

BOLETIN

DE LAS

ESCUELAS PRIMARIAS

REVISTA QUINCENAL

TOMO III

Suscripción por 12 números C. 2-00.

San José, 1º de junio de 1901

NUMERO 64

Números sueltos, 20 céntimos

Dirección y Administración :
INSPECCION GENERAL DE ENSEÑANZA

SUMARIO

La Escuela alemana y la Escuela francesa.—Las exposiciones escolares extranjeras en la Exposición Universal de París.—Una estrella.—Viaje imaginario á Limón (lección modelo).—Revista interior.—Sección administrativa. Miscelánea.

LA ESCUELA ALEMANA y LA ESCUELA FRANCESA

El profesor Bon, de la escuela normal de Lyon, publica en el *Anuaire de l'Enseignement*, un artículo muy interesante sobre las divergencias que presentan entre sí la escuela francesa y la alemana.

Compara ambas escuelas bajo diversos aspectos. Nos contentaremos con resumir del mencionado artículo lo concerniente á los métodos y programas. Demuestra, desde luego, que las diferencias entre las escuelas de los dos países, por numerosas que sean, no alcanzan á constituir dos sistemas de educación radicalmente opuestos, puesto que los métodos proceden en Francia como en Alemania, de los principios introducidos por J. J. Rousseau y Pestalozzi. Además, Francia ha estudiado el mundo escolar alemán para quedarse con lo que pareció más ventajoso. Actualmente las relaciones internacionales son demasiado numerosas para que las ideas de los diversos países no se penetren recíprocamente.

Las divergencias que existen proceden esencialmente de dos factores poderosos: el temperamento nacional y la organización social de los dos países.

Mientras que el francés ama las ideas generales, las explicaciones rápidas y animadas y desdeña el detalle, dice Mr. Bon, el alemán tiene marcada predilección por el análisis concienzudo, las investigaciones largas y pacientes; es minucioso en el estudio, se detiene con placer en los detalles. Quién no conoce, por ejemplo, las investigaciones filológicas hechas

por los sabios alemanes y los trabajos enormes que han acumulado desde hace un siglo en el dominio de la lingüística, que á nosotros nos parece tan árido, tan ingrato, y aun tan fastidioso!

Estos temperamentos diversos hállanse en la pedagogía de los dos pueblos. Los principios pedagógicos son análogos, pero los métodos que de ellos se derivan, aunque inmediatos, tienen un sello muy diferente. En Francia los métodos se simplifican en lo posible y se reducen á algunos consejos generales que dejan mucha libertad al maestro; hasta es axioma corriente que "el mejor método no vale lo que un buen maestro", y que la personalidad de éste es por lo menos un factor tan importante del éxito como su ciencia metodológica. En Alemania, por el contrario, los métodos son un conjunto de prescripciones precisas, de minuciosas direcciones que indican hasta el detalle de marcha que ha de seguirse en la exposición de las materias de la enseñanza. Pestalozzi reclamaba "formas de enseñanza que hicieran del maestro, á lo menos hasta finalizar los estudios elementales, el simple instrumento mecánico de un método que debe sus resultados á la naturaleza de sus procedimientos y no á la habilidad del que la practica." De esto algo se ha observado en Alemania.

No cuesta nada reconocer que la ciencia pedagógica ha hecho más progresos en Alemania que en Francia. Es evidente que aquí existen pedagogos de gran talento; pero son principalmente críticos y no innovadores; sus artículos se aplican más al estudio de los grandes principios que al estudio laborioso de los métodos y procedimientos. Los alemanes tienen una verdadera escuela, inspirada en Rousseau y Pestalozzi, que ha elaborado un minucioso sistema pedagógico.

Es la escuela de Herlar y de sus discípulos: como Tiller, Rein, etc. Estudia la Pedagogía como una ciencia exacta, de la cual se pueden determinar hasta las menores reglas. Analiza la marcha de la idea, del razonamiento, fija sus etapas principales y estudia escrupulosamente la exposición de cada punto. Es imposible, dice Rein, uno de los jefes actuales más autorizados de los principios herbartianos, despertar en los alumnos el interés por el trabajo, "sin una disposición siquiera exacta y una aplicación íntima (de

la enseñanza) á las impresiones y á las ideas del niño.

"Se ofrecerá siempre á la intuición del alumno, en unidad metódica, un objeto concreto de enseñanza, ya sea á la intuición exterior ó ya á la intuición interior; seguirá luego la transformación de ese objeto en noción abstracta.

"Ambas operaciones se dividen en dos etapas: la operación de percepción comprende la ordenación de las nociones necesarias ya adquiridas y la presentación de nociones nuevas; la operación de abstracción comprende la comparación y clasificación de los casos ó hechos conocidos y la deducción de los hechos esenciales y de las reglas generales. La segunda etapa consiste luego en hacer ejercicios de aplicación tendentes á transformar el saber en poder. . . ."Es lo que se llama la teoría de los *formale stufen*. Aismismo, la manera de despertar el interés está sujeta á reglas fijas que dan origen á una clasificación precisa. Herbart, y con él Rein, (obra citada, p. 85), distingue dos clases de intereses á los cuales conviene recurrir sucesiva ó simultáneamente, para que la enseñanza en vez de ser excluida por las únicas facultades que despertara ó el fin demarcado especial que persiguiera, sea completa en su abstracción y verdaderamente educativa, dirigiéndose á todas las facultades de la personalidad humana y á las futuras necesidades de los alumnos.

"La enseñanza debe referirse á los conocimientos que la experiencia da y á las ideas y sentimientos que las relaciones ó el medio preparan. A la experiencia corresponde inmediatamente el interés *empírico*; á las relaciones ó medio, el interés *simpático*. De la profunda reflexión sobre los objetos que ofrece la experiencia nace el interés *especulativo*, de la reflexión sobre las relaciones generales que rigen las relaciones humanas, nace el interés *social*. Añadiremos por una parte el interés *estético*, por otra el interés *religioso*, que tienen su origen en la profunda reflexión y en una contemplación tranquila de las cosas y de los acontecimientos." Sigue un capítulo sobre la manera de provocar estos intereses para hacer la enseñanza fructuosa, viva y educativa.

Podría encontrarse algo de semejante en los manuales de pedagogía francesa, pero con esta notable diferencia: que los autores de esos manuales no piensan ofrecer esas distinciones como infalibles y recomendar su empleo exacto, fiel, casi servil. En Alemania se siguen todas esas distinciones literalmente. En las escuelas normales los alumnos se ejercitan en hacer exposiciones escrupulosas de acuerdo con esas reglas. Su "indisposición" ó plan de lección debe observarse netamente; por ejemplo, los 5 *formale stufen* despertar tal ó tal interés. Se les impone hasta la redacción previa de la exposición que deberán hacer, exposición donde alternan las preguntas que dirigirán á los alumnos y las respuestas que éstos deben dar. . . . No se deja nada á lo imprevisto: la clase sigue punto por punto lo que la "disposición" ordena de antemano.

Es ésta una diferencia capital entre las dos pedagogías. Para la aplicación fecunda de los principios generales de la esencia de la educación, la pedagogía francesa cuenta sobre todo con el maestro y su espíritu de iniciativa; la pedagogía alemana con el

método y las reglas. . . . Sería pueril investigar cuál de las dos concepciones es la mejor, porque cada una responde al espíritu nacional. Pero es interesante observar qué ventajas ó qué defectos presentan una y otra.

En Alemania, la enseñanza es sobre todo metódica y segura. Esta disciplina intelectual, observada tan escrupulosamente por el maestro en todas sus lecciones, no puede menos de aprovechar á la cultura metódica del espíritu.

El escolar menos inteligente puede seguir y comprender lo que se dice en clase.

Los alumnos conocen bien lo que saben; al corriente de la exposición, el maestro procura formular cada nueva noción en frase correcta y sencilla, que los alumnos aprenden inmediatamente de memoria; terminada la lección, su memoria retiene un resumen muy claro de las cosas más esenciales.

Los alemanes triunfan más particularmente por la enseñanza por el aspecto (*auschassungsunterricht*): su método, derivado de Pestalozzi, se aplica especialmente á esa enseñanza que se apoya sobre la realidad, sobre un objeto concreto, como pide Rein.

Además, los alemanes se hallan maravillosamente provistos para esa *auschassungsunterricht* que se extiende hasta la historia y la geografía; sus colecciones de objetos y grabados, sobre todo, son muy ricas y están muy metódicamente compuestas y acompañadas de todas las indicaciones pedagógicas para ilustrar al maestro menos experimentado.

Los programas presentan, á su vez, en ciertos puntos, diferencias bastante sensibles, también debidas al espíritu y á las necesidades particulares de cada país.

En lo que concierne á la instrucción popular, propiamente dicha, es decir, ese bagaje de conocimientos más necesarios para la vida diaria, no hay gran discordancia entre los programas de ambos países. No obstante, es necesario observar que el lado práctico de las diferentes ciencias se tiene en cuenta muy especialmente en Alemania. Las cuestiones teóricas se reservan para la enseñanza primaria superior. La enseñanza por el aspecto reduce, por otra parte, toda la enseñanza al estudio práctico de los fenómenos naturales.

Seguramente que en Francia no se apartan del dominio práctico, pero los programas tratan de abarcar, en lo mayormente posible, todas las ciencias, agricultura y demás, en un orden didáctico, con aspectos generales y teóricos, mientras que los maestros alemanes se contentan con agrupar sus lecciones, como se hace poco más ó menos en los cursos elementales para las lecciones de cosas.

En la parte literaria es donde los programas de los dos países difieren más, exceptuando, sin embargo, la lengua materna. Los alemanes son muy afortunados á este respecto, por cuanto su gramática es mucho más sencilla y la ortografía nada tiene de misteriosa: ¡cuántos tormentos evitados!

Para la historia y la geografía, el cuadro es más modesto en Alemania que en Francia.

Aquí se examina toda entera la historia de Francia, desde los orígenes hasta nuestros días, con predilección cada vez más acentuada por la historia mo-

derna y contemporánea. En Alemania, el programa no llega hasta el fin del siglo XIX, é interrumpiéndose en algunos estados, antes de la revolución, concediendo mucho espacio á la edad media y á los siglos XVI y XVII. En Prusia, sin embargo, el período contemporáneo está bien abordado, pero siempre con circunspección: es la historia de los grandes hechos contemporáneos reducida á la gloria de la casa Hohenzollern.

Por otra parte, los programas parece que prescriben, sobre todo, una serie de cuadros de la Alemania en diferentes épocas, una galería de retratos de los personajes más notables, mientras que en Francia tienden á marcar claramente la trama de los acontecimientos históricos, la evolución lenta y progresiva de las instituciones de ese país á través de los siglos.

Pero la diferencia mayor entre los dos programas consiste en la ausencia de instrucción moral y cívica en Alemania. Esta conquista de 1882, de que se muestran tan orgullosos los franceses, no la han realizado aún los alemanes. La instrucción religiosa reemplaza esas innovaciones. Rein dice algo, á este respecto, que aclara el punto: prueba que dos fuerzas capitales, uniéndose á todos los demás factores, vienen á imprimir un carácter particular á la educación de cada país: son la Iglesia y el Estado.

"La primera quiere miembros creyentes; el segundo pide ciudadanos obedientes." Y como la instrucción religiosa hace los miembros creyentes, la Iglesia vela, pues, con celoso cuidado por que se dé aquélla conforme á los verdaderos principios. En cuanto á la obediencia del ciudadano, no es preciso conocer las instituciones de su país para someterse: el respeto á la autoridad en todas sus formas, basta como enseñanza; la instrucción cívica no tiene utilidad.

En Francia, como es sabido, las iglesias no tienen que intervenir en la enseñanza popular, que debe permanecer neutral desde el punto de vista confesional; la instrucción moral, que contiene los principios generales de la moral de todos los pueblos civilizados, reemplaza á la instrucción religiosa.

Por otra parte, siendo los ciudadanos todos iguales ante el derecho, es indispensable la instrucción cívica para enseñar á cada uno sus derechos y sus deberes, y la dignidad de su acción en la ciudad.

Es, por consiguiente, al espíritu y á las condiciones sociales propias á cada país, á lo que se deben las diferencias en los programas. Más modestos, más prácticos, los de las escuelas alemanas tienen por objeto inmediato preparar á la vida práctica y profesional. Más extensos, más generales y hasta más elevados en ciertos puntos, los de las escuelas francesas aspiran á preparar á la vida privada, pero también á la vida pública, á la vida cívica. A los primeros podría reprocharse modestia excesiva, mientras que á los otros se reprocha hasta en Francia misma el ser demasiado vastos y cargados.

(De *El Monitor de la Educación Común*)

LAS EXPOSICIONES ESCOLARES EXTRANJERAS

EN LA

EXPOSICION UNIVERSAL DE PARIS

(Traducido para el *Boletín de las Escuelas Primarias*)

ESTADOS UNIDOS

(Exposición escolar y monografías pedagógicas)

(*Conclusión*).

Los Estados Unidos conocieron, tanto como Europa, aquellos tiempos nada gratos en que no se reconocía aún la enseñanza como profesión y confiábanse las escuelas á advenedizos. En su interesante monografía para la Exposición, acerca de *the training of teachers*, Mr. Hinsdale, Profesor de Pedagogía de la Universidad de Michigan, nos habla de aquellos maestros de antaño á quienes se hacía desempeñar los cargos más diversos: eran los portadores de los mensajes de los tribunales, verificaban las notificaciones, en los templos dirigían ciertas ceremonias del culto, tocaban las campanas, cavaban las sepulturas, etc. Las cosas han cambiado, é importa examinar hasta dónde han ido los americanos en punto á la preparación profesional de sus institutores. Digamos de una vez, de acuerdo con su propia confesión, que á pesar de los grandes progresos alcanzados, ellos reconocen que la situación dista mucho de ser satisfactoria por completo. Multitud de maestros se halla aún insuficientemente preparada para sus funciones.

Con todo, es considerable el número de las escuelas normales. Desde la época (1839—40) en que fueron fundadas en Massachusetts las tres primeras, ó sean las de Lexington, Barrie y Bridgewater, multiplicáronse con harta rapidez. Según la estadística más reciente, la de 1897—98, su número llega hoy á 345, públicas unas, esto es, sostenidas por los Estados, privadas las otras. El número de las escuelas normales públicas es poco menor que el de las otras: —167 contra 178;—pero cuentan un número de alumnos mucho mayor:—46,245 contra 21,293. El guarismo total de normalistas de uno y otro sexo parece enorme, sobre todo si se compara con el efectivo de las escuelas normales de Francia: 67,538 contra 7,736 (estadística entre 1896—97). En las escuelas privadas hay una proporción equivalente de jóvenes y señoritas: 10,597 varones y 10,696 mujeres. Pero en las escuelas normales públicas, como es natural en un país donde las institutrices tienen la sabida preponderancia numérica sobre los institutores, las alumnas son tres veces más numerosas: 33,667 contra 12,578. Dáse la enseñanza en las escuelas públicas por 1,863 personas; y en las escuelas privadas por 1,008, sea un total de 2,871. Es patente que las escuelas normales americanas están menos bien servidas que las nuestras en cuanto á personal enseñante, pues para un efectivo de alumnos ocho ó nueve veces más numeroso, no disponen sino de un

millar de profesores más; nuestras escuelas normales, por ejemplo, contaban en 1897 con un personal administrativo y enseñante de 1,749 personas.

Un ejército de 67,538 estudiantes para pedagogos es excesivo, y no basta, sin embargo, para llenar las necesidades del reclutamiento. La verdad es que no hay en ello más que una apariencia: no todos los normalistas de América son candidatos serios para la enseñanza. Con ellos no se toman las precauciones que son de rigor en Francia. No se exigen las mismas garantías respecto á los conocimientos adquiridos. Resulta de ahí que al fin de sus estudios (cuya duración varía de uno á cuatro años y aun más) muchos de estos jóvenes no obtienen el diploma llamado á acreditar su aptitud profesional. En 1898 sólo hubo 11,255 graduados, ó sea como $\frac{1}{6}$ del número de los alumnos. Ahora bien, el consumo de institutores nuevos que la máquina social americana hace en un año, según los cálculos de Mr. Hinsdale, no es de menos de 40,000 reclutas. Por consiguiente, hay tres veces más puestos vacantes, que candidatos salidos de las escuelas normales. Se ve, pues, que la situación es peor que la de Francia.

En América, como en todas partes, el azote de las escuelas es la rutina. Una enseñanza maquina, que se contenta con hacer aprender palabras; que descuida despertar la actividad intelectual del niño, enseñarle á pensar, á observar por sí mismo, es todavía cosa frecuente en Estados Unidos. En la monografía que ya hemos citado, reconoce Mr. Harris que los institutores americanos abusan del manual, del libro de texto. En tanto que en Alemania, dice él, prevalece la enseñanza oral, en América predomina la letra escrita ó impresa, el libro, el texto aprendido de memoria. Hay, sin embargo, un progreso palpable, una tendencia á hacer más y más el llamamiento de la inteligencia del niño, á la *Aperception* como decía Herbart, y como repiten los pedagogos americanos, más adictos cada día á las doctrinas de Herbart.

El número de los maestros ineptos, no emancipados aún de los añejos, vetustos procedimientos, no es más que de cincuenta por ciento, poco más ó menos. A la multiplicación de las escuelas normales, y también de cierto número de otras instituciones de que hablaremos en seguida, atribuye Mr. Harris la mejora que él hace constar, y que se evidencia por el incesante aumento de los *professionally educated teachers*.

Aún más notable sería el progreso, si las escuelas normales americanas no trabajasen más que en favor de la enseñanza primaria. Pero no sucede así. A veces cuentan más de mil alumnos; pero una parte considerable de ellos, hablando con propiedad, no se forma de alumnos de la escuela normal. Ellas le transmiten las enseñanzas más variadas (a large amount of miscellaneous teaching). No son exclusivamente profesionales y duplican los colegios de segunda enseñanza, cuyas materias repiten (1). Confieren di-

ploma de bachiller y aun grados más altos. Cierta número de sus alumnos pasa á las universidades. En algunas se enseña el latín y aun el griego. En una palabra, aquí, como en todas las demás partes del sistema escolar americano, adviértese la falta de líneas precisas de separación, lo cual hace que casi ninguna de las instituciones docentes presente un tipo puro, sino que, por decirlo así, hay en cada una de ellas mezcla de sangre. Así, la *High School* es á un tiempo Colegio de segunda enseñanza y Escuela primaria superior. Una Universidad dada no es más que un Liceo. De la misma manera, la escuela normal es un establecimiento híbrido, que á veces toma el título de Colegio Normal y aun el de Universidad Normal.

De ahí que las escuelas normales americanas no acierten á suministrar suficiente personal enseñante á las escuelas primarias; en el mismo Estado de Massachusetts de cada cien personas que se han educado en las escuelas normales, sólo treinta y ocho se dedican al magisterio (2).

¿De dónde proceden las demás? De diversas instituciones que los americanos, siempre fértiles en expedientes, han inventado para llenar las lagunas de su sistema. Desde luego, fuera de las escuelas normales, hállese disperso en colegios y academias, en universidades y también en las *High Schools*, un número considerable de jóvenes que se prepara más ó menos bien para la enseñanza. Llámaseles normalistas; y son como 16,000. Hacen sus estudios en distintos cursos apellidados "cursos de preparación de institutores" (*teachers training classes*). Preparación muy sumaria, limitada á dos ó tres enseñanzas especiales, y á una sola á veces. Pero aunque los americanos conocen la insuficiencia de este procedimiento añejo, se contentan con él y siguen empleándolo.

En 1895 había en Nueva York 83 clases de este género, con 1,278 estudiantes.

En segundo lugar, es de señalarse una institución original, los *Teachers Institutes*, peculiar de América. En estos establecimientos se trata, no de formar institutores previamente á su entrada en funciones, sino de completar la educación de aquellos que, de esta ú otra manera, han obtenido el empleo de maestros de escuela.

Entre nosotros el institutor, una vez fuera de la escuela normal, queda abandonado á sí mismo. Considerase que el caudal formado en la escuela ha de bastarle para toda la vida. Con su trabajo personal

las futuras institutrices á estudios de zoología y de botánica; y estos estudios son llevados hasta muy lejos. Cada alumna tiene para su uso dos microscopios, uno simple y otro compuesto. En doce lecciones se enseña la teoría de la evolución, no haciéndose olvido de Lamarck. El trabajo de laboratorio es muy completo.

- (2) Los gastos de las 345 escuelas normales americanas, públicas y privadas, montan anualmente á más de veinte millones de francos (exactamente cuatro millones trescientos cuarenta y cuatro mil seiscientos sesenta dólares en 1897-98). Para nuestras 174 escuelas normales francesas, dos veces menos numerosas, los gastos en 1896-97 fueron 8,374,721 francos, de donde resulta que América gasta un poco más: pero en realidad ella gasta mucho menos si se considera que el número de los alumnos es ocho ó nueve veces más considerable.

(1) Importa hacer notar que en ciertas escuelas normales la enseñanza se halla más especializada que entre nosotros. Véase, por ejemplo, la Exposición tan solícita de la Escuela Normal de Filadelfia: hay en esta escuela una sección especial denominada *Escuela de Observación y de Práctica*. Conságranse allí casi exclusivamente

y mediante la lectura de periódicos pedagógicos, puede sin duda aumentar sus conocimientos en la materia. Pero jamás recibe lecciones seguidas, que enciendan su celo y perfeccionen sus aptitudes personales. Las obras post-escolares, que nosotros multiplicamos para los alumnos, para él no existen.

Cosa diferente pasa en Estados Unidos, donde se hace uso de toda clase de medios, para que no se adormezca el institutor en la rutina, para que no se abandone al azar de un progreso fundado en su experiencia aislada, para que sin cesar se sienta atraído á completar sus conocimientos y á reanimar su entusiasmo, en contacto y á la voz de educadores más competentes.

En otros términos, la escuela normal americana tiene "un mañana": escuelas complementarias, por decirlo así, que, bajo harto variadas formas, vienen en ayuda del institutor ó institutriz, ya en funciones, para completar su instrucción. El *Teachers Institute* no es, como pudiera darlo á entender el nombre, una institución permanente; es un establecimiento temporal, tanto que á veces no dura más de dos ó tres días. Con frecuencia funciona el Instituto durante algunas semanas en los meses de octubre á diciembre ó de abril y mayo, en los Estados de Nueva York y Pensylvania. La enseñanza recae ya sobre una rama especial de la misma, ya sobre el conjunto de las materias pedagógicas. Considerados en un principio como un expediente provisional, los *Teachers Institutes* se conservan sesenta años hace; los primeros datan de 1843. Fúndalos á veces la iniciativa privada, á veces los poderes públicos; hay institutos de distrito, de ciudad y de condado. En 1886-87 la Oficina de Educación empadronó 2,003 institutos con una clientela de 138,285 asistentes, es decir, como un tercio del número total de institutores é institutrices de América. Los más distinguidos educadores de Estados Unidos tienen á honra dar conferencias. Es á los "teachers" en función, lo hemos dicho antes, á quienes se ha destinado sobre todo esta instrucción post-escolar: así es que el institutor ó institutriz disfruta de su sueldo durante el tiempo que frecuenta el instituto, exactamente como si se hallara en el desempeño de sus funciones. Pero si los *Teachers Institutes* en principio son escuelas de perfeccionamiento, también sirven para preparar, bien ó mal, en la rápida improvisación de algunas semanas de lecciones, á los futuros maestros y maestras de las escuelas primarias. De todas suertes, son útiles para desenvolver el espíritu profesional y para excitar ardor y entusiasmo, por las relaciones que establecen entre los "teachers" de los más humildes villorrios y los hombres eminentes, los *representative men*, de la educación americana.

Pero no sólo es en los *Teachers Institutes* donde los maestros de escuela, convertidos en estudiantes, van á completar su saber y competencia profesional. Como lo observa Mr. Hinsdale, no hay acaso en el mundo un país tan abundantemente provisto de estos medios auxiliares de educación, puestos al alcance de todas las asociaciones por los Clubs y Universidades. ¿Cómo olvidar esas escuelas de estío (summer schools) que, bajo tipos diversos, ofrecen al personal enseñante los recursos variados de sus innu-

merables conferencias? Tal importancia les atribuyen los americanos, que consagraron á esta materia una monografía especial, la número 16 de la colección *Summer Schools and University Extension*, redactada por Mr. Herbert B. Adams, Profesor de la Universidad Johns Hopkins. Se leerá en ella con interés la historia de esa extraordinaria institución para la instrucción popular, conocida en América bajo el nombre de *Chautauqua System*. Cada año en el mes de julio y hasta el fin del mes de agosto, mientras que los elegantes de la sociedad americana van á descansar en medio de los placeres mundanos de Saratoga y otras estaciones balnearias, la Enseñanza tiene sus asambleas é instala una estación de estudios en una pequeña población de las riberas del lago Chautauqua. Procedentes de todos los puntos de Estados Unidos, reúnen allí millares de estudiantes voluntarios, ávidos de oír á los maestros de la ciencia, que no desdeñan subir á las cátedras improvisadas de esta universidad efímera, por decirlo así, acampada "bajo la tienda." Se va á Chautauqua, dice Mr. Adams, para escuchar conferencias, oír música, seguir cursos de instrucción y gozar de la vida escolar al aire libre. Como atractivos secundarios de esta populosa asamblea han de contarse, sin duda, el deseo de fiestas y diversiones, y también el gusto de emociones religiosas; pero lo que domina, con todo, es la persecución de la instrucción, tanto general como profesional, hasta donde puede desarrollarse en una serie de cursos sobre los métodos de enseñanza. De suerte que muchos institutores vuelven de sus vacaciones estudiosas amenizados por las distracciones de Chautauqua, pero también con un nuevo caudal de conocimientos y de aptitudes pedagógicas. La labor de la estación de estío del *Chautauqua System* prosiguese, además, durante el resto del año, por el organismo de un círculo literario-científico que, de lejos, dirige los estudios y las lecturas á domicilio de todos los adherentes á la asociación. Fundada en 1874, prospera siempre la Institución de Chautauqua y ha sido prolífica: dícenos Mr. Adams que hay actualmente en el territorio de Estados Unidos más de 300 Chautauquas organizados sobre el propio modelo. De la admiración con que miran los americanos los meetings anuales del Lago Chautauqua participan extranjeros. Un alemán, von Holst, el historiador de los Estados Unidos, un día que se le preguntaba lo que había visto de más característico en la América del Norte, respondió: "id á las Cataratas del Niágara, y ved Chautauquas"....

Hay, además, otras formas de *summers schools*. Sin insistir más, señalaremos la escuela *Martha's Vineyard*, en Massachusetts, donde la enseñanza recae á la vez sobre las materias académicas, es decir, de instrucción general y sobre los asuntos pedagógicos. En veintidós años se han instruido en estos cursos más de diez mil personas. En resumen, dice Mr. Hinsdale, puede decirse que en ninguna parte se ha proporcionado á los *teachers* una instrucción más seria bajo una forma más atractiva, que en las mejores de nuestras escuelas de estío.

GABRIEL COMPAYRÉ

(De la *Revue Pédagogique*)

UNA ESTRELLA

(Escrito especialmente para el *Boletín de las Escuelas Primarias*)

La salida heliaca de Sirio era, hace cincuenta siglos, un acontecimiento de la mayor importancia para los antiguos egipcios.

En la época que corresponde á nuestro mes de junio, vigías especiales observaban el horizonte Este, antes de la salida del Sol, y cuando lograban ver en el cielo, iluminado por el astro del día oculto aún bajo el horizonte, los rayos de Sirio, el pueblo se preparaba para grandes festividades que pronto habian de verificarse en todo el valle del Nilo. Escogían los toros negros más hermosos y los llevaban á Nicópolis, donde se veía, en un templo espléndido, una gigantesca estatua: un dios colosal, esculpido en mármol negro, se apoyaba en una esfinge y llevaba sobre la cabeza una corona de espigas y de laurel.

Era el dios *Nilo*.

Poco después de la primera aparición de Sirio en los rayos matutinales del Sol, las aguas del río Nilo empezaban á subir. En el templo de Nicópolis se inmolaban los toros negros al dios *Nilo*, el fecundador de todo Egipto, y el pueblo, desde la orilla del río, echaba flores de Loto en las turbias aguas y festejaba el principio de un nuevo año. Poco á poco las aguas suben hasta salir de su lecho para extenderse por todo el valle. Tres meses dura este crecimiento lento y las aguas se elevan á diez metros sobre su nivel ordinario.

Cuando las aguas se retiran, queda depositada en todo el valle una capa de tierra fértil y el pueblo, seguro de una buena cosecha, siembra en ese suelo, que les ha venido de las montañas de Abisinia. Es como si nosotros los centroamericanos tuviéramos que traer de Nueva Orleans tierra fértil para sembrar nuestros frijoles!

Sirio,—para los antiguos egipcios el anunciador de las grandes inundaciones,—es la estrella fija más brillante del cielo y sobresale por su intensa luz entre las de primera magnitud. En la actualidad podemos reconocerle fácilmente todas las noches, entre las 7 y las 9; se le ve en el Suroeste, bastante elevado sobre el horizonte. La más hermosa estrella de esa región no es otra cosa que Sirio en la constelación del Can Mayor.

¿Por qué se habrá dado este nombre á la constelación cuya principal estrella es Sirio? La explicación es fácil: el perro es el animal vigilante por excelencia, que está pronto á anunciar á los habitantes de la casa la llegada de un extraño y al viajero un peligro no lejano. Pues bien, como la primera aparición de Sirio en la madrugada anunciaba las inundaciones en Egipto, es muy natural que dieran á esa constelación el nombre de *perro anunciador*.

Sirio no era en esa época lejana el precursor de las inundaciones solamente sino también el de los calores más fuertes del año. En efecto, el solsticio Norte se verifica á fines del mes de junio, de modo que empieza, para el hemisferio que habitamos, la estación del verano con sus calores intensos. Si todos

sabemos que esta época de mayor calor (julio y agosto) tiene el nombre de *canículas* (en inglés *dog-days*, en alemán *hundstage*), no todos nos damos cuenta de que esta palabra nada tiene que ver con la palabra *calor*, sino que se refiere á ese *perro anunciador*, el Can Mayor, cuya aparición matinal era, hace 5,000 años, el precursor de los grandes calores del verano.

Antiguamente los astrólogos se empeñaban en encontrar relaciones íntimas entre la posición de los astros y la vida humana, y aún en nuestros tiempos hay huellas de esas cándidas suposiciones. Tengo á la vista lo que escribió Firmicus Maternus, en el siglo IV, con referencia á la canícula. Según las creencias de esa época, el hombre que nace en la canícula tiene inclinaciones de fiera, es violento con exceso, no teme ni á Dios ni al diablo, rechina los dientes como un perro rabioso, ataca á los animales feroces y los vence, etc., etc. ¡Qué susto tenía que causar á los padres el nacimiento de un hijo en el tiempo de la canícula!

Pero volvamos á nuestra estrella.

Séneca, contemporáneo de Jesucristo, nos cuenta que en su época Sirio tenía un color rojo, más rojo que el del planeta Marte. Sin pretender decir que esto no hubiera podido ser, permítasenos dudar de esta aserción: ninguno otro historiador ni astrónomo de esos lejanos tiempos lo dice ni siquiera mencionan á Sirio al enumerar las estrellas rojas existentes en el firmamento; al contrario, todos elogian la luz puramente blanca de Sirio, de modo que podemos admitir que de una ú otra manera Séneca se ha equivocado. Pero, si este cambio de color no está demostrado, Sirio es, por otras razones, una de las estrellas más interesantes del cielo.

Desde que los astrónomos disponen de instrumentos perfectos se ha hecho una constatación bastante extraña: las estrellas *fijas* no son fijas! Lo que se creyó eternamente invariable en el firmamento está sujeto á una variación continua; las constelaciones se deshacen; las estrellas se mueven en diversas direcciones; las que hoy vemos juntas, se dicen, adiós y tal vez nunca vuelvan á encontrarse; otras que hoy se encuentran á distancias inconmensurables entre sí, vivirán luego como vecinas por unos cuantos siglos. Las estrellas fijas son como las abejas en un enjambre: el enjambre es un conjunto completo, pero sus individuos se mueven cada uno á voluntad; así las estrellas formarán siempre ese bello firmamento estrellado, pero cada una se mueve entre sus compañeras con una rapidez difícil de concebir; y si no lo notamos á la simple vista, es debido á la enorme distancia que de ellas nos separa, exactamente como nos parece casi inmóvil el tren más rápido, si lo observamos desde algunos kilómetros de distancia.

Sirio es una de las estrellas impropriamente llamadas fijas, que se mueven con una rapidez asombrosa. Se dirige casi exactamente hacia el Sur á través de la constelación del Can Mayor, de la cual forma parte hoy día; dentro de 50,000 años entrará en la constelación de la Paloma, la cruzará en otros 50,000 años, y cuando la humanidad cuente el año 200,000, Sirio se encontrará en la vecindad del Polo Sur y será invisible para los hombres que viven algo al Norte del Ecuador terrestre.

Fíjese en esa estrella, amigo lector; sacrifique un minuto á la contemplación de ese portentoso del cielo. ¿No le parece inmóvil entre las demás estrellas? ¿No le parece increíble que se aleje de nosotros con una velocidad de 35 kilómetros por segundo, rapidez que está en relación con la de un proyectil de cañón, como la de un caballo en su mayor carrera con la de un niño de 8 meses que hace los primeros ensayos de caminar á cuatro pies? Y pensar que así camina Sirio desde que existen hombres sobre nuestro planeta; que va alejándose desde que los astrónomos de los más remotos tiempos observaban el cielo, y que hasta hoy, á pesar del uso continuo de telescopios durante los últimos tres siglos, no se ha podido notar la más leve disminución de su luz! ¡Qué inmensidad de luz tiene que emanar de esta estrella para que su brillo no disminuya en sólo un año, durante el cual su distancia de nosotros se aumenta en un trecho ocho veces mayor que la distancia que nos separa de nuestro Sol!

Este movimiento peculiar es extraño; pero más extrañas fueron, durante largos años, las irregularidades de ese mismo movimiento: en vez de caminar en línea recta hacia el punto que le asignaba el Creador, iba desviando á derecha é izquierda. Esas irregularidades admiraron hondamente á los astrónomos, quienes se distinguen por una extremada curiosidad, de tal manera que la menor anomalía en el cielo no les deja dormir. Desde 1769 notaron la desviación; entonces Sirio se encontraba dos segundos de arco al Este del lugar donde debía encontrarse; 25 años más tarde lo vieron otro tanto al Oeste de la línea recta que debiera seguir, y así, se le veía titubeando en su viaje celeste.

Bessel en Koenigsberg, la cabeza más ingeniosa entre los astrónomos de su tiempo, el hombre que unía á una inteligencia superior un dón de observación extraordinario, y cuya constitución física le permitía trabajar sin tregua, el hombre verdaderamente único y sin igual en todos los ramos de la Astronomía, fue el primero que adivinó el secreto que podía explicar los movimientos desordenados de Sirio. Un examen minucioso de todas las observaciones y medidas hechas durante dos siglos le convenció, en el año 1844, de que todo el misterio de Sirio se explica suponiendo que un satélite acompaña á este astro, como la Luna acompaña á la Tierra.

El astrónomo Peters, digno sucesor de Bessel (que murió en 1846), continuó las investigaciones empezadas por su predecesor y el resultado de sus cálculos (1851) fue: "Sirio debe de tener un satélite invisible que se mueve al rededor de él en 49 años poco más ó menos."

En vano se dirigieron todos los telescopios del mundo hacia Sirio para buscar el satélite descubierto por una pluma en manos de un genio. Los astrónomos ya perdían toda esperanza cuando Alvan Clarck en Boston se puso, en una noche bien clara del año 1862, á ensayar un telescopio gigantesco que acababa de construir. Dirigió el instrumento hacia varias estrellas para averiguar si la lente producía una imagen bien definida de los astros, y cuando lo dirigía hacia Sirio, el hijito de Clarck—de 9 años de edad si no me equivoco—se acercó al telescopio para ver

primero esta linda estrella. Apenas puso el ojo en el instrumento, dijo: "Papá, Sirio tiene otra estrellita á su lado."

Oh, muchacho! Qué vale el descubrimiento de una mina de oro, el de un campo de diamantes, en comparación con lo que tú descubriste! Cristóbal Colón descubrió un continente vasto, inmenso, lleno de riquezas. Tú has descubierto más aún: un mundo entero, imaginado por el gran Bessel, buscado durante años y años por los observadores más hábiles; has sido el primero entre los mortales que ve este nuevo mundo, no tan grande como el continente que Colón regaló á España, sino millones de veces más vasto que la Tierra entera! Muchacho, Muchacho! No soy envidioso, pero si hubiera querido estar en tu lugar durante ese minuto de tu vida.

Clarck, al comunicar su descubrimiento á los observatorios, indicaba la posición del satélite con relación á Sirio y—cosa que parece extraña—los astrónomos, que antes no habían podido ver traza alguna de esta estrellita, la vieron en seguida sin grandes dificultades, porque Clarck les había indicado con exactitud el lugar donde tenían que buscar.

En efecto, esta estrellita que acompaña á Sirio en su marcha á través del universo, tiene 5,000 veces menos luz que Sirio mismo y se ve desde la Tierra con los mejores telescopios tan cerca de su brillante compañero, que desaparece casi completamente entre los rayos de éste.

El descubrimiento del satélite ha sido para los astrónomos una llave por medio de la cual podían penetrar más aún en los misterios de esa estrella brillante. No es mi intención indicar aquí cuál ha sido el proceder de los astrónomos, aunque es fácil comprender la base de sus cálculos. Me concreto simplemente á hacer ver los resultados de esas investigaciones.

Cuando se descubrió la duplicidad de Sirio, ya se conocía la distancia que nos separa de ese astro. Pero aquí tropezamos con una dificultad: es tan enorme esa distancia, que no es fácil, ó mejor dicho, no es posible representarla. Con decir que Sirio dista de nosotros más de un millón de veces más que el Sol, se tendrá una idea vaga apenas, pues la misma distancia solar es de 150 millones de kilómetros, ó sea un trecho que, para recorrerlo, tardaría 800 años uno de nuestros trenes ordinarios. Si pudiéramos viajar junto con un rayo de luz, que recorre 300,000 kilómetros en cada segundo, llegaríamos á las regiones de Sirio después de 16 años de vertiginosa carrera.

Pues bien; los astrónomos, basándose en esta distancia y en las observaciones que hicieron de Sirio y su satélite, llegaron á estos resultados sorprendentes:

1.—Sirio es un sol como el nuestro, con la única diferencia de que el peso de aquél es 14 veces mayor que el de éste. Puede comprenderse lo que esto quiere decir, si se tiene presente que nuestro astro del día pesa tanto como 325,000 Tierras reunidas, y que el número de toneladas que pesa nuestro planeta se representa con un 6 seguido de 21 ceros! ¿Puede V., amigo lector, figurarse ahora el verdadero tamaño de esa estrella que llamamos Sirio? No es posible.

2.—El satélite, que apenas puede verse con lo

s

mejores instrumentos, es como la mitad del tamaño de Sirio, lo que quiere decir, que ese imperceptible puntito es tan grande como 6 ó 7 Soles reunidos, de modo que si lo representamos por una esfera de diez centímetros de diámetro, tendríamos que representar la Tierra por otra esfera de un sétimo de milímetro de diámetro, poco más ó menos.

3.—Para reconocer la distancia que separa á Sirio de su satélite, uno de nuestros trenes tardaría 30,000 años.

Tal es el sistema de Sirio. Allí en esa distancia inconcebible navegan los dos cuerpos celestes cuyo peso no alcanza nuestra imaginación, y navegan con mayor facilidad que la más liviana pluma llevada por el viento. ¿Dónde y cuándo han empezado su viaje, y dónde y cuándo van á pararse? ¿Será el satélite un sol que va apagándose, ó será un planeta gigantesco que acompaña á Sirio en su viaje á través de la inmensidad del espacio? ¿Será verdad, como suponen los astrónomos, que hay otros planetas más que giran alrededor de ese sol misterioso? ¿Habrá también seres dotados de inteligencia en esas regiones? ¡Cuántas preguntas que son otros tantos enigmas!

Concluiré ensayando representar lo dicho de una manera más clara y palpable.

Haremos una bola de madera, de un metro diez centímetros de diámetro: ésta representa nuestro Sol, al cual colocaremos en el centro del parque; á una distancia de 120 metros próximamente, colocaremos una bolita de un centímetro de diámetro, que representa la Tierra. Haremos luego una bola de más de diez metros de diámetro, es decir, de tal tamaño que todo el Observatorio de San José cabría dentro de ella: será Sirio. Para colocar este coloso en una distancia proporcional á la que hay entre la Tierra y el Sol que pusimos en el parque, tendremos que llevarla á la estación del ferrocarril; de allí á Alajuela, en tren; de Alajuela á Puntarenas, en carreta. (Digamos de paso que si la bola es de madera bien seca, su peso será de más de 400 toneladas y, por consiguiente, se necesitarán, para llevarla por el monte del Aguacate, cerca de mil yuntas de bueyes). En Puntarenas embarcamos la colosal bola en un vapor para San Francisco de California, y de allí la llevaremos á través del Océano Pacífico para colocarla en una de las islas Filipinas; ponemos allí á Sirio por no poder ir más lejos, pues estaremos en los antípodas. En verdad, tendríamos que viajar, entrando en el espacio, otros nueve diámetros terrestres, es decir hasta el punto que marca la tercera parte de la distancia lunar. Allí tendríamos que colocar nuestra bola de diez metros de diámetro! A cuatro y medio kilómetros de distancia pondremos el satélite de Sirio, representado por una bola de 6 metros de diámetro, poco más ó menos.

Amigo lector: ¿puede V. figurarse ahora el verdadero tamaño del Sol, de la Tierra, de Sirio y de su satélite, y las distancias que separan estos astros unos de otros?

¿No parece increíble que haya personas que consideran nuestra Tierra como la cosa más importante del Universo?

VIAJE IMAGINARIO A LIMON

LECCION MODELO DE GEOGRAFIA PARA III AÑO

(Para el Boletín de las Escuelas Primarias)

Como ya estamos aburridos de ir á todos esos pueblecitos que están cerca de San José, quiero que salgamos lejos, muy lejos para poder ver muchas cosas bonitas y nuevas para nosotros.

Hoy vamos á salir, *de mentiras*, por supuesto; todos pasaremos sin que nos cueste un cinco y sin cansarnos, pues el ferrocarril nos llevará.

Supónganse que ya estamos á la puerta de la escuela, listos para emprender el camino, pero ¿qué rumbo deberemos tomar?

Varias voces. Al Este, rumbo al Este.

Maestro.—Exacto, pero no hablen tantos á la vez; ¿y por qué vamos rumbo al Este? (*) V., Pedro.

Pedro.—Porque V. dijo que íbamos en tren y por aquel lado nos queda la estación.

M.—Bien; adelante, pues, y que ninguno se quede.

Ya estamos en la estación; compro yo los billetes—no se dice *tiquetes*—y los guardo porque quiero que adivinen á dónde vamos.

Ya suena el pito de la locomotora; comienza nuestro paseo. Al rato de marcha se detiene el tren; estamos en un pueblecito; ¿quién se acuerda cómo se llama?

Juan.—Yo, don R.; es San Pedro, á donde vinimos *de mentiras* el otro día.

M.—Eso es, pero como ya lo conocemos y el tren está de nuevo en marcha, dejémosle á un lado.

Vuelta á parar. . . ¿á dónde hemos llegado?

Enrique.—Llegamos á Curridabat; aquí también nos trajo V. el día que vinimos á San Pedro, me acuerdo que tenía.

(Acepto yo esto, aunque en realidad esa no se la estación siguiente á la de San Pedro, pero aquí sólo mencionaré las principales poblaciones).

M.—Muy bien, tiene muchas cosas, pero dejemos eso para otra vez porque si visitamos el pueblo nos deja el tren. Sigue el ruido de las ruedas, paramos unas veces más y ahora hemos llegado á una población más grande, veo muchas casas, mejores calles. . . esta población es San Juan—¿no es cierto, Arroyo?

Arroyo.—No señor, San Juan está por San Gabriel y ya nos queda muy lejos, aquí es La Unión.

M.—Sí, ya me acuerdo; tengo ganas de ir á visitar la iglesia, la escuela, todo lo que allí hay pero el tren no nos aguarda. Estamos de nuevo en movimiento; quisiera saber á dónde vamos á llegar, ¿quién me lo dice? V., Granados.

Granados.—Vamos á llegar á Cartago.

M.—Adivinó V. porque nació en ese lugar y porque sintió el viento frío que se nos cuela por las ventanillas. A propósito de viento frío ¿quién me dice por qué ya no hace tanto calor como en San José? V., Alfaro.

(*) Aquí como en todas las preguntas, el maestro las hará en general y luego señalará al alumno que desee.

Alfaro.—No hace ya tanto calor porque Cartago está más alto que San José; V. dijo el día que vinimos á Cartago que en los lugares altos *hay* mucho frío.

M.—Así me gusta, que me den frases largas, que hablen sin miedo; pero otra vez nos aturde el sonido del pito, ya vemos bastantes casas con tejados llenos de costras amarillentas, allí una iglesia bonita, la estación. . . . ¿qué ciudad es ésta? Víctor.

Víctor.—Esta ciudad es Cartago.

M.—¿Y se acuerdan Vds. qué vimos aquí el otro día? Díganos algo, Vargas.

Vargas.—Me acuerdo que visitamos muchas iglesias, que las calles eran más anchas que las de San José, que estuvimos en el parque, y que V. nos dijo que el mercado estaba cerca de la estación y que. . . .

M.—Aguárdese porque si no hoy no concluye; ¿y es Cartago una ciudad muy vieja? V., Sandoval.

Sandoval.—Sí, señor, en otro tiempo fue la capital de Costa Rica y la hicieron hace muchísimos años los españoles.

M.—Bueno, pero estamos hablando mucho y la máquina se va de nuevo. Corremos mucho; Cartago ya no lo vemos, pero por esa ventanilla miro al Norte una montaña muy alta, ¿qué será eso? A ver díganos V., Granados, que creo tiene mucha gana de contestar.

Granados.—Es el volcán Irazú, á donde fueron mis hermanos y otros muchachos más en la Semana Santa.

M.—Ajá! ¿y qué es esa cosa de volcán? ¿V., Ricardo, sabe?

Ricardo.—Sí, señor, el año pasado mi maestra me lo dijo una vez que tembló; el volcán es una montaña que tiene un hueco muy hondo por donde sale humo y también llamas y muchas otras cosas más, por eso es que tiembla.

M.—Vamos, veo que V. sabe mucho; es cierto que sale humo, pero ya verán, cuando estudien más, que no es verdad que salgan llamas y que los temblores tienen otras muchas causas.

Se paró otra vez el tren, oigo unas campanas; ¿dónde estamos? Juan, díganos.

Juan.—En el Paraíso de Cartago, donde vive mi tío Santiago.

M.—Ya V. conoce ese lugar y tal vez vengamos nosotros pronto á conocerlo.

Sigue el tren adelante, pasan Santiago y otras estaciones más y al fin encontramos algo muy notable. . . . ¿quién sabe qué es? ¿Nadie? Pues fíjense y que no lo olviden, hallamos el puente de Birrís que es el más alto de Costa Rica; es bastante largo aunque sólo hay un riachuelo allá muy abajo. Repita, Carlos ¿qué encontramos? (Este más ó menos dice lo mismo).

M.—Sigue el carro rodando y como á las 10½ pára el tren; todos se apean y van al hotel que allí hay á almorzar; pues hagamos nosotros lo mismo; pero antes díganme ¿dónde estamos? . . . Castro.

Castro.—En la estación de Juan Viñas.

M.—Bien, á almorzar pues y ligero, porque el tren sólo media hora pára y puede que nos deje por comilones. Ya con el estómago tranquilo seguimos de paseo. ¿Ha adivinado alguno á dónde vamos? (De seguro varias manos se levantan). Díganos V., Elías.

Elías.—Nosotros vamos á Limón.

M.—¿Y cómo lo sabe V?

Elías.—Porque en las vacaciones pasadas me llevé papá á pasear á Limón.

M.—Veo, pues, que ya V. y otros de sus compañeros conocen el lugar á donde vamos.

A las 12½ pára el tren en una población con muchas casas de madera, este poblado es. . . ¿quién sabe? Veamos, Luis.

Luis.—Es Turrialba; me acuerdo que cuando yo fuí á Limón, estaban allí los hijos de don Tomás, el amigo de nosotros.

M.—Bien, dígame ¿será frío Turrialba? V., Simón.

Simón.—No, señor, es muy caliente.

M.—Tiene V. razón; es más caliente que Cartago porque está más bajo, y recuerden que los lugares cuanto más bajos se hallen tanto más cálidos serán. Si pudiéramos bajar al fin de un pozo bien hondo, notaríamos que allí el aire sería más caliente que afuera. También no olviden que aquí cerca hay otro volcán hermano del Irazú, es el Turrialba, un poquito más bajo que el otro.

Continuamos adelante y al mucho rato se pára el ferrocarril en una estación y gracias á un cambiavías—no *suiche*—se entra por otra línea. A poco rato oímos el pitazo de otra máquina y pronto vemos un tren que pasa cerca de nosotros; es el que viene de Limón y va á San José.

Esta estación es Peralta, no olviden este nombre porque al salir de aquí hallaremos algo muy extraño que algunos no conocen todavía; ¿adivina alguno qué será? V., Elías.

Elías.—Eso que hallamos es el túnel.

M.—¿Quién nos dice cómo es un túnel? Luis.

Luis.—El túnel es un hueco que hacen en una montaña para que pase el tren.

M.—Bien; este túnel no es muy largo, el tren lo pása en minuto y medio y cuando va en el centro se oye un ruido grande y extraño. Ya salimos del túnel y ahora al lado de la vía vemos el río Reventazón, que es aquí tan ancho como tres ó cuatro veces el Torres ó el María Aguilar. Caminamos por la orilla del río, casi, y como á la hora nos detenemos en una estación en donde se *junta* otra línea con la de San José. . . . ¿qué quiere V., Luis?

Luis.—Que si le digo cómo se llama esa estación; es la Junta y la otra línea es la que viene de Carrillo.

M.—Eso es, sólo que esa línea vieja, como la llaman, no viene ya desde Carrillo, pues ya han abandonado una gran parte, por muchas causas; hoy sólo llega hasta Guápiles, en las llanuras de Santa Clara. Sigue el paseo, atravesamos el Reventazón para no volverlo á hallar y llegamos á Siquirres; aquí, si alguno quiere ir á Guápiles que se apeé y vaya á buscar el otro tren que allí aguarda. Nosotros nos vamos y á poco tiempo encontramos otro puente muy grande, tal vez el más largo de Costa Rica, es el del río Matina. Este río es más grande aquí que el Reventazón y como no tiene piedras podemos pasear por él en lanchas, es decir ya es navegable; ya estamos en la estación de Matina, lugar donde se siente mucho calor y, además, es muy malsano para vivir; esto es un gran

inconveniente; lástima, porque aquí se produce un cacao muy bueno, el cacao Matina, que de seguro han probado en el chocolate de la noche. Es de sentirse que no podamos apearnos para ir á ver una siembra de cacao, para que conocieran las mazorcas pegadas al árbol y coger unas cuantas y abrirlas, probar la miel que tienen y saber cómo las arreglan para sacar los granos y venderlos al público. Un pedazo de tierra sembrado de cacao da suficiente producto para mantener y aun hacer rica á una familia. En Nociones Científicas verán más adelante cómo se planta este árbol y cómo se cosecha el grano; ahora sigamos viendo lo que se presenta.

Pasan muchas estaciones más; la línea es muy recta, el tren corre muchísimo y á uno y otro lado de nosotros vemos muy bonitos cafetales, ¿no es cierto, Luis?

Luis.—Yo no recuerdo que allá tan lejos hubiera tantos cafetales como aquí por San José, yo casi no ví uno; lo que sí miré mucho fueron matas que yo creía que eran de plátanos comunes, pero mi papá me dijo que eran de bananos.

M.—Me ha dicho V. lo que yo deseaba; en realidad recuerden que ya desde Peralta más ó menos comienzan las haciendas de bananos, como aquí tenemos las de café, y eso lo siembran para darle de comer á los animales y para traer á vender el fruto en cinco al mercado ¿verdad, Elías?

Elías.—No, señor, siembran el banano para vender los racimos en otros países muy lejanos; cuando yo estuve en Limón ví un tren que trajo muchos y los echaron en un vapor que se los llevó.

M.—Muy bien, V. se fija en todo y no lo olvida, ésta es una buena costumbre; aquí en Costa Rica y por esa parte por donde paseamos siembran mucho el banano, y los racimos verdes todavía, los mandan á los Estados Unidos, país que queda muy lejos de nosotros; allí los emplean en muchas cosas y aun nos los vuelven á mandar en parte, en esos plátanos de azúcar que compran Vds. en los establecimientos por un cinco. Es, pues, una gran cosa tener una hacienda de bananos pues nos da mucha plata; pero hemos hablado mucho y el tren ha corrido más, vemos nuevas cosas y de pronto sentimos un vientecillo que nos viene del Norte, volvemos la cara y vemos. . . . ¿á que nadie adivina lo que vemos? ¿V. sí, Luis?

Luis.—Nosotros vemos el mar.

M.—Verdad que sí y dígales V., Elías, que lo conoce, cuénteles á sus compañeros cómo es el mar.

Elías.—El mar es muchísima agua salada.

M.—¿Como cuántos baldes?; ¿tan grande como el lago de Amón?

Elías.—No, muchísimo más grande, no se ve dónde acaba, hay muchos pescados (el maestro aquí como en otras ocasiones anterior y posteriormente corregirá al niño) *hay muchos peces*, buques y muchas conchas y

M.—Ya veremos más tarde lo que hay allí; seguimos corriendo por esta orilla del mar, por la *costa*, como se llama; y fíjense bien que aquí la *costa* (repito para grabar la palabra) es toda de arena, es decir es una *playa*. Venga V., Ramón, y escriba en el *table-ro* esas palabras.

(Ramón escribe).

Seguimos el tren corriendo y nosotros viendo el agua del mar que siempre está meneándose; dichosamente el tren se pára y nos permitirá ver á gusto eso tan lindo que llamamos mar, ver cómo se levantan unas partes más que otras, parece un trapo inmenso que sopla el viento; estas elevaciones de agua se llaman *olas* ú *ondas*, que para nosotros es igual; van corriendo así (el maestro hará en el tablero una línea ondulada) como camina una culebra, hasta que llegan á la orilla ó playa y se cambian en espuma produciendo ruido. Miren, casualmente me ha quedado en el tablero algo que ya hemos visto en otra parte; ¿qué será? Hidalgo.

Hidalgo.—Eso es una línea ondulada.

M.—Bien y qué representé con esa línea? Carlos.

Carlos.—Representó V. así, cómo corren las olas ú ondas del mar.

M.—Sí, las olas ú *on-das*. *on-du-la-da*; ¿de dónde sacamos la palabra ondulada? Sandoval.

Sandoval.—Esa palabra viene de ondas.

M.—Muy bien, de ahí viene, fíjense bien, *ondulada*, es decir, en forma de ondas; ya ven Vds. cómo *del mar* sacamos un nombre para la geometría.

Pero ya casi olvidamos el mar; miren allí un poco adelante; allí veremos un río muy curioso, es el río Moín que se mete en el mar; que *desemboca*, como se dice mejor. Este río es pequeñito al principio, luego, por otros que le caen, se hace más grande y por último cae al mar: lo mismo pasa con el Torres y demás que conocemos; se van juntando unos á otros y por último desembocan en el mar, muy lejos de aquí.

Se perdió ahora el agua, nos tapa el mar un monte y ya se oye el pitazo de la locomotora; hemos llegado á Limón; nos bajamos del tren vamos al hotel, que está en medio del parque, comeremos, descansaremos un poco y luego vamos á conocer la ciudad.

—Ya listos, salgamos á pasear, caminemos un poco al Este; hemos llegado á un paredón que *ataja* el agua del mar, pues han de saber Vds. que antes el agua llegaba hasta debajo del hotel donde comimos, es decir, unas 150 varas tierra adentro, y cada vez se quería meter más; entonces, para evitar esto, se constuyó ese murallón que ataja el mar, de ahí su nombre de *tajamar*. Ahora, mirando por encima de él, vamos á hacer lo posible por ver la otra orilla del mar. . . . ¿se podrá ver. . . . Elías?

Elías.—No, señor, lo que se ve es una raya donde se junta el cielo con el mar.

M.—Es cierto, esa línea que está acostada completamente es el horizonte; de aquí, sacamos el nombre de *horizontales* para las líneas que tienen la posición del horizonte. Ahora bien, aquí en Limón se ve algo más que esa raya hay un bulto allí en frente que nos *tapa* el horizonte; ¿qué será, Luis?

Luis.—Yo creo que eso que V. dice es la Uvita.

M.—Pues cree V. bien; la Uvita es un terreno muy bonito donde hay muchos árboles de coco y á donde podemos ir á pie ó á caballo ¿no es cierto, Elías?

Elías.—No, señor, nosotros fuimos allá pero en una lancha.

M.—¿Y por qué no se puede ir á pie?

Elías.—Porque por todos lados la Uvita tiene agua.

M.—Bien, y por estar ese terreno metido en medio del mar ¿qué nombre especial recibe? ¿quién sabe?

Enrique.—Yo oí decir el otro día que la Uvita era una isla.

M.—Pues oyó V. una verdad porque un terreno rodeado así de agua, es una isla.

Repita qué cosa es una isla. Noguera. (Noguera repetirá y el maestro hará decir lo mismo, cambiando la forma, á otros alumnos).

M.—Y si ese terreno fuera pequeño, así como la plaza de la Fábrica y mejor aún si también no tuviera árboles, ¿cómo lo podríamos llamar? V., Carlos.

Carlos.—Lo llamaríamos una islita.

M.—Ya veo que V. puso cuidado en la clase de castellano de ayer en que vimos qué indica la terminación *ita*; en realidad la podemos llamar una islita ó mejor aún, y éste es su nombre, un *islote*. Nosotros en el mar hallamos muchos islotes é islas, á veces agrupados formando lo que llamamos un *archipiélago*. Aquí nosotros podemos ir á ver un archipiélago en miniatura, el día que salgamos de veras á un paseo á orillas de un río; para nosotros el río será el mar; las piedras grandes, nuestras islas; las pequeñas que salgan á la superficie serán los islotes, y todas las piedras juntas formarán el archipiélago que les dije. V., Juan, me lo recordará cuando el caso lo pida, si yo me olvido. Pero estamos ahora en el mar, ya no nos acordábamos; también á veces hay en el mar unas islas que están medio consumidas, es decir, están á flor de agua, islas que se llaman *bancos* si son de sólo arena y *arrecifes* si son de pura piedra. Pase, Luis, á escribirme todos esos nombres que he explicado; mientras tanto, Jiménez me los repetirá más ó menos como yo los dije.

(Los niños lo harán, ayudándoles si es preciso).

M.—Está bien, sigamos conversando de esos arrecifes y bancos que ya sabemos lo que son. Pues bien, sucede que estas cosas no se ven desde los buques y sucedería que á cada momento estas embarcaciones toparían contra ellos haciéndose pedazos; para evitar estas desgracias se acostumbra poner varias señales que avisen la existencia de esos peligros para poderlos evitar bien; entre estas señales la más importante es un gran farol colocado muy alto en una torre, lo que permite verlo desde muy lejos; esta señal es lo que llamamos *faro*; en Limón hay uno colocado en la Uvita.

Volvamos á esta isla y supongamos que se nos ocurre hacer una pared muy ancha, que nos sirva de calle, de la Uvita á Limón; ¿entonces nos quedará siempre una isla? V., Pío.

Pío.—Sí, señor, siempre nos queda una isla.

M.—¿Qué dicen Vds. de eso? Hidalgo.

Hidalgo.—Ya no sería una isla porque podríamos ir á pie á ella.

M.—Claro que ya no es isla, porque no está rodeada de agua completamente; ¿no la ve V.? (Señala el dibujo).

(Aquí, como en muchas otras ocasiones, ya y después también, el maestro hará en el tablero ligeros esbozos de lo que quiere enseñar. No pongo aquí

los que á mí se me han ocurrido porque carecen de originalidad é interés verdaderos; tal vez otros maestros y no yo, pobre aspirante á ello, los harán mejor).

M.—Y si no es isla ¿qué nombre le daremos? ¿nadie sabe? Pues por estar casi envuelta en agua, menos por esa parte, es una *casi-isla*, una *península*, como se la llama. Repita, Arroyo, qué nombre le daremos á nuestra isla cambiada.

(Arroyo repetirá y con él varios más, etc.).

M.—Ahora tenemos que buscar un nombre para esa parte que nosotros hicimos, pues cada cosa en el mundo lo tiene; esa faja, la parte más angosta de nuestra península, se llama istmo. Venga á señalar el istmo de nuestra península, Ricardo.

Ricardo.—El istmo es todo esto de aquí á aquí.

M.—Bien, supónganse Vds. que de pronto viene un temblor, un viento muy fuerte, ó cualquiera otra cosa, y lo que antes era isla se hunde en el mar; sólo nos queda la parte que hicimos. ¿será siempre esto una península? Elías.

Elías.—Sí, señor, porque por todos lados tiene agua menos por aquí.

M.—En realidad que sí, pero como esta faja es muy pequeña y no vemos una parte más angosta, un istmo, es mejor llamarla simplemente una *punta* y casualmente (el maestro hará en el dibujo que así sea) la isla al irse nos dejó una parte puntiaguda. Repita cómo llamamos lo que nos quedaba de la península, V., Pedro. (Este hará lo que se le dice, etc.).

M.—Si nosotros recorriéramos toda la costa veríamos que había muchas penínsulas y puntas naturales; el día que vayamos al río haremos con arena algo de esto. -

Poco más ó menos, inventando casualidades y dibujando tierras imaginarias, podrá el maestro enseñar qué es un cabo, luego valiéndose del cabo, hecho de cierta manera intencional y de la costa opuesta enseñará qué es un golfo, un estrecho, etc., etc., en una palabra, toda la nomenclatura que crea necesidad y que marquen los programas, con relación á los diversos accidentes de las tierras litorales. Los dibujos sencillos y mejor aún los paseos á orillas del río donde con arena se imitará lo que en el mar y costa puede verse, ayudan mucho á grabar en la mente del niño lo que se le quiere enseñar. Con este método se evita el tener que esclavizarse á coger por los cabellos, y lanzarlas contra los niños, á ese sin fin de definiciones de qué es tan amiga y partidaria la rutina, en la enseñanza de la nomenclatura geográfica.

Suponiendo ya explicados los términos antes dichos y repetidos muchas veces, se hará volver á los niños al interior de la población, se la recorre cuanto se pueda, se les harán ver los principales edificios, parque, etc., y comparándolo todo con lo que los niños ven y conocen en su ciudad, se establecerá así un contraste que hará resaltar las diferencias entre uno y otra. La existencia casi siempre segura, de alumnos que ya conocen el lugar visitado, es una gran palanca y el maestro debe aprovecharla cuanto pueda haciéndoles contar lo que vieron, lo que comieron, qué sintieron de nuevo, etc., etc., y con esto dar el maestro á conocer la presencia, en esos luga-

res, de los animales y plantas más importantes de que se carece en el lugar de los niños.

M.—Vamos á ver qué es aquella especie de galerón que vemos desde aquí y que se mete muy adentro en el mar.

Cuidado con acercarse á la orilla porque pueden caer al agua y tomar un baño nada agradable. Miren, acaba de acercarse al galerón una especie de casa muy grande y curiosa, como una lancha inmensa con cuartos y unos palos muy largos y cuerdas y muchas cosas más, y que camina por el mar botando mucho humo por una chimenea. . . . ¿Qué serán este galerón y aquella casa extraña? Elías.

Elías.—De seguro que eso que V. dice es el *muey* (el maestro corrige) es el muelle y la otra casa es un vapor.

M.—Es cierto, á esas cosas me refería; en Limón tenemos dos muelles, uno de madera y otro de hierro; éste último se pondrá al servicio público en estos días. ¿Y los vapores para qué sirven? Luis.

Luis.—Los vapores traen muchos cajones, carbón para las máquinas y también gente de otros países.

M.—Muy bien, y casualmente de ese vapor que acaba de llegar han salido muchos hombres y mujeres que vienen al país desde muy lejos. Ahora recuerden una cosa: si nosotros queremos *salir* de Costa Rica tenemos que hacerlo, generalmente, por Limón, y si alguno quiere *entrar* á nuestra tierra deberá hacerlo casi siempre por Limón; (para el fin que me propongo hago creer por ahora á los niños que sólo existe en Costa Rica un lugar para salir del país ó entrar á él) y V., Carlos, si quiere entrar á su casa ó salir de ella, ¿por dónde lo hace?

Carlos.—Yo lo haré por la puerta.

M.—Entonces á Limón lo podremos considerar ¿como qué cosa? Alfaro.

Alfaro.—Como á una puerta, porque por allí se entra á Costa Rica y se sale también.

M.—Muy bien; así se le llama, sólo que en masculino, si V. quiere, se le llama *puerto*.

(Se les hará repetir varias veces á los niños para qué sirve y cómo es Limón, para grabar bien en el niño la idea de puerto.)

Siendo la geografía hermana de la historia, el maestro tendrá cuidado de mezclar, cuanto permitan la condición y edad de los niños, anécdotas históricas, que vengán al caso y que sean cortas; esto es una variante de la lección que despoja á ésta de la parte monótona, provocando ya la admiración ó el respeto ó el odio para las personas mencionadas, ó ya la risa y la alegría por algo curioso sucedido en los lugares estudiados. Casualmente en el viaje por mí citado se puede hablar de la estada de Colón en Costa Rica probablemente en un sitio no lejano de nuestro puerto en el Atlántico.

Se me dirá que la lección resulta larga; si es para sólo una hora, claro que sí; pero como en ella abarcamos muchos puntos del programa, podemos invertir varias horas y aun semanas sin que nuestra conciencia de servidores fieles de la patria nos acuse de perder el tiempo.

Diré, para concluir, que en la geografía, como en todos los demás ramos de la enseñanza, debe el maestro no cargar la imaginación del niño con enumeraciones

largas de poblaciones, ríos, etc., y más aún, no suministrar á los alumnos datos precisos de las distancias recorridas; por el tiempo invertido en el viaje y por comparaciones con lo que se tardó al recorrer, de igual manera, distancias conocidas, tendrá el alumno una idea algo cierta del trayecto caminado. Todos estos datos como algunos los acostumbra enseñar, tienen forzosamente que ser aprendidos de memoria y repetidos *fonográficamente*; además hacen la clase monótona, concluyendo así por desviar la atención del niño, de suyo tan propenso á distraerse.

"Aprender de memoria, no es aprender", dice una sentencia popular y la práctica pedagógica viene á probar, de manera incontestable, la verdad de tal aseveración.

San José, 13 de abril de 1901.

R. AGUILAR V.

(Maestro de III grado en la Escuela Superior de Varones N.º 1)

REVISTA INTERIOR

INFORMES SOBRE EXAMENES

Informe

presentado por Tobias Zúñiga Montúfar á la Junta de Educación de San José

(Concluye)

IV AÑO A

Maestra, Toribia Monge.

Fue el 15 que se sometió á prueba esta clase, cuya maestra es la señorita Toribia Monge y á más del señor Inspector de Escuelas, concurren diez vecinos aproximadamente.

En Castellano el caudal de conocimientos pareció casi completo, á pesar de los inconvenientes ya apuntados, relativos á los programas. Mas en las explicaciones no había gran fondo de solidez y sí algo de mecanismo rutinario. Bien se nota en las niñas de esta clase la falta de preparación en el sistema analítico, porque sin duda el desarrollo de la inteligencia, en determinado sistema, debe tener su principio correlativo para irse ampliando paulatinamente.

Hubo niñas en esta clase que revelaron tener conocimientos bastantes, pero no tienen costumbre de hacer los juegos y combinaciones que la Pedagogía moderna aconseja.

Yo pienso que los ejercicios de lectura tienen por objeto, á más de combinar las palabras y las frases con las nociones científicas, la muy importante cualidad de leer correctamente á primera vista, al mismo tiempo que penetrar con claridad el asunto de la lectura.

Tal como ahora se usa y especialmente en la clase de que me ocupo, el ejercicio de lectura resulta mecánico. Leen correctamente las pocas lecciones que durante el año han repetido, y si se les escogen

lecturas nuevas, cometen multitud de errores y no llegan á comprender ni superficialmente el fondo de lo leído. Es sin duda la rutina del sistema.

En Geografía la prueba fue del todo satisfactoria. Teníamos indicación especial de la Inspección de ser rápidos en los exámenes con el fin de terminar con anterioridad al acto público. Por esta razón no pudimos juzgar á conciencia del valer instructivo de la clase, pues solamente en la descripción de Europa se empleó un rato bastante largo, pero á juzgar por este rato de ejercicios geográficos, la clase mereció de nuestro criterio muy buena calificación, por que en esta asignatura tanto la seguridad en los conocimientos como la destreza de la maestra, nos parecieron intachables.

En esta clase, á pesar de exigirlo la Ley de Educación Común y á pesar de haberse publicado oportunamente el programa, nada vieron de Economía Doméstica, ciencia de las más importantes para las prácticas de la vida. Mas ventajoso sería sin duda que se diese preferencia á todas aquellas nociones que contribuyen á formar mujeres del hogar, bien duchos en los pequeños é importantísimos detalles de la vida, que no las nociones que integran simplemente la erudición de las mujeres cultas.

IV AÑO B

Maestra, Josefa Varela.

Día del examen.—17 de diciembre.

Asistencia de vecinos, diez aproximadamente.

El ejercicio de Castellano fue en general bueno. Sin embargo, apunto que conocían bastante del programa de IV año, mas es de sentirse que carecieran de gran parte de las nociones de grados inferiores, resultando de aquí, poca unidad en el conocimiento de la Gramática. Ignoraban pequeños asuntos del III y II años, mientras sabían cuestiones de estudios superiores, lo cual no deja de ser lastimoso.

En los ejercicios de cálculo, las niñas vacitaban con frecuencia y no pocas veces equivocaban las operaciones. Así y todo, las calificaciones de esta clase, salvo las anotaciones anteriores, fueron en general satisfactorias sin embargo de que, como ya he dicho, es bien difícil formarse un juicio cabal del adelanto de una clase, porque á pesar de haber hecho interrogatorios pertinentes siempre que lo creí oportuno, no se podía abarcar todos los programas y algunas maestras se escapaban con suma habilidad, para concretarse á los puntos mejor asegurados y brillar así como los falsos esmaltes ó los dorados de los metales falsos.

V AÑO A.

Maestra, Adela Castro.

Día del examen, 18 de diciembre.

Concurrencia de vecinos, veinte aproximadamente.

Esta sección, confiada á una maestra generosa y buena, al mismo tiempo que seria y respetable, presentó exámenes plenamente satisfactorios.

Larga práctica, consagración constante y aptitud

des naturales, unidas á una exquisita modestia y á muy buen deseo de obediencia y cumplimiento, le han dado ya en nuestro magisterio un puesto culminante bien merecido. A pesar de ser el primer año que toma á su cargo el V grado, la señorita Castro conoce con firmeza muy poco común y con amplitud de criterio, las asignaturas que son objeto de su enseñanza.

Deplorable es que los trabajos escritos y gráficos no se hubiesen presentado con mejor orden y aseo y que en Moral y Economía Doméstica no hubiese obtenido el mismo éxito que en el resto de las asignaturas, pues de ese modo habría figurado la señorita Adela Castro al mismo nivel de las mejores, y su clase la hubiésemos considerado como una de las mejor preparadas y mejor dirigidas.

V AÑO B

Maestra, Ofelia Castro.

Día del examen, 19 de diciembre.

Asistieron el señor Inspector Provincial, el señor Rudín y además, hubo durante todo el día una afluencia de vecinos y de maestras, provocada por la fama ya adquirida de la muy joven señorita Castro.

Como se verá en el cuadro que acompaño, el promedio de esta clase es el más alto de la escuela y la señorita Castro la que por su valer metodológico obtuvo en todas las asignaturas, la calificación sobresaliente de 4. Salvo un 3 que á nuestro juicio merecieron los trabajos de sólidos geométricos, el resto de sus notas es sobresaliente.

Parecerá acaso ponderación lo que se diga en bien de la señorita Castro, pero en rigor de verdad son magníficas las cualidades que con admirable lucidez, exhibió en todos los ejercicios de la prueba.

Es la señorita Castro de aquellas que traen en el alma la ternura y la paciencia, la animación y el talento, de aquellas que con dulce y cariñosa severidad infunden en sus discípulas respeto y confianza, de aquellas predestinadas para regar nobles sentimientos en el corazón de sus discípulas. Hay clases heterogéneas de muy marcada graduación en las facultades incipientes de las niñas. Aquí la simiente de la razón parece haber fecundado por igual en todos los cerebros y el germen de la obediencia en todos los espíritus. Parece haber recibido inspiración divina, para llevar á las cabecitas de sus alumnas gran claridad de pensamiento y mucha rapidez en el pensar. Tiene la señorita Castro una fogocidad animosa, revelación de talento, y lleva en su frente el sello imborrable que ha sido honrosa ostentación de la casta de institutrices á que pertenece. Trasmite á las discípulas una velocidad magnética en los razonamientos que muy bien dice de sus condiciones innatas y de sus prácticas educativas.

El examen de Castellano fue superior á otros calificados con la misma nota sobresaliente (4), pero nunca tan brillantes. La lectura lenta, pausada, de cualquier trozo elegido al acaso, era tan bien comprendida como explicada. Otro punto digno de elogio es que la señorita Castro no exige serviles repeticiones de las preguntas—lo cual es un modo de caer en la rutina—sino que se contenta con contestaciones

concisas y claras que den muestra de haberse comprendido el interrogatorio y que manifiesten concepción despejada de las ideas.

No faltó quien calificara de rapidez perjudicial, la que, por razón de su temperamento, observa la señorita Castro, especialmente en los cálculos mentales; pero ésta es cuestión muy opinable, pues hay autores, entre otros Fitch, que aconsejan la mayor velocidad en las operaciones mentales, porque la aritmética mental que realmente es útil, dice el conferencista de la Universidad de Cambridge, no consiste en el ejercicio de algunas reglas, sino en el de problemas rápidos, variados é irregulares en todas las formas que puede tomar el cálculo; y es verdad, porque se provoca en el conjunto una palpitante atención. Personas que pretenden conocer del asunto, deploraron la nerviosidad de la señorita Castro, pero yo la aplaudo porque para mí es revelación de talento y porque nada tan irritante, como esos figurones fríos, casi inanimados, tardíos de movimientos, que semejan rígidas figuras de carnaval.

VI AÑO

Maestra, María González.

Día del examen, 20 de diciembre.—Habría sido para la Comisión altamente satisfactorio cerrar nuestras funciones con broche de oro, que diría el poeta, llevando gratísima impresión de la mayor parte de los exámenes presenciados. Empero, en la clase superior, donde era de esperarse superior adelanto, los ejercicios no estuvieron del todo felices, sin duda por excesiva preocupación de la maestra y por la falta de preparación debida de las alumnas.

El examen de Castellano fue más elemental que el de clases inferiores, los conocimientos escasos relativamente á lo que disponen los programas, notable incertidumbre en el ánimo de las discípulas, desarrollo rudimentario de las facultades individuales y falta casi completa de animación. Se nos objetó verbalmente que en mucho contribuyó al fracaso, el hecho de estar esta clase integrada por alumnas mal preparadas, venidas de otras escuelas, y que, con pocas excepciones, todas poseen no muy brillantes facultades. La disciplina intelectual deja, pues, mucho que desear. La lectura apenas si estuvo buena y revelaba un desnivel palmario en parangón con clases inferiores. En Aritmética la prueba fue insuficiente. Rutina en los cálculos, torpeza en las operaciones, oscuridad y confusión en los más fáciles problemas, todo dependiente de la poca actividad de la maestra. Bien penoso es hacer tales manifestaciones; mas con justicia, la señorita González no puede aún desempeñar con acierto la cátedra del VI grado, el año superior de la primera enseñanza. El examen de Aritmética se repitió con el fin de formarnos un concepto no equivocado, pero siempre dió idénticos resultados. Es el primer año que la señorita González se encarga de esta clase y como, según informes, está animada de buenos deseos, en los años venideros con un tanto de aplicación puede rendir un examen digno de aplauso.

Religión

Era mi intento exponer ciertas ideas generales acerca de la enseñanza de la Historia Sagrada y Catecismo Católico, Apostólico, Romano. La extensión de este informe es ya larga y prefiero consignar esas ideas en otra oportunidad.

Por una afición natural que la enseñanza me inspira, he presenciado en varias ocasiones algunos exámenes de las escuelas comunes, y si he de ser franco, declaro que miraba complacido cierta insuficiencia, cierta oscuridad, cierta torpeza que por lo general caracterizan á las maestras de estos ramos y que por lo tanto no pueden dar los resultados que con tales enseñanzas se proponen. Si algo hay en la urdimbre de ciencias bien difícil de comprender, es la filosofía religiosa. Los mitos, los misterios, los milagros, los dogmas, las parábolas, las fábulas, los sofismas y las fantasías, los cuentos legendarios y sobre todo las sanas doctrinas del Nazareno, necesitan, para ser comprendidas, la fe en primer lugar y después una cierta robusta penetración de pensamiento que no puede tenerse en los primeros años; y si á esto se agrega la deficiencia característica de los maestros en esta asignatura, es fácil comprender la espantosa confusión que se llega á fomentar en el ánimo de los niños, confusión que no puede dar resultado favorable para los intereses de la iglesia. No formé el mismo concepto de las discípulas de doña Paulina Gutiérrez v. de Borbón, maestra particular de estas asignaturas, pues la señora Gutiérrez, en armonía con las nuevas reglas analíticas, procura, hasta donde la vaguedad religiosa lo permite y hasta donde cabe el análisis, presentar con la mayor claridad las narraciones y los preceptos católicos. Los exámenes fueron de nuestra entera satisfacción, por mucho que la apreciable señora Gutiérrez se acongojara durante los ratos de ejercicio.

Labores de mano

Aun cuando sea de mi incunbencia, juzgar de las costuras y bordados que se exhibieron en la escuela, renunció á ello, porque ni entiendo del asunto, ni pretendo entender.

Según informes de la Directora, las maestras de costura señoritas Isabel Castro, Ofelia Cagigal y Julia Herrera, son muy competentes y consagradas á sus tareas, con especialidad la señorita Cagigal. Si la vista no engaña, y si me es permitido opinar *á priori*, aseguro que en realidad había limpieza y habilidad en casi todos los trabajos, al parecer hechos con esmero y con gusto. Pero la verdad es que yo no sé de la misa la media en eso de calados y de respuntes y de zurcidos y que por lo tanto, todo me pareció espléndido.

* * *

Preguntádole que hube á la señora Directora, de la competencia y cumplimiento de los señores don Ricardo Castro, don Pedro Calderón y don Timoteo Fernández, maestros, respectivamente, de Gimnástica, Canto y Dibujo, me informó en términos muy satisfactorios para los señores maestros.

* * *

Tal es, señor Presidente, en resumen, el informe que por el digno medio de V. presento á la Honorable Junta de Educación, en cumplimiento del honroso encargo con que se tuvo á bien distinguirme.

Soy de V. con la más alta consideración, att^o y S. S.,

TOBIÁS ZÚÑIGA MONTÚFAR

Enero de 1901

SECCION ADMINISTRATIVA

ACUERDOS del Poder Ejecutivo

—1901—

Acuerdo número 49, de 20 de abril.—Nombra para directora de la escuela de niñas de la ciudad de Limón á la señorita Elvira de la Guardia; y para directora de la de niñas de San Rafael de Puriscal á doña María de Jesús Alvarado de Díaz (plazas vacantes).

— número 50, de 20 de abril.—Dispone: 1^o—Dotar con el sueldo de ₡ 200-00 mensuales la Inspección de Escuelas de San José; con ₡ 175-00 las de Alajuela, Cartago y Heredia; con ₡ 150-00 la de Guanacaste y con ₡ 125 00 la de Puntarenas; 2^o—Asignar sueldo de ₡ 150 00 mensuales á cada uno de los Visitadores de Circuito, los cuales, además, disfrutará de ₡ 25-00 mensuales para gastos de viático durante los nueve meses del curso lectivo; 3^o—Asignar sueldo de ₡ 100-00 colones mensuales al Secretario-escribiente de la Inspección de San José y al de la de Alajuela, y de ₡ 75-00 á los de las otras Inspecciones; de ₡ 40 00 al portero de la Inspección de San José y de ₡ 30-00 á cada uno de los demás; 4^o—Mientras se emite el nuevo presupuesto, destínase al pago de los sueldos anteriores las partidas asignadas en el Presupuesto vigente al servicio de Inspecciones, á las escuelas de adultos (cerradas por falta de asistencia) y á exámenes.

— número 51, de 22 de abril.—Nombra á don Matías Gámez y don Ricardo J. Masís para directores, respectivamente, de las escuelas de varones y niñas de las villas de Aserrí de esta provincia y del Paraíso de la de Cartago.

— número 52, de 23 de abril.—Organiza, en la forma siguiente, el personal de las Inspecciones de Escuelas y de Visitadores:—*San José:* Inspector, don Napoleón Que-

sada S.; Secretario, don Julio Márquez G.—*Alajuela:* Inspector, don Félix F. Noriega; Secretario, don Ernesto Soto.—*Cartago:* Inspector, don Santos León H.; Secretario, don Francisco M. Oreamuno.—*Heredia:* Inspector, don Agustín Navarrete; Secretario, don José Dávila.—*Guanacaste:* Inspector, don Egérico Faerron; Secretario, *Puntarenas:* Inspector, don Leoncio N. Bello; Secretario, (plaza recargada al Inspector).—*Cuerpo de Visitadores:* 1, don Ricardo Castro.—2, don Juan B. Fonseca.—3, don Emilio Strasburger.—4, don Alberto Céspedes.—5, don Alejandro Mata.—6, don Agustín Castro.—7, don Simeón J. Jiménez.—8, don Federico Quesada.—9, don Joaquín Gil.—10, don José Antonio Araya.—11, don Federico Solórzano.—12, don Santiago Gutiérrez.—13, don Juan Felipe Picado.—14, don Virgilio Alvarado.—15, don Aristides Agüero.—16, don Francisco Conejo.—El Inspector de Puntarenas tendrá como recargo, con la mitad del sueldo asignado, las funciones de Secretario-escribiente de su propia oficina.—Los Inspectores quedan facultados para elegir portero, con la aprobación de la Inspección General del ramo.

MISCELANEA

NOTAS LOCALES

LA REORGANIZACIÓN de las Inspecciones empieza ya á dar sus frutos: los Visitadores han despertado el entusiasmo y la actividad de las Juntas de Educación y casi todas éstas, con raras excepciones, han dado los pasos necesarios para procurarse los elementos y útiles de que carecían sus escuelas. Si plausible es este proceder de las celosas Juntas, es reprochable la indiferencia de las que han desatendido las indicaciones que se les ha hecho para proveer las escuelas desmanteladas.

Oportunamente publicaremos la lista de esas Juntas inactivas que poco se preocupan por el progreso de los establecimientos de educación que están á su cuidado.

* * *

TENEMOS hoy que lamentar una nueva desgracia que ha venido sobre la apreciable familia de nuestro querido jefe don Miguel Obregón L. El 19 del anterior mes de mayo murió, víctima de la escarlatina, Juan Rafael, hijito de doña Anatolia v. de Obregón, inteligente directora de la Escuela Mixta Elemental de esta ciudad.

A nuestro jefe y á la inconsolable madre de Juan Rafael, que ha visto tronchadas sus esperanzas, les hacemos presente nuestro sincero pesar.

LOS SEÑORES D. Appleton & Cía., de Nueva York, se han servido enviarnos los siguientes libros: *Geografía Superior Ilustrada*, por el Dr. don Juan García Purón; *El Lector Moderno de Appleton N.º 3*, por el mismo autor; *Cartillas científicas: Nociones de Historia de Grecia y Nociones de Biología*.

Son estas cuatro obras muy importantes, y sobre todo *El Lector Moderno*, hermoso y bien editado libro de lectura que merece ser conocido por el plan que sigue en sus ejercicios y la calidad de éstos.

* * *

DON MANUEL QUESADA, muy apreciado y querido compañero nuestro, ha pasado por el incomparable dolor de ver morir á su señora madre, doña Sinforsosa Vargas v. de Quesada. Reciba él nuestro estrecho abrazo y la demás familia de la finada matrona, nuestro respetuoso testimonio de condolencia.

* * *

SOCIEDAD DE ECONOMÍAS.—En la última reunión de la Directiva fueron aceptados como socios: las señoritas Mercedes Tristán, María T. Salazar Oreamuno y Atilia Arana, y los señores don Fidel Tristán, don Pedro Vieto y don Virgilio Alvarado.

* * *

SOCIEDAD DE ECONOMÍAS.— Movimiento de caja del 9 de abril al 9 de mayo:

Ingresos

9 abril A saldo del mes anterior.....		₡ 483 09
9 " " cuotas de varios socios.....	₡ 24 00	
2 mayo " un pagaré.....	50 00	
9 " " cuotas de mayo.....	482 00	
9 " " cancelación de préstamos de abril.....	900 25	
9 " " intereses de préstamos y pagarés.....	32 21	1,488 46
		₡ 1,971 55

Egresos

9 abril Por varios préstamos hechos á los socios.....	₡ 165 50
9 mayo " varios préstamos hechos á los socios.....	978 50
" " vales á cobrar.....	300 00
	₡ 1,444 00

Existencia en caja.....	₡ 527 55
Préstamos á socios.....	978 50
Vales á cobrar.....	1,110 00

Capital de la Sociedad..... ₡ 2,616 05

S. E. ú O.

V.º B.º

El Contador,
M. MUÑOZ

El Presidente,
PABLO M. RODRÍGUEZ

SE NOS HA FAVORECIDO con dos ejemplares del *Himno escolar* que para la Fiesta de los Arboles arreglaron nuestros apreciados amigos don Napoleón Quesada y don Pedro Calderón N. Ya los lectores del *Boletín* conocen la letra de dicho himno, que fue cantado por todas las escuelas públicas de San José en la primera celebración de aquella fiesta. Damos las gracias por el obsequio.

* * *

JARDINES ESCOLARES.—La Municipalidad de Heredia, accediendo á la solicitud del Inspector, ha acordado poner á la disposición de éste el Parque de la ciudad, para que los niños de las escuelas puedan utilizarlo bajo la dirección de sus maestros en los estudios prácticos de Botánica y Agricultura.

El Gobernador de la provincia, don José M.ª Morales, contribuyó poderosamente á esta buena resolución del Municipio, pues acogió con entusiasmo la idea, en igual forma que viene haciéndolo de acuerdo con la Inspección Provincial, en cuanto significa mejora de la enseñanza.

A su vez, la Junta de Educación ha hecho sembrar en los acirates que circulan al edificio escolar veinticuatro arbustos de adornos. Estos acirates se han distribuido entre las diferentes secciones de la escuela de varones para sembrar en ellos plantas ornamentales y flores, y la Junta ofrece para fin de curso un premio de ₡20-00 á la sección que presente sus canteros mejor cultivados. Ya los niños están trabajando en ellos con gran estímulo y hay plantados, rosales, gladiolas, nardos, azucenas, dalias, hortensias, pacayas, etc.

A solicitud del Inspector, el señor Cura de Santo Domingo, Padre don Benito Sáenz, ha autorizado á las escuelas de la villa para que utilicen como jardín escolar el terreno situado frente á la Iglesia nueva, que está llamado á ser un futuro parque. Los niños de las secciones de V y VI años, bajo la dirección de sus maestros, se ocupan de hacer en el terreno los trazos de los canteros en formas geométricas combinadas bajo un plan artístico, á fin de dar al jardín un bonito aspecto. De este modo los alumnos se ejercitan en la práctica de las lecciones sobre trazos de la figura. Sabemos que el Inspector se ha dirigido á la Municipalidad de la villa, pidiéndole facilite á las escuelas los instrumentos de jardinería que se necesitan, y no es dudoso que la Municipalidad acceda.

Bueno sería que la Junta contribuyese á su vez, mandando poner una paja de agua en cada una de las dos secciones de ese terreno y adquiriese una manguera para el riego artificial en el verano.

* * *

MERECIDA RECOMPENSA.—En vista del vivo interés que el pequeño caserío de Los Arroyos de San Rafael de Heredia y su Junta de Educación demuestran por la escuela, el señor Ministro le ha hecho donación de útiles por valor de ₡ 50-00. La Junta y el vecindario están muy agradecidos al Gobierno.

TIPOGRAFÍA NACIONAL