

condiciones económicas, no ha dejado de atender á esos servicios convenientemente.

Un buen inspector de escuelas con la competencia, autoridad y decisión necesarias para hacer el bien, á quien se confiase la vigilancia de los establecimientos de enseñanza de las Gobernaciones, daría un impulso vigoroso á la obra de la educación común en aquellos apartados sitios. Sin ello, siempre será dudoso el éxito de todo lo que se haga. Es indispensable que las personas llamadas á intervenir en el despacho de los asuntos que se promueven por los Consejos Escolares de las Gobernaciones, tengan un conocimiento de las localidades en que están establecidas las escuelas, de sus maestros, de los edificios y de la población en general.

Es tanto mas indispensable el llevar la inspección á esos territorios, cuanto que no existen en sus distritos escolares los funcionarios á sueldo de la Nación, con que cuenta la capital por todas partes.

El gasto que ocasionaría la inspección de esas escuelas estaría sobradamente compensado con la marcha regular que se les impondría, con las donaciones en terrenos que podría obtener el Consejo Nacional en cada una de las Gobernaciones y con todos los estímulos que ello trae aparejado.

En las nueve Gobernaciones funcionan 25 escuelas con 56 maestros y 2682 alumnos de ambos sexos.

MARTÍN GARCÍA

La isla que forma parte del territorio de la Nación fué visitada detenidamente por uno de los inspectores, quien levantó un censo de los niños en edad de escuela, visitó estos establecimientos, constituyó un Consejo Escolar y proyectó otras reformas que han merecido la aprobación del vecindario. Esa visita dió asimismo por resultado el que la escuela de niñas fuera provista de algunos útiles, textos y obras de dirección.

La isla de Martín García cuenta con 70 niños y niñas en edad de escuela y un establecimiento de enseñanza para cada sexo, que no reunían entre los dos mas de 30 niños y niñas, pudiendo ser todos educados holgadamente.

Hay el proyecto de fundar en ella una escuela de adultos, á la cual puedan concurrir los soldados, los obreros que trabajan en las canteras de piedra y los empleados pobres que hay en la isla.

COLONIAS

Independientemente de las escuelas de las Gobernaciones y Territorios, cuenta el Consejo Nacional con algunas escuelas establecidas en ciertas colonias nacionales formadas en las provincias, que convendría colocar bajo la jurisdicción de sus gobiernos y autoridades escolares respectivas. Tales son las escuelas que funcionan en Villa Libertad, de la provincia de Entre-Ríos, Sampacho y Caroya, de la provincia de Córdoba.

Esa medida es tanto mas natural, cuanto que en esas mismas localidades existen á la vez, ó deben existir, Consejos Escolares nombrados por los Consejos Escolares de Educación de las respectivas provincias.

En las tres colonias que hemos mencionado funcionan 4 escuelas con 6 maestros y 286 niños inscritos.

Tales son los datos é informes que podemos dar á conocer á los lectores de *La Prensa* al terminar el año 1888, siendo posible augurar, en vista del interés que cada año despiertan las cuestiones de educación, que el de 1890 será aún mas fecundo que lo han sido los que le han precedido.

La extensión que este trabajo ha tomado, y la ocasión en que se publica, nos exime de otras consideraciones que estarían mas bien en estudios especiales sobre la legislación escolar, reglamentos y programas, como asimismo de los medios de dirigir convenientemente la ingerencia de las autoridades nacionales en la materia, con las autoridades de provincia.

REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY

Proyecto de Reforma de los Programas de Instrucción Primaria

CARTA DEL DR. D. FRANCISCO A. BERRA

Se inicia y discute en Montevideo la reforma de sus actuales programas de instruc-

ción primaria. Cometida esa tarea á un vocal de la Dirección de Escuelas y al Inspector departamental de la Capital de la República, estos se han expedido presentando un proyecto, sobre el cual, el Inspector Nacional de Escuelas, señor Jacobo A. Varela, ha pedido opinión al doctor don Francisco A. Berra.

Es digno de hacerse notar que, tanto los autores del proyecto, como el pedagogo señor Berra, son extranjeros en aquel país y desempeñan, los dos primeros, altos puestos en la instrucción pública, siendo la opinión de este último, tenida muy en cuenta en todo cuanto con la educación se relaciona. El doctor Berra fué también, bajo la administración Varela, vocal de la dirección, sin que nadie se acordase jamás de que era argentino.

Es mas, pudo el doctor Berra suceder al educacionista José Pedro Varela en el mas elevado puesto de la administración de las escuelas, si así lo hubiera deseado, pero lo rehusó por motivos de delicadeza personal que le honran y que constituyen uno de los rasgos peculiares á su carácter.

Don Enilio Romero, otro distinguido educacionista argentino, fué también bajo la administración Varela, vocal de la Dirección General de Escuelas, y actor asimismo en la obra de la reorganización de la enseñanza, que como otras grandes y fecundas empresas se llevó á cabo por el esfuerzo de los hijos de las dos repúblicas amigas y hermanas.

Sirvan estas líneas de contestación á los que se han tomado el trabajo de recordar, en pésima ocasión, la nacionalidad del director de esta Revista, y lean nuestros lectores una vez mas, las opiniones del doctor Berra, sobre las reformas que se proyectan en los programas de las escuelas del país vecino. Pero antes de hacer esa publicación, haremos constar que hemos sostenido como el doctor Berra, la conveniencia de la división de los programas en diez grados, en vez de seis, que son los que actualmente se han establecido en este país. Asimismo hemos demostrado la necesidad de la subdivisión en clases, no paralelas, sino fun-

dadas en el número y en la diversidad de inteligencias y de grados de adelanto de los niños.

Hé aquí las opiniones del doctor Berra:

REFORMA DEL PROGRAMA ESCOLAR

Señor don Jacobo A. Varela, Inspector Nacional de Instrucción primaria.

Tuve el gusto de recibír, con el PROYECTO DE PROGRAMA PARA LAS ESCUELAS PÚBLICAS, escrito por el vocal de la Dirección don Jaime Ferrér i Barceló i por el inspector don Erasmo Bogorja Skotnicki, la atenta comunicación del 23 de Noviembre por la cual solicita Ud. mi opinión acerca de aquel trabajo, expresando a la vez que los señores Ferrér i Bogorja fueron nombrados por la Dirección para que proyectaran el perfeccionamiento *del programa* actual de las escuelas públicas.

Agradecido por esta muestra de confianza, hubiera tenido sumo gusto en complacér a Ud. a los pocos días; pero el recargo de tareas que se verifica en el último mes del año judicial, i una indisposición que me impidió trabajar durante algunos días, han sido las causas que haya demorado esta respuesta, i lo son de que no me expida con la extensión que acaso hubiese dado a este dictamen, si hubiese tenido libertad suficiente.

I

En cuanto se ojea el PROYECTO se nota que los autores se han excedido de su comisión, pues se han ocupado, no solo del programa, sinó también de materias que corresponden a la *ley*, a los *decretos* del Poder Ejecutivo, i a la *reglamentación* de las escuelas. Estas materias son las tratadas en seguida del « programa de las escuelas del primér grado », del « programa de las escuelas de segundo grado » i del « programa de las escuelas de tercer grado ».

Hecha esta indicación, creo ajustarme al propósito de Ud. ocupándome exclusiva o principalmente de los programas; porque, si hay inconveniencia en involucrar con el punto sometido a estudio otros que le son extraños, la

hay mayor en invadir esferas de acción que corresponden a otras autoridades.

II

A primera vista se nota asimismo que los autores han confundido cosas tan profundamente distintas como son la *educación* i la *instrucción*. Escriben constantemente: « educación moral, » « educación cívica, » « educación intelectual, » « educación física, » « educación religiosa », etc., i bajo tales títulos comprenden a menudo una mezcla de materias de instrucción i de educación, i a veces solo indican ejercicios instructivos.

Deben evitarse siempre las confusiones, porque inducen en errores graves; pero la necesidad de evitarlas se impone de un modo especial en el dominio de la escuela, por la trascendencia que pueden tener los errores.

Los programas deben distinguir perfectamente lo que debe ser materia de educación, de lo que debe ser materia de instrucción, a fin de que los maestros i los inspectores sepan a qué atenerse.

El proyecto a que me refiero requiere que se haga esta reparación en todas sus partes. No es nada fácil la tarea; pero, una vez hecha, se habría satisfecho una necesidad imperiosa de la enseñanza, i quedaría visible esto: que en la mayor parte de los párrafos titulados falta la educación, o falta la instrucción, total o parcialmente.

III

Falta en el programa que ahora rige las escuelas la designación de asignaturas de capitalísimo valor moral; i varias de las asignaturas que comprende no están bien proporcionadas, pues si su detalle no peca por defecto, peca por exceso.

Los autores del PROYECTO han tenido la buena intención de corregir estos vicios; pero me parece que no ha correspondido como debiera el acierto de la ejecución.

Pero la simplificación no está reñida con la ciencia, ni con la precisión y la claridad; y las enunciaciones del PROYECTO no inducen como

debieran a adoptár los progresos últimamente realizados por la ciencia, i adolecen de una vaguedad, de una indeterminación tal, que inútilmente se busca el límite de las tareas señaladas a las clases en la mayor parte de las asignaturas.

La conciencia inevitable de la falta de precisión en este punto es que se deja al arbitrio de los maestros el dar á su enseñanza mas o menos comprensión, de lo que resulta un desequilibrio de funestas consecuencias en el desenvolvimiento ulterior del aprendizaje. I como no se da regla mas segura a los inspectores, examinadores, etc., se sigue también que cada uno de ellos entiende á su manera el programa, que sobrevienen desintelencias con los maestros, y que estas desintelencias se traducen en injusticias i en malestar. Todo junto constituye desorden administrativo.

IV

Las escuelas están divididas hoy en diez clases; el PROYECTO las divide en ocho. Esta alteración es materia reglamentaria, no de programa. Pero aun así, ¿es conveniente? Pienso que no.

La división de una escuela en clases no es cosa que dependa enteramente de la voluntad. Se la divide en clases, porque en el curso de la enseñanza surgen diferencias de adelanto, debidas a las desigualdades de inteligencia i a las diversas fechas en que ingresan los alumnos, i porque no es conveniente, ni posible, enseñar al mismo tiempo, por un solo maestro, a los que saben mucho i a los que saben poco.

Puesto que las diferencias de adelanto son *naturales*, i que es *natural* también la imposibilidad de enseñar a todos a la vez; el hombre, que no puede rebelarse impunemente contra la naturaleza, se vé forzado a dividir la escuela en grupos de alumnos, reuniendo en cada grupo a los que están a la misma altura, poco mas o menos, a fin de que les enseñe un maestro simultaneamente. De ahí que en toda escuela bien organizada haya tantos maestros como grupos de niños, o sea como clases.

Ahora bien: dado el máximum de enseñanza que dan nuestras escuelas, ¿cuántas son las diferencias de adelanto que surgen naturalmente: ocho o diez? Consultemos la experiencia. Tenemos ahora diez clases. Ningún maestro, en ninguna escuela, ha sentido la necesidad de reducir el número de grados o de clases. Este solo hecho significa que el número *no es excesivo*. Si se visitan escuelas de primero i de segundo grado se notará que los maestros se ven obligados a dividir clases reglamentarias en dos o mas, por la imposibilidad de enseñar a la vez a toda la clase; imposibilidad que nace, nó del número de niños, i sí de las diferencias de su adelanto. Este hecho, bastante general, prueba que el número de diez clases *es insuficiente*.

Pues si diez divisiones son pocas, si son insuficientes, mas lo serán ocho. Esto está claro.

V

La inconveniencia de la división en ocho clases es razón para que se reforme completamente todo el PROYECTO i esta consideración me excusaría de examinar el modo como los autores han distribuido la enseñanza en sus ocho clases. Sin embargo, diré algo a este respecto, porque no carece de interés el conocimiento del criterio con que se ha procedido en este punto.

Desde luego manifestaré que sorprende el ver cómo los autores han prescindido del desarrollo mental del niño al graduár el programa.

Establecen que la materia de cada clase es para un año; que el niño debe començar el estudio a los 5, 6 o 7 años; i que el curso de la escuela de primér grado durará tres años. Es decir que los alumnos de esta escuela deberán tener una edad media de 6 a 9 años.

Pues bien: prescribe el proyecto que a los niños *de la primera clase* (que nada saben i que tienen 5 i 6 años de edad) se les enseñe en la «educación cívica», «el nombre de la localidad de su nacimiento, a qué departamento pertenece, i éste de qué país forma parte;» que se les enseñe en las lecciones sobre objetos cosas como

éstas: rayo, para-rayos, cosechas, la patria, la cacería, etc., etc., algunas de las cuales no pueden ser materia de esta clase de lecciones, i ninguna está al alcance del pequeño principiante. Estas son *imposibilidades* de caracter absoluto. Hay muchísimas otras de caracter relativo. Así, por ejemplo, ¿cómo se podría dar lecciones sobre objetos a los niños de Montevideo, (de 5 i 6 años) tomando como materia la seca, las cosechas, los ríos de comunicación, el jabalí, el chimango, la aldea, la estancia, etc.? ¿I cómo a los niños de Rivera o de Melo, acerca del ferro-carril, de los vapores, i de otras cosas que, como éstas, nunca han visto, ni pueden ver?

Prescribe también el PROYECTO que a los mismos niños se les enseñe, al tratar del cuerpo humano, los huesos *de la cabeza i de la cara*, así como los cartílagos, los músculos i los tendones; i al dibujar, casas, para-rayos, frutas, hojas de árboles frutales i de adorno, molinos de viento, balanzas, locomotoras, gallinas, perdices, conejos, venados, etc., etc. Me parece imposible incurrir en errores mas crasos.

Estas faltas de acomodamiento se notan en todas las clases i en casi todas las asignaturas.

El programa de las lecciones sobre objetos de la primera clase tiene de particular que está dividido por estaciones. Esta división habría sido muy razonable, si hubiere tenido por fin enseñar en cada estación lo que solo en ella pueda observarse, lo que solo en ellas produce la naturaleza; pero no es razonable, i sí inconveniente, cuando va dirigida á romper la continuidad de enseñanzas que son igualmente propias en todos los meses del año. ¿Por qué prescribe el PROYECTO, por ejemplo, que se enseñe en Verano, i nó en las otras estaciones, lo que es una ciudad, una tienda, la pólvora, el pan, i tantas otras cosas? ¿Por qué prescribe que se enseñe en Invierno lo que es hotel, hombre, cal, cimiento, sueño, etc., etc., i nó en Verano i en las demás estaciones? No hay razón ninguna para tales distribuciones; i menos la hay para que sea mas abundante, como lo es, el programa de Verano que el de cualquiera de las otras esta-

ciones, a pesar de pasarse en vacaciones sus dos terceras partes.

No menos desacertado está el PROYECTO en la manera como los autores han desarrollado de clase en clase el programa de cada asignatura. Veamos el dibujo. Se ha visto que en la primera clase hay que dibujar diversas frutas, hojas de diferentes clases, balanzas, buques, locomotoras, animales, todo lo que hay mas complicado i difícil. Se pregunta uno qué quedará para las siete clases superiores, i el PROYECTO contesta que en la clase segunda se dibujarán líneas rectas i curvas, ángulos i triángulos; i que en la tercera clase se trazarán polígonos, i en la cuarta sólidos geométricos, etc. Creo inutil agregar cosa alguna á esta enunciación para dejar demostrado que los autores no tienen idea clara de lo que debe ser la ordenación lógica i la cronológica. I, si se carece de este concepto, es imposible organizar programas.

Otra materia: la lectura. El método adoptado para las escuelas es el analítico-sintético; i ya se empleen los carteles de Vazquez Acevedo, ya los de Berra, su estudio no puede durar mas de tres meses ó cuatro. Sin embargo, el PROYECTO destina todo el primer año á este asunto, i dispone que se empiece a leer en libro en la segunda clase; es decir, en el segundo año.

El uso del libro no debe empezár en fecha cierta, porque, según sea el libro, puede leerse en él mas temprano ó mas tarde. Así, en el plan de Vazquez Acevedo viene su libro primero después del último cartel; i en el plan de Berra viene su libro primero después del primer cartel, de modo que el niño lee paralelamente en los carteles i en el libro. El programa no debe impedir las variaciones que puedan convenir en el empleo de los medios. Corresponde a la autoridad resolver estos puntos según las ocasiones se presenten.

Otro ejemplo: la higiene. La higiene es una derivación de la fisiología. Es necesario, por lo mismo, que la enseñanza de ésta preceda á la de aquella, i es evidente que la fisiología i la higiene son dos materias distintas.

El PROYECTO mezcla sin orden ninguno, bajo la denominación de higiene, la anatomía, la fisiología i la higiene. No puede tolerarse tal confusión en un documento destinado á ser promulgado por la dirección general de enseñanza,

Aparte de esta inconveniencia, se tiene que no hay en la clase primera enseñanza de la fisiología, i sí solo de anatomía, comprendiéndose los huesos i los órganos de la digestión, de la respiración, de la circulación, *de la nutrición i de los sentidos*. Esto es demasiada materia i demasiado difícil para la clase primera. Lo sabe cualquiera maestra. No hay aquí enseñanza higiénica de caracter científico.

Pasa el PROYECTO a la segunda clase y bajo el título de higiene se ocupa de anatomía, de fisiología i de higiene, prescribiendo que se enseñe la estructura del cuerpo, *la acción muscular*, pérdida de su fuerza, alimentación *de los músculos*, acción i *alimentación de los nervios*, correlación de las partes física e intelectual del hombre, i la *necesidad del desarrollo simultáneo* de estas dos partes!

En estas pocas palabras se encierran las cuestiones mas arduas de la fisiología, no resueltas aun por la ciencia varias de ellas, i se proponen a niños de 6 o 7 años, que solo tienen uno de escuela. No me explico tanta aberración.

Además ¿cómo se ha podido deseár que se enseñe la alimentación de los músculos, sin haber enseñado antes todas las funciones previas a la nutrición? ¿Cómo se podrían abordar los problemas de la correlación de lo físico i lo mental, cuando los alumnos ignoran las funciones físicas i psíquicas, i cuando no contiene todo el programa ni un solo punto de psicología? ¿Cómo se prescribe el estudio del desarrollo simultáneo de las fuerzas psicofísicas, es decir, el estudio de su necesidad, antes de haber preparado al alumno para esta tarea? Todo esto está reñido, no ya con la ciencia de la enseñanza, sino hasta con el sentido natural del vulgo.

Poco mas o menos, así están tratadas todas las materias en todos los grados.

VI

El PROYECTO reacciona hacia las prácticas antiguas en punto tan capital como es la objetivación de la enseñanza.

En efecto: al hablár de las lecciones sobre objetos en el programa de la clase primera, se dice: «Conversaciones sobre... plantas conocidas por su empleo en la alimentación, o fácilmente visibles *en los caminos, paseos, jardines i quintas.*» Se entiende que esas observaciones han de recaer en cosas *que se han visto*, que no están presentes en el acto de la lección, que solo se recuerdan. Luego, no se han de ejercitar los sentidos i sí la imaginación i la memoria. Esto es desnaturalizar las lecciones sobre objetos en las cuales es esencial *la presencia* de las cosas sobre las cuales versan; pues no siendo así, no es posible la observación.

En el mismo pasaje del PROYECTO se lee que «*conviene* i sobre todo *en un principio* del curso de las lecciones sobre objetos, exponer a la vista de los niños el objeto que sirve de tópico a la lección.» Se confirma aquí el concepto de que la presencia de las cosas no es *necesaria* en estas lecciones; de que es solo «conveniente», i aún esto, sobre todo «al principio» del curso. No, señor; no es conveniente, es necesario; i necesario, no al principio, sino en todo el curso de las lecciones; tan *necesario* que no puede haber lección sobre objetos sin el objeto presente.

Si en las lecciones sobre objetos, i tratándose de la primera clase, creen los autores que es innecesario tener presente el objeto de la lección, ¿qué creerán respecto de otras asignaturas i de las clases superiores? Cualquiera maestro sacará la consecuencia de que la presencia del objeto es inútil o perjudicial. I el PROYECTO dará apoyo a esta conclusión, puesto que en la página 42 prescribe que «las ciencias elementales, en las clases de las escuelas de segundo grado, han de enseñarse por el método imaginativo, *siempre que su empleo sea posible.*» Lo que quiere decirse con estas palabras es que ha de funcionar principalmente *la imaginación*; i esta aptitud, ya reproduzca

las imágenes, ya forme otras, no tiene otra materia que ideas ó nociones antes adquiridas. El proyecto prescribe, pues, un trabajo mental abstracto, negativo de la presencia de objetos.

Se ha agregado el *trabajo manual* que está generalizándose rápidamente en las escuelas europeas i americanas, con éxito halagüeño, según demostré en la carta dirigida al Dr. Lopez Lomba que publicó EL SIGLO no hace mucho. Estóy convencido de que esa enseñanza influiría mucho i muy bien en nuestras costumbres; que es tanto o mas necesaria en nuestras escuelas que en las suecas, alemanas, inglesas o norte-americanas, por lo mismo que carecemos de hábito de trabajo i de aptitudes industriales; i que las autoridades deben hacer cuanto puedan por incorporarla a las prácticas de la escuela. Merece elogio, pues, el pensamiento de los Srs. Barceló y Skotnicki.

Pero esta innovación debe hacerse con prudencia. Por un lado debe tenerse presente que el trabajo manual ha asumido caracteres profundamente diversos, dependientes de las circunstancias propias de los países en que florecen, i que esos caracteres se estudian i se discuten en todas partes, i que es tanto mas difícil llegar a conclusiones generalmente aceptadas, cuanto no ha habido tiempo para conocer bien los efectos de cada tendencia. Por otro lado deben tomarse en cuenta nuestros medios, ya que es posible prescindir de ellos en la realización del fin.

Creo que los autores del PROYECTO no se han detenido suficientemente a estudiar el sistema de trabajo manual que mas nos conviene, ni los medios con que contamos para llevarlo a la práctica. Convence de lo primero el solo hecho de enumerarse en el programa trabajos de madera como aserrar, acepillár, i trabajos en fierro i en otros metales; i es prueba de lo segundo que se han enumerado trabajos que requieren para su ejecución edificios, materiales i capitales que la ley no ha presupuestado, ni presupuestará en algunos años, ni pueden conseguirse por medio de expedientes mas o menos irregulares. Un programa irrea-

lizable entraña un grave error en el solo hecho de serlo; i, si no ha sido suficientemente estudiado en sus fines i en los medios que prescribe, tanto peor.

Debe estudiarse i meditarse ante todo el propósito fundamental a que ha de corresponder la asignatura; luego, el sistema de trabajo manual que mejor se ajusta al propósito que se tenga; después, los medios o recursos con que se pueda contar para poner en ejecución el sistema que se adopte; i, por fin, *los límites* en que se ha de ejecutar el plan teórico, para que se acomoden a los recursos disponibles. Procediéndose así puede llegarse a un resultado inmediato de importancia, aunque no sea completo.

El PROYECTO no agrega al programa actual otras asignaturas de importancia que le faltan, como son, por ejemplo, las *nociones de la mente* i las *nociones generales de educación*, que todos necesitan en todos los momentos de la vida. Aunque se incluye en la sección de educación cívica el *derecho común*, no se pone este remedio al programa actual hasta la octava clase de la escuela de tercer grado; lo cual equivale a dejar las cosas como están, puesto que esa clase no es asistida mas que por 30 ó 40 niños en toda la República. Basta considerár que nadie da un paso sin ejercer o herir un derecho, para que se comprenda la inmensa necesidad de enseñar ciertas reglas generales a la juventud, *mientras asiste a la escuela*. I, como la juventud termina su aprendizaje en la de segundo grado, aquí es en donde debe darse aquella enseñanza. Es contradictorio que se crea conveniente i posible enseñar derecho constitucional i administrativo, i nó derecho civil i penal, siendo este mas conveniente i mas posible que aquél en la realidad. Esta anomalía ha sido heredada por el PROYECTO del reglamento vigente.

Los autores han tratado de simplificar los programas de algunas asignaturas, tales como la historia natural i una parte de la historia civil, con razón. El programa vigente de historia natural parece redactado con un espíritu mas naturalista que educador; i el de

historia del Río de la Plata, v. gr., está tomado del MANUAL DE MÉTODOS, sin advertir, que el relativo a la República-argentina ha sido escrito para las escuelas argentinas i no para las uruguayas.

Todo esto es profundamente erróneo i eminentemente perjudicial. Tratándose del empleo de objetos, no deben imponerse restricciones, ni deben sujerirse dudas siquiera acerca de la necesidad de su empleo, por mas correcta que sea la opinión de los maestros, i por muy arraigadas que estén las buenas costumbres escolares. ¿Cuánto mas inconvenientes serán esas restricciones i esas incitaciones a la duda en situaciones como la nuestra, que se caracteriza por el ovido o la perversión de las buenas prácticas pedagógicas, por la tendencia general a la eliminación de los objetos materiales, por el regreso á la enseñanza abstracta?

VII

La cuestión del método está íntimamente relacionada con la de los objetos; tanto, que en muchos casos puede decirse: «Tal objeto, tal método.»

Lo que el proyecto dice de los objetos es, pues, indicio seguro de que no ha de estar correctamente tratada la parte metodológica. I así es, en efecto.

El método de lectura adoptado hoy para las escuelas oficiales es el llamado de *palabras generadoras*. A él corresponden los carteles de Vazquez Acevedo i de Berra, aunque difieren en el modo de proceder; i en ambos se parte de palabras generadoras, se las divide en sílabas, i a éstas en sus elementos, para componer luego palabras con las sílabas i sílabas con las letras. El método es analítico i sintético, como se vé.

Los autores dan señales de haber querido consagrar este método en su proyecto; pero no lo conocen bien, i lo han descripto mal. El PROYECTO dice: «Palabras; su descomposición *en sonidos*.» Este análisis es defectuoso; no se procede así en ninguno de los carteles mencionados; se descompone la palabra

en sílabas, i estas sílabas son las que después se descomponen en sonidos.

Además, ¿qué se hace en seguida de descomponer la palabra en sílabas? ¿qué en seguida de descomponer las sílabas en sonidos? Se enseña a escribir los resultados que dá el análisis; pero el PROYECTO no lo dice.

Lo que dice es: *Vocales i consonantes*, conocimiento de los signos empleados para representarlos. *Alfabeto*: Composición de voces que resultan de la combinación de dos vocales, de una vocál i una consonante, de una consonante i una vocál, valiéndose para esto de los nombres de las letras... Lectura de los carteles.» Por poco versado que esté cualquiera en el método de palabras generadoras advertirá en el acto: 1.º Que los ejercicios indicados no corresponden a ese método i sí al antiguo de letreo; 2.º Que se omiten ejercicios esenciales de síntesis, de lectura i de escritura; 3.º Que el programa ha embrollado i desnaturalizado el método de esta asignatura.

Hablando en general de los métodos que han de servir para instruir, dice el PROYECTO: «Su método se impone *por sí mismo* i se puede definir en estos términos generales: continuo cambio de ideas entre el maestro i los discípulos, bajo formas las mas variadas e intencionalmente graduadas, con prescindencia de las consideraciones científicas, i por lo tanto aplicables a todas las ciencias.» (pág. 18). Este es el llamado método para las escuelas de primer grado. ¿Tendré que decir que aquí no se define ningún método? ¿Que solo se preceptúan conversaciones variadas i graduadas, i que las tales conversaciones son compatibles con todos los métodos y con todas las aberraciones metodológicas imaginables?

Ya se ha visto que para las escuelas de segundo grado se prescribe un método *imaginativo*. ¿En qué consiste, si no es en imaginár? ¿I se quiere que los alumnos de segundo grado aprendan las «ciencias elementales» *imaginando*? ¡Imagínese Ud., señor Inspector, lo que sería este aprendizaje!

VIII

Abundan en el PROYECTO los errores pedagógicos de otras clases, i los hay también relativos a otras ciencias, los cuales no enumeraré por no hacer mas prolijo este examen.

Sin embargo, debo llamar la atención de Ud., especialmente hacia el lenguaje. Todo él es excesivamente ampuloso; i, aparte de que constituiría un mal ejemplo si fuese admitido por la Dirección, llega con frecuencia hasta oscurecer el pensamiento que se quiere expresar, como en este pasaje: «En las escuelas de 3^{er} grado, siguiendo el plan adoptado en las escuelas que anteceden, el método a seguir será lógico, esto es, en el orden en que se presenta el asunto de estudio a la conciencia, con adaptación al conocimiento anterior del alumno, resultando que en la época de percepción hemos usado el método ilustrativo, esto es, discutiendo la necesidad de la relación en que está el objeto consigo mismo y con los otros.»

Hay numerosos vocablos que no son castellanos, como *regenteár*, *frezada*, *revisación*, que se repiten muchas veces por *regentár*, *frazada*, *revición*.

Hay muchas mas expresiones que no son castizas, o cuya construcción no es gramatical, o cuya significación no es la que se ha querido darle, como las siguientes:

«a fin de que puedan *observár*... color, forma i demás *observaciones* relativas al tamaño.» (Pág. 7).

«Cálculo mental *sobre* los diez primeros números.» (Pág. 9).

«Ejercicios mentales de componer i descomponer los números, *sobre los principios* de la numeración hablada i escrita.» (Pág. 9).

«Esta adquisición, casi conquista, asombrosa en algunos casos, si bien *desprobista de conocimientos*, se ha operado en los niños sin esfuerzo alguno de los padres, *como también suyo propio*, al contrario, en medio de los goces i encantos que por toda nuestra vida conservamos *ni siquiera empañados* por las impresiones de los acontecimientos de toda especie, de nuestra vida posterior a la infancia.» (Pág. 17).

«Precisa de un método natural, familiar, accesible a nuevos progresos» (Pág. 17).

«La educación intelectual de la escuela primaria... debe abarcar... los conocimientos que actúan sobre sus facultades i forman su espíritu.» (Pág. 18).

«Una mesa o bufete para el maestro puesta en una tarima i un asiento.» (Pág. 24).

«Observación i comparación de las diferencias i similitudes de los animales.... a fin de establecer la clasificación de órdenes por conceptos de las materias primas que suministran al hombre.» (Pág. 37).

«El método a seguir será lógico.» (Pág. 57).
Etc., etc., etc.

IX

Pienso, señor Varela, que aunque el proyecto no tuviera otros vicios que los que dejo indicados, (i aseguro a Ud. que tiene muchos mas) sería inaceptable.

El programa vigente adolece de imperfecciones que deben corregirse; pero, tal como es, lo reputo muy superior al Proyecto de los Sres. Ferrer i Bogorja.

Creo, no obstante, que si la Dirección persiste en su buen deseo de mejorar lo actual, deberán tomarse en cuenta algunos pensamientos del PROYECTO examinado, como puntos de partida para reformas cuya necesidad es sentida.

Soy de Ud. at. i s. s.

F. A. BERRA.

Montevideo, 14 de Diciembre de 1888.

CORREO DEL INTERIOR

CORRIENTES

El Consejo Escolar de la Provincia ha remitido al Consejo Nacional una extensa estadística de la marcha de las escuelas en el 2º cuatrimestre de 1888. Consta de ocho estados llenos de cifras sobre los diversos tópicos de las escuelas, alumnos, personal, sueldos, gastos, etc.

De esos estados resulta que han funcionado en la Provincia, durante el 2º cuatrimestre de 1888: Escuelas Públicas, 178; Maestros, ayudantes, etc., 266; Inscripción de alumnos, 9370; Asistencia media, 9043.

—Un joven normalista, recientemente nombrado secretario de un Consejo Escolar de la capital y cuyo nombre no estamos autorizados para publicar, escribe de la Esquina, en la provincia de Corrientes, lo siguiente:

«Cuando un espíritu que amaba y quería ver florecer el progreso real, lanzaba en el corazón y en la cabeza la idea de una escuela mixta en este importante pueblo de la Provincia de Corrientes, donde la nueva generación de niños, embrutecida por malísimas prácticas consuetudinarias, fuera á beber sanas iniciaciones de la voluntad y de la inteligencia, muchos la combatieron con su irresolución, con sus ataques ó con las desconfianzas de la ignorancia ó de la mala fé.

«Un hombre recojió la idea y fueron suficientes su energía serena, su perseverancia de todos los momentos, su habilidad para pedir, su memoria para cumplir sus compromisos, su fortuna, que puso á disposición de la idea, para llegar triunfante, presentando como un modesto servicio á su país la implantación de una escuela mixta y de una buena escuela.

«En esta provincia no hay mas que tres casas de educación que educan: el colegio nacional de Corrientes, dirigido por don Santiago H. Fitzsimon, respetado por el pueblo de Corrientes y considerado por el gobierno de la Nación; la escuela de Goya, fundada por el Dr. Loza con recursos del pueblo, y esta escuela mixta fundada con recursos del pueblo y del gobierno, por Ramón F. García.

«Las otras escuelas pueden cerrarse sin grave perjuicio de la enseñanza pública, porque es preferible el estado de naturaleza, á inteligencias y corazones extraviados.

«Seis meses y medio funcionó esta escuela, y dieron gozo al alma y á los ojos sus resultados. El pueblo vivió en excitación constante durante los cuatro días de exámenes, que fueron romería. Allí iban, soportando el