

Pero a la vez que al estudio del niño mismo y de los múltiples factores (endógenos, exógenos, ambientales, hereditarios) que influyen en su conducta, ¿no será bueno atender con especial insistencia a la "persona" del educador? Sobre todo, en la reeducación de los niños difíciles, ¿no adquirirá un singular relieve la *actitud* que el maestro adopta frente a las maneras de discondución del niño? ¿Cómo se comporta *normalmente* el maestro frente a la conducta irregular del niño?

Pudo en otro tiempo soslayarse la cuestión. El adulto lanzaba en última instancia sobre el niño difícil un juicio que era, a la par, un reproche: se decía de él que era un "mal educado". Pero hoy ha podido el Dr. Robin, con sobra de razones, afirmar que, "un niño con defectos es un reproche", una muda acusación contra alguien... que no es el niño mismo, víctima primera de sus propios problemas.

Intentar *comprender*, en su más pleno sentido, al niño, especialmente al niño difícil: darse cuenta cabal de las raíces profundas de su conducta va a suponer también el someter a examen la actitud del maestro. No nos interesa, pues, sólo como un tema psicológico, el niño difícil, sino aquellos problemas que la mera presencia del niño en la escuela plantea al maestro, y con ello la revisión de la actitud primaria que el educador adopta ante el niño, especialmente ante el difícil.

Se desborda, pues, el previo problema psicológico, y se entra en el terreno de la Metodología de la educación moral. Y justamente en uno de sus problemas básicos: porque no bastará una "toma de posesión" por el maestro ante la conducta del niño, sino que le será precisa una conciencia reflexiva de esta toma de posición para que logren plenitud de sentido y posibilidad de eficacia las técnicas de la educación moral.

Y aun por otra razón, y es que en el aspecto puramente docente de nuestra misión sentimos que la responsabilidad pesa totalmente sobre nosotros. Para nosotros, el éxito o el fracaso de nuestra labor de enseñantes; y ello parece que nos apremia a depurar nuestras técnicas

didácticas. Pero en el aspecto educador sentimos difusamente compartida nuestra responsabilidad con los otros factores coadyuvantes. Nuestra labor es, por definición, perfecta; y si los resultados no lo demuestran, es que "los otros", la familia o la calle, frustran, dificultan o inutilizan—así solemos decirlo—nuestros bien encaminados esfuerzos. Y para un caso extremo siempre nos queda el recurso de pensar que la culpa la tienen los chicos. Porque son "de la piel del diablo".

EDUCACIÓN, ACCIÓN PERSONAL.—Pero no estará de más recordar unas cuantas ideas. Y en primer lugar, ésta: que la educación es fundamentalmente una acción personal. En los diálogos platónicos, o en el Sermón de la Montaña, o en las llamadas "escuelas" en la historia de la pintura, o en la más humilde escuela de aldea: allí donde haya, en el sentido esencial del vocablo, un "Maestro", es su acción personal, su pura y simple presencia la que actúa como foco de los valores educadores; y, en otros casos, es también su presencia la que por una especie de acción catalítica confiere valor educador a todas las cosas inertes que reverencia el "materialismo didáctico". Y en todos los intentos de deshumanización, de despersonalización de la acción educadora, en los que se intentara transferir ésta a un cierto "material" auto-educador o a un cierto "plan", y en los que la figura del maestro toma unos contornos borrosos de segundo plano, su ausencia real está como recalando la necesidad de su presencia. ¿No tiene un cierto sentido simbólico aquel pasaje de una novela rusa contemporánea, en el que los niños de una escuela promueven una revuelta, al grito de: ¡Muera Dalton!, en el que parece que "Dalton" cobra una calidad individual como de persona de carne y hueso?

REACCIÓN CIRCULAR.—La educación coloca frente a frente, como protagonistas—y más adelante aparecerá claro que, en su riguroso sentido etimológico, podríamos decir que como antagonistas—a educando y educador.

Tiene, sin duda, su interés el problema psicológico de cómo una persona percibe a las otras personas; cómo se intuyen los otros "yos"; pero a la educación le interesa más cómo se comporta una persona en presencia de otra persona. Y lo primero que se observa es que la conducta individual de algún modo viene condicionada por las personas de los demás; varían las maneras de comportamiento según la diversidad de las personas (el niño ante uno u otro maestro; el niño en la calle o la casa); En segundo lugar, no existe una *constancia* de las formas de conducta, equivalente a la relativa constancia de las actividades intelectuales. Si el tonto suele serlo a todas las horas del día, en cambio lo que suele llamarse "el carácter" como manera de conducta, muestra en su contorno una franja penumbrosa de indeterminación y de imprevisibilidad.

Si contraemos ahora la cuestión al examen de lo que acontece entre dos personas, vemos que la mera presencia cierra un circuito que suscita lo que un psicólogo ha denominado «reacción circular». Un factor tan tenue como la apariencia física, nos fuerza ya a tomar posición ante "el otro". Su conducta inicial provoca en nosotros normalmente una respuesta coherente, que a su vez influye—porque no siempre podremos decir que determina—sobre la conducta de "el otro". La contraprueba la tenemos en el caso en que deliberada e intencionalmente cortamos el curso normal de la reacción circular—como cuando damos una respuesta refinadamente cortés a un exabrupto,—respondiendo con un acto que es incongruente con la conducta de "el otro".

Esta reacción circular, la vemos surgir a cada paso en las relaciones entre educando y educador; aunque no siempre tengamos de ella conciencia clara, y aunque la designemos con términos vagos e imprecisos en los que van envueltas otras muchas cosas; se la llama "prejuicio", o "mutua antipatía instintiva", o cualquiera otra cosa semejante.

EDUCACIÓN Y COACCIÓN.—Podrá intentarse la superación teórica de la antinomia “autonomía-heteronomía” por la vía que fuere; en la acción real de educar, educación y coacción van coexistiendo en una larga cadena de compromisos transitorios. En un extremo está el salvaje del Aveyron: una educación tan autónoma que se anula a sí misma, y deja el paso franco al juego de las fuerzas naturales oscuras e inintencionales. En el otro extremo, una educación heterónoma a ultranza, se anula también a sí misma y se trueca en una doma o domesticación, casi una manipulación mecánica sobre una materia inerte. En aquella zona en la que el término educación tiene pleno sentido, educar es, aparte otras cosas, ejercer en cierta medida una coacción sobre el puro desarrollo espontáneo.

PLASTICIDAD Y RESISTENCIA.—Pero a esta acción coactiva, y más en general, a esta acción educativa, cada niño da una respuesta de diverso estilo. Plasticidad y resistencia intentan designar dos formas antitéticas de respuesta, que condicionan el grado de eficacia o ineficacia de la acción educativa.

Un primer examen de las formas de «resistencia» descubre en seguida las formas agresivas, de actitudes hostiles, como se dan en los tipos que Vermeyley denomina «psicorrígidos», y en otros terrenos, en el meramente intelectual, por ejemplo, en las llamadas “inteligencia cerrada” e “inteligencia acrítica”. Un examen más extenso descubre otra vasta zona de resistencias inertes, pasivas, como los tipos neuropáticos que Daring incluye entre los indolentes, o los deprimidos, o los tímidos; y aun tipos de plasticidad tan exagerada como los llamados «camaleones del medio», de personalidad tan evasiva e incoercible, sólo constantes en la distracción, que justamente por su excesiva plasticidad resultan resistentes y difíciles a la acción educativa.

LA ACTITUD DEL MAESTRO.—Frente a una forma de disconducta, ¿cuál suele ser la actitud del maestro?

¿Y cuáles, en primer lugar, los factores determinantes de esa actitud?

Porque habrá de observarse que lo que al maestro se le pide no es un mero juicio de valor respecto a los actos del niño. Ni puede equipararse su posición a la del magistrado que ante unos folios puede aspirar a ser impersonal, objetivo y desapasionado intérprete de la ley. El tiene que dar, ante ese hecho que quizá no ha acabado todavía de suceder, su respuesta subitánea, aquí y ahora, sin poderse permitir a veces ese lujo vital que es la meditación.

Entre los factores que determinan la actitud primaria de respuesta que el maestro adopta frente a la conducta del niño, se pueden distinguir los siguientes:

Aparece en primer lugar el factor constitucional, rodeado de los elementos temperamentales y caracterológicos que son decisivos, en cuanto a la manera de comportamiento. Entra aquí en juego el "hombre" que hay detrás del profesional. Ante el caso, por ejemplo, de la excesiva lentitud, de la cachaza, el maestro joven o el viejo o el de carácter dinámico, o la maestra, reaccionarán de bien diversas maneras. No será necesario insistir acerca de su importancia.

En segundo lugar, como recubriendo ese factor nuclear primero, aparece lo que pudiéramos denominar el "estilo vital" o "actitud ante la vida". Este factor no ha sido hasta hoy suficientemente destacado, pero a partir de Adler no podemos seguir ignorándolo. Sabido es que para la psicología adleriana los tres grandes problemas que la vida presenta al individuo son la vida social, el amor y la profesión. Como un resorte vital central, aparece para Adler la voluntad de poderío. Esta voluntad de poderío se estrella cada vez contra la muralla de limitaciones que el vivir y el convivir imponen. La conciencia de esa limitación provoca un sentimiento de inferioridad que impulsa al individuo a buscar una "compensación"; y justamente en aquella zona vital en la que le sea más fácil ejercitar con éxito su voluntad de poderío. No es, ni mucho menos, un caso insólito el en-

contrar entre las personas que se dedican a la profesión docente, ejemplares que recuerdan el tipo que algún psiquiatra define con el nombre de «tiranos domésticos». Estos compensan con su actitud en el hogar el fracaso en la vida social. De modo semejante, se dan casos de sujetos que se saben escasamente dotados, interiormente débiles, y que sienten la vocación—¿vocación?—docente. Pocas profesiones ofrecen tan espléndido campo para la expansión de la voluntad de poderío como una escuela unitaria.

Aparecerá bien patente el valor que tiene el «estilo vital» si se advierten las relaciones que existen entre el sentimiento de inferioridad, el autoritarismo y finalmente la actitud del maestro ante las formas de conducta más marcadamente «agresivas» del niño.

Y en tercer lugar, la formación profesional en el sentido más lato. Incluiríamos aquí todo lo que representa un saber, o un dominio de unas técnicas profesionales, o un contacto con la esfera de los valores morales. Parece un poco difícil decidir respecto a la importancia de ese factor. De atenerse a los resultados de las encuestas a que hemos de referirnos más adelante, la existencia de un elevado coeficiente de correlación entre los juicios acerca de la conducta infantil, formulados por núcleos numerosos de maestros, parece que debería atribuirse a ese factor homogenizador que es la formación profesional, y no, por ejemplo, al factor disgregador, individualizador de criterios que sería la personalidad.

Hay casos en que la formación profesional — aun una buena formación profesional—parece como que tiñe y retoca someramente los rasgos de la personalidad. Otros, en que la remodela hasta sus capas más profundas, y se tiene para la profesión una “segunda naturaleza”.

Pero fuera de estos casos extremos, hay que tener en cuenta que el conjunto de valores morales que puede intuir el hombre es limitado; y más limitado todavía el de aquéllos con los cuales puede informar su vida. A esta observación de Aloys Müller cabría añadir que

la personalidad ejerce una cierta función selectiva en el mundo de las ideas, o de las técnicas profesionales o de los valores, según un doble mecanismo: en unos casos valores o técnicas forman con la personalidad misma un complejo coherente, mientras que en otros la personalidad busca una «salvación» según un mecanismo compensatorio que tiene su expresión en el refranero popular. Ejemplo de este segundo caso sería el maestro personalmente desordenado para quien lo primero de todo es el orden «en los niños», o el que entre sus arrebatos de cólera intercala conmovedoras excitaciones a la mansedumbre.

ENCUESTAS.—En uno de los recientes cursillos de perfeccionamiento que organiza la Escuela Normal de la Generalidad en Barcelona, hubo de iniciarse una encuesta sobre este tema. No pueden extraerse resultados concluyentes por el reducido número de maestros que en ella intervinieron, pero guardaban sus respuestas un cierto paralelismo con los resultados obtenidos en la gran encuesta de Wickman entre numerosos maestros de las más diversas clases.

Entré los múltiples aspectos que esta encuesta recoge, nos interesa especialmente lo siguiente. Se pedía primeramente a cada maestro una lista de los «problemas de conducta» o «problemas de carácter» que constituían una positiva *dificultad* para él. Utilizando un sencillo método gráfico de valoración cuantitativa se le pedía que estimase la gravedad de cada caso, así como su frecuencia. La utilización de grupos de maestros que sirvan de control y la laboriosa manipulación estadística de los datos, nos autoriza a tomar los resultados como representativos del tipo medio de actitud del maestro frente a las formas de disconducta.

Pero además son también interesantes algunas respuestas individuales. Por ejemplo, un maestro da la lista siguiente: «Decir mentiras. Copiar de los ejercicios de otros niños. Faltas de asistencia. Reirse de los errores de los otros. Excusarse acusando a otros. Hablar

en vez de trabajar. No dejar la pluma en su sitio, cuando se le manda, en clase de escritura. No estar como debe en el asiento cuando se le llama para que conteste. Volverse en el asiento. Salirse de la fila... etc.» Basta con esta parte de la lista para tener una impresión definida de la formación profesional de quien la redactó.

Otra lista comienza: «La resolución de seguir su propio criterio. Espíritu de contradicción. Actitud de antagonismo hacia el maestro y otras autoridades. Desobediencia. Terquedad. Presunción...» Casi todos los epígrafes aluden a diversos matices de un antagonismo entre alumnos y maestro. Problemas de obediencia; o, visto por otro lado, voluntad de dominio en el maestro.

De la lista de una maestra: “robar dinero, lápices, plumas, etc. Mentir. Engañar. Jurar. Contar cuentos obscenos. Escribir notas obscenas. Dibujos obscenos. Fumar, mascar tabaco, beber whisky. Muchachos que riñen con los pequeños y que molestan a las niñas. Fugas del hogar. Crueldad, como atar una lata al rabo del gato, hacer que luchen gatos y perros, matar pájaros, robar nidos”. Ni rastro de antagonismo con los niños, ni problemas disciplinarios de tipo escolar estricto: sólo aquellos actos que ofenden el conjunto de valores morales que ella estima prevalentes.

En suma: un examen de las respuestas individuales puede en algunos casos revelar cuál es el factor, entre aquéllos a que antes hemos aludido, que predomina en la determinación de la actitud del maestro.

De la totalidad de “dificultades” se han elegido las 50 que aparecen en las listas con mayor frecuencia, y se han entregado a 511 maestros para que sean valoradas según su mayor o menor gravedad. El resultado es el siguiente: “Actividad heterosexual. Robo. Masturbación. Obscenidad. Insinceridad. Vagabundeo. Impertinencia. Crueldad. Ser tramposo. Destrozar el material escolar. Desobediente. Indigno de confianza. Propenso a berrinches. Falta de interés en el trabajo. Irreverente. Grosero. Perezoso. Fumador. Enuresis. Nervioso. Desordenado en la clase. Deprimido. Fácil al desaliento. Egoísta. Descui-

dado en el trabajo. Distráido. Pendenciero. Sugestionable. Resentido. Cachazudo. Cobardía al dolor físico. Obsinado. Dominante. Desaliñado. Hosco, carácter sombrío. Pusilánime. Suspiciacia. Atolondramiento. Procura llamar la atención. Insociable. Ensoñador. Mentira imaginativa. Inoportuno. Preguntón. Actitud hipercrítica, de censura para con los demás. Charlar. Cuchichear. Impresionabilidad. Inquietud (desasosiego). Timidez".

Podría resumirse lo anterior diciendo que lo más leve es lo que corresponde a rasgos de personalidad o de conducta sumisa, o que se aísla; más grave los rasgos de conducta extravagantes o agresivos; más grave aun las transgresiones que afectan al orden en la clase, o a la aplicación al trabajo escolar; y de gravedad máxima, las inmoralidades y la actitud agresiva contra la autoridad.

Pero se ve mejor lo que significa la actitud media del maestro ante los defectos de conducta si se compara con la de otros profesionales, conocedores también del niño. Es lo que ha hecho Wickman, pidiendo a 30 médicos (psiquiatras, encargados de Clínicas Psicológicas para Niños, etc.) una valoración de esos mismos defectos de conducta y carácter. El resultado es el siguiente: entre los 511 maestros hay un criterio de valoración casi coincidente (que tiene su expresión estadística en un coeficiente de correlación = + 0'90). Lo hay también entre los médicos. Pero cuando se comparan uno y otro criterio se advierte que los psiquiatras discrepan mucho de la actitud habitual entre los maestros respecto a estos problemas. (La correlación entre la lista de maestros y psiquiatras es ligeramente negativa = - 0'11.) Algunos ejemplos: el fumar, que a juicio de los maestros (lugar 18 de su lista) está valorado como un problema que produce «considerable dificultad», es colocado por los médicos en penúltimo lugar, y aun valorando muy por debajo de la valoración dada por los maestros al último caso de su lista. En cambio la timidez pasa del último lugar al 14; y aparece en primer lugar la insensibilidad, antes en el 40; y en segundo lugar la actitud suspicaz o recelosa, antes el 37; y siguen inmediatamente el depri-

mido, y el resentido. Y no le dan importancia a la desobediencia (42)—¡a la desobediencia!—ni al destrozar el material escolar (45), ni al cuchillear (50).

Puede resumirse la discrepancia de actitud entre el médico de una Clínica Psicológica para Niños y el maestro en los siguientes términos: para el maestro tienen más importancia los problemas que se refieren a la inmoralidad, a la desobediencia, al desorden e incapacidad para aprender. Por el contrario, todos aquellos rasgos—pusilánime, ensoñador, insociable, tímido—que indican una actitud sumisa, tienen relativamente escasa significación. En cambio, el médico piensa más en el efecto que pueden producir en el futuro desenvolvimiento y en la adaptación a la vida social futura.

Pero la vida social representa para el adulto un inmenso haz de fuerzas coactivas; unas exigencias establecidas por las instituciones sociales, tradiciones, costumbres, leyes. Y para el niño idénticas exigencias cohibitorias impuestas por la familia, la escuela, las compañías. A lo largo de esa progresiva «dilatación de la esfera vital» que es la infancia, va entrando en fricción con todas estas fuerzas. Busca entonces el evadirse de esta situación, y sólo se le abren dos caminos: o una actitud agresiva—la del desobediente, el hiperactivo, el delincuente,—o una actitud sumisa—la del cobarde, o el suicida, o el tímido, o el solitario—a quien «la vida le ha enseñado a callar».

Sabe bien el maestro, porque hace siglos que se lo repiten, que «no para la escuela, sino para la vida enseñamos». Y que muchas de estas actitudes agresivas, cuando se disciplinan y se subliman, representan un magnífico ímpetu vital, promesa de grandes cosas. Y que la actitud sumisa del insociable, o del rutinario, o del que teme la crítica y se inhibe, esterilizará en gran parte el esfuerzo del educador.

Justamente en esto estriba la gravedad de la situación para el maestro, puesto que en muchos casos la actitud agresiva se va a expresar en forma de un antagonismo respecto a la autoridad del maestro mismo. Y en-

tonces, lo que quizá pudiera llegar a ser fuerzas fecundas en la vida adulta, son de momento en el niño, en tanto que «educando», factores que perturban, obstaculizan y quizá inutilizan la labor educativa.

LA RESPUESTA AGRESIVA.—La actitud del maestro parece, pues, en gran parte determinada por el efecto directo que la conducta del niño produce sobre él. La “reacción circular” entra en función. Actitud indulgente ante la actitud sumisa del apático o del tímido. Actitud agresiva frente a la conducta agresiva.

Pero, desgraciadamente, esta respuesta del educador no resuelve la situación, sino que a veces la agrava. En el fondo, la actitud agresiva actúa de manera semejante a la que se da cuando se utilizan medios de represión para resolver un estado de tensión psíquica. El niño hiperactivo, al que se castiga a estar quieto en un rincón, sentirá más incontenible la necesidad de moverse. De igual modo, la respuesta agresiva del educador tiende a estabilizar una situación de antagonismo.

Pero, ¿qué hacer para que cambie de actitud aquel maestro que realmente necesite cambiar? Se trata fundamentalmente de una reeducación y quien ha trabajado con difíciles o con niños delincuentes, sabe que el método exhortatorio de consejo y sermoneo es ineficaz; pero más eficaz todavía cuando aplicado a los padres o a los adultos. De mayor valor será la labor que se dirija a un conocimiento de la conducta normal del niño y sus diferencias esenciales con la conducta adulta. Sobre ello, toda la técnica de tratamiento de las dificultades de conducta, y de los factores emocionales subyacentes.

Y por último, la norma del viejo autoritarismo: «hacerse respetar». Hacerse respetar de la única manera posible: haciéndose «digno de respeto». Porque cuando surge en el niño esta actitud de afectuoso acatamiento ante una auténtica superioridad moral, hay muchos problemas que dejan de serlo.

DOCUMENTOS HUMANOS**MENSAJE A LOS NIÑOS DE CHILE**

Discurso leído en la fiesta dedicada a la República de Chile por las Escuelas de Niñas y Varones que llevan ese nombre, en la ciudad de San José.

La Escuela República de Chile, exponente genuino y nacional con que mi patria distingue a la vuestra, con vosotros conmemora y celebra el aniversario de vuestra política y jurídica emancipación. La Escuela República de Chile, con vosotros, se emociona y felicita al recordar que hoy se cumplen 125 años, a partir de la fecha en que la nación chilena nació a la vida libre, esforzada y valerosa de los pueblos, como heraldo pregonero de un risueño porvenir.

Nada más puro, más sincero y más sentido que el clamor infantil y delicado de los miles y miles de niños de Costa Rica, aquí representados por este pequeño sector de la población escolar, que aprovechan el cumpleaños de la independencia de Chile para tender su brazo a lo largo del continente a los compañeros de esta gran República del Sur, a la vez que a ellos envían un saludo afectuoso, aureoleado por el sentimiento del más puro latinoamericanismo.

Los niños de la generación que hoy se levanta, los que apenas si acaso han tendido su mirada a través del horizonte que les brinda el porvenir, al contemplar la insensata y continua tragedia que ya casi ha agotado a los pueblos del viejo continente, no esperan y no quieren que el futuro de la América se ufane de contar entre sus triunfos y sus glorias el macabro esplendor que enceguece y que brota al choque del hierro contra el hierro en la contienda internacional. No quieren los niños del presente que el Rey de la Creación, con el puño en alto y la mirada fiera, regrese una vez más a la barbarie; no quieren esos niños que

otra vez la razón se embote y se oscurezca al disolverse en torrentes, al disolverse en raudales de sangre de hermanos contra hermanos.

No!, que los niños de la nación chilena, los de la hermosa constelación del A. B. C., los de Méjico, las Antillas, Centro América, el Uruguay, en fin, los niños todos de la patria grande que tuviera in mente el Libertador, tengan como lema de progreso en su corazón, que «Americano, significa hombre de paz, y como estandar-te, como emblema para el futuro», que todos seamos para uno y cada uno para todos. Será así entonces como las viejas naciones, avezadas al través de los siglos al exterminio colectivo de los hombres, contemplarán cómo es posible, cómo es lo humano que el sentimiento de confraternidad a que anhelamos se vaya perfilando y se torne en realidad al influjo de una nueva y distinta civilización, que poco a poco se va plasmando en la extensión enorme de la América Latina.

Preceptora de menores, escultora de la mente de las niñas que serán las generadoras de los hombres de mañana en Costa Rica, mi palabra sencilla, carente de filigranas literarias o de giros de lenguaje que llamen la atención por su matiz, no puedo pretender ni propender más que a despertar en el alma en gestación del alumnado, el anhelo infinito de que pronto, muy pronto,— pese a nuestros prejuicios—al menos las diecisiete repúblicas de la América Española se confundan en una patria sola en la que no haya fronteras que nos separen, ni pretensiones bastardas que envenenen, ni derechos reclamados por las armas que temer.

A los niños, a las niñas, a las madres y a los hombres de buena voluntad de la tierra de O'Higgins, con júbilo hoy enviamos un rosado mensaje de simpatía, que desde la más pura de las tribunas, el banquillo de la escuela, se despide al tiempo que con ellos identificamos nuestro afán por acompañarles en la cruzada sacrosanta que habremos de emprender en conquista de la paz, en conquista de la unión, en conquista del amor. Contamos con poderoso arsenal de guerra: nuestro cuartel será la

escuela; nuestro ejército es toda la niñez; nuestras armas, el compás, la pluma, el libro y nuestros adversarios y enemigos, el prejuicio, el egoísmo y el error. Adelante, pues, a cumplir nuestro destino. La República de Chile ha destacado ya un jalón que nos señala el sendero que conduce a la meta de este ideal: no hay más que alzar los ojos y tender la mirada hacia la cumbre que destaca la imagen protectora del Cristo de los Andes. Si el destino nos ampara y nuestra mente no se obceca, nuestra dicha y nuestra paz tendrán allí su pedestal.

MARÍA CRISTINA DE NARANJO

EL RECUERDO DEL MAESTRO

Discurso pronunciado en los funerales de don Miguel Obregón por el Señor Secretario de Estado en el Despacho de Educación Pública, Lic. don Teodoro Picado

SEÑORES:

Muere don Miguel Obregón de 74 años de edad y de ellos dedicó 56 a servir a la enseñanza de su país. Fué Secretario Particular del Presidente Soto y dejó esa posición, que a otro que no tuviera su alma superior habría retenido con el halago de los honores, para irse a fundar en la ciudad de Alajuela un colegio sin esperanzas venciendo el pesimismo general. Fué Secretario de Educación pero no dejó de ser maestro. Alcanzó muchas distinciones en su país y fuera de él pero para él era el título de maestro el que más le complacía. Eso fue toda su vida: maestro y maestro eximio. Creó bibliotecas: fué como derramar en una catarata eterna y deslumbrante las aguas del espíritu. Fue el fundador de la enseñanza de nuestra Geografía y a él debemos los costarricenses el haber alcanzado en nuestra cultura la etapa que significa tener el sentido de nuestra situación en el mundo. Tenía la costumbre de contemplar los cielos infinitos y

ese hábito del hombre de ciencia le dió la dulce serenidad que no alcanzan los que viven para la tierra y en la tierra envueltos en sus luchas, perfidias y mezquindades. Fue bondadoso, que esta condición va siempre aparejada al maestro de verdad, y por eso pensó en el destino de los demás maestros para procurar su bienestar, no sólo en lo que atañe a su pensamiento y a su cultura, sino también en lo que a la materia se refiere. Cuando la muerte se le acercó muy queda, con la suavidad de la luz de esas estrellas que a él le preocupaban, tantos miles de niños y de maestros elevaron sus preces al Señor por la salud de aquel maestro insigne. Pero ni las oraciones de los suyos ni el pensamiento de los maestros y de los niños, ni los deseos de Costa Rica toda, agradecida con su maestro generoso y noble, detuvieron los decretos inescrutables del destino. Pero como en una escala ideal y mística de luminosas flores formada con el pensamiento de todos pasó de las miserias de la tierra a la luz inextinguible del más allá.

FLORITA ZUÑIGA ROSALES

Palabras pronunciadas por el Profesor don José Joaquín Salas Pérez en el Cementerio General al ser sepultados los restos de la señorita Florita Zúñiga Rosales.

Aconsejan los místicos no atormentar el espíritu al indagar por qué se apaga una estrella en el firmamento, o desaparece sobre la tierra un ser querido, para aceptar con estoica resignación los designios de Dios.

En la desaparición de Florita, vuela el pensamiento tras esa armonía sideral que era ritmo de su propia vida y a donde ella ha volado para integrar las inefables cadencias del ser y del no ser. Porque en ella estaba también personificada la euritmia, de la mujer costarricense, que tiene la sabiduría de la virtud.

Su nombre era símbolo de su alma, evocador de florestas y jardines y de ignotas y claras armonías.

¿Por qué, dirán sus discípulas, por qué la felicidad, es a veces tan fugaz, por qué dejando la forma corpórea de una niña dulce y buena, se transforma pronto en arcángel y nos deja, con el recuerdo del cariño, el dolor de una infinita separación?



Srta. Florita Zúñiga Rosales

Aconsejan los místicos no indagar por qué desaparece sobre la tierra un ser querido... Esas niñas deberán pensar que la maestra gentil y espiritual que tantas bonitas canciones les enseñó en sus clases de música y que hoy desaparece de nuestros ojos mortales, llenos de lágrimas, estará siempre presente cuando ellas

eleven sus voces para cantar a la Patria o al Señor; ella vivirá en el ritmo de sus pensamientos y de sus corazones, en la flor de su recuerdo.

Flora, fue la musa inspiradora del arte.

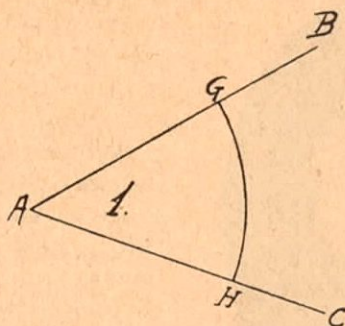
Maestra, en la esencia del alma personificada en una niña, y sacerdotisa en el santuario del arte, fué la alondra que en los amaneceres de la vida voló hacia el empíreo para engarzar sus canciones con las eternas armonías del Universo.

Maestro de Costa Rica

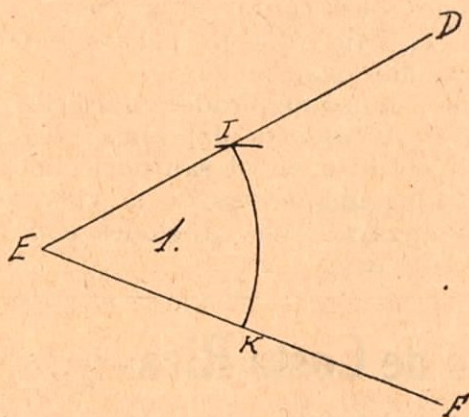
Ayude usted a sus compañeros enviándonos desde cualquier rincón de la Patria en donde usted trabaja, silenciosa y abnegadamente, el resultado de sus experiencias, estudios, anhelos y meditaciones. "Educación" hará conocer ese resultado comentándolo debidamente.

INFORMACION METODOLOGICA**GEOMETRIA: Construcciones Geométricas**

CONSTRUCCIÓN NOVENA.— *Copiar un ángulo dado.*



Sea BAC el ángulo 1 que debemos copiar. En el ángulo dado, haciendo centro en el vértice A , con un radio cualquiera trazamos el arco que corta en G el lado AB del ángulo y en H el otro lado del mismo ángulo.

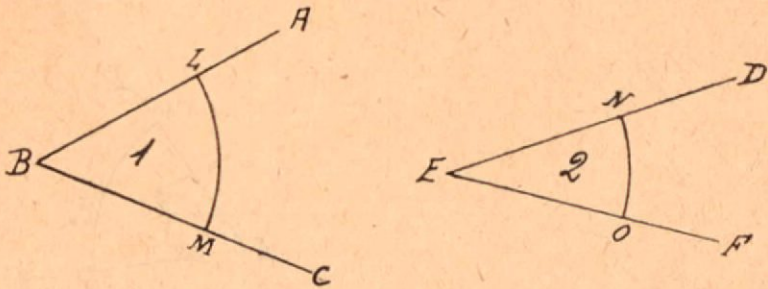


Haciendo centro en el punto E de una recta cualquiera EF , trazamos con el mismo radio un arco que cor-

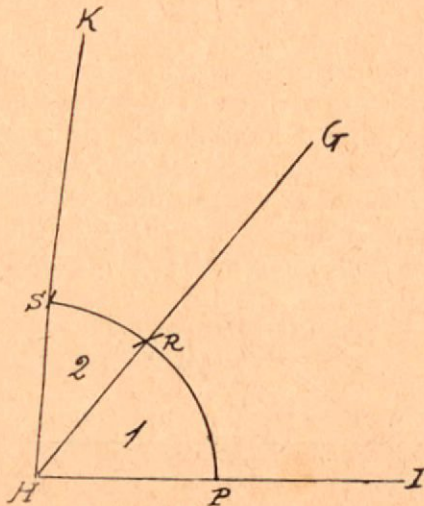
ta la recta EF en el punto K . Tomamos en el ángulo dado con un compás la medida del arco desde G hasta H y esa medida la colocamos desde K hasta cortar en el punto I el arco que trazamos haciendo centro en E .

Unimos el punto E con el punto I y obtenemos la recta ED que forma con la EF el ángulo DEF igual al ángulo dado BAC .

CONSTRUCCIÓN DÉCIMA.—*Sumar dos angulos dados.*

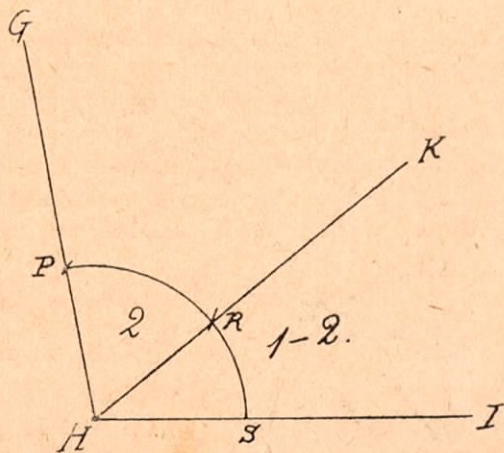
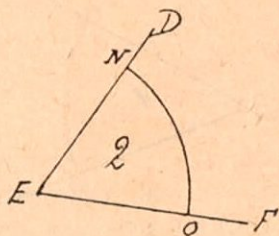
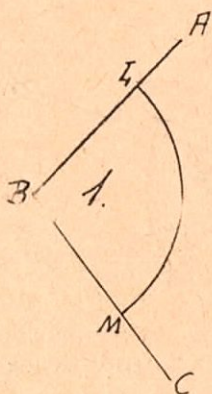


Sean los ángulos $ABC = 1$ y $DEF = 2$ que deseamos sumar.



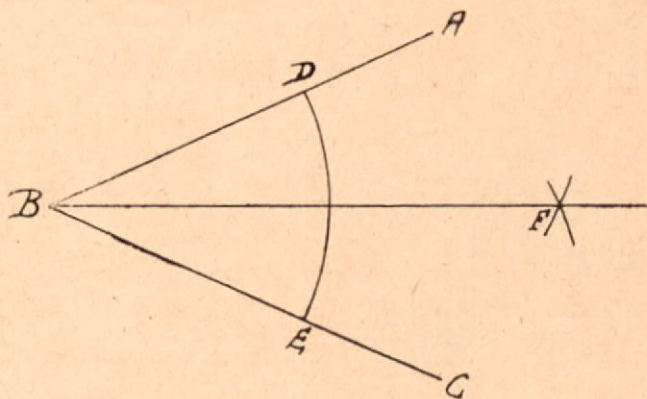
Tomamos una recta cualquiera HI y en el punto H copiamos el ángulo 1, utilizando la construcción anterior; obtenemos así el ángulo GHI ; sobre la recta GH y en el punto H copiamos el ángulo 2 obteniendo el ángulo KHG . El ángulo formado por los dos lados extremos KHI es igual a la suma de los ángulos 1 y 2 dados.

CONSTRUCCIÓN UNDÉCIMA.—*Restar dos ángulos dados.*



Sea restarle al ángulo $ABC = 1$ el ángulo $DEF = 2$. Copiamos primero, sobre una recta cualquiera HI y en un punto cualquiera H el ángulo 1 en la forma indicada en la construcción novena. Obtenemos así el ángulo GHI . Sobre la recta GH y dentro del ángulo GHI copiamos el ángulo 2. Nos resulta $GHK = 2$. El ángulo que resulta KHI es igual a la diferencia de los dos ángulos dados.

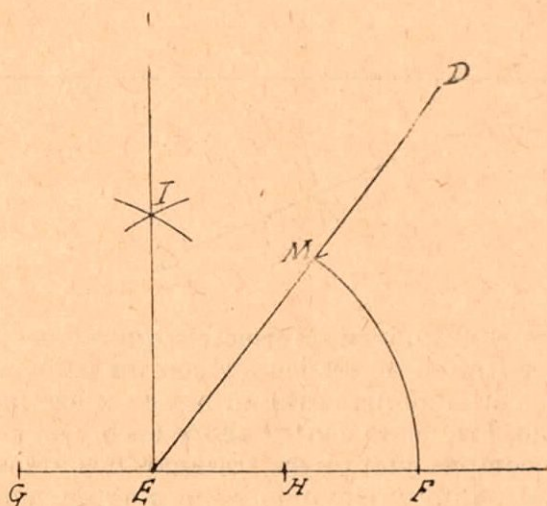
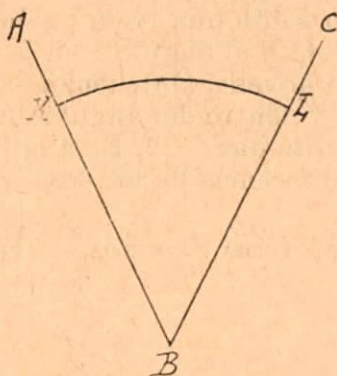
CONSTRUCCIÓN DÉCIMA SEGUNDA.—*Trazar la bisectriz de un ángulo.*



Sea ABC el ángulo cuya bisectriz queremos obtener. Haciendo centro en el vértice B y con un radio cualquiera, trazamos el arco que corta en D y en E los lados del ángulo dado. Haciendo centro ahora en D y en E con una medida de compás cualquiera trazamos dos arcos que se cortan en el punto F . Uniendo F con B obtenemos la recta FB que divide el ángulo dado en dos partes iguales.

CONSTRUCCIÓN DÉCIMA-TERCERA.—*Determinar el complemento de un ángulo dado.*

Sea ABC el ángulo cuyo complemento vamos a buscar. Como el complemento de un ángulo es la diferencia que existe entre un ángulo recto y el agudo dado, tra-



zamos un ángulo recto IEF aplicando la construcción sexta; después aplicando la construcción anterior hacemos la resta entre el ángulo recto que acabamos de construir y el ángulo ABC dado. Nos resulta el ángulo IED como complemento del ABC .

D. R. E.

DIRECTOR: JOSE FABIO GARNIER.

Lecturas para Maestros

EL LECTOR GUANACASTECO

POR
VIRGILIO CAAMAÑO

LECTURAS FOLK-LORÍ-
CAS PARA ESCOLARES

© 0.60 el ejemplar

Flos
Soporum
(Ejemplario de la vida de
los grandes sabios)

POR
EUGENIO D'ORS
(XENIUS)

Bellamente empastado

EN LA
LIBRERIA ESPAÑOLA