella y la costa del Adriático).

6.—(a) *Naturaleza del suelo*: Arenoso, arcilloso, pantanoso, rocalloso y sus cambios de condición bajo la influencia de la humedad o la sequía. (Esto debió tocarse en las lecciones sobre superficie y relieve, agregando ahora algunas condiciones climatéricas).

(b) *Posición y valor de las ciudades* en puntos importantes. Algunos ya se han tratado bajo los títulos «Límites y su defensa» y «Costa marítima y puertos», Ramal de caminos respecto a Berlín o Frankfort del Main; hacia zonas carboníferas, como Lieja, Zwickau o Namur; puntos principales sobre ríos, Namur, Basilea, Regensburg, Mannheim. Ciudades quebradas con Belfort o Minden.

7.—*Recursos* (a) *Agricultura* (Relacionada con la superficie del suelo).

(b) *Mineral e industrial*. (Partiéndose de las condiciones generales y continuando hacia el desenvolvimiento de los recursos que se relacionan con la alimentación e industrias de Alemania, Bélgica, Dinamarca, Francia, Rusia y Austria).

8.—*Principales importaciones y exportaciones* de cada país ahora en guerra. (Con relación a recursos, suelo, puertos y caminos de cada país. Algo de esto fue tocado ligeramente en «Posición de ciudades». Esto debe resumirse y hacer más definidos algunos de los trabajos anteriores. Consideraciones hasta donde cada país en guerra puede alimentarse a sí mismo y a un ejército invasor; también hasta qué punto alcanza su poder para mantenerse a sí mismo y para comerciar con otros países está estorbado por la guerra.

9.—*Divisiones políticas* sobre el mapa estudiado más detenidamente y su independencia de límites naturales debido a causas históricas. (Parte de esto debió haberse estudiado al principio del curso aunque sin mucho detenimiento. Puede

continuarse en «Límites»). Naturaleza heterogénea de los imperios de Alemania, Rusia y Austria. Estados neutrales y posición que ocupan en Europa, especialmente con relación a los Países Bajos.

10.—*Población*. Su distribución de acuerdo con factores ya estudiados «Superficie, suelo, productos, caminos».

Algún ligero estudio acerca de las razas.

Principalmente bajo los títulos «Importaciones», «Exportaciones» y «Abastecimiento» deberá darse algunos datos respecto a la espléndida cooperación de otras partes de Europa con nuestro Imperio.

Todo el curso deberá ser ilustrado con mapas dibujados en la pizarra por el maestro (rápidos pero efectivos esquemas), mapas dibujados por los alumnos mostrando los rasgos más salientes, límites con relación a ciudades fortificadas; los caminos con marcas muy pronunciadas en rojo, negro y azul; muchos mapas separados para mostrar el valor de la posición de las capitales y conexiones en diversos sentidos; mapas que muestren respectivamente clima, población y productos; no detallados pero que cada uno se refiera a un rasgo prominente relacionado con la lección. Cada escuela probablemente tiene ya preparado un mapa de la guerra dispuesto para seguir los acontecimientos con banderitas. Las ilustraciones deben ser abundantes y cambiadas con mucha frecuencia. A menudo las de los periódicos son muy útiles, como por ejemplo: una en la que se observa el grabado de la frontera Franco-Alemana, en que el lado izquierdo del camino está en Francia y el derecho en Alemania.

Es difícil especificar el tiempo que deberá tomarse para curso semejante pues depende enteramente de la estipulación hecha en el horario. Un gran número de escuelas tienen dos clases a la semana de 45 minutos cada una, para el estudio de la geografía superior. Otras tienen tres. Pero sea cual fuere el tiempo disponible, la guerra sigue su curso y el interés nunca decae, factor que está haciendo más de la mitad del trabajo del maestro, quien no tiene más que dirigir la clase.

Para una clase inferior, la enseñanza será extensamente pictórica y descriptiva. El mapa de la guerra con sus banderitas debe estar siempre a la vista.

He aquí una muestra de cómo deben ser dadas las lecciones.

1.—Conversación acerca de la guerra. Por qué peleamos. Movilización de ejércitos, su alimentación y descanso.

2.—Vista de los países de Europa, a vuelo de pájaro desde un aeroplano británico. (Vistas de aeroplanos).

3.—La costa. A bordo de un vapor de guerra haciendo la vigilancia del mar y manteniéndose en contacto con los puertos. (Vistas de vapores y puertos).

4.—Viaje en aeroplano a Bélgica. País, ocupaciones y habitantes.

5.—Un viaje en automóvil en Francia. De Calais, atravesando París, hasta Marsella y oeste de Burdeos. Elección de vías fáciles (Mapas).

6.—Fronteras donde se encuentran los ejércitos. Límites y su significado.

7.—Un vuelo sobre Alemania encima de los límites con Dinamarca, Rusia, Países Bajos, Francia, Austria y Suiza. Puntos donde Alemania está en contacto con el mar.

8.—Significación y posición de los países neutrales: (a) Por mar: Holanda y Bélgica; (b) por tierra: Suiza.

9.—Alimentación de un país. Trigo de Rusia, azúcar de Alemania, ganado danés, vino francés. Principales industrias.

Todo buen maestro de geografía sabe que su lectura debe ser constante, variada y nunca limitada a geografía de libros de texto. Debe asimismo alentar a sus discípulos para que lean. Ahora muchos leerán con gran interés «Riddle of the Sands» (El enigma de las arenas) por Erskine Childers. Entre los libros de geografía de particular interés pueden mencionarse los siguientes: «Outlines of Military Geography» por T. M. Maguire.

«Military Geography of the Balkans» por L. W. Lyde.

«The Continent of Europe».

«Central Europe» por J. Partsch.

«The Nearer East» por D. G. Hogarth.

«Tableau de la Géographie de France» por de la Blache Vidal.

«Regions et Pays de France» por J. Fèvre y H. Hauser.

«Germany of to day» por Charles Tower. También los

artículos por Belloe y Holdich. «Un libro de texto de geografía» por A. W. Andrews.

En cuanto a mapas y atlas, el maestro es afortunado cuando posee el espléndido atlas conocido como Dierke's «Schul-Atlas für Höhere-Lehranstalten». Probablemente el Murray's «Historical Atlas» es el mejor de esta clase, pero caro. Más fácil de obtener es The Times «War Atlas», que sin embargo, es enteramente político y no señala irregularidades del terreno. Para las clases el uso de diagramas es excelente. Bartholomew's «Map of N. E. France, Belgium, and Rhine» es muy bueno. Como mapa mural el Sydow-Habernicht, es el mejor y también el más caro. Otros que se recomiendan son los mapas Mackinder, publicados por Stanford; y más baratos, buenos aunque no altos de mira, Herbertson's Oxford mapas de pared.

E. C. MATTHEWS

Un libro para los maestros

«Los cuentos infantiles o de hadas nos transportan a la infancia de la humanidad: en ellos están contenidos sus experiencias y pensamientos y en ellos preservados hasta nuestros días».

«El ideal de todos los cuentos infantiles es que actúen como obras de arte y que presenten llenos de vitalidad los conceptos y principios éticos».

GERTRUD GRAA

(De *Hispania*.)

Esta es, a mi entender, la mejor introducción que podría hacerse, al presentar a los maestros la completa serie de cuentos que bajo el título de *Las más bellas historias para leer o hacer leer a los niños* ha recogido Maurice Bouchor.

Tres son los tomitos en que Maurice Bouchor ha coleccionado, con la delicadeza y el cariño con que se formaría en horas de ensueño un ramo de perfumadas flores de recuerdo, las más bellas historias que conserva la vieja tradición del Continente Viejo. Para realizar este trabajo, dulce ilusión que por largos años acarició amablemente su espíritu, hubo Bouchor de ir a buscar desde las humildes y rientes aldeas de la Provenza y Picardía, hasta los más alejados valles y montes de Oriente y Africa, la vieja y siempre joven leyenda, para enamorarla y extraer de su corazón los más íntimos secretos.

Al recoger este fresco haz de cuentos para leer o hacer leer a los niños, ha querido el autor, como él mismo dice, formar el libro clásico de la infancia: clásico en su estilo, en su género y en su esencia. Libro que él imagina sea leído en alta voz, por una joven mamá, o por un venerable abuelo de cabellera blanca, por un hermano mayor o por una maestra amable y llena de entusiasmo, a un corro de cabecitas infantiles, de ojos profundamente abiertos.

La obra de Bouchor es tan interesante y útil como original. Su modo de trabajar ha sido éste: impregnar del sentimiento más artístico, darle los matices más exquisitos y llenar de profundas sutilezas, cada uno de los cuentos que transcribe, porque transcripción y no colección es el libro de Bouchor. Escoger cuidadosamente las palabras y expresiones para que lleguen a oídos de los niños con la mayor armonía y darle al lenguaje el estilo más puro, claro y elegante. Convertir, por un milagro de ingenio, las escenas desagradables en risueñas, inventar otras más interesantes y aún extraordinarias que no ensombrezcan el corazón de quien las oye. Cuando encuentra un detalle delicado, lo sutaliza, lo hace más visible y así le asegura un lugar preferente en las mentes infantiles. Las vestiduras que teje para los personajes son más ricas y luminosas que las que tenían cuando aparecieron en la escena. El carácter y el sentimiento con que dota a los leñadores humildes, a las sencillas pastorcitas y a las princesas bellas y buenas, es siempre para hacerlos amar intensamente por los chiquillos, que en adelante querrán ser como ellos o realizar acciones similares a las que esos personajes ejecutan en el cuento. Quiere, por sobre todo, hacer llegar al ambiente infantil los más bellos aspectos de la vida y para ello los trasforma de pinturas en bajo relieves.

Para todas estas modificaciones, aun cuando él se concede entera libertad, es escrupuloso y así antes de hacer brotar de su pluma el nuevo cuento, compara las varias versiones que lo contienen, con la leyenda de donde salió. Para esto es que, imitando a los Grimm, hace narrar a los campesinos sus consejas. Para fijar los matices y las formas del relato, tiene a su lado un crítico ejemplar: un pequeño grupo de muchachos y chiquitas cuyas observaciones atiende cuidadosamente.

Algunas de sus historias, dos o tres de cada tomo, las pone en verso y «aunque en ellas la obra sea más personal, es con el deseo de iniciar así a los niños en las armonías del ritmo».

En cada uno de los tres tomos están reunidas las principales historias con que cuentan tres tradiciones: la francesa, la europea en general y la oriental y africana.

Forman en su principal parte el tomo primero, los nueve cuentos de Perrault, a los cuales el transcriptor ha dado un magnífico baño de delicadeza y espiritualidad, que los trasforma cuando podrían dejar en los corazoncitos infantiles sentimientos de pena y amargura. Así, a la ingenua Caperucita Roja, para no dejarla perdida para siempre entre el estómago del pícaro lobo que la engañó, la trasforma en el Hada más pequeña y gentil del reino férico. Conserva siempre sus doce años y tiene el poder de empequeñecerse hasta lo increíble, para dormir, ya en la

cáscara de una avellana o entre los pétalos de cualquier florecilla silvestre, aunque prefiera el cáliz de las llamadas «bocas de lobo». Una vez cierta libélula trasnochadora logró verla en el momento en que se preparaba a pasar una buena noche dentro de una de esas bocas de lobo; al día siguiente contó lo que había presenciado a un zángano, amigo suyo, y éste, malintencionadamente o por falta de comprensión buscó a la avispa para referirle que Caperucita había sido tragada por *la boca del lobo*. Ese día la avispa indignada y deseosa de dar una noticia tan alarmante, contó a todos los insectos del bosque, aumentado con mil detalles, el trágico fin de nuestra pequeña amiga. Pasados los años la historia de la Caperucita Roja fue cambiando hasta llegar a ser el cuento que a tantos chiquillos ha hecho llorar.

Pero Bouchor los consuela y les asegura que él tuvo la fortuna de ver y hablar a Caperucita, que está muy bien y que continúa divirtiéndose. Que recoge en los bosques lindos ramos de flores y cerezas y avellanas para llenar su canastita; que aún persigue las mariposas porque cree que son flores que han tenido fuerzas para separarse de la planta y elevarse hacia el cielo.

El 2º. tomo lo dominan casi por entero los hermanos Grimm. De los veinte cuentos que forman esa serie, quince son de los cuentistas alemanes. Han sido sus cuentos, preferidos a otros semejantes, escritos en varias partes de Europa porque tienen «un encanto exquisito de ingenuidad; son profundamente emocionantes y la ternura, la alegría, la fantasía y el verbo malicioso abundan en ellos». Además de que su versión es superior y más de acuerdo con la tradición popular. La transcripción aquí es más cuidadosa, evita la traducción literal y reforma las partes en que se aplican castigos medioevales, que podrían afectar nocivamente el sentimiento infantil.

Para nosotros las historias de estos dos tomos son bastante familiares, pero las del tercero, las recogidas de las leyendas oriental y africana, qué nuevas e interesantes! Cómo se apartan del molde de las europeas! Leyéndolas puede uno formarse una idea muy completa de la moral de los pueblos que las engendraron, de su maravillosa comprensión de la naturaleza y de su extraordinaria imaginación. Además hay en ellas la asociación más encantadora entre el hombre y las plantas y los animales. Cómo se comprenden y cómo se ayudan! Qué hermosas alternativas entre la sabiduría del corazón del hombre y las manifestaciones de bondad de animales y plantas, piedras y aguas!

Fuera del trabajo de transcripción ha hecho Maurice Bouchor otro más importante y sugestivo: cada cuento va precedido de una muy pequeña introducción para preparar el ánimo del auditorio y ayudarle a concentrar la atención en lo que va a leer o a oír leer. Y como epílogo lleva un comentario, casi siempre muy sutil, cuya virtud es la de grabar con más fuerza la buena impresión que el cuento produzca. También da algunas explicaciones importantes y muy necesarias acerca del lugar donde se desarrolla la historia, del ambiente y costumbres de los personajes; amplía la comprensión de ciertas formas del lenguaje y da una breve definición de las palabras no corrientes en el vocabulario infantil.

Hace conocer, muy brevemente, el nombre y el trabajo de los recolectores de cuentos: Perrault, Grimm, Madame d' Aulnoy, etc. Compara las manifestaciones de vida del cuento con los actuales modos de vivir de los pueblos en que nacieron, sin hacerles notar a los niños, que no responden a hechos ciertos o probables; en este punto se detiene y deja que los niños hablen: que comenten, reprueben, aplaudan.

Maurice Bouchor repite mucho que su libro ha sido escrito para leerlo en alta voz. Prefiero la narración a la lectura. Creo que todo maestro ha de prepararse para ser un buen narrador de cuentos, que ha de trabajar para aumentar su vocabulario, tan pobre entre nosotros, cultivar la palabra para que sea siempre fresca y variada, encariñarse con el arte de contar de las viejas abuelas aldeanas que, con sus anteojos puestos y en su taburete de madera, se han sentado en todos los tiempos, cerca del hogar, a ejercer sus dos poéticas y trascendentales funciones: hilar y contar cuentos. La narración satisface más a los niños que la lectura, está más de acuerdo con su comprensión, es más apropiada para preguntar y hacer comentarios. Al narrar se pueden ampliar los conceptos y hacerlos más fáciles, se pueden adaptar los hechos a las circunstancias, a las necesidades del grupo de chiquillos que oye.

Hemos de saber muchos cuentos los maestros y hemos de saber narrarlos bellamente. Ellos serán en muchas ocasiones nuestro mejor recurso: ya todos hemos experimentado cómo refresca a una clase decaída o cansada, la narración de un cuento, cómo anima y excita su actitud antes de un trabajo difícil, cómo alegra durante un paseo y, por sobre todo, todos hemos sentido cómo agradecen los chiquillos que se les narre una historia. No importa que el cuento haya sido oído otras veces, si el narrador es hábil, su cuento será siempre nuevo y siempre habrá en su auditorio un deseo grande de oírlo y un extremecimiento de alegría al escucharlo.

Insisto en que es parte de nuestra propia cultura personal prepararnos para llegar a dominar el arte de hablar a los niños: nuestro instrumento de trabajo es la palabra, pulámosla y cuidémosla con el mismo cariño que el labrador cuida y pule su arado.

Pensemos que los cuentos de hadas son la experiencia con que cuentan los niños, que para ellos,—como lo demuestra largamente Paula Lombroso, en su estudio *Por qué gustan los cuentos a los niños*,—no son tan extraordinarios como para la gente mayor, puesto que viven en un ambiente en que todo es nuevo: en que el viento, la lluvia, el brote de las flores, el crecimiento de los animales, son hechos más maravillosos aún que la transformación de un dragón en un bello príncipe. Que para ellos el alma que manifiestan las cosas en los cuentos es el hecho más natural, ya que ellos le atribuyen vida consciente a todos sus juguetes. No olvidemos que oír narrar cuentos es para el niño tan necesario «como la poesía al joven y la ciencia al hombre maduro». Y oír narrar cuentos es para el joven y para el hombre maduro tan necesario como para el niño.

M. T. O.

NUEVAS TENDENCIAS

La Escuela como centro de la vida social de la comunidad

I

En este escrito me limitaré a tratar de la filosofía de la escuela como centro social.

Pero al mismo tiempo declaro que no considero el aspecto filosófico de la materia como el más urgente o importante. Lo apremiante, lo importantísimo es realmente hacer de la escuela un centro social; esto es un asunto de práctica, no de teoría. Hacer exactamente lo que debe hacerse para convertir la escuela en centro de servicio social pleno y adecuado; ponerla completamente dentro de la corriente de la vida social, tales son las cuestiones, de ello estoy seguro—que realmente merecen la atención del público y que ocupan vuestras propias mentes.

Es posible, pues, y de fácilmente concebible utilidad, preguntarnos ¿Cuál es el sentido de la exigencia popular en esta dirección? ¿Por qué la comunidad en general y los particularmente interesados en la educación especialmente, son tan inusitadamente sensibles,—justamente en este período para el reconocimiento de esta necesidad. ¿Por qué se siente más ahora esta carencia que durante una generación atrás? ¿Qué fuerzas están agitándose que despiertan tan rápida y favorable respuesta al concepto de que la escuela como lugar de instrucción para los niños no desempeña su plena función, que necesita también obrar como centro de vida para todas las edades y para todas las clases sociales?

Una breve ojeada retrospectiva pondrá a nuestra vista el fundamento de la presente situación. La función de toda educación,—desde que algo a que pueda aplicarse este nombre fue hallado entre las tribus salvajes—ha sido siempre social. Sin embargo el órgano o la estructura particular a

través de la cual se ha observado esta mira o propósito, y la naturaleza de su adaptación a otras instituciones sociales, ha variado de acuerdo con la condición peculiar del tiempo en cuestión. El principio general de la evolución, desarrollo de lo indiferenciado hacia la formación de órganos diferenciados, sobre el principio de la división del trabajo, aparece claro al echar una ojeada sobre la Historia de la Educación.—En primer lugar no había escuela como institución separada. El proceso educativo se desarrollaba en el curso ordinario de la vida de la familia y de la comunidad. Cuando los fines que debían ser alcanzados por la educación se hicieron más numerosos y remotos, y los medios empleados más especializados, fue necesario a la sociedad desenvolver una institución distinta. Sólo de esta manera pudo ser satisfecha la necesidad adecuadamente. De este modo se desarrollaron las escuelas establecidas por grandes organizaciones filosóficas en la antigüedad, la platónica, la estoica, la epicúrea, etc. después vinieron las escuelas como una fase de la obra de la Iglesia.

Finalmente con la separación de la Iglesia del Estado, éste se afirmó como el propio fundador y sostén de las instituciones de educación; y así se desarrolló el tipo moderno de la escuela pública o al menos semi-pública. Hay muchos que consideran como de sentirse el traslado de la función educativa de la Iglesia al Estado, estiman que este cambio dará desastrosos resultados para los mejores y más permanentes intereses de la humanidad. Pero doy por sentado el que todos no pertenecemos a esta clase por grande e importante que sea. Presumo que todos los presentes somos partidarios del principio de la educación por el Estado aunque no halláramos fácil justificar nuestra fe con fundamentos lógicos o filosóficos. La razón del Estado para reclamar la función educativa puede indicarse en la prosecución de la política de especialización o división del trabajo.

Con el desarrollo del Estado ha venido cierta distinción entre Estado y Sociedad. Al emplear estos términos, entiendo por Estado la organización de los recursos de la vida social por el mecanismo de la legislación y de la administración. Entiendo por sociedad el menos definido y más libre juego de las fuerzas de la comunidad, que se efectúa en el comercio diario y el contacto de los hombres en una infinita variedad

de maneras que nada tienen que ver con la política o el gobierno o el estado en algún sentido institucional. Ahora, el control de la educación por el Estado traía consigo inevitablemente cierta segregación del mecanismo de ambos, administración escolar e instrucción de las más libres, más variadas y más flexibles maneras, del comercio social. Tan es cierto esto que por largo tiempo la escuela estuvo ocupada exclusivamente en una función solamente: la de proveer de material intelectual a cierto número de inteligencias selectas.

Aun cuando el impulso democrático invadió el departamento aislado de la escuela, no efectuó una reconstrucción completa, sino sólo la adición de otro elemento. Este fue: la preparación para la ciudadanía. El sentido de esta frase «preparación para la ciudadanía» indica precisamente lo que yo concibo por la diferencia entre la escuela como una cosa aislada en referencia al Estado solamente y la escuela como completamente socializada, en contacto por todos los puntos con el flujo y reflujo de la vida de la comunidad. «Ciudadanía» para muchas inteligencias significa una cosa política determinada. Se define en términos de relación respecto del gobierno, no respecto de la sociedad en sus más amplios aspectos. Para ser capaz de votar de un modo inteligente, para tomar la mayor participación que pueda tomarse en la conducción de los asuntos de legislación y administración pública—tal ha sido la significación del término.

Ahora nuestra vida comunal ha despertado súbitamente y al despertar ha encontrado que los asuntos e instituciones gubernamentales representan sólo una pequeña parte de los propósitos importantes y de los difíciles problemas de la vida, y que aun esa parte no puede ser tratada debidamente, a no ser a la luz de una amplia serie de consideraciones domésticas, económicas y científicas, completamente excluidas de la concepción del Estado, de la ciudadanía. Encontramos que nuestros problemas políticos envuelven cuestiones de raza, cuestiones de asimilación de diversos tipos de lenguaje y costumbres; y encontramos que las más graves cuestiones políticas nacen en el fondo de cambios y adaptaciones comerciales e industriales: hallamos que los más de los premiosos problemas políticos no pueden ser resueltos por medidas especiales de legislación o autoridad ejecutiva, o actividad ejecutiva sino

solamente por la promoción, la producción de simpatías comunes o por un común acuerdo o comprensión. Encontramos además, que la solución de las dificultades debe retrotraerse a una más adecuada y científica comprensión de los hechos actuales y de las relaciones contenidas. El aislamiento entre el Estado y la sociedad, entre el gobierno y las instituciones de familia, vida de los negocios, etc., está en bancarrota. Nosotros comprendemos el frágil y artificial carácter de esta separación. Comenzamos a ver que estamos tratando con la complicada acción recíproca de fuerzas vitales muy varias, de las cuales unas pocas solamente pueden ser encasilladas como gubernamentales. El contenido del término «ciudadanía» se está ensanchando, está llegando a significar todas las relaciones de la especie que encierra el concepto de miembro de una comunidad.

Esto sólo, por sí tendería a desenvolver el sentimiento de algo ausente en el tipo existente de educación, de algo defectuoso en el servicio prestado por la escuela. Cambiad la noción de lo que es la ciudadanía y cambiaréis la noción de lo que es el propósito de la escuela. Cambiad esto y cambiaréis la pintura de lo que la escuela debería estar haciendo y de cómo debería hacerlo. El sentimiento de que la escuela no está haciendo todo lo que debería hacer limitándose a dar instrucción durante el día a cierto número de niños de diferentes edades, la exigencia de que debería asumir un campo más amplio y un mayor número de actividades que tengan un efecto educativo sobre los miembros adultos de la comunidad—tiene su base aquí justamente. Estamos sintiendo por todas partes la unidad orgánica de las diferentes modalidades de la vida social y, en consecuencia, pedimos que la escuela sea más ampliamente relacionada, que reciba material de más departamentos y que avance en más direcciones. Como lo he hecho notar ligeramente, la más antigua idea de la escuela era la de que su primera incumbencia fuese la inculcación de ciertos hechos y verdades desde el punto de vista intelectual y la adquisición de ciertas formas de habilidad, de destreza. Cuando la escuela se volvió pública o común, esta noción fue ampliada incluyéndosele todo lo que haría al ciudadano más capaz y justo votante y legislador, pero se pensaba todavía que este fin se alcanzaría en la dirección de la instrucción in-

telectual. Para enseñar a los niños la Constitución de los Estados Unidos, la naturaleza y funcionamiento de varias partes del mecanismo gubernamental partiendo de la nación, pasando por el condado (o distrito administrativo) hasta la circunscripción de una ciudad y la escuela del distrito, enseñar tales cosas se creía que era preparar el futuro ciudadano; y así hace quince o veinte años, cuando se produjo el sentimiento de que las escuelas no estaban haciendo todo lo que deberían hacer para nuestra vida como un todo, esta conciencia se expresó en la demanda de más entera y más extensa instrucción cívica. A mi juicio la exigencia de la escuela como centro social tiene la misma razón respecto de la situación frente a la cual nos encontramos hoy, como el movimiento en pro de la instrucción cívica nació de las condiciones de hace media generación. Hemos abierto los ojos para ver aspectos más profundos de la cuestión; hemos visto que toda la maquinaria de la vida gubernamental no es, después de todo, más que un *mecanismo* y depende para su correcto funcionamiento y eficiencia de causas fundamentales, sociales e industriales. Hemos perdido una gran parte de nuestra fe en la eficacia de la instrucción puramente intelectual.

JOHN DEWEY

(Traducción de don José Dávila.)

PÁGINAS LITERARIAS

«La naturaleza muestra, a través de la obra de arte, aspectos que la ciencia sistemática no permite apreciar.»

La selva tropical

La selva tropical es el esplendor de la fuerza en el desorden. Árboles de todos tamaños y de todas formas; árboles que se levantan, unos erguidos, procurando emparejarse con sus iguales y trazar la línea de un orden ideal; cuando otros les salen al encuentro, interrumpiendo la simetría, se encorvan y llegan hasta el suelo con poblada y sombría copa. Unos anchos, que trazan un radio de sombra para acampar a un escuadrón; éstos de tronco enorme, que no podrían abrazar cinco hombres; aquéllos tan

sutiles y afilados, irguiéndose para espiar el cielo y metiendo la cabeza por encima del inmenso verde que es la copa de todos los demás. Hay savia para todo, fuerza para la expansión de la mayor belleza de cada uno. Toda aquella vasta flora revela la antigüedad y la vida. No se siente en ella la sombra de un sacrificio que sería el triunfo y el premio de la muerte. Dentro, las plantas parásitas se enroscan en los viejos troncos, con la gracia de un adorno y de una caricia. Hasta hay árboles que son padres de otros árboles y soportan con fácil y poderosa gallardía al hijo que les sale del regazo, y más espléndidos, a veces que la robusta y hermosa progenitura. Una infinita variedad de arbustos crece a las plantas de los gigantes verdes; es una floresta menuda, compacta y atrevida, en el vientre de otra más amplia y opulenta. Y todo se yergue, y todo se extiende sobre la tierra, componiendo un conjunto brutal, enorme, hecho de miembros aspérrimos, entretreído en lo alto por la cabellera ruda y densa de los árboles, y abajo por la red de las fuertes e indomables raíces, todo él se entrelaza, enroscándose con los brazos gigantescos, prendiéndose como con tenazas en una gran solidaridad orgánica y viva... Por los claros de los árboles, por la transparencia de las hojas, descendiendo una claridad discreta, y en esa suave iluminación se desarrolla dentro del bosque el escenario pomposo de los colores. Estos son en sí vivos y cálidos, pero la gradación de la sombra que ora avanza, ora se aleja, les comunica, desde la negregura del verde hasta el desmayo del blanco, la escala de matices completa, triunfal. Y allí en cada boca de camino, las puertas del bosque forman un lejano círculo azulado, como puertas hechas sólo de luz y de una luz zodiacal, suavemente infinita. . .

De todo el cuerpo colosal, de las hojas nuevas y de las hojas muertas, de los troncos verdes y de los troncos carcomidos, de las parásitas, de las orquídeas, de las flores silvestres, de la resina, que se derrama lenta a lo largo de los árboles, de los pájaros, de los insectos, de los animales ocultos en el secreto de la selva, se desprende un olor misterioso y singular, que se volatiliza y difunde en el inmenso todo, y que, como el aroma de las catedrales, calma, embriaga y adormece las cosas. En la voluptuosidad de ese perfume, que es acre y capitoso, con la claridad, que es suave, está la fuente del reposo de la selva. . . El silencio que reina en la floresta, es tan profundo, tan sereno que parece eterno. Formado por las voces bajas, los murmullos, los movimientos rítmicos de los vegetales, es completo y absoluto en su perfecta armonía. Si por entre las hojas secas amontonadas en el suelo se desliza un reptil, su ligero crujir interrumpe la dulce combinación del silencio, prodúcese en el aire una dislocación rápida como un relámpago, por los nervios del bosque todo pasa un escalofrío, y los viajeros que marchan saturados de soledad augusta, vuélvense inquietos, sintiendo en el cuerpo el frío eléctrico e instantáneo del pavor. . .

GRAÇA ARANHA

Las piedras preciosas

¿Está bien que dediquemos nuestros afectos a esas piedras, que las amemos y las tengamos por preciosas? Sí, indudablemente, con tal de que amemos a ellas y no a nosotros mismos. Adorar una piedra negra porque ha caído del cielo, tal vez no sea completamente sabio, pero constituye medio camino de la sabiduría, que es adorar al mismo cielo. No es del todo desacertado pensar que las piedras *ven*; pero sí lo es creer que los ojos no ven. No es del todo disparatado suponer que el día en que se reúnan las joyas, las paredes del palacio estarán llenas de vida en sí, como en su piedra angular; pero es disparate imaginar que el día de la disolución las almas del globo caerán hechas polvo, con la esmeralda, y que no quedará impávida, sobre las ruinas, ninguna espiritualidad. ¡Sí, hermosas damas, amad las joyas y cuidadlas; pero amad todavía más vuestras almas y cuidad de ellas para el día en que el Maestro reúna todas sus joyas!

JUAN RUSKIN

Los grillos

¿Cómo es ésto, grillos negros y brillantes como azabache, que durante el día no habláis palabra y en la noche con la luna, entonáis el himno del labrador? Ah! durante el día hacen las abejas y los zánganos tal alboroto, que nuestro canto quedaría enterrado y si él fuera capaz de subir por el aire, los pajarillos nos comerían.

¡Pobres grillos negros!

Pero en el momento en que la señorita Hormiga entra en su casa, nosotros que acechamos en silencio, subimos sobre las espigas.

Y después, muy dulcemente, unimos nuestras vocesitas para que puedan oírse un poco más y la luna, hilando sus rayos, escuche nuestra canción.

FEDERICO MISTRAL

NOTAS

NOTA DE LA DIRECCIÓN.—El Reglamento de la Escuela Normal de Costa Rica, ordena la publicación de la presente REVISTA y le confía la Dirección de ella al Disciplinista Auxiliar del plantel. En esa virtud está a nuestro cargo.

Nuestra labor lo será, preferentemente, de agrupación de esfuerzos, con tanto más empeño realizada, cuanto menores sean las posibilidades de servir a un propósito que juzgamos valioso. El de contribuir, aun cuando sea por modo poco eficaz, a organizar las condiciones necesarias para que surja, en correspondencia con el ideal de la escuela costarricense, el criterio filosófico que haya de ser determinante de su estructura. Y al decir «escuela costarricense», comprendemos en un solo conjunto todas las aulas: desde las del jardín infantil, hasta las de la Facultad universitaria. Nuestra fe a ese respecto, encuentra expresión bastante justa en las siguientes palabras del distinguido Profesor don Roberto Brenes Mesén: «Los fundamentos de la cultura humana son idénticos para todas las razas y naciones; pero hay matices en la aplicación de los principios que obligan a los hombres de estado a conformarse con las aspiraciones de un pueblo, a adaptarse a sus condiciones presentes para remontarse con lentitud a nuevos y más altos estadios en el desenvolvimiento de su cultura, y esta obra de amor, al mismo tiempo que de inteligencia, sólo debe confiarse a corazones de patriotas, los cuales no suelen improvisarse.»

Donde queda dicho que si la dirección ética e intelectual de las generaciones del país no debe confiarse a inteligencias extrañas a los ideales nacionales; tampoco las ideas directrices de la educación nacional han de serlo, sino en cuanto entren por la vía de adaptación que aquellos ideales trazan.

La revista acogerá cordialmente la obra de todos los trabajadores, sin otras restricciones que las establecidas por el propio criterio de libertad que la guía. Si esa obra ha de ser de negación, que lo sea en hora buena, a cambio de que crea: «que la negación sólo es útil, noble y piadosa, cuando sirve de tránsito a una nueva afirmación.»

Aspira la revista a ser a modo de una pequeña lámpara votiva,—símbolo de la fe de todos los creyentes,—suspendida ante el ara en que se venera el porvenir de esta noble y humilde nación.

OMAR DENGO

UNA OBRA NACIONAL.—La casa Sauter & C.^o ha editado recientemente un libro escrito por don Zacarías Zúñiga, Director de la escuela de Alajuelita, y que se titula: *Juegos Escolares seguidos de Las Buenas Costumbres Escolares, La Gramática en la Escuela Primaria y De cómo*

enseñe a leer a Roberto. Bajo el título *Palabras de aliento*, consigna, antes de cada capítulo, las que recibiera de los profesores Brenes Mesén y Brenes Castro, cuando sometió el trabajo a la consideración de la Secretaría de Instrucción Pública. Las reproducimos a continuación en el mismo orden en que aparecen en el libro:

I

«Mucho me place este esfuerzo; y hecha una cuidadosa revisión del estilo, podrá publicarse este trabajo. En todo caso, al expediente del autor deberá agregarse una constancia de su labor bien calificada.—R. BRENES MESÉN».

«Aplaudo la laboriosidad del señor Zúñiga y creo que merece un ascenso por las constantes pruebas que ha dado de su dedicación al trabajo de la escuela.—P. BRENES CASTRO».

II

«Este trabajo tiene bastantes ideas aprovechables. El autor merece una expresión de congratulación por sus esfuerzos y valdría la pena acordar en su favor un ascenso, con tanta mayor razón cuanto que él trabaja desinteresadamente.—R. BRENES MESÉN».

III

«Me parece interesante mucho de lo expuesto aquí.—R. BRENES M.»

DE LA REPÚBLICA ARGENTINA.—Acaba de publicarse en Buenos Aires («La Casa de los Maestros», A Mentruyt, Cangallo 1342) un libro titulado: «Plan de Reformas a la Enseñanza Secundaria, en sus fines, su organización y su función social, por Ernesto Nelson, Inspector General de Enseñanza Secundaria y Especial». Contiene un estudio que en enero de este año fue sometido por el señor Nelson a la consideración del señor Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Doctor Tomás R. Cullen.

Reproducimos una sección del Capítulo Primero, que expone, como el título correspondiente lo indica, la síntesis del problema y los factores de la reforma.

Los fundamentos de la reforma, podrían, pues, enunciarse así:

Considerando:

Que las necesidades de la vida democrática reclaman de los ciudadanos la capacidad para aplicar acertadamente sus facultades, lo cual impone al estado la necesidad de orientar los procedimientos educacio-

nales en el sentido de proporcionar un ejercicio continuado de las facultades del educando;

Que esta responsabilidad del estado debe ejercitarse sobre la totalidad de los individuos susceptibles de recibirla, sin exclusiones que redunden en perjuicio de la sociedad misma;

Que la obligación de ejercer esta acción sobre la generalidad no excluye la de adaptar la actividad educacional a las necesidades y aptitudes de cada uno;

Que por otra parte, las más sanas tendencias educacionales reclaman que los conocimientos se adquieran como resultado del trabajo propio del alumno, mediante la observación, la comparación y el descubrimiento;

Que la servidumbre tradicional del Colegio respecto de la Universidad, así como la supervivencia de un concepto arcaico de la educación señalan al colegio la misión de inculcar en el alumno cierta suma de conocimientos que se consideran indispensables en la educación;

Que efectuando el estado del censo periódico de los conocimientos exigibles (como control del proceso educativo oficial) los procedimientos de esta enseñanza tienden principalmente a preparar al alumno para las pruebas oficiales en que ha de constatarse que el alumno posee las nociones reclamadas por los programas;

Que la necesidad que antecede se antepone forzosamente a la de ofrecer al alumno la oportunidad de ejercitar su juicio o de investigar y descubrir por sí mismo;

Que apreciando la capacidad de los individuos por el grado en que responden a estos procedimientos de enseñanza se excluye de sus beneficios a un 72 % de sus alumnos;

Que los conocimientos adquiridos por el alumno, no siendo producto de su propia actividad y de su aplicación sobre cosas y fenómenos no son durables ni se incorporan a su espíritu en calidad de convicciones propias;

Que recibiendo el alumno las verdades de la ciencia por comunicación directa del maestro o de los libros, su mente se habitúa a seguir la norma que le fijan la autoridad de los unos o de los otros;

Por tanto:

I.—¿Cuál sería la organización que el estado deba dar a la educación para hacer de la actividad del niño el criterio básico de aquella función del estado?

¿Qué medios podrían emplearse para que el conocimiento adquirido en forma dogmática no pudiera en caso alguno servir de medida del proceso educativo?

II.—¿Cuál sería en cada ramo de asignaturas el género de actividades que condujeran al alumno a la posesión de los conocimientos como resultado de su actividad propia? ¿Cuál será, en suma, el contenido de los programas de trabajo para cada asignatura?

III.—¿Cuál sería la manera de organizar el trabajo educativo de modo que cada alumno produjese de acuerdo con sus inclinaciones y en relación a sus capacidades?

IV.—¿Cuál sería el espíritu y el contenido de los textos, encaminados entonces, no ya a transmitir siempre los conocimientos en forma directa, sino en gran parte a guiar al niño en las operaciones que le llevarán a observar y descubrir por sí mismo?

V.—¿Cuál sería el uso del material de enseñanza?

VI.—¿Cuál sería la misión del profesor?

VII.—¿Cuál sería el concepto de la disciplina?

VIII.—¿Cuál sería el alcance del examen?

IX.—¿A qué principios obedecerían las promociones?

X.—¿Cuál sería la función del Colegio en la sociedad y respecto de la Universidad?

XI.—¿Cuál sería el plan de estudios correspondiente a la nueva orientación?

DEL URUGUAY.—La Dirección General de Instrucción Primaria de la República oriental del Uruguay, ha publicado una «noticia escrita para la Exposición Internacional de San Francisco, de 1915», de la cual tomamos los siguientes datos estadísticos:

«1.) *Número de Escuelas y de alumnos.*—La situación actual de la enseñanza en la República es sumamente halagüeña, según lo constatan las siguientes cifras:

AÑOS	ESCUELAS PÚBLICAS	ALUMNOS
1877	208	17,033
1887	366	30,572
1897	535	45,614
1907	671	60,863
1910	793	74,717
1913	986	91,746

El aumento habido en el lapso de tiempo transcurrido desde la reforma escolar es en la proporción siguiente:

Para las Escuelas.....	474 %
Para los alumnos.....	539 %

Si a los datos que preceden, sobre el número de alumnos de las Escuelas públicas, agregamos los de los que concurren a las Escuelas privadas, tendremos que el número de niños que reciben instrucción alcanzaba en 1913 a 113,620, o sea el 89 % de la población total del país.

2) *Número de niños analfabetos.*—El número de niños analfabetos es relativamente escaso, pues está representado por 105,084, o sea el 41 % de la población escolar, lo que coloca al Uruguay, en cuanto a ese factor de la civilización, a la cabeza de algunos Estados sudamericanos.

3) *Algunos datos estadísticos.*—Terminamos esta noticia con algunos datos estadísticos que se refieren al año 1913.

Población de la República	1.279,359
Superficie Km. cd.	186,952
Densidad.	6.8
Escuelas públicas y privadas.....	1,224
Alumnos matriculados.....	113,620
Alumnos por escuela, término medio.....	93
Habitantes por escuela.....	1,045
Edificios de propiedad escolar.....	294
Maestros varones.....	426
— mujeres.....	2.280
Costo de cada alumno matriculado.....	\$ 20.38
— — — — asistencia media.....	27.27

El capital escolar o sea el valor de los edificios, mobiliario etc., está representado por \$ 2.868,201.84.

Los maestros perciben los siguientes sueldos anuales:

Maestros Directores de 1er	Grado	\$ 720 00
— — — 2º	—	840 00
— — — 3er	—	1200 00
— — — rurales	720 00

El Presupuesto anual de la enseñanza primaria se eleva a un millón novecientos noventa y nueve mil ciento treinta y siete pesos, equivalente a la 17.^a 57 parte del Presupuesto general del Estado.