

REPÚBLICA



ARGENTINA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

**CUADERNOS PARA EL
MAESTRO ARGENTINO**

2

**OBSERVACIONES SOBRE LOS
PROGRAMAS
DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

BUENOS AIRES

1953

ECA
Foll.
372.4
5
3-74
ap.
A

INV 010989
SIG Foll.
372.4
LIB 5



MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

CUADERNOS PARA EL
MAESTRO ARGENTINO

2

OBSERVACIONES SOBRE LOS
PROGRAMAS
DE EDUCACIÓN PRIMARIA

13225

BUENOS AIRES
1953

CENTRO NACIONAL
DE DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIVA
MAYO 55 Buenos Aires Rep. Argentina

PRÓLOGO

La Dirección General de Enseñanza Primaria ha preparado estas observaciones sobre los Programas de Educación con la finalidad de sugerir a los docentes de su dependencia algunas ideas que faciliten el correcto desarrollo de la labor escolar. Estas observaciones van al maestro como simple expresión de deseos, despojadas de todo carácter imperativo, salvo los casos en que expresamente se dice lo contrario.

La Dirección General de Enseñanza Primaria sabe que en sus escuelas se trabaja bien; que el maestro pone en la tarea diaria honrada dedicación, capacidad técnica, información seria, voluntad de hacer cada vez mejor las cosas. Pero cree al mismo tiempo que toda obra es perfectible; que hay un más allá hacia el cual podemos dirigirnos; que el estudio y la meditación de los problemas profesionales afinan nuestra técnica personal; que el ejemplo de nuestros colegas puede ser acicate que nos mueva a seguir adelante.

Estos cuadernos pretenden ser algo así como una guía capaz de orientar al maestro por caminos de perfección. Lo que ellos contienen es para que el maestro piense, medite y practique en la medida de sus posibilidades.

Toda doctrina pedagógica se realiza por medio de procedimientos de enseñanza. Así como no es indiferente el contenido de la enseñanza, también las formas de enseñar tienen su importancia. No es lo mismo ésta o aquélla. Naturalmente, la presencia del maestro condiciona la eficacia de un procedimiento cualquiera: el mejor de los procedimientos, en manos de un maestro inhábil, resulta un fracaso; así como el más objetable de los procedimientos puede dar magníficos resultados cuando lo aplica quien se siente identificado con él. El único valor positivo en materia de educación es el maestro, el hombre, el artista, que vuelca en su obra lo íntimo de su personalidad. Cuando el maestro pone en su desempeño docente la verdad de su alma, realiza la mejor obra educativa de que es capaz. Por eso,

la Dirección General de Enseñanza Primaria desea que el maestro se encuentre a sí mismo, que afirme y robustezca su personalidad de educador y que dirija a sus alumnos, orientándolos por influjo de esa misma personalidad propia y robusta.

Estos cuadernos persiguen esa finalidad. En ellos encontrará el maestro, exposiciones doctrinarias, así como indicaciones prácticas sobre la labor que le compete en la conducción de sus alumnos, y la que compete a la escuela como difusora de la cultura general en un determinado ambiente. Su colección constituirá una cartilla pedagógica y didáctica o un pequeño manual de metodología, o una guía sucinta de lo que el Estado espera de la escuela primaria.

Estos cuadernos deben ser coleccionados en las escuelas, donde estarán a disposición del docente que los solicite. Los señores Directores estimularán permanentemente su lectura.

Los señores maestros están plenamente autorizados para realizar en sus grados lo que en estos cuadernos se sugiere.

OBSERVACIONES SOBRE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

No obstante haber sido aplicados ya durante cuatro cursos sucesivos, los PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA, requieren algunas explicaciones que faciliten su correcta interpretación y, como consecuencia, su correcta aplicación.

Cabe señalar en primer término, que los Programas de Educación Primaria llevan a la escuela el pensamiento del General Perón, pensamiento que ha sido concretado en una doctrina, el Justicialismo, de carácter nacional, destinada a aclarar en el alma colectiva argentina, los altos ideales de la Nación. La Escuela, como instrumento creado por el Estado para asegurar su proyección en el futuro, y el maestro, como agente del Estado, están en el imperioso deber de condicionar su labor a los postulados de esa doctrina. El General Perón, hablando a los altos funcionarios de la Administración nacional, ha dicho: "El que no aplica la doctrina que se ha creado para la Nación, está en contra de la Nación". Y ha agregado: "La doctrina no contiene minucias ni insignificancias; contiene lo fundamental de la Nación. Nosotros hemos cristalizado como doctrina nacional nuestras tres banderas, que no pueden arriarse por otro que no sea un traidor a la Patria: la justicia social, la independencia económica y la soberanía del Estado no pueden ser negadas por ningún argentino; y no solamente negadas: ni discutidas, porque cuando se trata de la justicia, cuando se trata de la libertad y cuando se trata de la soberanía no puede haber discusión en contra de la Nación".

Por otra parte, las finalidades de la educación las señala el Estado, no el maestro. El Estado, en función de la conducción política que le compete, determina las metas que habrán de ser alcanzadas; la escuela tiene que trabajar en la persecución de esas metas. Si la escuela no siguiera esa orientación, no caminaría en el rumbo señalado por el Estado, con lo que traicionaría al Estado preparando hombres

deformados en relación con la sociedad donde mañana habrán de vivir.

Es de notar, en segundo término, el carácter eminentemente educativo de los actuales programas; se busca con ellos la educación del niño, vale decir, su formación espiritual, el armónico desarrollo de su personalidad. Con ese objeto, procuran desterrar de la escuela el intelectualismo descarnado y frío, característico de la mera instrucción, y reemplazarlo o, mejor, perfeccionarlo por la realización de actividades que sean formas de vida y que, por serlo, permitan preparar para la vida.

Los PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA, sientan como premisa fundamental la siguiente: La escuela primaria no es una suma de conocimientos sino una etapa de la vida que el niño debe vivir en toda su plenitud.

Si la escuela primaria fuera una suma de conocimientos, bastaría la asimilación de tales y cuales nociones para considerarla cumplida. Este criterio cuantitativo puede ser admitido cuando se trata de adolescentes o adultos que necesiten optar al certificado de terminación de estudios primarios, porque se supone que la vida ya ha dejado en ellos el sedimento de sus experiencias. Pero no cuando se trata de niños, porque el niño necesita vivir, y vivir de tal modo que esa misma vida constituya aprendizaje fundamental. Por eso los actuales programas no se limitan a catalogar conocimientos sino que los acompañan de una serie de otros elementos que confluyen con el conocimiento en procura de la educación del niño y del correcto desarrollo de su personalidad.

Los PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA establecen un armonioso equilibrio entre lo que se aprende y lo que se vive, tratando de que no exista separación esencial entre ambas cosas; lo que podría ser dicho en otros términos: en la escuela primaria se vive para aprender y se aprende para vivir. Las nociones con que se enriquece el intelecto están como amasadas con la experiencia vital del diario acontecer, son la experiencia misma que va proporcionando la vida, con lo que su valor y significación resultan extraordinariamente acrecentados: ya no es sólo la noción que la inteligencia conquista mediante el esfuerzo de la voluntad aplicada a ese fin —estudio—, sino que es esa noción iluminada en el espíritu por las mil perspectivas que la vida va abriendo al realizarse. La enseñanza de la escuela pri-

maria resulta entonces, ciencia y experiencia —tomados estos términos con todas las limitaciones del caso—, confluyendo ambas en la finalidad superior que es la formación espiritual del educando.

En tercer término, y como una consecuencia de lo anteriormente expuesto, los Programas de Educación Primaria introducen en la escuela la realidad actual de la sociedad argentina, a fin de que no exista desconexión entre la escuela y el ambiente dentro del cual se mueven el maestro y sus alumnos. Ni uno ni otros pueden cerrar los ojos a lo que en torno de ellos se desarrolla.

Ese ambiente espiritual, social, económico y político de la Nueva Argentina es el que tienen que comprender los alumnos, porque es el ambiente en que mañana tendrán que actuar como hombres. Ignorar deliberadamente la realidad de hoy, la realidad presente, significa detención, y la vida no se detiene; la escuela no puede olvidar por ninguna razón, que vive en este presente actual, en este día y en esta hora de hoy, y no anquilosada en el molde del pasado.

En cuarto término, conviene destacar el carácter a la vez permanente y variable de los Programas de Educación Primaria, lo que facilita su aplicación en todos los lugares de la República y su adaptación a las necesidades, características y particularidades de cada uno de ellos. La aplicación de un programa escolar único e inflexible, en un país de tan variadas condiciones geográficas, étnicas y aún sociales como el nuestro, nos llevaría, por una parte, a desconectar la escuela del ambiente donde está ubicada y, por otra, a la formación de un hombre indefinido y desdibujado en vez del hombre real y concreto que vive en cada uno de los lugares de la República, siempre diferente, pero siempre "el hombre argentino". Por eso los Programas de Educación Primaria son comunes para todo el país, en lo esencial, y propios para cada lugar, en lo accidental. Este trabajo de adaptación de los programas a las particulares circunstancias de la escuela y aún del grado, compete al maestro, como se dirá más adelante.

La clara comprensión de lo que antecede permitirá al maestro ubicarse correctamente dentro del espíritu de los programas vigentes y obtener de su aplicación el mejor rendimiento.

Estos programas comportan una verdadera revolución en los criterios imperantes en nuestra escuela porque entrañan una modificación fundamental en su sistema didáctico. Limitarse a tomar de estos programas el contenido de conocimientos enumerados en ellos, equivale a continuar con los programas anteriores. Lo nuevo no está en

las nociones catalogadas sino en la trabazón de esas nociones y en la organización del trabajo del aula. Se procura ahora orientar la actividad del niño para lograr que el mismo niño, con su esfuerzo personal, con el hacer de sus manos, con el trabajo al que concurran todas sus potencias, en un mismo momento comprenda y aprenda. Ese trabajo personal del alumno, la materia a que se aplica, el ambiente donde se lo realiza, la presencia y colaboración de los compañeros, la dirección y vigilancia del maestro, son los factores de cuyo armónico equilibrio resultará la educación del niño en toda la extensión que a la escuela le es posible abarcar.

En las observaciones que siguen nos referimos a tres aspectos que consideramos fundamentales de los programas: matemáticas, desenvolvimiento y lenguaje. En sentido estricto, serían sólo dos aspectos, porque "desenvolvimiento" y lenguaje tienden a fundirse: "desenvolvimiento" proporciona los materiales con que "se realiza" el lenguaje; pero preferimos mantener la separación en estas observaciones, en razón de las técnicas que el lenguaje implica y de la sistematización que algunas de sus nociones requieren.

Procuraremos referirnos, en cada uno de esos tres aspectos, a lo siguiente: cómo debe leerse el programa y cómo debe interpretárselo; finalidades inmediatas y detalles que hay que cuidar en su aplicación; formas de trabajo aconsejables.

MATEMÁTICAS

Comprende aritmética y geometría. Es un programa relativamente breve o, por lo menos, abreviado con respecto al anterior. El programa señala límites que el maestro *no debe sobrepasar* por lo menos hasta no haber logrado el dominio total y perfecto de lo señalado para su grado. Ese dominio *total y perfecto* no se logra con facilidad. En esto debe cuidar de no dejarse engañar por la vivacidad y retentiva de los alumnos. Nuestros niños —el niño, en general— son capaces de superar en mucho las exigencias del actual programa, pero nada se adelanta con un aprendizaje prematuro; lo que hoy se aprende bien, mañana puede aprenderse mejor. No debemos correr el riesgo de dejar a nuestros educandos en las formas y apariencias del conocimiento, porque ellas cubren y simulan los conceptos y las esencias, y a menudo terminan por constituir un obstáculo para la verdadera y real comprensión de los conceptos. Trabajemos en colaboración con el tiempo que es el único que proporciona frutos de madurez.

El maestro debe leer detenidamente el programa correspondiente a su grado y, por lo menos, el de los grados inmediatos, inferior y superior, para saber de dónde viene y adónde va.

El programa no indica repaso de lo dado el año anterior, pero suele repetir los asuntos del año anterior, y esto tiene su importancia. Cuando un asunto se toma como repaso, muchos aspectos se dan por sabidos y sobre ese supuesto se sigue adelante. Tomando el asunto como nuevo, el niño actualizará sus conocimientos y los profundizará. No importa que parezcan muy sencillos y muy fáciles; en matemáticas, precisamente esos conceptos sencillos y fáciles son los que deben ser ahondados.

Luego, esa lectura atenta del programa nos indicará lo que es propio de nuestro grado. Así, el maestro de tercer grado encontrará que el programa le indica "razonamiento de problemas por reducción a la unidad (caso directo)". Estos problemas son de regla de tres; pero el programa no habla de regla de tres en tercero, sino en cuarto.

Esta diferencia de expresión entraña una diferencia de significación. El problema de regla de tres se encara universalmente en nuestra escuela aplicando una "forma" que culmina en una operación indicada; reducimos a la unidad, pero no hallamos el valor de esa unidad; sólo señalamos la operación de donde sale ese valor. Bien: eso es lo que se desea *que no se haga en tercer grado*; que el problema no se ajuste a ninguna forma que pueda transformarse en clisé. Cuando el maestro enseña en tercer grado problemas de regla de tres en esa forma se sale del programa, y mucho más cuando, persuadido de que sus alumnos son capaces, se extiende a la regla de tres inversa. Tenemos el convencimiento de que muchas de las dificultades que suele encontrar el niño en el razonamiento de problemas de esta índole en grados superiores, provienen de este aprendizaje prematuro. Nada adelantamos con adelantarnos.

La regla de tres aparece en cuarto grado, pero sólo la regla de tres simple directa e inversa. Ahora, por imperativo del Segundo Plan Quinquenal (ver el Cuaderno N° 1 "Justicialismo", II parte, pág. 14) que fija el mínimo obligatorio de la enseñanza primaria en el cuarto grado, conviene que el maestro se adelante en este punto a tratar regla de tres compuesta, siempre por reproducción a la unidad. En la misma forma, y como casos especiales de la regla de tres simple y compuesta, lo referente a interés simple.

Otro ejemplo de nuestra deficiente lectura del programa. En cuarto grado dice el programa: "Fracciones comunes y decimales. Enseñanza intuitiva de las propiedades fundamentales". Y más adelante: "Las cuatro operaciones con decimales". No habla el programa de operaciones con fracciones comunes; tampoco habla de ellas en quinto; tampoco en sexto. Luego, las operaciones con quebrados no aparecen en los programas. Sin embargo, este es el momento en que se enseñan operaciones con quebrados, tanto en nuestras escuelas como en el Departamento de Aplicación de las Escuelas Normales, y se incluyen operaciones de esa naturaleza entre los temas de exámenes. Las fracciones comunes ofrecen un campo amplio para el trabajo escolar, trabajo que es más importante, para la formación intelectual y aún para la preparación matemática del niño, que el mecanismo de las operaciones.

Posiblemente, otro tanto ocurra con razones y proporciones en sexto grado y, tal vez, con algún otro detalle de éste o de otros

grados, que se mantienen como temas de enseñanza por una simple razón de rutina, pero que han sido excluidos de los programas.

Con respecto a estos aspectos de los conocimientos matemáticos que no aparecen en los actuales programas, conviene tener presente que ellos no fueron olvidados, ni tampoco fueron excluidos por dañosos, inconvenientes o perjudiciales. Simplemente se los dejó fuera para aliviar las exigencias escolares y facilitar, al maestro, el desarrollo completo, firme y hondo del programa; y, a los alumnos, el aprendizaje seguro y total de lo más indispensable.

Las matemáticas tienen una doble finalidad: por un lado buscan ellas que el niño adquiera sus técnicas fundamentales: las cuatro operaciones; por otro, que ejercite su facultad de razonar, que en las matemáticas alcanza desarrollo y pulimento, pero que trasciende el campo de esa asignatura para abarcar el campo total del pensamiento. Y esto es, precisamente, lo importante: enseñar a pensar con rigor lógico, lo que está muy por encima de enseñar a resolver problemas de tal o cual naturaleza. El problema matemático podrá ser un medio, tal vez el más importante, pero no el único, para alcanzar aquella finalidad, y no en cuanto problema a cuya solución arriba el niño por procedimientos muchas veces mecánicos, sino en cuanto objeto de análisis, observación, composición, abstracción, elaboración. Lo importante, entonces, de la enseñanza y ejercitación matemática, en este segundo aspecto, está más allá de los elementos mismos que la matemática proporciona.

Entremos ahora a considerar la forma de trabajar con los alumnos. Ya no podemos limitarnos a lograr la simple solución, exacta y correcta, de las dificultades que les planteemos; tenemos que procurar la formación de un criterio claro y personal.

Para ello será indispensable que el aprendizaje resulte para el niño una sucesión de descubrimientos y no una multiplicación de esfuerzos memorísticos; que aprenda y no que simplemente retenga. Lo que se aprende, perdura; lo que sólo se retiene, pronto se echa al olvido. Aprender en esta forma requiere tiempo, mucho tiempo, que a veces parece estarse perdiendo.

El niño debe trabajar permanentemente con cosas, con objetos reales. En los grados inferiores, el manejo de las cosas condiciona la claridad de los conceptos. El niño puede aprender muy tempranamente que siete y cuatro son once, por ejemplo; pero es preferible

que no llegue tan temprano a esa generalización y que llegue cuando él deje por sí solo a un lado las cosas que suma: cuatro bolitas y siete bolitas, o semillas, o caramelos. El niño que todavía en primero superior o segundo suma con los dedos, no revela la adquisición de un hábito vicioso sino el alejamiento prematuro de las cosas, cuando todavía no estaban formados los conceptos abstractos con limpia claridad. Por eso el programa ha procurado ser breve, para que el maestro no acelere los pasos del aprendizaje, y pueda trabajar con la colaboración del tiempo.

Las matemáticas deben manejarse siempre, por lo menos siempre que sea posible, con las cosas y no con los conceptos abstractos; con las cosas o con sus representaciones. En geometría, es común que se proponga a los niños largas series de problemas sobre áreas de figuras en las que la figura adquiere categoría de ente abstracto: "Hallar la superficie de un . . . que mide tanto de base y tanto de altura". ¿Qué finalidad persigue eso? "Ejercitar el empleo de las fórmulas", se dice. Pero la fórmula se aprende para aplicarla sobre la realidad. Entonces, más importante que hallar el área de "una" figura, resulta hallar el área de "esta" figura que está allí, como expresión concreta de la realidad, para que el niño mida y proceda en consecuencia. Evidentemente, no podrá el niño resolver diez cuestiones semejantes en una hora de clase, pero es que no interesa la cantidad sino la calidad del trabajo y el provecho que de él se deriva.

En forma semejante, los problemas que aplican medidas agrarias o medidas de superficie (m^2); campos y terrenos por lo común no se pueden medir directamente sobre la realidad. Pero el niño es capaz de representar esos campos y terrenos aplicando una escala (1:100, 1:1000), con lo que el problema, que en otra forma carece en absoluto de interés, se vuelve interesante, pues se complica con el dibujo exacto, preciso, que posibilite la obtención de los datos requeridos por la fórmula. Nada agrega el dibujo en escala cuando se trata de un cuadrado o de un rectángulo, pero sí cuando se trata de un triángulo, por ejemplo, del que sólo se conocen dos lados y al ángulo comprendido; o de un trapecio, o de un trapezoide, cuyos elementos conocidos permiten dibujarlo pero no medir su superficie.

Trabajar, entonces, sobre la realidad y trabajar lentamente. El programa es breve para que el maestro pueda realizar esa labor. Va sin decir que el dibujo geométrico adquiere en esta forma de encarar el desarrollo de esta asignatura una importancia vital. Se aprende

a dibujar con una finalidad inmediata. La construcción de una figura deja de ser un problema elegante pero inútil para transformarse en un instrumento sin cuya posesión no pueden resolverse muchísimas cuestiones.

A través de todo lo dicho se va advirtiendo que el trabajo en esta asignatura fundamental debe tender a individualizarse. Eso de que todos los alumnos hagan lo mismo en el mismo instante, podrá facilitar la labor de corrección por parte del maestro, pero obstaculiza el aprendizaje del niño y el desenvolvimiento de sus facultades intelectuales. Por eso es aconsejable el empleo de equipos para la ejercitación individual de los conocimientos matemáticos, tal como se practica hoy en muchas escuelas. Desde luego, la preparación de esos equipos requiere tiempo y la Dirección General, que no desea imponer trabajos extraordinarios, simplemente se limita a sugerir lo que considera bueno. Piensa, asimismo, que un acuerdo entre docentes de grados paralelos puede contribuir a obviar dificultades. La colaboración de muchos alivia el esfuerzo de todos.

Vistas las cosas así, y ceñido, como debe ceñirse, el trabajo de matemáticas al horario dispuesto, ya los programas no resultarán tan breves y no echarán de menos los maestros la desaparición de algunas nociones, importantes sin duda, pero excepcionales en su aplicación real en la vida corriente. La escuela primaria tiene por finalidad preparar para la vida, no sólo en las normas de la convivencia social sino en los instrumentos comunes que en esa vida se utilizan. Y el maestro verá, entonces, cuándo han logrado sus alumnos el dominio total y perfecto de las exigencias del programa de su grado. No será ciertamente lo común sino lo excepcional. Y si le toca en suerte ese grado de excepción, ese grupo de alumnos excepcionales, logrados aquellos extremos en forma total y completa, en las postrimerías del curso, queda en libertad de seguir adelante por donde desee.

La Dirección General de Enseñanza Primaria piensa volver sobre este interesantísimo aspecto de la enseñanza dedicando especialmente a las matemáticas uno de estos cuadernos.

DESENVOLVIMIENTO

Para podernos entender en este asunto de desenvolvimiento, nos va a permitir el maestro que comencemos por el principio. Y el principio es determinar qué es lo que la escuela va a hacer con el niño, o qué es lo que le va a enseñar, pero en general, no en los pormenores.

El niño va a la escuela hoy, como ha ido siempre, para aprender a leer, escribir y contar.

Cuando decimos contar, debemos entender la numeración y las operaciones fundamentales, y su aplicación en todos los casos que la vida real nos presenta; vale decir: problemas de diversa naturaleza, áreas, volúmenes, magnitudes, etc. En resumen: con la palabra contar decimos toda la matemática.

Leer es desentrañar lo que otros dicen por escrito, no en el sonido de las palabras sino en las ideas y conceptos. De ahí que sea tan difícil leer cuando lo que se lee es difícil.

Escribir es poner por escrito nuestras ideas en forma que los demás puedan desentrañarlas.

De ahí que leer y escribir, estén mucho más allá de los aspectos materiales formales, diremos así, de esas técnicas; mucho más allá del signo que se traduce en sonido al leer o del sonido que se traduce en signo al escribir. Leer exige la capacidad de entender lo que se lee, y escribir exige la capacidad de pensar lo que se escribe.

Y con esto ya se advierte que para leer y escribir es necesario un desarrollo del espíritu lo suficientemente amplio como para permitir pensar el pensamiento ajeno y elaborar el propio pensamiento. Y es necesario también poseer una información previa. ¿Es posible, acaso, hablar de la cuenca hidrográfica del Plata sin saber lo que es un río? ¿Es posible entender algo de la desintegración del átomo sin poseer muy serios conceptos de física superior?

De ahí que este leer y este escribir que la escuela enseña, sean estrictamente un ejercicio del pensamiento, una lenta elaboración de

nociones de toda naturaleza, en un trabajo que permanentemente se va ensanchando con el desarrollo mental del niño.

A ese desarrollo mental del niño llamamos desenvolvimiento. Con lo que queda dicho que este desenvolvimiento de que hablan los programas es el paciente amasar de una cultura, que no se logra por la simple adquisición de una suma determinada de noticias, sino por la claridad y hondura de los conceptos.

Y queda dicho también que las técnicas fundamentales del lenguaje —lectura y redacción— no son sino instrumentos para este trabajo fundamental del pensar y comprender, y que tienen su ubicación aquí, dentro de “desenvolvimiento”, porque la lectura y la escritura o redacción, se aprenden y se perfeccionan leyendo y escribiendo lo que es indispensable leer y escribir; y leyendo y escribiendo en el momento preciso en que es necesario informarse o en que es necesario expresar, porque en ese momento habrán de rendir ambas técnicas todo cuanto de ellas es posible esperar. ¡Cuán distinto es leer lo que en ese instante no interesa, o escribir sobre aquello que todavía no está claro en la mente y que, por lo tanto, no puede ser expresado! La lectura se vuelve mecánica, la redacción se vuelve retórica: se lee lo que no se aprende, se escribe sobre lo que no se sabe, o no se siente o no ha sido suficientemente aclarado.

El “desenvolvimiento” de nuestros programas permite la concentración espiritual larga y sostenida sobre un mismo campo; no sobre un mismo punto, lo que sería fatigoso, sino sobre un panorama amplio y cambiante al cual confluyen, por los más diversos caminos, los más variados aportes de todas las ciencias y las artes. No estudiamos ahora historia, o geografía, o física, o química, pero los hechos históricos y geográficos, o los fenómenos físicos y químicos, vienen en el momento oportuno para completar el pensamiento en su perfecta unidad; no damos esas clases muertas de lectura y de composición, orientadas a una ejercitación mecánica o “artística” de la primera y a la redacción de cláusulas artificiosas sobre temas extraños, sino que adiestramos en el leer interesado y práctico y en el escribir sencillo y limpio; buscamos la perfección en ambas técnicas por lo esencial de los contenidos y no por lo accidental de las formas; queremos que el vencimiento de las dificultades se procure con miras a lograr lo que se oculta detrás de esas coberturas y no por su mero vencimiento. Estudiar no es una actividad desinteresada: se estudia para algo, para alcanzar algo, con una mira próxima o lejana, pero nunca por simple ejercitación.

UNIDAD DE TRABAJO El programa de "desenvolvimiento" está organizado en "unidades de trabajo". La "unidad de trabajo" delimita el campo de la actividad del alumno. Es un aspecto a la vez simple y complejo de la realidad. Simple, por su sentido de unidad; complejo, por la variedad de elementos que a esa unidad confluyen. Es evidente que cada uno de esos elementos podría ser considerado con prescindencia de los demás, pero se resentiría el conjunto, que perdería sentido. El estudio de cada uno de los árboles no constituye el estudio del bosque; el bosque no es la suma de los árboles que lo constituyen; es algo más, es un ente distinto. Así, la suma de aquellos elementos separables de la "unidad" no constituye la "unidad". La suma se logra por yuxtaposición; la unidad se alcanza por interpenetración. La "unidad de trabajo", por lo tanto, es indivisible. Los elementos que la integran deben ser considerados dentro de ella, como enfoques distintos, como puntos de vista diversos; tal como la esfera, que puede ser contemplada desde muchos ángulos, cada uno de los cuales nos da un hemisferio, pero en la integridad de la esfera.

El "motivo de trabajo" es un enfoque de la "unidad de trabajo". Sobre él actúa el maestro pero sin perder de vista el conjunto al cual pertenece. El "motivo de trabajo" tiene existencia en razón de la "unidad de trabajo". Aislarlo significaría empuqueñecerlo. El "motivo de trabajo" es como la nota en un acorde: por sí sola tiene sonoridad agradable, pero la armonía perfecta es del conjunto, del acorde. Los "motivos de trabajo" deben estar acordados en la "unidad de trabajo".

La "unidad de trabajo" es la forma de acción escolar por medio de la cual se procura el desenvolvimiento de la personalidad infantil. De acuerdo con lo expresado cuando se inició la vigencia de estos programas, la finalidad del trabajo escolar no es sólo la información del alumno sino fundamentalmente su educación. Ahora bien: esa educación, que es el desenvolvimiento de la personalidad infantil, no puede ser lograda desde fuera; tiene que ser lograda por el niño mismo actuando en su propio ser. La tarea de la escuela consistirá, por lo tanto, en desatar, estimular, encauzar, orientar esas fuerzas del niño, que son de orden espiritual, para que logren la plenitud de su desarrollo, y cumplirá esa tarea haciendo que el alumno trabaje en acrecentar el acervo de sus conocimientos, porque ese esfuerzo personal, junto con las nociones que por él se conquisten, serán parte principalísima en el logro de aquella finalidad educativa. La escuela no desdena la información del alumno ni la tiene como cosa inferior; con-

sidera las nociones de las distintas ciencias como materiales que deben ser elaborados con miras a aquella finalidad que es la suya propia.

De ahí que la "unidad de trabajo", primero, proponga los materiales que se han de elaborar; segundo, sugiera las formas cómo se han de elaborar esos materiales; tercero, señale las finalidades que se procurará alcanzar con esa elaboración. O sea, dicho con la terminología del programa: primero, correlación informativa; segundo, trabajos del alumno; tercero, valores.

VALORES Naturalmente, el más importante de estos tres elementos es el tercero, los valores, porque en ellos cifra el ideal educativo. Y tanto más importantes son los valores, cuanto que escapan a la fiscalización. El maestro podrá apreciar cómo trabaja cada alumno, podrá medir cuánto aprende cada alumno, pero no podrá decir nunca con fundamento cuáles de esos valores se han incorporado a la personalidad del niño.

Los valores son elementos imponderables que irán sedimentando lentamente en el alma del educando, sin que el maestro logre conocer cómo y cuándo se produce esa sedimentación, razón por la cual los valores habrán de constituir su preocupación constante y el norte de todos sus esfuerzos. Mañana, la vida, la conducta pública del que hoy es su alumno, le dirán si ha tenido buen éxito en su empeño. Los valores no se enseñan, los valores no se examinan: *los valores se viven con pasión fervorosa*. El programa los ofrece expresados en máximas cuyo íntimo contenido tiene que penetrar el maestro para hacerlo como el hilo en el que habrá de enhebrar las ideas y los conceptos que se elaboren en el desarrollo de la "unidad". Si el maestro, equivocadamente, los enseñara como máximas que se aprenden de memoria y se repiten, caería en el mismo error en el que se caía con la moraleja final de las fábulas que, por no brotar espontáneamente de ellas, resultaba al modo de un injerto fracasado, que está dentro del tronco pero que no se nutre de su savia. Lo que se desea es que los valores surjan de la "unidad" como las yemas de la rama en primavera, por la fuerza vital que las empuja.

La atención del maestro debe estar entonces vigilante para que el momento se viva con intensidad, para que la ocasión no escape inadvertida, para que el instante fugaz, que puede ser decisivo, no se

perda en la indiferencia desdeñosa. Esa debe ser la preocupación del maestro, suma de todas sus preocupaciones, porque sólo así logrará “formar hombres, formar ciudadanos útiles, es decir, capaces y virtuosos; formar hombres sanos y prudentes”.

LA CORRELACIÓN INFORMATIVA

La correlación informativa —su nombre lo indica— detalla el contenido de conocimientos de cada una de las “unidades de trabajo”. No cabría agregar ninguna aclaración sobre ella si no existiera el riesgo cierto de que pudiera caer el maestro en un exceso de detalles.

La correlación informativa ofrece los materiales con los cuales habrá de trabajar el alumno. No son nociones que deba aprender el alumno en el sentido de la lección que se estudia y se repite, sino elementos para la ocupación de su mente y de su inteligencia.

A partir del segundo grado, la correlación informativa se presenta organizada en cinco columnas, a saber: geografía, historia, naturaleza, educación religiosa, moral y cívica e idioma nacional.

De hecho, los conocimientos que integran el contenido de cada “motivo de trabajo” aparecen distribuidos en varias de esas columnas, por la circunstancia de poderse considerar dentro del campo de esas diversas asignaturas. Parecería, entonces, que el maestro tuviera que considerar cada uno de los “motivos de trabajo” según lo determinado en la columna de geografía, de historia, de naturaleza, etc., y todavía añadir, desconectados del contenido fundamental, los puntos de gramática enumerados en la columna de idioma nacional. La “unidad de trabajo” se atomizaría en temas de clases o de lecciones en contradicción con la índole misma de los programas.

Pero no es así. Cada “motivo de trabajo” aparece centrado en una columna y proyectado o extendido sobre las demás. La centralización se advierte porque el tema está destacado en letra “negrita”, en tanto que lo demás está impreso en letra común.

¿Qué relaciones guardan entre sí los contenidos de las diversas columnas? Las siguientes: el contenido fundamental, sobre el cual ha de incidir la acción del maestro es el impreso en “negrita”; lo demás se une a él por simple correlación, casi diríamos que por asociación de ideas. Como en la conversación común: el punto esencial es siempre concreto, preciso; pero a él vienen a añadirse aspectos inciden-

tales que lo complementan, lo aclaran, lo hacen interesante, lo amplían, lo perfeccionan. Son detalles secundarios, pero sin ellos lo importante carecería de perspectiva.

Por ejemplo: tomamos en cuarto grado, "Unidad de trabajo": "El Territorio Argentino", "Motivo de trabajo": "La Unidad Geográfica". El tema fundamental aparece centrado en la columna Geografía, y dice: "Parte continental, islas oceánicas y sector antártico, etc.". Quiere decir que el niño va a estudiar el territorio de su Patria considerado como una unidad, porque la Patria es indivisible; las partes de su territorio que vamos a considerar se funden en una unidad geográfica. Por eso en la columna de Educación Religiosa, Moral y Cívica, tenemos "idea de Patria": el territorio argentino es éste con tales límites y tal extensión, pero ese territorio es el de nuestra Patria, el lugar donde nacimos, la tierra de nuestros padres. Ya la idea geográfica pierde la limitación que la encierra en el mundo físico para trascender al mundo moral. Esto mismo está dicho en la columna de Propósitos Formativos al expresar las finalidades educativas de la "unidad".

Ese mismo "motivo", en la columna de Historia, dice: "Antecedentes históricos que fundamentan los derechos argentinos sobre las Malvinas y la Antártida Argentina". Desde el punto de vista estrictamente geográfico podríamos considerar las Malvinas dentro de la plataforma continental, porque ése es el hecho geográfico. Pero es que interesa que los niños comprendan que hay algo más que eso en la afirmación argentina de su derecho a esas tierras, y vienen entonces a asociarse los recuerdos históricos: el descubrimiento de esas tierras, los derechos de España, el gobernador Vernet, el manotazo de Inglaterra, las reclamaciones de nuestro gobierno. Y en forma similar el Observatorio de las Islas Orcadas, los trabajos de nuestra marina de guerra en el continente Antártico, las bases actuales. Es historia de ayer y de hoy, que no afecta la consideración de la noción geográfica y en cambio amplía la comprensión del niño.

Y en la misma forma, la columna de Naturaleza: "Consideraciones sobre el clima. Instrumentos utilizados en meteorología. El pararrayos". No vamos a estudiar aquí el clima de nuestro país, porque es materia que aparece en el siguiente motivo de trabajo; pero bien cabe una referencia general a lo que llamamos clima y a los factores que lo condicionan. De ahí que se señale a continuación lo que se señala sobre meteorología. ¿Cómo no vamos a hablar de los vientos, al reco-

rrer especialmente nuestra zona Sur, y de su dirección y de su intensidad? ¿Y cómo se conoce esa dirección, cómo se mide esa intensidad? Y en forma similar, la temperatura, la humedad. No hacemos clase de física; simplemente nos enteramos de la existencia y funcionamiento de la veleta, el anemómetro, el higrómetro, el termómetro, porque es la mejor oportunidad para hacerlo.

Y nos queda todavía la columna de Idioma Nacional. Son nociones de gramática. La gramática, como se dirá a su debido tiempo, debe ser utilizada permanentemente por el maestro en respaldo de las correcciones que formule al lenguaje del niño, no para reforzar su autoridad con la autoridad de los gramáticos, sino para ir formando el vocabulario gramatical del niño y la conciencia en él de que los hechos del idioma no son meras imposiciones escolares. Y esta gramática, sembrada así, como al voleo, sin orden ni concierto, en todo momento, puede irse recogiendo y ordenando luego en las clases que periódicamente se destinarán a esa asignatura. Aquí, fundamentalmente, la gramática debe ser un instrumento que el maestro utilice siempre para pulir el lenguaje de sus alumnos, recordando que la gramática no es el lenguaje sino como la policía del lenguaje, porque evita sus excesos y corrige sus desviaciones.

El maestro debe tener siempre presente la "unidad de trabajo" y el "motivo de trabajo" que está desarrollando, a fin de no desviarse de sus finalidades mediatas e inmediatas y a fin, también, de no dar a los aspectos secundarios una importancia mayor que a lo considerado como fundamental. Volviendo al ejemplo que desarrollábamos, se incurriría en ese defecto si el maestro olvidara que la "unidad" y el "motivo" le indican ceñirse al territorio argentino y, dejando a un lado lo señalado en la columna Geografía, se entretuviera con los aparatos de física o con las consideraciones históricas como si eso fuera lo esencial de la "unidad".

Por eso, es fundamental que el maestro lea con detenimiento lo que el programa señala en "correlación informativa" para cada "motivo de trabajo" e interprete ese conjunto de nociones secundarias (impresas en letra común —blanca—) disponiéndolas armónicamente en torno de los puntos principales (impresos en letra destacada —negrita—) y estableciendo entre unas y otros las naturales relaciones que los coordinan.

LOS LÍMITES DE CADA GRADO

El programa actual es común para toda la República, pero su contenido no puede, de ninguna manera, ser idéntico para todas las escuelas. De ahí que resulte indispensable para el maestro conocer exactamente los límites de su grado a fin de no rebasarlos. Estamos siempre dentro del programa de "desenvolvimiento", pero también el programa de matemática tiene su acento local cuando dice: "Medidas antiguas y extranjeras en uso todavía en el lugar", "Transacciones sencillas y documentos simples de uso corriente en el lugar", etc.

Los límites de cada grado los conocerá el maestro leyendo detenidamente el programa.

El primer grado inferior se mueve entre la escuela y el hogar, que es el ámbito donde se desenvuelve la vida del niño; y entre el hogar y la escuela, lo que el camino que diariamente recorre ofrece a su observación. Evidentemente, nada contienen las "unidades de trabajo" de este grado que el niño no conozca, pero es que no se trata de aumentar el caudal de los conocimientos infantiles sino de dar expresión a lo que el niño conoce, a las cosas de su mundo, enriquecer su vocabulario, pulir su lenguaje, aclarar sus ideas, afinar su observación, enseñarle a conocer y a amar las cosas cotidianas.

El primer grado superior, lo mismo, en un campo un poco más amplio, como si el niño se asomara por encima del cercado de su casa a ver lo que ocurre en la vecindad.

En segundo grado, el ámbito se amplía a lo que llamamos barrio en las ciudades, a lo que llamamos lugar en los pueblecitos pequeños y en el campo. Pero la escuela sigue actuando sobre lo que el niño ve, sobre lo que lo rodea. El mundo se ha extendido para el alumno de segundo grado, pero él puede explorarlo personalmente con sólo andar unas cuantas cuadras en diversas direcciones. A su lado pasa la vida de toda la comunidad social a la que él pertenece, y eso es lo que él debe conocer, comprender y expresar.

Antes de seguir adelante, quisiéramos decir aquí unas palabras sobre los tres grados que anteceden. Queremos decirle al maestro que el material para trabajar con sus alumnos no lo va a encontrar en los libros ni en las revistas: lo va a encontrar en la realidad misma. Es muy común que el maestro no viva en el lugar o barrio de la escuela; vive lejos y diariamente va a la escuela a cumplir sus obligaciones. Por tanto, no conoce las cosas menudas que están en el mundo del niño. El maestro sabe lo que es una plaza, pero posiblemente no ha

observado en detalle esa que está a pocas cuadras de la escuela; sabe lo que es una calle, pero ahora necesita recorrer esas donde viven sus alumnos, y valorar su edificación, su arbolado, sus desagües, los comercios que las animan, el tránsito que las recorre, todo eso, en fin, que distingue una calle de otra calle cuando todas parecen idénticas. Ese conocimiento personal y directo constituye la preparación fundamental para el maestro de estos tres grados inferiores.

El tercer grado se extiende al estudio de la provincia, del territorio nacional o del Distrito Federal, según sea la ubicación de la escuela. Las escuelas de Jujuy estudian la provincia de Jujuy; las de Córdoba, la provincia de Córdoba; las de Misiones, el territorio Nacional de Misiones; etc. Pero, en tercer grado, el alumno de Córdoba no tiene por qué estudiar la provincia de Catamarca, ni el de Misiones tiene por qué considerar la provincia de Entre Ríos. El niño se habrá de mover dentro de la unidad territorial donde vive. No es poco y es importantísimo. Venimos marchando del hogar o la escuela, de la escuela al barrio, del barrio a la provincia. Cuando conozca bien la unidad territorial, política, donde vive, podrá conocer con mayor facilidad las otras unidades territoriales que integran la Nación. De modo que el maestro de tercer grado no tiene por qué salirse del Distrito Federal o de la provincia o del territorio nacional donde actúe. No quiere esto decir que, por ceñirse a esos límites, vaya a negar la existencia del resto del país; simplemente quiere decir que ahora se estudia esa unidad territorial.

En cuarto grado se inicia el estudio de la República Argentina. Los conocimientos del grado anterior son como el trampolín que nos permite el salto a todo el país. Edificamos sobre aquellos conocimientos: sobre lo inmediato del barrio, construimos nuestro conocimiento de la unidad territorial; sobre el conocimiento de la unidad territorial (Distrito Federal, provincia o territorio nacional) construiremos el conocimiento de la República: de la patria chica, a la Patria grande. El acento del cuarto grado, en este conocimiento de la Patria, cae sobre su territorio y sus riquezas.

En quinto grado continúa el niño dentro de su país. Ahora el acento cae sobre el trabajo: "Argentina, rumoroso campo de trabajo". Todas aquellas riquezas, por el trabajo del hombre se constituyen en verdaderas riquezas. De ahí las coincidencias, más aparentes que reales, del programa de este grado con el del anterior: aquí, el acento cae sobre el trabajo del hombre y lo que con el trabajo se relaciona.

En sexto grado el niño se asoma al mundo. Aquí aparecen conceptos de geografía astronómica y una rápida visión de los continentes, las naciones y los pueblos, geografía física y geografía humana. Se ha preferido intensificar en los actuales programas el conocimiento del país, lo que se ha logrado sacrificando en parte el tiempo que antes se destinaba a la geografía universal. En este grado, el conocimiento del país se amplía por el estudio de su organización social y política.

Hemos delimitado los diversos grados de la escuela primaria basándonos en los aspectos de la geografía que se considera en cada uno de ellos. Vimos así cómo se va pasando de lo local a lo nacional y universal. Si nos hubiéramos basado en los aspectos de la historia que se estudia en cada grado, aparentemente el localismo hubiera desaparecido. Y decimos aparentemente porque los hechos históricos capitales, por su resonancia inmensa, deben considerarse como propios de cada uno de los lugares de la República, porque es la historia de la Patria y la Patria es una presencia permanente en todos los puntos de su territorio. A pesar de lo cual el localismo aparecerá con relación a esos hechos por la consideración de los que se hubieran producido en el lugar donde está ubicada la escuela. Mendoza oye todavía el eco de los pasos de San Martín y Salta escucha el raudo galope de los gauchos de Güemes. Así lo local refuerza y anima lo general.

TRABAJOS DEL ALUMNO

Este punto del programa de desenvolvimiento es el que ofrece las mayores dificultades. Hemos visto para qué vamos a trabajar en la escuela; qué materiales vamos a elaborar en ese trabajo; corresponde, ahora, considerar cómo se va a realizar ese trabajo.

Tengamos presentes, siempre, aquellas palabras de Desiré Rouston: "Nada sirve para la cultura sino lo que cuesta esfuerzo". (La culture au course de la vie). Esto significa que lo fundamental es el trabajo del alumno. Si el alumno no trabaja en la escuela poniendo en ese esfuerzo su voluntad y su tesón, aprenderá, seguramente, una serie más o menos larga de nociones diversas, pero no organizará su espíritu en orden a una cultura. El programa de desenvolvimiento, decíamos al comienzo de este capítulo, es el lento amasar de una cultura, que es claridad de pensamiento, hondura de comprensión, disciplina de la mente.

Tengamos presente, también, siempre, que no es mejor maestro el que más enseña, sino aquél cuyos alumnos aprenden mejor. Queremos significar con esta expresión que el maestro debe colocar al alumno en situación de aprender, de descubrir, y no llevarlo a un simple repetir las palabras de sus explicaciones, que a esto llamamos aquí enseñar. Porque tenemos la convicción profunda de que aquello que los alumnos aprenden descubriéndolo por el esfuerzo de su trabajo, eso es lo que de verdad les sirve para la vida.

La Sección "*trabajos del alumno*" lleva debajo de su título una expresión permanente: "Observación, asociación, expresión". Con ella se expresa lo fundamental de aquellos trabajos. El niño habrá de observar. La observación no es un simple mirar intencionado, sino algo más. Se mira cuando la observación se dirige a las cosas o a sus representaciones; pero se observa, también, cuando la atención se concentra sobre un concepto, sobre una idea. Así, siempre hay observación, sea que los sentidos corporales capten la realidad, sea que la mente aprehenda lo que debe ser pensado. La labor del maestro en este aspecto, consistirá en poner al alumno en presencia de las cosas o en presencia de las ideas y conceptos, y enseñarle a ver, enseñarle a comprender.

Viene luego la asociación, que consiste en relacionar lo que la observación proporciona con lo ya existente en el espíritu. Aquí no es asociación de ideas propiamente dicha, sino trabazón de las nuevas nociones con las que ya se poseen. La labor del maestro en este aspecto consiste en agitar el mundo interior del alumno para que todas sus vivencias concurren a facilitar la captación de lo que se presenta como nuevo.

Y por último, la expresión, o sea la manifestación de lo que se ha incorporado a la conciencia. Ya se ha repetido hasta con carácter axiomático que sólo se expresa con corrección aquello que se concibe con claridad; la expresión exacta corresponde a la idea clara. La labor del maestro en este aspecto consiste en proporcionar los medios de expresión, los elementos que faciliten la exteriorización de los conceptos: siempre la palabra; muy a menudo la forma. Porque la expresión puede ser verbal (palabra), puede ser gráfica (dibujo), puede ser de forma variada (mímica, danza, modelado, etc.).

Es de notar en este lugar que observación, asociación y expresión no son tres momentos sucesivos de una clase, de una lección, sino de un proceso psicológico, sucesivos y separables en el plano especu-

lativo, pero por lo común simultáneos, porque se asocia para mejor observar y comprender, y se expresa para mejor comprender y asociar. Todo es uno: la idea que se capta, se ilumina y se expresa.

Vienen luego seis columnas. La primera de ellas, "Experiencias", corresponde a la observación de las cosas o de sus representaciones. Las otras cinco corresponden a la expresión, que puede ser oral, escrita, gráfica, manual, artística. De acuerdo con lo que antes dijimos, la asociación es un proceso que requiere la presencia activa del maestro. Por eso no aparece en estas columnas.

En la columna "experiencias" se enumeran aquellas actividades consideradas como posibles para cada motivo de trabajo. Unas veces se propone observar las cosas o sus representaciones: otras, realizar experiencias de física o de química; prácticas de lo que se ha estudiado teóricamente, como "primeros auxilios", "aseo personal", por ejemplo; a veces un trabajo de cocina; pequeños cultivos; trabajos diversos, con diversos elementos y materiales; visitas, etc.

Es indispensable tener en cuenta que lo que en estas columnas se aconseja no tiene carácter imperativo, son simples sugerencias, porque no es posible identificar todas las escuelas. En cada escuela se trabajará con los elementos de que se disponga. Las escuelas de varones no van a hacer trabajos de cocina; tampoco los van a hacer las de niñas que no dispongan de cocina. En cambio, todos pueden realizar las prácticas de primeros auxilios y de aseo personal; algunos experimentos sencillos, especialmente de física; y tantas otras cosas de que el niño es capaz cuando se lo estimula y se lo dirige convenientemente.

Con respecto a las visitas, es menester tener en cuenta lo siguiente. Con la palabra visita se expresa todo alejamiento transitorio del aula. Si los alumnos van a la huerta escolar para observar allí algo que interese, o a un lugar cualquiera de la casa para ver algo que no puede ser trasladado hasta el aula, realizan una visita. Exactamente lo mismo que cuando van a estudiar, en el campo, una corriente de agua o la composición del terreno visible en las barrancas del arroyo o en un pozo en excavación; o cuando van los alumnos de las ciudades a los museos, o a las fábricas, o a las calles y parques. La visita es la excursión de estudio, y en ella debe el maestro ser sumamente parco. Siempre hay que resolver, previamente, si los beneficios que se van a obtener de la visita compensan la pérdida de tiempo que supone el traslado. Muchas veces es preferible orientar

al niño para que vaya él a ver lo que haya que ver y traiga al grado sus observaciones. Insistimos: el maestro debe ser muy parco en esto de las excursiones. Cuando resuelva realizarlas, debe preparar prolijamente todos los detalles, circunscribiendo lo que desea hacer observar a puntos concretos para evitar la dispersión. Por ejemplo: un museo se visita para ver esto o aquello, pero nunca para visitar la totalidad del museo, porque el desfile de mil imágenes, las desdibuja a todas y el beneficio, si es que existe, resulta mínimo.

Luego viene la columna de *expresión oral*. Lo hemos dicho y lo hemos repetido: la expresión es inseparable de la asociación, muy especialmente de la expresión oral. El niño dice lo que ve, dice lo que esas imágenes le sugieren; plantea sus problemas, indaga, discute. La labor del maestro es fundamentalísima en este instante del proceso educativo: él debe animar al niño para que diga, a fin de poder enseñarle a decir correcta y elegantemente, no por la enseñanza de largas series de sinónimos, sino por el empleo adecuado de la palabra precisa; debe dirigir la observación, debe aclarar las dudas, debe resolver las dificultades. Este es el verdadero ejercicio de vocabulario y de elocución. Pero es el niño el que debe hablar; el maestro debe escuchar y corregir en el momento oportuno.

Se indican, también en esta columna, lecturas, poesías, etc. Naturalmente, se refiere a la lectura de páginas relacionadas con el motivo de que se trate y en la forma posible de acuerdo con el grado que cursen los alumnos. En los grados inferiores, desde el momento en que el niño sea capaz de leer, se utilizarán trozos correlacionados con la unidad, que no contienen sino una expresión distinta de la ya utilizada oralmente. En los grados medios y superiores, cada vez con mayor intensidad, esta lectura es también estudio y consulta de libros de texto, recortes, notas, etc., siempre sin perjuicio de la página literaria o de la poesía relacionadas con el tema. La lectura como actividad del alumno es un aspecto fundamental que debe ser atendido por el maestro con atención preferente, en todos los grados, pero muy en particular en los grados superiores donde *el estudio es ya de por sí materia de aprendizaje*. Aquí es donde el maestro debe enseñar a estudiar. No se trata de la lección que se memoriza en la casa y se recita en clase; se trata del manejo permanente de las fuentes de información, cada vez más completas y más elevadas. La biblioteca de aula juega papel principalísimo en este instante del trabajo escolar, porque el libro, el folleto, el periódico, la revis-

ta, el recorte, deben estar ahí, a la mano, para ser usados en todo momento.

Luego viene la columna de *expresión escrita*, fundamentalísima también, como la anterior y su continuación inmediata. Lo que se ha elaborado en forma oral debe tener su manifestación escrita. La elaboración a que nos referimos, no es la de las frases que se pulen, sino la de los conceptos que se van asimilando. A la claridad de los conceptos irá correspondiendo la corrección de las frases, y su pulcritud y elegancia. Estos trabajos de redacción no tienen por qué abarcar el total de la unidad o del motivo, lo que supondría una extensión desproporcionada con lo que es capaz de realizar un alumno; conviene limitarlos a detalles parciales, como podrían ser una síntesis informativa en naturaleza, una descripción en geografía, una narración o un retrato en historia, una consideración meditada en moral. Pero siempre trabajos breves, cuya realización no exija mucho tiempo y que, por ello, puedan ser numerosos y frecuentes. Esta calificación de "breves" debe entenderse proporcionada al tema que se desarrolle y al grado que curse el alumno. Las composiciones sobre temas tomados de los "motivos de trabajo" tienen la enorme ventaja de ofrecer al niño la oportunidad de expresar lo que sabe, lo que ha estudiado, lo que ha considerado en clase, liberándolo de la tortura de escribir sobre otros que pueden resultarle extraños, y de rebuscar por ahí giros y expresiones con qué disimular la indigencia de su mundo interior.

Las columnas siguientes se refieren a la expresión gráfica, manual, artística. La *expresión gráfica* es fundamentalmente el dibujo en todas sus formas. Obsérvese que no es precisamente enseñar a dibujar, sino estimular una forma de expresión. Yerra en este punto el maestro que exige en el dibujo del niño una perfección extraña a sus posibilidades y mucho más gravemente yerra cuando tolera que manos extrañas lo sustituyan. Los ingenuos dibujos infantiles tienen un valor artístico y una significación psicológica y pedagógica particularísimos que no deben ser disminuídos por ninguna consideración de otro orden. Estos trabajos, que aparecen en el cuaderno del niño de todos los grados, trasuntan su personalidad y deben, por lo tanto, ser personales. Sólo pueden tolerarse el calcado o el empleo de regla, compás, etc., cuando la índole del dibujo lo exija por razones de exactitud.

La *expresión manual* incluye todo lo que sea modelado, construcción, plegado, costura, etc., o sea la elaboración, la organización o la

transformación de cosas materiales. El maestro verá qué se puede hacer en cada caso de acuerdo con los elementos disponibles. Se dice, a veces, "encuadernación". No significa esto que tenga el maestro que enseñar a encuadernar como puede *encuadernarse un libro*, sino que el niño puede organizar cuadernillos u hojas que luego se cosen o se abrochan para su mejor conservación. La finalidad es acostumbrar al niño a ser ordenado y enseñarle la mejor forma de guardar papeles, que de otra manera correrían el riesgo de perderse. Todas las colecciones de láminas, mapas, recortes, copias o apuntes diversos, pueden organizarse en muy útiles carpetas confeccionadas por los niños. Unas pocas horas destinadas a cartonado suplirán deficiencias y proporcionarán una habilidad utilísima para el niño.

La *expresión artística* —última columna— ofrece sugerencias interesantísimas: la dramatización, el teatro, la danza, el canto, traídos para ilustrar los contenidos de la unidad de trabajo, para vivirlos con una mayor intensidad. Si estudiamos la vida y el trabajo en las distintas zonas del país, ¿cómo no van a venir a completar el cuadro, por ejemplo, y siendo posible, el baile de la zamba, la chacarera, la cueca, el minué, etc.? ¿Cómo no van a venir bien algunas canciones típicas, tan nuestras, que los niños pueden aprender incluso con la colaboración de la maestra especial de música? ¿Cómo no se van a realizar brevísimas dramatizaciones para evocar, como jugando, según los grados, la vida pública de nuestros abuelos, la sociabilidad de las edades pasadas? No serán, los cuadros, perfectos ni mucho menos, pero se habrá incorporado al espíritu del niño algo vivo, que permanecerá vivo para siempre. Y lo mismo el dibujo. El maestro especial colaborará en este aspecto enseñando cómo se trabaja una estilización, cómo se utilizan esos elementos en la decoración, y ayudando a comprender los estilos arquitectónicos a través de sus elementos fundamentales; todo, naturalmente, de acuerdo con lo señalado para cada grado. El maestro debe buscar y conseguir esa colaboración, con la seguridad de que no le va a faltar nunca, si organiza las cosas bien.

CÓMO ORGANIZAR EL TRABAJO

Lo primero que habrá de hacer el maestro para poder organizar el trabajo de sus alumnos es conocer bien el programa de su grado. Conocer bien el programa significa haber determinado los puntos de cada "unidad" y de cada "motivo de trabajo" sobre los cuales

habrá de incidir el trabajo de los alumnos; lo fundamental, lo esencial, lo que puede realizarse en mejores condiciones.

Determinado esto, habrá que calcular si es posible realizar ese plan, porque el maestro, por lo común, es optimista al establecer la indispensable adecuación entre el trabajo que se piensa realizar y el tiempo de que se dispone para realizarlo. Este problema no se resuelve dividiendo el número de días laborales por el de "unidades" o por el de "motivos de trabajo", porque hay "unidades" y "motivos de trabajo" que exigirán más tiempo que otros, y no es cuestión de encontrarnos a fin de año con el programa apenas mediado. Es muy posible que pueda el maestro encontrar la anhelada solución organizando, especialmente a medida que nos acercamos a los grados superiores, trabajos de conjunto y trabajos individuales o por grupos. En los primeros se considerará lo básico y esencial de cada "motivo"; en los segundos, aspectos secundarios, ampliación o extensión de los anteriores. Los trabajos de conjunto proporcionarán a todos los alumnos una idea clara de lo que se considera fundamental; los trabajos individuales o por grupos serán una acumulación de elementos ilustrativos e informes que en determinado momento deben traerse a la consideración de todos, para que lo preparado por cada uno beneficie al conjunto.

Pensadas las cosas con este criterio, el tiempo se multiplica por la diversificación de la labor. Se objetará que no todos los alumnos estarán sometidos al mismo trabajo. En efecto: el trabajo no será uniforme en cuanto a su contenido, pero será uniforme en cuanto al esfuerzo que su realización exija. Todos trabajarán y, lo que es muy importante, trabajarán no para exclusivo provecho personal, sino para el aprovechamiento de todos los compañeros; habrá sentido social en ese esfuerzo con lo que iremos venciendo o superando el individualismo egoísta que ha privado en nuestra escuela.

Pero no solamente habrá de ajustar el maestro el contenido de sus programas al tiempo disponible; también habrá de tener presentes las disposiciones del Calendario Escolar y esto, muy especialmente en los grados inferiores y medios, con el objeto de que la elaboración de los motivos de trabajo, coincida con las celebraciones que llamaríamos de primera categoría. Tiene importancia que la Revolución de Mayo, la Independencia, Belgrano y la Bandera, San Martín, Día de la Raza, Día de la Lealtad, se evoquen también en el trabajo del aula, para lo cual bastará que realice el maestro ligeras alteraciones en el orden en que se presentan las unidades, o desplace algunos motivos

para la época oportuna, cuidando siempre dos cosas: que no se desvirtúe el sentido de la unidad y que el motivo de trabajo no se convierta en tema de una clase.

Determinado el contenido inmediato de la enseñanza, distribuídas las unidades y motivos de trabajo en razón del tiempo disponible, queda por resolver la forma de realizar el trabajo de acuerdo con los elementos de que se pueda disponer, y de los recursos que la habilidad del maestro proporcione. No es posible hablar aquí concretamente de tales elementos o de tales recursos, pues ellos dependen del ambiente donde actúa la escuela, de los materiales que la escuela ha logrado acumular, del edificio mismo, del grado que dirija el maestro, de la preparación básica de los alumnos y de múltiples circunstancias más.

Lo único que aquí es posible decir, repitiendo conceptos anteriores, es que el maestro debe procurar individualizar la enseñanza, a fin de que cada niño rinda el máximo de lo que puede serle exigido; que el niño actúe sobre la realidad, sobre las cosas; que haga, que construya, que dibuje, que escriba, que utilice sus manos, y que hable, que explique, que razone, que piense; que participe cada día con más clara conciencia en la obra de su propia formación; que el alumno de los grados superiores estudie para aprender a estudiar, que consulte libros, que sea capaz de trabajar solo, sin la asistencia inmediata y exigente del maestro; que robustezca su voluntad y que discipline su carácter en el esfuerzo cotidiano.

Para lograr ese ideal, el maestro tiene la obligación de proyectar los detalles del trabajo que habrán de realizar sus alumnos y disponer las mejores condiciones para que la labor sea ordenada, serena, constante, intensa y provechosa. Se aconseja el empleo de cuestionarios, de planes individuales, la organización de equipos o grupos, la diversificación de asuntos, tratando de utilizar al máximo el material disponible, sin que se interfieran los individuos o los grupos que actúen separados.

La posición del maestro en el aula debe ser más la de un guía que la de un enseñante. Sus explicaciones deben ser breves, claras, las indispensables para fijar los conceptos generales de cada "motivo" y para dar sentido orgánico al trabajo que tendrán que realizar los alumnos; luego, estar junto a ellos para estimular, corregir, aclarar.

LAS TAREAS El ideal es que el trabajo escolar se cumpla íntegramente en la escuela, pero la brevedad del horario y muchas otras circunstancias, hacen aconsejable la indicación de trabajos extraescolares. Estas tareas que se indican para realizar en el hogar —deberes— resultan tanto más beneficiosas cuanto más verdaderamente constituyen una continuación de la labor del aula. Es decir: el alumno en estos días está ocupado en la consideración de tal asunto, y trabaja en la escuela y continúa en el hogar, para seguir con lo mismo al otro día en la escuela y así sucesivamente, hasta agotarlo.

Y aquí se advierte la gran importancia del trabajo individualizado, con cuestionarios o guías. El niño, especialmente en grados superiores que es el que más necesita extender sus horas de estudio y de trabajo, encuentra en ese cuestionario o guía, las indicaciones para realizar una determinada tarea; nada mejor que dejarlo en libertad para cumplirla como mejor le convenga. Inmediatamente advertirá el maestro qué uso hace el niño de esa libertad y procederá en consecuencia.

En los grados inferiores ya no es exactamente lo mismo; pero las tareas para la casa también tienen cabida en ellos y con el mismo sentido antes indicado, de ser continuación del trabajo del aula. Unas cuentecitas, algunas oraciones, algún estudio de memoria, algún dibujo. Poco y útil. Nada excesivo, nada caprichoso. *Nunca el deber por el deber ni la tarea como castigo o penitencia.* Que el trabajo no sea tan sencillo como para que resulte inútil ni tan complicado como para obligar al alumno a buscar colaboración extraña.

Toda tarea que el niño realice en su casa debe ser calificada por el maestro como la que realiza en la escuela. Esto debe ser tenido en cuenta también al indicar los trabajos "para el día siguiente". La corrección debe hacerse indefectiblemente y el maestro debe terminarla en pocos minutos. Nada se adelanta, y puede perderse mucho, si el maestro invierte en corregir lo que se hace fuera del aula, el tiempo que debiera dedicar a trabajar en el aula. Dejaría lo principal por lo secundario. Y si no corrigiera, defraudaría al niño, el que bien pronto dejaría de cumplir con sus deberes, lo que constituiría daño moral muy grave.

La Dirección General de Enseñanza Primaria, con fecha 10 de junio de 1952, envió a los señores Inspectores Generales la siguiente circular:

"Tengo el agrado de dirigirme al señor Inspector General con el objeto de formular algunas consideraciones sobre los trabajos que sue-

len indicarse a los alumnos para realizar en sus casas y que comúnmente se designan en el mundo escolar con el nombre de "tareas" o de "deberes".

El suscrito entiende que el trabajo escolar debería ser realizado íntegramente en la escuela, bajo la dirección y la fiscalización inmediatas del maestro. Ese es el único trabajo de verdad serio y provechoso y el único a través del cual puede el maestro apreciar el rendimiento de cada uno de sus alumnos y las necesidades particulares de su conducción pedagógica. Pero, evidentemente, las escasas cuatro horas que el niño permanece en la escuela no bastan para todas las actividades que exigen la comprensión, elaboración y afirmación de las nociones incluídas por los programas, razón por la cual el maestro busca extender el horario escolar, señalando a los alumnos una serie de trabajos para ser realizados en los hogares.

Ninguna observación podría formularse contra este sistema si no fuera el hecho cierto de que esos trabajos señalados como "tareas" o "deberes", exceden, en muchísimos casos, la preparación del niño, el tiempo de que dispone y aún las comodidades con que cuenta para poderlos realizar.

Exceden la preparación del niño. — Es común que el niño deba recurrir, para cumplir con las exigencias escolares, a la ayuda de sus padres o hermanos, o de personas extrañas, y entonces nos encontramos en una de estas dos situaciones: o el niño reproduce sin más, el trabajo que aquéllos le prepararon, con lo que las finalidades perseguidas por el maestro se pierden; o recibe de esas mismas personas la enseñanza que el maestro debió proporcionar, con lo que se disminuye la autoridad profesional del docente. Nunca debe colocarse al niño en situación de buscar fuera de la escuela, lo que la escuela debe darle. Y no consideramos todavía la situación del niño que no tiene a quien recurrir, que sea capaz de sacarlo del trance.

Exceden el tiempo de que dispone el niño. — Es común, también, que el cúmulo de trabajos indicados por el maestro obliguen al niño a pasarse largas horas ocupado en una tarea cuya calidad, por desgracia, no justifica el tiempo que demanda. En la educación del niño, el juego, el deporte, el paseo, tienen parte fundamentalísima que la escuela no puede desconocer; todo ello sin entrar a considerar la situación del niño que debe trabajar para ayudar al sostenimiento del hogar, o que debe colaborar en las tareas domésticas, situaciones que la escuela no debe interferir, porque son indispensables para la existencia misma

del niño y valiosísimas para su formación moral. El niño necesita disponer de tiempo libre para todas estas actividades que no son escolares.

Exceden la comodidad del hogar. — Muchas veces, también, se asigna al niño tareas cuya realización exige disponer de elementos de consulta y de trabajo que él no posee, o no existen en el hogar, porque no todos los hogares están organizados como para permitir esta clase de labor.

Por todo ello, esta Dirección General desea que el señor Inspector tome las providencias del caso a fin de lograr:

1º Que el trabajo extraescolar sea continuación normal del trabajo escolar, con el objeto de ejercitar una técnica, afirmar un conocimiento, perfeccionar o complementar un trabajo.

2º Que el trabajo extraescolar pueda ser preparación para el trabajo escolar, con el objeto de aportar elementos de información o de ilustración, como así materiales diversos, esquemas o croquis para su utilización en el aula.

3º Que el niño posea el dominio de los conocimientos indispensables para cumplir el trabajo que se le asigne y esté en posesión de los elementos materiales requeridos para su ejecución correcta, a fin de que no tenga que recurrir a terceros ni que realizar adquisiciones de ninguna naturaleza.

4º Que el trabajo extraescolar sea breve para que pueda ser cumplido sin incidir en forma grave sobre el tiempo libre del niño. A ese efecto se tendrán en cuenta el grado que cursa el alumno y las ocupaciones habituales de la mayoría.

5º Que todo lo que el niño realice fuera del aula por indicación del maestro, sea indefectiblemente corregido en clase; tarea, ésta, de corrección, que debe realizarse en contados minutos a fin de que la tarea extraescolar no venga a incidir sobre la tarea escolar, que es la fundamental.

6º Que no se indiquen "tareas" o "deberes" los días viernes para no desvirtuar las finalidades tenidas en cuenta por el Poder Ejecutivo, al suprimir el sábado como día hábil escolar.

Los señores Inspectores, en sus visitas a las escuelas, fiscalizarán el cumplimiento de estas indicaciones, teniendo en cuenta que lo que se desea es dar a las "tareas" o "deberes" el verdadero sentido peda-

gógico que deben tener y evitar que muchos docentes, llevados de un plausible espíritu de trabajo, se extralimiten en sus exigencias.”

Las indicaciones contenidas en la circular transcripta son de cumplimiento obligatorio para todo el personal.

LA CARPETA DIDÁCTICA

Si el maestro estudia el programa de su grado en la forma que acabamos de esbozar, si proyecta las actividades que habrán de realizar sus alumnos, y si realiza ambos trabajos anotando sus conclusiones y sus proyectos, se encontrará con que ha confeccionado su carpeta didáctica. Por que la carpeta didáctica no es más que eso: la anotación sintética de los contenidos de cada “motivo de trabajo” y de las actividades que los alumnos tendrán que realizar.

La Dirección General de Enseñanza Primaria suspendió la exigencia de éste que ella considera importantísimo instrumento de trabajo, porque a su juicio se lo había desvirtuado, tanto en su presentación como en su utilización; la carpeta didáctica había dejado de ser la guía del maestro, para transformarse en un material de exhibición; había dejado de ser instrumento de labor, para transformarse en documento de fiscalización. La carpeta didáctica, en muchísimos casos, fué como el modelo de los cuadernos de trabajo del alumno y, por ello, resultaba que el maestro se veía obligado a un trabajo ímprobo e inútil y al niño se le imponía una labor estéril y pasiva de reproducción y copia, en vez de la viva y fecunda de elaboración y creación.

Es conveniente recordar en este momento la resolución ministerial del 21 de enero de 1952, que dice:

“VISTO: El informe del señor Director General de Enseñanza Primaria y Considerando:

Que la labor del maestro debe ser fiscalizada y apreciada por los superiores en la realidad misma del aula, que es donde el acto de educar alcanza toda su plenitud;

Que la preparación inmediata del maestro, así como los elementos didácticos que utilice para el desempeño de su función, sólo pueden de verdad estimarse en el momento de ser utilizados y no en tanto sean proyecto de lo que se piensa hacer:

Que es conveniente y aún necesario que el maestro prepare con la debida anticipación sus clases, así en lo que se refiere a su

información personal como en lo atinente a las tareas que habrán de realizar los alumnos y al material que utilizarán en ellas;

Que es función del superior estimular, orientar y fiscalizar esa preparación, pero no imponer para las mismas, formas particulares que coarten la libertad profesional del docente o requieran esfuerzos innecesarios,

El Ministro de Educación de la Nación

RESUELVE:

1º — Déjase sin efecto la resolución de fecha 25 de febrero de 1949, Exp. 33.234/S/1948, Boletín de Comunicaciones N° 18.

2º — Modifícanse los incisos b) y c) del artículo 46, página 394 del Digesto de Instrucción Primaria, los que quedarán redactados en la siguiente forma:

- b) Llevar un cuaderno de lecciones diarias en el que anotarán las actividades proyectadas para la jornada escolar. La Dirección General de Enseñanza Primaria dispondrá los detalles pertinentes. Ese cuaderno será presentado al Director o Vicedirector antes de comenzar las clases.
- c) Impartir la enseñanza con arreglo al plan de estudios y los programas en vigor. El maestro podrá preparar para auxiliarse en sus tareas: series graduadas de ejercicios; equipos, cuestionarios, guías para el trabajo individual; planes para la adaptación y desarrollo de los diversos aspectos de los programas, etc., todo lo cual será considerado por el superior al estimar la dedicación del docente en la preparación de las clases (Art. 29, inc. 23, pág. 388 del Digesto de Instrucción Primaria) y al formular el concepto profesional”.

Los considerandos de la resolución transcripta son lo suficientemente claros para que requieran comentarios. Dicen ellos que el maestro debe preparar sus clases, que el superior debe ir al aula para apreciar la calidad de esa labor y que debe orientar al maestro ayudándolo a encontrarse a sí mismo.

El inc. b) se refiere al llamado cuaderno "de planes diarios", o "de tópicos", etc. y la Dirección General de Enseñanza Primaria, por circular del 20 de febrero de 1952, dispuso lo siguiente:

"En cumplimiento del inciso b) del Art. 46, pág. 394 del Digesto de Instrucción Primaria, modificado por Resolución del 21 de enero de 1952 (Expte. 2219/52), me dirijo al señor Inspector General para determinar los detalles pertinentes al cuaderno de lecciones diarias que debe preparar el maestro.

Ese cuaderno de lecciones diarias, tradicionalmente llamado cuaderno de tópicos, es el registro de las actividades del grado. En él se consignarán las tareas del maestro y de los niños a lo largo de la jornada escolar determinando: *Hora, Unidad y Motivo de Trabajo, Aspecto por considerar y Observaciones*. Para estas anotaciones no es necesario, y tal vez no sea aconsejable, rayado especial de ninguna naturaleza.

La "Hora" se refiere a la primera, segunda, tercera, cuarta y quinta del día escolar.

Como "*Unidad y Motivo de Trabajo*" se anotarán los que se estén considerando del programa de desenvolvimiento. También se anotarán aquí, como si fueran una unidad o motivo de trabajo, el punto del programa de Matemáticas que se piensa desarrollar, o el de Religión o Moral, o el de Ahorro y Previsión, o el de Lenguaje, según que el horario determine esas asignaturas; o el de Urbanidad, o el de Defensa Civil, que no tienen tiempo asignado en el horario, siempre que el maestro considere necesario detenerse en ellos; o las materias que llamamos "especiales"; Música, Dibujo, Labores, Educación Física, Trabajo Manual, Economía Doméstica, Agricultura y Ganadería, cuando así corresponda de acuerdo con el horario, sean o no atendidas por un maestro especial; o las clases alusivas determinadas por el Calendario Escolar.

Como "*Aspecto por considerar*", anotará el maestro el que corresponda de acuerdo con sus previsiones. Si estuviéramos en la didáctica vieja, este sería el lugar para el tema de la lección; como estamos queriendo organizar una didáctica nueva, anotaremos aquí el aspecto concreto sobre el que se va a trabajar en el día de hoy.

Como "*Observaciones*", anotará el maestro los trabajos proyectados para que el alumno realice en el aula y en el hogar; indicación sucinta, que podrá ser la consulta de textos, el trazado de croquis, la observación de la naturaleza, la realización de un experimento, el manejo de tales guías o de tales cuestionarios, la resolución de cuentas y problemas, la construcción de un objeto, la memorización de una poesía, su recitación, un dictado, la conversación o la discusión de un tema, en fin, aquel trabajo que prefirió el maestro entre todos los que pudo haber elegido. En sentido estricto, este es el detalle más importante del cuaderno de lecciones diarias, porque en él se refleja el criterio didáctico empleado por el docente en la conducción de su grado.

Las anotaciones del cuaderno de lecciones diarias deben ser breves, claras, precisas, tales que, si el maestro faltare a clase, pueda quien lo reemplace saber qué se ha hecho hasta ese momento y cómo se lo ha hecho. El cuaderno de lecciones diarias muestra el orden en que se va desarrollando el programa, la forma de interpretación y la intensidad del trabajo. En ese cuaderno está registrada la historia del grado.

Es obligación del maestro presentar el cuaderno de lecciones diarias al director o al vicedirector antes de comenzar las tareas del día, para su visación. No se exige esa visación con anterioridad a la iniciación del trabajo escolar, por la razón de que muchísimas veces resulta imposible en tan breve plazo. Las observaciones que el cuaderno de lecciones diarias sugiera al director o al vicedirector pueden ser formuladas en cualquier momento, para ser tenidas en cuenta en lo sucesivo".

El inc. c) se refiere a los elementos que el maestro prepara para auxiliarse en sus tareas. Esos elementos constituyen la llamada "carpeta didáctica", cualquiera sea la denominación que se prefiera. Dice que el maestro "podrá" preparar esos elementos; lo que significa que no tiene obligación de prepararlos, ni puede el superior exigirle que los prepare. Lo que el superior puede exigir es que el maestro no improvise el desarrollo de sus clases; que sus ejercicios de matemáticas, por ejemplo, estén convenientemente graduados; que la información del maestro sea lo suficientemente amplia y actual; que el docente muestre en su trabajo que sabe adónde va. Naturalmente, nada de esto puede dejarse librado al azar de las diarias contingencias y, dicho sea en honor de la verdad, el maestro no lo ha dejado nunca librado al azar.

Estos elementos con que el docente se auxilia en sus tareas no adoptan una forma determinada, sino la que prefiere quien los va a utilizar. Se agrupan en tres secciones indispensables: matemáticas, lenguaje, desenvolvimiento.

La carpeta didáctica comprende tres partes: Matemáticas, Lenguaje y Desenvolvimiento. Las anotaciones han de ser siempre breves, claras, precisas; no se desea la abundancia de elementos ni de ejercicios, sino los indispensables para lograr las finalidades que se persigan en cada caso. En matemáticas convendrá, de tanto en tanto, la serie de ejercicios de revisión a fin de mantener actualizados los conocimientos. Se desea el trabajo lento, sereno, profundo. No interesa la cantidad de las nociones estudiadas, sino la claridad de los conceptos elaborados. Que lo que se estudie quede asimilado definitivamente.

A medida que se vaya individualizando la enseñanza por la utilización de series en matemáticas y de cuestionarios y guías de observación y de trabajos en todos los aspectos de la labor, ese material se considerará como integrante de la carpeta didáctica.

El maestro irá preparando su carpeta didáctica poco a poco, a medida de sus necesidades. Es error grosero preparar todo el trabajo del año en los comienzos del curso, precipitadamente y aún sin el conocimiento de los alumnos que se van a dirigir.

La carpeta didáctica debe irse perfeccionando de acuerdo con lo que la experiencia aconseje. Quiere esto decir que no es necesario renovar anualmente la carpeta; sería un trabajo inútil. Bastará suprimir lo que se estime inconveniente o supérfluo y añadir lo que pueda faltar, o lo que se considere necesario, o lo que se encuentre interesante y novedoso. Esta actualización constante hace que la carpeta didáctica sea un instrumento ágil y de real y positiva utilidad.

LENGUAJE

Al tratar de "desenvolvimiento" dijimos cuál es la importancia del lenguaje en la escuela y cuál su correcta ubicación dentro de las actividades escolares.

El lenguaje tiene por finalidad lograr que el niño lea corrientemente, entendiendo lo que lee, y que sea capaz de expresar con corrección, oralmente y por escrito, lo que ve, lo que siente, lo que sabe, lo que observa, lo que piensa. Todo ello puede conseguirse y debe conseguirse por el trabajo ordenado de las clases de "desenvolvimiento", de modo que bastaría lo dicho al tratar de ese aspecto de la labor escolar. Sin embargo, tiene el lenguaje aspectos fundamentalísimos que conviene considerar por separado y de ellos vamos a ocuparnos sucintamente.

LECTURA En primer término, la lectura. Cualquier método o procedimiento de los que se encuentran en uso en nuestras escuelas es bueno si el maestro obtiene de su aplicación los resultados que busca. Naturalmente, unos son mejores que otros. Si la Dirección General tuviera que decidirse por alguno, lo haría por el llamado "método global", o "método natural", por las razones psicológicas en que se funda y porque no exige separación entre la enseñanza de la lectura-escritura y la elaboración del programa de "desenvolvimiento". Pero la Dirección General deja al maestro la libertad de elegir el procedimiento de enseñanza que mejor se avenga con su particular manera de ser.

El niño tiene que penetrar el secreto de la lectura en primer grado inferior, que alcanzar el dominio de la lectura corriente en primero superior y segundo, que aprender a manejar ese instrumento cada vez con mayor perfección en los grados siguientes. Para esto

último, es indispensable que lea y que lea mucho. Los "motivos de trabajo" ofrecen oportunidades magníficas para realizar esa labor, y con ellas bastaría si no tuviera la lectura algunos aspectos, especialmente en los grados superiores, que es necesario considerar aparte. Tales, las páginas literarias que el niño debe conocer y gustar, y aún estudiar y analizar en su fondo y en su forma. La verdad es que, para iniciar al niño en el secreto de la lectura, para llevarlo a dominar la lectura corriente y para perfeccionar en él el arte de leer, necesita ubicarse esta asignatura, también fuera de "desenvolvimiento", de acuerdo con la indicación contenida en la pág. 12 del Programa de Educación Primaria, edición de 1950.

Pero no basta con que la escuela enseñe a leer; es indispensable despertar en el niño el deseo de leer por el placer que obtenga de la lectura, lo que se logra poniendo a su alcance una buena colección de obras literarias escogidas, ajustadas a su mentalidad. Para ello es muy aconsejable la biblioteca circulante, del aula o de la escuela, con obras de entretenimiento, sea formada por libros, sea formada por revistas o por colecciones de recortes (cuentos, novelas breves, poesías, viajes) en hojas sueltas o en breves cuadernillos. Una buena colección de libros tal vez resulte un poco cara, pero el recorte nunca lo es tanto y, sin constituir un ideal, puede muy bien satisfacer las imperiosas necesidades escolares.

RECITACIÓN En el mismo plano que la lectura artística colocaremos la recitación. En la escuela, donde no buscamos formar recitadores, conviene considerar la recitación como una lectura cuyo texto se ha aprendido de memoria; y, la lectura, como una recitación con el texto a la vista.

La recitación tiene una importancia muy superior a la que comúnmente solemos atribuirle en la escuela. No se trata de una materia "de adorno", sino de un aspecto fundamentalísimo del lenguaje. Por ella se perfecciona la dicción, se inculca el sentido del ritmo y del número, se enriquecen los medios expresivos, se enseña a gustar la musicalidad de un período, se introduce al niño en el ámbito de la belleza literaria.

Si el maestro cumpliera las exigencias imperativas del Programa de Educación Primaria a este respecto (pág. 12 de la edición de 1950), y si todos los maestros de una escuela convinieran entre ellos lo que

habrán de enseñar en sus respectivos grados, seguramente se encontraría el niño, al egresar de la escuela primaria, en posesión de una buena cantidad de páginas escogidas. No importa que mañana la memoria infiel no sea capaz de reproducir los textos aprendidos en su prístina pureza; siempre quedará algo; cuando más no sea, la resonancia de una armonía lejana cuyo ego será perceptible en el idioma del joven y del hombre.

ELOCUCIÓN Desde el momento en que el niño ingresa a la escuela y durante toda su permanencia en ella, se habrá de atender a la depuración de su lenguaje oral. Comenzará el maestro por la pronunciación correcta corriente entre nosotros, procurando desterrar todo vicio ó defecto de los generalizados en el habla vulgar, para seguir con la propiedad de las frases y aún con la riqueza del léxico.

En esto de la corrección del lenguaje oral, ha de tener presente el maestro que si la observación formulada al niño puede ser útil, mucho más útil y eficaz es el ejemplo. El maestro debe ser modelo permanente para sus alumnos por la sencillez, naturalidad y pulcritud de su lenguaje. Sólo cuando el docente se sienta en condiciones de ser un buen modelo para sus alumnos, tendrán eficacia las observaciones que formule. Pero la verdad es que ambas cosas: el ejemplo y la corrección oportuna, constantes a lo largo de los siete años de la escuela primaria, habrán de lograr el buen éxito que se persigue.

REDACCIÓN La expresión escrita —redacción, composición— como ya se dijo al tratar de la “expresión escrita”, es tarea fundamentalísima en todos los grados de la escuela primaria, desde el primero inferior. Lo que un niño de primero inferior puede escribir parecería insignificante; pues esa insignificancia debe ser prolijamente cultivada para que el niño vaya tomando confianza en sus propias fuerzas y aprendiendo que tanto da decir las cosas hablando como escribiendo.

En esto, cuidaremos de no apabullar al niño con recomendaciones que a la larga, levantan un muro insalvable de prejuicios y de

dificultades difíciles de superar. El maestro debe tolerar pacientemente los errores en que incurre el niño y tratar de corregir los más groseros. Pero si pretende que la ortografía, la puntuación, el vocabulario, la construcción, etc., sean perfectos de primera intención, no sólo no lo logrará sino que irá creando inhibiciones capaces por sí solas de impedir todo progreso en esta materia. Dejemos al niño en su natural desenvolvimiento, dejémoslo marchar según su ritmo propio; ofrezcámosle buenos modelos, sin exigirle imitación; empeñémonos por lograr que lea bien, que pronuncie con claridad, que hable con corrección, que recite con elegancia, y veremos cómo mejora su redacción.

Los "motivos de trabajo" ofrecen material abundantísimo para los ejercicios de redacción, que abarcan desde la simple exposición de los conocimientos de historia, geografía, ciencias físicas y naturales, instrucción cívica, religión y moral, hasta los aspectos que ya exigen una cierta preocupación literaria, como la descripción, la narración, el retrato, etc. Pero nada obsta para que el maestro proponga temas de otro origen, especialmente en los grados superiores, a fin de permitir al niño expresar sus sentimientos íntimos y reflejar menudos acontecimientos de la vida diaria. Lo importante, siempre, es no obligar al niño a escribir sobre lo que no sabe o sobre lo que no está suficientemente aclarado en su conciencia, porque eso lleva al fracaso y el fracaso lo desmoraliza.

Cuando el asunto lo merezca por los ribetes literarios que puedan adornarlo, conviene enseñar al niño a corregir su propio trabajo. Esta labor de corrección debe realizarse varios días y aún semanas después de la primera versión, y puede hacerse sobre el trabajo primitivo marcado por el maestro en los lugares donde puede mejorarse, o simplemente sin ninguna observación. El niño se esforzará por conseguir que su composición resulte más bella, más elegante. No importa que lo consiga; lo importante es que se esfuerce por conseguirlo.

El maestro debe corregir el trabajo de sus alumnos, preferentemente en el momento en que el niño está trabajando. La finalidad de la corrección no es señalar errores sino hacerle comprender al niño la razón del error y el modo de evitarlo.

Los trabajos escritos del alumno deben ser muy abundantes. Sólo escribiendo mucho se aprende a escribir. Escribir mucho no se refiere a la extensión de los trabajos sino a la cantidad de los mismos. Siem-

pre es preferible la composición breve, pero clara, sencilla, precisa y, si fuera posible, elegante. Vale mucho más la limpia espontaneidad que el rebuscamiento retórico.

ESCRITURA Parecería oportuno, ya que estamos tratando de lo que el niño debe escribir, decir algo sobre los aspectos materiales de esos trabajos, que llamamos aquí escritura por no llamarlos caligrafía, aunque de eso se trata.

Tal vez nuestra escuela ha desdeñado un poco el cuidado de la letra en los alumnos. La Dirección General piensa que el niño debe escribir con "su" letra, pero piensa también que esa letra propia del alumno debe ser clara, legible y, desde luego, perfeccionable. No se impone un tipo de letra; cualquiera es aceptable siempre que reúna aquellos caracteres de claridad, legibilidad y perfección antes señalados. La preocupación del maestro superará todos los obstáculos, preocupación que irá desde el modelo de su propia letra —en esto también el maestro debe ser modelo— hasta la corrección permanente y aún a la clase eventual de caligrafía.

La norma debe ser: todo trabajo escrito del alumno debe considerarse también de caligrafía. Ninguna razón es suficiente para justificar negligencias del alumno en estos aspectos. Si se aplicara este criterio enérgicamente en todos los grados desde el primero inferior, nuestros alumnos serían más prolijos y escribirían mejor, con lo que se aliviaría el trabajo de todos, comenzando por el trabajo de corrección del maestro.

ORTOGRAFÍA El problema de la ortografía, en muchos casos individuales es realmente problema serio. La Dirección General, entendiéndolo así, dirigió a los señores Inspectores Generales la siguiente circular, cuyas indicaciones son de cumplimiento obligatorio:

"El problema de la ortografía en la escuela primaria requiere una muy particular atención por parte del maestro. Es evidentemente, asunto complejo, y no es del caso entrar en este momento a su consideración detenida. La Dirección General sólo desea expresar la ne-

cesidad de que este fundamental aspecto del lenguaje sea correctamente atendido, y sugerir algunas indicaciones al respecto insistiendo sobre lo que ya es conocido de todos los maestros y practicado por muchos en su labor diaria.

La enseñanza de la ortografía es permanente desde el momento en que el niño inicia su vida escolar y en nuestra escuela ha tomado un carácter ocasional que se traduce en la prevención y corrección del yerro ortográfico. Considera la Dirección General que, sin perjuicio de esa labor permanente de prevención y de corrección, es necesario realizar una enseñanza sistemática ajustada a la capacidad de reflexión de que va dando muestras el alumno.

El primer paso habrá de consistir en llevar a la conciencia del niño la convicción de que el empleo de las letras y de los signos ortográficos responde a reglas precisas, lo que irá preparando el camino para la comprensión y la utilización de la regla que llegará en el momento oportuno.

La enseñanza sistemática de la ortografía debe realizarla el maestro por tres caminos convergentes: la pronunciación correcta, la observación de las palabras nuevas y el estudio de las reglas ortográficas.

La pronunciación correcta. — Muchas palabras equivoca al niño por defectuosa pronunciación. El maestro debe ser modelo de pronunciación correcta. No se le pide que distinga, como en España, la *s* de la *z* y de la *c* (*ce, ci*), porque el seseo propio de nuestra habla es aceptado por las autoridades de la lengua general; ni entre *b* y *v*, distinción extraña al español; aunque sí, se le pide que distinga entre *elle* y *ye* por ser castiza y por conservarse en una vasta zona de nuestro país. Lo que se desea es que el niño, por el ejemplo de su maestro y por su corrección oportuna, pronuncie todas las letras que deben ser pronunciadas en una palabra. Así, dirá: director, vicedirector, inspector, himno, línea, héroe, aritmética, fútbol, transparente, Ignacio, ignorante, examen, etc. Estas palabras están en el léxico escolar desde el primer día de clase. Más adelante vendrán: área, obtuso, isósceles, atmósfera, excepción, excursión y mil otras. La pronunciación cuidada influye poderosamente sobre la ortografía. Pero no sólo debe cuidarse la pronunciación de las letras de una palabra sino también el énfasis que determina la jerarquía de una palabra dentro de la frase, con el cual se justificará mañana la presencia o la ausencia del acento ortográfico en voces de idéntica contextura.

En segundo lugar tenemos la *observación*. Toda palabra nueva que el maestro introduzca en el lenguaje del niño debe ser "presentada" según el procedimiento clásico, vale decir: escrita por el maestro en el pizarrón, pronunciada por el maestro, observada y analizada en sus elementos, y leída y escrita por los alumnos. Este procedimiento es común para todos los grados y por él deben tratarse no sólo las palabras nuevas sino también aquellas en cuya ortografía yerren los alumnos.

Siempre que sea posible, la observación y el análisis de la palabra se hará relacionándola con otra u otras semejantes y ya conocidas, con el objeto de ir formando "familias de palabras". La familia de palabras organizada a la medida de la comprensión del niño, es un recurso efficacísimo para resolver muchas de las dudas ortográficas que suelen presentarse. Recordará, por ejemplo, que extensión, ascensión, provisión, etc., se escriben con s, relacionándolas con extenso, ascenso y ascensor, previsor, etc.; que todas las formas que adoptan los verbos en sus distintos modos, tiempos y personas, reflejan la ortografía del infinitivo; que todas las palabras que comienzan con los diptongos *ie* o *ue* llevan *h* inicial, etc. La familia de palabras permite la inducción de la regla general.

En tercer lugar tenemos la *regla ortográfica*. La regla ortográfica debe comenzarse a estudiar como tal desde el momento en que el niño sea capaz de reflexionar. De nada sirve la regla que se recita, pero que se olvida en el momento de ser utilizada. Muchísimas veces, la regla ortográfica no hace sino enunciar un conocimiento ya existente en la conciencia del niño pero, a pesar de ello, no es inútil porque enseña a generalizar hechos hasta entonces particulares.

La regla ortográfica debe irse perfeccionando a medida que el niño ensancha el campo de sus conocimientos. En primer grado inferior, por ejemplo, aprende el niño que los nombres de persona se escriben con inicial mayúscula; en segundo grado, cuando distinga entre nombres comunes y propios, dirá que los nombres propios se escriben con inicial mayúscula; más adelante, aprenderá que algunas abreviaturas exigen la misma condición. Así, poco a poco, la regla sobre el empleo de las mayúsculas, va extendiéndose. Lo mismo ocurre con la regla de la acentuación, tan relacionada con los conocimientos de las otras partes de la gramática. La regla ortográfica debe ser aprendida de memoria, enunciada con precisión y repetida siempre que sea necesario recurrir a ella para vencer una dificultad. El maes-

tro debe procurar que no caiga en olvido y para ello la recordará con toda la frecuencia que sea necesaria. A continuación se enumeran varias reglas ortográficas con cuyo dominio considera la Dirección General, conveniente enriquecer los conocimientos de nuestros alumnos. El hecho de que una regla se indique para un grado no significa que se excluya de los subsiguientes; lo de un grado inferior se considerará agregado a lo de los superiores; para sexto grado deben considerarse incluidas todas las reglas indicadas a partir de segundo grado.

“Segundo Grado.

- Se escriben con inicial mayúscula los nombres propios, la primera palabra de un escrito y la que va después de punto.
- Se pone m y no n, antes de b o p, en las voces castellanas cuando corresponda ese sonido.
- Uso de la coma en casos de enumeración.
- Las voces terminadas en z cambian esta letra en c al formar el plural.
- Observar la razón de la acentuación ortográfica de las palabras.

“Tercer Grado.

- Acentuación de palabras graves, agudas y esdrújulas.
- Acentuación del pronombre sujeto.
- Signos de interrogación y de exclamación. Acentuación de interrogativos y exclamativos.
- Las formas que adopta el verbo al ser conjugado refleja la ortografía del infinitivo.

“Cuarto Grado.

- Acentuación de pronombres personales y demostrativos.
- Las terminaciones aba, abas, ábamos, abais; aban, del pretérito imperfecto de indicativo de los verbos de primera conjugación, se escriben con b.
- Las formas que adoptan el verbo haber y el verbo hacer y sus compuestos, mantienen la ortografía del infinitivo.
- Se escriben con b los infinitivos con los sonidos bir y todas las voces de estos verbos. Se exceptúan hervir, servir y vivir.

— Se escriben con **b** los vocablos terminados en bilidad y en bundo, bunda, excepto movilidad y civilidad.

— Uso del punto y coma y de los dos puntos.

“Quinto Grado.

— Acentuación de nombres compuestos y de palabras sobresdrújulas.

— Casos especiales de acentuación.

— Se escribe con **b** toda palabra en que la **b** haya de preceder a otra consonante, líquida o no.

— Las palabras terminadas en viro, vira, ívoro, ívora, se escriben con **v**, excepto víbora.

— Se escribe con **g** la sílaba gen, excepto comején y jején.

→ Se escriben con **v** los adjetivos terminados en ava, ave, avo, eva, eve, evo, ivo, excepto árabe y sus compuestos, y los adjetivos derivados del sustantivo sílaba.

— Uso de los signos de puntuación.

“Sexto Grado.

— Recapitulación y afianzamiento de lo aprendido en los grados anteriores, considerado a la luz de los conocimientos más amplios de los alumnos.

Los puntos antes especificados se consideran como incluidos en el programa de lenguaje”.

CONOCIMIENTOS GRAMATICALES

La gramática debe ser una presencia permanente en la escuela primaria. Alguien dijo, y con razón, que la gramática no es el lenguaje sino como la podadera del lenguaje, porque interviene para corregir sus desviaciones y para proporcionarle pulimento. De ahí que también se haya dicho, y también con razón, que quien debe saber muy bien su gramática, es el maestro, a fin de poderla traer a colación con eficacia cada vez que sea necesario. El niño logrará familiarizarse con la terminología gramatical y aún comprender muchos de sus hechos a poco que el maestro se empeñe.

No se trata de enseñar clasificaciones prolijas y engorrosas ni reglas complicadas, sino de corregir razonadamente. El niño tiene ordinariamente el sentido del idioma; el maestro debe tener el sentido y el conocimiento. El niño que dice "cabo" en vez de "quepo" muestra conocer la índole de los verbos regulares; el maestro que dice "engroso" en vez de "engrueso" muestra desconocer la irregularidad de ese verbo.

La gramática debe aparecer siempre que sea necesario corregir. Todo yerro en el lenguaje significa la violación de una regla gramatical; por eso, cuando se corrige un yerro debe traerse a colación el hecho gramatical, la regla que lo aclara. Poco a poco, el niño se irá familiarizando con la gramática y aprendiéndola. Se aprenderá de memoria aquello que deba ser aprendido de memoria, como la conjugación de verbos (paradigma de la Real Academia), algunas reglas ortográficas según antes se ha dicho, etc.; y se estudiará sistemáticamente aquello que el programa determina. Pero lo que se vaya a estudiar sistemáticamente debe ser ya conocido de los alumnos por razón de su empleo constante y de lo que se ha ido como sembrando a través de la corrección razonada.

El estudio de la gramática debe ser un razonar sobre los hechos del idioma cuyo conocimiento empírico ya se posee; un traer a conciencia lo que se sabe tal vez sin saber que se sabe, un esfuerzo por entrar en el mecanismo íntimo de la lengua. Por eso, los ejemplos que se analicen y los que se traigan para ilustrar aspectos diversos, se tomarán del mundo del niño con preferencia a los que ofrecen las gramáticas corrientes, a fin de que la gramática que se estudie no parezca desconectada del idioma que se habla. Recuerde el maestro que se estudia la gramática de un idioma vivo, y en ninguna parte está el idioma más viviente para el niño que en sus propios labios. Por otra parte, ese es el material que hay que pulir y embellecer, trabajándolo para que alcance su prístina belleza y no reemplazándolo o queriéndolo reemplazar por otro que sólo existe para los gramáticos.

El problema del lenguaje es sumamente complejo y la Dirección General desea volver sobre él dedicándole especialmente uno de estos cuadernos.
