

# ESCUELA<sup>3</sup>

REVISTA DE CIENCIAS DE LA ENSEÑANZA



AÑO II ————— Núms. 7 y 8  
Agosto Setiembre de 1941  
MONTEVIDEO (Uruguay)

# ESCUELA

Revista de Ciencias de la Enseñanza

REDACCION Y ADMINISTRACION :

URUGUAY 1393, Ap. 3

---

DIRECTORES :

*Julio C. Condon*

*Vicente Fiorentino*

REDACTOR RESPONSABLE :

*Julio C. Condon*

Uruguay 1393 ap. 3

---

MONTEVIDEO

R. Oriental del Uruguay

---

Impresora L.I.G.U. - Paysandú 1011

# ESCUELA

REVISTA DE CIENCIAS DE LA ENSEÑANZA

## S U M A R I O

	Pág.
Las actividades en el "Día del Maestro" .....	3
En el "Día del Maestro" - <i>Hipólito Coirolo</i> .....	5
Algunos hechos e ideas que se relacionan con la Escuela del Interior - <i>Adhemar Gómez</i> .....	15
¿Por qué algunos niños entran tarde a la escuela? - <i>Hipólito Coirolo</i> .....	20
La expresión literaria en el niño - <i>Selmar H. Balbi</i> .....	23
El delincuente joven - <i>Ariel Callorda</i> .....	30
La geografía y sus principios fundamentales - <i>Jorge Chebataroff</i> .....	37
Programas de Enseñanza Normal - <i>Pedro Freire</i> .....	43
¿Qué es lo que el niño desea saber? - <i>Aldo Faedo</i> .....	45
<b>DESARROLLO DEL PROGRAMA</b>	
Observación de objetos y metales - <i>F. F. F.</i> .....	47
Familias de palabras - <i>Nelson Gambogi</i> .....	49
El acuario en la escuela .....	50

	Pág.
Imanes y electroimanes .....	51
Historieta muda .....	52
Rabindranath Tagore .....	53
<b>NOTAS</b>	
Armando D. Pereira - <i>N. Pradines Brazil</i> .....	54
La Insp. Deptal. de Enseñanza Primaria de Montevideo en comisión en el Consejo de Enseñanza .....	56
La integración del Consejo de Enseñanza .....	57
La destitución de un maestro .....	58
La Escuela Rural .....	60
<b>MISCELANEA CIENTIFICA</b>	
Pruebas por un número cualquiera en la multiplicación y la división .....	61
Actos en el "Día del Maestro" - <i>F. F. F.</i> .....	63
Notas Bibliográficas .....	64
Publicaciones .....	68

## Precio de la suscripción

SEMESTRAL .....	" 2.10
TRIMESTRAL .....	" 1.10
MENSUAL .....	\$ 0.40

## Las actividades en el "Día del Maestro"

Este año, el día destinado al Magisterio, asumió caracteres de real interés, plausibles porque representan un movimiento precursor de futuras actividades importantísimas para el interés gremial y nacional en el aspecto de la educación.

Podemos decir, sin temor de exagerar, que este año se ha dado verdadera significación a la fecha, acertando en sus reales efectos como homenaje, ya que no puede haberlo mejor que aquel en que se puntualizan aspiraciones, para llevarlas al terreno de las realizaciones prácticas. Y ese fué el espíritu que animó los actos celebrados por los Maestros, que tuvieron además el ponderable carácter de haber sido organizados exclusivamente por los mismos sin que mediaran intervenciones que pudieran escamotear el verdadero sentido del movimiento.

Por eso sentimos la satisfacción de ver el comienzo de una lucha que lleva en sus albores el signo de la pureza y que será más y más grande a medida que palpe su propia fuerza.

Sostuvimos siempre que la gran palan-

ca para todos nuestros éxitos estaba entre nosotros. La acción firme y decidida de un cuerpo organizado como tal, que tiene a su frente enormes conquistas que realizar, lleva sabor de victoria; y más cuando sabemos que en ella están incluidos enormes intereses que saltan los límites estrechos de nuestro gremio para caer en el amplio campo social. Y hoy tenemos el aliento de percibir un aleteo precursor, que si bien aparece balbuceante, sabemos que a de asumir la forma de vuelo firme. Cuando una gran fuerza se agita, es porque hay contenido de lucha, y entonces se empieza a andar, que es lo que estamos haciendo.

Los actos del lunes último, dieron la pauta de que el Magisterio ha tomado conciencia de sus problemas, y sabe además que es él en último término quien debe solucionarlos. Agitamos una gran bandera de lucha: la "AUTONOMÍA ESCOLAR" y bajo ella llevaremos en triunfo la Escuela, para que sea lo que debe ser, que coincide con lo que queremos que sea. Autonomía es para nosotros la forma dentro de la cual será posible la realización del mayor número

de nuestras aspiraciones; y esas aspiraciones forman el contenido esencial que esperamos ver plasmar. Para ello tenemos el espíritu abierto, la conciencia firme y la mano fuerte. Los sacrificios que sean necesarios los realizaremos sin dudar porque sabemos que son el precio de las grandes conquistas.

La intervención de una figura como la de Hipólito Coirolo, cuyos rasgos prestigiosos, trascienden las esferas magisteriales, marcó el nervio mismo del acto que durante la tarde se realizó en los salones del Ateneo de Montevideo. Su discurso, que publicamos a continuación, constituye una exposición de principios en la que podemos decir están incluidos los principios fundamentales por cuya conquista debemos luchar. El discurso de Coirolo es todo un programa; un programa que está llamándonos a todos para la acción. Los cuatro puntos fundamentales alrededor de los cuales giró su disertación, han animado nuestra lucha hace ya bastante tiempo, y tenemos además la satisfacción de reconocerlos como las ideas que guiaron en su todavía corta vida a "ESCUELA". Ahora es el momento de que todos los tomemos como nuestros, porque son la base misma de una justa lucha.

La figura de Hipólito Coirolo, rodeada de personas del valer de Fernando Carbonell y Migal, María del Carmen Orique, Joaquín Alcalde, Bautista López Toledo y todo ese núcleo entusiasta de Maestros que llegó hasta el Ateneo el lunes por la tarde, demuestra que está

muy bien representada la dualidad necesaria; Hombres e Ideas.

Ahora debemos avanzar, pero al hacerlo no alejarnos nunca de la idea que debe guiarnos; el interés de la Escuela, que es a la postre, un interés que supera los límites de lo nacional porque es humano.

Tenemos que ser los continuadores de todos los hombres de bien que han pasado por la Escuela, que la han querido, y han luchado por ella. Esto ya es una herencia grande y honrosa a la que tenemos el deber de dignificar los maestros de esta época. Estamos quizá ante una nueva etapa; hay que fructificarla, darle su forma, hacerla realmente época. Y el magisterio lo hará; tiene para ello la fuerza que emana de la justicia de la causa, del fervor juvenil que la alienta, y esa otra inmanente que mueve a las reivindicaciones. Lo que hasta ahora fué incoherente y disperso empieza a tomar cuerpo y darse forma; se va elevando sobre bases firmes que alimentarán su lucha.

Queremos la autonomía de la Escuela, pero con ella o antes de ella, hay que bregar por conquistas que son inmediatas: superpoblación, asignaciones, regímenes de ingreso y ascensos, nueva legislación orgánica que asegure el derecho profesional, etc. para llegar cuando sea el momento a la revolución total de la enseñanza primaria.

Por esto trabajamos, y no descansaremos hasta que lo veamos como una realidad. Estamos junto a todos los que deseen el bien de la Escuela; a los que

HIPOLITO COIROLO.

## En el Día del Maestro

*Disertación leída en el Ateneo de Montevideo el 22 de Setiembre de 1941*

En estos mismos instantes se estarán repitiendo en el país palabras que desde hace una semana resuenan en teatros y salones de toda la República, y vuelan vertiginosamente —en alas de las ondas etéreas— para llegar a oídos de quienquiera posea un receptor de radiotelefonía.

Es necesario puntualizar que tanta garulería, no es sino el eco consuetudinario de conceptos vertidos bajo todos los cielos y hacia todos los vientos, en todas las lenguas —vivas y muertas— y en la totalidad de los regimenes de gobierno, legales o ilegales.

Una impresionante unanimidad de for-

ma y fondo solidariza a retrógrados y progresistas, a gobiernos y pueblos, a mujeres y hombres, que —ora en torrentosa verba, ya en pléñidera exposición, o bien en el tono de los predicadores excátedra— llenan sus labios de vocablos manidos y caducantes.

En ese monótono ir y venir por los mismos senderos, en esa sinfonía laudatoria que la repetición trueca en monacorde estridencia, en esa zarabanda a que se condena la oratoria, en ese movimiento del idioma, similar al malabarismo que admiran los simples y a la pirotecnia tan grata a la infancia, suben y bajan, saltan y rebotan, para volver

---

sepan hacer secundarios sus propios intereses para darse a otros superiores; a los que resisten las tibiezas tolerantes y no admiten como bueno lo que apenas resulta menos malo. Los que saben levantar la cabeza para otra cosa que mirar como vasallos, y pedir prebendas, tiene su puesto de lucha; deben venir a ocuparlo. Las colegas que en tan importante número integran nuestro gremio

han de sentir también con toda intensidad la lucha. En la Escuela son profesionales, y deben servirla totalmente como tales, romper con esa actitud de masa inerte para ir ellas también a bregar activamente por la causa de la Escuela. La Educación es algo tan enorme, que no se hace sólo dentro de las aulas; está en toda la vida, y para ser educadores es menester sentir de verdad toda la vida.

a alzarse y caer, palabras rimbombantes como el batir de parches, agudas como el clangor de los clarines, graves como el son de los bajos profundos: mártir, sacrificado, homenaje justiciero, figura prestigiosa, enaltecedora misión, abnegado, no faltando quienes —sin comprender su sentido exacto— repiten aquello que Pérez Galdós pone en boca de su Doctor Centeno: "apóstol de las gentes, faro de la sociedad, portento de la inmortalidad, el santo, el evangelista de la civilización, el pescador de hombres".

Se define, se exalta, se loa al maestro.

Es necesario decir que aún cuando los maestros agradecen y valoran en todo su alto significado, algo del reconocimiento que la Nación, el Estado y el Gobierno dispensan a la obra docente; que aún aceptando como sinceras la mayoría —que no todas— de esas manifestaciones de simpatía; que aún recibiendo como justas una gran parte de tan ruidosas explosiones de adhesión y de estímulo; que aún así, tales actos no satisfacen plenamente las aspiraciones y las esperanzas del Magisterio.

Para decir algo sobre esas aspiraciones y esperanzas es que acepté tomar parte en esta reunión.

No pretendo, desde luego, agotar el largo capítulo de las reclamaciones que los maestros venimos formulando desde largos años atrás: me referiré a algunos puntos que juzgo fundamentales por su permanente actualidad, por estar planteados desde hace muchos lustros, y porque su no resolución está ocasionando un visible descenso en el contenido de la enseñanza primaria y su rendimiento, y produciendo el avance del analfabetismo.

Los homenajes tributados al educador en EL DÍA DEL MAESTRO no satisfacen

totalmente porque las ceremonias que se realizan son únicamente una parte —y precisamente la jamás reclamada— de la acción que debiera desplegar la sociedad en torno al maestro.

Nunca el Magisterio ha pedido ni pedirá que se movilice todo el país para que reconozca que su trabajo representa la base de la cultura nacional, y que deja en esa labor toda la vida, porque solicitar tal cosa sería semejante a pedir que el pueblo se reuniera para reconocer que el agua es transparente y necesaria para el desarrollo de la materia viva; tampoco ha pedido ni pedirá la erección de monumentos que lo representen, ni la creación de anillos falsamente simbólicos —o, si no son falsos— reveladores de una nueva clase de abejas: las sin flores ni colmenas.

Todo eso que el maestro no ha pedido ni pedirá, y que —descontando la parte sincera, la que tiene por actores a los niños y al pueblo— no es sino verbalismo, ridiculez o hipocrecía —no sólo no es complementado con una acción concreta que haga tangible tanto amor y tanto simbolismo—, sino que en la realidad son destruidos por hechos que revelan un abismo profundo entre la teoría y la práctica.

Y entro en el capítulo de las pruebas de este aserto, capítulo que —como ya lo dije, no pretendo agotar— porque historiar —aunque fuera sintéticamente la porfiada lucha sostenida por el Magisterio en pro de la instauración de un régimen escolar que resuelva en una forma orgánica— tanto desde el punto de vista de los medios como de los fines de la educación pública —las deficiencias cada día mayores— en algunos aspectos —de la enseñanza primaria— daría material para hablar muchas horas, durante muchos días.

Si el maestro es todo eso que se ha

dicho, si se reconoce la importancia social de su profesión, si se llega hasta a afirmar que es el más elevado de los funcionarios del Estado, ¿por qué no se reglamenta su función en forma que lo libre de la arbitrariedad, que se garantice su libertad de conciencia y de pensamiento, que se reconozcan los fueros de su cátedra, que se le conceda el derecho a la apelación cuando es castigado, que se le entreguen para su educación e instrucción la cantidad de niños exigidas por la ciencia pedagógica, que se le den los medios instrumentales para cumplir su labor, que tenga la garantía de un régimen de provisión de cargos basado en la justicia, que se elimine el favoritismo, que evite las castas de privilegiados por la amistad, el parentesco o la afinidad política, que sea llamado a gobernar la escuela, eliminando un procedimiento que permite poner ese gobierno en manos incompetentes?

Si todas las fallas apuntadas —que no son sino parte de la totalidad de ellas— no reflejaran la verdad de un estado de cosas que a partir del arrasamiento de las instituciones nacionales empeora día a día, no habría sido posible decretar —en distintas épocas— traslados, suspensiones y destituciones injustificadas desde el punto de vista del cumplimiento estricto de la función docente; ni la autoridad escolar superior se hubiera negado a atender la solicitud de reincorporación de maestros y profesores separados de su cargo, bajo el pretexto de que no era conveniente la resolución individual de tales pedidos porque obligarían al Consejo de Enseñanza Primaria —¡asombrosos!— a emitir juicios sobre actuaciones de sus antecesores, confirmando o revocando, pero siempre juzgando; ni se habría proclamado que para ejercer la inspección de la enseñanza es secundaria una cultura general y técnica, y si

necesario —en primer término— merecer la confianza del que manda; ni se habría ordenado, en Setiembre de 1933, retirar de la circulación los números 1 y 2 del tomo XXXIII de los Anales de Instrucción Primaria, para arrancar y destruir las páginas 109, 110, 111 y 112, que contenían un artículo que yo firmaba, y cuya doctrina mereció el honor de encender de ira a quienes gobernaban despóticamente; ni el Magisterio figuraría en el Presupuesto General de Gastos de la Nación con asignaciones notoriamente reducidas.

Tampoco —a no mediar las circunstancias apuntadas— funcionarían centenares de clases con exceso de niños, ni las escuelas carecerían a veces de materiales tan imprescindibles como los libros de lectura, los cuadernos y la tinta; ni se habría hecho tabla rasa con los concursos de oposición, para distribuir los cargos por un complicado sistema de traslados, concursos de oposición limitados, concursos de papeles —y, en ocasiones— nombramientos directos en virtud de leyes o resoluciones especiales, y hasta por un motivo que sus creadores titularon de equidad, sistema que —en definitiva— destruyó aquel tan justo régimen del concurso de oposición libre, abierto a todos los que aspiraron a ocupar un cargo, que era el que quedaba vacante y no otro que lo sustituyera en virtud de traslados previos al llamamiento a pruebas; ni llegarían a gobernar la escuela —por vaivenes de la política— personas que tal vez ni en vísperas de ser nombrados, imaginaron desempeñar tal tarea.

Y todo esto —y mucho más que podríamos consignar— ¿se arreglará con homenajes a base de discursos y de un día de asueto?

Sin desconocer la importancia intrínseca de cada uno de los problemas plan-

teados, voy a referirme particularmente —aunque en síntesis— a cuatro puntos —que a mi juicio— son los fundamentales: el exceso de niños en las clases, el gobierno de la escuela por los maestros, la situación económica del Magisterio y el régimen de provisión de cargos.

El exceso de niños en las clases es cuestión muy seria, no sólo por lo que en sí representa, sino también porque ligada a ella coexisten otros problemas.

Este asunto fué abordado hace años por la Inspección de Escuelas de Montevideo y resuelto en el sentido de efectuar lo que denominó "reajuste de ayudantías", que consistía en suprimir cargos en un lado para crearlos en otros, resultando al final que las cosas quedaban como al principio, o peor, por no entrarse al estudio a fondo del problema y resolverlo de acuerdo con el interés escolar.

Cuando recibí la orden de realizar dicho reajuste en las escuelas que yo inspeccionaba, estudié la cuestión no en el aspecto restringido que me correspondía, sino en general, encarándola como una cuestión de carácter nacional, y entonces ví en él tantas cosas malas, que resolví no efectuarlo, y al efecto —para fundar esa actitud— elevé a la Inspección un extenso informe, del que voy a extraer los puntos principales.

"Fundamentar mi discrepancia en el proyectado reajuste de ayudantías en este Departamento —decía— es el objeto de esta EXPOSICION", que llevaba como fecha la del 18 de Mayo de 1933.

"En mi concepto —continuaba— y con ello no hago sino reafirmar viejas convicciones, el problema de las clases con exceso de niños sólo admite desde el punto de vista pedagógico —que es la posición que estamos obligados a adoptar los maestros frente a cuestiones de

carácter educativo— una única solución: la creación de ayudantías. No creo que las medidas de emergencia, ni las soluciones circunstanciales extirpen tan formidable mal: son transacciones que lo consolidan. El Estado debe dar completo cumplimiento a cuantas medidas sean necesarias para hacer cesar una situación que perjudica grandemente vitales intereses nacionales representados en el porvenir —quizás malogrado para siempre— de millares de niños. ¿Qué se necesitarán recursos? Es indudable, pero ese no es asunto nuestro —técnicos de la enseñanza— sino del legislador, o de los organismos colegisladores. Nosotros señalamos los males y recomendamos los remedios: nuestra misión concluye ahí, y es —en ciertos aspectos— parecida a la del médico que estudia el desarrollo de las enfermedades y da pautas para su curación. El médico aconsejará la creación de sanatorios, hospitales, dispensarios, etc., con su cortejo obligado de especialistas, asistentes, medicamentos, etc., pero no entra al estudio de los medios de realizar sus indicaciones porque para ello el Estado tiene sus oficinas correspondiente. El criterio que aconseja no proponer soluciones que no sean aplicables de inmediato es la causa fundamental del anquilosamiento o atraso de las instituciones escolares, en algunos aspectos, cumpliéndose una vez más la afirmación genial de Vaz Ferreira de que las "soluciones prácticas" resultan al fin y a la postre las más grandes "soluciones teóricas". Digo esto porque — a mi juicio— el reajuste de ayudantías no solucionará el problema de las situaciones malas, que continuarán siendo malas, y en cambio se transformarán en malas situaciones buenas".

Pasé de inmediato a la prueba de esta afirmación dando tres ejemplos vivos.

Era el primero el de que en la Escuela

A. existía un 1.º año con ochenta niños, y en la Escuela B. dos primeros años con veinticinco alumnos cada uno, es decir, una situación mala, la primera, y dos buenas, la segunda. Realizado el reajuste se habría deshecho lo que estaba bien, las dos clases con veinticinco niños cada una— y no se habría conseguido hacer buena la situación del 1.º año con ochenta, pues una clase con cuarenta alumnos está indudablemente en menos mala situación que una de ochenta, pero nunca sería buena, agregando, que aún en la suposición de que los primeros años con cuarenta niños estuvieran bien, la clase de cincuenta sería mala, de donde resultaría que en realidad las cosas no habrían cambiado: habría otra vez dos situaciones buenas y una mala.

El segundo ejemplo se refería a que si en la Escuela C. funcionaban tres séptimos años, A. con sesenta y cinco niños, B. con setenta y C. con sesenta y cinco, y dos quintos con veinticinco alumnos cada uno —vale decir— dos situaciones buenas y tres malas, y se procediera a la refundición de los quintos para crear un nuevo séptimo año, el resultado sería terminar con las dos situaciones buenas para no hacer buena la situación de los séptimos años, que resultarían con cincuenta niños cada uno. Hecho el reajuste las cosas habrían empeorado.

El último ejemplo determinaba que si en la Escuela D. había un 2.º año con setenta niños y en la Escuela E. un segundo con veinticinco y un tercero con veinte, lo que equivalía a una situación mala y dos buenas, y entraba en funciones el famoso reajuste dando a un maestro de la Escuela E. la dirección del 2.º año con veinticinco y la del 3.º con veinte, se crearía una situación a todas luces pésima para el maestro y los niños de esta Escuela, y la división del

2.º año con setenta produciría dos situaciones relativamente buenas, con el resultado final de que la buena situación existente en la Escuela E. se habría llevado a la Escuela D.

Y añadía: "¿Cómo resolver entonces esas situaciones y las similares? Lo repito: no tocando lo que está bien, sino creando nuevas ayudantías".

Más adelante, y con el fin de probar que se podrían arbitrar recursos que financiaran la creación de nuevos cargos, agregaba:

"A pesar de que opino que nosotros —técnicos de la enseñanza— nada tenemos que ver con las cuestiones financieras, entraré a este terreno, y digo: ¿Por qué no sugerimos al Consejo de Enseñanza Primaria que gestione del gobierno de la República un décimo de los \$ 900.000 que se calcula producirá el proyectado impuesto de \$ 0.01 a cada litro de nafta, con el objeto de invertirlo en crear ayudantías? En el caso de conseguirlo se podrían crear 107 cargos. ¿Por qué no solicitamos al mismo Consejo que por la vía correspondiente propicie la sanción de una ley que imponga un impuesto de \$ 0.10 a los mayores y de \$ 0.05 a los menores que concurren a presenciar partidos oficiales de fútbol, destinando el producido a los fines ya expuestos? Ese impuesto daría unos \$ 45.000 anuales, equivalentes a 53 ayudantías. ¿Por qué no proponemos que se aumente \$ 0.01 el valor de cada cajilla de cigarrillos o paquetes de 50 gramos de tabaco, o un tanto por mil anual sobre los capitales colocados a interés en los bancos, o un impuesto del 1 % sobre los premios de lotería (este sólo impuesto daría unos \$ 100.000 anuales equivalentes a 120 ayudantías) o la creación de una estampilla del 10 % del valor de cada foja de papel sellado y de timbres? Estos impuestos —libres de

la repulsa que se deriva de las imposiciones que gravan las necesidades del pueblo, o dificultan el desarrollo del trabajo, o promueven la formación de privilegios— produciría lo necesario para llevar a todas las escuelas del país las ayudantías que hacen falta”.

Decía luego que la refundición de ayudantías podría llegar a afectar seriamente la situación de los maestros varones, quizás hasta el punto de dejar a éstos sin ocupación si previamente a esa medida no se dictaran resoluciones que neutralizaran ese peligro.

“Es necesario —puntualicé en el informe— que la organización de las escuelas asegure al maestro varón la efectividad de su derecho al trabajo, a cuyo efecto corresponde que la autoridad escolar adopte una de estas dos soluciones: o la coeducación total de los sexos, con personal mixto al frente de las clases y de las escuelas, o si no, la concurrencia obligatoria de los niños de nueve años o mayores a las escuelas para varones, siempre que la ubicación de éstas no esté a una distancia mayor de dos kilómetros del domicilio de los alumnos. La adopción de cualquiera de estas dos proposiciones es previa —a mi juicio— al reajuste de ayudantías proyectado: lo contrario significaría la desaparición del maestro varón a corto plazo”.

Me refería —finalmente— al hecho de que la creación de ayudantías aliviaría la desocupación magisterial, mientras que el reajuste daría quizás un resultado contrario. Nadie contestó ni una palabra a mi alegato: ni para aprobarlo ni para rechazarlo. Silencio. Silencio en quienes afirman que entran a la escuela con la emoción con que los creyentes entran a los templos, y ven ángeles en los niños y apóstoles en los maestros. Silencio precursor de que quienes esta-

ban obligados a pronunciarse sobre la sensatez o lo disparatado de mis categóricas afirmaciones, decretarían su encarpetamiento, para que —en el anonimato más absoluto— fuera pasto del polvo y de la polilla que corroen y destruyen los archivos oficiales.

Demasiado trabajo tenían los flamantes dirigentes de 1933, llamados por el hombre providencial para que le ayudaran en la tarea gloriosa de suplantar la ley por la arbitrariedad, la justicia por la tiranía y el orden por el caos, para ocuparse de tales minucias.

La escuela y sus problemas no interesaban: habría sido una sorpresa que un régimen regresivo detuviera su gestión desquiciadora en favorecer nada menos que el avance de la cultura, que es el más grande obstáculo para la entronización de los déspotas.

El marzismo manejaría, según lo ha propalado reiteradamente la prensa, mil millones de pesos, elevaría a cien millones el presupuesto de sesenta millones de pesos del gobierno legal, y los 30.017 empleados de la Administración Central subirían a 46.197, lo que significa la creación de alrededor de 40.000 cargos si a los de la Administración Central agregamos los de los Entes Autónomos y Municipios; pero a la escuela no sólo nada se le daría sino que los \$ 767.240 que para gastos le otorgaba el presupuesto serían rebajados a 382.716 pesos, economizándose la diferencia de 284.524 pesos en perjuicio de la enseñanza.

Esa y otras economías afectaron a menaje y útiles escolares, libros de lectura, material de enseñanza, material científico, textos de estudio, instalación cinematográfica, cantinas escolares, copas de leche, calzado, excursiones escolares, fomento de bibliotecas, cursos magisteriales de vacaciones y textos para las bibliotecas escolares.

El analfabetismo, el exceso de niños en las clases y la desocupación magisterial continuarían en progresivo aumento.

Más aún: sépanlo quienes lo ignoren, que hubo un intento de suspender por tiempo indeterminado el ingreso a los Institutos Normales, fundamentado en que había plétora de maestros.

En esa oportunidad probé con números y hechos, que la Nación necesitaba no sólo los servicios de los 2.983 educadores entonces desocupados, sino también los de 5.617 maestros más.

Sébase asimismo, que posteriormente se proyectó —en un terrible ataque contra la cultura— la clausura de cerca de 400 escuelas rurales, la disminución de tres de los actuales años de estudios primarios, la supresión en los programas escolares de las asignaturas constitución, moral, economía doméstica, trabajos manuales y canto, y la creación de un Consejo de Enseñanza títere, ya que el presidente podría vetar las decisiones de la mayoría, proyecto que igualmente analicé poniendo en relieve su profundo sentido totalitario.

¿Cómo no encontrar lógico —frente a tanto desquicio— el silencio con que los dirigentes dictatoriales recibieron mi repulsa al reajuste de ayudantías y a todas las cuestiones que planteaba en mi exposición?

No obstante lo rotundo de mi nota, a fines de Junio se me ordenó por escrito que procediera al reajuste de clases en el grupo de escuelas que estaba bajo mi inspección inmediata.

Ante esta reiteración para que yo ejecutara un acto al que me había negado, sin que en esa segunda orden se analizaran los argumentos que expuse, lo que revelaba una total despreocupación de las autoridades escolares por los problemas más fundamentales de la enseñan-

za primaria, que —cortando por la sano resolvían la cuestión "manu militare" con una conminación imperativa— me quedaban dos caminos: o acataba la orden, pero entonces no cumplía con el deber de defender una opinión favorable a los intereses escolares, que nadie quiso rebatir, o la desacataba, permaneciendo fiel hasta el final a la posición adoptada.

No tuve conflictos interiores; el camino era claro: opté por no ceder y mantenerme firme en mi derecho de no ejecutar un acto que yo consideraba perjudicial para los niños, para el maestro y para la escuela.

Y entonces redacté la siguiente nota:

Montevideo, 7 de julio de 1933. — Señor Inspector de Escuelas de Montevideo. — En respuesta a su nota N.º 3377, de fecha 28 de junio ppdo. respecto a la supresión de ayudantías de 1er. grado en las escuelas números 12, 30, 51, 82 y 99 y de ayudantías de 2.º grado en las escuelas números 11, 12 y 38, hago saber a Ud. que por los fundamentos de mi exposición de fecha 18 de mayo del corriente año, hecha ante esa Inspección, reitero mis propósitos de no aceptar ni aconsejar ninguna refundición, de clases, pues en mi concepto el problema de las clases con exceso de niños sólo admite — desde el punto de vista pedagógico — que es la posición que estamos obligados a adoptar los maestros frente a cuestiones de carácter educativo — una única solución: la creación de ayudantías. Añado que a mi juicio aún las clases más reducidas resultan con exceso de alumnos si se quiere dar una enseñanza de acuerdo con los postulados de la nueva educación.

La respuesta a esta comunicación fué silencio.

Ni verbalmente ni por escrito se me dijo una sola palabra: los reconstructo-

res escolares rehuían —vuelvo a repetirlo— entrar a discutir los problemas de fondo de la enseñanza, cuestión en la que —por otra parte— llevaban todas las de perder frente a la incompetencia notoria de la casi totalidad de sus componentes.

Y ahora, después de relatado este episodio, que prueba, primero, la existencia de maestros que desde cualquier cargo planteaban y proponían soluciones a los problemas escolares, y segundo, la presencia de autoridades superiores que daban a esas proposiciones la callada por respuesta, me perdonarán ustedes que me tome un par de minutos para decir algo que me es íntimamente personal.

Creo que es la primera vez en la vida que voy a referirme públicamente a mí mismo, porque no me agrada, ni en la conversación ni en los escritos, hacer ninguna referencia a cuestiones que mal interpretadas pueden ser juzgadas como pedantería u orgullo.

Paso hoy por encima de esta norma, para defenderme, porque reiteradamente — y por ignorancia de la realidad de las cosas — se ha pretendido agravarme con acusaciones que los hechos desmienten.

A partir de mi intervención en actos públicos posteriores a mi retiro de las funciones oficiales, se me ha hecho saber — hasta por el repudiable procedimiento del anónimo — así, crudamente, que cuando la pitanza no está en juego es muy cómodo oponerse a los que mandan.

Y bien. Es preciso que sepan quienes así quieren herirme tan profundamente, que todos los conceptos y todas las opiniones — ABSOLUTAMENTE TODAS — que he vertido después que me jubilé, no son sino la reiteración de lo que ya había dicho — a través de treinta años de actuación pública — en diarios, revistas,

congresos oficiales y privados y en documentos suscriptos como funcionario del Estado.

Equivocado o en el acierto, en la verdad o en error, dije siempre lo que tenía que decir en el mismo instante en que a mi juicio era necesario decirlo, con palabras claras, sin disfrazar mi pensamiento, definiendo categóricamente mi opinión en materia educativa, o política, social, religiosa, etc.

Me enfrenté a la opinión oficial, sin jactancia, cuando había que hacerlo y me negué a colaborar — no una, sino varias veces, cuando era preciso. Y todo esto, tanto cuando la democracia destruida el 31 de Marzo de 1933 garantizaba la libertad de pensamiento y de conciencia, como en el período más tenebroso de la dictadura: ahí está para probar lo último el problema del reajuste de ayudantías, promovido a los dos meses de instalada la tiranía.

Pero, agrego, aún suponiendo que yo hubiera callado cuando — según los ruidos por su complejo de inferioridad — podía perder la pitanza, y hablé una vez librado de tal cadena, no habría lugar tampoco a sus agresiones, pues si un esclavo que se liberta continúa procediendo como esclavo, probaría ser un miserable y haber merecido la esclavitud.

Y creo que basta: después de todo, la amargura que provoca la maledicencia está compensada, pues si merecer el aprecio de las personas honradas, satisface, también halaga ser objeto de la repulsa de los sub-hombres.

Y continúo.

Considero tan fundamental que la escuela pase a ser gobernada — técnica, administrativa y financieramente — por una mayoría decisiva de maestros, que no tengo por qué ocultar que en mi opinión es muy difícil que el organismo es-

colar alcance la estructuración que reclama mientras tal hecho no se produzca.

La escuela primaria en manos de los doctores, arquitectos, dentistas y profesores universitarios, tendrá — por obra de esas circunstancias — que marchar, como hasta ahora — a la deriva — como a la deriva marcharía — pongo por ejemplo — el instituto militar, si a su frente se encontraran los maestros.

Por desgracia para la escuela, no se vislumbra por ningún lado la posibilidad de concluir con esta anomalía, ni de que se instaure un régimen de gobierno escolar ejercido por los competentes, terminando de una vez con los curanderos de la enseñanza primaria, detentadores de cargos que corresponden al Magisterio.

Concretamente creo — como ya lo he manifestado otras veces — que la dirección general y administración de la enseñanza primaria y normal debería confiarse a un Consejo de siete miembros: cinco elegidos por el Personal Enseñante en actividad, uno — que podría no ser maestro — elegido por los padres de alumnos de las escuelas públicas, y uno — que también podría ser no maestro — elegido por el gobierno. Estos dos últimos, en caso de no ser maestros, deberían ser personas de reconocida y probada competencia pedagógica. Durarían seis años en sus puestos y no podrían ser reelectas. El mandato de los Consejeros sería revocable, y en consecuencia aquellos cesarían en el momento mismo en que así lo dispusiera la mayoría absoluta de los electores respectivos o el gobierno. Anualmente el Consejo elegiría un presidente y un vice-presidente, que debería ser maestro. El presidente debería ser a la vez, Director General de Enseñanza. La presidencia y la vice-presidencia no podrían ejercerse por más de un año,

Cuando ésta — o mejores, o parecidas fórmulas — tengan su aplicación, habrá comenzado la hora del resurgimiento escolar.

Mientras tal acontecimiento no sobrevenga, los profanos — que equivale a decir los incompetentes — continuarán — por ignorancia — conduciendo la enseñanza primaria a su inferiorización y a su ruina.

En cuanto a la situación económica del Magisterio y de la Escuela, huelga hacer demostraciones ni comentarios, porque en la conciencia pública existe la convicción de su injusticia: ni los maestros ganan lo que en rigor les corresponde, ni la escuela tiene a su disposición los medios que le premitan desenvolver una acción completa.

El analfabetismo, que comprende a varios cientos de miles de personas — incluso niños — la deficiencia de los edificios, la escasez del material de enseñanza, la alimentación y vestido de los escolares necesitados, etc., continuarán siendo tristes realidades nacionales mientras los gobiernos no se decidan a encarar y resolver tan graves problemas, que serían perfectamente solubles si fuera posible convencer a los gobernantes y a los legisladores que la cultura es — en una democracia — la base de su normal desarrollo y la garantía de su existencia.

En mi entender — y repito lo ya dicho en otros momentos — para resolver esta cuestión sería necesario crear una ley que dijera que la enseñanza primaria y su dirección y administración serán costeadas con rentas propias, cuyo total no podrá ser menor al veinticinco por ciento de las rentas generales de la Nación. Las leyes de impuestos y presupuestos escolares serán permanentes y no dejarán de regir mientras no se hayan promulgado otras que las sustituyan o modifiquen. Cuando los recursos asignados

por la ley sean insuficientes para cubrir el presupuesto escolar, el Tesoro Público llenará el déficit que resulte. Dicho presupuesto comprenderá al personal activo y al pasivo.

Conseguido ésto — y el gobierno de la escuela por los maestros — que son — vuelvo a afirmar — aspiraciones perfectamente realizables — el mejoramiento escolar estaría conseguido y asegurado.

En lo que se refiere a la provisión de los cargos docentes y administrativos dependientes del Consejo de Enseñanza Primaria, todos sabemos que a partir del 31 de Marzo de 1933, se modificaron y contramodificaron las normas que antes existían, produciéndose un desbarajuste sin precedentes, francamente al borde del caos.

Los sistemas del concurso de oposición, de méritos y mixtos — que constituían la regla general — llegaron a convertirse en la excepción, — y hoy mismo — pese a nuevos remiendos introducidos, el Magisterio está muy lejos de contar con un régimen basado en principios científicos y justos.

Considero que el traslado — con excepción del cargo de maestro de clase — como regla de ascenso o mejoramiento — se presta a la consumación de injusticias, por cuanto — para que ello no se produjera — tendría que presentarse el raro caso de que el elegido fuera el único en todo el país cuya actuación no fuera igual o inferior a la de otros, sino excepcionalmente superior a la de todos.

El concurso de oposición limitado por exigencias de años de servicios para as-

pirar a determinados cargos es igualmente injusto.

El título exigido legalmente para el desempeño de determinada función, la prueba de fuego encarnada en los temas teóricos y en las demostraciones prácticas, una reglamentación que impida el soborno y la constitución de tribunales notoriamente solventes en cuanto a preparación y hombría de bien, bastan — como bastaban antes, según la historia escolar puede probarlo, para hacer designaciones acertadas y sin perjuicio para nadie.

En cuanto al concurso de méritos, debo decir que actué en el tribunal constituido en los dos primeros años de su aplicación, y dejé el cargo absolutamente desilusionado de dicho sistema, por innumerables razones que hice conocer a quienes me habían designado.

¿Cuál es el camino a seguir?

El concurso de oposición — repito — debidamente organizado.

Y ha llegado el instante de dar término a esta disertación.

Los conceptos esbozados a través de mis palabras están — como los vertidos en los lejanos años juveniles y en días más cercanos — como los de siempre — enderezados a contribuir en forma limitada, pero caliente en esperanza, en fe y en desinteresado afán — al surgimiento de una escuela popular que satisfaga los derechos del pueblo a una enseñanza integral y que colme las aspiraciones del magisterio a una organización escolar técnica, administrativa y financieramente autónoma, y tienda así mismo a que se sepa que los maestros no se llaman a engaño frente a la dualidad de conducta

ADHEMAR GOMEZ.

## Algunos hechos e ideas que se relacionan con la Escuela del Interior

Durante la 3.<sup>a</sup> semana del mes de Julio ppdo. se realizó en la Universidad Popular de Montevideo, un ciclo sobre la Escuela Rural, organizado por la nombrada institución. Publicamos aquí la conferencia que pronunciara durante ese ciclo, el Maestro de Vergara, señor Adhemar Gómez.

N. de la D.

Encontrándome en Montevideo de vacaciones, recibo la generosa invitación de los dirigentes de esta casa para intervenir en el ciclo de la escuela rural.

Sin embargo para hacer un trabajo documentado, con datos concretos, como lo hubiera deseado, he aceptado tan inmerecido deferencia con que me han honrado, porque considero que en un acto popular y no académico, como éste organizado por una nobilísima institución de la cultura popular, nosotros, maestros del interior que venimos de la entraña torturada del pueblo, tenemos la obligación ineludible de mostrar al desnudo la terrible realidad de la escuela del campo.

He aceptado también, después de vencer mi natural resistencia a ocupar tan altísima tribuna, con la firme esperanza de que mi palabra árida, sin follaje literario y reducida posibilidad de expresión, pueda servir de algo útil a los elevados y trascendentes fines que persigue esta digna y casi heroica casa de enseñanza. Digo heroica y no exagero, por-

que héroes son los que luchan sin desmayo por la cultura del pueblo contra poderosos enemigos, sin más armas que las de su talento, su fe y su acendrada esperanza.

Creo que vuestra amabilidad y mi acerrada sinceridad puedan salvarme, en una empresa harto dura para mi limitadísima capacidad intelectual.

Vivimos en el tiempo del desprecio de arriba hacia abajo, del ocultamiento, del escamoteo de la verdad. Vivimos en la hora de la acción; el tiempo de la palabra pertenece al pasado. Todo aquel que tenga algo que decir a la clase que sufre, para clarificar su conciencia, o aliviar su martirio, es su imperativo no rehuir la oportunidad. Por esta razón, yo, maestro de tierra adentro que traigo la tremenda angustia del dolor callado del campo, y la honda tristeza de las pupilas de los niños, con vísceras retorcidas por el hambre, uno mi voz a las voces claras de los compañeros que me han precedido, para que al resonar en este ambiente tan limpio, tan fecundo,

tan abnegado de la Universidad Popular, llegue como un llamado de solidaridad hasta los oídos, no de aquellos que oyendo, simulan no oír y que pudiendo hacer no hacen, porque así conviene a sus intereses de clase, sino de los otros, los de buena voluntad, infatigables batalladores por un mejor destino del hombre, para unirnos en el común anhelo de reformar nuestra desdichada escuela campesina.

Vayamos ahora a nuestro tema: Algunos hechos e ideas que se relacionan con la escuela del interior. Digo escuela del interior porque el problema de la escuela rural y de las urbanas de los pueblos es casi el mismo, porque viven en el mismo medio. He carecido del tiempo necesario y carezco también de la capacidad necesaria para encarar el asunto en toda su complejidad y trascendencia, puesto que él, está atado a la organización política y económica de la República, que entraña problemas sumamente arduos y difíciles.

No obstante esto he creído ser útil, expresando algunas cosas que son verdad, y que irremediablemente tendrán que afrontarse en cualquier reforma a fondo de la escuela rural. Una escuela para ser útil tiene que ejercer de alguna manera su acción sobre el medio y modificarlo en el sentido del progreso. Tiene que ser dinámica, actuante, impulsadora de actividades que crearán necesidades de civilización. Nuestra escuela rural, como las urbanas de los pueblos, es estática, conservadora, postiza. No aviva, no impulsa, no orienta la fuerza creadora del medio, se deja estar, inepta, maniatada, imposibilitada para el bien, en el seno de una sociedad que apenas se da cuenta de su existencia. Trataremos de presentar a ustedes el panorama de un pueblo del interior y tal vez advirtamos las causas de la ineficacia escolar en

dicho medio: Un pueblo del interior de zona ganadera se compone en primer término y en escala económica, de hacendados ricos, de comerciantes y de empleados públicos. En segundo término de los que viven de su trabajo, limitado al escaso margen de las actividades de la ganadería casi primitiva y del comercio, que proporcionan empleo a muy poca gente y pagan sueldos de hambre. Si observamos el aspecto edilicio de estas poblaciones confirmaremos este acerto. En el centro el club social; edificio más o menos moderno, cerrado siempre al trabajador que no puede vestir traje decente y zapatos lustrados, aunque su vida sea fecunda y útil, mucho más fecunda y útil que aquellos que tienen la osadía de rechazarlos y tratarlos como a gente inferior; como a chusmas: esa es la palabra que emplean para calificar al trabajador.

Tenemos también el Banco, casi siempre edificio moderno, digno de la clase a quien sirve: ricos ganaderos y comerciantes que tienen capitales con que responder. De esto habría que decir mucho y nos saldríamos del tema.

Después algunos edificios públicos, entre ellos la escuela que a veces es amplia y que en esto, y sólo en esto, se diferencia de la rural que siempre, o casi siempre, ocupa ranchos destartados, insalubres, casi inhabitables.

Junto a éstos algunas contadas viviendas dotadas de ciertas condiciones higiénicas; donde las comodidades modernas han comenzado tímidamente a penetrar; pero, como digo, ellas son contadas.

Más allá, en el mismo nivel económico, y formando la gran mayoría, está el conjunto de edificación vetusta, que resiste inmodificable, como sus habitantes, a la corriente innovadora del progreso. Sus dueños, ricos casi siempre, sienten solamente necesidades primarias; su es-

trecha inquietud espiritual, se manifiesta únicamente en amontonar dinero o emplearlo en aumentar su propiedad privada, porque no ignora (a pesar de lo que tanto ignora) que ella es el fundamento de su afán de predominio caudillesco. Son estos señores, los que indirectamente imperan en la política nacional. En último término, y siguiendo la escala económica, están los ranchos. Los rancharíos característicos de todos los pueblos y ciudades del interior. Allí viven los pobres y viven los miserables; y los que no tienen que comer y vestir; y cuyas habitaciones son menos higiénicas que los gallineros y caballerizas de cualquier estancia. A los que piensen que exagero los invitaría a visitarlas. La alimentación corriente en muchos de esos ranchos es mate y galleta. Así lo he podido constatar y apelo al testimonio de médicos amigos de Treinta y Tres, que tienen con el pueblo un contacto diario e íntimo y que me han manifestado admirados del aguante verdaderamente extraordinario de nuestros campesinos, ante la miseria y el más absoluto de los desamparos.

He ahí el cuadro en que tiene que desenvolverse la actividad escolar: por un lado los ricos, los indiferentes a todo lo que no tenga que ver con la gordura y el precio de sus ganados, el valor de sus lanas, o la buena administración de sus estancias, muy fácil casi siempre, pues están en su generalidad en estado casi primitivo.

Por otro lado los pobres y los miserables, atentos sólo a buscarse un pedazo de pan, no para vivir sino para no morir de hambre.

La más absoluta indiferencia rodea la escuela: Los ricos tienen la que necesitan; la que no perjudicará sus intereses. Los pobres nada esperan de ella. Si ahora se preocupan un poco más, por-

que sus hijos concurren a clase, es porque en algunas les dan de comer. Es otra forma de la caridad pública el comedor escolar que tan justamente calificó la se.ñorita de García. Esa caridad no es una solución, es apenas un mal remiendo.

A ese cuadro de mezquindad y de miseria hay que tratar de modificarlo para bien de todos, para que deje de ser una vergüenza nacional, y una afrenta a la humanidad progresista.

La escuela debe ser un factor para ello y sino no tendría razón de ser.

¿Con qué medios cuenta para ser eficaz en esa lucha, que de emprenderse debería ser titánica?

El primer instrumento es el maestro. Creo que en general no estamos preparados para una labor eficiente en esos medios. Tenemos alguna preparación libresca y rutinaria, pero carecemos en absoluto de capacidades técnicas necesarias para ejercer una influencia tónica en el medio campesino.

Con buena voluntad y trabajo podrían corregirse estas faltas nuestras, de las que, por otra parte, no somos enteramente responsables, sino que se deben a la mala orientación en la preparación profesional. Nos sentimos superiores al niño, le miramos desde arriba, cuando casi siempre deberíamos mirarlo con respeto o con admiración. Esta posición pedantesca es muy común entre nosotros y nos inhibe para comprender al niño y alentarle en sus dificultades, con calor de afecto, tan necesario a una vida que recién asoma y va a marchar en un mundo de sombras y de emboscadas. Para vencer esta primera dificultad relacionada con la preparación profesional, sería un hermoso factor la agremiación en una efectiva solidaridad de acción y de intereses.

Salvada esta primera dificultad que

surge al tener en cuenta al factor maestro, tropezamos con una mucho más difícil de superar; surge ella del factor estructura y orientación de la escuela rural. Como dije, nuestra escuela rural es postiza, no se adapta a la realidad para modificarla, para arrancarla de su inercia desoladora. Al contrario, se adapta a la realidad para conservarla; es un nuevo resorte para perpetuar un estado social basado en la injusticia y en la opresión más irritante.

Tendríamos también el factor niño. ¿Podrán ellos modificar en un futuro el ambiente en que viven?

Si nos atenemos a la capacidad que les puede proporcionar la escuela en la actualidad, podemos afirmar, con absoluta seguridad, que no. Empezando porque la inmensa mayoría no completa el ciclo escolar. Veamos, por ejemplo, lo que pasa en la escuela en que trabajo. Hay una inscripción alrededor de 300 niños.

En sexto año hay 29 inscriptos, contando con 4 repetidores. Nosotros nos explicamos perfectamente este fenómeno negativo, porque sabemos que el 80 por ciento del alumnado sale del rancherío y desde segundo año empiezan a retirarse en gran número. De los 29 niños que tengo en sexto, apenas hay 4 que pueden llamarse pobres; los demás son todos de familias acomodadas; de holgada situación económica. ¿Qué nos sugiere esto claramente? Que el analfabetismo no se combate solamente con la creación de escuelas y con proclamar a los cuatro vientos que ellas son gratuitas. Una gran cantidad de niños pobres, la mayoría, queda en las clases inferiores; en segundo o cuando mucho en tercer año. Sabemos, porque lo hemos podido comprobar, que esos niños a la vuelta de poco tiempo son analfabetos. Esto se explica teniendo en cuenta la po-

breza extrema en que viven. Jamás leen un libro o una revista, ni ven leer en su casa, porque el tiempo es poco para el trabajo agitador. Porque al ambiente miserable en que se desarrollan no puede pedírsele el más insignificante estímulo a la actividad intelectual.

Es ambiente propicio solamente al vicio, a la degradación; a las más bajas y brutales cualidades de la moralidad. Muy bien pintó algunos aspectos de esta vida la señorita García. Muy bien nos hizo entrever la espantosa presencia de hechos que tienen que herir la más dura sensibilidad: la niña de siete años que está esperando entrar en edad. Ya lo hemos manifestado al principio de nuestro modesto trabajo y lo ha dicho nítidamente el compañero Macedo; la reforma de la escuela está atada al problema político y económica de la República.

Una democracia que no quiera sucumbir tiene que afrontar su solución inmediatamente. Porque si no, no tendría derecho a llamarse democracia. Ella no sería nada más que una mera palabra, sin contenido alguno, como una de tantas que andan por ahí. Si ese camino no lo podemos recorrer nosotros, intentemos por otro lado la mejora de la escuela rural. Por medio de la acción individual y sobre todo por la acción gremial. Y unidos a los movimientos populares que golpean sobre la opresión y el privilegio de las clases dominantes, martillemos también y la aurora ha de ser; no importa que su luz no hiera nuestros ojos, ella será en un mañana lejano, pero seguro, la clara risa que le han robado al niño campesino, asesinandole bárbaramente la salud del cuerpo y la alegría del alma; flor y música de este pobre y dolorido mundo nuestro. Su carita entristecida y enferma nos indica, nos ordena el camino del esfuerzo sin descanso; y, encendida el alma emprendamos la sa-

grada lucha por sus reivindicaciones en el afán de ver la vida en sus pupilas muertas para la belleza que irradia de los campos que pisa y que no ve, porque los riega con su sudor y su sangre, en faenas aniquiladoras, para que otros gocen de su infinita maravilla, de su riqueza inagotable.

Ellos son simples herramientas en las manos odiosas de los explotadores.

En síntesis: con mala preparación técnica del personal enseñante (hablo en general) y con peor orientación y estructura cuenta la escuela rural, para actuar en un medio en que todo está para hacerse y en que sus habitantes no le prestan casi ningún apoyo; unos porque la desecan así y otros porque ella no significa nada en sus vidas, rotas por el desánimo de la desesperanza.

Tenemos que unirnos para formar en la fila de los que combaten contra una vida económica y social a base de latifundio y miseria. Contra una escuela apéndice de esa misma vida que, para conservarse, no le dará jamás el alimento necesario, porque sabe que su eficiente desarrollo se realizaría a expensas y en perjuicio de su existencia. Porque desea y necesita que el pueblo permanezca en la ignorancia y en la miseria. Porque

la miseria y la ignorancia son formidables aliados en la lucha para conservar sus privilegios, para afirmar su prepotencia.

Hay ejemplos concretos de realismo brutal: Señores latifundistas socios de la escuela urbana con \$ 0.20 mensuales que renuncian por que la época es mala; la lana vale un poco menos que años anteriores y hay baja en Tablada.

Otros señores con \$ 200.000, 300.000, 500.000, no quieren contribuir porque no tienen hijos en la escuela. Podríamos citar infinidad de casos análogos que demuestran de manera elocuente el espíritu que anima, salvo raras y honrosas excepciones, a los hombres que podrían aportar a la escuela una ayuda económica que tanto necesita.

No. No esperemos de ellos la mano amiga que se tiende cordial y animadora.

Esperamos sí del pueblo anónimo y olvidado que lleva en su seno la levadura de todas las causas justas y redentoras.

Amar y luchar decía Julio Macedo, y yo me complazco infinito en repetir esa sencilla, magistral y aleccionadora frase: Amemos y luchemos, compañeros, y nuestro será el porvenir.

Hipólito Coirolo.

## ¿Por qué algunos niños entran tarde a la Escuela?

(Informe elevado a la Inspección de Escuelas de Montevideo el 17 de Mayo de 1934)

Señor Inspector:

El problema que plantea el Director de la Escuela N.º . . . . de 2.º Grado de Montevideo, merece ser atentamente estudiado —y así lo haré, dentro de la relatividad de mis fuerzas— por cuanto, en el fondo, se trata de una cuestión que no sólo afecta a esa escuela, sino, es casi seguro, a todas las escuelas de la Capital.

Es, por otra parte, un problema viejo, tal vez de carácter universal, y que, a pesar de su relación estrecha con la necesidad de que el niño frecuente la escuela durante todo el tiempo de su funcionamiento, ni ha sido abordado prácticamente, ni es tenido en cuenta por la teoría pedagógica clásica o moderna, circunstancia esta última que no es de extrañar, porque para los teorizadores, el niño que sirve de base a sus especulaciones —profundas y notables algunas, pero propias del maravilloso reino de la fantasía— es un ser estandarizado: bueno, puntual, inteligente, bien alimentado, convenientemente vestido, y— lo que está más lejos todavía de la verdad— en posesión de la libertad necesaria para su pleno desenvolvimiento intelectual, moral y físico.

Son muchos los educadores que, bien por la inexperiencia de sus pocos años, o por tomar demasiado al pie de la letra afirmaciones doctrinarias de carácter pedagógico, o, simplemente, por no haber prestado suficiente atención a los problemas de la vida, tan fecundos en esta hora universalmente trágica, en desastrosas consecuencias para el niño, juzgan a éste con idéntico criterio unilateral, de donde torcidamente deducen que si un alumno no observa buena conducta, o va tarde a la escuela, no estudia, etcétera, él sólo es el culpable y a él hay que castigar.

La realidad es otra, sin embargo, y muy alejada de ese reino prodigioso en que se pretende manejar a los niños de carne y hueso con la misma facilidad con que se conduce a la infancia creada en los libros.

La entrada tarde a clase, que configura un verdadero hecho de carácter social, es en efecto, resultancia o consecuencia: está a la par de los fenómenos económicos, políticos culturales, etc., que afectan a las naciones, o a la de la enfermedad que aqueja a una persona, o a la de la comisión de un delito, etc., hechos todos ellos DETERMINANTES por

una serie de circunstancias que obran como CAUSAS.

Crear lo contrario sería negar temerariamente la realidad de las leyes que rigen el desarrollo de los hechos sociales, en los que el determinismo es el gran generador del progreso, del quietismo y de la regresión, las tres grandes etapas de la vida social.

La lógica impone, en consecuencia, que antes de pedir SANCIONES para los niños que llegan tarde a la escuela, se investigue cuáles son las causas que originan este mal.

Consecuente con este criterio, realicé en 1921, en la Escuela N.º 19 de 2.º Grado de Montevideo, que yo dirigía entonces, una amplia investigación, que se prolongó durante todo el año.

Hice intervenir a los padres, que se comunicaron conmigo personalmente o por escrito. El resultado de la encuesta, que abarcó miles de casos, pues el promedio de entradas diarias tarde durante más de diez meses alcanzó a más de treinta, o sea, unas seicentas por mes, sobre setecientos alumnos, fué el siguiente:

LLEGABAN TARDE A CLASE:

a) Porque el reloj de la casa atrasaba: .....	2 %
b) Por esperar al padre para comer .....	4 %
c) Por retardarse voluntariamente por el camino .....	9 %
d) Por enfermedad .....	10 %
e) Por haber tenido que salir con la madre o parientes .....	12 %
f) Por quehaceres domésticos .	30 %
g) Por tener que trabajar .....	33 %

Basta un rápido análisis de esos resultados para ver cómo, excepto, y esto con grandes reservas, los casos de retardo voluntario por el camino, los niños

no tienen ninguna culpa por llegar tarde a la escuela.

Esto que sucedía en 1921, y en una escuela, es seguro que también ocurre ahora, y en todas las escuelas.

Sin embargo, la casi totalidad de los maestros, dejando a un lado las causas, que ni siquiera averiguan, omiten el recreo, amonestan, retienen después de la hora reclamatoria de salida, etc., a los niños que llegan tarde.

Calcúlense los desastrosos efectos morales de esta conducta arbitraria e irrazonable, y la iniquidad que representa castigar a un inocente.

Resulta difícil, sin duda, analizar psicológicamente lo que pesará en esos momentos dentro del espíritu del niño, pero es lógico pensar que la injusticia despertará y exacerbará, como fatal reacción, los instintos antisociales y bárbaros que, al acecho de una oportunidad, viven amasados en el subsuelo de la conciencia humana.

Hechas estas consideraciones, paso a contestar concretamente las preuntas que en su nota formula el señor Director de la Escuela N.º .... de 2.º Grado de Montevideo.

A la primera: "¿Puede cerrarse la puerta del edificio escolar después de la hora de entrada a las clases, no permitiendo el acceso a los niños que llegan fuera de hora, como un medio de obligar a los alumnos a ser puntuales?", respondo:

La puerta de los edificios escolares no debe cerrarse después de la hora de entrada a clase, ni debe prohibirse el acceso de los niños que llegan fuera de hora, aunque el motivo de la llegada tarde les sea imputable.

Debo agregar a las circunstancias anotadas anteriormente para no hallar conveniente tal medida, que ella sería, además: primero, ilegal, por cuanto ninguna

resolución superior la autoriza o sugiere; segundo, contraproducente, pues obraría en algunos espíritus infantiles como una incitación a faltar a clase.

Esta última afirmación la he comprobado por experiencia propia.

En efecto: en la época en que yo era Director de escuela, una Subinspectora de enseñanza primaria me aconsejó tal procedimiento para conseguir que todos los niños entraran a la hora reglamentaria.

Ensayé lo aconsejado, pero debí derogar la medida a los pocos días, pues eran varios los alumnos que hallaron en esa disposición un motivo para satisfacer en cualquier momento sus deseos de no concurrir a clase.

El desgano occidental, el incumplimiento en hacer los deberes o estudiar las lecciones, la inclinación al vagabundeo, etc., tenían ahí, en la escuela cerrada, un pretexto y una justificación para la vuelta a sus casas, o para algo peor: *la rabona*.

A la segunda: "Si se puede o se debe tener cierta tolerancia con los niños que llegan tarde, ¿de cuántos minutos debe ser esa tolerancia, Y pasado el tiempo límite, ¿pueden los niños ser rechazados para sus casas?", contesto:

No debe fijarse ningún límite de tolerancia, pues sería una sanción muy cruel aún en el caso de que el niño fuera culpable de su llegada tarde, privarlo de varias horas de clase, a las que tiene derecho de acuerdo con la Ley, por haberse demorado, pongamos por vía de ejemplo, media hora.

En cuanto al rechazo de los alumnos para sus casas, no procede, porque ello

significaría la violación del artículo 50 del Reglamento General para las Escuelas Públicas.

A la tercera: "¿Qué medidas aconseja el señor Inspector, fuera de las que suelen ponerse en práctica, para lograr corregir la falta de puntualidad de los niños?", digo:

- A. — Debe llamarse a la escuela al padre, madre, tutor o encargado del niño que llega tarde, con el objeto de averiguar el motivo de la tardanza.
- B. — No debe tomarse ninguna medida contra los niños que, por declaración de la persona llamada, no tienen culpa en la llegada tarde.
- C. — Debe recomendarse a los padres, madres, tutores o encargados de los alumnos que llegar tarde a pesar de salir a hora conveniente, que provean a los niños de una libreta donde se anote la hora de salida y la de llegada. A su vez los directores de escuela anotarán la hora de llegada a clase y la de salida.

Con tales datos, tanto el hogar como la escuela adoptarán aquellas medidas que, dentro de los límites permitidos, tiendan a corregir al niño y a habituarlo a ser puntual.

Es necesario, finalmente, que el Estado, por intermedio del órgano correspondiente, sancione severamente a las personas culpables de que los niños lleguen tarde a clase.

Son los padres quienes deben estar al servicio del niño y sacrificarse por él, y no al revés.

Selmar H. Balbi.

## La Expresión Literaria en el Niño

(Continuación del número anterior)

Resumiendo lo expresado en nuestro anterior artículo —N.º 6 de ESCUELA—, a su vez relacionado con el artículo sobre creación infantil del N.º 4 de esta revista, decimos:

—Es general una expresión infantil pobre, insincera, desagradable.

—Insistiendo en error generalizado, se busca resolver el problema desterrando lo literario de la escuela, desconociendo qué es lo literario y qué es el niño. El error alcanza su punto culminante en los programas escolares, donde se concreta, aconsejando el uso correcto, claro, limitado del lenguaje.

—Analizando a través de Torner las finalidades del lenguaje —“un medio y no un fin” (Mallart)— encontramos que los dos caminos que posee son distintos absolutamente. Uno es de simple comunicación (utilitario, corriente). El otro es forma del alma individual; medio de la expresión humana, que en lo que al niño respecta ya estudiamos en el primer artículo referido. (Es el lenguaje literario).

—El niño puede y necesita expresarse bellamente.

—Existen varias conveniencias secundarias, al margen de esta vital de expresión.

—La solución es de fondo y no de forma.

No es difícil apreciar que tenemos razón. Hemos hablado con distintos maestros que afirman su creencia de que en teoría eso es lo único lógico. Pero como toda la preparación de nuestro magisterio es una gran caparazón que le viene mal a una pequeña y deformada realidad escolar, el maestro acostumbra a separar práctica y teoría: “una cosa es lo que se lee y se habla; otra, es la vida en el salón de clase”. De todo esto deviene un torpe desprecio por la teoría “que no es aplicable”. Llegaríamos entonces por este camino del absurdo, en cuanto se refiere a la expresión infantil, a que: es verdad, sí, que el niño que no sabe expresarse es un niño deformado. Que se necesita hacer de la escuela un lugar de cultura. Pero como tiene todo esto ciertas dificultades, y la verdad es una verdad de la que se puede prescindir, entonces dejemos al niño con una expresión detenida, ahogada, sin dar el primer paso para una cultura de adentro, efectiva. Esto, absurdo y todo, es real.

Ante esta realidad, y dirigiéndonos principalmente al maestro sincero, que no se decide a hacer por desorientación o desconfianza de sí mismo, queremos anotar ciertas formas que nos han dado resultado favorable, y que se confirman en experiencias por ahí realizadas. No es este artículo por lo tanto, ni el intento siquiera de una metodología. El método

ha de ser necesariamente el camino de cada uno.

Debemos eso sí, iniciarnos con la conciencia de ser maestros mal preparados. Y que sea cual sea la dificultad —para eso aceptamos esta responsabilidad— hemos de superar nuestra preparación, renovar nuestra inquietud, y, sobre todo, nosotros que pretendemos enseñar, hacer por aprender.

El lenguaje, y particularmente el lenguaje literario —al que nos referiremos en esta nota prescindiendo del lenguaje corriente— es como toda forma de expresión y creación, el material con que construimos en una dirección determinada, nuestro mundo. Es por lo tanto nuestro ser: inteligencia, emoción, etc., proyectado, construido, en determinada actitud. (Y creemos no insistir inútilmente en esta idea). Así que cuanto más libre, completo, rico y afinado sea el microcosmos de cada uno, su expresión íntima será más honda, más bella, más valiosa. En nuestro caso, literariamente más valiosa. El niño que conserve más incontaminado —menos deformado— su mundo, ha de ser quien logre mejor desarrollo de su expresión.

Esta es la razón por la que tanto insistimos en cuanto a ambiente y en cuanto a libertad.

Desde luego que este microcosmos de cada individuo, no se integra por lo que podemos enseñarle; sino, primeramente, en cuanto se desarrolle en sí, y por sí. De ahí que a pesar de que el niño antes de asistir a la escuela no fué enseñado en toda la extensión del término, posea ya su cultura, y un mundo más particularizado si es posible que un niño mayor con conocimientos injertados. Naturalmente que en ese recorrer del mundo, el ambiente pesa en su formación. Y lo que en diferente caso sólo requeriría libertad, por ello exige un acercamiento

cuidadoso del material que el mundo de cada uno necesita.

Ahora bien. Aún cuando sólo se diera el caso de conseguir una expresión libre, esto sería ya, importante. Y aunque no en la suficiente medida, habríamos logrado una expresión literaria, cosa que Ferreiro sin haber ahondado totalmente dice también en su libro citado. El niño dirá sus cosas, un poco o mucho influido por el ambiente de donde llega, utilizando elementos del decir popular; que en cuanto obedecen a su sinceridad son ya una forma literaria. Fernando, 4.º año, dice: "... un pobre caballo que se le ven las costillas, chupado de sed y hambre..."; "... el caballo aprovecha a comer pasto y le mete diente pensando que va a venir el dueño..."; "El dueño toma las riendas y el chicote y lo curte a lazo, y el pobre caballo tirando del carrito que no se sostiene ni él".

Esta mezcla del decir popular con una expresión más depurada, es absolutamente literaria. Escritores como Morosoli, el ejemplo más caracterizado de nuestra literatura nueva, la emplean con eficacia.

Lo fundamental es pues conseguir que el niño sea libre, que con ello surgirá la sinceridad. "La virtud primordial debe ser en este sentido —el de la lengua materna— la sinceridad; en esto como en todo, pero en esto más que en otra cosa". (Ferrière. La práctica de la Escuela Activa).

Por otra parte sin sinceridad no puede haber creación, defecto primero de las corrientes composiciones escolares, en que el verdadero ser no aparece sino que se oculta; porque se piensa en formas establecidas de decir "correcto y claro", y no en sí mismo.

Seguramente que el valor de lo que el niño adquiere, reside más que nada en lo que ello constituya de popular, de cosa viva. Porque efectivamente el niño

está presionado por lo que no es sino una degeneración de lo popular. Nos referimos en primer lugar a sus lecturas, el teatro o el cine, la radio, todo tendiendo a un único sentido comercial, sensacionalista y falso, que es la negación de la cultura.

Esto llega a ser asimismo el mundo del niño, y lo que una expresión libre pondrá de manifiesto en cualquier momento.

Es entonces cuando el maestro debe darse cuenta que sólo la libertad no es suficiente, y que es también necesario crear en torno al niño un clima distinto. La escuela tiene poderosos auxiliares para ganar un alma poco deformada. En primer término, las lecturas, hechas con un sentido cultural cuidadoso, desterrando el sistema de la lectura repetida en el mismo libro durante todo un año, que es otro de los trabajos forzados de nuestra escuela. Hay en la literatura castellana gran cantidad de libros aplicables a la escuela, que determinarán otra actitud en el niño frente a lo que es ciertamente cultura. Del mismo modo, y con el mismo criterio, hemos de recurrir a la recitación, o simplemente a la memorización, sin que se llegue a la pena de repetir siempre una misma cosa que tenga más mecanismo que alma. Agregamos las dramatizaciones y narraciones, sobre todo los que tienen un fondo popular, de cualquier país que sean. Señalamos que deben intervenir todos los niños de la clase, capaces o no; esto redundará en beneficio de la liberación del espíritu de cada niño, porque tiende a quitarle el pudor de decir en alta voz sus cosas o las cosas que ha aprendido.

Cuanto más global sea la suma de medios de que dispone el niño, más su expresión saldrá espontánea y bella, por enriquecimiento de sus sentidos. En tal caso, sin duda que no podemos prescindir de pintura, dibujo, modelado, can-

to, música, danza, etc., sin anteponer un medio a otro. Seguramente que estamos hablando de recursos ideales; pero que en su mayoría podemos conseguir, porque fundamentalmente la materia está en el niño y no fuera.

Finalmente en la creación de este clima que la escuela merece y necesita, ubicamos al maestro, que a pesar de ser aparentemente desplazado por una nueva pedagogía, es en cambio un factor de extraordinaria influencia. De su actitud, de su palabra, de su tacto, del andar armonioso y libre que logre conseguir para su clase, del sentido de camaradería que cree en los niños, del resultado de todo este cúmulo de cuestiones difíciles y delicadas, depende también que el niño sea plenamente niño.

Su primer paso ha de ser bajar del estrado, imaginario o no, en que está trepado desde lejanos tiempos, y dejar su agria seriedad que hace más mal que el puntero y la palmeta. La distancia debe desaparecer entre maestro y alumno como base a una sincera confianza.

---

La composición fluyente, espontánea, exige ciertamente una técnica de escritura que obedezca al pensamiento en forma rápida y fácil.

Hay niños de elaboración lenta para quienes la palabra llega a su tiempo, naturalmente, y otros a quienes no es posible seguir el ritmo de la idea por falta de una técnica proporcionada. En general es así, ya que el pensamiento del niño, inestable, fugaz, que le es casi imposible reconstruir o recordar, precisa una escritura rápida y clara que no es corriente. Esto se consigue —y válganos la redundancia— escribiendo. Si sucede como en determinado caso, en que un niño de 4.º año tenía en su carpeta seis ejercicios de lenguaje; cuatro composi-

ciones; diez dictados y más de sesenta copias, naturalmente que nunca su escritura corresponderá a su pensamiento. Dejémosle solo. Que escriba lo suyo; lo que tenga necesidad de decir. Poco a poco su escritura tendrá instintivamente que alcanzar lo que le exige su honda expresión. Y entonces sí; sobre sus errores le enseñaremos a escribir correctamente. Como quiere el programa. O mejor aún, como lo queremos hacer nosotros.

El primer paso, en consecuencia, es hacer escribir al niño; y éste es un problema fundamentalmente de libertad. No de libertad sólo en el lenguaje; el sentido de libertad ha de ser total. Por ello nosotros comenzamos por situar al alumno en su realidad. El es el centro de la vida: "Estoy parado en medio de la tierra, parece que soy el eje pensador", dice Geza de 9 años. Hacemos al niño consciente de su personalidad, de su valor; dueño de su albedrío; lo colocamos en definitiva en situación de quien se sabe un ser independiente que actúa en función de sus necesidades. El niño debe como consecuencia de esto, sentirse responsable; y este niño, que se sabe libre, que se siente comprendido, considerado — y no contemplado — hace necesariamente uso de su propia voz y deja salir naturalmente su expresión.

En las primeras clases, esto no ofrece mayores dificultades. El niño está menos deformado por una escuela y un medio circundante que no corresponden a su naturaleza, y lleva aún su espontaneidad a flor de piel. En cambio en las clases superiores, está hondamente lesionado y coaccionado por modos de ser establecidos, por moldes que atrofian más en cuanto se trata de desenvolvimiento psíquico. A ningún niño se le ocurrirá decir, por ejemplo, bajo pena de pasar por ridículo — lo que es una aventura por demás temida — que el otoño

tiene cosas hermosas, si puede decir sin riesgo que los árboles pierden las hojas y que es una estación triste.

Pero no se piense que la diferencia de clases inferiores y superiores es tan grande, que haya imposibilidad de conseguir de los mayores la misma pura expresión de los pequeños. Se exige nada más que una mayor intensidad de trabajo.

No es esta espontaneidad cosa que nazca por milagro. Si algunos niños se liberan fácilmente, la mayoría cumple un proceso de adaptación demasiado lento para no valerse de algún estímulo. En este sentido le damos lugar preferente a la lectura. Apoyándonos en ella, encontramos que la reproducción de poemas o páginas literarias tiene un valor positivo. "Platero y yo", poemas de Tagore, poesías de Alberti, Lorca, Serafín García; romances antiguos, etc., pueden utilizarse.

Efectuamos una lectura o dos, cuidando de que el niño recoja bien el sentido, y luego pedimos que reproduzca lo leído con toda libertad, agregando ideas propias, cambiando lugar, situaciones, personajes. Esto que más bien tiene un sentido de glosa, posee el doble valor de dar medios de expresión en cuanto se refiere a la técnica, y crear un ambiente cuyos beneficios conocemos.

Hemos hablado con maestros que prefieren hacer este ejercicio cuando el niño ya ha progresado en su expresión. Respetamos este sentido por demás lógico, creyendo sin embargo que haciéndolo al principio se logra que el niño escriba más rápidamente, ganando en técnica a la vez que se cultiva, y ampliando sus posibilidades de comprender y crear.

Existen, en lo que a la reproducción se refiere, serias opiniones que rechazan todo lo que constituya una norma a seguir, dirigiendo a la individualidad por caminos ajenos. Nosotros pensamos que

esta posición tendría valor en cuanto el niño no recibiera ninguna influencia exterior, sobre todo la mala influencia de lecturas, radio, etc.; y asimismo en cuanto se busque en la reproducción un fin y no un medio. Porque serían naturalmente otras formas, más seleccionadas, pero formas al fin. Hay que recordar que la única finalidad que no hay que perder de vista es la expresión. Eso el niño lo revela solo; se verá muchas veces que el niño habrá creado sobre lo hecho, y que se apoderará de lo que le sirve y desechará lo que no le conviene. No será tampoco raro encontrar que el niño supere la expresión reproducida.

Es útil, necesario más bien, hacer gran diversidad de lecturas y reproducciones, para que el niño tenga una visión total de los empleos del lenguaje y vaya adquiriendo las formas que le sean más naturales. Pensamos que no hay inconveniencia en emplear un modo de decir ajeno, cuando se expresa la propia verdad. Siempre que haya libertad, habrá sobre la palabra y la imagen un eje que lo concentrará todo: el individuo.

Es de hacer notar que en toda una clase, y ante una misma lectura, no habrá dos reproducciones iguales. Porque cada niño extraerá lo que le agrade, lo que le interese, lo que haya de sí mismo en la página reproducida.

"Sé que en mi palomar hay palomas mensajeras, pero se estremecen cuando les pongo la mano encima".

Paralelamente a este enriquecimiento del mundo del niño, debe irsele revelando sus propios poderes creadores: — Tú eres capaz de crear belleza, tan verdadera como la de un hombre.

La daremos entonces la primer herramienta necesaria: la imagen. La imagen

es la valoración de una idea, de una emoción, de una cosa mismo. Es la traducción al lenguaje universal de algo propio, personalísimo. Sin la imagen es imposible transmitir la emoción pura, sin deformaciones.

Hay pues una evidente identificación— más que equivalencia— de la imagen con la idea o la emoción. Se puede decir que el pensamiento o el sentimiento son la propia imagen.

Una vez que se ha mostrado al niño la imagen en cualquier trozo escogido, Juan Ramón Jiménez, por ejemplo, se trata de que él mismo la construya.

Se escribe en el pizarrón:

El silencio es como...

El silencio parece que fuera...

El aire parece...

La risa en la boca es como...

La tarde se quedó sola como...

Cada uno irá tímidamente expresando la valoración que hace de las cosas, hasta que se logra una gran precisión. Entonces surgirá sin dificultades cada imagen, y nos sorprenderá lo que nosotros ni siquiera hemos entrevisto:

El silencio es como un aire triste. (Carlos)

El aire es como un pájaro que siempre va para el mismo rumbo. (Ruiz)

La risa en la boca es como si tuviéramos jazmines de oro. (Marino)

La tarde se quedó sola como un pájaro muerto. (Haine) (Niños de 4.º año)

El niño, que al principio no encuentra sino equivalencia, irá insensiblemente encontrando identificación; abandonará los términos de comparación para decir: "el faro es un ojo vivo que nos está mirando"; "el verde de las hojas es un oro que siempre está del mismo color"; "el agüita de la cañada es acero en los mol-des".

Con la imagen el niño dará realmente vida a lo inanimado. El faro, por ejemplo, es un ser que piensa, dice, hace, lo

que el niño quiere. No es por lo tanto una cosa mentida o irreal, en cuanto obedece a una realidad interior. Así, "el viento sopla su lengua para mantener su nombre de viento" (Agustín); "el arado va corriendo los bueyes" (Matías); "el mar siempre está mirando para abajo como si estuviera muerto" (Walter). "Un pedazo de pan lleno de caricias vaga por el mundo como una rosa triste que no tuviera color" (Saúl).

Parecida ventaja ofrece el diálogo, en que el maestro puede presentar ya solucionada la personificación de lo abstracto, lo inanimado, y también de los animales, (diálogo entre el silencio y el gato vagabundo, hemos propuesto).

Con estas tres formas esenciales —reproducción, imagen, diálogo— ya comenzaremos a lograr una expresión trascendente. Naturalmente que hay también además, tantas otras formas de lograr una expresión literaria legítima: el cuento, la leyenda, la anécdota, el chiste, y la descripción misma, cuando se logra que cada objeto represente en la escena un ser vivo, como realmente lo es para cada uno un viejo objeto familiar. Seguramente que al principio, aún en posesión de estos medios el niño no siempre logrará creaciones puras, y sobre todo en las clases superiores por el lastre que le significan años de repetición de fórmulas, de las que no es cosa fácil desprenderse. Se encontrará así, una que otra cosa de verdadero valor, pues persiste una mezcla de composición y resumen. Y es que no puede ser posible el milagro de encontrar creación pura donde no hay un mundo literario, y sí sólo, muchas veces, un espíritu empobrecido y limitado. A menudo el maestro, sin haber hecho nada por ello, se desalienta al no encontrar una reacción inmediata. Pero obsérvese que aún así, sin llegar a un alto desarrollo, este trabajo consigui-

do en la libertad supera en mucho al trabajo corriente.

---

No queremos dejar de lado la importancia que reviste la cuestión del tema, donde —como sucede con el diálogo— el maestro puede colocar al alumno en situación de ir descubriendo cosas en sí mismo, con un sentido de verdad.

Es entonces fácil comprender que el tema debe ser encarado desde el alumno y no desde el maestro. Pero no siempre el tema debe ser puesto por el maestro, que desde cualquier punto de vista será algo que le venga al niño de fuera, cosa inadmisibles en lo que fundamentalmente debe ser individualidad. El criterio debe ser deterrar el tema único para toda una clase, en un momento determinado. El fin de la expresión es que pueda decirse en el momento preciso, lo que haya necesidad de decir. Pero en los primeros grados, y al comienzo de este trabajo en todas las clases, puede admitirse como conveniente dar un tema que se desarrolle a un mismo tiempo por todos. Esto exige a su vez que el tema responda a un momento de la vida del niño y no que le sea extraño, lo que no le despertará ninguna apetencia de expresarse.

---

Destacábamos que el niño debe ser comprendido, considerado, para que haga libre uso de su voz. Esto lo repetimos como fundamental en el momento de la corrección, particularmente importante en lo que a la expresión respecta. Efectivamente, el menor gesto del maestro es considerado por el niño como cosa definitiva. El hecho de que el maestro ponga de manifiesto lo defectuoso de algo hecho por el alumno, lo que no siempre es preciso, basta para provocar una ir-

hibición, y el niño comenzará a mimetizar su pensamiento, como ocurre en tanta otra situación de la vida escolar. Lo único que cabe en todo momento es alentar a que se diga lo que debe decirse, a fin de que el niño comprenda que si concibe de determinada manera, debe expresarse de acuerdo con su concepción absolutamente particular.

Es de hacer notar que nunca debe condenarse la expresión del niño aún cuando sea incorrecta, si obedece a su pensamiento o a su emoción. Mucho menos, si crea la palabra que no encuentra (desaleare, enseñador, verdiales campos), o emolea expresiones populares ("le mete diente", "flaco como un palo").

"Y todo lo que hay en el mundo es mío y valdiero para entrar en un poema para alimentar una foata..."

En todo momento el criterio del maestro debe ser amolísimo, viendo para juzgar en cuanto a contenido, a la propia naturaleza del niño, y en cuanto a forma, a lo que universalmente es considerado bello. En el momento de rechazar algo debe hacerlo con gran tacto, a fin de que el niño no se sienta herido o disminuido. La emulación debe constituir un factor importante, pero siempre tomando como referencia el propio progreso del niño.

Con todo lo expuesto a través de nuestros artículos, creemos haber evidenciado que no puede haber límite de edad o de clase escolar para intentar que el niño se exprese. Insistimos que desde primer año debe privarse al niño de todo lo que limite su expresión, y entregarle en cambio todo lo que la enriquezca. Torner cree conveniente utilizar un cuaderno que el maestro lleve, con todas las creaciones de los niños y las cosas que se

le enseñe a recitar. Pero dueño el niño de la escritura, nada puede impedir que escriba lo que ha expresado con la palabra. Y de esta manera se comprenderá que lo que hoy es raro encontrar por las escuelas; una expresión verdadera, honda, bella, que tan difícil de lograr parece, constituye una actividad natural cumplida, y ya no como hoy un trabajo forzado que niega la primera finalidad del lenguaje.

Para que se estime hasta dónde es posible lo que defendemos, transcribimos el trabajo de un niño de 2.º año, no como extraordinario, sino como un término medio de entre cierta cantidad que poseemos:

"EL SILENCIO. — Mi mamá me decía que el silencio era de noche estando durmiendo. Yo me levanté a ver si era cierto. — Es verdad mamá. — Ah! no ves, no te decía? El silencio es la calle en el verano".

Este ejemplo bastaría por sí sólo para acabar con la histórica orden: "hacer diez cláusulas con la palabra...", seco ejercicio sin finalidad cierta, ajeno al niño en absoluto.

Para hacer un trabajo global sobre la expresión literaria, deberíamos desarrollar más detalladamente estas cuestiones, a la vez que tocar otros puntos como la enseñanza de los estilos en las clases superiores, y aún mismo sobre el verso, que son de importancia. Pero considerando límites necesarios, sólo agregamos que lo antedicho lleva primeramente y casi únicamente, la finalidad de que se atienda al niño desde su naturaleza y en consecuencia desde sus necesidades. Recordamos que en virtud de ello lo que escribimos más bien tiende a crear una actitud, que un ordenamiento de trabajo

Ariel Callorda.

## El Delincuente Joven

El problema de la delincuencia no está en el sector de "delincuentes ocasionales"; éstos se producirán eternamente: por otra parte el delincuente ocasional no es problema para la administración de la pena, ni problema para la ciencia, ni problema para la sociedad.

Si así lo fuese, debemos pensar que cada uno de nosotros estamos sometidos a causas fortuitas que nos hacen obrar según las circunstancias en tal o cual sentido.

El problema de la delincuencia está en el sector reincidente, en aquel que hace del delito su escuela, sus principios, su profesión.

Y es en este sector donde la presencia del hombre joven es alarmante. Aún cuando mucho se ha hecho, si no se llegara a establecer el Instituto de readaptación social, la Colonia Educativa de Trabajo y el Hogar para Libertados, los

efectos regeneradores de la cárcel aún serán exiguos.

Veamos: El delincuente joven entra en el patio de la cárcel donde se mueven seres como él, formados en opacas costumbres, hijos del vicio, de la reyerta y del escándalo, en los que no faltan los taimados como el médico de Pirro.

El tiempo trae una adaptación al medio, perniciosa adaptación en la que nacen amistades de ambiente soez. Los ejemplos de otros delitos pronto se asimilan. Con algo hay que matar la monotonía del encierro, y entonces nacen las narraciones de sus "triumfos", especie de epopeya clandestina contada al delincuente joven en el lenguaje híbrido del lunfardo.

El vaho del asalto y del robo es la atmósfera que respira esa numerosa clase de jóvenes trashumantes, surgiendo a no dudarlo el cuadro del mañana dolo-

---

a realizar. Por ello agradeceríamos se nos hicieran llegar críticas y sugerencias que analizaríamos y publicaríamos. Del mismo modo, trabajos originales de los niños, en borrador y sin corregir.

Necesariamente, se precisa que el maestro vaya cambiando la escuela. Porque es imposible lograr un cambio desde arriba, y no es imposible hacerlo

desde abajo nosotros. Porque debe tenerse presente que no se trata de un cambio de fisonomía, sino de un cambio esencial. Y todavía, y esperamos que siempre, lo que en nuestro país, al menos, se hace de trascendental en la Escuela, se debe al maestro. En él reside aún, lo vital; la fuerza de la evolución necesaria.

rosa verdad de los pueblos que desatienden sus problemas vitales.

Al entrar a un patio de la Cárcel Correccional, la impresión que causa 150 o 200 encausados es pavorosa; un montón de hombres que expresan la condensación de múltiples delitos. Esa perniciosa promiscuidad de los corrompidos con los menos corrompidos, o con los que no lo son, representa la verdadera cátedra de la delincuencia. Es ahí donde el hombre joven aprende las nociones subversivas, el odio al hombre y por ende a la sociedad; formando los hábitos que han de trazar su perfil característico.

Por esta razón en la cárcel todos los procesados y con especial cuidado los reincidentes, deben trabajar; considerando la ocupación mental o manual como potencia regeneradora. Pero por el momento no hay oportunidad de que todos trabajen.

Un oficio o una ocupación administrativa está siempre desempeñada por los mejores, los más listos, los que están naturalmente mejor poseídos, dejando al haragán, al vicioso en el ambiente de todas las maldades, sin tentar en ellos las normas correctivas, que sólo la disciplina del trabajo y el cumplimiento del deber pueden formarlos.

Indudablemente, esta aplicación que se hace del detenido es muy cómoda, y de mucho rendimiento, pero no es pedagógica, porque no es correctiva, y no es correctiva porque los elementos utilizados son los más capaces, los mejores.

El problema hondo está en ese sector que se descuida por rebelde, por reaccionario, por incompetente, por inculto. Conglomerado de hombres jóvenes en contacto con los hombres avezados, oyen lo que no deben oír a su edad, y dejan de oír y hacer lo que deben oír y hacer. El ladrón, el vago, el malevo, el compadre, narran su accidentada vida en el

tugurio, en el café o en lupanares, suministrándole al joven delincuente un caudal de experiencias, de malas experiencias arrancadas de la vida de las perversiones. En tal forma se cumple este proceso lamentable, que el delincuente joven sale de la cárcel, con caudal propio para definir por sí solo su vida de tumultuosas andanzas.

La cárcel en estos casos no corrige, su sistema es inadecuado. Se ha perdido tiempo cuando vemos la reincidencia de delitos que significan vergüenza social.

La cárcel no ha corregido, sólo ha detenido.

No tarda mucho tiempo, y ese hombre joven vuelve a la cárcel como viejo conocido, forma en ella el pequeño mundo que a todo hombre corresponde, hasta adquirir rasgos característicos que traduzcan su fisonomía especial, amalgama de estupidez y de ingenio, sin que ninguna educación pueda corregir su alma.

Planteado así el problema, cabe hacer una pregunta de carácter sociológico: ¿Cómo intentar la educación de esa dilatada clase de descontentos integrada por los más heterogéneos temperamentos, concientes de que allí no faltan los voluntarios, apáticos, tristes, alegres, egoístas, altruistas, intelectuales e ignorantes, tranquilos e irascibles?

No nos pondremos a rehacer conceptos ya trillados de todos aquellos elementos que integran la educación como constitución ética del hombre. Sólo arrancaremos de la ciencia de la educación aquellos factores que tengan posibilidades de éxito en los ambientes carcelarios.

"Así tenemos las escalas mentales del imbécil, el cretino, y el delincuente incorregible", etc., en las que la educación carece de sentido porque el hombre carece de conciencia. Ya dijimos que la educación es un factor de tiempo y que ella aumenta con la edad. Es por esa

razón una función completa de la experiencia aprovechando el mundo psicológico y mental en su eterno desenvolvimiento, como único aprendizaje, en el que el hombre normal estructura paulatinamente su estado de conciencia y la evolución de su inteligencia.

Se distinguen en la ciencia de la educación tres momentos, o mejor, tres formas de la educación capaces de ser llevadas al seno de la cárcel:

1.º) La educación espontánea, formada por simple contacto con las cosas que nos rodean, en los viajes y en la compañía de aquellos que componen nuestro mundo individual.

2.º) La educación instructiva, producida por la acumulación de conocimientos obtenidos por libros y maestros, completándose con la anterior.

3.º) La educación reflexiva debida al factor conciencia; asimilando los ejemplos de personas, sabios, héroes, poetas, artistas, etc., o instituciones de solidaridad humana de quienes se imita la directriz general de su rol en la vida.

Es vinculando el régimen carcelario con los tres momentos de la educación que podríamos empezar a hablar de corrección moral del delincuente corregible; sin perder en esa trayectoria, la orientación general del régimen carcelario ni el detalle que exige la función educativa. Se puede llegar así a analizar la inquietud realizadora de esa población de tan variado psiquismo, que arrastra en sí, la miseria de la prisión.

Este problema de la educación que pertenece a la administración de la pe-

na, necesita la marcha rítmica con otras instituciones, sin cuya armonía se verá desvirtuada en el fin moral que persigue. Son ellas: la Justicia, la Policía, las Escuelas Correctivas y la amplitud necesaria de un Patronato de Encarcelados y Liberados.

Cuatro momentos en la vida del delincuente reincidente, en los que descansa todo lo real o efectivo que pueda tener la educación correctiva del delincuente. Cualquier desarmonía funcional que rompa la tramazón lógica de la trayectoria educativa basta para anular todo intento de reforma moral.

A esto hay que agregar la desocupación que partiendo del mismo seno social, recae sobre ella con todos los perniciosos resultados del descalabro económico por la falta de trabajo.

Esta formación de los delincuentes tiene su origen en lo que nos dice el señor Segundo Barreiro (1).

"El hombre que nada tiene, nada ama. El amor a la tierra y a los semejantes se afirma con clavos de sacrificio: de ahí la imponente necesidad de la lucha. El deber mantiene, y la ausencia de él extravía. La desocupación que atañe y perjudica a tantas personas a la vez —al que la sufre y al que no la remedia— es un inmenso peligro que amanaza primero, para cuajar después en múltiples focos de agresión".

(1) Artículo intitulado "Desocupación y Delincuencia".



Alberto Savio





Alberto Savio



Jorge Chebataroff,  
Profesor de Ciencias Geográficas.

## La Geografía y sus Principios Fundamentales

Pocas ciencias han ofrecido tantas dificultades como la *Geografía*, en lo referente a la fijación de los límites de su actividad propia. Muchas personas creen todavía que esta ciencia es una verdadera enciclopedia, que abarca la geología, la astronomía, la sociología y otras disciplinas afines. En esto hay una gran inexactitud. Pues si bien reina entre las diversas ramas de la *Geografía* una relativa disparidad de métodos y de estructura, dicha ciencia, considerada de un modo general, *tiene un fin primordial perfectamente determinado* y por lo tanto merece ser colocada en el grupo de las verdaderas Ciencias.

El hecho de que su campo de acción no haya sido bien delimitado, no significa una negación de su existencia como disciplina científica especial; tiene contacto con las demás ciencias, como lo tiene la Química con la Física, o ésta con la Astronomía. Y aunque muchas veces toma resultados elaborados por el esfuerzo ajeno, los dirige y los ordena de un modo particular; así por ejemplo, *localiza* sobre la superficie terrestre los hechos que analiza la Física y los relaciona con las diversas zonas de actividad o elementos geográficos del planeta; por otra parte busca las relaciones entre los hechos localizados e investiga su *extensión* y las causas que los determinaron.

El desconocimiento de los principios fundamentales en los cuales se basa la *Geografía* ha hecho dudar a algunas personas sobre el verdadero valor cien-

tífico de esta disciplina; en realidad la *Geografía* se resintió mucho por culpa de los émulos de la simple descripción, que creían que el fin de dicha ciencia era la enumeración de los diversos accidentes físicos y humanos de la superficie terrestre, y su representación cartográfica. Agotar la nomenclatura, aún la de detalle, era, para esos pseudo-geógrafos, el ideal de la ciencia que decían profesar.

Contra esta infortunada tendencia vino una reacción tan brusca y tan exagerada de los que pensaban que la explicación de los hechos terrestres debía primar sobre todos los demás fines, que la *Geografía* sufrió un nuevo retroceso, tan lamentable como el que la llevó al estado de mera descripción. Esta marcha retrógrada se originó a raíz de la afirmación de que toda ciencia debe explicar los fenómenos que analiza; esto es evidente, pero los hechos que caen dentro de la órbita de la *Geografía* son *sumamente complejos*; la Física nos explica por ejemplo el por qué de la caída de los cuerpos, de la producción de la chispa eléctrica, etc., por medio de hipótesis más o menos ingeniosas que casi siempre admitimos como verdaderas, aunque después suele suceder que hay que cambiarlas por otras más exactas; no se puede explicar en *Geografía* con esta relativa facilidad hechos como la producción de las tormentas, las emigraciones humanas, la repartición de determinadas especies vegetales, sin acudir en ayuda de otras ciencias que se ocu-

pan de un aspecto particular de tales fenómenos, en los cuales *las resultantes están determinadas por multitud de factores que obran a la vez.*

La Ciencia Geográfica tiene sus leyes, como las tiene la Física; pero son menos generales y menos exactas que las de ésta. Pero esto no significa que los hechos geográficos se produzcan al azar, sin que puedan preverse. Comparemos la seguridad del químico que espera separar hidrógeno y oxígeno del agua por medio de la corriente eléctrica y la inseguridad del meteorólogo que cree que después de tres horas una gran masa de nubes cuyo avance observa, originará una lluvia en el lugar donde él se encuentra.

En el primer caso, el conocimiento exacto de las leyes, relativamente simples, convierte la probabilidad en certeza; en el caso del meteorólogo *las leyes presentan menor generalidad* y los datos que indican la marcha del fenómeno no son suficientes a veces para hacer una previsión exacta.

En nuestro medio universitario existe la tendencia de considerar a la Geografía, por un lado, como una disciplina elemental, que gracias a su carácter eminentemente descriptivo es asequible a los alumnos de los primeros años, y por otro, como una ciencia político-social, a quien el estudio físico y biológico de la superficie terrestre interesa en carácter secundario. Esta segunda tendencia es unilateral; en efecto, el conocimiento de las agrupaciones sociales tiene una gran importancia geográfica; pero también la tiene el conocimiento del ambiente físico y biológico en el que se desarrolla la vida humana.

De acuerdo con las concepciones más modernas, la Ciencia Geográfica está basada en los siguientes principios fundamentales, que deben ser tenidos bien

en cuenta en la enseñanza de esta materia:

1.º *Localización y extensión de los fenómenos terrestres.*

Para comprender el significado de este principio pongamos un ejemplo: un naturalista anota la presencia de una especie de roedor en la Pampa argentina; la anotación, con indicación exacta de lugar, fecha, etc., tiene importancia geográfica primordial, pero no basta para los fines que se ha propuesto la rama de la Geografía llamada zoogeografía. Es necesario conocer además, la dispersión geográfica de dicho roedor, porque podría tratarse tan sólo de un hecho accidental, pero también de un fenómeno muy general. La costumbre de indicar a los alumnos nombres de razas, de cultivos, etc., sin indicación de lugar y de extensión abarcada por los mismos, adolece del grave defecto de poder hacer creer a aquéllos de que un país entero está habitado por dichas razas o dedicado a tales cultivos, cuando en realidad éstos ofrecen a veces una dispersión insignificante respecto a la superficie total de la comarca considerada. Lo mismo ocurre cuando se dan nombres de ciudades sin ubicarlas en el mapa correspondiente y sin indicar su importancia relativa.

La costumbre de encasillar dentro de límites políticos el estudio de las condiciones físicas de las diversas regiones continentales, está en contradicción con el principio de extensión, pues un fenómeno natural cualquiera, no puede quedar casi nunca bien delimitado por las fronteras políticas.

A los propugnadores de la solidaridad continental corresponde infundir entre los maestros y profesores que divulgan la Ciencia Geográfica, la necesidad de describir y estudiar las condiciones físicas del Continente americano (o por lo

menos de Sur América), sin respetar las fronteras políticas, ya que éstas borran arbitrariamente los lazos que unen íntimamente los distintos fenómenos naturales.

En el caso de la estructura geológica de nuestro territorio, esta es una continuación de la que caracteriza el Brasil Meridional; la misma continuidad reina entre nuestro clima y el de la provincia argentina de Buenos Aires por un lado, y el del estado brasileño de Río Grande del Sur por otro.

Estudiado el aspecto físico continental sin respetar los límites políticos, éstos deben ser considerados cuando se hace intervenir al hombre como elemento geográfico; entonces surge la división política en Estados, pero lo que toca examinar no es ya la Geografía física sino la humana, en la que las fronteras impuestas por el propio hombre desempeñan un papel importante.

Algunos autores han querido borrar los límites que separan a la Geografía física de la humana, fundando una geografía integral, en la que los hechos geográficos se producen como una resultante de las acciones físicas y humanas realizadas simultáneamente. De este modo el medio físico, el biológico y el humano se diluyen en uno solo: el medio geográfico.

Nos parece demasiado prematuro llevar a cabo esta amalgama en el dominio de la Ciencia Geográfica; conduciría a una complejidad tal, que traería aparejada una nueva crisis para dicha ciencia. En nuestro concepto sólo se puede hacer geografía integral en un campo donde se produce el encuentro de las acciones físicas y humanas, pero esto no ocurre en todo el vasto dominio de la geografía. Por ejemplo el estudio de los grandes abismos oceánicos, de las nieves perpétuas de las altas cordilleras, la organi-

zación política de un estado cualquiera, se hace prescindiendo casi completamente de dicha interacción de dos factores distintos: el físico y el humano.

En cambio, hechos como los de la lucha que los holandeses han sostenido contra la amenaza constante de la invasión del territorio por el mar, o la lenta conquista del desierto realizada por los franceses en Argelia y los rusos en el Turquestán, pertenecen evidentemente al dominio de la geografía integral; nos muestran con claridad suma que en algunos casos existe una verdadera interacción entre el dominio natural y la actividad humana; pero esto no constituye un argumento suficiente para transformar toda la ciencia en geografía integral.

Es beneficioso para la Geografía el estudio del medio físico, en primer lugar, con prescindencia de la actividad del hombre; de este modo se comprenden las leyes naturales con una gran claridad; sólo después de realizado dicho estudio es posible entrar a considerar la actividad humana y su reacción frente al medio físico.

Sin hacer geografía integral hay que procurar por todos los medios posibles mostrar a los alumnos la relación que existe entre la naturaleza y el hombre; este es un aspecto que nunca deben olvidar los maestros y profesores; la lucha por la existencia y la conquista humana del planeta no tocarán nunca a su fin (por lo menos en el concepto geográfico).

2.º Principio de la coordinación de los hechos.

Consiste en el establecimiento de la relación que existe entre los fenómenos que ocurren en un lugar determinado y los de carácter análogo que acaecen en regiones distantes. Por ejemplo, cuando examinamos los efectos de la erosión solar, que produce la descamación de las

rocas graníticas en nuestro país, debemos buscar inmediatamente en qué comarcas ocurre algo parecido; esto nos permitirá establecer de un modo general, cuales son las condiciones físicas que favorecen dicho proceso.

El principio de coordinación ha permitido establecer por ejemplo, que los países afectados por los plegamientos hercinianos contienen casi siempre depósitos de hulla; que en las regiones pobres en humedad dominan la erosión eólica y la acción solar; que en regiones fracturadas de la corteza, el volcanismo y los seísmos adquieren notable intensidad.

### 3.º Principio de la causalidad.

Expresa que todo hecho geográfico tiene una causa determinada. No basta por ejemplo saber que los Andes se formaron por un plegamiento, sino además se trata de investigar por qué ocurrió dicho plegamiento; no es suficiente indicar que la ciudad de Montevideo se fundó en las orillas del Plata; es preciso explicar además la causa de dicha fundación.

Ya hemos dicho que la exageración en la aplicación de este principio puede resultar nociva, tanto para la Ciencia Geográfica como para su enseñanza; en primer lugar porque no ha llegado el hombre a la cómoda posición de poder dar razón de todos los fenómenos de la naturaleza; en segundo lugar porque para explicar ciertos hechos hay que acudir a otras ciencias (por ejemplo a la historia para explicar algunos hechos humanos) lo que nos llevaría a apartarnos demasiado de la trayectoria seguida por la Geografía; y finalmente muchos hechos sumamente complejos no pueden ser explicados a alumnos liceales, especialmente cuando éstos son de primero o segundo año.

Pero la geografía pierde mucho de su carácter científico si por razones superficiales se quiere prescindir totalmente

de la aplicación de este principio; localizar, cartografiar los hechos geográficos, relacionarlos, buscar su extensión, es hacer geografía unilateral; hay que dar además la explicación de dichos hechos, o por lo menos indicar que no se producen al azar, sino que están regidos por causas diversas, complejas, pero que existen innegablemente.

Debemos llamar la atención sobre las dificultades que a veces se presentan en el camino cuando se pretende encontrar la razón de los fenómenos geográficos: muchos de éstos están tan ligados a la historia que es preciso rebasar ampliamente los límites de la Geografía para encontrarles una explicación; pongamos por caso, la fundación de una ciudad que no ha obedecido a razones geográficas sino al capricho del fundador. Esto ha hecho pensar a muchos de que el geógrafo debe ser siempre un enciclopedista; cuando estudie la distribución de las plantas, deberá basarse en sus conocimientos de botánica; cuando investigue la circulación atmosférica deberá acudir a los recursos que le ofrece la Física, etc.

Repetimos aquí que la Geografía no es una enciclopedia, ni pretendemos tampoco que los geógrafos dominen perfectamente todas las ciencias; pero sostene-mos que la Geografía es una disciplina compleja (comparable a la Biología en complejidad), y los que han de enseñarla deben poseer un conocimiento científico general bastante amplio.

Estando la Tierra situada en el espacio y estando ligada directa o indirectamente a los demás cuerpos celestes, el geógrafo no debe desconocer las conexiones cósmicas de nuestro planeta, ya que muchos hechos terrestres tienen explicación astronómica (por ejemplo las estaciones, la marea luni-solar, etc.). Pero esto no significa que deba dominar

perfectamente la Astronomía; tiene que conocerla para derivar de ella todo lo que tenga aplicación geográfica. No le interesa, por ejemplo, de un modo especial conocer los periodos de las estrellas variables, pero sí saber como se demuestra la redondez o la rotación de la Tierra.

La Geografía tiene además un estrecho contacto con la Geología; según la expresión de Mackinder, la primera de dichas ciencias busca en el pasado los datos para explicar algunos hechos del presente; la Geología, en cambio, explica los fenómenos acaecidos en otras épocas observando los que ocurren en la actualidad. De ahí se deduce por qué la Geología dinámica y la Geografía física ofrecen tantos puntos de contacto. La explicación de las formas del terreno o Geomorfología, no puede prescindir de los datos geológicos; la reconstrucción de los climas del pasado se realiza teniendo en cuenta los hechos climatológicos del presente estudiados por la Geografía.

Ya hemos indicado la estrecha relación que existe entre la Geografía humana y la Historia. Vínculos análogos ligan a la Geografía con la Botánica, la Zoología, la Sociología, etc., probando que en realidad no existen muchas ciencias dispares, sino una sola: la Ciencia que ha creado la inteligencia humana.

Una cuestión todavía sin resolver en los dominios de la Geografía, es la de si esta ciencia debe tender a ser cada vez más regional o más general.

En este sentido debemos indicar que la historia prueba que dichas tendencias fueron opuestas en los orígenes de la Geografía, pero que se fueron aproximando y complementando a medida que dicha ciencia iba evolucionando. Hoy no existe ya esa oposición.

Para la Geografía actual existen los problemas generales, como los particulares de un lugar determinado de la Tie-

rra; los primeros le dan un carácter filosófico bien definido; los segundos nos revelan su impresionante complejidad, y la vastedad de su campo de acción.

En la enseñanza, debemos mostrar a los alumnos ambos aspectos de esta disciplina; pero no al principio del curso, sino cuando la necesidad lo reclame. Indudablemente hay ciertas cosas que el alumno debe saber, y debe saber muy bien de antemano: pero estos conocimientos no resultan como una generalización de hechos particulares: son de una generalidad inmanente. Por ejemplo, el movimiento de rotación terrestre, es cierto para todos los lugares del planeta; debe enseñarse pues al principio de un curso de geografía; no así el concepto de densidad de población que surge en la mente del alumno, después de haber estudiado la agrupación de la población de varias comarcas. Si comenzamos el curso con el Uruguay, no es absolutamente necesario que nos extendamos en la explicación del volcanismo y los terremotos; pero debemos hacer esto cuando corresponda estudiar el suelo de Italia o del Japón.

El principio de localización y extensión, lo mismo que el de coordinación, exigen la representación cartográfica (o gráfica cualquiera) de los elementos geográficos que se examinan. Pero si bien los mapas tienen un valor en geografía tan grande como las colecciones o un Museo en las ciencias naturales, no constituyen la meta final de aquella disciplina, pues en primer lugar no todos los hechos geográficos son cartografiables; en segundo lugar cartografiar no es explicar, y ya hemos dicho que la Ciencia Geográfica debe tender a dar la explicación de los hechos que estudia; finalmente, la carta no dejara de ser nunca un resumen, un esquema, y en este sentido se parece algo a los anima-

les embalsamados de los Museos, con el agravante de constituir una realidad reducida y vista a través de signos convencionales.

En la enseñanza no se deben presentar, si es posible, mapas terminados a los alumnos: una carta terminada, en la que se representan diversos aspectos geográficos de una región, es de una complejidad extraordinaria para los principiantes. Aparte de la escala, los signos convencionales y los colores, que constituyen la primera valla que ha de salvar la mente del discípulo, se encuentran en ella superpuestos mundos que el alumno debe ver separados, y sólo al final podrá estar en condiciones de comprender el conjunto.

El profesor o maestro debe ser el creador paciente de una país o de una región cualquiera, dibujando sus rasgos delante del alumno; comenzará, por ejemplo, por la historia geológica; el estado ac-

tual lo presentará primero con el relieve y las costas que éste determina; luego el clima y los ríos y el trabajo interior y litoral de éstos; más adelante trazará las zonas físicas y hablará de la vegetación y la fauna; con esto conseguirá superponer al medio físico el medio biológico, en el que las leyes no ofrecen tanta simplicidad. Finalmente hará aparecer en escena al hombre; será entonces la ocasión para describir y explicar cómo éste se ha adaptado y ha conquistado la comarca que habita, no solamente luchando contra los agentes naturales, sino comprendiéndolos y luego dominándolos u obedeciéndolos. *El empleo del dibujo es tan imprescindible en Geografía como el lenguaje.*

Y para terminar esta breve exposición indicaremos que el fin fundamental de dicha ciencia es representar los hechos y accidentes terrestres, compararlos, coordinarlos y explicarlos.

Pedro Freire.

## Programas de Enseñanza Normal

Las ideas contenidas en este trabajo son emitidas a título personal por su autor, el compañero Pedro Freire. Gustosos lo insertamos aquí, porque al hacerlo cumplimos con uno de los fines primordiales que nos movieron a crear esta revista: una tribuna abierta a todos los maestros. En lo tocante al tema que trata este compañero, tenemos ya una posición crítica que toma otros aspectos co-

mo fundamentales, y nos lleva a juzgar en otra forma todo el problema de la formación del maestro. Tendremos oportunidad de expresarnos próximamente.

Hacemos esta aclaración que no significa de ninguna manera pronunciamiento sobre el trabajo de Pedro Freire, a quien, por otra parte, agradecemos esta colaboración.

*La Dirección.*

Dentro de los múltiples problemas de la enseñanza, es el programa de estudios uno de los de más difícil solución. Nunca se sabe a ciencia cierta cuándo se ha llegado al máximo de su contenido o cuándo es elemental, cuándo cumple las exigencias debidas o cuándo empieza a ser inadaptado.

Cada carrera exige el suyo y tiene el suyo y cada punto de ese programa trata en lo posible con mayor o menor acierto de responder a las necesidades de la disciplina para la cual fué creado.

Sea cual fuere la carrera que veamos, observaremos en ella una disposición de estudios polarizados todos al fin propuesto.

Es el programa de la Escuela Normal el que adoleció de faltas graves, faltas que en parte tienden a desaparecer pero no en su totalidad. Falta grave que va desapareciendo es la escasa preparación de los maestros en el Idioma Castellano que se hacía en los dos primeros años de estudio y luego en un curso de dudoso resultado de Ampliación para

llegar el maestro a la escuela sin saber muchas veces, y es fácil constatarlo, declinar un nombre. Falta grave era dedicar a la Historia Universal y a la Americana tres años y medio, y tres meses a la historia de la Patria. Falta muy grave era llegar al pizarrón de la escuela ¡el maestro de primeras letras! y no poder trazar un signo presentable, pues la Escuela Normal no le enseñó tal cosa, y grave también es tomar el libro y leer peor que sus alumnos, porque en sus seis años de preparación nunca oyó mencionar que había un arte de la buena lectura.

Pero el verdadero mal, el que todavía está arraigado, es el alejamiento, el completo disociamiento de la Escuela Normal y la Primaria, del Programa del Maestro y de los niños.

El joven diplomado que sale de las aulas normalistas tiene elementales nociones de la vida escolar. Llega a la escuela, al organismo vivo a quien dedicará todos sus afanes con el bisturí pron-

toy su primer acto es desgarrar, seccionar a diestra y siniestra, recién entonces para conocer, para investigar, para aprender... aunque la sangre corra a torrentes bajo su mano inexperta.

El joven médico egresado de la Facultad llega a sus enfermos a curar, pues la experimentación le costó sus años de aprendizaje.

El joven maestro llega a la escuela y tras largo y pesadoso trabajo enseña la resta con dificultades o la noción de adjetivo, errando aquí, tropezando allá, él, que domina el álgebra y mil teoremas de sutil demostración y que conoce profundamente a Benot y la arquitectura magnífica de la prosa de Cervantes. Está emparado de las doctrinas de los filósofos de la historia y conoce la evolución social del mundo, pero no logra estructurar y dar vida y sentimiento a un pasaje de la historia de su patria; conoce con amplio dominio la integración y las maravillas del átomo en todas sus manifestaciones pero se embrolla con sus alumnos haciéndoles conocer los estados de la materia.

Y son necesarios años de cortar y desangrar en distintas carnes para que el golpe de su bisturí sea certero, seguro, maestro...

Si en todas las disciplinas de la vida hubiera esa trágica etapa de prueba, si los edificios cayeran sobre sus habitantes para darle experiencia al arquitecto, si las sustancias intoxicaran al enfermo para dar nuevas luces al químico, si los pacientes murieran como cobayos porque el médico experimenta, la vida del ser humano sería nada placentera.

¿Y por qué la escuela tiene en sus jóvenes maestros esa etapa negativa?

Tal vez de la respuesta callada, el programa de la Escuela Normal y en particular la Metodología.

El aspirante en sus años de estudios sueña y se le alienta en ese sueño, se le

muestra una clase de realidad que no existe. El joven maestro se enferma de teoría.

Y cuando llega a la escuela, el maestro doctoral, el que tiene ya varios años de experiencia le dice en tono ampuloso que se despoje de cuanto trae en su espíritu de preparación, de entusiasmos, de optimismos y empiece el verdadero aprendizaje. Tienen su razón.

Pero ¿no valdrán nada sus seis años de tesonera labor?

Pero ¿el Instituto Normal o la preparación libre no cumplen su función de formar maestros,

Sí, tratan de hacerlo en la mejor forma posible, pero parecen olvidar con frecuencia a la escuela.

Es indudable, y es un orgullo nacional, que nuestros programas exigen una cultísima preparación, pero no está bien orientada a su fin.

Si tuvieran su consecuencia práctica las asignaturas básicas, si el programa de Aritmética, de Lenguaje, de Historia, de Geografía, de Ciencias, tuvieran una traducción aplicable, que se convirtiera en instrumentos activos del educador y no en simple barniz cultural, si el estudiando hiciera un acopio menor pero más razonado, más potente, más germinativo, los resultados serían muy promisorios.

Luego ello redundaría en beneficio de la Metodología, que ocupa un lugar ínfimo en la preparación de los practicantes docentes que muy pronto han de enfrentar una clase con tropiezos no previstos.

Las clases de Metodología y la práctica docente tienen la obligación de formar a los nuevos maestros aprovechando el material adquirido en sus años anteriores. Entonces el noviciado que es un aprendizaje no constituiría tanteo ciego, sino prudencia lógica del que se inicia.

ALDO FAEDO

## ¿Qué es lo que el niño desea saber?

(Resultados de una encuesta realizada en 4.º y 5.º año).

Siempre me ha preocupado el problema, de saber si las series de conocimientos que se dan en nuestros programas escolares satisfacen toda la sed de saber del niño.

Saber si las inquietudes de la mentalidad infantil quedan aunque sea en lo fundamental colmadas o si por el contrario, el niño desea sobre todo en lo que respecta a la calidad del conocimiento, algo más.

Meditemos un momento, veremos que muchos niños, no hacen otra escolaridad que la primaria y ésta muchas veces no en las mejores condiciones por cierto.

Surgirá inmediatamente en nuestra conciencia el convencimiento de la pequeña o grande culpa que cada uno de nosotros tenemos como educadores frente a la niñez desorientada, con falta de caminos.

A nuestra manera de pensar, el conocimiento, no debía limitarse en profundidad ni en los primeros años de la escuela, creemos que el niño capta más bien conjuntos, totalidades de ideas, y no tanto la parte fraccionada de estos conjuntos como es la lección de cada día.

Sobre todo merece reparos lo que respecta a la calidad de los conocimientos dados en la escuela primaria.

Un saber, y nada más que un saber, un saber decimos; que no abre horizontes, que no despierta personalidades,

que no forma conciencias claras y definidas frente a los problemas angustiosos de cada vida, de cada día... un saber en fin que no se sustantiva con la personalidad de cada niño de muy poco servirá en la elaboración del futuro: humano, justo, bello.

Esta encuesta, muy pequeña por cierta realizada sobre aproximadamente 80 niños de 4.º y 5.º años de la escuela local, y de las que transcribimos a continuación las respuestas más interesantes, puede ser un humilde, pero comienzo al fin para esclarecer este complejo problema. ¿Qué es lo que el niño desea saber?

*Eitel Esolk, 4.º año.*

*Me gustaría saber:*

—¿Cómo corren las estrellas en el cielo de noche?

—¿De qué salen las piedras?

—De qué se forma el hierro.

—Cómo se forma la pintura.

*J. C. Larrequi, 4.º año.*

*Me gustaría saber:*

—De dónde salió la tierra.

—De qué se hicieron los hombres.

—De dónde salen las piedras.

—De qué salió el vidrio.

—¿Quién hizo el cielo?

—¿Cómo se me cría el pelo?

*Etel Chiappara, 5.º año.*

*Desearía saber lo siguiente:*

—¿Cómo se producen las tormentas,

los vientos y los desarreglos en la atmósfera?

—¿De qué se hacen los cristales?

—También desearía saber ¿de dónde sacan esos bellísimos colores las flores?

—¿De qué está formado ese azul en el espacio?

*Minca de Lima, 5.º año.*

—Desearía saber ¿cuándo se terminará el mundo?

—¿Por qué sale el arco iris cuando llueve?

—¿Quiénes son los que habitan la luna?

*Albérico Silva, 5.º año.*

—Yo desearía saber ¿cómo se produce la lluvia?

—¿Cómo de una semilla por ser de naranjo sale un árbol y da frutos?

—Yo desearía saber ¿cómo del gusano de seda sale la seda y se hacen los vestidos?

*Anqela Neme, 5.º año.*

Quisiera saber: ¿Por qué lloverá? ¿Cómo se hace un pizarrón?

—Yo también quisiera saber ¿cómo se hace un tintero y un vidrio?

—¿Por qué se produce esa inmensa guerra que hay ya en todos lados?

—¿Y cómo se producen los hierros?, yo lo quisiera saber.

*B. Pereira, 5.º año.*

—Desearía saber ¿cómo y dónde apareció la primera persona en el mundo.

*A. Esmeralda González, 5.º año.*

—Desearía saber ¿por qué es que se producen las grandes lluvias del invierno?

—¿Por qué se producen los vientos, los huracanes, los ciclones, etc.?

—¿Por qué se produce la muerte?

*Horacio Correa, 5.º año.*

—¿Por qué la tierra gira sin sostenerse?

—¿Por qué cae nieve?

—¿Cuando llueve ¿por qué truenan?

Con estos escasos ejemplos no podríamos aventurarnos en muchas generalizaciones, pero si deducir algunas consecuencias inmediatas.

El programa ante todo, tal como está organizado sigue respondiendo a la pedagogía de la lógica, del intelecto puro, pero hablando de lógica no debemos olvidarnos que el niño tiene también la suya, y que si bien distinta a la del adulto no por eso es menos lógica, ya que responde a una realidad biológica y psíquica encarnada en la infancia, repetámoslo una vez más: el niño no es un adulto en miniatura.

El niño tiene muchas inquietudes que el adulto a veces ni sospecha. Problemas últimos, metafísicos llamémosles, como este de "cómo y dónde" apareció el primer hombre, ligado con una profunda relación de causalidad.

El sentido de la causalidad se manifiesta siempre, en aquél: cuando llueve ¿por qué truenan?

Por eso sería muy conveniente que cada maestro dedicara un día a la semana a dar enseñanza libre, donde el que interroge sea el niño, y no como siempre donde el maestro es el que pregunta con todas las reglas de la lógica... para él, dejemos actuar la lógica del niño!

El niño siempre incluirá la belleza en

## DESARROLLO DEL PROGRAMA

### Observación de objetos y materias. — (2.º año)

#### EL AZUFRE

Esta parte del nuevo programa, debe interpretarse, a nuestro juicio, como teniendo más que al conocimiento en sí, a tratar de despertar en los pequeños alumnos, la "curiosidad" por conocer las causas. Por la observación y por la experimentación, y siempre, o casi siempre por esos medios, el niño irá descubriendo las condiciones físicas de los distintos objetos y materias. Esto último como fin inmediato. Además, iremos creando en el niño un verdadero espíritu crítico.

Dejemos que el alumno toque, vea, que tenga ocasión de ejercitar sus sentidos. Tratemos que compruebe, que experimente. Será la única manera de eliminar una de las mayores fallas que, con razón, se señala a nuestra escuela.

Siguiendo el orden de ideas esbozado anteriormente, nos parece conveniente

desarrollar esta lección, haciendo todo lo posible para que el pequeño descubra las cualidades del cuerpo objeto de estudio: el azufre.

Mostremos previamente azufre; en barras, en polvo y bajo todas las formas que hayamos podido conseguir. Que cada uno, lo tenga en sus manos y lo observe (aunque se "pierda" algunos minutos).

Empecemos por su color, comparándolo con los colores de otros frutos o materias ya estudiadas en el curso. Haremos notar, si no disponemos de todas las variedades, que aunque generalmente se presenta de un color amarillo limón, algunas variedades tienen un color pardo, mate unas veces y lustroso otras; es más, el azufre precipitado de algunos compuestos es blanco lechoso.

Examinemos luego su peso. Intentemos que el niño avalúe previamente su peso y lo compare con otras sustancias de muy distinta densidad, con lo cual, a la par que iremos formando en él, un verdadero sentido de esta medida haremos la lección más interesante, porque el niño se preocupará por saber si sus

el conocimiento y hará preguntas que son ya poesía. "¿De qué está formado ese azul en el espacio?"

La libertad hace que el espíritu levante vuelo y hay que tenerla en nuestra escuela.

Pero también una enseñanza de esta naturaleza debe ser muy consciente, mucha conciencia de maestro, y ante preguntas como esta: "¿Por qué se produce

esa inmensa guerra que hay ya en todos lados?"

Hay que decir la verdad humana y sencilla que es la gran verdad del niño.

Todos los maestros podrían hacer que sus niños pregunten y entonces con más elementos de juicio estaríamos en condiciones de ver si hay ciertas tendencias dominantes y en qué dirección.

San Gregorio, Junio 1941.

cálculos eran o no acertados.

Luego, tomamos (mejor dicho toman los niños), un recipiente cualquiera con agua y echamos un trozo de azufre en barra. Hacemos lo mismo con las otras sustancias anteriormente utilizadas, que pueden ser por ejemplo madera y plomo. Hecho lo cual, los niños observarán y sacarán las deducciones que correspondan.

Y todavía podemos hacer otra comprobación, por medio de la balanza. Se nos ocurre —por otra parte en el programa está previsto— que aunque los niños tengan un escaso conocimiento de la balanza, saben en esta edad, de siete a ocho años, que sirve para pesar y han visto a los proveedores, usarla. Podemos, pues, tomar las sustancias, con que trabajamos momentos antes, pesarlas y comparar su peso con el del azufre.

Estudiamos luego otra cualidad: su dureza. Podemos, al respecto, hacer el sencillo ejercicio, de tratar de introducir el grafito del lápiz en la barra, u otros que el maestro determine, así como establecer las comparaciones que correspondan.

Examinemos, ahora, su fragilidad. Que lo tiren los niños contra el suelo (de paso examinamos aquí su estructura. Algunas veces el azufre se presenta en forma de masa compacta, otras en forma de agujas entrecruzadas). Comparemos su fragilidad con otras materias, por ej.: el vidrio, la madera, etc.

Después estudiemos los distintos estados de la materia. Lo presentamos en estado sólido. Ahora un niño colocará un poco de azufre en un recipiente apropiado, y lo someterá a la acción del calor. Los niños observarán lo que pasa. Harán notar que se derrite, es pues un cuerpo fusible. También aquí podemos establecer comparaciones, fáciles de deducir.

Es conveniente ahora, informar, elementalmente, de las operaciones que se practican para su preparación. Si se tie-

ne azufre en estado natural, nada cuesta, tratar de separarlo, por medio del calor, y en una vasija de barro, de las tierras con las que está mezclado. No importa que el resultado no sea enteramente satisfactorio.

Para terminar hablaremos de su procedencia y de sus usos comunes.

En la naturaleza, como dijimos, el azufre se encuentra mezclado con otras sustancias y, generalmente, en la proximidad de los volcanes. Muéstrase algunas láminas de los solfataras (del italiana de azufre), de las cuales la más célebre, la de Pozzuoli, cerca de Nápoles, es muy común. Son también notables las solfataras de la región volcánica chilena, por sus características propias y poco cuesta conseguir fotos de esa zona. Lo anterior no quiere decir que solamente cerca de los volcanes se encuentra el azufre. Se encuentra este metaloide en casi todas las clases de terreno, ya sea en forma de cristales incrustados en ciertos minerales, en algunos casos en pequeñas partículas que sirven de cemento a las rocas o bien pulverulento cubriendo la superficie de aquéllas.

Con respecto al empleo del azufre y sus derivados, podemos decir que es infinito. Por ej.: se usa como medicamento (pomadas para granos, u otras enfermedades de la piel, principalmente); la industria emplea enormes cantidades de azufre en la fabricación de la pólvora, del gas sulfuroso, del ácido sulfúrico, en la vulcanización de la goma, etc.; la agricultura lo emplea en el azufrado de las viñas, para combatir el "oidium"; el azufre blanco se utiliza para hacer moldes en la galvanoplastia. Por si fuera poco se usa también en la preparación de fuegos artificiales, cerillas fosfóricas, blanqueo de tejidos, etc.

**FAMILIAS DE PALABRAS****Palabras con V**

Las familias de palabras facilitan la enseñanza de la ortografía y ofrecen un medio racional para recordar la escritura de algunos vocablos.

Con el fin de facilitar su obtención, proporcionamos hoy a los maestros, algunas familias de palabras que responden al estudio de la V.

Hacemos notar como detalle interesante que la v se escribió u hasta el siglo XVII y que es debido a esta causa que encontramos en muchas familias de la v, palabras que tienen en su lugar u.

**RAIZ - CIV** del latín civis - ciudadano y civitas - ciudad.

Cívico, civil, civilidad, civilista, civilización, civilizador, civilizar, civilmente, civismo, ciudad, ciudadano, ciudadanía, ciudadela, etc.

**RAIZ - CAV** del latín cavea - cueva.

Cavidad, cóncavo, concavidad, cava, cava, excavación, excavar, precaver, cavar, caverna, cavernoso, precavido, cauto, cautela, cauteloso, incauto, precaución, precaucionarse, precautelar, etc.

**RAIZ - CLAV** del latín clavus y clavis - llave. Raíz primitiva Kl cerrar.

Clavo, clavar, clavado, clave, clavel, clavazón, clavadura, clavijero, llave, llavero, llavín, cónclave, conclavista, desclavador, desclavar, claustro, claustrar, cláusula, clausura, clausurar, concluir, (con y claudere - cerrar), conclusión, conclusivo, concluso, concluyente, excluir, exclusión, exclusive, recluir, reclusión, recluso, etc.

**RAIZ - FAV** del latín faveo - ere, favorecer.

Favor, favorable, favorablemente, favoreceder, favorecer, favoreciente, favoritismo, favorito, desfavorable, desfavorablemente, desfavorecedor, disfavor, fausto, faustoso, fautor, infausto, etc.

**RAIZ - LAV** del latín lavo, lautum - lavar, limpiar con agua.

Lava, lavabo, lavacaras, lavación, lavadero, lavadientes, lavado, lavador, lavaje, lavaplatos, lavar, lavatorio, lavoteo, lauto, lautamente, etc.

**RAIZ - LEV** del latín lavis, leve - que no pesa.

Leve, levedad, levantar, levadizo, levadura, levantado, levantadizo, levante, levantino, levantisco, levantamiento, levantador, liviano, livianamente, livianidad, llevar, llevado, llevadero, sobre llevar, elevado, elevación, elevador, relevar, relevante, relevo, relieve, aliviador, alivianar, aliviar, alivio, solivantar, soliviantar, sublevar, sublevación, sublevadamente, leudar, leudo, aleudar, etcétera. 4

**RAIZ - NAV** del latín navis (del sánscrito nau, navegación), nave.

Nave, naval, navecilla, navegable, navegante, navegar, naveta, navegador, navicular, naviculario, naviero, navío, circunnavegar, naufragar, naufragante, naufragio, náufrago, náusea, nauseabundo, náutico, argonauta, etc.

**RAIZ - SALV** del latín salvus - salvo. Salud del latín salus, derivado de salvus.

Salvo, salvable, salvación, salvado, salvador, salvaguardia, salvamente, salvar, salvavidas, salve, salvedad, salvia, solvilla, salvoconducto, salvohonor, salud, salubérrimo, salubre, saludable, sadador, saludar, saludo, salutación, insalubre, etc.

**RAIZ - SOL** del latín salvo - ere (solutum) soltar, desatar.

Solvencia, solventar, solvente, absolver, absolvente, disolvente, disolver, insolvencia, insolvente, resolver, soluble, solución solutivo, absolución, absoluto, absolutista, absolutorio, disolución, disolutivo, disoluto, insolubilidad, insoluble, irresoluble, resolución, resolutivo, resolutorio, resolutivo, etc.

(Continuará)

**NELSON GAMBOGI.**

## El Acuario en la Escuela

En un artículo anterior nos ocupamos de la preparación de un acuario para que fuera utilizado en el estudio experimental de la vida de algunos animales.

Hoy nos referiremos al uso de dichos acuarios.

Una vez preparado el acuario de acuerdo con las instrucciones ya indicadas, es necesario poblarlo, teniendo en cuenta, la función que le asignamos en la escuela. Para ello debemos contar con más de uno como veremos más lejos. Para obtener el material biológico para un acuario, es menester realizar una excursión con tal fin o llevar a cabo esa tarea en cualquiera que se realice con otro objeto y se preste para ello; y además, debe poseerse los útiles apropiados para extraer dicho material.

De una manera general debe decirse que en cualquier arroyo, cañada o charcos más o menos grandes hay material suficiente para realizar el estudio en la forma expresada; pero hay inconvenientes tan grandes que debe recurrirse a ellos en casos excepcionales. En ellos y especialmente en lugares donde una apreciable masa de agua estancada se encuentran, frecuentemente, cubierta de plantas acuáticas, es fácil encontrar una variedad enorme de seres acuáticos. Es suficiente pasar un frasco de boca ancha por la superficie del agua para levantar junto con las plantas una fauna tan abundante como para realizar un extenso estudio dentro de la disciplina que nos guía. Allí encontraremos desde los protozoarios hasta los batracios con escasas lagunas dejadas por los tipos zoológicos no representados en los animales dulceacuícolas y que lo están en los marinos.

Pero si bien es muy fácil encontrar material de estudio en esos lugares, cuando

ese material deben usarlo los niños, principalmente, sin la vigilancia de sus maestros, pueden ofrecer algunos peligros que se deben evitar a toda costa. El peligro fundamental que pueden ofrecer esos lugares se debe a que en ellos podrían encontrarse los elementos agentes del temido quiste hidático que tanto castiga a la población del campo. Los huevos de la tenia *Echinococcus* eliminados por los perros, fácilmente llegan a los cursos de agua, y trabajando pues, con agua, susceptibles de albergar a dichos huevos, no es difícil contaminarse con los mismos. Por eso cuando no sea posible obtener material de otro origen, los maestros deben evitar que los niños lo utilicen. Ellos deben encargarse de las manipulaciones que su estudio exija, realizándolos de acuerdo con los principios generales de higiene que garanticen el uso de los mismos en condiciones de completa seguridad. Para evitar estos inconvenientes se puede recurrir al material de las fuentes de los paseos públicos donde, con toda seguridad, no correrán con ese riesgo. En ellas deben seguir el mismo procedimiento: el material lo recogen con frasco de boca ancha. Es preferible que extraigan muchas plantas acuáticas, preferentemente de las de superficie. En ellas encontrarán una gran variedad de especies animales. Para no volver con frecuencia a dichos lugares en busca de material y para evitar los riesgos citados, se pueden preparar viveros; pero es menester agregar alimentos, en cada una de las estaciones del año, a fin de que en ellos se encuentren los elementos de cada época.

Los viveros se pueden preparar de maneras distintas. Una de ellas es la siguiente: en un recipiente de boca ancha o que presente una gran superficie en

contacto con el aire, se deposita agua con plantas acuáticas y animales vivos; uno y otro deben ser lavados previamente. A ellos se agrega agua de cultivos de protozoarios, o agua vieja de los floreros, etc. Con pipeta puede aislarse pequeños animales como Dafnias, Cipris, Cíclopes, Gamarus, que después de pasados por agua limpia se vierten en el recipiente que se destina para vivero. Allí tendremos una cantidad apreciable de animales a los cuales no se debe temer nada. Para que todos ellos, plantas y animales prosperen, es menester que se cumplan algunas condiciones esenciales.

Las plantas necesitan la influencia de los rayos solares. Hay animales que viven en presencia de los rayos solares; pero otros sucumben bajo la acción continua de los mismos. Estudiando las exigencias biológicas de cada uno de ellos parecería fácil ofrecer las condiciones óptimas de ambiente para cada uno; sin embargo, conviene que en un mismo medio haya plantas y animales porque sus funciones se complementan; y animales diversos, porque unos sirven de alimentos a otros. Todo se puede obtener si en recipientes grandes de paredes opacas se colocan todos esos elementos vivos y se pone suficiente cantidad de plantas acuáticas de superficie como para que tapen casi totalmente la superficie del lí-

quido y den la sombra suficiente para permitir la vida de los que presentan fototropismo negativo, y, algunas plantas sumergidas, para que realicen sus funciones tan necesarias al mantenimiento del equilibrio biológico que debe existir entre plantas y animales. En el caso que deban usarse recipientes de paredes de vidrio, éstas pueden envolverse con cartulina de tal manera que evite la penetración de los rayos solares. Conviene que en algún sector del mismo penetre una pequeña cantidad de luz. De acuerdo a la forma de cada recipiente se resolverá este asunto. Aunque trabajando en estas condiciones el operador no corre riesgo alguno, es una práctica que no debe olvidarse en estas actividades, la de lavarse las manos con alcohol u otro desinfectante enérgico después de terminar. Es necesario que cada uno se acostumbre a usar una técnica correcta aunque en esa oportunidad no se manifiesten todas las características de estas experiencias.

Ya hemos visto cómo se obtiene el material biológico para el estudio. En otro artículo veremos que material se podrá encontrar y de qué manera puede llegar hasta los niños en forma provechosa y sin repercutir desfavorablemente en el cumplimiento del horario escolar.

## Imanes y Electroimanes (6.º Año)

La Física resulta difícil y poco agradable si el maestro y los alumnos se limitan a repetir, lo que el texto dice, sin ninguna objetivación. En cambio, con un poco de ingenio y de buena voluntad, puede hacerse de esta asignatura, una de las más agradables e interesantes del programa.

Sobre un pequeño armazón de madera provisto de un gancho, se coloca una

barrita de hierro dulce a la que se le da la forma de una herradura. En los brazos de ésta, se ajustan dos carretes (puede prescindirse de ellos) y se enrosca un alambre de cobre continuado y aislado con cinta aisladora.

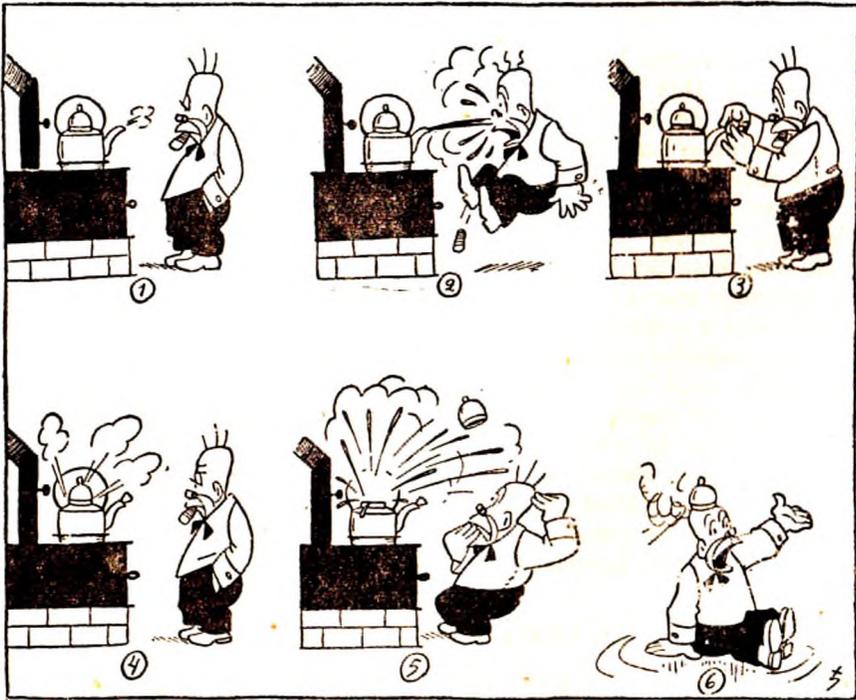
Al iniciar y al dar término a la obra, deben dejarse libres dos trocitos de alambre, que se unirán a los polos de una pequeña pila, si se desea hacer fun-

cionar el electroimán. Cuando esto se hace, se aproximan cuerpos ligeros tales como plumas de escribir, alfileres, agujas, etc., al electroimán y éste las atrae y las retiene mientras la corriente actúa.

Se preparan los alambres de la pila y los objetos caen de inmediato.

He aquí un ejemplo práctico y de excelente resultado.

## HISTORIETA MUDA



Esta historieta deberá ser desarrollada por el alumno sin que medie ninguna interpretación.

Debe explicarse al niño simplemente el

trabajo a realizar y dejar libre su imaginación para que complete con la palabra la figura impresa. Como trabajo de lenguaje es recomendable.

## Rabindranath Tagore

Hace poco tiempo el telégrafo nos traía la triste noticia de la muerte del poeta. En homenaje insertamos aquí uno de sus poemas que parece escrito en esta misma hora.

Sí, verdad, poeta; tu cabello comienza a blanquear. Que en tu meditación por el anochecer solitario, oigas los mensajes del más allá.

No. Escucho por si alguien, aunque ya es tarde, me llama de la aldea.

Velo por si dos jóvenes corazones errantes se encuentran y cuatro ojos ardientes quieren música que rompa su silencio y hable por ellos...

¿Quién compondría sus canciones de pasión si yo me sentara, orilla de la vida, a meditar en la muerte y en el más allá.

No. La primera estrella va a morir. La llama de la pira funeraria se extingue lentamente junto al río mudo. En el patio de la casa desierta aúllan en coro los chacaes a la luna tediosa...

Si algún trasnochado soñador saliera de su casa a ver la noche y escuchara, baja la cabeza el murmullo de la sombra ¿quién habría de decirle al oído el secreto de la vida, si yo, cerrara mi puerta, me libertase de mi cárcel mortal.

No. ¿Qué me importa que comience mi cabello a blanquear? Tan joven soy y tan viejo como el más joven y el más viejo de la aldea. Unos sonríen dulcemente, otros tienen un brillo malicioso en la mirada. Estos van llorando por el sol; los otros esconden su llanto en las tinieblas. Y todos me necesitan y no he de perder el tiempo en los por qué de la otra vida.

Mi edad es la de todos. ¿Qué importa que mi cabello comience a blanquear?

# NOTAS



N. PRADINES BRAZIL.

## Armando D. Pereira

Hemos perdido a Armando Pereira.

Un arribo tristísimo y luego, una despedida hondamente emotiva, nos mostró con crudeza, una tragedia sin remedio: habíamos perdido a Pereira, al viejo amigo, al luchador incansable de nuestro gremio, al entusiasta investigador de nuestro pasado prehistórico, a la voluntad personificada en un amigo cordial, optimista y generoso.

Una madre abnegada, que periódicamente y junto a sus hijos lo recibía con cariño; una esposa comprensiva, que estimulaba sus inagotables energías; su compañero de estudios con quien se dividían la altruista tarea en un silencio que

no debe seguir; sus amigos y colegas; sus alumnos; todos, experimentaron el tremendo dolor de recibir el cuerpo sin vida de quien supo hacer de sí mismo, la expresión activa de una existencia realizada en función de un deseo de superación personal y colectivo. Todos sentimos, con qué injusticia se terminaba una labor constructiva que se desarrollaba por el aliento de esos jóvenes que no tenía tin.

Pereira había caído como todos los que lo hacen en el cumplimiento de una misión superior.

Pereira es un nuevo tributo que ofrece el anhelo de superación, característico de lo más genuinamente humano.

Pereira y Oliveras, preparan, silenciosamente, como siempre, un viaje de estudio que iba a ofrecerles la oportunidad de lograr un apreciable material con el cual continuarían el estudio de la arqueología nacional. Muchos días de búsqueda incesante, en el rincón más septentrional del país y pequeñas incursiones en los países vecinos, les brindan la ocasión de reunir esos elementos tan codiciados para la continuación de sus estudios. Tan intensa es la tarea, tanto entusiasmo los alienta que al anochecer del último do-

mingo de vacaciones, cuando todos nos disponemos a descansar para reiniciar las funciones docentes, Pereira se dispone a cruzar un arroyo por un puente cercano y Oliveras, embarcado en una frágil y rumbosa chalana, junto con todo el equipaje común, boga contra la corriente en busca del pueblo desde el cual iniciarían el regreso. Pereira, trata de abreviar camino y se dirige hacia lo que simula un paso. Resueltamente penetra, como tantas otras veces lo hiciera; pierde pie, pero seguro de sí mismo, trata de cruzar a nado. Recorre un gran trecho; siente perderse; lucha desesperadamente; pero ya es tarde. Los auxilios que llegan no tienen éxito. Pereira, aterido de frío no logra utilizarlos. La naturaleza, que tanto apreciaba Pereira, fué más fuerte que él: lo arrastó consigo para no liberarlo más.

Así se fué Pereira. A fin de volver con el fruto de un largo trabajo no vaciló en realizar una maniobra arriesgada. Estando su vida en peligro, luchó denodadamente por salvarla.

Pereira murió heroicamente, en un acto de paz.

Mientras en diversas partes del mundo los hombres cruzan los campos en busca de la muerte de sus contrarios; aquí dos jóvenes cruzaron llanuras y torrentes, para gustar más bella la vida. Allá se muere heroicamente en los campos de batalla; aquí se muere heroicamente en los senderos de la paz.

Así murió Pereira.

---

Pereira se destacó bien temprano en la acción gremial del magisterio. Colega inteligente, activo y entusiasta supo contagiar sus virtudes a un núcleo de colegas y amigos con los cuales formaron el Comité Pro-creación de Cargos Escolares. Muchas campañas fueron realiza-

das con todo éxito por aquel conjunto de jóvenes y activos maestros.

Muchos beneficios prestó al magisterio aquella acción realizada desde el citado Comité. Cuando más tarde propusimos que aquel Comité se convirtiera en institución permanente por los motivos expresados en su oportunidad, fué Pereira un decidido propulsor de la idea y un dinámico realizador de los propósitos enunciados en aquel momento.

No es preciso destacar la labor desarrollada por Pereira en el Centro de Maestros del Uruguay, porque ella está tan íntimamente ligada a la de éste que no podría indicarse en los límites de un artículo de una revista. Pero he de señalar algunos pasajes que dibujan la silueta de nuestro amigo desaparecido.

Vinculado a un partido político, que participara en el golpe de Estado, supo alejarse de él sin titubeos, cuando sus ex-compañeros de causa se instalaban en cargos espectables. Y desde el Centro de Maestros del Uruguay, que surgía en plena dictadura, supo destacarse como uno de sus elementos más positivos de nuestro movimiento gremial.

Esta institución contaba con un periódico titulado "Energía", por moción de Pereira; él deseaba contagiar lo que poseía y distribuía.

Actuó con eficacia en la página magisterial que teníamos en "La República".

Más tarde ¡qué ironía! recibió una sanción con la cual se pretendía anular nuestra labor. Pereira, el colega que pedía siempre moderación en las actividades gremiales, era trasladado a Canelones, por una autoridad docente cuyo nombre señala la época más sombría de la escuela nacional. Ese injusto traslado no afectó a Pereira. Nos privó de su valioso concurso, en sí; pero Canelones conquistó un maestro que bien pronto supo valorar. Allí coquisó más afecto que lo que pudo haber logrado el repre-

## La Insp. Dptal. de Enseñanza Primaria de Montevideo en Comisión en el Consejo de Enseñanza

¡Situación extraña ésta! Podemos decir, como en el título, que la Inspección de Montevideo, está en comisión en el Consejo, ya que su jefe, el inspector, y su más alto empleado de carácter administrativo, el secretario, se encuentran en esa situación. Este, creemos, redactando notas; aquél, creemos, estudiando el lenguaje.

Y se nos ocurre, ¿serán más importantes estos cometidos que dirigir el funcionamiento de un organismo a quien se le confía la supervisión en la educación primaria de una población de 700.000 alumnos?

Enunciada la pregunta, la respuesta es innecesaria. Pero no es esto todo. "Para cubrir el claro" que representa la salida del inspector, pensamos que sería designado para ocupar ese cargo, provisoriamente (es decir mientras el señor Braida

estudia lenguaje), a uno de los subinspectores de Montevideo. Lo contrario sería negarles capacidad. Y, efectivamente, el Consejo parece que así lo entiende, encargando de la Insp. Dptal., al Insp. regional de la Zona B. Pero no es esto todo. Como consecuencia, las Insp. regionales de las zonas A y C, deben atender aquella Zona, la B. En una palabra: para que un funcionario estudie una materia, se trastorna toda o casi toda la dirección técnica de la enseñanza primaria de la República.

Se nos dirá que existen razones importantes, extremadamente importantes, que justifican estos cambios. Así será. Pero el Consejo no dió ninguna información. Y la información que tenemos es la vaga e imprecisa, en forma de rumores, que corren en las filas del magisterio. Por si todavía queda algún colega que

sentante del gobierno de fuerza, usando todas sus prerrogativas.

La unificación de nuestro gremio contó con su apoyo, aunque diferíamos en el procedimiento a realizarlo. Hace algún tiempo, después de una agitada asamblea gremial nos reunimos con Pereira y otros colegas y en dicha reunión, recordaba las posiciones adoptadas por cada uno de nosotros y aunque mantenía los mismos puntos de vista que en aquel momento, señalaba la posición de Pereira la cual sosteniendo un procedimiento de tránsito escalonado nos hubiera dado mejores recursos para detenernos de los males señalados en esa ocasión.

Finalmente, fué un miembro activo de

la Sociedad Linneana donde supo ganar las simpatías de todos y logró destacarse en una de sus actividades.

Lo mismo debe decirse de su pasaje por la Sociedad de Amigos de la Naturaleza.

La prematura desaparición de Pereira ha privado al amigo Oliveras su más activo colaborador.

Sólo deseamos que la valiosa labor desarrollada por Oliveras y sus colaboradores, vea la luz muy pronto, para destacar el mérito que surge de ella, para que se aprovechen sus frutos y finalmente para rendir homenaje a los que silenciosamente la realizaron.

Así también habremos homenajeado a nuestro amigo desaparecido.

## La integración del Consejo de Enseñanza

En estos momentos el Senado de la República ha resuelto conceder la venia solicitada por el P. E. para designar a la señorita Josefina Tarigo para el cargo de Vocal del Consejo de E. Primaria y Normal, vacante por fallecimiento de la señorita Leonor Horticou.

La Srta. Tarigo, de una larqa actuación en la enseñanza actuó durante un tiempo en la Dirección del Instituto Normal "María Stagnero de Muncar".

Ante su designación creemos del caso destacar que si bien se trata de una maestra que llega a ese alto cargo en la dirección de la enseñanza, no representa de ninguna manera una conquista en el sentido de nuestras aspiraciones

que la enseñanza primaria sea dirigida por maestros, porque la Srta. Tarigo no va allí a representar para nada al Magisterio y sí, en cambio, al clero.

Afirmamos una vez más nuestra posición autonomista. Los maestros que lleguen a la dirección de la Enseñanza Primaria deben hacerlo para representar en ella el gremio que los designa y ante el cual tendrán que responder de sus actos. Si la voluntad de la masa no está libremente expresada no hay representación de esa masa.

No emitimos juicio sobre la Srta. Tarigo, nos limitamos a destacar ese hecho para evitar así confusiones.

no los haya sentido, los daremos a conocer, cumpliendo así con el deber de informar a los maestros.

Primeramente, hace de esto más o menos tres años, el Secretario de la Inspección, fué llevado en comisión al Consejo, porque se produjo una situación de violencia entre él y el inspector. Y no se debe haber estimado conveniente hacer un sumario, porque éste no se hizo.

En lo que se refiere al inspector, hace más de un año, tuvimos conocimiento que había pedido licencia. Y se nombró a un inspector regional para la Inspección. Todos imaginamos que en dicha repartición las cosas no andarían muy bien, ya que se llevaba a tal cargo a un inspector regional y que pronto tendríamos novedades sensoriales. Pero no pasó nada. Y nos desilusionamos. Con el correr del tiempo el inspector se mejoró y cuando todos suponían que volvería al cargo, fué adscripto a la Inspección Técnica. Con lo cual aquel rumor se confirmó o creemos que se confirmó.

Y no se debe haber estimado conveniente hacer un sumario, porque éste no se hizo.

Ahora muchos se preguntarán para qué hacer un sumario y nosotros también decimos: ¿para qué hacer un sumario?

Pero, confesémoslo, la situación es un poquito irregular. Sentimos vagamente como si las cosas no estuvieran bien así. Y no se vaya a pensar que es porque anhelamos que Braidá, representante genuino de Williman, vuelva a la Inspección. Lejos de eso, deseamos sinceramente y siempre por el bien de la escuela, que se normalicen completamente las situaciones anormales creadas por aquel régimen y que el actual Consejo ha mantenido, imitando en cierto modo la política del grupo que gobierna hoy el país. Y la única forma de volver las cosas a su cauce, es llamar a concurso a todas las inspecciones y subinspecciones que Williman llenó digitalmente con "los de confianza".

## La destitución de un Maestro

Un hecho lamentable desde todo punto de vista, ha venido a ocurrir recientemente: un colega nuestro, compañero además, ha sido sancionado con la máxima pena que puede aplicar el Organismo Superior de la Enseñanza Primaria.

Hemos tenido tiempo de meditar sobre este asunto, y libres del apasionamiento natural con que se reacciona de inmediato ante un hecho así, intentaremos emitir aquí el juicio que tal nos merece. Al juzgar lo haremos con absoluta prescindencia de las personas que han sido actores directos en la incidencia, para considerar con la objetividad que sea posible los hechos.

La destitución está encadenada en el tiempo con una serie de incidencias cuyo punto de partida se halla en el sumario incoado al director de la Escuela de 2.º Grado N.º 13, señor Orestes Grandi. Aquí está para nosotros la raíz del mal, y es una raíz bastante enferma.

En su oportunidad anotamos fallas iniciales de evidente gravedad, que contribuyeron a crear un estado, no el más propicio para dilucidar un asunto de la delicadeza del que estaba entonces en el tapete. El apasionamiento venció a menudo a la serenidad y lo que es más lamentable, faltó mesura en los que más que ninguno estaban obligados a tenerla. Por esa senda accidentada caminó este asunto durante algún tiempo, con su triste escuela de clases perjudicadas en su rendimiento y niños resentidos en el normal desarrollo, por cambios de maestros, etc. Ahora se llega a lo que consideramos una culminación: el Consejo de Enseñanza Primaria, integrado en el mo-

mento de resolver con 2 de sus miembros, en base a un pedido de destitución que hiciera el señor Inspector Regional de la Zona B actualmente a cargo de la Inspección Departamental de Montevideo, y a una moción escrita que en el mismo sentido hiciera la extinta Leonor Horticou, aplica el artículo 49 de la Ley de Educación Común y destituye al Ayudante Amílcar Vasconcellos por considerar su conducta, desarreglada y agresiva.

Estos son los hechos; ahora trataremos de analizarlos colocándonos en el punto de vista del interés general que es el que a todos debe llamarnos.

El Consejo de Enseñanza ha aplicado un precepto legal; el artículo 49, que lo faculta para destituir funcionarios dentro de ciertas normas. Los alcances de este artículo y aún su vigencia, son bastante discutibles, pero no lo vamos a hacer nosotros en este momento, porque ello daría lugar a un problema jurídico no encuadrado en esta nota. Pero vamos a ubicarlo en el tiempo. La Ley de Educación Común, obra de José Pedro Varela contiene valores que fueron, son y serán inalterablemente, columnas de nuestra Escuela Primaria, porque su fuerza y su grandeza los hace perennemente actuales; pero tiene también normas y principios impuestos por la época, y que con la desaparición de las circunstancias, fruto de la evolución, han dejado de servir el fin que los hiciera integrar esa Ley. A éstos pertenece a nuestro entender el principio establecido en el artículo 49. ¿Puede reprocharse a Varela de injusto, porque lo que él hiciera 70 años atrás sirva hoy a un injusticia? No. Los que

tenemos que reprocharnos somos nosotros, que no supimos dar a tono con el ritmo de la época los toques que su obra requería. No puede pedirse a nadie, ni pensarse de nadie que legisle en detalle para un siglo. Y hoy estamos frente a los hechos en los que por ante todo debemos percibir nuestras culpas. El artículo 49 con sus exageradas facultades existe aún para las autoridades. La única limitación posible es la que pueda surgir del espíritu de quien lo aplica, para proyectarlo en la hora actual.

En el caso concreto a que queremos referirnos, creemos que su aplicación no ha servido de ninguna manera el interés de la Escuela y por el contrario lo ha herido. Quizá no hubo en el momento de juzgar la serenidad suficiente para hacer con la justicia una limitación al derecho. Penar es mucho más difícil que incurrir en falta.

Nos referimos, desde luego, al que pena con justicia. Y claro está: el concepto de justicia que ha de servir de base, es abstracto, imposible de fijar en forma estricta. El mismo precepto legal que ha creado el hombre para regir su juicio no satisface totalmente el concepto. Y es que actuamos con valores humanos de los que es imposible separar lo imperfecto que el hombre tiene en su esencia misma. Pero no obstante, todos tenemos un concepto de justicia; la vida social nos lo desarrolla por la constante aplicación que de él nos obliga a hacer. Los maestros sabemos bien cuán desarrollada se halla en el niño la idea de lo justo; claro que aún carece en él del vuelo de la abstracción. Precisar este concepto ha sido motivo casi constante de preocupación en las comunidades sociales, a través de sus pensadores, filósofos, legisladores, etc.

Doctrinas jurídicas o escuelas filosóficas nos han dado muchas veces soluciones: lo justo es lo bueno, nos dicen, o lo

justo es lo que nos trae la felicidad, o lo justo lo que contribuye al bienestar general.

Pero no es nuestra intención llevar este asunto al plano de la discusión filosófica en el que se haría interminable.

Quisimos "echar una ojeada" para aclarar y afirmar nuestro juicio: Que el terreno en que se actúa no es muy cierto y por el contrario está lleno de sutilezas, matices difíciles de percibir para la razón humana y en el que el análisis nunca es suficiente por fino y meditado que se haga.

¿Y la Escuela? ¿Gana o pierde? Para nosotros pierde, o cuando menos no podrán demostrarnos que gana. Pierde en lo moral porque el castigo es siempre depresivo, y en lo material porque aleja un maestro del cual podemos decir, que es capaz de dar a la Escuela mucho de lo positivamente valioso que hay en su espíritu.

El efecto moral sobre el Magisterio ha sido también negativo. Se ha descargado con violencia el peso de una sanción sobre un maestro que lucha. Pudo tener errores, pero no podrá negarse que lo que persiguió siempre fué un ideal positivo, de mejora, de elevación moral para la Escuela y el Magisterio. Eso al menos, nos resulta innegable. Y la misma resolución del Consejo, sumamente escueta, juzga su conducta desarreglada, pero no toma en cuenta el fin en función del cual llegó a esa conducta. Se objetivizó demasiado para entrar a reprimir cuando hubiera sido más oportuno encauzar. Si nosotros como maestros aplicáramos igual criterio, expulsaríamos de la escuela a los niños cuya conducta no encuadrara dentro de las normas que rigen la disciplina de la clase. ¿Y las autoridades lo permitirían? Seguramente no: es anti-pedagógico y antisocial.

Nuestra escuela de hoy es imperfecta; hay que mejorarla, hay que revolucio-

## LA ESCUELA RURAL

*El ciclo de conferencias en la Universidad Popular Central. — Los maestros que intervinieron. — La próxima concentración nacional de maestros*

Se realizó durante las vacaciones de julio, en la Universidad Popular Central, un ciclo de conferencias sobre la Escuela Rural en que intervinieron los maestros: Luis O. Jorge, Aldo Faedo, María Angélica García, Julio Macedo, Adhemar Gómez y Rosalío Preyra.

Fué encarado el problema de la Escuela Rural desde distintos ángulos, (origen de sus deficiencias, situación del maestro en el campo, fin de la educación campesina, etc.) con un gran espíritu de estudio por parte de los maestros del interior, los que mostraron en primer término una disposición fresca, intensa, decidida para la lucha, que se apreció en todo su extraordinario valor.

Estos seis maestros que llegaron hasta nosotros, con la limpia actitud de quienes van a decir —bueno o malo— lo que existe, empezaron por enseñarnos que el maestro debe mantenerse en disposición de lucha, y no sólo ante el pequeño escenario de la clase o la escuela, sino

narla, y nosotros sabemos que esa obra tendrán que hacerla los maestros. No es castigando a los que tienen el valor de hablar, aunque no lo hagan de acuerdo a nuestros deseos, que va a propiciarse una evolución en el sentido positivo, al contrario, habría que tratar de que hablen y que luchen los que están callados, los indiferentes, los remisos, los débiles. Inicialmente hay que estimular, no contener, porque al final la idea asistida de la razón serena va a predominar sobre el desborde momentáneo o el error

frente a toda la sociedad. El maestro ha de ahincar en la vida y andar con ella, esto podría ser la traducción de su mensaje.

De este ciclo salió una sugestión de gran trascendencia en sí, que es la realización en Montevideo, durante el período de vacaciones del verano, de una concentración de maestros que estudiará la situación de la Escuela Rural, desterrando todo lo artificioso y vacío de los congresos corrientes, y llegando a soluciones que sean un camino a seguir, mediano o inmediato.

A tal fin se está constituyendo actualmente un comité central, que invitará a todos los maestros del país, a formar en cada departamento grupos que estudien los problemas de referencia en forma organizada, y fundamentalmente para que cada región exprese sus características y sus necesidades.

ESCUELA que acompaña todo esfuerzo por el mejoramiento de la enseñanza, lo hace hoy con más interés, por cuanto se trata de la Escuela Rural, el más arduo problema que presenta nuestra realidad escolar.

pasajero, cuando se persigue con sinceridad un ideal que es justo.

Tenemos la esperanza de que el Consejo revea lo actuado para arribar a una solución más de acuerdo con lo que es un deseo general.

Si los señores miembros del Consejo piensan serenamente, tendrán que hacerlo.

Queremos servir a la justicia y creemos de esta manera hacerlo.

*La Dirección.*

## MISCELANEA CIENTIFICA

### Pruebas por un número cualquiera de la multiplicación y de la división

La prueba por 9 es la única usada en la práctica, pero no la única posible. Todas ellas se basan en el siguiente *teorema*:

El producto de los restos de la división por  $n$  de dos factores, es igual al resto de la división por  $n$  del producto. En efecto. Sean  $P$  y  $Q$  dos factos cualesquiera. Supongamos que  $P: n = p$  y que haya un resto  $x$   $Q: n = q$  con un resto  $y$ . Tenemos:  $P = p n + x$

$$Q = q n + y$$

Multiplicando ordenadamente:  $P Q = p q n^2 + p n y + q n x + x y$ , lo que nos dice que  $xy$  es el resto de la división por  $n$  de  $PQ$ .

l. q. q. d.

Siendo la obtención del resto el problema fundamental, la prueba de reunir dos condiciones, para ser práctica:

1.ª Que el resto se halle fácilmente sin hacer la división misma.

2.ª Que en su obtención intervengan todas las cifras de los factores dados.

Debemos excluir las pruebas de la multiplicación y de la división por 6, 7, 8 y todos los números superiores al 11, por no satisfacer la 1.ª condición. No sa-

tisfacen la 2.ª, las pruebas del 2, 4 y 5. En efecto, los restos de las divisiones por 2 y por 5 de un número se obtienen considerando únicamente su última cifra, y el resto de la división por 4 considerando las dos últimas. Es pues únicamente una o dos cifras las que comprobamos si están bien, al aplicarles estas pruebas.

Nos quedan entonces por considerar las pruebas por 3, por 9 y por 11.

La prueba por 3 de la multiplicación y de la división se realiza exactamente igual que la prueba por 9.

Consideremos ahora la prueba por 11.

*Divisibilidad por 11.* Un número es divisible por 11 cuando la diferencia de la suma de las cifras que ocupan lugares pares e impares es 0, 11, o un múltiplo de 11. Ejemplos: los números siguientes son indivisibles por 11:

27.478 suma cifra "pares" 14, suma impares 14.

12.826 suma cifras "pares" 4, suma cifras impares 15.

190.839 suma cifras "pares" 26, suma cifras impares 4.

Resto de la división 11. Para hallarlo se procede del modo siguiente:

1." Se considera el número como formado por dos grupos  $a$  y  $b$  de cifras intercaladas. Llamemos grupo  $a$  al que contiene la última cifra.

2." Se suman las cifras de ambos grupos, y denominaremos a dichas sumas  $A$  y  $B$ .

3." La diferencia  $A - B$  es el resto  $R$  buscado. Ejemplos:

$$52.348 ; A=8+3+5=16 ; B=4+2=6 \\ R=10$$

$$376.521 ; A=1+5+7=13 ; \\ B=2+6+3=11 ; R=2$$

Si  $A$  es menor que  $B$ , se le suma a  $A$  tantas veces 11 como sea necesario para poder efectuar la resta. Ejemplos:

$$724.092 ; A=2+0+2=4 ; \\ 9=9+4+7=20 \\ R=22+4-20=6$$

$$537.264 ; A=4+2+3=9 ; \\ B=6+7+5=18 \\ R=11+9-18=2$$

Los dos ejemplos de multiplicaciones siguientes, a los cuales aplicamos las pruebas por 3, 9 y 11, no necesitan comentarios.

$$537.264 \times 376.524 = 202.291.178.544$$

$$724.092 \times 52.348 = 37.904.768.016$$

Prueba por 3      Prueba por 9      Prueba por 11

$$\begin{array}{r} 0 \ 0 \\ \hline 0 \ 0 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 0 \ 0 \\ \hline 0 \ 6 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 2 \ 4 \\ \hline 4 \ 2 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 0 \ 0 \\ \hline 0 \ 1 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 6 \ 6 \\ \hline 6 \ 4 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 6 \ 5 \\ \hline 5 \ 10 \end{array}$$

¿Tiene ventajas la prueba por 11 sobre la prueba por 9?

Sabemos que la prueba por 9 tiene un defecto y es que sumándole a una cifra del producto una cantidad cualquiera y restando la misma cantidad de otra cifra, el resto de la división por 9 de dicho producto, no varía. Ejemplo:

$$245 \times 123 = 30.135 \quad \begin{array}{r} 2 \ 3 \\ \hline 3 \ 6 \end{array}$$

Si pusiéramos 30.225, la prueba sería la misma.

La prueba por 11 no tiene este defecto, pero sí otro análogo y es que sumando (o restando) la misma cantidad a cifras contiguas (o de distinta paridad) del producto, la prueba no varía. Si al ejemplo citado, le aplicamos la prueba por 11 tenemos:

$$245 \times 123 = 30.135 \quad \begin{array}{r} 3 \ 6 \\ \hline 6 \ 2 \end{array}$$

Si en lugar de 30.135 hubiéramos escrito 30.245, 30.025, la prueba nos daría bien. En realidad las fallas de las pruebas por 9 y por 11 son muy poco frecuentes. Muchísimo más raro aún sería que fallaran las dos pruebas. Sólo a título de curiosidad ponemos el siguiente caso:

$245 \times 123 = 30.234$ . Las pruebas por 9 y por 11 dan bien, y son las ya citadas. El producto erróneo se ha obtenido sumándole 9 a las dos últimas cifras del producto verdadero.

## Actos en el Día del Maestro

Organizado por los compañeros que responden al "Núcleo Autonomía Escolar", en el Día del Maestro, se realizaron dos actos de especial significación, los que tenían la finalidad: el uno, de poner de relieve el espíritu de camaradería que empieza a hacer carne en el gremio; el otro, fundamentalmente, hacer público, por intermedio de prestigiosos maestros, las necesidades de la escuela. Ambos objetivos fueron logrados ampliamente.

Si bien es cierto que faltó en los actos, y nos alegramos, las personas que son encarnación de lo que nuestro pueblo ha calificado certeramente, de "el calor oficial" en cambio rodean a los integrantes de "Autonomía Escolar" personas, que como Joaquín Alcalde e Hipólito Coirolo, representan mucho más para los maestros. Simbolizan toda la lucha sostenida en favor de los siempre olvidados intereses escolares.

Pasemos ahora a dar la información

de dichos actos. El banquete efectuado en el amplio local de las Cervecerías del Uruguay se caracterizó, por la alegría, la amabilidad y debe él, servir de ejemplo a futuras reuniones de ese carácter.

La trascendental concentración realizada en las horas de la tarde en el Ateneo de Montevideo, y en la cual hablaron Hipólito Coirolo, Baustista López Toledo, María del Carmen Orique y nuestro director, el señor Julio Condon, señala el punto de partida de una nueva campaña en pro de la Autonomía Escolar en primer término y con ella el reconocimiento de lo que el Estado debe a la escuela.

El discurso de Coirolo, que inició la oratoria y que nuestros lectores encontrarán en este número, dejó en el ánimo de los maestros que concurrieron, una sensación maravillosa de cosa firme, indestructible, como nuestras aspiraciones mismas. Tal fué el entusiasmo despertado, que a la salida varias personas, maes-



Durante el banquete en la Cervecería

## NOTAS BIBLIOGRAFICAS

ALVARO YUNQUE. — 7 obras de teatro para niños (Ediciones Occidente, Buenos Aires, 1941).

He aquí otra obra de teatro para niños, que viene a sumarse a las que últimamente nos han llegado de la Argentina sobre el mismo tema, tan difícil, y a nuestro entender tan poco logrado.

Es un género difícil el de teatro para niños, (interpretado o no por niños), como en general lo es toda la literatura para la infancia: cuentos, dramatizaciones, poesía, novela. Y no se ha logrado casi hacer obra perdurable en este campo (especialmente en el teatro, y algunas de las piezas de este volumen son prueba de ello, porque creemos que se ha equivocado, comunmente, el camino para llegar a conseguir el fin de este particular esfuerzo literario: el estímulo y acendramiento de la emoción estética en el niño, y la capacitación de éste para una vida más bella y mejor.

La obra literaria, como tal, tiene un valor puro de emoción y ejemplo que es fundamental para el aprovechamiento que de ella realice nuestro espíritu en busca de su propia perfección. Hablando del autor del Quijote en su libro "Cervantes", Jean Cassou dice:

"...Y para seguirle en una aventura de la que no saca ninguna fórmula general, limitándose a vivirla (1) — ¡pero con qué potencia de transcripción, con qué intensidad trágica, con qué plenitud en la experiencia de los acontecimientos y en el conocer las cosas y los seres! — para seguir a Cervantes es necesario desplegar toda la simpatía y todo el desinterés que, como ofrendas ardientes, son debidos a los grandes artistas. Así recibiremos, en cambio, el fortificante beneficio de nuestra admiración". En el Quijote no se plantea "ninguna fórmula general", sino que se limita a "vivir la aventura", y por la contemplación simpática de tal aventura es que sacamos "el fortificante beneficio" de nuestra admiración. En esto reside el valor de la obra literaria, tanto para el hombre como para el niño; y esto quisiéramos que se hiciera con el teatro infantil: obra pura, sin fórmula, vivida.

Ahora bien, aquí precisamente reside la dificultad que ha sido escollo infranqueable para muchos esfuerzos: conseguir que la obra que se le da al niño, poesía, cuento, pieza dramática, sea capaz de hacerlo entrar por ese camino de simpatía que hace abrir el corazón empapándolo en esa "fortificante admira-

tros desligados de toda acción gremial, hablaron de la necesidad de llevar a Coirolo, cueste lo que cueste a la Dirección de Enseñanza!

La señorita María del Carmen Orique, brillante en sus conceptos, hizo notar, la necesidad de un programa de futuro que oriente nuestra acción hacia el logro de nuestros más caros ideales.

Dicho discurso, que también será publi-

cado por "Escuela", debe destacarse como clara afirmación de los postulados de la Autonomía Escolar.

Los compañeros López Toledo y el señor Julio Cóndon, llevaron la palabra de los organizadores y pusieron claramente de manifiesto la firme resolución del "Núcleo Autonomía Escolar", alrededor del cual, día a día, se reúnen los que, en nuestro gremio aspiran a un porvenir mejor para la Escuela Uruguaya.

F. F. F.

ción". Para eso no hay más que una sola fórmula: "potencia en la transcripción", como dice Jean Cassou, y "plenitud en la experiencia". Esto, si dirigido al adulto es difícil de realizar y sólo lo consiguen los grandes artistas, dirigido al niño es aún de una dificultad mayor, porque el material de captación en el niño es menor que en el hombre, aunque tal vez, en cierto sentido, sea más intenso.

En efecto, el adulto dispone de un instrumento poderoso, que puede llegar a suplir cualquier deficiencia en el orden de la aprehensión de la experiencia literaria: el pensamiento discursivo, la reflexión; el niño, en cambio, está, en cierto modo, desamparado frente a la obra de arte, sólo con su emoción y su sentimiento. No pone nada reflexivo, o lo pone en una muy mínima parte, para apoderarse del hecho estético, de la experiencia artística, sino que ésta debe penetrarle de por sí, por caminos más recónditos y difíciles. El problema está, pues, en que la obra "interese" al niño, (que lo interese de la manera que ya hemos dicho, extra-conscientemente). El modo de hacerlo es recurrir a las reservas de imaginación infantil, y a su capacidad de reacción emocional; poniendo adecuadamente en juego estos elementos es de la única manera que puede crearse verdadera obra para niños. Recordemos aquí, como ejemplos en distintos órdenes, estas tres realizaciones que todos conocemos: la novela de Espínola, *Saltoncito* (obra maestra, verdadero paradigma de literatura para niños), *La Conquista del Fuego*, de Zarrilli, en el teatro, y la poesía de García Lorca, entre las más bellas de las suyas: *Canción*:

"El lagarto está llorando.  
La lagarta está llorando.  
El lagarto y la lagarta  
con delantalitos blancos", etc.

La obra de arte, en los tres casos, quiere actuar, y actúa, sola, y llega al niño (y al adulto), y deslumbra, y alecciona (en un alto sentido), sin las andaderas de la moraleja (que si aparece, en forma de consecuencia moral, por ejemplo en *Saltoncito*, es porque la trayectoria total de la acción, en este caso, por la categoría de arte de la narración, se impone como modelo a través del entusiasmo de la penetración entre el niño y el personaje).

Una de las obras que presenta Yunque en este volumen, está, en este sentido, dentro de lo que hemos venido diciendo; es la primera: "Tres poetas y un pan", fantasía en dos actos, prólogo y epílogo, una obra pura, fresca, movida, con el supremo acierto, en literatura para niños, de la personificación de animales, moviéndose en un ambiente de irrealidad y sueño conducente a la consideración final:

¡Ay, cómo un hermoso sueño  
alimenta más que un pan!

que en cierto modo pudiéramos poner como acápite de estas notas sobre teatro infantil.

De las restantes piezas, unas más que otras, caen, sin dejar por eso de tener valores, dentro de lo que a nuestro entender resulta criticable en la materia, salvo una fábula en un acto, *El perro atorrante*, (en que intervienen, bien dosificado el elemento cómico, personajes de nuestro folklore como el Zorro y el Tigre) y "Somos hermanos", una comedia con algunos defectos (un personaje lee en escena toda una página cuasi filosófica tendiente a demostrar la tesis de la comedia) pero que como acción es vivaz y agradable, con dos o tres tipos de niños muy bien caracterizados.

J. C. B.

(1) El subrayado es nuestro.

## "COMO SE COMPRUEBA EL TRABAJO ESCOLAR"

por Juan Comas. — Ediciones pedagógicas y escolares E. D. I. A. P. S. A. — México.

Ha llegado a nosotros este necesario libro del maestro español Juan Comas, hoy exilado en México. Y no podemos menos que decir dos palabras acerca de su propósito — que alcanza plenamente — y recomendarlo de esta manera a nuestros lectores.

A nadie escapa la necesidad de tener una referencia invariable o de poca variabilidad para medir, con la menor influencia subjetiva, la capacidad de un alumno, el grado de preparación de una clase, hasta donde puede o no asimilarse un conocimiento.

Todos están desconformes con las pruebas de promoción, con los informes de los inspectores y hasta con la incapacidad del niño. Y desde luego también, que todos los maestros son conocedores de tanto "test" mental o de instrucción que puede darle una relación más científica que los exámenes empleados, y que serían la base para un juicio equitativo.

Pero, evidentemente, hay dificultades grandes para su aplicación.

Juan Comas ha comprendido eso, y nos guía con una selección de pruebas de suma sencillez en su aplicación, a establecer métodos racionales de examen, y a buscar haremos que se relacionen con cada uno de nuestros países.

Pruebas de lectura, de lenguaje, de escritura, de cálculo, completadas con estadísticas comparadas de España y México, y con anotaciones al margen de suma utilidad, fruto de una evidente experiencia; todo debidamente estudiado y seleccionado, ese es el libro de Comas.

Que lleva asimismo otro oculto poder: el de incitarnos a la búsqueda de nuestras propias pruebas, y a comenzar a regirnos por un método científico de comprobación.

"...Y aunque esta orientación no nos muestre verdades psicológicas absolutas, ni nos proporciona reglas didácticas definitivas, por lo menos será capaz de arrancarnos al empirismo actual, dando alguna luz en este campo tan movible y lleno de matices, que abarca las complejas reacciones del ser humano en crecimiento..."

---

"...Es necesario realizar un esfuerzo para hacer más objetivas las condiciones del informe del inspector. El método científico de los "test" es el único que puede prestar este servicio, si es bien acogido por los maestros. Estos prefieren obedecer las conclusiones precisas de un examen objetivo que seguir las indicaciones subjetivas y contradictorias de funcionarios versátiles". — J. Comas: "Cómo se comprueba el trabajo escolar".

## UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

*Sarmiento. Homenaje de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (2.a edición, La Plata, 1939)*

La figura de Sarmiento, gran argentino y gran americano, fué objeto hace dos años de un estudio detenido y fervoroso, en ocasión de recordarse el cincuentenario de su fallecimiento, estudio realizado principalmente, como es lógico, en la Argentina donde se le han dedicado, entre otros, dos libros capitales, uno de Aníbal Ponce y otro de Alberto Palcos, que constituyen una sólida base para toda investigación sobre el extraordinario estadista, educador y escritor sanjuanino.

El libro editado por la Universidad de La Plata, recoge las conferencias dictadas sobre el particular en dicha Universidad y en diversas instituciones culturales. Cada una de ellas aborda un aspecto distinto de la múltiple personalidad de Sarmiento, como escritor, sociólogo, pedagogo, gobernante, y constituyen en su conjunto un análisis bastante

completo del valor e influencia de Sarmiento en el desarrollo cultural y político de su país y de América.

De entre los trabajos reunidos se destacan: "Sarmiento costumbrista", de José A. Oría, y "Algunos aspectos literarios de Facundo" de María Inés Cárdenas de Mouner Sans, que estudian la personalidad literaria del escritor argentino, poniéndose de relieve sobre todo en el primero de los trabajos nombrados, aspectos interesantes, y, como dice el autor, poco estudiados, de su obra literaria; "Doctrinas pedagógicas de Sarmiento", de Juan E. Cassani, y "Sarmiento, sociólogo de la realidad americana y argentina", de R. Levene, estudios serios ambos, sobre todo este último, y "La herencia de Sarmiento", de Alberto Palcos, cuyo elogio está hecho con decir que a Palcos le se debe tal vez el mejor libro sobre Sarmiento.

## Publicaciones

Ha llegado hasta nuestra Redacción, y de ello mucho nos regocijamos, un periódico escolar que dirige Federico Rodríguez, director de la Escuela rural de Chamizo, San José.

El periódico se titula "Arco Iris" y tiene como bandera de lucha el problema antialcoholista.

Es interesante subrayar esta iniciativa por cuanto ello implica un merecido reconocimiento y porque ofrece una superación de nuestro magisterio, lograda por un maestro, que colocado con exac-

titud en el plano de su misión, supo orientarse hacia el verdadero fin de la escuela rural y realizar, con sus relevantes aptitudes una obra digna.

Dr. Enrique Centrón

Abogado

Asuntos administrativos

CERRITO 661 (bis) Ap. 2

Teléf. 91323

ORGANIZACION JURIDICA  
ADMINISTRATIVA y COMERCIAL  
DIRECCION TELEGRAFICA THEMIS

**"THEMIS"**

Asuntos Judiciales y Administrativos  
Trámites Jubilatorios

CERRITO 661 (bis) Ap. 2  
TELEFONO 91323  
MONTEVIDEO

