

REVISTA DE EDUCACION



PUBLICACION MENSUAL
ORGANO DE LA ESCUELA
NORMAL DE COSTA RICA

SUMARIO:

Problemas de nuestra escuela

| | |
|---------------------------------------|------------------|
| Carta de un maestro..... | RAFAEL SALAS M. |
| Valor educativo de la gimnástica..... | GEORGE L. MEYLAN |
| Ideas y observaciones..... | O. D. |

Nuevas tendencias

| | |
|---|----------------------|
| La escuela como centro de la vida social de la comunidad .. | JOHN DEWEY |
| Una rutina perfeccionada | ALEJANDRO O. DEUSTEA |

La Geografía Nueva

| | |
|-------------------|-------------------|
| Introducción..... | MIGUEL OBREGÓN L. |
|-------------------|-------------------|

Colaboración de nuestros maestros y profesores

| | |
|-------------------------------|-------------------|
| El café y sus parientes | RAMIRO AGUILAR V. |
|-------------------------------|-------------------|

Cuentos para niños

| | |
|-----------------------------|------------------|
| La historia de un asno..... | ARSENIO HOESSAYE |
|-----------------------------|------------------|

Nuestra vida escolar

| | |
|---|--|
| Reforma de programas..... | |
| Importantes revelaciones sobre nuestra enseñanza..... | |
| Informes de los Inspectores | |

Notas

JULIO 31 DE 1915

SAN JOSÉ, COSTA RICA

Tipografía Nacional

REVISTA DE EDUCACIÓN

ORGANO DE LA ESCUELA NORMAL DE COSTA RICA

| | | |
|-------------------------|---------------------|-------------------------------------|
| Director: OMAR DENGÓ | PUBLICACION MENSUAL | Dirección: E. N., Heredia, C. R. |
|-------------------------|---------------------|-------------------------------------|

| | | |
|-------|-------------------------------------|--------|
| Año I | Heredia, C. R., 31 de Julio de 1915 | Núm. 2 |
|-------|-------------------------------------|--------|

Problemas de nuestra escuela

CARTA DE UN MAESTRO

*Señor Director de la REVISTA DE
EDUCACIÓN, don Omar Dengó*

Heredia

Señor Director:

Me creo en el deber de felicitar a usted y a sus compañeros de labor por la aparición de esta revista como órgano de la ESCUELA NORMAL. Yo espero que ella no sea un ensayo precario como lo han sido casi todas las publicaciones de esta especie entre nosotros, sino que venga a constituir un campo fecundo de discusión activa de nuestro problema escolar, ahora que parece sentirse en todos los dominios un cierto renacimiento de propósitos, de esperanzas y de fuerzas en el alma nacional, preocupada siempre, sin duda alguna, aun cuando sin éxito, en buscar una forma precisa de hacer su propia cultura con sus elementos propios. Este estado de ánimo se expresa en una frase que se ha hecho común, pero que al menos define el secreto anhelo de todos los que se desvelan por hacer de la escuela, la base natural del desarro-

llo de nuestro país y que confían religiosamente en ello: ESCUELA COSTARRICENSE.

Todos estamos de acuerdo en que poseemos una bonita escuela, en que jamás hemos dejado de mano la cuestión de educar a las masas para el servicio de nuestra democracia, y que hemos hecho todo lo posible por modernizar nuestra enseñanza recogiendo los buenos consejos y las prácticas saludables de otros países; pero todos estamos de acuerdo también en un punto: en que nos falta ESCUELA COSTARRICENSE.

He aquí, pues, el propósito más alto, el más urgente objeto de aquellas nobles inquietudes y sinceros afanes de quienes creen con fe leal en que el edificio de nuestra república debe descansar tan sólo y nada más que sobre su problema educativo.

Es compenetrándome de lo que yo creo que constituye el ideal de este órgano de cuestiones escolares, que me permito proponer las siguientes modestas preguntas, cuya pertinencia juzgo necesaria por mi experiencia como profesor de primera enseñanza:

a).--Qué recursos apropiados, fáciles y atractivos podrían ser aconsejados para que el niño estudie fuera de la escuela.

b).—1ª.—Cuáles son los fines educativos de la gimnástica escolar.

2ª.—Recursos que pueden adoptarse entre nosotros para hacer eficaces sus resultados.

3ª.—Medios para generalizar su enseñanza en todas las escuelas del país.

Soy del señor Director con toda consideración su atento servidor,

RAFAEL SALAS M.

La Dirección de la Revista se complace en manifestar al señor Salas su agradecimiento por el valioso apoyo que la carta transcrita significa. Cuanto a las preguntas que ella formula, ha de decirle que no dejará ninguna sin respuesta; y

que si atiende por esta vez tan sólo la segunda,⁽¹⁾ ello obedece a las condiciones que impone el espacio con que la publicación cuenta.

El artículo que al pie aparece es un extracto de un estudio reciente, publicado (*Cyclopedia of Education*) por el Doctor George L. Meylan, Profesor de Educación Física en la Universidad de Columbia y Director Médico del Gimnasio de la misma.

Es entendido que quien desee contestar el interrogatorio presentado por el señor Salas, o parte de él, tiene a sus órdenes estas páginas.

Valor educativo de la gimnástica

Al considerar el valor educativo de la gimnástica (*gymnastics*) y de los deportes atléticos (*athletic sports*) el principio más importante es el siguiente: ninguna de esas dos actividades puede sustituir a la otra. Cada una contribuye con una parte esencial de una educación física completa. Los ejercicios gimnásticos tienen, en mucho, un carácter subjetivo. Sirven, preferentemente, para estimular el desarrollo físico normal, para promover una fácil coordinación de los movimientos. Cada ejercicio tiene un propósito definido. El objeto puede ser vario: asegurar la coordinación motriz, producir un beneficio higiénico, o algún efecto estético. En este sentido, la gimnástica difiere radicalmente de los ejercicios atléticos, pues el objeto primordial de ellos es siempre la producción de un resultado exterior al individuo, como tirar un objeto lo más lejos que sea posible o llegar a un punto antes que un competidor. El efecto de tales ejercicios sobre el individuo es siempre incidental y secundario. Otra ventaja de la gimnástica es que la selección se basa en principios científicos de anatomía y fisiología y de modo mecánico hace posible la adaptación de cada ejercicio a las peculiares necesidades del individuo. Los efectos educativos, higiénicos y estéticos del ejercicio son susceptibles de contralor definido en la gimnástica y no lo son en los deportes atléticos. El

(1) La primera de las que integran la segunda parte del interrogatorio.

particular efecto producido por la gimnástica depende, en parte, de los movimientos que se escojan, pero, sobre todo de la manera como se ejecuten. Los mejores efectos higiénico se obtienen por medio de una adaptación de los movimientos a la fuerza del individuo, en condiciones que impliquen el juego constante de los músculos del tronco y de las extremidades. Conviene combinar los ejercicios con audiciones musicales, para añadir placer al trabajo. Los mejores efectos educativos se obtienen por medio de una selección cuidadosa de los ejercicios y por un ordenamiento de ellos, efectuados de manera que se amolden a las necesidades del desenvolvimiento psico-motor individual. El método de enseñanza ha de implicar destreza, prontitud y precisión. Los efectos estéticos de toda clase (forma, gracia, etc.) se consiguen a través de la danza gimnástica y otros ejercicios de la misma índole. El valor recreativo de la gimnástica depende de la habilidad del maestro para hacer el trabajo interesante y de la actitud del estudiante con respecto al trabajo que se le encomiende.

En general, los efectos relativos de la gimnástica y de los juegos atléticos son los siguientes:

GIMNÁSTICA

Efectos primordiales

Educativos
Higiénicos
Estéticos
Orgánicos (vigor)

Efectos secundarios

Recreativos
Psicomotores
Morales

DEPORTES ATLÉTICOS

Efectos primordiales

Orgánicos
Psicomotores
Recreativos
Morales

Efectos secundarios

Educativos
Higiénicos
Estéticos

Del estudio de ese cuadro aparece comprobado plenamente que la gimnasia constituye una parte esencial de todo

plan racional de educación física. Los resultados que en la práctica se logran, varían mucho por las mismas razones que en las demás ramas de la educación. Una enseñanza deficiente fracasa siempre. La necesidad de un entrenamiento (*training*) psicomotor sistemático y de una vigorosa actividad muscular que coadyuve al desarrollo orgánico, tienden a ser mayores conforme la vida es más compleja y especializada. La creciente apreciación del fundamento físico de la eficiencia humana, exige de las escuelas un reconocimiento completo de la importancia de la gimnástica, una mejor selección de los maestros, y, una mayor y más cuidadosa provisión de material de enseñanza.

IDEAS Y OBSERVACIONES ✓

Tal es el nombre de una de las obras pedagógicas de Vaz Ferreira y tal vez el que más convenga a una serie de apuntes acerca de cuestiones de enseñanza que nos proponemos publicar.

El citado profesor, en su *Moral para intelectuales*, alude al asunto que en esta vez nos preocupa. He aquí sus palabras:

«El deber de cultura en los estudiantes se oscurece y se complica, sobre todo, por la acción fatal y forzosa que ejercen sobre la manera de estudiar, y sobre las mismas mentes juveniles, ciertos procedimientos de constatación y de control, de que el Estado, al organizar la enseñanza, no puede prescindir.

Los procedimientos de constatación del saber, llámense exámenes propiamente dichos o realícense en cualquier otra forma de las usuales, unos en mayor grado, otros en menor grado, tienden a producir un efecto estrechante y hasta, desde cierto punto de vista y por paradójal que esto les parezca por el momento, también inmoral.

Especialísimamente los exámenes comunes, producen un doble mal, de orden intelectual y de orden moral.

En lo intelectual, producen una psicología peculiar, describirla será describir a ustedes lo que todos conocen (pero lo

que, tal vez por conocerlo demasiado, por tenerlo demasiado cerca, por tenerlo adentro, no hayan podido quizá observar bien).

Una observación muy vulgar que yo he hecho desde estudiante es la siguiente: ¿Se han fijado ustedes en la terminología de que habitualmente se sirve el estudiante para hablar de las asignaturas que cursa? Mi observación es que esos términos parecen querer significar invariablemente, algo que va de adentro afuera; son, se me ocurre decir, todos términos centrífugos, nunca centrípetos. Un estudiante pregunta a otro: ¿Qué das este año? o ¿qué «sueñas»? o ¿qué «largas» este año?; todos los términos son análogos. Las palabras que emplean nunca se refieren a algo que éntre; se refieren invariablemente a algo que sale.

Esta terminología se relaciona con un hecho de significación muy profunda, psicológica y pedagógicamente: se relaciona con la inmensa diferencia que existe entre estudiar para saber y estudiar para mostrar que se sabe.

Se trata de dos cosas completamente diferentes en cualquier momento de la enseñanza; el que estudia en la segunda forma, está obsesionado con la idea de que ese saber, que en ese momento absorbe, ha de echarlo afuera; de que tiene que mostrarlo, que exhibirlo, que probarlo. Como consecuencia, la preocupación de recordar predomina, en mayor o menor grado, sobre la preocupación de entender. Se produce entonces una artificialización de la cultura y una superficialización de la cultura.

Pero el mal no es solamente de este orden: he dicho también que estos procedimientos de constatación (y no entro aquí a discutir si son o no una necesidad, si pueden o no ser suplidos, cuestión que no es de este momento); tienden a crear una moral especial; son como la guerra: el estado de guerra tiene su moral propia; el asesinato, el engaño, una inmensa cantidad de actos que en la moral propiamente dicha, o sea en la moral de la paz, son actos reprobables, en la guerra pasan a ser actos disculpables y hasta actos laudables; del mismo modo, y conservando los grados, los exámenes tienen también una moral especial; y, dicho sea de paso, ni quiero yo condenar demasiado a los que la aplican: lo que de-

bemos constatar es simplemente que se trata casi de una necesidad.

Se exige a la memoria un esfuerzo antinatural; los programas crecen indefinidamente, y se multiplican las materias a programar, y el espíritu se defiende; sencillamente, *se defiende*: se crea hábitos y facilidades especiales, prácticas útiles de defensa, y no hay que condenar eso con demasiada severidad. Creo que no habrá uno solo de nosotros que, juzgándose con un criterio moral un poco delicado, no tenga algo que reprocharse, por lo menos en el sentido de haberse procurado sobre un punto cualquiera, o sobre muchos, una erudición un poco ficticia destinada a simular el saber ante una mesa examinadora o ante un profesor que toma notas de clase (poco importa la forma de control), o de haberse preocupado más, por ejemplo, de las cuestiones que pregunta habitualmente tal o cual examinador que de las cuestiones importantes; o, simplemente haber estudiado sólo las cuestiones que están en el programa de examen, aunque no tengan valor, en perjuicio de las cuestiones que, no estando incluidas en el programa, tienen un valor inmenso».



En nuestra escuela ocurre también el hecho que Vaz Ferreira censura y en condiciones, por cierto, de alarmante gravedad. Los exámenes de fin de curso, las calificaciones bimestrales, han perdido su carácter de medios para convertirse, por obra de ignorancia, en finalidades. Transmutaciones de la misma índole son frecuentes en educación. Y quizá no sólo por ignorancia, porque cuando ésta es culpable, deja de ser ignorancia para cobrar un nuevo y desdichado valor. Aunque miradas las cosas a lo hondo, siempre es ignorancia.

Ni las escuelas ni los colegios parecen conocer, por lo común, y exceptuado el castigo, otra manera de inducir a sus alumnos al estudio, que la torturante presión ejercida sobre ellos a través de la calificación y del examen. Y la excepción no se sostiene, porque las calificaciones y los exámenes, para ajustarse a las necesidades de un propósito con el cual por naturaleza no se avienen, se han transformado en modalida-

des del castigo. En ese sentido sí permanecen siendo medios.

Constituyen una amenaza constantemente ejercida sobre el alumno, con las gravísimas consecuencias, de todo orden, que señala el profesor uruguayo.

El alumno estudia para las calificaciones y para los exámenes. Basta mirar el profundo contenido de esa situación, para sentirse impulsado a reaccionar violentamente contra ella. Es una de las que con mayor claridad muestran cómo la reputación del maestro y el prestigio de la escuela, suelen descansar sobre un sacrificio, casi heroico, del porvenir del niño. Hay que insistir en la cuestión.



A ella se refiere otra, que es fecunda en posibilidades para el trabajo silencioso de la meditación. Unos niños, de algún colegio, le piden a un profesor que los lleve de paseo. El asiente, complacido. Los niños quieren, de manera exigente, que el paseo se efectúe en día en que hayan de recibir lección de cierto profesor. ¿Por qué?—se les pregunta—Porque lo odiamos, responden.

El profesor es notoriamente inteligente en la materia que enseña. A los niños les complace la asignatura; pero el profesor se mantiene ante ellos en una torpe y cruel actitud de desafío. «Vamos a ver si sabe!» «Si no sabe, le pongo un cuatro». «Aquí todos pierden el año». «Esta es la clase más inútil que yo he visto». «Yo les enseñaré a cumplir con su deber».

Los niños lo odian sin que él lo sospeche.

¿Se ha pensado lo bastante en la trascendencia de encender en el corazón de los niños un rencor? ¿Un odio que al par es perfidia, deslealtad?



Luis Gurlitt, aquel tan rebelde pedagogo alemán, señala como una de las más urgentes necesidades de nuestro tiempo, la de salvar al niño de la acción del maestro. En muchos casos la observación no parece ser extravagante; pero sobre

todo no lo parece, cuando se penetra en la vida de ciertos grandes hombres tras la huella que la palabra del maestro de escuela les dejara en el corazón. En la de San Agustín, por ejemplo, son de intenso y luminoso dolor las páginas que guardan sus recuerdos de escolar. Puede darse por verdad que en su obra de perfección espiritual, fueron un obstáculo vigoroso las evocaciones, impregnadas de odio, del maltrato que en la escuela se le dió cuando era un niño.



La idea de que el maestro,—como cualquier otro trabajador,—renueva y engrandece su obra si la comprende también como una fuente de auto-ennoblecimiento, se ilustra, en uno de sus más profundos aspectos, con la siguiente parábola. Su autor es Han Ryner.

Un alumno de Fidias hizo una estatua de Afrodita que el maestro encontró digna de elogio. A partir de entonces cesó el joven de estudiar y consagraba las horas a contemplar y alabar su obra. El maestro le pidió que continuara trabajando.

—Trabaja, trabaja hijo mío . . .

—Ignoro, respondió, de qué son capaces los demás. De mí sé decir que juzgo perfecta mi Afrodita y no me siento capaz de hacer nada mejor.

Fidias permaneció silencioso ante la respuesta del discípulo. Una mañana, éste, que llegaba como de costumbre a ofrecerle a la diosa el sacrificio de su tiempo, sólo encontró, esparcidos por el suelo del taller, los fragmentos del mármol.

Estuvo a punto de enloquecerse de ira.

—Oh Afrodita, exclamó como remate de sus airadas expresiones, tú que conoces al culpable, cástigalo en los ojos; ya que es ciego como una bestia, házlo ciego como un ciego . . . !

—Has insultado a tu maestro le respondió Fidias con dulzura. Por fortuna para él, los únicos dioses en que cree son los que salen de sus manos, y esos, hijos majestuosos pero inmóviles, respetarán siempre a su padre. Recobra el cincel, querido amigo, y vuelve a empezar. Debes sobrepasarte, superarte, que tal es la ley del hombre.

—Hay que destruir entonces todo lo que haya de bello?
Consientes en que rompa tu Xeus o tu Athenea?

—Vano sería. Ya esas obras no existen en mi espíritu. Las he olvidado, para poder construir otras con una inteligencia tan libre como mis manos.

Porque el espíritu del escultor es semejante a sus manos. No puede a la vez, acariciar ayer y trabajar hoy, si algo grande quiere hacer para mañana.

O. D.

NUEVAS TENDENCIAS

La escuela como centro de la vida social de la comunidad

II

Unos cuatro desarrollos específicos pueden ser mencionados como causas de la tendencia moderna en la cuestión de la escuela como centro social. La primera de éstas es, el muy aumentado poder y la facilidad en todos los ramos que tienen relación con la comunicación de las gentes entre sí. Las recientes invenciones han multiplicado y abaratado de tal manera los medios de transporte y la circulación de ideas y noticias por medio de libros, revistas y periódicos, que no es ya materialmente posible para una nacionalidad, raza, clase o secta, el mantenerse aparte de las otras, impenetrable a sus deseos y creencias. El transporte barato y rápido a larga distancia ha hecho de América el lugar de cita de todos los pueblos y lenguas del mundo. La centralización de la industria ha forzado a miembros de diferentes clases sociales a la más estrecha asociación y mutua dependencia. Fanatismo, intolerancia o aun inquebrantable fe en la superioridad de nuestro propio credo político y aun religioso, vacilan cuando los individuos se colocan frente a frente o tienen continuamente y

por fuerza ante ellos las ideas de los otros. La congestión de nuestra vida en las ciudades es solamente un aspecto de la íntima comunicación entre las gentes producida por las modernas invenciones. Que resultan muchos peligros de las súbitas dislocaciones que se producen apartando muchas gentes del ambiente físico industrial e intelectual a que se han adaptado; que una gran inestabilidad puede acompañar el repentino hacinamiento de gentes heterogéneas, son cosas que no necesitan demostración.

Por otra parte, estas mismas actividades ofrecen instrumentalidades de las cuales puede sacarse provecho. Tanto el mejor como el peor de los periódicos modernos son un producto. La biblioteca pública organizada con sus facilidades al alcance de toda clase de gentes, es un efecto. La asamblea popular, el ateneo, el liceo, son otros. Ningún sistema educacional puede ser considerado como completo mientras no se adapte a las diversas maneras como el comercio social e intelectual pueden ser promovidos; y debe además emplearlas sistemáticamente, no sólo para impedir o frustrar peligros que estas mismas actividades traen consigo, sino también para hacer de ellas causas positivas de elevación del nivel total de la vida.

Ambas cosas, la demanda y la oportunidad están aumentadas en nuestras grandes ciudades por la mezcla de clases y razas. Se dice que un distrito o cuartel en Chicago tiene cuarenta lenguas diferentes representadas en él. Es un hecho bien conocido, que algunas de las mayores poblaciones irlandesas, alemanas y bohemias del mundo, se hallan en América, no en sus propios países. El poder de las escuelas públicas para asimilar diferentes razas a nuestras instituciones por medio de la educación dada a la generación joven, es, sin duda, una de las más notables manifestaciones de vitalidad que el mundo ha visto jamás.

Pero, después de todo, ella deja la antigua generación todavía intacta; y la asimilación de la nueva, difícilmente puede ser completa o cierta mientras los hogares de los padres permanezcan relativamente no afectados. En verdad, sabios observadores en ambas ciudades, Nueva York y Chicago, han dado recientemente la voz de alarma.

Se ha llamado la atención hacia el hecho de que en ciertos respectos los niños son demasiado rápidamente, no diré americanizados, sino desnacionalizados. Pierden el valor positivo y conservador de sus propias tradiciones nacionales, de su nacional y propia música, de su arte y de su literatura. No consiguen una completa iniciación en las costumbres del nuevo país y permanecen flotantes e inestables entre los dos. Aprenden a despreciar el traje, maneras o costumbres, lenguaje y creencias de sus padres, muchos de los cuales tienen más sustancia y valor que los superficiales barnices de los hábitos nuevamente adoptados.

Si no entiendo mal, uno de los principales motivos de el desarrollo del nuevo museo del trabajo en la Hull House, ha sido el mostrar a la joven generación algo de la habilidad, del arte y de la significación histórica de los hábitos industriales de la antigua generación, de los modos de tejer, de trabajar los metales, hoy abandonados en nuestro país porque no hay lugar para ellos en nuestro sistema industrial. Muchos niños han abierto los ojos para apreciar admirables cualidades, hasta ahora desconocidas para ellos, de su padre o madre, hacia los cuales habían comenzado a abrigar cierto desprecio. Muchas asociaciones para estudiar la historia local y la pasada gloria nacional han sido estimuladas para dar vigor y enriquecer la vida de la familia.

En segundo lugar, junto con las crecientes relaciones y acción recíproca con todos sus peligros y ocasiones ha venido un relajamiento de los lazos de la disciplina y del control social. Supongo que ninguno de nosotros querría creer que el movimiento de emancipación del dogmatismo y de la autoridad constituida no fue más que un movimiento en buena dirección. Pero nadie puede mirar el relajamiento del poder de las antiguas religiones y de las autoridades sociales sin profundo interés o ansiedad. Podemos sentirnos seguros de que, con el tiempo, el juicio independiente con la libertad y la responsabilidad individual que trae consigo, recompensará con mucho las pérdidas de momento. Pero, mientras tanto, hay una pérdida temporaria. La autoridad paterna tiene mucho menos influencia en el control de la conducta de los niños. El respeto parece decaer por todas partes y la violenta

arrogancia y el charlatanismo que pretende imponer, parecen crecer. Aumenta la petulancia contra la paterna y otras formas de la autoridad constituida, mientras que la obediencia regular se desvanece. Los mismos lazos domésticos, tanto entre marido y mujer, como en relación con los hijos, pierden algo de su consistencia y santidad.

La Iglesia, con sus sanciones sobrenaturales, sus medios de informar la vida diaria de los adherentes, encuentra que su poder se le desliza lentamente de las manos. Podemos también reconocer francamente que muchos de los antiguos medios de moralizar la humanidad y de conservarla viviendo decentemente vida ordenada y respetable, están perdiendo su eficacia; especialmente aquellos elementos cuya fuerza descansaba en la costumbre, en la tradición o en la aceptación incontestada. Le es imposible a la sociedad el permanecer como pasiva espectadora en medio de tal escena. Debe buscar otras fuerzas con las cuales pueda reponer las pérdidas y pueda producir resultados que los anteriores métodos no pueden asegurar. Aquí, también, no es bastante para la sociedad el limitar su obra a los niños. Por mucho que ellos puedan necesitar del entrenamiento disciplinario de una educación amplia e ilustrada, la antigua generación también lo necesita.

Además, el tiempo es corto, muy corto para el término medio de los niños en el término medio de la escuela urbana. La obra allí está apenas más que comenzada y si se quiere llegar a algo la comunidad debe encontrar métodos de suplementarla y de llevarla más allá, fuera de los conductos ordinarios de la escuela.

JOHN DEWEY

(Traducción del Prof. don José Dávila)

Una rutina perfeccionada

Los maestros necesitan cultura universitaria

Una institución digna de estudio, que revela el gran progreso que han adquirido en Italia las ideas pedagógicas y la poderosa influencia ejercida por la Universidad sobre la cultura popular es la Escuela Pedagógica, que puede considerarse como el germen de una Facultad de Pedagogía, destinada a presidir todo el movimiento de la cultura, en lo que respecta a la formación de educadores, de hombres encargados de fortificar la conciencia individual en todas las esferas sociales.

La necesidad de plantear y resolver científicamente el problema pedagógico, que es el máximo problema nacional, ha impuesto, hace tiempo, la necesidad de reunir y concentrar en una institución, todos los conocimientos especiales, que reclama esa labor vasta y compleja, y en la de instruir y educar en esa institución, a los hombres especialmente aptos para operar, en la vida práctica, las reformas que la solución adoptada introduzca en el mecanismo social y en la dirección de su movimiento.

Estas necesidades han adquirido una más grande importancia con el desarrollo rápido e inmenso de las formas democráticas. La función de crear maestros, que hasta mediados del siglo anterior, tenía, como objeto principal, la preparación de educadores, que debían realizar la labor de disciplinar espíritus infantiles, considerados sólo como seres dotados de energías intelectuales, aplicables al conocimiento de la realidad, especialmente de la realidad material, contemplada en sus formas abstractas, a fin de deducir de esa contemplación normas para el aprovechamiento de las cosas concretas, ha ampliado, y puede decirse también, intensificado sus ideas, concentrando su actividad hacia un objeto más restringido, más práctico, menos intelectualista y más fecundo, considerando el espíritu infantil, el espíritu del discípulo en todas sus esferas de educación; no sólo como una inteligencia sometida a las leyes lógicas, idéntica esencialmente a las demás y des-

tinada a discurrir con el poder del concepto; sino, principalmente, como una voluntad apta para modificar la naturaleza y modificarse ella misma en el medio bien definido y bien diferenciado de una asociación política o Estado, en el cual las exigencias nuevas de la democracia imponen al ciudadano virtudes activas, adecuadas a la realización de los fines colectivos o ideales, que esa determinada sociedad se propone como problemas de su vida económica, jurídica, política, religiosa, artística y moral.

La ciencia positiva fijando como norma de la educación individual la adaptación al medio propio, condujo a la pedagogía a modificar así radicalmente la dirección de sus disciplinas, orientándolas hacia el centro del círculo y trasladándolas de la circunferencia en donde vagaban como disciplinas puramente lógicas.

La sicología contemporánea, al colocar ese centro en la voluntad, superó la reforma positivista, subordinando la fuerza centrípeta de la adaptación del espíritu al medio físico, a la fuerza centrífuga de la adaptación contraria, convirtiendo el determinismo físico en determinismo síquico, dando a la acción creadora del alma la clave de la explicación total de la historia humana, realzando con energía la conciencia libre, para depositar en ella la misión de perfeccionar la realidad entera, el medio social principalmente, mediante una evolución diversamente concebida, con sentido eminentemente moral y con tendencia eminentemente solidaria.

La sociedad y el individuo han resultado así, en esta nueva concepción, como fines y medios, al mismo tiempo; el individuo educa a la sociedad y la sociedad educa al individuo; el primero debe ofrecer el elemento ideal de progreso y la segunda, con sus aspiraciones y necesidades concretas y especiales, ofrecer el elemento real, la base de solidaridad dentro de la cual debe moverse libremente la actividad individual, procurando organizarla mejor, enriquecerla con elementos nuevos y más amplios, pero sin destruir su fisonomía especial informada por la historia, haciendo de la educación lo que quiere Barth (1) «la propagación espiritual de la sociedad,

(1) P. Barth. *Principii de Pedagogie e didattice fundate sulla moderna psicologia*. Traducción italiana, 1909.

efectuada por vía espiritual; es decir, por influencia ejercida sobre la voluntad y sobre la representación».

Ampliada, intensificada así la finalidad pedagógica; siendo necesarios para la educación dos elementos, el educador adiestrado y el medio social favorable a determinada reforma pedagógica, la escuela normal, como instituto de educación, reveló toda su deficiencia. El maestro formado allí, no respondía ya a ese concepto amplio y profundo; porque representaba la cristalización de los productos que el genio superior depositaba, día a día, en la cultura universitaria. Esa primera y única fuente de creación, en donde la vida elevada del Estado hace brotar las intuiciones del porvenir como estímulos para el progreso, en el orden cada vez más libre de la actividad nacional, y como guías de esa suma mayor de vida, no vertía sus aguas directamente en el alma del maestro, que, más o menos preparado para la labor democrática, continuaba siendo la personificación de una rutina perfeccionada con lentitud; pero rutina siempre, en la cual la vida se gasta con rapidez y sólo queda la fórmula abstracta, que tiende fatalmente a mecanizar el espíritu del educador y del discípulo, a convertirlos en aparatos lógicos, fabricantes de discursos, ricos de palabras y pobres de acción, dominados siempre por el miedo de aventurar a la voluntad en el campo de lo desconocido e incierto, condenados, al fin, a restringir su acción al camino trillado, repitiendo sin cesar la tradición, muchas veces maldecida, incapaces de esos arranques de libertad que parten de una alma sincera y que nutren la democracia en los países más felices.

La deficiencia del maestro, una vez sentida, en esos países que dan al problema pedagógico la superioridad que le corresponde, encontró el remedio en la libertad del mismo maestro, que buscó, directamente, en la cultura universitaria, la elevación y la intensidad de doctrina, no encontrada en el formalismo de la escuela normal.

Por otro lado, las Universidades, comprendiendo mejor su misión como directoras del espíritu nacional en todas sus esferas, salieron de su concentración aristocrática, para popularizarse, penetrando aun, en formas y disciplinas varias, en el seno mismo de las aulas obreras.

Así se encontraron, en un esfuerzo simultáneo, maestros y catedráticos; los primeros concurriendo libremente a las aulas universitarias y los segundos multiplicando las enseñanzas pedagógicas, para llegar, al fin, a la creación de institutos pedagógicos, en donde se sistemase esa labor de la formación completa del maestro moderno en el seno de la Universidad.

Semejante progreso no se habría alcanzado si la cultura universitaria hubiese sido deficiente, como instrucción y como educación. Con universidades estancadas y con catedráticos sin vocación sacerdotal y sin sentimiento patriótico, ni los maestros habrían acudido a sus aulas, ni habrían sido recibidos en éstas con simpatía, ni habrían encontrado el alimento que buscaban.

Esto explica cómo es imposible que la educación democrática de un estado contemporáneo se realice sin la existencia de Universidades educadoras, aun cuando se consuma la mayor parte de los recursos fiscales en pagar sueldos a maestros sin ideas y sin fe y en construir para esos maestros palacios que no pueden utilizar.

La educación nacional es la obra principal de la Universidad; es en ella en donde nacen y se encarnan los ideales del Estado; es de allí de donde descienden las aguas que van a fecundar los colegios y las escuelas; de donde parten iniciativas felices que, como la Escuela Pedagógica, tienen por fin organizar una instrucción pública en armonía con las exigencias actuales de la civilización.

ALEJANDRO O. DEUSTUA *

(La Cultura Superior en Italia)

* Eminentemente publicista peruano y Profesor de Estética y Filosofía en la Universidad Mayor de San Marcos de Lima. Sus artículos "A propósito de un Cuestionario sobre la reforma de la ley de instrucción" en manos de todos los educadores de nuestra América debieran andar.

(De la «Colección Ariels»)

LA GEOGRAFIA NUEVA

CURSO DESTINADO A LOS NORMALISTAS

INTRODUCCION

Para ser completo, el estudio geográfico de un país, debe constar de tres partes esenciales: definición, descripción y explicación.

La *definición*, que es lo primero, enumera y localiza los hechos múltiples y variados de la Geografía física y humana, es decir la distribución de los diversos terrenos, la forma y los accidentes del relieve, los caracteres del clima, los ríos, las varias aptitudes naturales, las poblaciones, las ciudades y zonas de aglomeración de los habitantes, los principales hechos económicos y su distribución.

Antes se daba a esta enumeración una importancia exagerada, por lo menos en la enseñanza, hasta el extremo de hacer de ella la parte esencial, la materia única del estudio geográfico. Hoy, por el contrario, se trata de restringirla demasiado.

Ambos extremos parecen igualmente viciosos. Verdad es que los hechos geográficos no son la Geografía, como los hechos y fechas no son la Historia, ni los huesos del esqueleto el cuerpo humano; pero forman su indispensable armazón. Qué sería el cuerpo si se suprimiesen los huesos del esqueleto?

Se conocerá imperfectamente la Geografía de Costa Rica si sólo se supiese enumerar las montañas con sus principales cimas, los mayores ríos, las partes del clima cálido o templado, la población total del país, las ciudades y su situación, las regiones agrícolas y sus principales productos, etc. Equivaldría a conocer nuestra tierra por encima, por sus rasgos exteriores, superficiales, pudiera decirse lineales. Pero cabría de otra parte, pretender conocerla sin la previa exacta posesión de esos detalles?

Desde el punto de vista pedagógico, la nomenclatura tiene la gran ventaja de habituar a los niños a la precisión de ideas. Es necesario exigir que ellos comprendan claramente lo que dicen, que hablen de las cosas y no al rededor de las cosas o a propósito de ellas.

La *descripción* pinta, por decirlo así, los fenómenos de orden geográfico, haciendo resaltar sus rasgos característicos y pintorescos.

Se comprende fácilmente hasta qué punto una descripción bien hecha puede hacer atractiva una enumeración. Toda nomenclatura es abstracta; por sí mismas, las palabras *Irazú* y *Tempisque* no evocan idea alguna en el espíritu; pero la descripción se encarga de mostrar el Irazú

como la mayor mole volcánica de la Cordillera Central, de faldas cultivables y cultivadas; con sitios de encantadora belleza; aire fresco, seco y rejuvenecedor; aguas cristalinas y frías, y desde cuya cumbre la vista divisa en lontananza los dos grandes océanos que mezclan sus aguas al través del canal de Panamá. La vida humana es allí más activa; la pereza cede su campo al trabajo como medio de ahuyentar el frío; el cuerpo pide alimentación más nutritiva. Nos pinta, por otra parte, el Tempisque como uno de nuestros mayores ríos, cuya corriente tranquila y casi imperceptible se desliza por terrenos planos, de exuberante vegetación tan pronto poblados de bosques como de pastos magníficos, donde el aullido de los cuadrumanos se mezcla con el mugido del ganado y el raro canto de aves de vistoso plumaje. Por él surcan las pequeñas embarcaciones que nos comunican con nuestros hermanos de la cálida y rica región de Guanacaste; donde el hombre, de fantasía muy viva y clara inteligencia, canta en las noches de luna como los trovadores de la edad media y sudaba durante el día bajo los ardores de un sol canicular. Y he aquí que los vocablos abstractos han desaparecido. Dos individualidades concretas, profundamente diferentes, se bosquejan, se precisan, han solicitado la curiosidad del niño, fijado sus ideas, puesto en ejercicio su imaginación, y aun provocado diversamente su simpatía. Porque, y sin hacer referencia a las altas tierras del Irazú ni a las bajas llanuras guanacastecas, que se reparten casi por parejo nuestro cariño, después de haber leído u oído una cautivante descripción, hay países hacia los cuales se siente uno atraído y otros que inspiran repulsión.

La curiosidad y la simpatía engendran en el niño el gusto por un estudio; por eso la descripción, que las provoca, es de innegable utilidad. Hay que cuidar, sin embargo, de que la descripción, para que aproveche en el grado deseable, sea sobria, precisa exacta, lo más objetiva posible. De aquí que la difusión del arte fotográfico haya prestado y preste a la Geografía señalados servicios.

Consideremos la *explicación*.

Explicar es la finalidad de toda ciencia. El espíritu humano no se satisface con ver las cosas; quiere comprenderlas, darse cabal cuenta de ellas. Y no debe olvidarse que los hechos geográficos resultan de causas, pocas o múltiples, simples o complejas, que en mayor o menor escala los han fatalmente determinado. Por qué aquí llanuras y allá montañas? Por qué un maciso montañoso de formas esbeltas y otro toscamente modelado? Por qué llueve mucho aquí y poco o nada en otros países? Por qué selvas en este lugar y sólo yerbas en aquél? Por qué un río de corriente calmosa, regular, y otro de curso violento, desordenado? Por qué pueblos sedentarios en unas comarcas y nómadas en otras? Por qué las masas humanas aglomeradas en unos lugares mientras que otros permanecen desiertos? Por qué las casas limeñas y egipcias tienen el techo plano y las nuestras inclinado? Por qué se han establecido fábricas aquí y no allá? Por qué? A cada rato se ocurren preguntas análogas, aunque de diversa importancia, para las cuales

reclama respuesta el espíritu del hombre, siempre anheloso de precisión y claridad.

La Geografía de otro tiempo no se preocupaba de estos problemas; resolverlos es, por el contrario, el afanoso empeño de la Geografía nueva. Tal es la razón de que la ciencia geográfica se haya transformado por completo. Antes, cuando se limitaba a describir la fisonomía actual de la Tierra, su aspecto exterior, dejaba en el estudiante la impresión de que el globo terráqueo es inmutable. El estudio de las causas que determinan los hechos geográficos, por el contrario, pone de relieve la perpetua evolución que ha sufrido y sufre nuestro mundo al influjo de la acción constantemente activa de tales causas, y permite comprender que su estado actual es un estado de transición entre lo que fue y lo que será. Todo se modifica sin cesar en la naturaleza, las formas físicas como los hechos de orden humano: las montañas se deprimen, las llanuras se rellenan, los deltas se extienden a expensas del mar, los acantilados se desmoronan al embate de las olas, las tierras y piedras se transforman por la acción de los agentes atmosféricos, los centros de población y de actividad se desplazan, todo cambia, con la única diferencia de que la evolución en el dominio físico es lenta, y en el humano más rápida, sobre todo en nuestros días. El punto de vista dinámico ha, pues, invadido el campo de la antigua concepción estática y la ha sustituido, regenerando con ello la Geografía, que ha venido a ser ciencia nueva, viviente y singularmente sugestiva.

Y aquí cabe indicar las observaciones que naturalmente surgen al emprender marcha por el nuevo derrotero de la Geografía.

I.—*La Geografía no debe invadir el dominio de las otras ciencias.* La investigación de las causas que originan los hechos en cuyo estudio se ocupa, la obligan ciertamente a solicitar el auxilio de numerosas ciencias, prontas por lo demás a otorgárselo. La Geología le da, con parte del secreto de las formas actuales, las razones de la distribución de los diversos terrenos en la superficie del globo; la Química le revela las propiedades y aptitudes agrícolas de los diferentes suelos; la Física le permite explicar la climatología y las acciones mecánicas que concurren a formar el modelado terrestre; la Mineralogía, la Botánica, la Zoología, la Antropología, la Sociología, la Lingüística, la Historia, etc., le suministran contribuciones útiles. Para llenar cumplidamente su misión, el geógrafo de hoy debe poseer extensos y variados conocimientos. Pero si la Geografía se relaciona con las otras ciencias, no debe confundirse con ellas; ha de respetar el dominio de éstas como ajeno del suyo propio. Dejará a ellas el cuidado de establecer sus conclusiones particulares y se limitará a registrar esas conclusiones, aprovechándolas para apoyar las que a su turno establezca. Es cosa esencial, particularmente en la enseñanza, que la Geografía no olvide ni por un momento cuál es su verdadero objeto.

II.—*La Geografía debe apartarse de todo espíritu sistemático.*—En la investigación de causas, tal como se procede en las ciencias experi-

mentales y de observación, importa guiarse únicamente por los hechos. El espíritu de sistema es a las veces cómodo y seductor, pero conduce a interpretaciones abusivas y por lo tanto inexactas. A él se debe, por ejemplo, el que tan pronto se exagere como se reduzca extremadamente la importancia del factor geológico en Geografía, y no otro es el origen de algunas ideas falsas que se han por desgracia divulgado. Se asevera corrientemente que el régimen de un río depende en primer término de la naturaleza de los terrenos que forman su cuenca: a tierras permeables, se dice, ríos de curso regular; a terrenos impermeables, corrientes irregulares. Esto es verdad en algunos casos, como en el del Tempisque y el Reventazón, pero deja de serlo en muchos otros, pues no escasean aquí, y son numerosos en países de extenso territorio y más heterogénea composición, los ríos y riachuelos torrentosos que discurren por terrenos permeables y viceversa. Una ley ha de verificarse siempre y no unas veces; por consiguiente, la pretendida a que se hace referencia, resulta inaceptable. Pero si se observa que los ríos de curso regular cruzan por comarcas planas y los torrentosos por montañosas, se concluirá que es el relieve combinado con el clima, el factor principal en que ha de basarse la explicación del hecho. La naturaleza de los terrenos atravesados puede influir pero de modo secundario y relativamente débil: la inclinación del relieve y la abundancia o escasez de lluvias son las que ejercen capital influencia sobre el régimen de los ríos.

Podría citarse otros ejemplos de análogas erradas interpretaciones engendradas del modo exclusivo de considerar los fenómenos. La verdad es que la naturaleza es muy compleja y que la mayor parte de los fenómenos naturales proceden de causas múltiples. La verdadera ciencia —y en esto consiste su dificultad— tiene por esencial objeto penetrar esas causas, sin exceptuar ninguna, y determinar con exactitud el grado de influencia ejercido por cada una en el hecho geográfico que las sintetiza.

III.—*En la enseñanza, la parte reservada a la explicación debe ser prudentemente graduada.*—No hay que olvidar, en efecto, que si la nomenclatura, que ejercita la memoria, y la descripción arrumbada hacia el sentido pictórico y el espíritu de curiosidad, pueden estar al alcance de los niños, no ocurre lo mismo con la explicación, que ha de recurrir a la ciencia, es decir a conocimientos múltiples y difíciles, y a la razón, o, sea a una facultad limitada en el niño y que sólo llega a desenvolverse en el adulto.

Puede ser tentador el dar al niño, después que uno mismo la ha hallado, la explicación de los hechos que ve o que se le presentan, y aun puede ser que el niño repita la explicación, porque su memoria es buena por lo regular. Pero no hay que pagarse de apariencias; la repetirá pasivamente, como un loro, sin comprenderla y sin aprovecharla, porque para esto el espíritu ha menester de un largo esfuerzo de elaboración y de asimilación, impropio de la edad temprana.

La enseñanza no tiene por objeto enseñarlo todo ni explicarlo todo, sino enseñar en cada edad lo que en esa edad pueda ser asimilado, y ex-

plicar lo que pueda ser comprendido. De aquí que la enseñanza requiera exquisito tacto. En Geografía, como en las demás ciencias, es necesario limitarse a presentar al niño explicaciones fáciles, sencillas, al alcance de su capacidad intelectual. Bastará en los primeros años dejar en el alumno la impresión de que los hechos geográficos proceden siempre de alguna causa (aunque no se le diga cuál), y hacerle ver que la Geografía será para él objeto de atrayente estudio en años venideros.

De lo dicho se infiere qué ideas han presidido la concepción y ejecución de esta obrita, especialmente destinada a los futuros maestros de las escuelas primarias, quienes encontrarán en ella:

1º.—Un resumen, corto pero sustancioso, de los hechos y nociones cuyo conocimiento parece absolutamente indispensable;

2º.—Descripciones y numerosas reproducciones fotográficas destinadas a poner de relieve los rasgos pintorescos de la Geografía física o humana, a estimular la imaginación y a provocar la curiosidad y la afición.

3º.—Explicaciones acerca de los hechos más característicos, difíciles o sugestivos.

Constituyen los resúmenes la parte de cada lección impresa en caracteres más visibles; en ellos se descubrirá el esfuerzo hecho para mantener la nomenclatura dentro de sus justos límites, ni invasora ni vasalla. Los mapas y croquis que los acompañan tienen por fin hacer más sensibles, merced a la representación gráfica, las nociones o hechos de mayor interés.

Las descripciones y explicaciones forman la materia de las lecturas en caracteres menores. No son éstas, por supuesto, todas las lecturas interesantes sobre cada asunto, porque para darlas en su totalidad fuera insuficiente un grueso volumen, y porque en la enseñanza lo que importa es suministrar un método, avivar la reflexión y el pensamiento, insinuar el espíritu de la ciencia en dosis oportunas y asimilables.

Este curso (que para responder al plan de estudios recientemente decretado, constará por ahora de un volumen, pero que se completará con dos o tres más cuando se desee que la Escuela Normal aproveche en mayor escala la incalculable eficacia educativa de la Geografía considerada como ciencia) es un repertorio de los conocimientos geográficos más importantes, y a la vez, un método, una iniciación en la esencia de la Geografía. Cabe suponer que al realizar este doble propósito, ponderará a lo que hay derecho de exigir de toda obra destinada a la educación de futuros maestros.

MIGUEL OBREGÓN L.

COLABORACIÓN

DE NUESTROS MAESTROS Y PROFESORES

El cafeto y sus parientes

En una hermosa mañana de principios de invierno, iba un maestro rodeado de sus treinta alumnos, hacia uno de los ríos que casi rodean a San José. Caminaban alegres, libres los niños, con esa libertad prudente que el educador cuidadoso sabe otorgar.

Penetraron en la propiedad del padre de uno de ellos y al atravesar un potrero, la blancura de los cafetos florecidos y el agradable perfume del ambiente, entusiasmaron sus ánimos.

Se sentaron a la sombra de un mango y habiendo traído el hijo del dueño unas ramitas florecidas de cafeto, como galantería a su maestro y a sus camaradas, vino sin quererlo y obligado por las preguntas infantiles, el tema para una lección al aire libre.

Haciendo ver mucho, preguntando con cuidado, agregando cuando el caso lo exigía, el maestro consiguió que sus alumnos llegaran a saber que el cafeto común es un arbusto que mide más o menos de dos a cuatro metros de alto, que se fija al suelo por una raíz típica y que tiene un tallo bastante recto, leñoso, de corteza ligeramente rugosa y clara, de ramificación dicotómica y de aspecto nudoso.

Las hojas son opuestas, simples, coriáceas, de pecíolo corto con estípulas, de limbo-elíptico acuminado, ligeramente ondulado y con el borde liso; la cara superior es verde oscura y brillante y la inferior verde pálido y mate.

Las flores aparecen en la axila de las hojas en grupitos de cuatro o cinco, llevan un pedúnculo muy corto, un cáliz pequeño de sépalos unidos y coronado por cinco puntitas. La corola es blanca, suavemente olorosa, en forma de embudo terminado por una estrella de cinco puntas.



Si se abre la corola, en el interior se ve el andronitis formado por cinco estambres de filamentos unidos a los pétalos y con anteras alargadas. El gineceo tiene un ovario ínfero, globuloso que encierra dos óvulos; el estilo es largo y coronado por un estigma bifurcado.

Hecha la fecundación la corola cae y deja una cicatriz en el ovario el cual una vez maduro, forma una drupa de color rojo oscuro, de pericarpio grueso, mesocarpio pulposo, y azucarado y endocarpio delgado y conocido con el nombre de pergamino. Las dos semillas, tienen una cara plana marcada por un surco longitudinal; cuando una de ellas aborta, la otra se desarrolla en forma globulosa y constituye lo que llamamos caracolillo.

Se halla el cafeto en estado de cultivo, especialmente en la parte central de Costa Rica.

Crece bien en los terrenos profundos, suaves y permeables colocados entre 800 y 1400 metros de altura.

Se le cultiva para aprovechar su grano el cual tostado produce una sustancia aromática llamada cafeona y proporciona una bebida agradable e imprescindible para mucha gente.

Por medio de ciertas manipulaciones industriales se obtiene del café un alcaloide llamado caféina el cual se presenta en el comercio bajo la forma de cristales alargados, sedosos, amargos, muy solubles en el agua, menos en el alcohol y muy poco en el éter; los médicos usan mucho este alcaloide por su acción cardiotónica y diurética y por sus efectos estimulantes, enérgicos y rápidos sobre los centros nerviosos.

Vino el café a Costa Rica allá por los años comprendidos entre 1802 y 1808, en tiempo del Gobernador don Tomás de Acosta y gracias a los esfuerzos del Padre Velarde se empezó a propagar su cultivo. Sin embargo no fue hasta en tiempo de don Braulio Carrillo cuando recibió el empuje vigoroso que le debía llevar a la importancia que tiene hoy.

Fue traído de las Antillas a donde lo importó el capitán Desclieux después de pasar mil trabajos y sufrir sed pues, en la escasez de a bordo, tuvo que renunciar a parte de su agua para poder regar su planta.

Se creyó al principio que el cafeto era originario de las regiones montañosas del Yemen (Suroeste de Arabia) pero

está demostrado que su patria son las montañas del Suroeste de Abisinia.

Padece el cafeto de varias enfermedades producidas por ciertos hongos, entre ellas recordemos la maya y la fumagina.

El cafeto común fue bautizado por el célebre naturalista Linneo con el nombre de *Coffea arabica* (de la región llamada Coffee en el Sur de Abisinia, en la provincia de Narea, país muy fértil y habitado por los gallas).

Además del cafeto común hay en Costa Rica algunos ejemplares de otros: del cafeto de Liberia africana (*Coffea liberica*) que es muy alto y da un fruto más grande que el ordinario, menos apreciado y que entre nosotros cuaja con mucha dificultad quizás por el clima o por la ausencia de algún agente especial polinizador. El cafeto llamado de San Ramón es una simple variedad del común.

En la Sabana, en casa del modesto sabio don José Zeledón, tan conocedor de nuestros pájaros, hay un ejemplar del cafeto llamado de Maragogipe, por cultivarse mucho en el pueblo de ese nombre, de la provincia de Bahía, en el Brasil. Parece a primera vista un árbol de jamaica y recuerda su tronco al de los guayabos por su color amarillento. El fruto es casi del tamaño de un jocote ciruelo.

En Africa y Asia tropicales hay unas treinta especies distintas de cafetos entre los cuales merecen citarse a más del *Coffea arabica*, del liberica, el *C. bengalensis* (de Bengala), de flores solitarias y el *C. travancorensis* (del estado de Travancore, capital Trivaderam, en el Indostán) que no alcanza más de dos metros de alto.



Alumnos y maestro habían hablado mucho y visto más. Se levantaron, dieron un rodeo por la hacienda, visitaron el río, hicieron «viejitas» en la poza, recogieron helechos, vieron las olominas y los «cabezones», preguntaron mucho, y mucho contestó el maestro, pero más hizo observar.

Salieron por la casa del mandador y habiendo visto en la cerca unas matas de espino blanco y en el jardín unos pies de jazmín del Cabo, el buen educador pidió permiso para co-

ger una rama florecida de estas plantas y allí rodeado de los niños, al lado del portón, hábilmente hizo ver el parecido de estas plantas con el cafeto y sin sentirlo la clase toda llegó a proclamar el parentesco cercano que une al cafeto, al espino de nuestras cercas y al níveo jazmín del Cabo, hoy tan a su gusto bajo el sol de nuestra tierra.

Volvieron todos a su casa, los niños a preparar sus apuntes para hacer la composición acerca de lo visto en el paseo y el maestro intrigado por la clase de botánica desarrollada, quiso ir más lejos, y buscando en sus libros y preguntando a los que saben, logró apuntar en su «*Libro de datos útiles*» lo siguiente acerca de los parientes del cafeto, para aprovecharlo sobriamente en el trascurso de sus clases.

PARIENTES DEL CAFETO COMUN

(COFFEA ARABICA)

A más de sus treinta hermanos del género *Coffea*, en Costa Rica:

El algondoncillo (*Rondeletia affinis*. *Rondeletia*: en honor a W. Rondeley, médico naturalista del siglo XVI quien estudió especialmente los peces y las algas; *affinis*: en latín, vecino, afin, pariente). Es un arbusto de la región Norte de Costa Rica, de flores tubulares ligeramente rosadas, guarnecidas de barbillas amarillas en el tubo. Hojas largamente oblongadas.

El espino blanco (*Randia aculeata*. *Randia*: en honor de Isaac Rand ex-Administrador del Jardín botánico de la Sociedad de boticarios de Chelsea, cerca de Londres. *aculeata*: que tiene punta). Es un arbusto muy usado en nuestras cercas. Las flores son blanco-amarillentas, sesiles, solitarias y tubulares. Hojas ovales de color verde claro, cuneiformes en la base. Ramillas provistas de horquetillas espinosas. El fruto es pequeño, globuloso y de color oscuro.

El guaitil (*Genipa caruto*. *Genipa*: de genipapo, nombre en la Guayana, de una planta parecida; *caruto*) Es un arbusto de la región cálida del Pacífico. Flores blancas de tubo aterciopela-

do por dentro y fuera, aparecen en grupos de dos o tres en la parte terminal de las ramas. Hojas ovaladas de color verde claro por arriba y velludas por el dorso. Alcanza hasta 6 metros. Da frutas de carnosidad escasa y ácida, que manchan de azul, Las usaban los indios para pintarse la cara o teñir sus tejidos.

El *guayaba mica* (Posoqueria latifolia. Posoqueria: de posoqueri, vocablo aymará para nombrar una planta parecida que abunda en Bolivia, Brasil, etc. latifolia: que tiene hojas largas). Es un arbusto de hermosas flores blancas tubulares en corimbos terminales de seis a doce flores. Hojas oblongas, largas, acuminadas, de pecíolo corto y coriáceas. Produce unos frutos que le han valido su nombre. Se halla en la región del Pacífico.

El *honquetilla* (Randia jalapalensis). Arbusto del Pacífico muy parecido a nuestro espino; de ahí su nombre.

El *jazmín del Cabo*. (Gardenia floridea. Gardenia: en honor de Alejandro Garden, naturalista americano de Charlestown, Carolina, quien fue colaborador de Linneo y de Ellis). Es un arbusto importado al país desde el Viejo Mundo, de flores blancas, a menudo dobles, casi siempre terminales y sesiles, formadas de nueve piezas. Las hojas recuerdan las del cafeto. Puede alcanzar hasta más de dos metros de alto.

El *jazmincillo* (Gardenia Thunbergia) es hermano del anterior.

El *jazmín de la Virgen* (Bouvardia corymbiflora. Bouvardia: en honor de Carlos Bouvard, médico de Luis XIII y Superintendente del Jardín del Rey en 1628). Es un arbusto de flores blancas largamente tubulosas y de cuatro puntas; son muy olorosas. Abunda en nuestros jardines.

Se ve también entre nosotros el *jazmín rojo*. (Bouvardia coccinea) de flores parecidas a las anteriores pero pequeñas y escarlatas. En lugar de dos hojas opuestas, las ramas llevan tres verticiladas.

Hay como 26 hermanos más de estos jazmines.

El *lirio* (Lindenia rivalis. Lindenia: en honor de J. Linden, famoso horticultor belga. Rivalis: próximo a las aguas corrientes). Es un arbustillo que crece en las arenas o en las

rocas de los ríos del Pacífico. Da corimbos de flores blancas de tubo muy largo terminado en cinco lóbulos.

El *madroño* o *sálamo*. (*Calycophyllum candidissimum*. *Calycophyllum*: del griego *calyco*, el cáliz y *phyllum* la hoja; alusión a una pieza del cáliz que se desarrolla en forma de hoja coloreada. *Candidissimum*: alusión a la intensa blancura que presenta el árbol cuando está florecido). Es un árbol hermoso, de buen follaje. Florece en el verano muy abundantemente; las flores son blancas, campanuladas y cubiertas de vello fino en el tubo; están por lo general reunidas en tres y la del centro lleva en el cáliz una gran bráctea peciolada. Las hojas son ovales y obtusamente acuminadas, de unos 8 centímetros de largo. Se le halla exclusivamente en el litoral del Pacífico y se le emplea por su madera fina y dura.

El *madroño comestible* (*Alibertia edulis*. *Alibertia*: en honor de M. Alibert célebre médico francés, autor de un tratado de fiebres atáxicas, en el cual habla de las propiedades curativas de la corteza de las plantas de este género: *edulis*: que se come). Es un arbusto de tierra caliente cuyas flores blanco amarillentas aparecen solitarias y sesiles; sus hojas se parecen a las del café. Produce unos frutos amarillos semejantes a limones pequeños, los cuales son comidos con gusto por las gentes de la región.

El *malacahuite* (*Guetarda costarricense*. *Guetarda*: en honor a E. Guetard, botánico famoso del siglo XVIII, miembro de la Academia de Ciencias de París). Es un árbol frondoso de la región del Pacífico, de flores blancas, tubulosas, terminadas por lo general en una estrella de nueve puntas.

El *mostrenco* (*Basanacantha* sp.) es un arbusto espinoso de tierra caliente; se le llama «crucillo» en el Guanacaste, por la colocación de sus ramas.

El *palo cuadrado* (*Macrocnemon grandiflorum*. *Macrocnemon*: del griego *makros*, grande y *knemon*, pierna, zanca; alusión a las ramas que se elevan desde el suelo). Es un arbusto de tierra cálida que a menudo se ramifica desde el suelo en troncos delgados, muy largos y rectos, que cuando están jóvenes aparecen prismáticos (cuadrados). Las flores son grandes, ligeramente rosadas y en forma de embudo, provistas de bracteolas y en panículos. Por la forma de las ramas y por su

resistencia estos arbustos proporcionan un buen material para la hechura de ranchos.

El *zorrillo real*. (*Hamelia patens*. *Hamelia*: en honor de E. Louis de Hamel, botánico francés del siglo XVIII. *Patens*: extendido, ancho). Es un arbusto muy empleado en nuestras cercas; da unas flores de color anaranjado rojizo, en corimbos escorpioídeos, con bracteolas. Las hojas son elípticas, pubescentes y en verticilos de tres. El fruto es una baya de color oscuro.

Hay en Costa Rica más parientes del cafeto hasta formar más o menos unas 77 especies.

De las plantas semejantes que se hallan en el exterior merecen citarse:

Las *quinás* (Género *Cinchona*, llamado así en honor de la Condesa de Cinchón, esposa de un Gobernador del Perú, quien fue curada de unas calenturas rebeldes con las cáscaras de estos árboles y quien para darlas a conocer, envió a Europa unas muestras, en 1639). Son las quinás unos árboles siempre verdes, originarios de los Andes. Producen unas flores blancas o rosadas, tubulosas y terminadas en cinco lóbulos de borde velludo. Dos especies, la *Cinchona calisaya*, silvestre o cultivada y la *Cinchona succirubra*, cultivada, son las que especialmente se utilizan para sacar de sus cortezas la quinina, la cinconina, la quinovina, que son alcaloides muy usados en farmacia. (La terminación *ina* de muchos nombres de la química es tomada del griego y quiere decir fuerza, esencia).

En Costa Rica hay un árbol llamado quina amargo (*Croton Tonduzii*) que no tiene nada que ver con aquellos árboles.

Las *ipecacuanas*, de las cuales la más empleada es la llamada por los botánicos *Cephaelis ipecacuanha* (*cephelis*: del griego *kephale*, cabeza, por alusión a la forma abultada que produce el conjunto de flores). La ipecacuana común es una yerba de unos 15 centímetros de alto, de clima cálido; las hojas son ovaladas, brillantes arriba y velludas en el dorso. Las flores aparecen en capítulos terminales y son blancas y velludas por fuera. De las raíces de esta planta, que tienen forma anillada, se obtiene el polvillo tan usado como vomiti-

vo. La industria ha podido extraer de esas raíces varios alcaloides: la emetina, tan usada para combatir ciertos parásitos intestinales, la cefelina y la psicotrina; además un glucósido y el ácido ipecacuánico.

Hay muchas plantas conocidas con el nombre de ipecacuanas, pero no son tales: entre ellas hay varias parientes del camote; en Costa Rica se llama ipecacuana a una planta de la meseta central (*Polygala paniculata*) pero no tiene nada que ver con los *cephaelis* de la América del Sur.

La *rubia* (*Rubia tinctoria*. *Rubia*: del latín *ruber*, rojo; *tinctorius*: que tiñe). Es una planta herbácea de tallos velludos, hojas verticiladas por cuatro y flores pequeñas reunidas en cimas axilares o terminales. De la raíz de la planta se extraen dos materias colorantes: la purpurina y la alizarina, muy usadas antes para teñir de rojo, hoy han tenido que ceder el campo a las anilinas. Se le emplea todavía en experiencias fisiológicas porque colora de rojo la leche y los huesos.

Todas estas plantas las juntan los botánicos en una sola familia a la cual la *rubia* da su nombre: *Las Rubiáceas*. Comprende esta familia más de 4100 especies de plantas distintas, reunidas en 337 géneros, clasificados a su vez en tres tribus, según unos autores, otros hacen 25. Hay como 27 especies fósiles del terreno terciario.

Viven particularmente en las regiones tropicales y subtropicales y especialmente en América.

Son las plantas por excelencia de los jazmines.

San José, junio de 1915.

RAMIRO AGUILAR V.

CUENTOS PARA NIÑOS

LA HISTORIA DE UN ASNO

La escarcha plateaba los árboles de los Campos Elíseos . . . El invierno se mostraba muy cruel con las gentes pobres. Eran las nueve de la mañana y todos pasaban por la calle a paso ligero: las mujeres cubriéndose la cara, los hombres con la cabeza baja. Yo también pasé como todo el mundo.

Una traperera muy pálida, demacrada, conducía a un asnillo que con aires de llevar encima lo menos cien años, tiraba de una mala carretela llena completamente de las mil inmundicias del barrio: trapos, botellas rotas, periódicos viejos, cortezas de pan, pedazos de hierro, en fin, todas las menudencias que son el tesoro de los traperos. La cosecha de aquella mujer, comenzada a mitad de la noche, había sido abundante, pero al asno le faltaban ya fuerzas para conducirla; se detuvo brusca-mente como si hubiera resuelto no dar un paso más: temblaban sus piernas como prontas a doblarse; movió la cabeza tristemente, presinti-endo ta' vez su hora final. El espectáculo me afligió, y me detuve. Un traperero habría reanimado al animal con unos cuantos golpes y una llu- via de injurias, no así la mujer que lo miraba con aire compasivo como de madre o de hermana. El asno la miraba también y sus ojos parecían decirle: ya mi papel terminó, estoy al final de mi vida . . . He sido bue- no contigo, he pasado las noches sin quejarme porque he comprendido siempre que ha sido más grande tu miseria que mi dolor. Tú también has sido bondadosa conmigo, no me has rehusado ni el pan ni las cari- cias; has robado para mí la avena del vecino y me has dado la mitad de tu techo de paja . . . Pero me entristece la cercanía de la muerte.

La mujer no cesaba de mirar al asno y de hablarle dulcemente: «Vamos, vamos, querido Pierrot ¿cómo me vas a dejar aquí?». Después fue al carro y descargó la canasta de muchos trastos rotos. «Ahora, le dijo, como si él lo hubiera comprendido, no te negarás a caminar Pierrot». Y se puso en la calle, pero el asno no se movió siquiera; de sobra sabía que no bastaban sus fuerzas para llegar hasta Saint-Ouen, su última estación de miseria.

«No puede ser que no llegemos, Pierrot. Yo podría tirar del carro, pero tú, ¿cómo podrías resistir la vergüenza de ir amarrado tras él?». El asno enderezó las orejas y . . . nada más.

Yo me acercaba a hablar a la traperera cuando ella corrió a la venta del frente. El asno siguió sus pasos con una mirada llena de inquietud; parecía estar temeroso de morir sin su ama.

Era tan pequeño el animal que a alguna distancia se le tomaba por un perro de los Pirineos. Había blanqueado bajo el arnés, y sólo le que-

daban unos pocos mechones grises. Era innecesario trasquilarlo todos los años porque de hacerlo se habían encargado la miseria y la vejez; tenía mucho de semejante con una montaña quemada en partes por el verano.

Pronto llegó la traperera trayendo en las manos un pedazo de pan y otro de azúcar. El asno movió los labios e intentó coger con sus dientes, verdaderas teclas de un piano inútil, el pedazo de pan, pero no le fue posible y lo dejó caer. La mujer le ofreció azúcar, y también corrió la suerte del pan. «¿Pero qué es esta desgracia, Dios mío?» dijo ella entonces, y alejada ya la idea de retornar a la casa, quedóse pensativa, preocupada nada más que por su Pierrot. Comprendía que el asno estaba perdido y las lágrimas le brotaban sin fin. Abrió luego los brazos y estrechó la cabeza de su querido asno con una gran ternura que, como un milagro reanimó el corazón de Pierrot: el animal se puso a rebuznar como en sus buenos tiempos.

Tuve miedo que fuera aquel el canto del cisne, pero no; Pierrot volvió en sí. Acerquéme entonces y le dije a la mujer: «muy bien hecho, señora». «Ay, señor, me contestó llorando, si supiérais cómo quiero yo a este animal. Imaginaos que lo salvé del matadero hace siete años, en un tiempo en que para criar a mis chiquitos sólo tenía yo esa canasta y mi *crochet*. Cuatro de mis hijos han muerto y ha sido ese asno el único que me ha consolado. Además, yo nunca le he pegado, ¿no es verdad Pierrot?»

El pobre animal movió las orejas.

Uno de mis amigos que pasaba, me preguntó: qué haces ahí?

—«Me hago de un nuevo amigo,» y acaricié al asno.

—«Que será todo lo bueno que quieras, pero en cambio no tiene muy buena figura,» me dijo el recién llegado.

—«Pues yo lo encuentro soberbio. Oyeme, acabas de tener un buen encuentro conmigo, quieres tomar parte en una obra de caridad?»

—De todo corazón.

—Bueno, pues comremos este asno que bien merece ya descansar, y que será cuidado en adelante por esta buena mujer.

La traperera nos veía seriamente, creyendo que nos burlábamos de ella, mas en cuanto vió brillar una moneda de oro sonrió con dulzura.

—Cuánto os ha costado Pierrot?

—Diez francos.

—Id nuevamente al matadero y comprad otro asno; a éste, alimentadlo bien.

Y di mi tarjeta a la mujer a la vez que acaricié a su querido compañero.

El asno nos miró y partió alegremente; la traperera le ayudaba empujando el carrillo por detrás.

A la tarde volvió a mi casa la mujer, deshecha en lágrimas. Lo comprendí todo en seguida.

—Señor, ya murió. Pobre Pierrot! Reunió todas sus fuerzas para poder llegar hasta la casa, porque, de veras, pudimos llegar allá. Pero cuando estuvo cerca, cayó; yo quise en vano levantarlo. Mis niños lo rodearon. ¡Qué cuadro, señor: nunca he visto nada tan triste. Todo el mundo le hablaba y le hacía caricias, él dirigía miradas tan tiernas que nos deshacían el corazón. Yo le aseguro que no hay en el mundo asno tan valiente como mi pobre Pierrot! ¡Cuándo se piensa que quiso morir en su casa al cabo del trabajo diario !

—«Es el soldado que muere después de quemar su último cartucho».

La traperera abrió la mano y me presentó los cinco luises de la mañana. «Tomad vuestro dinero,» me dijo.

Confieso que no he sabido a quién admirar más, si a Pierrot o a su dueña: si el valor del asno o la virtud de la mujer.

¡Aquellos dos seres no me hicieron pensar que sobre la tierra sólo el mal existe!

ARSENIO HOUSSAYE

(Traducido de M. T. O.)

NUESTRA VIDA ESCOLAR

REFORMA DE PROGRAMAS

Con motivo del proyecto de la Jefatura de Enseñanza para reformar los actuales Programas de Instrucción Primaria, más de un maestro se ha acercado a la Dirección de la Revista en solicitud de informes acerca de «la moderna concepción del programa escolar». A fin de dar una respuesta que pueda servir, al menos, de base para el respectivo estudio, extraemos de la excelente obra de Dutton, *Social Phases of Education in the School and the Home*, algunos conceptos. En el próximo número de la Revista trataremos con detenimiento ciertos aspectos del mencionado proyecto.

Dice Dutton: El término «programas» nos sugiere la idea de una enumeración ordenada del trabajo que debe realizarse en la escuela. Puede ser ella tan breve que conste de unas pocas páginas, o tan amplia que llene un volumen en octavo. Hubo una creciente tendencia hasta hace pocos años a preparar los programas de modo que contuvieran direcciones explícitas no sólo acerca de las materias de enseñanza, sino también con respecto a la manera como debían ser tratadas. Además, se establecieron exámenes frecuentes con el objeto de medir la fidelidad

del trabajo del maestro a los programas adoptados. Así, las escuelas de una comunidad dada fueron reducidas a un común nivel de mediocridad. Un maestro de amplia iniciativa y profundo interés, por mucho que fuera entusiasta y apto para elevar a sus alumnos a un plano superior de investigación original, no tenía sino escasa oportunidad de hacerlo. Cuando se hacía cualquier intento de avance en tal dirección, las clases fracasaban en los exámenes.

No cabe condenar esos pasos en el progreso de la educación, tal vez necesarios, pero sí advertir que un programa detallado, sujeto de preferencia a las condiciones de la cantidad de trabajo por llenar, priva a los maestros del libre juego de sus mejores energías, y ha de ser, por lo mismo, excluido de la moderna escuela. El maestro debe ser impulsado hacia la adquisición de «cultura propia». Debe contemplar siempre los propósitos espirituales de la educación, debe comprender las particulares necesidades de cada niño, debe salir del rango de trabajador mecánico, para adquirir la misma libertad de acción del artista.

La escuela es una extensión del hogar. Se ha organizado en consonancia con las exigencias de la moderna sociedad para que cada niño pueda alcanzar las ventajas de la adquisición cultural que ha de capacitarlo para desenvolver su personalidad.

La calidad de una obra maestra de pintura está determinada, sobre todo, por la concepción del artista y la libertad de que haya dispuesto para ejecutar su ideal. Así, en una escuela, donde ningún niño es semejante a otro, el maestro debe ser libre, y los resultados que busque, cualitativos, no cuantitativos. El valor de un cuadro no depende de las dimensiones del lienzo, ni de la cantidad de pintura que haya empleado el artista. La buena escuela permite a sus alumnos presentar la misma individualidad que muestran los árboles en la selva o las rosas en el jardín.

El programa, más que a la cantidad de materia y a los puntos particulares que deban ser estudiados, ha de referirse a los propósitos generales que animen la escuela. En el programa convencional hay dos grandes campos de investigación: el de la Naturaleza y el del Hombre. Nadie piensa hoy que la lectura, la escritura ni la composición, por ejemplo, tengan cabida en un programa. Son incidentes en la vida de la escuela y el programa no tiene nada que decir de ellos. Las matemáticas también, dan maneras de juzgar, no material de cultura.

El verdadero programa es una corriente de actividad que se transforma incesantemente. Es obra de personalidad, de simpatía, de vigoroso entusiasmo, más que el recetario de un viejo doctor.

Hay que dirigir la atención de los maestros hacia un grupo de verdades centrales, en torno de las cuales ellos puedan organizar los tópicos de detalle.

Los modernos programas deben ser esquemas sugestivos, fuentes de ilustración, medios de desenvolver la personal iniciativa del maestro, bajo la custodia de un amplio ideal de luz y libertad.

IMPORTANTES DECLARACIONES sobre nuestra enseñanza

Del informe del Jefe de la Sección Técnico Administrativa,—señor don Arturo Torres,—publicado en la Memoria de Instrucción Pública, tomamos las siguientes afirmaciones:

Servicio de la Sección

Existen dos necesidades que llenar en la Sección Técnico Administrativa y son:

1) El establecimiento de un departamento que tenga a su cargo la investigación de las condiciones sociales, económicas, educacionales, religiosas, agrícolas, geográficas, etc., de las diferentes secciones naturales en que puede dividirse Costa Rica. Los resultados que estas investigaciones arrojen constituirán la mejor, sino la única base para la orientación de nuestra enseñanza primaria y secundaria. A cargo de este departamento estará también la publicación de libros de texto nacionales, y de todo lo que contribuya directamente al mejoramiento de la cultura de los maestros.

2) El nombramiento de un encargado de la Educación Física, persona que requiere una preparación especial, para que de un modo eficaz pueda dirigir ese aspecto tan importante de la educación y el servicio higiénico-médico escolar estatuido por el decreto n° 6 de 1° de setiembre de 1914; estos dos departamentos deben formar parte del servicio técnico administrativo y trabajar en un todo de acuerdo con el Jefe de la Sección

Servicio de Inspección

Es urgente la necesidad de aumentar el cuerpo de Inspectores con siete plazas más; porque a pesar de todo el empeño que los Inspectores de circuito ponen en el cumplimiento de sus deberes, la vigilancia y asistencia técnica que ellos prestan a los maestros, son casi ilusorias debido al número reducido de estos empleados y al crecido número de distritos, escuelas y secciones que algunos de ellos tienen a su cargo.

Servicio escolar

Hay que confesar que el resultado de la escuela primaria de Costa Rica no corresponde al dinero, esfuerzos y energías que el pueblo y el Gobierno le dedican; no hay duda que la falta de estímulo para el Personal Docente y de una dirección inmediata son factores que contribuyen en gran manera a ese resultado.

El Inspector de Escuelas debe ser un *leader* del movimiento educativo, pero para ello es necesario que esté en constante contacto con los maestros encomendados a su dirección. La falta de avance en la escuela primaria se debe a la ausencia de jefes que la dirijan e inspiren.

Todos reconocemos que la educación popular de Costa Rica ha progresado durante los últimos veinticinco años, pero sería un error creer que nuestro sistema escolar ha alcanzado un alto grado de eficiencia; antes por el contrario, existen graves deficiencias administrativas reveladas por la estadística, que requieren una acción inmediata.

Es imperiosa la necesidad de mejorar el servicio de matrícula hasta obtener que ingresen en los planteles de enseñanza los 5540 niños que quedan fuera de ellos.

Un cuarto de la población escolar de Costa Rica se encuentra diariamente fuera de la acción de nuestra escuela.

Es preciso procurar la creación de un mayor número de III, IV y V grados en las escuelas de II y III orden. Se funda la aseveración en el estudio del cuadro que sigue, demostrativo de la distribución de los niños en los diferentes grados de la escuela:

MATRÍCULA DEL MES DE MAYO ¹

| | | |
|-------------|-------|--------|
| I año | 15519 | 44.7 % |
| II » | 9630 | 24.8 » |
| III » | 5631 | 16.5 » |
| IV » | 2796 | 8 » |
| V » | 1051 | 3 » |

La situación revelada por estos porcentajes es terriblemente desconsoladora. Ya no es sólo el hecho de que un octavo de la población escolar de Costa Rica nunca traspasa los umbrales de la escuela primaria, sino que, de los siete octavos restantes, solamente un 16 % cursa el III grado, esto es, aprende a usar por escrito las cuatro operaciones con números enteros; un 8 % hace los estudios de IV grado, y de los 34624 alumnos de las escuelas de Costa Rica, 1051 logran llegar al V grado. Qué progreso social, político o económico se puede esperar de un pueblo en que sólo el 3 % de sus niños llegan a cursar los cinco años de la escuela elemental?

Servicio del Personal Docente

Es muy doloroso, ciertamente, tener que decir en un informe de esta naturaleza, que la falta de resultados de las medidas adoptadas con el fin de mejorar las escuelas de II y III orden, tales como el *horario*

1. Como comparación puede verse la Memoria de Instrucción Pública del año 1913, páginas 114 a 120.

alternos y las *secciones combinadas*, es debida a la falta de preparación técnica de una gran parte del personal docente.

Conviene establecer cursos de verano e «Institutos para maestros.» Es indispensable que al mismo tiempo que se ofrezca a los maestros medios para mejorar su preparación, se les recompense sus esfuerzos reconociéndoles la categoría a que tienen derecho.

«Para que la Secretaría pueda llevar a cabo esta práctica, que es fundamental se necesita:

1º—Reconocer las nuevas categorías a los maestros que se hayan hecho acreedores a ellas por sus buenos servicios comprobados.

2º—Reconocer el sueldo correspondiente a sus nuevas categorías.

3º—Reformar los artículos 7, 9, 12 y 34 del Reglamento Orgánico del Personal Docente, referentes a la clasificación y promoción de los maestros, cuyo texto afecta en la forma actual los intereses de los maestros varones de un modo desfavorable.

Es un hecho constatado por la Estadística que los maestros normales, en cuya preparación el Gobierno ha gastado ingentes sumas, se ven obligados a dejar su carrera, dos o tres años después de comenzada, por lo exiguo de la dotación. La reforma de los artículos antes dichos, tiende a hacer que aquellos normalistas que se distinguen puedan obtener categorías superiores en menos tiempo del que señala la actual reglamentación».

Servicio Fiscal

Necesitamos invertir más dinero en el sostenimiento y ampliación de nuestro sistema escolar.

Es de todo punto necesario que el producto de la renta creada por la ley nº 12 de 31 de mayo de 1911 llegue a ser independiente de la Secretaría de Hacienda y estar a la orden exclusiva del Departamento de Instrucción Pública, de manera que éste pueda disponer en cualquier momento de ese dinero.

INFORMES DE LOS INSPECTORES

CIRCUITO I DE SAN JOSÉ.—El primero de junio se inauguró en la escuela de Curridabat la «Copa de Leche». Diariamente reciben 55 alumnos los beneficios de la institución.—Ella se sostiene con el producto de contribuciones y veladas.

Don Guillermo Peters, Presidente de la Junta de Educación de Virilla, ha donado a esa Corporación un lote de terreno de 5000 varas cuadradas, a fin de que en él se construya la escuela del distrito.

La Cocina Escolar de San Vicente sirvió durante el mes de junio 865 almuerzos, es decir, 43 por día. El gasto total del mes alcanzó a ₡ 43.50.

Don Florencio Castro, Presidente de la Junta de Educación de Osejo, ha destinado un terreno de 1000 varas cuadradas a la construcción de la escuela del lugar.

Los maestros de la escuela de Uruca han recibido elogios de sus superiores por el empeño con que realizan las labores agrícolas.

CIRCUITO II DE SAN JOSÉ.—Los maestros de Aserri, San Juan de Dios, San Rafael, San Miguel, San Antonio Patarrá y del centro de Desamparados, han fundado una sociedad de instrucción. Se inauguró el 18 de julio con una excursión a la escuela de Aserri.—He aquí su Directiva provisional: Presidente, don Abel Hernández; Vicepresidente, señorita Leonor Padilla; Secretario, señorita Elida Naranjo; Tesorero, don José Chacón.—El señor Inspector de Escuelas del circuito II de San José, se manifiesta muy complacido por la labor que realiza la Junta de Educación de Acosta.

CIRCUITO III DE SAN JOSÉ.—El Vicepresidente de la Junta de Educación de Mercedes Sur, cantón de Puriscal, ha ofrecido dar la madera de cedro amargo que se necesite para cerrar y ponerle piso al edificio de la escuela.—El vecino don Santiago Vargas ofrece dar la madera de cuadro.

Don Federico López ha donado al distrito escolar de Los Altos, cantón de Mora, un lote de terreno de $\frac{3}{4}$ de manzana con una casita en él ubicada, que puede servir para la escuela.

Don José Rojas ha donado a la Junta de Educación que se instale en El Rodeo, una manzana y media de terreno, y ofrece construir por su cuenta la casa de escuela.

Don Juan Rojas ha ofrecido construir el edificio escolar del distrito de León, cantón de Mora.

La Municipalidad de Escasú donó al distrito de Ayala una calle, la cual, cambiada en parte por un terreno del Padre Chinchilla, servirá para edificar la escuela.

El maestro don Benjamín Herrera ha prestado a la escuela de Escasú un lote de terreno.

CIRCUITO II DE LA PROVINCIA DE ALAJUELA.—Don Alberto Sabinaria, quien desempeñó durante tres años la Inspección de ese circuito ha sido trasladado a la Dirección de la escuela de la villa de Tibás.

CIRCUITO III DE LA PROVINCIA DE ALÁJUELA.—El 4 de junio se celebró en el Teatro Minerva de la ciudad de San Ramón, una velada en beneficio de la Cocina Escolar que allí se trata de establecer.—La organizaron los maestros de la Escuela Superior de Varones, don José J. Salas y don Daniel Mora.

La Corporación Municipal de San Ramón, subvencionó a la Biblioteca Escolar Pública.

Doña Herminia de González, quien durante los últimos años fue maestra en el distrito de Barranca del cantón de Naranjo, falleció el 22 de junio pasado. La reemplaza la señorita Natalia Arias.

Don Abelardo Chacón, Director de la Escuela de San Jerónimo del cantón de Grecia, en el terreno de la escuela y con ayuda de los alumnos, ha empezado a cultivar una huerta.

CIRCUITO II DE CARTAGO.—Por el aumento considerable de alumnos ha habido necesidad de establecer tres plazas: dos en la escuela de Turrialba y una en la de Duan.

El Gobierno ha acordado un auxilio a las Juntas de Educación de El Yas, Naranjo de Jiménez, Llano Grande, Paso Ancho y San Juan de Turrialba, de ₡ 135.25, ₡ 110.45, ₡ 150.25, ₡ 45.55 y ₡ 40.00, respectivamente.

La Junta de Turrialba ha construido dos aulas con fondos propios.

NOTAS

Hemos recibido los dos primeros números de *La Reproducción* (Ricardo Falcó, administrador, 7^a avenida, Este, N^o. 42, apartado 638, San José, C. R.), revista quincenal que dirige don Elías Jiménez Rojas y cuya lectura recomendamos con entusiasmo a los maestros.

Del segundo número hemos tomado este artículo:

“Programa de un artículo que deseamos escribir:

1.—Fisiológicamente, la mujer en conjunto, no es ni superior ni inferior al hombre.

Si se considera el sistema nervioso (cerebro, etc.), es imposible decir de cuál lado está la ventaja. Hay que convenir en que, a este respecto, el hombre y la mujer se equivalen, aunque no sean iguales.

Si se considera el sistema muscular, la ventaja orgánica es de los hombres.

Si se considera el sistema de nutrición, la superioridad corresponde a la mujer.

2. Los maestros nacen, no se hacen. Unas veces nacen machos; otras hembras.

La pedagogía no puede crear aptitudes; pero puede despertar, desarrollar y perfeccionar las aptitudes naturales.

3. Por regla general, no creemos en la bondad de los maestros jóvenes; pero conocemos muy buenos maestros jóvenes.—En principio, y atendiendo a todo, el maestro tiene que ser *mayor* en edad, en saber y en gobierno, como dice el catecismo.

Una consideración particular: ninguna carrera que sepamos, exige más *entusiasmo* que la de maestro. Y el entusiasmo sostenido (o, para decirlo en latín, la *alta inspiración*) rara vez se observa en la juventud.

Otra consideración particular: en el ejercicio de su profesión, nadie está más expuesto que el maestro a caer en la *pedantería*. Y si es cierto que la pedantería se afianza con la edad, en los tontos, también es cierto que la experiencia de la vida es el mejor correctivo de la pedantería en los inteligentes.

4. Tomando en cuenta únicamente a los maestros en sazón, pasados de 40 años, las capacidades docentes de las mujeres son comúnmente mejores que las respectivas de los hombres. Probablemente es esto una consecuencia de la diversidad que se establece entonces entre la actividad sexual de los hombres y la de las mujeres.

Una mujer alentada y normal, que sale ya de la juventud y entra en la *edad de posible segura castidad*, es una mujer que de veras puede hacer papel de *madre* frente a los que no son sus hijos.—El hombre, fuera del propio hogar, a ninguna edad puede hacer papel verdadero de padre.

5. Si la escuela se propone simplemente *instruir* ante todo y sobre todo, no hay por qué inquietarse acerca del sexo del maestro: ante todo y sobre todo, éste ha de ser inteligente, hábil e instruido.—Esta escuela limita con buen juicio su problema y puede, por lo tanto, llegar a resolverlo con relativa facilidad.

Si la escuela quiere *educar* principalmente, su programa se complica y surgen todas las dificultades inherentes a tan grande empresa: el personal ha de ser entonces de hombres y de mujeres, hábiles, instruidos, maduros, etc.: hombres y mujeres para hombres o mujeres, como en el mundo de fuera de la escuela, contribuyendo cada sexo con el contingente indispensable de sus propias cualidades. E. J. R.»