SERIE **FUENTES** & **ARCHIVOS**

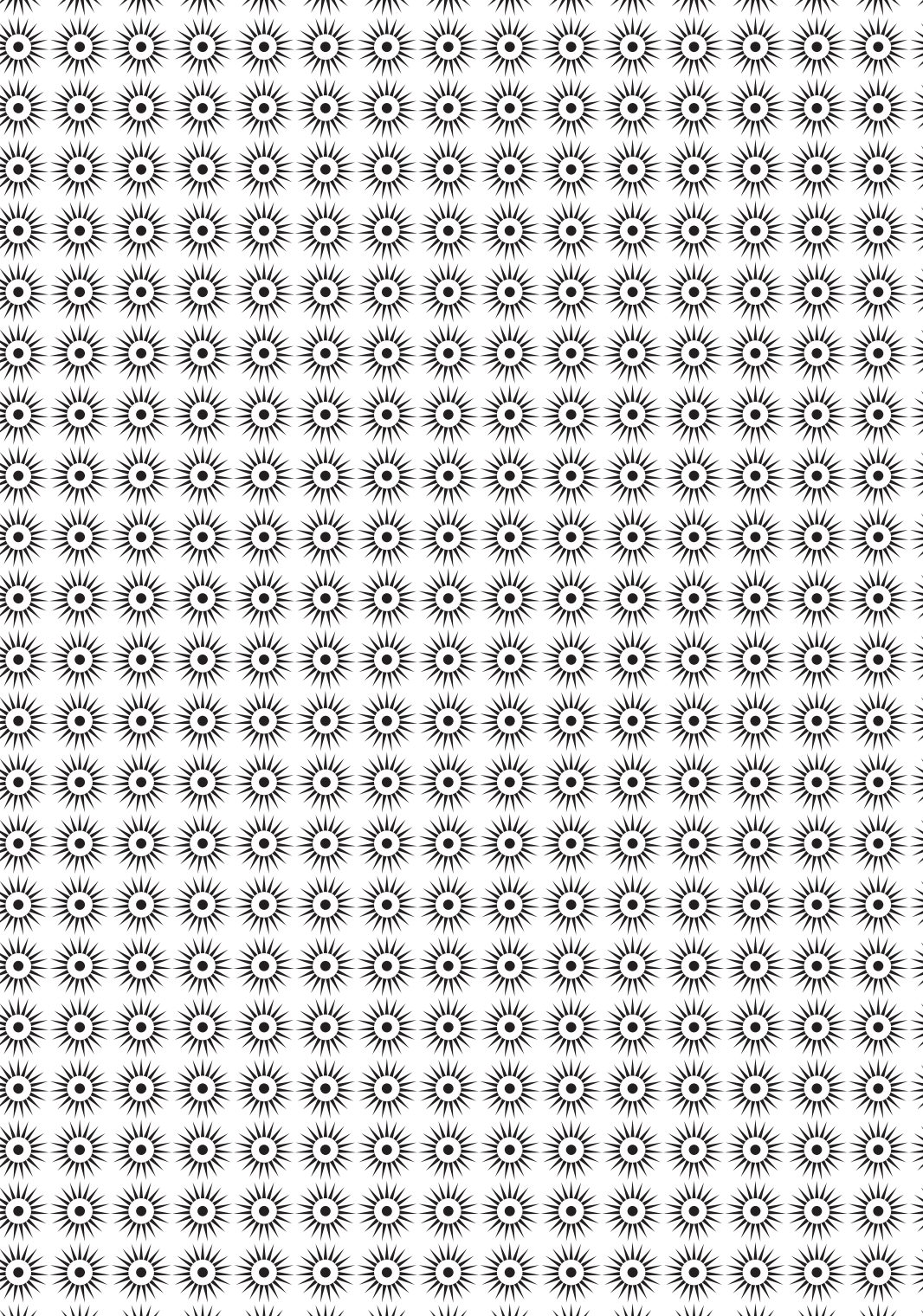
La escuela viva y otros escritos inéditos

Olga Cossettini

Estudios introductorios de
Javiera Díaz y Micaela Pellegrini Malpiedi



CONICET
UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
ISHIR
CONICET
UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
IRICE
SAITE
edita



La escuela viva y otros escritos inéditos

SERIE **FUENTES** & **ARCHIVOS**

La escuela viva y otros escritos inéditos

Olga Cossettini

Estudios introductorios de Javiera Díaz
y Micaela Pellegrini Malpiedi

CONICET IRICE
CONICET ISHIR
SAITE edita

La escuela viva y otros escritos inéditos, Olga Cossettini
1a ed. - CABA: SAIEHE Edita, 2026.
296 p.; 13.5 x 19.5 cm. - (Fuentes & Archivos / Nicolás Arata)

ISBN 978-631-91920-2-5

1. Educación. 2. Pedagogía. 3. Historia Argentina. I. Título.
CDD 370

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

SAIEHE | Sociedad Argentina de Investigación y
Enseñanza en Historia de la Educación

Comisión Directiva (2026-2028)

Gabriela Lamelas | **Presidencia**
Federico Brugaletta | **Secretaria Académica**
Belén Trejo | **Tesorería y organización institucional**

Vocales titulares: Glenda Miralles, Eduardo Galak, Yamila Liva,
María Eugenia Guida y Janet Cian.
Vocales suplentes: Denisse Garrido, Anahí Rivas, Lisandro Hormaeche,
Emmanuel Montivero y Mercedes Barischetti.
Revisoras/es de cuentas: Juan Cruz Giménez (Titular) y Yamila Ganzer (Suplente).

Equipo Editorial
Nicolás Arata - Dirección de serie
Julia de Diego - Correcciones y edición
Pablo Amadeo - Dirección de arte y diseño editorial
Antonella Giordanino - Imagen de portada

SERIE **FUENTES** & **ARCHIVOS**

13.5 x 19.5 cm | 296 páginas
Impreso en ***Insitu***, Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Atribución
No Comercial, Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0).

saiehe.org.ar
saiehe_ig
sociedadhistoriaeducacion
edita saiehe.edita@gmail.com

Presentación de la serie *Fuentes & Archivos*
por Gabriela Lamelas & Nicolás Arata *11*

Nota de edición
por Julia de Diego *15*

Olga Cossettini, un objeto de estudio recurrente… ¿quedan nuevas preguntas por hacer?
por Javiera Díaz *17*

Los papeles personales de Olga: la circulación de su pensamiento entre lo inédito y lo edito
por Micaela Pellegrini Malpiedi *37*

La escuela viva *65*
Prólogo *67*

I. Nuestro plan de trabajo *77*

II. Solidaridad *85*
Alumno y maestro *85*
Vida del aula *88*
Aliados y amigos *93*

III. Las excursiones *95*

IV. Aplicación del plan de trabajo *99*
Primer ciclo *102*

V. La cooperativa escolar
Estatutos del centro estudiantil cooperativo Dr. Gabriel Carrasco *141*

VI. Las misiones de divulgación cultural *155*
Escuela experimental doctor Gabriel Carrasco. Gran misión infantil de divulgación cultural *164*
Campesinos *171*
Tema: Cerámica americana *192*
Construcción de juguetes *200*
Tema: Poesía Americana *206*
Tema: La Apicultura y sus derivados *209*
Tema: La Hormiga *214*
Tema: Difusión del Cooperativismo *218*

VII. El teatro infantil y el de títeres en las misiones infantiles de divulgación cultural *223*
Títeres *224*
Poemas teatralizados *231*
Rondas *235*
Los Romances en el teatro de los niños *237*
Coro de pájaros *242*

Escritos inéditos *247*

La educación de la mujer en la Argentina *249*
Pedagogía de la perversidad *269*

La Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE) es una comunidad científica federal creada en 1995 por investigadoras, investigadores y docentes de universidades nacionales, con el propósito de articular y difundir iniciativas que fortalezcan el campo de estudios en historia de la educación. La SAIEHE nació con un gesto a contrapelo de su época: fundar, en los años 90, una sociedad científica que reivindicase el trabajo colaborativo, en un tiempo que pregonaba el fin de la Historia y el individualismo como santo y seña.

Hoy, luego de más de 30 años ininterrumpidos de vida, nuestra Sociedad nuclea cientos de investigadoras e investigadores, docentes y estudiantes que dan cuenta de un persistente crecimiento de la red tanto en el plano federal como en su articulación con otras sociedades a nivel latinoamericano y global. Su cambio de nombre a partir de 2019, se hizo eco de la importancia de atender también a los desafíos de la investigación, la transmisión y la enseñanza, en particular, en la formación de las futuras y futuros docentes.

A tono con la vitalidad que ha caracterizado al campo de estudios en los últimos años, y a las constantes apuestas de nuestra Sociedad en pos de su desarrollo y el de cada una y cada uno de sus integrantes, en 2023 iniciamos un proyecto editorial con el propósito de ampliar las capacidades editoriales y poner en circulación, combinando el acceso abierto con el formato impreso, producciones de

la comunidad intelectual de la que hacemos parte. Desde entonces, el catálogo de libros se ha ampliado sostenidamente y en diferentes direcciones.

La serie Fuentes & Archivos se propone reeditar textos de facturas y temáticas disímiles que comparten, sin embargo, una característica común: aspiran a encontrar o redescubrir autores, autoras, textos y acontecimientos del pasado educativo que contribuyen a ensanchar la comprensión de las tradiciones pedagógicas nacionales. Cada título recoge figuras o perspectivas disímiles y, por eso mismo, enriquecedoras. Se trata de un trabajo curatorial abierto, que privilegia la incorporación de materiales poco conocidos o de difícil acceso, y en el que cada fuente está precedida por dos estudios preliminares breves, que ofrecen pistas y claves de lectura para abordarlos.

Esta apuesta editorial se ancla en una convicción: historizar las problemáticas educativas es una herramienta imprescindible para comprender y sentar posición sobre los debates pedagógicos que tienen lugar en el presente. Frente a una época que suele presentar los dilemas de la educación como novedades sin pasado o sometidos al ritmo del mandato de la innovación, el proyecto editorial de la SAIEHE propone abordar históricamente tales cuestiones, dirigiéndose al conjunto de educadores y educadoras y especialmente a quienes se ocupan de hacer y enseñar historia de la educación.

En definitiva, la serie Fuentes & Archivos renueva la apuesta de rescatar y poner en valor materiales de difícil acceso para ponerlos al alcance de quienes deseen consultarlos, trabajar con ellos en sus clases

o incorporarlos a sus investigaciones. Con ello, esperamos, una vez más, contribuir a facilitar el acceso a piezas clave del pasado educativo y a despertar nuevas preguntas sobre nuestra historia.

Nicolás Arata — Coordinador editorial, SAIEHE
Gabriela Lamelas — Presidenta, SAIEHE

La presente publicación incluye un texto reeditado La escuela viva, con base en su segunda edición a cargo de Editorial Losada, en 1945. Se incluyen también dos textos inéditos de la misma autora.

Se han dejado las notas a pie de página del original y se agrega una aclaración antecedida con la abreviatura de la expresión *Nota de la editora* (*N. de la E.*).

Sobre el conjunto, en el trabajo de revisión, se actualizó la ortografía a los usos presentes (principalmente los tildes y las mayúsculas), la puntuación y se corrigieron las erratas. El objetivo fue conservar las características originales del libro, por tratarse de una fuente histórica de relevancia. La sintaxis se corrigió, solo cuando afectaba al sentido del texto. Las citas textuales de autores o testimonios se preservaron exactas, a pesar de ciertos errores.

Julia de Diego
Editora

Olga Cossettini, un objeto de estudio recurrente… ¿quedan nuevas preguntas por hacer?

Por Javiera Diaz

De Olga Cossettini sabemos mucho. Su nombre resuena en la historia de la pedagogía argentina con la familiaridad de lo que se ha enunciado de manera recurrente: la maestra inquieta e innovadora, la directora de escuela injustamente cesanteada. Pareciera, a veces, que su vida se hubiera convertido en un objeto de estudio que, de tan transitado, amenaza con agotarse. Sin embargo, cada nueva pregunta, cada desplazamiento en la mirada, vuelve a abrir surcos allí donde todo parecía ya clausurado. Esta publicación se inscribe en ese gesto, no para reiterar, sino para preguntarnos por las transformaciones de su pensamiento, por ese núcleo que hizo de su experiencia un laboratorio de ideas.

Si nos detenemos únicamente en el registro de episodios biográficos ordenados cronológicamente, corremos el riesgo de cristalizar a Olga en una imagen que la tradición educativa ha ido acuñando como la de la "señorita Olga". Su figura, cargada con la densidad de los símbolos, tiende a volverse un relieve sin fisuras, una estampa donde los matices de la experiencia vivida quedan subsumidos en la nitidez del recuerdo ejemplar. Nuestro interés, por ello, no se agota en su trayectoria vital. Se trata, como bien señalan Caldo y Fernández (2012), de usar la experiencia singular para pensar los problemas del campo historiográfico educativo.

Nos enfrentamos, ciertamente, al desafío de lo que Mónica Bolufer (2014, p. 91) denomina "biografía recuperativa",

esa tarea tan necesaria de sacar del cono de sombras a figuras femeninas cuya agencia ha sido fagocitada por el relato androcéntrico. Pero la mera recuperación no basta. El desafío mayor reside en evitar que la biografía de Olga se convierta en la de una "mujer célebre" más, un modelo a imitar que confirme la excepcionalidad de sus hazañas en un campo considerado femenino, como si su historia no tuviera nada que decirnos sobre las condiciones de posibilidad de todas las maestras de su tiempo.

Aquí la categoría de género (Scott, 2009), como motor de análisis, se vuelve crucial. No se trata solo de hablar de "maestras", sino de "esbozar una lectura relacional donde los sujetos dotados de sexos investidos culturalmente interactúen mediatizados por el poder, las jerarquías, los conflictos" (Caldo y Vignoli, 2016, p. 54). La vida de Olga estuvo marcada por estas interacciones. Su capacidad para tejer redes de sociabilidad y amistad con referentes de la cultura y la política, y el lugar que supo ganarse en los vericuetos de la gestión educativa dan cuenta de las complejas maniobras que debió desplegar para legitimar su palabra en un territorio predominantemente masculino.

Olga era una mujer que ambicionaba cambiar la escuela pública de su tiempo, pero no solo eso. Además de una maestra dedicada, fue una intelectual curiosa, una lectora voraz, una escritora cotidiana, una burguesa hija de inmigrantes italianos, una liberal, una viajera. Su yo estaba compuesto por "multitudes" (Bolufer, 2014, pp. 97-98), por adscripciones plurales y móviles que se manifiestan de distinta manera según el escenario. En la Escuela Serena fue la directora innovadora; en su correspondencia íntima, la hermana o la amiga; en sus libros, la pedagoga que teorizaba sobre su práctica.

Recuperar la vida de Olga es, entonces, un ejercicio de restitución que nos permite devolverle a su figura la complejidad y las contradicciones propias de toda existencia. Se trata de comprender sus estrategias, sus negociaciones y sus resistencias en el marco de las constricciones sociales de la época. Así, su biografía se vuelve una excusa privilegiada para seguir el rastro de cómo sus ideas se nutrieron de la experiencia, del diálogo con otros intelectuales y de la praxis cotidiana en las aulas del barrio Alberdi.

Olga Cossettini, mapas de vida

Olga nació en 1898, en San Jorge, un pequeño pueblo agrícola del interior de la provincia de Santa Fe (Argentina), en el que se habían radicado numerosos inmigrantes provenientes de Italia. Antonio Cossettini, su padre, era oriundo de la región de Friuli, donde se había desempeñado como maestro y director de escuelas hasta que, a mediados de la década de 1880, emigró hacia América del Sur. Antonio se radicó en la región del litoral argentino y continuó trabajando como docente (Bianco, 1996). La madre de Olga, Albina Bonello, también era inmigrante italiana, originaria de Piamonte. Ambos crearon varias escuelas en diferentes localidades de la provincia de Santa Fe y, finalmente, se afincaron en Colonia Rafaela. Allí inauguraron el Instituto Ítalo - argentino, que recibía estudiantes de una amplia zona de la región, muchos de ellos pupilos y seguramente también hijos de inmigrantes italianos (Bianco, 1996). Antonio y Albina tuvieron siete hijos que crecieron en ese ambiente escolar tan próximo a la cultura italiana. Las cinco hijas también dedicaron su vida a la enseñanza.

En 1914, Olga se recibió de Maestra Normal Rural en Coronda, otra pequeña localidad del interior santafesino, y comenzó a trabajar en escuelas de la zona. A partir de 1923 se desempeñó como maestra de grado en la escuela primaria del Normal N° 4 "Domingo de Oro" de la ya mencionada ciudad de Rafaela. Por entonces comenzó a mostrar interés por las ideas escolanovistas, que ya tenían un importante despliegue en el país e iban poblando la literatura especializada. Entre 1930 y 1935, junto a la directora del Normal, Amanda Arias, realizó una primera renovación escolar siguiendo los principios que dieron forma a la Escuela Serena, cercana a las ideas del pedagogo italiano Giuseppe Lombardo Radice. En esa temprana experiencia, Olga comenzó a perfilar su idea de una escuela abierta y en contacto fluido con la comunidad.

En 1935, durante el gobierno de Luciano Molinas, y siendo Director General de Educación Pío Pandolfo, Olga asumió la dirección de la Escuela pública N° 69 "Dr. Gabriel Carrasco" en la ciudad de Rosario, donde replicó y enriqueció la propuesta educativa del Normal Nº 4. Esta escuela se convirtió en un referente de la innovación pedagógica en la región. Mucho se conoce ya sobre ella; retomo aquí la síntesis de Olga, que la definió como una escuela de puertas y ventanas abiertas. El aprendizaje y la vida de alumnos y alumnas se enriquecía diariamente con el contacto con la naturaleza, la música, el arte y la comunidad. Numerosos artistas e intelectuales españoles que buscaban refugio en tiempos del franquismo llegaban a la escuela; entre ellos, Margarita Xirgu y Juan Ramón Jiménez. No eran los únicos, Gabriela Mistral y Javier Villafañe, entre otros, visitaron la escuela y compartieron jornadas junto a los niños y niñas. Las

asignaturas perdían sus contornos artificiales; el arte y la ciencia eran parte del cotidiano escolar, al igual que las excursiones y paseos. Todos esos aprendizajes y emociones vividas regresaban a la escuela para "estamparse" en el cuaderno a través de las acuarelas, con las que los alumnos tenían contacto desde el primer grado. Esta experiencia encontró su apogeo en los años 40.

En 1941, a raíz de una muestra de trabajos y acuarelas de los alumnos y alumnas en el Museo Castagnino de Rosario, llega la publicación de un nuevo libro de Olga: *El niño y su expresión*, editado por el Ministerio de Instrucción Pública y Fomento a cargo de Juan Mantovani y distribuido gratuitamente en escuelas y entre personalidades de la cultura y la educación nacional e internacional. A partir de estos dos acontecimientos, la muestra y el libro, Olga recibió una beca de la Fundación Guggenheim que le permitió conocer de cerca el sistema educativo norteamericano y, en especial, aquellas iniciativas ligadas al progresismo educativo. Tal como lo han estudiado Guida, Welti y Diaz (2026), su paso por escuelas norteamericanas, el contacto con figuras como Angelo Patri, William Kilpatrick o Carleton Washburne, y su inmersión en una cultura pedagógica que vinculaba la educación con la vida democrática, modificaron algunas de sus concepciones.

De la Escuela Serena, inspirada en el idealismo italiano de Lombardo Radice, Olga fue desplazándose hacia lo que denominó Escuela Viva, una propuesta que ya no concebía la infancia como un alma armoniosa a proteger, sino como un sujeto social a formar para la democracia. Las lecturas de Dewey, Kilpatrick y Rugg, sumadas a los informes de la Educational Policies Commission que

atesoraba en su biblioteca personal, alimentaron una mirada que hizo de la experiencia escolar un laboratorio de ciudadanía. Las misiones infantiles de divulgación y la cooperativa escolar son un claro reflejo de ello.

En los escritos de Olga esa mutación se vuelve explícita: si en los textos de 1935 la huella de Lombardo Radice era omnipresente, para mediados de los años cuarenta, emergerá una pedagogía anclada en lo social, lo político y lo comunitario. A poco de regresar de Estados Unidos, en 1942, Olga escribirá el libro que aquí publicamos. Fueron años de un profuso trabajo de reflexión y escritura.

En 1944, después de varios intentos, por medio de un decreto, se le retiró a la escuela Carrasco el carácter de "experimental", lo cual implicó un primer cercenamiento de la trayectoria de las hermanas Cossettini. Era el anuncio de lo que sucedería unos años más tarde, en 1950, cuando el ministro de Educación Raúl Rapella apartó a Olga de las aulas con un decreto de cesantía. La fuerza pública tabicó la puerta que unía su casa con la escuela, vía de tránsito de historias y de vidas entre dos espacios afectivos que para ella estaban cotidianamente comunicados. Este episodio cerró de forma definitiva su experiencia como directora de escuela. Con todo, continuó desarrollando tareas educativas en otros ámbitos.

Entre 1951 y 1954 Olga fue secretaria general de la filial Rosario del Colegio Libre de Estudios Superiores (cles). El trabajo fecundo de Olga había comenzado diez años antes, cuando en 1940 hizo posible la instalación formal del cles en Rosario.

La historiadora Sandra Fernández (2019) realizó investigaciones centradas en la conformación del cles y en las figuras de intelectuales argentinos que hicieron

posible la creación de esta emblemática agrupación, que atraviesa las décadas del 30, 40 y 50 en nuestro país. Intelectuales progresistas reunidos en un período de entreguerras se oponen al fascismo y conforman una red, más allá de la ciudad de Buenos Aires, para dar a conocer sus reflexiones y pensamientos en charlas, conferencias y la revista del cles *Cursos y Conferen*cias, haciendo eje en plurales posiciones intelectuales, estéticas y políticas.

El grupo fundador de esta agrupación, integrado por Roberto Giusti, Carlos Ibarguren, Alejandro Korn, Nicolás Laclau, Aníbal Ponce, Luis Reissig, Francisco Romero y Jorge Thénon amplió su base incorporando a figuras del escenario científico e intelectual argentino. Al respecto debemos subrayar dos nombres de esta primera comisión: Reissig y Romero, pues estos fueron interlocutores fundamentales de Olga Cossettini; al igual que Jorge Romero Brest, quien también formó parte de sucesivas comisiones directivas (Fernández, 2019).

En el Archivo Pedagógico Cossettini hay cartas que testimonian las primeras comunicaciones entre Luis Reissig y Olga. En una misiva de 1940 con membrete oficial del cles, Reissig habla de los contactos previos mantenidos con Cossettini e, inmediatamente, comienza todo un acto de persuasión para involucrarla en la gestión de la filial Rosario:

> Al buen recuerdo que conservo de Ud. se une su generosa colaboración, que es mucho más importante de lo que Ud. misma piense. Ud., aún sin ensanchar mucho más su tarea es un amplio pilar para lo que proyectamos. Y si Ud. me atribuye a mí un don de persuasión, que he de atribuirle a

> Ud? En todo caso, hago lo que Ud. con sus niños, más que persuadir, sacar lo que tienen dentro. (APC, *Carta de Luis Reissig a Olga Cossettini*, Buenos Aires, 14 de agosto de 1940, en APC, Epistolario, caj. 342/3).

Era 1940, recordemos la trascendencia que tuvo para Olga la muestra y la publicación de *El niño y su expresión*. Desde la secretaría, Luis Reissig permitió que dicha muestra viajara con su gestora a una exposición organizada en Buenos Aires.

> Haremos la exposición en el Colegio, pues no pueden hacerse muestras escolares en el Salón del Consejo Deliberante. Inauguraremos la exposición el mismo día que Ud. dé aquí su conferencia inaugurando a su vez la "Cátedra Sarmiento". Hemos fijado su conferencia para el 17 (martes); conviene que Ud. esté aquí el lunes para arreglar cualquier detalle de último momento. Falcini me pide que Ud. nos escriba dándome los datos de la cantidad de cuadros a exponer, metraje de cada uno, orden que prefiere y cómo vendrán preparados. Luego escribiré a Orfila para la exposición en la UPAK. (APC, *Carta de Luis Reissig a Olga Cossettini*, Buenos Aires, 5 de septiembre de 1940, en APC, Epistolario, caj. 342/3)

La exposición funcionó nuevamente como una carta de presentación, ya que no es un dato menor que Cossettini inaugurara con su conferencia nada menos que la Cátedra Sarmiento, insignia del cles, en 1940 en Buenos

Aires. A la vez las actividades propuestas por el Colegio abrieron una profusa difusión del libro *El niño y su expresión* en los medios gráficos de alcance nacional y destacaron la vinculación de Cossettini con otra institución del campo progresista de esos años: la Universidad Popular Alejandro Korn (upak).

Las misivas de Reissig dan cuenta de la importancia que tuvo para Cossettini el vínculo con la casa central del cles. Una vez más, la vemos a Olga interesada por integrarse a una vida pública que superara el ámbito exclusivamente escolar.

Entre 1955 y 1957 Olga trabajó como Inspectora General de Escuelas de la provincia de Santa Fe y en 1958 fue Directora de Escuelas de la provincia de Buenos Aires. Un año después, fue delegada oficial del Congreso de planificación de la Educación de la unesco en Washington. En esos años, se dedicó plenamente a temas como la educación de adultos, la educación popular y la educación rural.

Durante la dirección de Boris Spivacow, entre los años 1961 y hasta 1966 Olga Cossettini fue asesora de la Editorial Universitaria de Buenos Aires (eudeba), donde también dirigió una colección. A su vez, en dicha editorial publicó su libro *El lenguaje y la lectura en primer grado*, cuya primera edición es de 1961.

Olga falleció en 1987, dejando un valioso legado para las futuras generaciones de maestros y pedagogos. Una parte fundamental de su acervo documental llegó en 1988 al Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (irice-conicet) que se convirtió, a *posteriori*, en el Archivo Pedagógico Cossettini.

El archivo Cossettini

Olga Cossettini es una de las poquísimas maestras argentinas que cuentan con un archivo pedagógico institucionalizado: el *Archivo Pedagógico Cossettini* (apc), donado por las protagonistas de la experiencia educativa. En efecto, cuando Olga fallece, su hermana Leticia, junto con un grupo de ex alumnos de la Escuela Serena, deciden entregar al irice cientos de documentos.

Este fondo documental reúne materiales diversos que en su gran mayoría retratan el ensayo pedagógico de la Escuela Serena, en la Escuela N° 69 "Doctor Gabriel Carrasco", de Rosario. En los quince años de experiencia educativa, Olga desde la dirección y su hermana Leticia desde el aula, registraron en fotografías y documentos el acontecer cotidiano de la escuela, con el firme propósito de constituir un archivo, siendo muy conscientes de lo tenían entre manos. En el apc existen cuadernos de alumnos/as, acuarelas pintadas por niños/as, diarios de maestros/as, fotografías encargadas a estudios fotográficos de la ciudad o tomadas espontáneamente en la escuela, filmaciones, folletos, revistas escolares, boletines, planificaciones de Ciencias Sociales y Naturales y libros, así como también una amplia correspondencia compuesta por misivas formales de orden ministerial, cartas de colegas, familiares y de amigos y amigas.

Esta primera donación fue seleccionada, ordenada y narrada por la propia Leticia. Muchos documentos exhiben marcas hechas por ella y detalles de fechas, lugares y breves relatos que acompañan acontecimientos de la experiencia escolar, ya sea en algunas misiones infantiles de divulgación o a raíz de la visita de personalidades

nacionales e internacionales a la escuela. La segunda donación, realizada en 2004, poco después de la muerte de Leticia, acercó al Archivo una serie de libros de la biblioteca personal de las hermanas. En el año 2005, el Archivo fue declarado patrimonio del conicet. Esto permitió disponer de recursos económicos para dar comienzo a un proyecto de conservación y resguardo del patrimonio documental, en manos de especialistas.

El Archivo Pedagógico Cossettini es un entramado de sociabilidad y circulación de ideas: expone búsquedas, dificultades, aciertos y complejidades en el camino de construir una escuela, con los vaivenes propios de los diversos momentos históricos. Muestra las fortalezas de lo que por momentos parece logrado y también las dificultades de construir y sostener un proyecto progresista en educación.

El apc es también un espacio de resguardo de la memoria de Olga, Leticia y de la Escuela Serena. Las hermanas fueron las arquitectas de su propio relato. La construcción de su archivo no fue un acto azaroso ni el simple descarte de papeles viejos. Fue un proyecto deliberado, gestado al calor de la propia experiencia pedagógica. Olga, la directora, la figura pública, la intelectual que escribía libros y daba conferencias, entendió tempranamente que lo que sucedía en las aulas de la Escuela Carrasco merecía ser documentado, conservado, legado (Fernández y Caldo, 2013). El archivo nace, entonces, de una voluntad explícita de construir memoria. Como la propia Olga reconocería más tarde, Lombardo Radice las alentó con su "consejo de amigo y de maestro" (Cossettini, 2001) a documentar la escuela Serena de Rafaela. Leticia, por su parte, fue la mano que tejió ese legado. La menor de las Cossettini se dedicó a seleccionar, ordenar y, en muchos casos, a anotar. Sus

marcas en azul en el reverso de las fotografías, sus breves relatos que fechan y contextualizan un acontecimiento, son la prueba palpable de esa segunda vida del archivo. Es ella quien le imprime un relato, quien guía al futuro lector o lectora a través del laberinto de la experiencia escolar. De este modo, el archivo no solo resguarda documentos, sino que contiene una interpretación, alberga una voz que orienta la mirada.

Es en este punto donde la tarea de quien investiga se vuelve, no solo un ejercicio académico, sino un acto deconstructivo. Si el archivo es un mapa que guarda un guion intencional, nuestra labor es salir a buscar los territorios que ese mapa omitió. En el caso del fondo documental Cossettini, esta búsqueda se vuelve una operación que nos lleva a exhumar aquellos materiales que la propia lógica de la conservación y la jerarquización había sepultado bajo el peso de la "obra oficial". Se trata de encontrar los pliegues, las zonas grises, los textos que, por su naturaleza, no encajaban en el relato canónico de la experiencia escolar.

Un corpus investigativo para volver a leer la obra de Olga Cossettini

El gesto archivístico de Leticia, de una profunda significación ética e intelectual, garantizó que la memoria viva de la Escuela Serena no se perdiera, sino que se convirtiera en un patrimonio tangible para la investigación, generando un efecto dinámico y prolongado: ha mantenido el recuerdo de Olga Cossettini y su obra como un campo de estudio latente y fértil. Es precisamente gracias a la accesibilidad y riqueza de este fondo documental que,

incluso hoy, a casi veinte años de la creación de dicho archivo, siguen emergiendo, ante la mirada de nuevas generaciones de investigadores e investigadoras, facetas poco exploradas, matices inéditos y conexiones sorprendentes dentro de su pensamiento. Su obra, lejos de estar clausurada, se revela como un corpus inagotable de interrogantes para el presente.

Dicha producción se ha organizado en torno a diversos ejes que interrogan a la educadora y su legado desde perspectivas plurales y complementarias.

Un primer conjunto de investigaciones aborda su legado desde un registro psicopedagógico. Estas contribuciones, como las de Marcela Pelanda (1995), Amanda Paccotti (1992) y Agustina Mosso (2016), son fundamentales para comprender los modos de intervención específicos de la propuesta de la Escuela Serena. Nos permiten situarla dentro del concierto de enfoques escolanovistas, identificando sus préstamos teóricos, su método y su didáctica, en una lectura atenta a los microprocesos del aula.

Un segundo grupo de estudios, proveniente de la historia de la educación, traslada la mirada al plano nacional, inscribiendo la experiencia en la impronta de la Escuela Nueva en Argentina. Autores/as como Sandra Carli (2003) y Pablo Colotta (2002), junto con las menciones en las obras de Ossana (1993), Castells (2008), Puiggrós y Marengo (2013), Bianco (1996), Fernández, Welti, Baselli y Guida (2014) y, más recientemente, Vera de Flachs (2022), recuperan fundamentalmente la labor de Olga para ubicarla en el marco de una apuesta nacional por la renovación pedagógica.

A su vez, emerge un tercer grupo que rescata la experiencia desde una perspectiva regional, integrando

las agendas de la historia social y la historia cultural. Este enfoque, representado por trabajos como los de Fernández, Welti y Guida (2009), Fernández, et. al. (2010), Fernández y Caldo (2014), Díaz y Serra (2009), Serra y Welti (2018) y Guida, Welti y Díaz (2026), si bien reconoce a las hermanas como educacionistas, trasciende la mirada estrictamente escolar para situarlas en otros debates: como mujeres, como intelectuales, como activas partícipes de redes de sociabilidad. Así, la experiencia cossettiniana se despliega a través de múltiples registros: lo pedagógico específico, la historia social en clave nacional y la expresión de contextos culturales situados, atendiendo a las dimensiones del espacio, el pensamiento y el género.

Finalmente, investigaciones ancladas en la historia de la vida privada y los estudios de género han explorado las relaciones y las jerarquías que se tejieron en el seno de la familia Cossettini. Esta aproximación buscó retratar a Olga y a su hermana Leticia de una manera singular: frecuentemente nombradas como maestras y pedagogas, pero rara vez estudiadas como mujeres que vivieron, amaron, sintieron y experimentaron la vida familiar y cotidiana. Desde el estudio de Pellegrini Malpiedi y Mosso (2017), se eligieron sus historias para ensayar una lectura "entre mujeres" atendiendo a sus lógicas familiares.

Este libro, que incluye tres textos claves de Olga, pretende ampliar y enriquecer este campo de discusiones, ofreciendo a los investigadores y al público general materiales que hasta el momento no eran accesibles. Escritos entre 1940 y 1950, el libro *La Escuela Viva*, la conferencia publicada *Pedagogía de la perversidad* y el escrito

La educación de la mujer suman nuevos elementos para el análisis, al tiempo que tensionan y enriquecen la imagen establecida de Olga.

En primer lugar, en ellos encontramos aspectos singulares y originales de una Cossettini que, al momento de la autoría de esos textos, ya era una educadora con años de experiencia vital y profesional acumulada. Había vivido varias décadas, trabajado más de diez años en la Escuela Serena, y desarrollado un pensamiento pedagógico maduro, crítico y con un profundo compromiso ético y político.

En segundo lugar, los escritos exceden el marco de la reflexión didáctica o la planificación áulica. Constituyen la expresión de una filosofía política integral, donde los sujetos de la educación, niños, niñas, jóvenes, comunidades, obreros, obreras, dejan de ser percibidos y percibidas exclusivamente como alumnos o alumnas dentro del espacio idealizado de la "Escuela Serena", para emerger como actores sociales situados en dinámicas comunitarias más amplias, no siempre formalmente escolarizadas.

En tercer lugar, estos textos resultan particularmente significativos porque en ellos se articulan categorías como clase, género y etnia, atravesadas por una mirada transversal a la democracia, el cooperativismo y los derechos humanos en sentido amplio. Esta perspectiva interseccional, adelantada a su tiempo, revela un pensamiento de vanguardia y un compromiso progresista que amplía los límites convencionales de la pedagogía.

Finalmente, si el archivo es, como hemos visto, un territorio construido, no podemos dejar de subrayar que sus cimientos fueron puestos por la mano, a la vez amorosa y política, de Leticia Cossettini. Sus marcas en azul, sus huellas, no son meras referencias; son el mapa

que ella trazó deliberadamente para que, décadas después, alguien pudiera encontrar el camino de regreso a la compleja figura de su hermana. Publicar hoy estos tres textos, el libro inencontrable, la conferencia marginal y el mecanografiado que aguardaba en la sombra es, en definitiva, completar ese ciclo de resguardo. Es un acto de restitución que trasciende la técnica editorial: es aceptar la invitación de Leticia a mirar entre los pliegues del legado para devolverle a Olga, finalmente, su dimensión de intelectual plena. Este libro nos devuelve la imagen de una mujer pensante e inquieta, con un posicionamiento político tan lúcido como transgresor para su época.

Bibliografía consultada

- Bianco, A. (1996). *La Escuela Cossettini. Cuna de la democracia*. Santa Fe: amsafe.
- Bolufer, M. (2014). Multitudes del yo: biografía e historia de las mujeres. *Ayer. Revista De Historia Contemporánea*, 93(1), 85–116.
- Caldo, P., y Vignoli, M. (2016). Presentación Dossier (Parte I): "Maestras, prácticas, género e historia: hacia una historia de la educación con mujeres en los tiempos de la consolidación de los sistemas educativos". *Anuario De Historia De La Educación*, 17(2). URL: //www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/553
- Caldo P. y Fernández, S. (2012). La vida como pretexto. Una aproximación a la relación entre biografía e historia a partir del caso de Olga Cossettini, Santa Fe, 1898 - 1987, *Estudios del ISHIR*, 2(4), 1-14.
- Carli, S. (2003). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Castells, M. C. (2008). Olga Cossettini y la Escuela Serena de Rafaela. Disrupciones de una experiencia. En Castells, M. C. y Migueles, M. A. (coord.). *Didáctica y pedagogía. Trayectorias y movimientos. Un análisis de la configuración del campo en Entre Ríos y Santa Fe (1915-1930)* (pp.- 146-172). Entre Ríos: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Colotta, P. (2002). Escritura y poder en la escuela nueva argentina. En Cucuzza, H. y Pineau, P. (Dir.). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Cossettini, O. (2001). *Obras Completas*. Rosario: amsafe.
- Díaz, J. y Serra, S. (2009). Olga y Leticia Cossettini: ¿Maestras, mujeres e intelectuales? *Educación, lenguaje y sociedad,* 6(6), 233-247.
- Farge, A. (1991). *La atracción del archivo.* Valencia: Edicions Alfons el Magnánim.
- Fernández, M. C., *et al.* (2010). *Olga y Leticia Cossettini en la Escuela Serena. Cultura, imagen y pedagogía (Rosario, 1935-1950).* Rosario: Laborde Editor.
- Fernández, M. C., Welti, M. E. y Guida, M. E. (2009). Las misiones de divulgación cultural en la experiencia pedagógica de Olga y Leticia Cossettini (Rosario, 1935-1950). *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (4), enero, 67-80.
- Fernández, M. C., Welti, M. E., Biselli, R. y Guida, M. E. (2014). *Olga y Leticia Cossettini en la Escuela Serena. Cultura, imagen y pedagogía (Rosario 1935-1950).* Rosario: Laborde Editor.
- Fernández, S. (2019). Olga Cossettini y el Colegio Libre de Estudios Superiores en Rosario (Argentina), 1939-1940. *Revista Historia y Sociedad,* 36, 133-159.
- Fernández, S. y Caldo, P. (2013). La vida como pretexto. Una aproximación a la relación entre biografía e historia a partir del caso de Olga Cossettini, Santa Fe, 1898 - 1987, *Estudios del ISHIR,* 2(4), 1-14.
- Fernández, S. y Caldo. P. (2014). *La maestra y el museo. Gestión cultural y espacio público 1939-1942.* Rosario: El ombú bonsái.
- Guida, M. E., Welti, M. E., y Díaz, J. (2026). De la Escuela Serena a la Escuela Viva: circulaciones de las ideas escolanovistas europeas, estadounidenses y latinoamericanas en la obra de Olga Cossettini. *Revista Mexicana De Historia De La Educación*, 14(27), 237–268.

- Mosso, A. (2016). Una aproximación a la forma de enseñar las Ciencias Sociales en la experiencia de Olga Cossettini. Rosario, 1935-1943. *Estudios Del ISHiR*, 6(14), 69–83. url: https://doi.org/10.35305/eishir.v6i14.605
- Ossanna, E., *et. al.* (1993). Una aproximación a la educación santafesina de 1885 a 1945. En Puiggrós, A. (Dir.) *Historia de la educación en la Argentina. La educación en las provincias y en los territorios nacionales*. Buenos Aires: Galerna.
- Paccotti, A. (1992). Olga Cossettini y la Escuela Serena. Fascículo Nº 19 *Olga Cossettini y la Escuela Serena*. Rosario historias de aquí a la vuelta. Rosario: Ediciones de Aquí a la vuelta.
- Pelanda, M. (1995). *La escuela activa en Rosario. La experiencia de Olga Cossettini*. Rosario: irice-conicet.
- Pellegrini Malpiedi, M. y Mosso, A. (2017). Entre hermanas - entre mujeres: la vida cotidiana de Olga y Leticia Cossettini, Argentina, 1950 y 1980. *Arenal*, 24(2), 455-476.
- Puiggrós A. y Marengo R. (2013). *Pedagogías: reflexiones y debates*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Scott J. (2009). *Género e Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Stagno, L. (2023). La política editorial de Lorenzo Luzuriaga: prensa pedagógica y colecciones de libros en la circulación transnacional de la Escuela Nueva. En Galak, E., Abramowski A., Assaneo, A., y Frechtel, I. (comps.). *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación* (pp. 187-202). Buenos Aires: unipe/saiehe.
- Serra, M. A. y Welti, E. (2018). La Escuela Nueva en Rosario: Olga Cossettini y la Escuela Serena. En Balague, C. (comp.). *Educadores con perspectiva transformadora* (pp. 39-67). Santa Fe: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

- Vera de Flachs, M. C. (2022). Olga Cossettini, Pioneira da escuela nueva em Santa Fé, Argentina. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 24(39) julio. url: https://doi.org/10.9757/Rhela.

Por Micaela Pellegrini Malpiedi

La Escuela Viva

Entre los anaqueles que custodian el archivo Cossettini, allí donde reposan libros, manuscritos y otros escritos, editos e inéditos de Olga, existe una pieza que ha logrado cautivar nuestra atención. Se trata de *La escuela viva*, libro publicado en 1942 y reeditado en 1945[1] por editorial Losada, que no integró el volumen de *Obras completas* editado por amsafe en el año 2001. En aquel compendio, que reúne la producción escrita de Olga y Leticia, se incluyen títulos fundamentales de la autoría de Olga Cossettini: *Escuela serena. Apuntes de una maestra* (1935), publicado por Talleres Gráficos Argentina; *El niño y su expresión* (1940), editado por el Ministerio de Instrucción Pública y Fomento de Santa Fe; *El lenguaje y la lectura en primer grado* (1961), por eudeba; *La educación popular en Inglaterra* (1936), bajo el sello de la Universidad Nacional del Litoral; y *La enseñanza de la lengua en la Escuela Primaria* (1999), por la Editorial Municipal de Rosario. Como puede observarse, *La escuela viva* se encuentra ausente. Y es precisamente ese vacío documental el que nos convoca e impulsa a traerlo, una vez más, a la actualidad.

En términos materiales *La Escuela Viva* es un libro con tapa dura que cuenta con 194 páginas y se organiza en

[1] En este libro trabajaremos con la segunda edición de *La Escuela Viva* ya que es la que se encuentra en el Archivo Pedagógico Cossettini.

siete capítulos en los que se exponen ideas pedagógicas y aspectos importantes de la experiencia educativa. Pero el libro propiamente dicho, tiene un antecedente clave que exige detenernos en él durante unos párrafos. En agosto de 1939, en el tercer número de la reconocida *Revista de Pedagogía* dirigida por Lorenzo Luzuriaga, Olga Cossettini publicó un breve escrito titulado "Misiones Culturales" (Stagno, 2023). Desde 1936, estas misiones se llevaban a cabo en la Escuela Serena durante el mes de noviembre y en ellas participaban niños y niñas de entre 10 y 14 años. El objetivo era divulgar en el barrio, en plazas cercanas, en otras escuelas o instituciones culturales, determinados contenidos y saberes que habían sido previamente trabajados en el aula. Con el paso de los años, el accionar de las misiones se fue fortaleciendo hasta llegar a contar con el apoyo de artistas, intelectuales, médicos y otros profesionales referentes de la educación y la cultura, tanto a nivel local como internacional.

Entonces, cuando la editorial Losada publica *La Escuela Viva,* Olga Cossettini recupera parte de aquella primera publicación y completa la caracterización de las llamadas "Misiones de Divulgación Cultural" efectuadas por esos años: "Llevamos cumplidos doce [misiones] de carácter científico, ocho profiláctico, tres netamente sociales, (difusión y práctica del cooperativismo) [...] y quince de carácter artístico: artes plásticas, teatro, música y títeres." (Cossettini, 1945, pp.102-103)

A través de esas dos publicaciones de Cossettini, se puede apreciar que las misiones recogían antecedentes y sobrepasaban fronteras, inscribiéndose en procesos de circulación que ponían en diálogo a la educadora santafesina con otras latitudes. El formato que adoptaron las

misiones infantiles en la propuesta rosarina se sustentaba, en parte, en los postulados de la pedagogía social que se expandió durante el período. En un contexto en el cual la palabra "misión" comenzaba a ser sinónimo de intervención sociocultural laica, es posible inferir que, para su adopción, Olga Cossettini buscó emular algunos modelos y a la vez dotarlas de una impronta local y singular.

Ahora bien, la publicación cuenta con otro rasgo significativo: su editorial. Losada fue fundada en Buenos Aires en 1938 por Gonzalo Losada, editor madrileño de filiación republicana, exiliado tras la Guerra Civil española. Dicha editorial se insertó en un momento de franca expansión de la industria editorial argentina, que supo aprovechar el vacío productivo dejado por la paralización del sector en España. Desde sus orígenes, la casa editorial se distinguió por nuclear a un equipo intelectual de excepción: Guillermo de Torre como director editorial, el artista Attilio Rossi a cargo del diseño de tapas, y reconocidas figuras como Amado Alonso, Pedro Henríquez Ureña, Francisco Romero y Lorenzo Luzuriaga al frente de colecciones específicas. Su catálogo, que pronto se volvería central para la difusión de la literatura en lengua española, concedió un lugar preponderante a la narrativa argentina y latinoamericana de impronta realista y temática social, con especial atención a las llamadas "novelas de la tierra" (de Diego, 2014, pp. 6-15), aunque también incorporó poesía, teatro y literatura traducida.

En efecto, el libro de Olga se encuentra precedido por un extenso prólogo escrito por el ya mencionado filósofo Francisco Romero, quien se refiere a la directora como quien: "pertenece a la familia de los que quieren los fines y buscan los medios y cumplen una tarea cotidiana bajo

el signo de la perennidad" (1942, p. 13). Francisco Romero (1891-1962) fue un filósofo español afincado en Argentina, considerado una de las figuras centrales de la filosofía en América Latina durante el siglo xx. Llegó a Buenos Aires en 1928 y desarrolló una vasta obra como profesor, ensayista y orientador del pensamiento filosófico continental.

La aparición de *La escuela Viva* de Olga Cossettini en el sello de Losada adquiere un significado singular si se la examina a la luz de las políticas editoriales desplegadas durante los primeros años de la fundación de la casa de ediciones. Lejos de constituir una excepción o una apuesta vacilante, como ocurriría, por ejemplo, con la poesía de vanguardia, la inclusión de la pedagoga rosarina se inscribe armónicamente en las líneas prioritarias que Losada había definido desde su fundación. Como señala de Diego (2014), la editorial privilegiaba "las temáticas sociales y las variadas estéticas del realismo" (pp. 6-15), y su catálogo estaba fuertemente orientado por figuras intelectuales tanto locales como extranjeras. Más aún, dicha publicación evidencia que Losada operó como un agente activo en la circulación de las corrientes renovadoras de la Escuela Nueva que recorrían el escenario transnacional de entreguerras.

Pero, esta operación editorial puede ser problematizada a partir de los aportes de Ignacio Frechtel (2025), quien reconstruye el entramado de la industria editorial española de las primeras décadas del siglo XX y su papel en la circulación de bibliografía pedagógica moderna en el mundo hispanohablante. Frechtel demuestra cómo existió un proyecto cultural impulsado por una red de sociabilidad vinculada a la Institución Libre de Enseñanza, el regeneracionismo y el americanismo, que posibilitó

la publicación y circulación de las obras más actualizadas sobre educación y pedagogía entre el público lector a ambos lados del Atlántico (2025, p. 45). En este marco, figuras como Rafael Altamira alentaron explícitamente a las editoriales españolas a "hacer pie en el mercado latinoamericano, ávido de leer en castellano obras de ciencia moderna" (Frechtel, 2025, p. 47), y promovieron la intermediación entre la demanda americana y la producción europea que España estaba en condiciones de ofrecer.

La presencia de Lorenzo Luzuriaga en Buenos Aires, primero como director de la sección pedagógica de Espasa-Calpe y luego como asesor de Losada, así como el papel de Francisco Romero en el comité asesor de esta última, permite trazar una línea de continuidad entre aquel proyecto editorial español de principios de siglo y las estrategias de Losada en la Argentina. En efecto, la editorial fundada por Gonzalo Losada puede ser comprendida como una de las herederas de aquella tradición: no solo porque su fundador provenía de Espasa-Calpe, que había recibido a su vez de los fondos de editoriales como La Lectura, donde Barnés y Luzuriaga habían desarrollado su labor, sino porque en su catálogo pedagógico confluyeron los mismos criterios de selección y las mismas redes de sociabilidad que Frechtel (2025) identifica para el caso español.

Ahora bien, si nos detenemos a reflexionar sobre el ejercicio de la escritura en Olga Cossettini, nos encontramos con que no fue la única maestra que escribió. Diversas investigaciones han abordado el binomio maestras/escritoras. De ellas se desprende que estas mujeres se movieron en una tensión productiva entre la prescripción didáctica y la reflexión intelectual. Como han señalado

Caldo y Pellegrini Malpiedi (2021) en su estudio sobre las educacionistas argentinas de entreguerras, estas maestras no fueron meras transcriptoras de experiencias áulicas, sino que se erigieron en "escritoras didácticas" capaces de producir un saber pedagógico original anclado en la práctica. Sin embargo, a diferencia de otras maestras que permanecieron totalmente ocultas detrás de sus producciones (Mosso, 2020) como proveedoras de materiales escolares, Olga Cossettini da un paso más: convierte su escritura en un gesto político-pedagógico que la sitúa en el centro de la escena intelectual de su tiempo. Su pluma no se limita a confeccionar útiles cartillas o a prescribir métodos para que otros/as apliquen; por el contrario, su obra es un relato en primera persona que funde la experiencia vivida con la reflexión teórica.

En *La escuela viva*, Cossettini no solo describe las prácticas de la Escuela Serena, sino que las piensa, las discute con interlocutores internacionales y las eleva a la categoría de ensayo. Este libro es también un texto donde comienza a observarse, de manera titubeante tal vez, el germen de ideas que Olga maduraría plenamente más tarde, al inspirarse en el contacto con lecturas e instituciones estadounidenses. No queremos decir con ello que ese viaje posterior fuera definitorio o excluyente, pero sí que el contacto con nuevas experiencias y actores educativos le permitió enriquecer (o animarse a expresar tal vez) su propio pensamiento. Escribe desde los bordes del campo intelectual, sí, como mujer y maestra, pero lo hace para intervenir en el debate público sobre la democracia, la libertad, la etnia, el género, adelantándose sin titubeos a la *Pedagogía de la perversidad* que escribiría años después, en 1947.

Ahora bien, ya en las primeras páginas del libro, la directora de la Escuela Serena va a decir:

> Para dar a conocer en líneas generales nuestro plan de trabajo, necesitamos que el maestro abandone por un momento aula, escuela, horario y programa y salga con sus niños a la calle, recorra la vecindad [...] Y observe a la gente que anda, y se detenga a conversar con la mujer que pasa con un cesto de verduras en el brazo, o con el jardinero que poda los rosales y que se asome al taller del herrero. (Cossettini, 1945, p. 9).

De esta forma, la calle, la plaza, el taller, el puerto, la fábrica, todos esos espacios que la pedagogía tradicional había considerado exteriores a la escuela, se convierten aquí en el territorio mismo de la experiencia educativa. Este gesto de salir al encuentro del mundo no es, sin embargo, unidireccional. La escuela no solo recibe del medio social, sino que también le devuelve, enriquecido, el saber que ha elaborado. Las "Misiones Infantiles de Divulgación Cultural", sostenidas año tras año, representan el momento culminante de este intercambio: "Las Misiones infantiles de divulgación son la escuela en la calle, en contacto con el pueblo, a quien lleva su saber y su experiencia. Expresión de vida de la escuela que sale de sus límites estrictos y busca contacto con el mundo que la rodea" (Cossettini, 1945, p. 49).

Ahora bien, al adentrarnos en los conceptos teóricos que recorren el libro, nos encontramos con que, si la escuela sale al encuentro del mundo, se encuentra inevitablemente con sus conflictos. Y uno de los conflictos

que la década del cuarenta vuelve ineludible es el de la desigualdad entre los hombres, las mujeres, las clases y las razas. En efecto, la presencia de la clase trabajadora y el mundo obrero no es un tema marginal, sino un eje vertebrador de la propuesta pedagógica de Olga. Lejos de un enfoque abstracto o romantizado, la realidad de los obreros se aborda desde el contacto directo, la observación y el diálogo. Un ejemplo paradigmático es la visita al puerto de Rosario, donde los niños no solo estudian la máquina y el producto, sino que se colocan deliberadamente "frente al obrero" (Cossettini, 1945, p. 98). En este encuentro, los/as niños/as escuchan relatos de lucha, desarraigo y esperanza, como el del obrero yugoslavo que "huyó odiando a su patria perseguida por el hambre" (Cossettini, 1945, p. 96), humanizando así las fuerzas económicas abstractas. Esta inmersión en la realidad social permite a los/as niños/as establecer conexiones profundas y críticas, como la de Juan, quien después de ver la enorme cantidad de trigo en el puerto, pregunta: "¿Por qué, si hay tanto trigo, el pan es tan caro?" (Cossettini, 1945, p. 39). La escuela no esquiva estas preguntas incómodas, sino que las utiliza para despertar una conciencia sobre las estructuras de desigualdad.

Por su parte, la mirada de Olga también se compromete con la cuestión étnica y los cuerpos racializados, alcanzando, sin embargo, una dimensión aún más radical cuando sus estudiantes se internan en el estudio de las culturas precolombinas. No recupera estos contenidos como un eje curricular anclado en el pasado, ni en una aproximación folclórica o decorativa. "Comprender esto", escribe Olga refiriéndose a la ornamentación indígena, "suponía comprender el pensamiento indígena, penetrar

en el drama de sus vidas, en su concepción del destino humano" (Cossettini, 1945, p. 68). Cuando el estudio deriva hacia el problema del negro en América, la escuela no elude la dimensión política del racismo. Los niños investigan "las causas del aislamiento en que viven" (Cossettini, 1945, p. 37), leen sobre Lincoln, y llegan a conocer "el problema negro actual de los Estados Unidos" (Cossettini, 1945, p. 37). Una maestra de la década del cuarenta que lleva a sus alumnos a preguntarse por el racismo estructural está, sin duda, adelantándose a su tiempo.

En medio de todo ello, las niñas. La escuela de Olga es un espacio donde las niñas no ocupan un lugar secundario. Escriben poemas, protagonizan las comedias de títeres, ganan las elecciones, lideran proyectos. Nelly Pinelle, de diez años, escribe *Campesinos*, una comedia para títeres que denuncia la expropiación de los trabajadores de la tierra. Elsa Massaccesi, de doce años, compone *Don Invierno*, un poema que luego será teatralizado. Lucinda Suárez, de catorce años, escribe páginas de una sensibilidad y una lucidez notables sobre la historia, la música, la condición de los oprimidos.

Pero quizás el gesto más radical de Olga en materia de género sea su manera de abordar la educación sexual. En un pasaje del libro, narra cómo los/as niños/as de doce y trece años preguntan sobre el origen de la vida. "¿Qué es la vida? ¿Cómo nace una flor, un pájaro, un niño? [...] Y bien, la maestra explicó con palabra sabia, honda y buena qué es el nacer y los niños escucharon ávidos la verdad y la escribieron luego así" (Cossettini, 1945, p. 14). Seguidamente, Ronaldo cuenta que sus padres le mintieron con la historia de la cigüeña, que oía explicaciones "con malicia" y "eran sucias", pero que ahora comprende que "es una

cosa sagrada y no hay por qué avergonzarse de decirlo" (Cossettini, 1945, p. 14). Lucinda, por su parte, agradeció "una explicación pura como nos la dio la señorita Leticia" (Cossettini, 1945, p. 14). Este hecho adquiere una relevancia singular si se lo examina a la luz de las políticas educativas de la época. En un contexto histórico donde la educación sexual era un tabú y la norma para las maestras era el silencio o la evasión ante estas preguntas, la decisión de Olga y Leticia Cossettini de abordar el tema con honestidad constituye un gesto político significativo.

Pero no hay conciencia social sin experiencia de la democracia. Y la democracia, para Olga Cossettini, es una práctica cotidiana que se ejerce en la escuela. El "Centro Estudiantil Cooperativo" es el espacio donde esa práctica adquiere forma institucional. Los niños y niñas redactan sus propios estatutos, eligen sus autoridades en elecciones reñidas pero limpias, administran sus fondos, toman decisiones colectivas. Todo ello con una seriedad y un respeto por las reglas del juego democrático que, como observa Olga, "bien podría servir de ejemplo a las más respetuosas democracias" (Cossettini, 1945, p. 81). Pero la democracia que Olga enseña no se agota en el ejercicio electoral. Es, también, una democracia económica, una forma de organización que cuestiona el individualismo y la lógica del lucro. La cooperativa no solo administra una librería para obtener útiles más baratos; también gestiona la huerta, la granja y financia acciones de asistencia social. Cuando los/as niños/as salen en Misión para difundir el cooperativismo en otras escuelas, explican que este modelo puede "corregir el espíritu desmedido de explotación de un régimen de economía" (Cossettini, 1945, p. 82). La crítica al

capitalismo, formulada con la claridad que da la práctica, está allí, en las palabras de esos niños y niñas.

La pluma de Olga Cossettini, entonces, no es solo una pluma pedagógica. Es, como hemos visto, una pluma política en el sentido más profundo del término. Política porque interroga las estructuras de la desigualdad. Política porque forma sujetos críticos y solidarios. Política porque da voz a los que no tienen voz: los/as niños/as, los/as obreros/as, los/as inmigrantes, los/as indígenas, las mujeres.

Y es también una pluma que se proyecta más allá del aula. Publicar en Losada, en una colección dirigida por Lorenzo Luzuriaga y prologada por Francisco Romero, significaba insertarse en una red de circulación de ideas que cruzaba el Atlántico y vinculaba a la educadora santafesina con las corrientes más renovadoras de la pedagogía y la filosofía de su tiempo.

Pedagogía de la perversidad

El texto *Pedagogía de la perversidad* fue una conferencia pronunciada por Olga Cossettini durante la década del 40' en las ciudades de Rosario y Rafaela, que carece de un registro detallado sobre su auditorio original. No obstante, su trascendencia se materializó en su publicación, editada en 1947 por "un grupo de amigos de Resistencia". Este acto de preservación garantizó varios aspectos: el acceso actual al documento; la observación de los vínculos intelectuales/pedagógicos regionales que se tejían en la provincia de Santa Fe y las reflexiones surgidas en la urgencia y la inmediatez del período de posguerra. Pero también, este documento nos pone frente a "una" Olga Cossettini que permite vislumbrar su dimensión

más combativa y comprometida. Tomando una cierta distancia, aunque no de manera incisiva ni definitiva, de su escritura más conocida centrada en su rol de señorita maestra, emerge aquí una mujer de su época que se envalentona ante la cruda realidad política de su tiempo. Realiza a lo largo de unas pocas páginas, un análisis minucioso y estructural del proyecto pedagógico nazi, desmontando sus mecanismos con una precisión inédita en su producción anterior.

Olga, en la conferencia devenida en texto publicado, no solo interroga la condición humana capaz de perpetrar un exterminio sistemático, sino que desplaza su crítica hacia el núcleo del mecanismo que lo posibilitó: las estrategias, tácticas y, de manera central, el aparato pedagógico desplegado por el régimen nazi. El texto se configura, así, como un escrito de profunda impronta político-pedagógica, donde se demuestra cómo la educación puede ser instrumentalizada, separada de su potencial emancipador, y convertirse en una herramienta fundamental para la construcción de un consenso cruento. Sin duda, este análisis, excede su contexto histórico inmediato para erigirse en una advertencia estructural sobre la dimensión política inherente a todo acto educativo, conservando una vigencia teórica y práctica notable.

Sin duda, la pedagogía de la perversidad que Cossettini describe expone una lógica educativa y social cuyos dispositivos centrales (la simplificación binaria de la realidad, la fabricación discursiva de un enemigo irreductible y el desmantelamiento programado del pensamiento crítico) mantienen una inquietante vigencia en el análisis de ciertas dinámicas políticas y culturales actuales. Nos sitúa frente a una coyuntura, en la cual, las

políticas implementadas y los discursos de odio circulantes no siempre logran interpelar a una sociedad que, crecientemente, muestra signos de fragmentación social y desafección política.

Ahora bien, este compromiso antifascista no fue una excepción de Olga, sino la manifestación de una sociedad cuya coyuntura de posguerra la impulsó a formar parte de espacios de militancia política no siempre partidaria.

Ya son varios los estudios que han indagado sobre el paso de las mujeres por el mundo de la política durante las primeras décadas del siglo xx, desentrañando una trama que, durante mucho tiempo, permaneció invisible para una historiografía concentrada en las gestas masculinas. En un reciente estado de la cuestión, Rosario Gómez Molla y Anabella Gorza (2025) sistematizan investigaciones que develan los mecanismos de exclusión femenina de la esfera política. Su análisis señala que el discurso liberal legitimó una segregación a través de un contrato social que, al presentarse como un pacto entre iguales, invisibilizó el subyacente pacto sexual que establece jerarquías de género. A este fundamento discursivo se suma la división sexual del trabajo, un mecanismo material del patriarcado que limita la presencia femenina en lo público. Esta estructura genera una contradicción esencial: mientras la política, en su definición clásica, requiere sujetos libres de cargas domésticas, disponibles para la deliberación y la acción, el trabajo reproductivo recae exclusivamente sobre las mujeres, quienes acceden a la esfera pública "con las cargas domésticas y de cuidado sobre sus tiempos y cuerpos" (Queirolo, 2019, p. 49).

Pero, como señala la historiadora Laura Pasquali (2012), contextos sociopolíticos específicos operan como

catalizadores que precipitan procesos de radicalización en los sujetos. Para un sector significativo de mujeres, el período que se extiende desde finales de la década de 1920 hasta avanzados los años cuarenta estuvo definido por esta dinámica, donde la aceleración de los acontecimientos europeos y la consolidación de una derecha radicalizada en Argentina actuaron como detonantes para la gestación y expansión de un movimiento antifascista. Este, a su vez, se enraizaba en una tradición política que adquirió fuerza en el país desde mediados de la década de 1930.

La provincia de Santa Fe fue uno de los territorios donde estas manifestaciones adquirieron forma temprana: se registraron actos públicos de repudio al fascismo desde 1933. En estas convocatorias se condensó un arco social diverso, integrado por estudiantes, maestras, empleados/as y obreros/as. Entre 1933 y 1935 se multiplicaron las organizaciones con esta orientación. No obstante, fue la intervención federal a la provincia de Santa Fe en 1935 el episodio que aglutinó estas expresiones dispersas y les confirió una organicidad mayor como movimiento. La amenaza de la intromisión del Poder Ejecutivo Nacional en la autonomía provincial generó un clima de alta conflictividad política, que sirvió como coyuntura excepcional para que la problemática antifascista irrumpiera con fuerza en la esfera pública y para la visualización de las agrupaciones dedicadas a esta causa. Esta coyuntura "avivaba el compromiso femenino contra las intromisiones federales entendiéndolas como una acción fascista que recortaba libertades políticas, responsabilizando al gobierno nacional por las consecuencias trágicas que pudiesen tener aquellas" (Pasquali, 2023, p. 104).

Entre estas organizaciones de carácter multisectorial, "Acción Argentina" ocupó un lugar destacado. Fue en este ámbito donde Olga Cossettini desarrolló su militancia, junto a otras mujeres como Bernardina Dabat de López Elitchery, María Elena de Lejarza y Sara Amaya de Diosdado (Pasquali, 2012, p. 30). La participación de las féminas dentro de Acción Argentina, si bien fue alentada desde sus orígenes por los dirigentes socialistas que fundaron la agrupación a mediados de los años cuarenta, no se limitó a un rol subalterno o meramente adherente. Como señala Andrés Bisso (2007), esta organización, estructurada en diversas comisiones y cuyas asambleas se denominaban "Cabildo Abierto", respondía a un ideal antifascista compartido. Fue precisamente en este marco donde la militancia femenina logró ejercer una autonomía creciente, generando discursos, prácticas políticas y modalidades de movilización propias. Este proceso de diferenciación se hizo patente en el Segundo Cabildo Abierto Nacional, donde la presión ejercida por las mujeres consiguió plasmar sus demandas en los estatutos de la agrupación. Allí se incluyó explícitamente el objetivo de "obtener para la mujer la plenitud de los derechos políticos" (Bisso, 2007). Esta declaración no era un punto accesorio; por el contrario, articulaba con perspicacia las reivindicaciones de género con la lucha antifascista, sosteniendo que la democracia por la que se combatía resultaba incompleta y deficitaria si no incorporaba la plena ciudadanía de las mujeres.

Ahora bien, Olga Cossettini, luego de tomar un posicionamiento político claro en su militancia antifascista, despliega en *Pedagogía de la perversidad* un análisis fundado en lecturas específicas sobre el régimen nazi en Europa

que, luego, materializa en la identificación de experiencias locales. Su reflexión adquiere una profundidad particular cuando, tras cuestionar si Argentina se había librado de esa influencia, señala: "Bien sabemos que no". A continuación, desmenuza el caso de una provincia donde se instauró un sistema de escuela "nacionalista católica", cuyo ministro de Educación, en un discurso calcado, según ella, del nazifascismo, declaró que "La escuela será nacionalista o no será nada". Cossettini desmonta minuciosamente este proyecto, mostrando cómo replicaba los mecanismos de control ideológico: la estigmatización de lo "internacionalista" como disolvente, la vigilancia extrema sobre los maestros, el llamado a una "movilización general" de alumnos, y una educación diferenciada por género que destinaba a las mujeres a la puericultura y a las "labores específicas del genio femenino". Para ella, la creación de una "Cooperativa Nacionalista de Maestros" y la exigencia de adhesión absoluta bajo amenaza de expulsión, eran la prueba de un intento orgánico por trasplantar aquella pedagogía totalitaria al suelo argentino.

Este análisis de Cossettini se enriquece y contextualiza al ponerlo en diálogo con una experiencia reformista y estructural: la Reforma educativa implementada por el gobierno conservador de Manuel Fresco en la provincia de Buenos Aires (1936-1940), conocida como Reforma Fresco (Tedesco, 1979). Aunque no la menciona explícitamente (pero sí, arroja pistas), esta reforma constituye un antecedente fundamental para comprender el caldo de cultivo en el que podían prosperar experimentos como el "nacionalismo católico" en el sur de América. La Reforma Fresco representó un intento de rearticulación del vínculo entre el Estado y la sociedad a través de

una mayor injerencia estatal, combinando mecanismos de cohesión y coerción. Sus pilares, la introducción de la educación católica por ley, el antipositivismo pedagógico que desacreditaba el "intelectualismo" y el "proletariado intelectual", y un currículum reorganizado para privilegiar la "formación" del carácter y el espíritu sobre la instrucción (Pinkasz y Pitelli, 1993), prefiguraban un clima propicio para la pedagogía de la perversidad.

De este modo, la aguda mirada de Cossettini no se limita a señalar una copia superficial de modelos europeos. Al analizar el caso de la escuela "nacionalista católica", ella está diagnosticando la culminación de tendencias autoritarias y antidemocráticas que ya habían echado raíces en reformas educativas previas como la de Fresco. Su conferencia revela cómo el "esquema operativo" de la pedagogía totalitaria, con su control ideológico, su desprecio por el pensamiento crítico, su culto a la obediencia y su reforzamiento de los roles de género tradicionales, no eran una importación exótica, sino que podían injertarse y prosperar en un terreno ya abonado por experiencias que, bajo un ropaje de "renovación pedagógica" o "defensa de la moral", habían comenzado a vaciar de contenido democrático y laico a la escuela pública argentina.

La educación de la mujer

Ajeno al tiempo, el texto *La educación de la mujer* descansa entre los anaqueles del Archivo Cossettini, dentro de una carpeta sin más indicio, como esperando a que alguien lo encontrara y le diera voz. El documento llega a nosotras sin contexto: desconocemos su origen concreto y su propósito inmediato.

En su dimensión material, el texto fue fijado al papel por las teclas de la máquina de escribir *Olivetti* de la maestra. La tinta negra se esparce, aún hoy, sobre las veintiuna hojas tamaño A4 que el tiempo ha vuelto amarillentas. En ellas, un pensamiento firme y crítico va desplegando la tesis central del escrito: la mujer, ya sea ama de casa, obrera, campesina, profesional o maestra, recibe una educación diferenciada. Esta diferenciación ha sido históricamente justificada mediante parámetros patriarcales que naturalizan su supuesta inferioridad, de modo que la educación, lejos de emanciparla, no hace más que reproducir y consolidar su lugar subordinado en la sociedad.

El documento carece de los rastros habituales que ordenan la historia: una fecha que lo ancle a un año concreto, o una firma que rubrique su autoría con un gesto definitivo. Sin embargo, no es un papel mudo. En la trama misma de los argumentos, en la elección de las referencias y en el eco de los debates que convoca, guarda las marcas internas de su origen. Son estos rasgos intrínsecos los que nos permiten hoy, no solo rastrear el momento de su gestación, sino también escuchar, a través de sus líneas anónimas, el murmullo de la época en que fue concebido.

Pero ahí está, y lo primero que salta a la vista es su título: *La educación de la mujer*. Esa aclaración, "de la mujer", ya nos está diciendo algo. Nos arroja la pista de que esto no se trata de un texto más sobre la experiencia de la Escuela Serena o las ideas escolanovistas a las que nos tiene acostumbrados/as Olga, sino de un enfoque deliberado sobre una educación marcada por el género. Se trata, pues, de un claro posicionamiento político que dialoga, explícita e implícitamente, con algunos núcleos del emergente feminismo de la primera mitad del siglo xx.

Volviendo entonces al título elegido por Olga, vemos que de la inicial certeza que descansa en su especificidad, "la mujer", se desprende un conjunto de interrogantes en esta clave: ¿Acaso no era igual la educación para las mujeres que para los varones en aquel entonces? ¿Qué debates, qué urgencias motivaron a la directora a tomar la pluma y enfocarse en la formación específicamente femenina? Finalmente, se nos abre una pregunta esencial, aquella sin la cual toda interpretación queda suspendida en un vacío temporal: ¿desde qué presente escribía Olga?

Determinar el momento histórico preciso no es un mero dato erudito, sino la clave para descifrar el horizonte de las preocupaciones de la, aquel entonces, directora de la Escuela Serena. ¿En qué encrucijada social e ideológica se sitúa su reflexión? Y, sobre todo, ¿qué la convocaba, qué urgencia del mundo o qué debate latente, la llevó a interrogar de manera tan específica la formación de las mujeres y a interpelarnos, a través del tiempo, sobre ese mismo lugar?

En una lectura minuciosa del documento, surge una frase que se impone como reveladora, una ventana directa al momento en que Olga escribía: "En la casa no hay un teléfono, ni cocina de gas, ni máquina de lavar". Este enunciado es escrito a los fines de describir la situación hogareña de la mujer doméstica, una constatación aparentemente sencilla pero que nos permite acceder, de manera casi tangible, al tiempo histórico de su escritura. Un acceso que sólo es posible, claro, gracias al marco interpretativo que nos brinda el trabajo de Inés Pérez (2014). Esta historiadora, a partir de su escrito *El hogar tecnificado*, centrado en la incorporación de artefactos y servicios en los hogares argentinos entre 1940 y 1970, actúa como

una lente poderosa para descifrar las "marcas internas" del escrito de Olga.

La enumeración de las ausencias de artefactos (como el teléfono, la cocina a gas, la máquina de lavar) no es casual, sino un diagnóstico preciso de un momento de transición. El estudio de Pérez proporciona la cartografía material de esa transformación. Para 1960, según los datos censales que la autora cita, sólo el 28% de las viviendas de la provincia de Buenos Aires poseía cocina a gas y apenas el 33% contaba con lavarropas. La masificación de este último artefacto, en particular, se identificó como un fenómeno de la segunda mitad de los años sesenta. Por lo tanto, la descripción de un hogar carente por completo de estos elementos fundamentales de la tecnificación, teléfono, gas, lavado mecánico, retrata una cotidianidad previa a esa ola de modernización doméstica. No se trata de una mera descripción, sino de la delineación de un umbral: el texto parece escrito desde el lado de acá de la modernidad prometida, en el espacio donde el trabajo doméstico aún implicaba un esfuerzo físico intenso, dependiente de combustibles como el carbón o la leña y de la limpieza manual. Esta realidad, que Pérez (2014) documenta en los relatos de mujeres de generaciones mayores, es el escenario desde el cual Cossettini elabora su crítica.

La elección de estos artefactos específicos como indicadores de carencia es profundamente significativa. Pérez (2014) demuestra que estos objetos trascendieron su función utilitaria para convertirse en poderosos símbolos de estatus, confort y progreso. La heladera eléctrica, la cocina a gas y el lavarropas no eran solo herramientas; eran los "eléctricos servidores" que, en el imaginario publicitario y social, liberarían a la ama de casa y

materializarían el éxito familiar. Al señalar su ausencia, Cossettini no sólo constata una condición material, sino que denuncia una privación simbólica. Su observación captura la desigualdad en el acceso a la promesa de modernidad, una promesa que, como analiza Pérez (2014), reforzaba la división sexual del trabajo al tiempo que la enmascaraba bajo una estética del confort.

Así, el cruce entre el testimonio de Cossettini y el marco histórico de Pérez (2014) permite una datación contextual del texto. La descripción de un hogar pre-tecnificado, anterior a la masificación del consumo de electrodomésticos que la citada historiadora sitúa claramente a partir de los años cincuenta y sesenta, sugiere que el escrito de Cossettini muy probablemente corresponde a la década de 1940 o, a más tardar, a los primeros años de la década de 1950. Es el momento en que, tras su viaje a Estados Unidos con la beca *Guggenheim*, su mirada se afila para interrogar las condiciones materiales de la vida social.

Si bien Olga escribía sobre "la mujer" en las décadas del cuarenta y cincuenta, su letra impresa termina revelando que bajo ese sustantivo singular se escondía una multiplicidad de experiencias. No importaba el lugar que ocuparan dentro de las esferas de la sociedad, si eran amas de casa, obreras metalúrgicas, obreras campesinas, obreras comerciales, maestras, profesionales, había algo que las unía: las dificultades y desventajas de ser mujeres. Como ella misma enumera, se trataba de un compendio de féminas para las que, más allá de su posición social, la condición *sine qua non* de ser mujeres implicaba no gozar de plena libertad ni de los mismos derechos que sus compañeros varones.

En efecto, Olga escribe en un momento histórico clave, cuando las mujeres comenzaban a ingresar masivamente al mundo laboral, especialmente a partir de los años cuarenta, impulsadas por el proceso de industrialización y la demanda de mano de obra. Sin embargo, como sostiene la historiadora Rebekah Pite (2016), el imaginario social y los estereotipos femeninos seguían anclados con fuerza a la esfera de la domesticidad. Pero, ¿cómo era esa mujer argentina a la que Olga hacía referencia? De acuerdo con Pite (2016), la sociedad se organizaba bajo ciertas certezas profundamente arraigadas: por un lado, predominaba la creencia de que el verdadero varón moderno debía trabajar fuera de casa por un salario, mientras que la mujer moderna propiamente dicha debía ser ama de casa (Pite, 2016, p. 45). Esta concepción no había sido siempre hegemónica: en el siglo xix, como señala la misma autora, la mayoría de las mujeres se describían a sí mismas como trabajadoras "económicamente activas" (p. 18). El contraste es llamativo: en los censos del siglo xx, casi tres cuartos de las mujeres argentinas se autodenominaron "amas de casa". Esta abrupta disminución estadística, advierte Pite (2016), no debe tomarse al pie de la letra, sino que refleja más bien cómo los instrumentos censales en la Argentina subvaluaban, y así invisibilizaban, las crecientes contribuciones económicas de las mujeres en una economía en vías de industrialización (p. 22).

Esta contradicción entre el dato material y la identidad declarada se comprende mejor al observar las condiciones concretas de ese ingreso femenino al mundo del trabajo remunerado, un espectro que, como la misma Olga enumera, abarcaba desde la obrera fabril hasta la profesional, pasando por la campesina y la empleada

comercial. Como explica Mirta Zaida Lobato (2007), aunque las condiciones variaban entre puestos y ramas, durante la primera mitad del siglo xx se consolidó un sustrato común de nociones para clasificar y calificar el trabajo según el género. Sobre las mujeres pesaba, de manera ineludible, la "función reproductora". Así, aquellas que trabajaban fuera del hogar debían compaginar su relación con la producción, sus horarios, tareas y jerarquías, con ese mandato social (Lobato, 2007). Su ingreso al mundo laboral se producía, por tanto, en un contexto discursivo y práctico donde su experiencia como trabajadora se mezclaba, y con frecuencia chocaba, con las imágenes dominantes del ideal maternal y del hogar como centro natural de la vida femenina. En los discursos de la época, ampliamente diseminados, la mujer se realizaba en la maternidad, mientras que aquella que trabajaba fuera de casa, especialmente en la fábrica, era vista con recelo, como un elemento disgregador de la sagrada unión del hogar (Lobato, 2007).

Ante esta poderosa representación de roles, solo la "necesidad" material podía operar como un argumento socialmente aceptable, una suerte de llave que permitía transgredir, de manera provisional y justificada, el deber ser femenino. Como detalla Lobato (2007), muchas de las mujeres que se incorporaron a la industria en las décadas de 1930 y 1940 esgrimían precisamente ese argumento: la necesidad de ayudar económicamente al esposo o a la familia, la insuficiencia de un único salario. Era el único motivo de peso que podían oponer a la desaprobación social. Y, de manera significativa, cuando esa necesidad desaparecía o se amortiguaba, la expectativa social, y a menudo la propia, era que la mujer volviera a refugiarse

en la casa y en la familia (Lobato, 2007). Este marco ideológico explica la tensión que recorre los textos de Olga: mientras los registros y la realidad cotidiana mostraban un número creciente de mujeres ingresando con su fuerza de trabajo en oficios y profesiones diversas, el modelo cultural dominante de domesticidad, reforzado por medios, discursos médicos y políticas públicas, siguió encomiando las capacidades domésticas y el rol de "ángel del hogar" por encima de cualquier otra realización femenina.

La singularidad de la mirada de Olga reside, precisamente, en captar ese desfase en toda su complejidad y para todas las mujeres: su escritura nombra y visibiliza esa multiplicidad, ama de casa, obrera, campesina, profesional, al tiempo que denuncia el peso de un imaginario que, negando valor social a su trabajo extra-doméstico, las mantenía atadas a una identidad limitante y única.

Sin duda, con aguda perspicacia, su texto *La educación de la mujer* no sólo diagnostica esta tensión general, sino que la proyecta hacia sus consecuencias más concretas en el ámbito público. Olga señala el "techo de cristal" de su época, esa barrera invisible pero infranqueable que limitaba el ascenso profesional femenino incluso cuando se había logrado entrar en el mundo del trabajo calificado. Con voz clara y documentada, enumera:

> Las mujeres profesionales tienen cerradas aún muchas puertas. No se ha dado el caso por ejemplo de una mujer juez o camarista, gerente de banco, presidente de consejo de educación, directora de hospitales o cárceles, cónsul, rectora o decano de universidades, directora de museos, jefe de fábrica, etc. etc.

A esta exclusión de los cargos de poder y decisión, suma otra desigualdad fundamental: la económica. Señala con precisión la injusticia de "para mismo trabajo, distinto sueldo", siendo los varones quienes más ganan. Esta doble observación, la barrera en la carrera y la inequidad salarial, revela que el problema no era solo ingresar al mercado laboral, sino también progresar y ser valoradas en igualdad de condiciones dentro de él.

Finalmente, la "mujer doméstica" que ella evoca, atada a un trabajo extenuante e invisible por la falta de infraestructura básica, es la contracara de la "reina del hogar" que la publicidad y ciertos discursos progresistas comenzaban a promover, un ideal inalcanzable para la mujer cuya necesidad o vocación la llevaba a buscar un lugar más allá de la casa, pero sin liberarla del mandato de ser su centro. Incluso para aquella que lograba trascender ese ámbito, las puertas del reconocimiento pleno y la equidad seguían cerradas con llave.

El texto de Olga, por tanto, es un apunte sobre la vida cotidiana de las mujeres argentinas de la primera mitad del siglo xx y al mismo tiempo, un documento político. Desde la evidencia concreta de lo que falta, cuestiona los cimientos de la organización social y del lugar de la mujer en ella, emplazando las ideas progresistas a confrontar con una realidad material y simbólica aún distante de aquella modernidad idealizada. Su crítica, así, abarca el ciclo completo de la opresión femenina: desde la carga invisible en el hogar hasta el techo de cristal en la esfera pública, pasando por la desigualdad económica que atravesaba a todas.

Bibliografía

- Caldo, P. y Vignoli, M. (2016). Presentación Dossier (Parte I): Maestras, prácticas, género e historia: hacia una historia de la educación con mujeres en los tiempos de la consolidación de los sistemas educativos. *Anuario De Historia De La Educación*, *17*(2), 52-26.
- Caldo, P. y Pellegrini Malpiedi, M. (2021). Niños y niñas escolarizadas según los libros de dos maestras argentinas, años 1930. *Revista Colombiana de Educación*, (82), 387-409.
- Cossettini, O. (1945). *La escuela viva*. Buenos Aires: Losada.
- de Diego, J. L. (8 al 10 de octubre, 2014). La literatura latinoamericana en el proyecto editorial de Losada. *III Congreso Internacional de Literatura y Cultura Españolas Contemporáneas*, La Plata.
- Frechtel, I. (2025). La industria editorial española en las primeras décadas del siglo XX y la publicación y circulación de libros sobre educación y pedagogía. *Badebec*, *15*(29), 42–67.
- Gómez Molla, R. y Gorza, A. (2025). La representación política de las mujeres en Argentina en perspectiva histórica (1919-1976): un recorrido bibliográfico. *Estudios Sociales del Estado*, 11(22), 102-133.
- Lobato, M. Z. (2007). *Historia de las trabajadoras en la Argentina (1869-1960).* Buenos Aires: Edhasa.
- Mosso, A. (2020). Mujeres entre la enseñanza en las escuelas y la escritura sobre las prácticas educativas: Labor de maestras argentinas de los primeros decenios del 1900. *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, 4(2), e123.
- Pasquali, L. (2012). Voces desobedientes: el activismo de las mujeres en la escena política argentina. *Gritos y*

Susurros: separatas de historia sociocultural rosarina. Rosario: El Ombú Bonsái, conicet.

- Pasquali, L. (2023). Así aprendimos de la política. Antifascistas santafesinas en las décadas de 1930 y 1940. En D'Antonio, D. y Pita V. S. (Dir.). *Nueva Historia de las Mujeres en Argentina.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo.
- Pérez, I. (2014). *El hogar tecnificado. Familia, género y vida cotidiana, 1940-1970.* Buenos Aires: Biblos.
- Pinkasz, D. y Pitelli, C. (1993). Las reformas educativas en la provincia de Buenos Aires (1934 -1972): ¿cambiar o conservar? En: Puiggrós, A. *La educación en las provincias y territorios nacionales (1945 – 1985)* (pp. 7-50). Buenos Aires: Galerna.
- Pite, R. E. (2016). *La mesa está servida: Doña Petrona C. de Gandulfo y la domesticidad en la Argentina del siglo XX.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Edhasa.
- Queirolo, G. (2019). El cuidado en la historia: nuevos análisis para un antiguo problema. En Guerrero, G. N., Ramacciotti, K. y Zangaro, M. (eds.). *Los derroteros del cuidado* (pp. 45–58). Quilmes: Unidad de Publicaciones. Departamento de Economía y Administración. Universidad Nacional de Quilmes.
- Romero, F. (1945). Prólogo. En Cossettini, O. *La escuela viva.* Buenos Aires: Losada.
- Tedesco, J. C. (1979). La crisis de la hegemonía oligárquica y el sistema educativo argentino, 1930-1945). *Revista Colombiana De Educación*, (4). https://doi.org/10.17227/01203916.5001

La escuela viva

Una de las más frecuentes –y naturales– expresiones de la crisis actual es la desorientación en muchos entre los mejores intencionados, que penosamente buscan su camino y pugnan sin descanso por hallar los comienzos adecuados para las nuevas tareas inevitables. Consecuencia de sobre justificada de la situación presente, este desconcierto es uno de sus síntomas más visibles en lo que toca el régimen individual, al cerrado recinto de cada uno, y atestigua la calidad de esas almas que padecen en generosa apropiación, el mal del mundo. Por todas partes, cuando nos aproximamos a estos espíritus en tensión, escuchamos las mismas preguntas: ¿qué hacer? ¿por dónde empezar? Este hacerse carne en muchos la crisis presente me parece la señal de un cambio que, si bien no surge sin duda en nuestros días, cobra ahora una intensidad sin paralelo en lo anterior. La historia se desenvolvía antes como si se hiciera ella sola y por sí; hasta los que más pesaban en los acontecimientos se sentían arrastrados por su curso, vivían la historia mucho como acción y escasamente como designio y responsabilidad. Y sucedía a veces que los grandes propósitos y fines –como aquellos, podría decirse que póstumos, de elevado europeísmo, con que se justificaba Napoleón en Santa Helena– aparecían como explicaciones más o menos fraguadas y por lo regular poco convincentes. Ahora la historia se hace cada vez más conciencia, más deber íntimamente vivido, y no solo por los conductores, por los que oficialmente asumen una función rectora. Una singular convicción de universal responsabilidad recae sobre los individuos, sobre los que hasta hace poco se

contentaban con recibir consignas; nadie consiente ya que lo arrastre el curso histórico, acaso porque todos comprenden oscuramente que no estamos en la historia como en un carril, sino que es la historia la que está en nosotros, corriente irrestañable que nos atraviesa por nuestro centro más íntimo.

La propensión creciente a encarnar el porvenir como deber irrenunciable de cada uno, con el consecutivo sentimiento de total responsabilidad a que me he referido antes, importa el abandono de la cómoda actitud en que se deja a los demás que asuman el riesgo de la delantera, y es, desde este punto de vista, superación y ganancia. Pero sobreviene otro peligro que es muy propio de estos días. Cada uno se plantea, aunque sea con superficialidad y vaguedad sumas, el problema total; advierte que la historia es asunto suyo, y pasa a imaginar que su obligación será comprender y gobernar el curso histórico entero. De esta actitud, que por sí y encajonada en severos límites de prudencia no tiene nada de ilícita, derivan dos consecuencias que son males típicos de nuestro tiempo. Una de ellas es creer que lo que se siente como un vasto desbarajuste social depende del encaje defectuoso de unas pocas piezas mal ajustadas; bastara limar y aceitar estas piezas, enmendar el desajuste, para que la maquina empiece a funcionar maravillosamente. De aquí ciertas actitudes simplistas, idénticas en la ingenuidad y solo diferentes en buscar por un lado o por otro los resortes enfermos, en un empeño muy parecido al de la mente mágica, siempre en persecución de la formula capaz de obrar el prodigio. La segunda consecuencia, consecuencia de segundo grado porque en parte proviene de la anterior, consiste en menospreciar las faenas parciales, las

realizaciones accesibles de inmediato a cada uno, porque se supone que hallada y aplicada la formula suprema, esmeriladas y engrasadas las pocas piezas chirriantes, todo lo demás se nos dará por añadidura, todo en lo sucesivo se ordenará a la perfección en forma milagrosa –o, mejor dicho, milagrera. Hay en el fondo de esto, un optimismo un tanto infantil: se acepta sin examen previo que las cosas humanas siguen de suyo una marcha satisfactoria, trabada únicamente por ocasionales impedimentos, por esta o aquella rueda de la maquinaria que altera la armonía del conjunto.

La verdad es que la maquinaria social entera, y no solo su plan o sus comandos, requiere continuo reajuste y perfeccionamiento. Existe un perpetuo avance de la conciencia social, que exige paso a paso, un funcionamiento más estricto, más limpio, más eficaz. Y tiene que haber correlativamente, para que la conciencia se satisfaga, una afinación de cada parte del mecanismo, incluso de las más menudas y escondidas, y también, sin duda, una adecuada modificación en el diseño total en vista de responder a las necesidades nuevas. El orden ideal no es sino la promoción de ciertos imperativos prácticos y éticos, que se convierten en imperativos sociales en la medida en que la conciencia común se hace cargo de ellos y aspira energéticamente a su materialización. En cuanto imperativos morales, son sin tiempo; valen sin condición, aunque acaso solo aniden en unas pocas almas. Pero cuando prenden en la conciencia social se adueñan de ella, pugnan por realizarse en la vida, por solidificarse en reglas de conducta y en sanciones efectivas. Cualquier reforma en las sociedades no es un *restitutio ad integrum*, porque no es lo normal –aunque puede

ser la excepción– que se de en lo social una enfermedad que haya abolido la salud preexistente: creer otra cosa es caer en una ilusión retrospectiva por el estilo de la que supone que nuestros antepasados llegaban con frecuencia a centenarios tras una vida más saludable que la nuestra. El perfeccionamiento social ocurre, pues, en la proporción en que la realidad social se adapta y conforma a las existencias de la conciencia común –alumbrada quizás por el gesto descubridor de los mejores– y esta conciencia a su vez se agranda acogiendo cordial y paulatinamente lo que responde al interés colectivo y lo que vale fuera de ella sin límite ni tiempo.

Todo conato de reforma ha de comenzar diciendo al mismo tiempo "reformemos" y "reformémonos". Un mero cambio en la disposición del conjunto será fatalmente un mero cambio formal, acaso una nueva ordenación de los parciales desórdenes consuetudinarios, que los corrobore y robustezca por lo mismo que se da por supuesto que la reforma posible queda realizada. Pecado de formalismo, que es uno de los más graves, y entre nosotros de los más temibles. La sinceridad de cualquier amplio programa reformista se garantiza ante todo mediante la cantidad de concreta reforma que acreditan en su cuenta personal sus propugnados, porque no hay sincera voluntad de mejoramiento en lo general sin un afán correspondiente de mejorar lo que de cerca nos toca y nos concierne.

La gran faena colectiva no es sino composición o integración de muchos particulares quehaceres. Ensanchar los grandes marcos para que quepa en ellos mayor suma de justicia debe ser la aspiración de todos, pero no está a cada instante en la mano de cada uno. Sí está al alcance de cualquiera la obra bien hecha, el cumplimiento

entusiasta y ardoroso del deber próximo, el ejemplo y la incitación. Toda crisis es agudización y ampliación de la conciencia, y tiene su natural consecuencia en un esfuerzo encaminado a que la realidad se conforme a la nueva realidad intima. La crisis actual produce actitudes diversas dentro de la general insatisfacción, y entre ellas he anotado como típicas las de los que se interrogan en una incertidumbre dolorosa, y la de los que expeditivamente proponen recetas simples, unas veces con recta intención y otras porque desean que la reforma se cumpla sin reformarse ellos. Productos del tiempo, unos y otros colaboran sin duda en la tarea histórica. Por mi parte, prefiero a los que –acaso compartiendo la angustia de los primeros y el ansia de bien universal de los segundos– no alargan su duda ante la encrucijada, ni lo remiten todo al semiprodigio de las soluciones últimas. La vida humana, los problemas de la vida, componen una especie de circulo; no importa tanto hallar el verdadero comienzo, porque probablemente no hay comienzo verdadero como decir: "por aquí hay que empezar" o "por aquí empiezo yo". Entre los fieles al deber inmediato están los verdaderos reformadores, que son los reformadores de cada día; son los que inician la reforma por donde puedan –o por donde quieren–, los que se eligen su rumbo y ellos mismos se forjan los instrumentos que han de manejar con sus manos. Sobre estos no hay duda posible: su empeño da fe de su buena voluntad. Quieren de veras, y aun son en verdad los únicos que quieren, porque todo querer verdadero es ya un empezar a hacer. No se ilusionan anticipando deslumbrantes realizaciones, porque la faena individual es dura, limitada, con sus mejores logros a largo plazo; ni se complacen en la vanagloria personal del éxito, porque

los resultados mayores vendrán cuando el intento pase encarnar en muchos y el mérito se diluya en el anonimato. Y, por cierto, no es caso raro que quienes sienten con urgencia el deber social busquen *ex profeso* el anónimo, convencidos de que la obra será buena y grande en la medida en que muchos la sientan suya. He tenido la suerte de conocer a unos cuantos de estos creadores que se decidieron por el instrumento de la "modestia metódica", y que, enamorados de la propia tarea, no se preocuparon por inscribir en ella su nombre, antes bien distribuyeron entre los demás el mérito que a ellos en primer lugar –o a ellos únicamente– correspondía.

Y en este punto nos encontramos con nuestra Olga Cossettini, que pertenece a la familia de los que quieren los fines y se buscan los medios y cumplen una tarea cotidiana bajo el signo de la perennidad. Mujer acreedora a aquellos "loores a las claras mujeres" de que gustaba el Renacimiento; y por más de un motivo, pues si es clara en el sentido de preclara e insigne, lo es también porque es ella misma claridad y obra de claridad la suya. Y esa es la impresión principal que se recibe en la Escuela que ella inspira y gobierna: la de una luz potente y blanca, repartiéndose sobre todos y sobre todo, infundiéndose y adentrándose hasta convertirse en luz propia de cada alma y de cada cosa. Quienes solo conocen ese magnifico volumen donde se han recogido algunas de las realizaciones de su Escuela,[1] saben ya bastante de Olga Cossettini y de su mundo, y probablemente se habrán sorprendido y admirado. Pero este precioso haz de documentos de ninguna manera basta para dar idea cabal de la labor de

[1] VV.AA. (1940). *El niño y su expresión*. Escuela Experimental Doctor Gabriel Carrasco. Ministerio de Instrucción Pública y Fomento, Santa Fe.

Olga Cossettini y de sus animosas colaboradoras. Obra de vida, hay que verla viviente, en la jornada diaria, en la palpitación de cada instante; en su hacerse más que en sus productos –por singulares que estos sean con frecuencia. Lo más sorprendente es el aspecto y la conducta de los niños, tranquilos, seguros de sí, dueños de su expresión, sin sombra de timidez ni de engreimiento; conscientes de lo que representa su Escuela, de la excepcional dignidad de su pequeña república infantil, pero tomado todo eso tan en serio que no se les ocurre envanecerse: entre tantos quehaceres gratos y apasionantes no les queda tiempo para la vanidad. Una de las pruebas del raro tino de Olga Cossettini está en la sencillez, en la naturalidad confiada de sus niños: gran conquista entre nosotros, que, chicos y grandes, aprovechamos el más insignificante pretexto para encaramarnos en la pedantería y la solemnidad. Los niños de Olga tendrían motivo lícito para unos adarmes de envanecimiento, y aun excusa para unas arrobas, porque reiteradamente pueden comprobar la extrañeza y la admiración de los visitantes. Acaso el secreto de que allí no arraigue esta maleza consista en la índole, autenticidad y calidades de la enseñanza misma; en que todos esos contenidos de saber concreto y de altas esencias sociales y artísticas que se trasladan a los niños, van transidos de significado efectivo y directo. Una honda compresión de alma infantil ha sabido encontrar los recursos para que los hechos de la experiencia cercana y los del saber elaborado, las normas de la convivencia y las creaciones del arte, lleguen al niño sin inmediaciones, le hablen en su propio lenguaje, se le muestren en viva y patente presencia. Todo lo contrario, pues, de ponerle delante majestuosamente todo

eso, revestido de esa pompa verbal que favorece cierto respeto protocolar, máscara acostumbrada de la indiferencia y el distanciamiento.

En general, los niños de esta Escuela feliz, con su sencillo aplomo, con su sereno atareamiento, con el tono de sus explicaciones y aun con sus silencios, con algo indefendible en sus gestos y sus miradas, pregonan que han hallado en la Escuela algo definitivo y fundamental, algo que les era necesario y debido, y de ahí esa curiosa situación de tranquilidad y equilibrio que transparentan, entre tantas ocupaciones que van enriqueciendo y afinando sus almas y sus cuerpos. ¿En qué consiste este hallazgo dichoso y esencial? Sin duda, desde cierto punto de vista, en la propia Olga y el mundo que le ha sido dado organizar con su inteligencia y con su instintito de excelsa educadora, con su amor al niño y con su sentido y un tacto que no son sino los utensilios que consciente e inconscientemente se ha buscado ese amor. Pero desde otro punto de vista íntimo y último, el hallazgo es otro: los niños se han encontrado a sí, han hecho las paces consigo mismos; se han reconocido, como en un espejo, en las instancias de universalidad y de cultura que han visto desfilar ante ellos. Así como no hay acaso otro fin para la historia que el de realizar la idea de la humanidad, tal como pensaba Herder, así no hay quizás mejor pedagogía que en la ensayada ya por Sócrates, cuando buscaba al hombre –lo humano universal y permanente– en los hombres transitorios que se ponían a su alcance. La tarea del educador, más que e introducir saber o normas desde afuera, consiste en sacar a luz el hombre esencial, en revelar al hombre su propio ser escondido, en ponerlo en condiciones de que se afirme y actualice,

en mostrarle la cultura como cosa entrañablemente suya, en reconciliarle con los demás y con la historia por las raíces comunes e idénticas. Lo más admirable para mí en la Escuela de Olga es que allí ocurre en modo eminente ese doble misterio del reencuentro y de la reconciliación.

Francisco Romero
(Prólogo original, incluido en la edición de 1945, editorial Losada)

La educación tiende a formar capacidades que ponen al hombre en condiciones de desenvolverse como individuo y como ser social, es decir, que dirige las actividades del ser que educa hacia la realización de valores, prácticos, formales e ideales.

El niño inicia el desarrollo de esas actividades primero en el hogar y luego en la escuela. Ambas fuerzas combinadas ayudan a su formación, estructuran los medios por los cuales el individuo, al integrar la comunidad en que actúa, deja de significar un elemento, para transformarse en una vida susceptible de portar valores y de acrecerlos en contacto con el mundo nuevo, el mundo social.

El vivir simplemente es una forma inferior de humanidad. El hombre en cuanto individualidad específicamente humana, dotado de espíritu con posibilidades de realizar los más altos valores, no vive, con-vive; es decir, que en esta participación con otras vidas exige la existencia de lazos comunicativos que, a su vez, requieren y procuran medios e instrumentos de mayor comunicación.

José Gaos hace referencia a lo humano, la vida humana, como esencial conveniencia –y en el convivir entra un influirnos mutuamente, un conformarnos los humanos con-vivientes. "El individuo humano nace en el medio de una cultura preexistente a él; la persona humana se forma en un proceso inicialmente de asimilación de los contenidos de esta cultura y de asimilación a sus formas".[2]

[2] Gaos, J. (enero, 1940). Filosofía y Pedagogía, *Revista Educación y Cultura*, México.

Estamos en relación con la naturaleza en torno y con el medio social al que nos unen medios como el lenguaje, los hábitos, la cultura y los ideales ambientes.

El niño, que desde la niñez "puede vivir valores estéticos, lógicos y religiosos, lo mismo que comprende la utilidad del amor o del poder",[3] al llegar a la escuela trae consigo un conocimiento y una experiencia que, si bien está circunscripta al contorno materno y a su medio físico limitado, es ya una experiencia y un conocimiento, valores que la escuela utilizará para acrecentarlos y promover la creación de otros.

Teniendo en cuenta que el niño, al ingresar a la escuela, no puede tener una conducta social sino a medias determinada y que necesitará de un período de tiempo para formarla, interesa a la educación iniciarlo en la adquisición de esa conducta, no olvidando que recibe una personalidad ya iniciada en la familia, en el hogar. Corresponde, pues, a la escuela una nueva tarea, ya que en ella lo individual adquiere su sentido espiritual-humano en lo social, es decir, que en este nuevo período de actividad humana infantil, la acción educativa "interviene en el proceso de la experiencia sensible al de la reflexión"[4], "cultura de las emociones y tendencias elementales con las que nuestra vida anímica reacciona frente a las impresiones externas; enlace de éstas en una unidad de espíritu y carácter".[5]

---

[3] Spranger, E. (1942). *Las Ciencias del Espíritu y la Escuela*. Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Buenos Aires: Losada.

[4] Dilthey, W. (1943). *Fundamentos de un Sistema de Pedagogía* Buenos Aires: Losada.

[5] Ibidem.

Recordemos el valor del lenguaje del niño en ese convivir de la escuela; su desarrollo en la colaboración espiritual con aquellos que forman parte de su mundo, sin dejar de ser espontánea formación espiritual.

La escuela, en general, cuenta con dos medios donde los valores se hacen realizables: lo que llamamos contorno natural, barrio, lugar, paraje, donde es posible verificar las primeras valoraciones científicas y estéticas; y el mundo o medio social donde se realizan las formas de la conducta o valores éticos.

La escuela está obligada a contar, fundamentalmente, con estos dos medios para cumplir con su finalidad educadora. En cada uno de ellos, contorno natural y medio social, su obra tenderá a acrecentar en el niño el máximo de su auto-expresión creadora, en contacto con mundos que les permitirán, a la vez, adquirir conocimiento y experiencia para la vida de mañana.

Esta acción continuada, este contacto permanente con la naturaleza en torno y medio social, acumula experiencias de un valor muy superior a toda teorización, por más clara que ella sea.

Las bases con que la escuela debe contar son: un niño con sus primeros rasgos y un contorno de cierto orden o nivel. La escuela toma esos procesos y los continúa, ya que el niño crece y se desenvuelve vitalmente; el medio tiene su dinámica, sus formas múltiples que cambian, se modifican, no siempre hacia formas estimativamente mejores.

La escuela pondrá de relieve los valores que ni la familia ni el medio físico ni el espiritual alcanzan a mostrar por fuerza propia. El niño posee su lenguaje al llegar a la escuela, pero la escuela lo matiza y enriquece. El niño llega con sus cantos y sus juegos y la escuela los

recoge, dándoles nueva calidad, un nuevo valor estético. El niño trae su conocimiento, posee una técnica, tiene un comportamiento, que la escuela recogerá, transformándolos en "bienes", en conducta moral.

Es forzoso decir que la escuela actual ha olvidado la importancia de múltiples valores, derivando su conducta hacia una exageración de los valores cognoscitivos; es decir, sin que participen más que en mínima parte los valores éticos y sociales, sin los cuales la ciencia es instrumento y no motivo de formación.

No es extraño, por lo tanto, que la escuela, con su fisonomía actual, deforme y no forme, y el niño se convierta en un ser sin originalidad, sin iniciativa ni dirección e integre ese mundo mediocre que pesa con grave destino en la sociedad.

Porque, hasta ahora, la escuela responde a un programa que está obligada a cumplir a plazo fijado; programa desprovisto de una total orientación que tenga como base los intereses de la infancia y conduzca al niño hacia el conocimiento de la sociedad adulta.

La idea de la formación del individuo –tal como la concibe la filosofía contemporánea– y el conectarlo con el medio social, estimulando su espíritu de solidaridad, exigen una reconstrucción radical del programa.

Para dar a conocer en líneas generales nuestro plan de trabajo, necesitamos que el maestro abandone por un momento aula, escuela, horario y programa y salga con sus niños a la calle, recorra la vecindad –esta vez lo más próximo a la escuela– y se detenga a mirar el cielo, los árboles, la influencia de la lluvia o de la sequía que se prolonga, etc.

Y observe a la gente que anda, y se detenga a conversar con la mujer que pasa con un cesto de verduras en el

brazo, o con el jardinero que poda los rosales y que se asome al taller del herrero y, en silencio, contemple la estrella que nace del metal enrojecido y converse con el obrero, y admire el milagroso trabajo de sus manos rudas en la forja de arabescos y filigranas de un portón colonial, y después de haberse saturado de paisaje y de gente, vuelva a la escuela y una vez en su aula, deje a los niños reaccionar naturalmente, respetando esa expansión a veces ruidosa –nunca indisciplinada y siempre profundamente saludable– por querer decir a su manera lo que ha visto y oído, lo que sabe, lo que piensa y lo que cree. A poco de escucharlos, el maestro descubrirá que en el breve paseo, han obrado sobre el espíritu de los niños dos influencias: la que viene del mundo físico –naturaleza en torno– y la del mundo social, en cuyo seno se han ido realizando los valores de la conducta moral y la creación humana.

Observará también, a poco de haber vivido así y adoptado un tono de amistad y de confianza, que sus alumnos se expresan por primera vez originalmente –ya en la composición, ya en el dibujo– y descubrirá, con íntimo gozo, que sus niños han creado.

Llegará entonces a formular su síntesis diciendo:

> dos mundos, el físico y el social, ejercen su influencia en el niño y crean una zona de influencias directa y recíproca con la escuela, siendo el resultado de esas confluencias la creación.

En nuestros niños se traduce en poemas, dibujos, plástica, construcciones. Hay que agregar, claro está, la influencia de la música del canto y de los juegos populares y de lenguaje mismo que, en cuanto realizaciones del

espíritu, han ido envolviendo a nuestro niño y haciendo paulatino el ingreso a sus mundos afectivos.

Surgen a la vez las relaciones sociales en contacto con corporaciones artísticas, comerciales e industriales y son cultivadas también en la escuela, con las actividades creadas por una sociedad de niños que abarca, en pequeño, todas las actividades de la sociedad.

En este contacto constante con el mundo físico y el mundo social, realizadas las experiencias y valoraciones científicas y estéticas e iniciados en el mundo de las formas de la conducta, maestro y alumno encontrarán mundos nuevos, fuera del límite circunstancial que le ofrece los elementos para la realización de las mismas experiencias y de los mismos valores, en un horizonte más amplio, entre un mundo del niño y un mundo universal. Ensanchamiento de la vida, camino del desenvolvimiento de su plenitud vital.

Tomamos las relaciones entre el mundo físico, naturaleza en torno, y el mundo físico mediato, es decir, el que rodea a otras gentes, de otros climas, de otros países. Naturaleza y paisaje con sus contenidos de ciencia y valor estético.

Y el mundo social no conduce al niño adolescente al conocimiento no utilitario de la vida del hombre y de los pueblos, sino que lo pone en camino de llegar a comprender que la vida es esencialmente humana y que el hombre es un ser activo y creador de sus propios valores espirituales. Nuestro programa en esta edad –12 a 14 años– toma el estudio de la historia y de la geografía, de la ciencia y del arte, como medios que conducen a la formación integral del espíritu juvenil que aflora –y para lograrlo– en esta nueva etapa de la vida del espíritu, no lo abandona ni lo deja a merced de un libro de texto

abierto al azar en cualquier página y sí lo acompaña a mirar, a ver, a comprender; luego lo conduce por el camino de la investigación, hasta encontrar la raíz histórica del hecho que estudia.

Llega a conocer, por ejemplo, el valor y la significación del congreso indigenista realizado en México, partiendo él mismo, para llegar a la esencia del problema, a través de la significación histórica de las razas aborígenes que poblaron la tierra americana.

Llega a comprender el valor de las relaciones entre los pueblos de América y el nuestro, partiendo del último tratado de intercambio.

Tiene una idea general de la crisis económica que trae consigo la guerra visitando nuestro puerto y estableciendo las diferencias entre las estadísticas del movimiento actual con las del tiempo de paz, y deduce, como consecuencia, el problema de la desocupación y sus derivados.

Penetra con sentido humano en el conocimiento del mundo del color y de la forma, viviendo el contenido estético del mundo en torno y pasando al estudio de las obras de arte, aprende a situarlas en la historia de acuerdo con su contenido, estructura y significación social.

Aprende a gustar la música escuchando composiciones de los más celebrados autores, y esto lo lleva al estudio de la vida de los grandes maestros.

Conoce el valor del romance del Siglo de Oro español, por ejemplo, teatralizándolo, así como llega al corazón de nuestro folklore también por el teatro, por la música y por la danza.

Ejercita su conducta como miembro ya integrante de la sociedad, aportando su ayuda en la práctica de la asistencia social, llevando al seno de la sociedad, por intermedio

de las Misiones Infantiles de Divulgación Cultural, su teatro, sus experiencias científicas, su creación, que se traduce en poemas, teatro, dibujo, plástica y construcciones.

En síntesis, nuestro plan tiende a organizar la tarea de la escuela en torno a los intereses y a las actividades espontáneas del niño.

Forma su programa de conocimientos con los materiales que toma del entorno y que coordina y unifica, teniendo en cuenta que la ciencia no es casillero de materias aisladas.

Para una adecuada comprensión de la sociedad actual, mantiene contacto con ella, y procura, por todos los medios el acrecer espiritual del niño nutriendo sus raíces que son la fuente de vida de la creación.

No es muy fácil descubrir, a simple vista, en el aula, a los maestros, especialmente a los mejor dotados.

Mientras paseamos la mirada por las mesas escuchamos su voz que nos dice "Aquí estoy", y lo vemos surgir de entre un grupo de cabezas inclinadas sobre un libro, sobre un mapa, sobre un cuaderno, en una comunión tal que nos quedamos contemplando el grupo con íntimo gozo.

A veces nos cuesta distinguirlo cuando salen de excursión.

—¿Se van solos? — preguntamos.

—Aquí voy — nos dice la maestra surgiendo de entre el grupo compacto que la rodea, tomándola del brazo; y el grupo sale y se aleja con alegría de pájaros que van a volar.

Y cuando la maestra ayuda a sembrar y a recoger; cuando ayuda a estudiar, y a comprender; cuando acompaña a cantar, a jugar y a reír, siempre y siempre, esas maestras y esos niños están hablando un lenguaje de serenidad y de gracia, están creando una forma nueva de vida, con tal ritmo de belleza, que no recordamos haber leído en ningún tratado de pedagogía una descripción que se asemeje a lo que nos es dado ver y sentir frente a las maestras, rodeadas de sus niños.

¡Cuánta serenidad y cuánta gracia!

Si están los niños en el aula estudiando, se agrupan en torno a la maestra. Si entramos en ese instante, nos ofrecen un asiento y nos invitan a escuchar.

A veces, el tema parece, a primera vista, vulgar y aburrido, pero en labios de estos niños y con estas maestras, la vulgaridad se torna jerarquía y el aburrimiento, interés.

Pero ¿qué dicen? ¿Cómo se expresan? ¿Acaso son distintas estas maestras a las otras y estos niños a los demás?

¿Acaso crean un mundo de engaño y de ficción? ¿Una atmósfera de encantamiento que se rompe al punto?

¿Es natural esa serena actitud del maestro y ese estar feliz del niño?

—Estamos escuchando los poemas que escribió Abel; hizo muchos progresos en este último tiempo, ¿sabe? ¿Por qué, Abel, no le lees a la señorita tus poemas? ¿Quiere escucharlos? y cuando Abel inicia la lectura, cincuenta ojos están fijos en nosotros, con expresión de gozosa expectativa.

Un día una de esas maestras está ausente y llega un grupo de maestros a visitar la escuela y entra a esa aula, donde los niños, sentados en torno a la mesa familiar, dan la lección como si la maestra estuviese presente.

Estudiando, la nombran a cada momento: la señorita nos explicó así; la señorita nos leyó tal cosa; la señorita... y la invocación de la maestra ausente tiene acento de plegaria en labios de estos niños.

Y está el otro grupo de niños que, grandecitos ya, confiesan sin rubor que se volverían a primer grado si a su maestra se la sacasen para mandarla a enseñar a los pequeños que recién ingresan, y son estos mismos niños los que escriben poemas utilísimos y hacen dibujos sugeridos por *La Pastoral*, de Beethoven, después de haberla escuchado en nuestros conciertos.

Y son esas maestras y esos niños quienes contraen el compromiso de enseñar a los demás compañeros sus experiencias del laboratorio y durante muchas tardes improvisan en el aula una pequeña sala de experiencias y enseñan, con paciente solicitud, a descubrir, a través del microscopio, un mundo aun no revelado para ellos.

Y son estas mismas maestras a quienes sorprende la noche aún en la escuela atareadas las manos en la preparación de los títeres; otras, trayendo muñecos y vestidos que se incorporan al elenco, otras que destinan horas fuera del "horario" para adelantar a los más atrasados. Mientras muchos niños pasan el día en la escuela, escribiendo poemas y comedias, estudiando en la biblioteca, pintando el teatro de títeres, instalando la luz, cuidando el jardín y el huerto o bien cosiendo con la maestra, con ropas en desuso, cien y más prendas para dar a los niños lactantes que pueblan los hogares pobres de la vecindad.

Lejos de esas maestras y esos niños que viven así está la idea de que "tenemos que cumplir" o "demostrar que trabajamos", y sí, en cambio, hay en todos ellos una permanente actitud de "dar", dar sin egoísmos, dar con placer con alegría.

Solamente así creemos que es posible que nazca en la escuela ese espíritu que hace exclamar a algunos visitantes, al despedirse, después de haber pasado un día en la escuela:

—Ahora nos volvemos al otro mundo, al nuestro.

Pero ¿cuál de los dos mundos es el verdadero?

¿El que crea al niño un ambiente de libertad disciplinada o aquel que le impone una disciplina?

¿Aquel que le permite expresarse, dar su opinión y discutir o aquél que le obliga siempre a callar y a repetir?

¿Aquel que crea un estado de gracia entre maestro y discípulo y le permite jugar y reír o aquel que le obliga a esconder su alegría y disimular su risa y el maestro es frío y extraño ser, parado frente a él?

Podría asegurar que, en nuestra escuela, el alma de esas maestras no envejece, por esa adhesión

exquisitamente humana que ellas obtienen viviendo intensamente cuando enseñan y atrayendo a ese ritmo el espíritu de sus alumnos, cuando, en fin, un clima de trabajo, de cuyo contenido nace la divina alegría de haber creado.

Vida del aula

La escuela está organizada por grupos mixtos de 6 a 14 años. Nuestra familia escolar es de quinientos alumnos.

Cada grupo con no más de treinta y dos en los inferiores y de veintiocho en los superiores, trabaja en mesas con capacidad para seis alumnos.

Solamente en casos especiales la agrupación la determina la maestra: casos de indisciplina, por ejemplo, o cuando predomina la tendencia a agruparse los de un mismo sexo, como ocurre generalmente con los varones no habituados desde pequeños a trabajar con las niñas.

La vida del aula la comparten los alumnos en común, no existiendo jerarquía de determinado sexo.

Cada alumno se expresa dentro de un amplio campo de libertad. Estudia y trabaja, y el esfuerzo mínimo constantemente controlado por esa irradiación de cada esfuerzo hacia la causa común estimula y mejora, elevando el nivel de la aplicación y de la conducta.

Por ejemplo, en la mesa A de un cuarto grado observamos a dos varones que están bajo la tutela de dos niñas; éstas velan constantemente sobre su aplicación. El efecto que el control ejerce sobre sus camaradas desaparece o se atenúa hasta hacerse insensible, porque el trabajo se hace en común. Se ayuda, se aconseja, se corrige, se estimula y rara vez se acusa.

La maestra que está siempre presente, aconseja, corrige, aprueba o desaprueba sin intervenir demasiado directamente.

En las horas en que es necesario que los pequeños grupos se fusionen en uno solo en torno a la maestra, esta es una compañera más, con mayor experiencia, mayor conocimiento, a quien es necesario recurrir, muchas veces, para que explique, aclare o amplíe; compañera, amiga de confianza con quien se juega, se ríe, y se divierte, simpatía inagotable.

Las excursiones frecuentes, diarias en los grados inferiores durante el tiempo bueno estrechan los vínculos de amistad entre los escolares, de tal manera que son casos comunes que se organicen grupos voluntarios, y fuera del horario escolar se trasladen hasta un lugar cercano –el río o la barranca– a dibujar, a continuar sus observaciones sobre una especie vegetal descubierta anteriormente con la maestra y regresan, después de dos o tres horas de ausencia, con una acuarela a punto de terminar o una serie de descubrimientos hechos sobre el objeto de sus investigaciones.

Es bueno destacar que no son niños seleccionados ni excepcionales; son niños cuyo gran porcentaje no tiene otro medio de influencia educadora que la escuela. Ahora bien, lo que estos niños no tienen de común con los demás es la escuela, la escuela que los deja vivir siendo niños, que los protege contra la incomprensión del hogar, que acepta sus trabajos como resultado de un esfuerzo honrado, que los alienta a ser cada día mejores, trabajando junto a ellos en el aula, en el huerto, en la revista, en todo.

Es la escuela la que aclara sus dudas la que contesta a sus preguntas, a veces preguntas tremendas que es "pecado" contestarlas según determinado prejuicio y que, sin embargo, el maestro, si es honrado, no deja en suspenso

o desvía el curso de la conversación o las contesta crudamente porque el maestro honrado y discreto puede hacer de la verdad más áspera una enseñanza noble y bella.

Cierta vez con niños de doce y de trece años, se habló de la vida.

—¿Qué es la vida? ¿Cómo nace una flor, un pájaro, un niño?

¡Qué inquietante mundo de porqués bulle en la mente de cada niño! Y bien, la maestra explicó con palabra sabia, honda y buena qué es el nacer y los niños escucharon ávidos la verdad y la escribieron luego así:

> Yo no podía comprender cómo nacían los niños porque era muy chico, y cuando mi curiosidad me llevaba a preguntar a mis padres, me decían: 'sí, te compramos en una casa donde hay muchos niños y te trajo la cigüeña en el pico' ".
> "Pero yo tenía curiosidad de saber, mi curiosidad era tan grande que me metía en todo y quería escuchar conversaciones de bocas que lo explicaban maliciosamente y eran sucias, pero hoy comprendo porque lo sé bien, por boca de mi maestra, y veo que es una cosa sagrada y no hay por qué avergonzarse de decirlo. (Ronaldo P., 12 años)

> Creía que los niños nacían porque las cigüeñas los traían en cada casa dormidos, para que al lado de la que iba a ser su madre despertaran a una nueva vida.
> Oía tantas cosas sobre esto que a veces pensaba que los niños eran dejados en cada puerta, para hacer la felicidad de ese hogar.

> Tenía necesidad de saber, porque lo poco que sabía me lo habían contado con malicia. Yo necesitaba una explicación pura como nos la dio la señorita Leticia (Lucinda S., 14 años)

Y otra vez y a cada momento se habla de un mundo de cosas que el niño quiere saber y que el maestro enseña a comprender.

Un día, un grupo de niños recorrieron el puerto de Rosario. ¡Cuánto detenerse y cuánto mirar las enormes estibas y el grano dorado que a granel corría desde el vientre enorme de los galpones hasta la bodega del vapor!

—Miles, millones de toneladas producen nuestros campos...

Y el porqué asoma otra vez, ávido, en la boca de estos niños; esta vez es Juan quien nos hace esta pregunta:

—¿Por qué, si hay tanto trigo, el pan es tan caro?

Enmudecemos y por un momento desviamos nuestra mirada hacia las mil palomas que se asientan a recoger el grano que ha logrado escapar a la avidez de la sin-fin insatisfecha.

Después explicamos: —El comercio, el intercambio, la fiebre del oro, el agio... y Juan, que parece no habernos escuchado, dice como monologando: —Mi papá gana tres pesos por jornal y somos cinco; dos kilos de pan poco nos alcanza...

Un nudo nos cierra la garganta. Vamos tan apretados, tan juntos, como un solo latido y una sola emoción.

Solamente viviendo así el niño abre su alma, cree en el maestro y se siente feliz en su escuela.

Porque la escuela no cierra sus ojos ni sus oídos al imperioso reclamo de un niño y en la medida de su

posibilidad le resuelve sus grandes y graves problemas, tan importantes como los del adulto y estimulada por los ejemplos de solidaridad que recibe de estos seres humildes que viven en torno suyo, va cumpliendo poco a poco su destino.

Un día nos llega la noticia de que ha ocurrido una desgracia en casa de José Alberto y Elisita, hermanitos sin padre y cuya madre es un pobre ser mutilado por el dolor y la miseria.

Hoy ha enloquecido la hermana mayor que sostenía el hogar. Ha estado dos días sin más cuidados que los que le prodigaron los vecinos tan pobres como ellos, pero ya no es posible esperar más, el médico ha ordenado una caja de inyecciones que cuesta 10 pesos. ¿Qué hacer? ¿A quién recurrir?... y los buenos vecinos inician entre ellos una colecta –aquí una moneda, allá otra– y la pobre enferma encuentra su primer alivio.

Mientras tanto, José Alberto y Elisita no han regresado a la escuela. Están flacos de hambre y temblorosos de miedo y de angustia.

Pero un día conseguimos traerlos y no ya por las cuatro horas establecidas en el horario escolar. El comedor, con su horario de 9 a 17 horas les permite pasar el día en la escuela, alimentarse y vivir con derechos de niño. Hoy José Alberto y Elisita son niños sanos y alegres que asisten diariamente a la escuela. José Alberto ayuda a la maestra en las tareas del aula. Todos los días colabora en los trabajos de un grupo de compañeros. Es frecuente escuchar su voz, diciéndoles:

—Esto lo leíste bien, puedes seguir—. O bien: —¿No se fijaron en la dirección que hoy trae el viento? Vayan a la calle y observen. O: —Les voy a explicar lo que leí esta

mañana en la biblioteca sobre el musgo que encontramos ayer en la excursión—. Y, a veces: —¿Por qué no atiendes, Manuel; estás cansado?— Y cuando terminan de trabajar les dice: —Bueno, ahora vamos todos a jugar —y, seguido del grupo, se lanza a la carrera hasta el patio de tierra.

Aliados y amigos

La Cooperadora no existe con el único fin de reunir fondos para hacer frente a las muchas necesidades de la escuela.

Si es fecunda su ayuda material, también lo es su aporte moral, la leal disposición de su conducta con la obra que realizamos, su adhesión incondicional y su amplio apoyo.

Está presente en todos los actos que se organizan, dispuesta a prestar su colaboración en toda obra que se emprenda, haciendo causa común con las alegrías y los pesares que a la escuela le toque vivir.

Desde el año 1937, fecha en que pudo librarse de algunos elementos que entorpecían su labor, ha podido realizar una obra tan intensa y de tal beneficio, que, para justificarla, bastaría citar solamente la organización y sostenimiento de la biblioteca, a la que ha dotado, hasta el presente, de tres mil quinientos ejemplares, y permanece abierta durante todo el año, con personal en los meses de vacaciones, cuyos honorarios corren por su cuenta.

Ha organizado, también, un taller de encuadernación y de carpintería con capacidad para veinte alumnos, proveyéndolo de los útiles necesarios para su normal funcionamiento.

Ha creado un consultorio odontológico y médico que presta servicios a nuestra población escolar.

Cumple anualmente con una importante obra de asistencia social y, con la ayuda del gobierno escolar de la provincia, sostiene un comedor para treinta alumnos.

Sin mencionar de su obra sino aquello de mayor trascendencia, cabe destacar que todo lo cumple solo con una entrada media mensual de ciento veinte pesos, de la que hay que descontar los meses de vacaciones, en que no percibe las cuotas de sus socios.

¿Cómo puede producir tanto un capital tan pequeño?

Es que la escuela estrecha sus vínculos de amistad con otras instituciones y otras gentes.

No hace mucho tiempo, el "Rotary Club" de Rosario, atraído por la publicación de nuestro libro *El niño y su expresión* quiso premiar nuestra labor, prestándonos su ayuda para la creación del comedor escolar.

La Cruz Roja (filial Rosario) suministra veinte litros diarios de leche.

Los médicos Alberto Dutruel y Felipe García Ortúzar, voluntariamente, atienden el consultorio médico y controlan el estado de los niños, en especial aquellos de salud precaria y que concurren al comedor escolar.

En los casos en que la intervención del médico es urgente –accidentes, afecciones cutáneas, etc.– el Hospital Alberdi nos auxilia y nosotros correspondemos, interesando a nuestras alumnas en la confección de ropitas para la sala de Maternidad del Hospital, así como también para el de Niños, a los que enviamos una apreciable partida de prendas para bebé, todos los años.

El Centro Estudiantil Cooperativo compra las telas y lanas necesarias y las profesoras de costura Dora de Salvi y María de Medina, dirigen los trabajos de las niñas.

En el capítulo *Solidaridad*, hacemos mención del valor educativo de las excursiones.

No intentaremos repetir aquí su importancia.

Aunque el maestro en general se vea privado de poder realizarlas cada vez que sea necesario, no desconoce su valor, su influencia sobre el niño y la benéfica influencia del aprendizaje hecho en forma tan directa.

El aprender se realiza tanto mejor cuanto más esté en relación con la actividad llena de contenido y de entusiasmo.

Psicológicamente, sólo se aprende lo que se vive.

El querer saber de un niño de seis a ocho años, limitado casi exclusivamente por el interés hacia el mundo externo, sin haber despertado sino excepcionalmente al mundo psíquico, abre al maestro camino para llevar al niño hacia la formación de un espíritu investigador y científico, por medio de la exploración de la realidad, con ese agregado de gracia y de poesía, que es expresión de alma infantil no falseada por un afán indudablemente cruel, de interponer siempre, entre el niño y el mundo, el libro, el mapa, la figura, el ejemplar disecado, el herbario, cuando a la vuelta de la escuela o un poco más allá está riendo bajo el sol toda esa verdad que el niño ansía ver y tocar.

No podré olvidar nunca la escena ocurrida no hace mucho en un tranvía con ocasión en que un grupo de alumnos salía en viaje de excursión.

Iba sentado al lado de un niño nuestro, inteligente y vivaz, un grave señor que lo interpeló así:

—¿Y ustedes, a donde van?

—Vamos al parque, a recoger semillas con las que haremos trabajos.

—Mejor sería que aprovecharan el tiempo estudiando en la escuela, en vez de perderlo de un lado a otro.

El niño lo miró asombrado, pero sin perder su gracia y su aplomo, le contestó:

—Mire, señor, yo no tengo la culpa de que usted no haya podido aprender como nosotros, porque nosotros necesitamos salir a ver las cosas para aprenderlas mejor.

La respuesta del niño es más clara que toda una lección de pedagogía.

Las salidas diarias en días de sol, de los pequeños, los prepara para esa serena admiración frente a la vida, que caracteriza a los que la han escrutado, descubriendo la verdad que empezó siendo simple e ingenua curiosidad; que empezó por descubrir el color de una hoja de otoño, el canto de un grillo, el nacimiento de una mariposa, el olor de la menta, el picor de la ortiga, la lombriz y la araña, el gorrión y la torcaz, el cofrecillo de una flor y ese poema de belleza que es el corazón maduro de una semilla de tasi.

Nada hace más feliz a un niño que este vivir junto a un árbol, hundir los pies en la arena, perseguir un insecto, arrancar una flor.

Y todo este "vivir" va nutriendo su alma de saber, de conocer, de amar.

Mundo y natura que penetran por sus ojos, por sus oídos, por su piel y que despiertan un día como conocimiento, como ciencia impregnada de belleza eterna.

El asombro que provocan los poemas y dibujos de nuestros niños tiene su respuesta en ese vivir de cada

día, que se revela muy especialmente en esa edad de los diez a los catorce años, en que el impulso intelectual se ensancha y se abre al mundo de lo espiritual.

Es entonces cuando, animado de una curiosidad, de un deseo de saber, apasionado a veces, nutre su espíritu de nuevos conocimientos y emociones, que nacen de su contacto con personas y destinos, iniciando su lenta "experiencia de la vida".

Cuando la escuela estimula y orienta esos contactos con ese mundo físico y social, al que el niño pertenece y al que se incorpora aprendiendo a vivir, la escuela lo educa en los primeros pasos de su conocimiento consciente, en ese mundo en el que, mediante sus actividades individuales y sociales y el cultivo de determinados valores e ideales, va adecuando su conducta.

La actividad del niño dentro de la comunidad, con su iniciativa y con su expresión original, será creadora y a la escuela le corresponde provocarla y dirigirla, respetando en el niño esa aptitud natural.

La inercia y la rutina de la escuela tienden a limitar, cuando no a entorpecer, la realización de esta experiencia en el mundo social en que el niño actúa.

Mientras el maestro no se modifique en su contenido sustancial de maestro y la escuela continúe viviendo al margen de la vida, seguirá siendo un organismo rezagado, inadaptado a las necesidades del mundo en marcha. ¿Cómo la escuela puede modificar su espíritu y con él su programa de trabajo? Nos ayuda a contestar un juicio de Harold Rugg, Profesor del Teachers College, Columbia University, Nueva York, quien dice:[6]

[6] Kilpatrick, W., Rudd, H., Washburne, C. y Bonner, F. G. (1940). *El nuevo programa escolar*, Buenos Aires: Losada.

No existe conflicto entre los intereses y capacidades del niño y el estudio de la sociedad; ambos deben desempeñar un papel en la selección y valoración de las actividades y materiales de la instrucción. Los intereses y capacidades determinan la organización, disposición, orden, y tratamiento. El análisis social determina el amplio campo del contenido total; los materiales que han de incluirse o excluirse del ambiente que rodea a los niños. El estudio de las fuerzas propulsoras de la civilización contemporánea y su desarrollo y tendencias, junto con el conocimiento del aprender y el desarrollo del niño, pueden ofrecer una visión orientadora, segura, de la dirección en que se debe mover continuamente la actividad del alumno, la discusión de la clase, etc. Mientras el alumno se está desarrollando, mediante la actividad más viva y creadora que la escuela pueda estimular, la atención del maestro fluctuará constantemente entre la utilización de las actividades creadoras del niño y los resultados esperados en la sociedad adulta. Por otra parte, la enseñanza debe estar alerta en todos los estadios de la escuela para mantener el máximo de espontaneidad en la autoexpresión que es humanamente posible conservar.

Nos hemos referido al plan general de trabajo y al valor de las excursiones como base y punto de partida para la aplicación del plan.

Plan y excursiones promueven una serie de actividades que hemos agrupado de la siguiente manera:

Actividades estéticas, comprenden la música, el canto, el teatro, el dibujo, la plástica, los juegos.

Actividades manuales, comprenden:

a) construcciones de madera;
b) juguetería: semillas, corcho, madera, cartón, lata, alambre, etc.;
c) costura: prendas para uso personal, preparación de ropas para la sala de maternidad de los hospitales Alberdi y de Niños y para los cursos de Puericultura que se organizan bajo la dirección del médico;
d) encuadernación de libros propios y de la Biblioteca;
e) jardinería, cultivo de flores, exposición y venta;
f) huerta y granja: cultivo, cría y venta;
g) práctica y cocina.

Actividades sociales, comprenden:

a) Práctica de convivencia social constantemente en juego, en el Centro Estudiantil Cooperativo, que mantiene en actividad a cuatrocientos alumnos con sus distintas comisiones, con sus reuniones, asambleas, debates, etcétera.

b) Redacción e impresión de la revista "La Voz de la Escuela".
c) Exposición de material didáctico, acuarelas, juguetes, flores, etc.
d) Misiones infantiles de divulgación cultural, que ponen al niño en contacto directo con el pueblo.
e) Reuniones públicas en celebración de acontecimientos históricos, científicos y sociales.
f) Cursos de Puericultura que ponen a las niñas de 12 a 14 años, en contacto con la madre y el niño lactante.

Actividades domésticas e higiénicas:

a) Higiene diaria de la persona después del recreo o de una excursión.
b) Cuidados del aula, patio, jardín, huerta, granja.
c) Ejercicios deportivos y juegos que estimulen en el niño hábitos higiénicos.
d) La organización del cuerpo de "exploradores" con su programa de "camping" y con fines de estudio y juego, contribuye a ejercitar en los niños las actividades sociales, físicas e intelectuales que ayudan a asegurar los beneficios de la salud.

Actividades intelectuales al aire libre, comprenden las *excursiones.* Siendo la excursión el punto de partida del conocimiento, se lleva a cabo en todos los grados con toda la frecuencia necesaria. Sirve de aprendizaje serio, abarcando todas las asignaturas. Se realizan sin apresuramiento; se va a trabajar, a aprender, a estudiar.

Actividades intelectuales del aula: tienen como fin principal elaborar el material recogido en las excursiones.
Los niños de seis a diez años exploran el mundo en torno: historia y geografía del lugar, vida de sus habitantes, plantas y animales. Enlace del presente con el pasado.
El conocimiento de la vida económica, cultural y social de la ciudad los llevará al conocimiento económico, cultural y social del país con sus relaciones internacionales, puente entre el mundo del niño y el mundo universal.
El aula será el laboratorio donde esas ideas maduran al calor de una sabia dirección, de un permanente entusiasmo; trabajo serio, reflexivo, ameno, "nacido" no impuesto; trabajo que renace cada mañana con un "querer hacer" cada vez mejor.

Actividades de la expresión: comprenden la lectura, la redacción, conversación, narración, dramatización y todas aquellas otras actividades que estimulen en el niño el sentido de la belleza, de la emoción y del valor humanos.

Al dar a conocer a continuación los puntos principales de un programa de trabajo cumplido con dos grupos de alumnos –6 a 10 y 11 a 14 años– (la escuela aún no ha cumplido un ciclo de aplicación de su experiencia) nos proponemos llevar al lector a conocer cómo hemos aplicado el plan general durante tres años, ya que el programa si bien se sujeta a ese plan general de trabajo, sus materias y sus temas mantienen una adecuada relación con la vida mediante una sucesión de actividades y de experiencias surgidas del vivir de cada día.

De tal manera, que el que corresponda a un determinado año dentro de las líneas generales que le marca el plan, puede diferenciar su contenido de aquel año anterior.

Insistimos en que al publicar nuestras actividades y experiencias correspondientes a tres años y a dos ciclos, creemos aportar sobre todo al maestro, una fuente de información que lo lleve a comprender cómo es posible que la escuela cumpla con su plan de instrucción y de educación, utilizando los materiales que la vida pone constantemente a su alcance, descargando el '"programa" de toda materia inútil y enriqueciéndolo en su significación y contenido, conectando la escuela con la sociedad y logrando alcanzar en el niño el más alto grado de expresión creadora.

Lo ideal sería establecer un plan individual de trabajo con las características propias de cada alumno, pero siendo esto muy difícil de alcanzar en nuestras escuelas –por el número de sus alumnos y el costo que demandaría el sostenimiento de tal sistema– deseamos demostrar que es posible facilitar medios al alumno, para desenvolverse en libertad, siempre que el maestro sea un experto guía que preserve al niño de todo artificio escolar, y lo ejercite en la preparación para la vida.

Primer ciclo

Nuestros niños del primer ciclo –6 a 10 años– cumplen actividades que están en relación con el aula, la escuela, el barrio y la ciudad.

Empiezan explorando todos los rincones cercanos: observación diaria del tiempo, aspecto de la naturaleza en torno. Alimentación de los animalitos de la granja,

cuidados del jardín, del huerto, etc. Clasificación y ordenación del material recogido en las excursiones; fijación de impresiones y de ideas por medio de la conversación dialogada, con una mínima participación de la maestra; por medio del juego, con la imitación del movimiento y ruido de las hojas en los árboles, del canto de los pájaros, etcétera; del dibujo y del color, con el empleo diario del lápiz y de la acuarela.

Primeros ejercicios de cálculo: contar árboles, hojas, ramas, semillas; pesar periódicamente los conejitos y las palomas del corral, utilizando bolsitas con decenas de bolitas, etc.

Empleo frecuente del "almacén"' y de la "tienda", juego agradable que inicia al niño en la práctica de pesos y centavos, metros y centímetros y ejercicios de descuento que realizan sin dificultad, al finalizar el segundo año de su aplicación:

> Vamos a la "tiendita" para efectuar algunas compras. María se encarga de compras. Néstor desempeña el papel de vendedor con acierto. Francisco, Elvira, Dardo son los primeros en resolver la factura que les plantea María. Estos ejercicios de comprar y vender, en que nos hemos iniciado, los llevamos a cabo prácticamente. En esta forma, los niños sienten interés en resolverlos, pues al mismo tiempo que juegan, aprender a operar con pesos y centavos".[7]

Sin apresuramiento, se inician en el aprendizaje de la lectura y de la escritura, sin sujetarse al rigorismo de un

[7] Del diario de Carlota Caballero, primero inicial.

método determinado. En sus paseos, en sus observaciones diarias, en medio de una alegría que no cesa, entre manchas de color y contornos expresivos, surgen las preguntas: ¿Cómo se escribe "cielo celeste" "viento suave" "hoja amarilla", etc., etc.,? y empieza el dibujo de la frase, y con él, el aprender a leer y a escribir como un trabajo natural y ameno que se hace con gusto y cuyos frutos se recogen en setiembre o en octubre, creando sus primeros "poemas", como ellos dicen.

> Siempre en progresión ascendente se desenvuelve la vida de estos niños. Los más inteligentes y capacitados dirigiendo al resto que en forma más lenta se encaminan al mismo fin.
> Pequeños poemas surgen de su charla graciosa, que luego escriben en sus cuadernos. Rosita ha escrito hoy:
> "El malvón parece una sombrilla japonesa.
> Los alelíes parecen bailarinas.
> La flor del duraznero es una copita rosada que juega con el viento.
> Las margaritas son señoritas coquetas"
> A diario, surgen expresiones llenas de gracia; hoy me he complacido escuchando a Oscar, diciendo en alta voz la que luego va a escribir:
> "Yo quiero saltar y jugar.
> Mi cara es linda y fresca como una hoja brillante.
> Muchas ganas de saltar y de brincar hacen mover mis pies".[8]

[8] Del diario de Marta Araujo, primer grado.

Los pequeños terminaron los trabajitos escritos y los dibujos que mandarán a los niños santiagueños. Héctor dibujó el río y una barca —que sepan que tenemos un río grande y lindo— me dice mientras trabaja.
Florencio pensó mucho antes de escribir y después me dijo: —Voy a escribir sobre el cielo y anotó lo siguiente:
"El azul del cielo es lindo.
Mi bandera tiene ese mismo color.
Algunos niños tienen los ojos azules.
El jazmín del cielo también es azul."[9]

Pequeñitos, mimosos, bullangueros, estos niños van poco a poco creándose hábitos de orden, sosiego y trabajo, sin imposiciones absurdas, ni disciplinas crueles.

La maestra es su compañera de todas las horas. Todo se conversa con ella: asuntos de la escuela y problemas de familia.

Me dice Luisa: —¿Por qué no lee el poema que hizo Roberto? Dáselo a la señorita que lo lea.
Dice: "En este mes de setiembre, la primavera no llegó cantando, llegó llorando. Los pájaros le preguntaron: —¿Por qué lloras, primavera hermosa?
—Porque he perdido al sol, hermanos míos."
—Sí, señorita, dice Roberto, lo escribí porque cuando empezó setiembre ¿se acuerda? los días eran

[9] Del diario de Etelvina Echeverría, primer grado.

feos y grises y el sol se había perdido, pensé que la primavera estaría triste".[10]

"Durante el recreo nos hemos quedado con un grupo de chicos a tomar la leche y
hemos conversado". Parece que ya las penurias se sienten en algunos hogares y esta gente que es tan sufrida, todo lo acepta con paciencia, aunque sin resignación.
—Al carnicero le debemos cinco meses y al verdulero, cuatro. Al que menos le debemos es al panadero, tres meses, dice Elba.
Irma agrega: —el patrón de mi papá le debe ya tres meses y dice que él tampoco tiene dinero.
Me angustia oírlos contar estas cosas; ¡ellos tan niños, tan buenos y humildes!...
Para disipar nuestra tristeza, salimos; la tarde apacible nos invita y regresamos con las manos llenas de flores, semillas y pequeños caracoles que recogimos en el río.[11]

En este segundo año de la escuela, el campo de observaciones y de trabajo se amplía.

Empieza a esta edad –ocho años– a perfilar su carácter, a marcar una tendencia, una predilección, una predisposición ya hacia el dibujo, ya a la expresión escrita, el lenguaje, el canto, la manualidad, etc. Aparecen los investigadores precoces, aquellos que, lupa en mano, descubren larvas inverosímiles, huevecillos microscópicos

[10] Del diario de Nélida Benítez, segundo grado, niños de ocho años.
[11] Del diario de Nélida Benítez, segundo grado, niños de ocho años.

que coleccionan en el vivero de la escuela o en improvisados viveros individuales.

Los paseos diarios, el mirar juntos y juntos sentir y estimar todo cuanto cae bajo su mirada observadora y atenta, guiados por la maestra que los conduce con afectuosa comprensión, crea un sentimiento de confianza y de amistad.

> El miércoles invitamos a Carlota.
> No es posible que sus chiquitos pierdan esta escena encantadora.
> Es un grupo de chivitas mamando inquietas.
> Los niños miran mamar a las chivitas e informan con toda naturalidad.
> Más tarde mi Irma, suavecita y bondadosa, de nueve años de edad, quiere decirme algo; se acerca.
> Cuéntame que una señora en la isla tenía una niñita delicada.
> De mañana, la madre llamaba a la chivita que se acercaba mansa y la niña tomaba la leche.
> —¿Cómo, así, así nomás? —preguntamos.
> Para quebrar la timidez que le impide expresarse, por pudor tal vez, pregunto con claridad, sencillamente, con las palabras limpias que emplearía su madre y ella entonces, con voz bajita aún, expresa:
> —Sí, la señora le lavaba la ubre con un poquito de agua y después la nena mamaba.
> Frente a la escena, los chicos escriben. Dicen sencillamente lo que ven y lo que parece tan simple, tan poquito, tan pobre y tan fácilmente logrado, tiene para mí un contenido tal, que me hace sentirme feliz.[12]

[12] Del diario de Dora Bautista, primer grado diferencial, niños de siete a once años.

La lectura de *Platero* les encanta y cuando pasan algunos días en que la maestra lo ha olvidado intencionalmente o por falta de tiempo, los niños lo reclaman, hasta que "la señorita toma el libro y nos sentamos a su alrededor para escucharla" como dice Eddy.

> "Les leo un trozo de Platero. Se titula Escalofrío.
> Hermenegildo vive este párrafo: "Platero entra en el arroyo, pisa la luna y la hace pedazos".
> Se pone de pie y lo explica, descubriendo la belleza del mismo. Armida interviene: —Yo me veo entera en un charquito de agua y cuando lo piso, me rompo.
> Eddy me pide: —Vuélvalo a leer, señorita Lidia.
> Así lo hago: me quedo detenida en: "Sobre un vallado, un almendro inmenso, níveo de flor y de luna, revuelta la copa con una nube blanca, cobija el camino asaeteado de estrellas de marzo... Un olor penetrante a naranjas... humanidad y silencio..."
> Al día siguiente, Armida me alarga su cuaderno de poemas en donde leo:
> "Hoy estaba en el cielo, con nubes grises, la luna junto al sol, igual que la de ayer.
> Era transparente como algunas nubes.
> Cuando hay luna llena parece un día más. ¡La luna es redonda y graciosa, mientras que tantas estrellas en el cielo se divierten tanto! tanto..."
> Juan Ramón Jiménez ha penetrado su hilo de luz en esta Armida sensible y buena.[13]

[13] Del diario de Lidia Langbart, segundo grado, niños de ocho años.

Este grupo de jóvenes maestras realizan muchas tareas en común y habitúan a sus alumnos a compartir el trabajo de otros compañeros.

María Leonor Pardi, vicedirectora de este turno, las anima en sus tareas diarias, manteniendo un tono de amistad y simpatía recíprocas.

El grupo de maestras de segundo grado reúne frecuentemente a sus alumnos, con el propósito de hacerlos dialogar sobre temas estudiados en común:

> Salimos de excursión con los chicos de Lidia, en busca de la flor del palán-palán y luego reunimos a los chicos en nuestra sala de clase, para ordenar sus observaciones y descubrimientos; había interés en conocer las partes que componen la flor. Algunos lo sabían y con la solicitud que es habitual en ellos explicaban a los compañeros, haciéndoles notar cada una de las partecitas.
> El diálogo se hizo ameno y casi general. Con Lidia hemos resuelto que en otra de nuestras reuniones, agruparemos para el diálogo, a aquellos que intervienen muy poco.[14]

Y surgen las relaciones sociales.

Las visitas "al pescador" "al isleño" al alfarero "Don Luigi" al "viejito Scolari", que hace cincuenta años plantó los eucaliptus de la avenida, a "Doña María", antigua pobladora del barrio, al "Viejito Bertón, primer maestro de la primera escuela de Alberdi.

[14] Del diario de Nélida Fiscella, segundo grado, niños de ocho años.

> Hoy, con los niños, salimos con el propósito de visitar a una antigua vecina del barrio, a "Doña María". La encontramos regando los malvones de su jardín y al vernos llegar, suspendió su tarea y vino a nuestro encuentro, con sonrisa cordial, invitándonos a pasar.
> Los niños la rodearon y empezaron a dirigirle preguntas sobre las condiciones del barrio, en los años primeros en que ella vivió aquí.
> Aunque su memoria es frágil, pudimos recoger datos que nos sirvieron para reconstruir en parte, la historia de Alberdi en sus comienzos.
> Juan escribe en su cuaderno: "Doña María nos contó que el señor Scolari era el encargado de encender los faroles por las noches. Cuando había luna no los prendían; ella dice que para ellos la luna era el mejor farol. Doña María recuerda mucho al "viejito Scolari" y nos cuenta que a él el barrio le debe muchos progresos".
> Con lo que llevamos estudiado del barrio, las visitas que hemos hecho a los antiguos vecinos, unidos a otras informaciones, hemos podido reconstruir la historia de Alberdi.[15]

El camino para llegar hasta estos amigos o hasta el río, el campo, etc., origina el primer mapa. Marcan el recorrido, que cada vez se va completando con el agregado de una casa, de un árbol, de una plaza, etc., hasta alcanzar la proyección de un plano completo de magnífico

[15] Del diario de Leila Buzzi, grupo de tercer grado, niños de nueve a diez años.

sentido estético, como el que indica el recorrido desde Alberdi hasta el puerto de Rosario.

El estudio del río Paraná, su fauna y su flora, les obliga a hacer excursiones casi diarias.

Es la flora silvestre con su "coral de la sierra" su "pasionaria", etc. Estudian, hacen experiencias, escriben e ilustran.

> Leemos el procedimiento para extraer la clorofila de las hojas. Albertito que lo ha leído esta mañana en la biblioteca es quien nos trae el libro y quien aclara el contenido de lo que vamos leyendo. Todos los chicos quieren hacer la experiencia; de común acuerdo buscamos los elementos necesarios y realizamos el experimento que dejamos preparado para mañana, para explicarles a los compañeros que no han venido hoy", dice Irma haciendo referencia a la escasa asistencia que hay, debido al mal tiempo.
> Después de la merienda, nos queda tiempo para seguir trabajando. Nos dedicamos a terminar los trabajos. Irma Lidia, Oscar, escriben poemas deliciosos que les ha inspirado esta graciosa plantita silvestre.[16]

Las fábricas, los molinos harineros, los grandes silos que se levantan en las riberas de este gran río, los lleva al estudio histórico-geográfico de la ciudad. El primer núcleo de población, el indio, la conquista, la colonia, el primer sembrado, la corriente inmigratoria les hace comprender la razón de la enorme expansión económica de Rosario.

[16] Del diario de Emilia Hutmacher, grupo de tercer grado.

Organizan una excursión por islas y puertos y una mañana clara y serena, ochenta niños felices se embarcan y parten.

> Pocas veces he visto tan felices a mis chicos como esta mañana. Con Leila y Zulema, cada una con sus alumnos, nos hemos embarcado en uno de los vapores que hacen excursiones por el río e hicimos un hermoso recorrido por las islas y el puerto.
> Las islas con su verde nuevo, los espinillos en flor, las casitas de los isleños, las gaviotas y bandurrias todo fue motivo de placer y originó poemas, dibujos y apuntes de parte de la mayoría de los niños.
> Al pasar frente al puerto, empleados, marineros gente de barcos extranjeros suspendían su tarea y agitaban sus manos, contestando al saludo alegre de los niños.
> Fue una mañana bien aprovechada.[17]

Mientras se completa el estudio sobre la ciudad, el canto, la poesía y la leyenda los lleva al libro y desde entonces, la biblioteca es el refugio familiar y diario de estos niños.

El mapa se abre a sus ojos como algo claro y definido. El índice marca los caminos carreteros y fluviales que unen la ciudad con el interior y con el exterior. Los vapores del puerto señalan las rutas marítimas y por primera vez, Londres, Nueva York, Génova y Barcelona tienen significación para estos niños.

[17] Del diario de Antonia C. de Barelli.

Y así se vive, se estudia y se trabaja, sin apresuramientos, pero con intensidad.

La escuela no es una máquina que calcula y mide el límite de la capacidad animal, y sí es un espíritu unido a otro espíritu, a quien ayuda a crecer, desenvolverse y liberarse, sin perder su autenticidad.

> Hoy, después de muchos años de ausencia, a causa de una enfermedad, ha vuelto Antonia a la escuela. Buena, cariñosa, simple, con el alma clara como una mañana y con su bondad infinita, llegó hoy, trayendo en sus manos morenas, un grupo de poemas que había escrito para mí, mientras estuvo enferma.
> Al dármelos me dice: —Señorita, he faltado días que parecen años. En la cama he pensado en cosas amargas y dulces; amargas, aquéllas que me tenían alejada de la escuela y dulces y alegres, aquéllas que me traían hasta aquí, al lado de ustedes.
> Estamos emocionados con su presencia y sus palabras. Nos reunimos con ella en torno a una mesa y leo uno de sus poemas.
> "De tierras hay miles. Hay una que sonríe húmeda.
> Hay otra que cuando sale el sol está sombreada.
> Algunas tierras están dichosas de tener flores.
> Otras, en vez, son verdes.
> Pero todas, todas, son la misma tierra buena que nos da alegría."
> Los compañeros aplauden y copian el poema de Antonia en sus cuadernos.[18]

[18] Del diario de Leila Buzzi, grupo de tercer grado.

Entramos al segundo ciclo. Son niños de once a catorce años. Los tomamos en el primer año de experiencia de la escuela. El año anterior ha servido para orientarlos y orientarnos a la vez en esta vida nueva de la escuela.

La experiencia de tres años de trabajo con estos niños no es sino la suma de un programa con una adecuación al plan general y una derivación lógica de sus bases y de cuyo contenido se revela la conexión permanente de lo vivo con el todo, la relación inductiva con lo real, que se mantiene en la conciencia, en su totalidad.

Tomemos a estos niños en el momento en que cursan cuarto grado a una edad aproximada de 11 años.

Han elegido el puerto de Rosario como punto de partida para llegar al interior y al exterior del país.

Han organizado una excursión al puerto, adonde irán a pasar el día. Son setenta niños con sus tres maestras: Leticia, Zulema y Elvira.

Forman tres grupos cada uno con un tema señalado:

El niño frente a la máquina,

frente al producto,

frente al obrero.

Llevan las indicaciones generales para seguir ordenadamente un estudio.

Con su tarea indicada, los grupos se dispersan.

Llegan a la zona de mayor actividad portuaria: vapores de distintas nacionalidades cargan maíz; el río de oro que corre por la ancha cinta de la máquina hasta las bodegas detiene a los grupos en un silencio de asombro.

Marineros de un vapor holandés los detienen; uno de ellos habla español y hay una nostalgia conmovedora en sus recuerdos que se trasmite a los niños.

Un poco más allá, un obrero yugoeslavo los llama; habla cinco idiomas, cuatro de los cuales utiliza para comunicarse con ellos. Es un hombre amargado y triste; les cuenta episodios de la guerra pasada; huyó odiando a su patria perseguida por el hambre. Aquí encontró trabajo y vive en paz.

Más adelante hablan con un grupo de obreros italianos: —¿Volverían Uds. a su tierra? les preguntan. Uno solo les contesta afirmativamente; los demás están contentos de vivir en nuestro país en donde han encontrado trabajo y han formado su hogar.

Los grupos de niños que tienen a su cargo la tarea de ponerse frente a la máquina y el producto han conversado también con los obreros, anotando datos sobre las distintas clases de máquinas, funcionamiento, combustible, brazos que reúne, productos que se exportan, puertos de destino, valor de los productos, paga del obrero, etc.

Teobaldo ha preguntado: —¿La máquina moderna reduce el trabajo del hombre? ¿por qué hay tantos desocupados? Algunos llegan a la conclusión de "que reduce el esfuerzo del hombre dándole tiempo para instruirse".

A las once y media, la tarea se suspende y los grupos se reúnen para almorzar; comen alegres, repartiendo su merienda y se recuestan en el pasto a descansar; pero a los pocos minutos, el toque de una sirena los pone de pie; es el vapor holandés que va a partir; todos se alistan rápidamente y en pocos minutos están a escasos metros del vapor que ya suelta sus amarras y empieza a andar. Los tripulantes agitan sus manos y los niños devuelven el saludo. El vapor se aleja y la despedida se agita en el aire como una bandera.

Al día siguiente se reúnen los grupos para ordenar los apuntes e iniciar su estudio.

Les expresamos nuestra alegría de verlos trabajar en un ambiente de colaboración, de leal amistad y nos interrumpe Rodolfo, diciéndonos: —Como nos dijo el obrero yugoeslavo, todos somos hermanos, americanos, europeos y asiáticos, la patria es una sola.

Este asunto es aprovechado por la maestra, quien lleva a los niños a la lectura y comentario de la parábola de Jesús y la Samaritana en la fuente de Samaria.

Lucinda escribe en su cuaderno lo siguiente:

> Entonces Jesús, serena la mirada y dulce la voz, le dijo: Todos somos hermanos, sea cual fuere la religión o la raza debemos amarnos.
> Eso dijo Jesús hace más de mil años. Eso nos dijo el obrero yugoeslavo cuando en otras palabras expresó: "aunque seamos extranjeros debemos amarnos los unos a los otros porque todos somos hermanos".
> Yo veo aquí la verdad.

Durante varias semanas se dedican a estudiar el problema de la inmigración, la jornada de ocho horas, las leyes de protección obrera, etc.

Se explican algunos artículos de la Constitución; se traza sobre el mapa la corriente inmigratoria y se documentan sobre los países de mayor inmigración en la Argentina.

La actividad no cesa porque antes de pasar a la zona de importación, necesitan visitar el molino harinero, las chacras, las compañías cerealistas y el tiempo vuela.

En sus cuadernos, junto con sus dibujos y acuarelas, se leen páginas como éstas de Inés:

> Yo escuché los ruidos de los motores en marcha, gritos, voces, hombres que trabajan, ruidos de bolsas que se vacían y que se llenan.
> ¡Cómo trabajan por la vida!
> Nada recuerdo de sus semblantes, sus caras se borran de mi memoria, parecen hombres de acero y hierro.

Lucinda escribe así sus "impresiones" y "emociones" como ella dice:

> Vivo en una ciudad cuyo puerto tiene importancia en el mundo por su exportación cerealista.
> Vivo sintiendo su vida intensa, gozo cuando mis ojos se pierden en él.
> Para mí es como una inmensa ciudad, almacén y fábrica, adonde llegan los buques y se van.
> Al verlo por primera vez a la distancia, con sus máquinas y obreros, galpones y chimeneas, guinches y grúas, creí que fuera un juguete de maravilloso mecanismo.
> Observando el movimiento, al ver a los obreros trabajar con actividad extraordinaria me dio ganas de ponerme a trabajar a su lado, sin descuidar mi tarea.
> Comprendí que los obreros parecen rudos, pero que muchos de ellos cuando hablan, dejan ver su verdadero espíritu.

Al ver a los camiones en su incesante trajín, al escuchar sus pesadas ruedas haciendo cantar los adoquines, imaginé ver gigantes de acero, llevando pesadas cargas.
Al mirar cómo el maíz de nuestra llanura caía en las bodegas de los barcos, me dije: ¡cuánto oro hay aquí!... Cada grano de más parecía una pepita de oro que al recibir el sol se convertía en chorros de sol.
Mientras caía, cantaban los granos como si fueran seres humanos felices de dar a sus hermanos de tierras lejanas, la alegría del pan en todas las mesas.

El grupo actual de cuarto grado que ha realizado la misma excursión y ha seguido aproximadamente el mismo plan de trabajo, ante la paralización casi total de las actividades del puerto con motivo de la guerra, escriben sus impresiones así:

Impresiones sobre el puerto

Buques

Buques de carga que son la esperanza del pobre pueblo, que espera con ansias y con hambre.
Veo en el puerto el río de oro, que es el cereal, que luego se hunde; y el oro descansa en el fondo del mar y el pueblo que espera se hunde en la desesperación y pierde las esperanzas de vida.
Cada grano al descansar en el fondo del mar herido y sangrante, lanza un gemido que es un reproche para los que se odian y luchan haciendo pelear al pueblo

que se destroza, sufriendo el hambre y oyendo el trágico tronar de los cañones.
En el mundo no debe existir la guerra y el odio debe ser un sueño olvidado, para que los buques cargados de oro, vuelvan a surcar las aguas del mar tranquilo, llevando a los puertos el pan y la felicidad. (Fernando Arévalo, 10 años)

Buques

Buques que vienen y van, como una vieja canción que va a recordar.
Vienen y van con temor, con miedo de vivir.
Llevan trigo.
El pueblo está triste. Pero el mar es una esperanza.
Esperanza de un buque.
Pero lo ha destruido un gesto, el odio.
Aguas que tienen riquezas en su pecho.
Tienen la riqueza de los buques muertos.
(Nelly Pinelle, 10 años)

A medida que los tres grupos –los que nos han servido de tema para el estudio de la serie de excursiones– iban adentrándose en el estudio de la vida del puerto, su programa iba adquiriendo extensión y solidez.

Sería suficiente leer los cuadernos de estos niños para comprender qué intensidad de vida hay en ese programa desarrollado.

Las tres maestras, hermanadas en un mismo afán, en un mismo deseo de alcanzar el mayor grado de superación en cada uno de sus alumnos, han realizado una labor conjunta admirable.

En el estudio del puerto, el programa puede sintetizarse en los tres planes elaborados en común y puestos en manos de los niños y que a continuación transcribimos:

El niño frente a la máquina

a) Observación de dragas, guinches, grúas en actividad.
b) Fuerza que las pone en movimiento, o bien combustible empleado en algunos casos. Precio de tal energía o combustible.
c) Trabajo que realizan las unas y las otras.
d) Comparación y ventaja partiendo del trabajo que efectúan en una hora.
e) Cantidad de hombres que atiende a cada una de las máquinas que están en actividad.
f) Número de obreros que sería necesario para efectuar el mismo trabajo que las máquinas realizan.
g) Apuntes de dibujo de máquinas en acción. Actitud del obrero frente a ella.

El niño frente al obrero

a) Número de obreros que atiende cada máquina. Diversas categorías de obreros y jornales respectivos.
b) Horas diarias de trabajo, antes que las leyes protectoras del obrero fiscalizasen y reglamentasen sus actividades.
c) Nacionalidad predominante de los obreros. Si son argentinos, de qué zona del país; si son extranjeros, país de origen, años de residencia.

d) Averiguar si ese obrero está protegido por alguna institución o sociedad que defiende los intereses de la clase obrera; cómo se llama; beneficios de que goza.
e) Tratar de saber si ese obrero, fuera de las horas destinadas a su trabajo diario, se ocupa de alguna otra actividad; si lee, estudia, aprende o mejora su capacidad en otros talleres, si en los días festivos se dedica al descanso, al deporte, etc.
f) Conversar con algún obrero que relate algo de su lucha por la vida. Si es extranjero, cómo llegó a este puerto, si se siente contento, feliz o desgraciado en su situación actual.

El niño frente al producto

a) Averiguar cuáles son, en orden de importancia, los cereales que llegan al puerto; tomar datos.
b) Zona de procedencia de los cereales por orden de importancia.
c) Vías de comunicación que se utilizan para el transporte; ferrocarriles principales, vías ferroviarias que arriban al puerto. Si son empresas argentinas o extranjeras.
d) Casas cerealistas que venden sus cereales; si son extranjeras o argentinas.
e) Tonelaje de cereales que arriba al puerto y que sale anualmente.
f) Tonelaje que se reserva para el consumo total de la zona.
g) Países extranjeros que compran nuestros cereales en mayor escala. Medios de comunicación utilizados para su transporte –terrestre, fluvial y marítimo.

h) Intercambio de productos entre esos países y el nuestro. Por orden de importancia, tomar datos.
i) Comparar las toneladas de cereales que llegan a nuestro puerto. Compararlas con las que entran y salen de Santa Fe, Buenos Aires y otros puertos cerealistas del mundo.

De observación: dibujo

a) Diversos tipos de obreros.
b) Trajes de obreros.
c) Observar qué músculos mueven para realizar un determinado trabajo.
d) Si se repitiese constantemente ese movimiento, ¿qué ocurriría?
e) Tomar bocetos de obreros.

Terminado este estudio después de una nueva excursión realizada al puerto, se pasó al estudio del campo, de la chacra, del agricultor, del cultivo, de las máquinas, de la tierra, etc.

La visita al chacarero Don Pablo no fue un mero accidente en la vida de estos niños.

Don Pablo estuvo ligado a ellos por la simpatía que nace del contacto repetido, cordial, de la charla risueña y amable de los niños con ese hombre de campo de cuyos labios los niños recogieron muchas enseñanzas...

De Don Pablo aprendieron a conocer el arado antiguo y la máquina moderna; las vicisitudes de los años malos y la alegría de los años buenos. De él aprendieron la cantidad de grano que se cosecha por hectárea, la calidad de la tierra, la cantidad de lluvia necesaria en cada siembra.

De él aprendieron que la alegría no es patrimonio de los que tienen dinero.

Las visitas a la chacra, las deducciones, las consecuencias extraídas, la honda sugestión recogida llevó a estos alumnos a la investigación de asuntos serios como la lectura de algunos pasajes de *Las Geórgicas*, de Virgilio; "La sabiduría de Don Pablo está en Las Geórgicas también con aire antiguo", dicen los niños.

El amor a la tierra y el arte los llevó hasta Millet, el gran pintor de la placidez de los campos y de la religiosidad que el campo infunde en sus hijos.

La ley agraria; origen del latifundio; Roma; la lucha de patricios y plebeyos; los Gracos.

Origen del latifundio en la Argentina

Rivadavia y sus leyes agrarias; estudio de la personalidad de este hombre; la liberalidad de sus leyes.

Una nueva visita a Don Pablo da lugar a intensificar los conocimientos sobre cultivos; el estudio de la abeja; la lombriz de tierra; el desarrollo de las yemas, aprovechando el despertar de la naturaleza.

La langosta, utilizando las observaciones realizadas en el campo de Don Pablo a raíz de la invasión de esta plaga, etc.

Todo este estudio, todo este programa, fue sugerido a medida que los niños "vivían" en ese traer y darse diario.

La casa, la escuela y el barrio constituyeron primero su mundo explorable, el centro de sus actividades. Allí, al contacto de ese mundo, el niño vive y crea con saber de niño, ya que el maestro no le dará su saber, sino su influjo educativo penetrado de amor.

Todo ese mundo viviente del niño: la escuela, la casa y el barrio con sus vecinos, su cielo y su sol, su río, sus plantas, sus pájaros, su cielo y su sol, su lluvia, su avenida inquieta, va penetrando en su alma, que siente el influjo de la vida que se agita en torno a él.

Después, a partir de los diez años, van conociendo las relaciones de ese mundo con un mundo universal. Aquí sorprendemos a nuestros niños de la excursión mirando los vapores del puerto, conversando con los obreros de distinta nacionalidad, caminos abiertos por dónde van los niños.

Más tarde, el campesino inclinado sobre la tierra, el campo arado, el verde trigal, la primera golondrina, el viento, todo eso anida en su alma, anida y se expande con soplos de vida nueva.

El tranvía, la calle, el campo, la fábrica, el río, la ciudad, lo colman de dones.

¡Qué mundo extraordinario de sugestiones es un niño sacado del artificio de la escuela, y puesto en contacto con la vida!

Este mismo grupo de alumnos al año siguiente inició estudios con una visita a *La Celulosa Argentina*, fábrica ubicada en Juan Ortiz, población próxima a Alberdi.

Realizadas las experiencias de extraer la celulosa de distintos vegetales, conocida la elaboración del papel, por derivación natural llegaron al estudio de la imprenta y su introducción en América.

La visita al diario *La Capital* les dio tema para estudiar el periodismo en el Plata. La libertad de prensa; los publicistas más destacados que la defendieron. Sarmiento surge con su "no se matan las ideas".

Y los niños escriben: "Un país es verdaderamente democrático cuando goza de la libertad de imprenta".

Dos meses de intenso estudio obligan a buscar reposo, cambiando de tema y de trabajo.

Nos lo dice una de las maestras en su diario:

> Hemos trabajado mucho. Es mayo. El tasi, la salvia azul, reinan en los barrancos. Allá nos vamos. Cada niño realiza el estudio imprimiéndole un carácter personal. Aparece el analítico, el científico, el poético.
> Dibujantes, acuarelistas, líricos, cada cual se apresta a hacer lo que mejor pueda y gozamos plenamente de este estudio realizado al aire libre, y, con la emoción, el lenguaje tiene la frescura y el aroma de la vida.

Vueltos al aula, el historiador Augusto Zapata Gollán les ofrece rico material de consulta con su libro *Puertas de la tierra.*

El niño encuentra sabor de auténtica historia en sus páginas, y, leído y comentado párrafo por párrafo, llega a sentir el clima histórico de la conquista y aparece la historia y la geografía impregnada de verdad.

> Los hombres poco a poco fueron comprendiendo que el oro no lo iban a encontrar en el camino, sino inclinándose a la tierra. (Lucinda Suárez, 13 años)

Y, penetrando en la vida de los pueblos del interior del país, conocen sus costumbres, sus músicas, sus cantos,

> Las coplas son cantos que cantan al amor, a los dolores. Las sabía el indio. Hav en Catamarca,

> Jujuy, Tucumán, La Rioja, Salta, coplas bellísimas en bocas de gentes que no saben leer ni escribir. Por las calles polvorientas se veían pasar filas de indias de caderas redondas que llevaban, como en los frisos antiguos, botijas de miel o cestos rústicos colmados de frutas. (Lucinda Suátez, 13 años)

El Museo de Bellas Artes *Juan B. Castagnino* ha inaugurado una exposición con las obras del pintor Jorge Bermúdez.

Y allá van los niños con sus maestras. Hay alegría y regocijo frente al color y a la forma y frente al paisaje intuido a través de la tradición histórica y de la versión geográfica, pacientemente realizada durante meses de investigación, de consultas en libros, en recopilación de recortes de revistas y de diarios.

Y otra vez al barranco.

Allí está la "pasionaria". La belleza de la flor y su complicada estructura los lleva a realizar un estudio interesante. La extraña fecundación de la flor les asombra y se va al estudio de sus órganos reproductores.

Marcos Sastre les da la leyenda y un compañero estiliza la flor y crea la carátula para un número de la revista *La Voz de la Escuela*.

Después de este descanso en el barranco, en mañanas claras de sol, regresan al aula e inician su estudio sobre América.

La visita de Gabriela Mistral a la escuela los lleva a Chile.

> El intercambio entre los países no es únicamente de trigo y de harina. Van y vienen también

hombres y mujeres llevando y trayendo su cultura. (Carlos Montenegro, 11 años)

Recuerdo que Gabriela Mistral nos dijo: "hay que defender lo americano". (Luisa Orlando, 12 años).

Waldo Frank pone en manos de los niños su *América Hispana*. El problema de la conquista está realizado de tal manera que las maestras llevan a los niños a comprender la trágica caída del azteca o del inca frente al español.

Este autor es seguido durante muchos días, leído en el aula, comentado y explicado sin apresuramiento, hasta que los niños son capaces por sí solos de leerlo y comprenderlo.

Leemos en sus cuadernos páginas y páginas con anotaciones y citas de *América Hispana*.

Chile, Argentina, Perú y México sirven de tema durante varios meses. El arte indígena, las leyendas, las músicas, las industrias y algo más. Los niños comprenden la organización social tan avanzada de los incas: "Como no la tienen los pueblos civilizados de hoy", dicen.

De tiempo en tiempo, se refugian a descansar en otros trabajos. Ya no es solamente el dibujo, la acuarela, la creación de formas graciosas y originales de semilla y de corcho, el modelado de cacharritos, etc., lo que ocupa su tiempo.

Son otras actividades al aire libre: medir, calcular, cultivar la tierra, colaborar en la revista, ensayar obras para el teatro, son tareas que descansan y forman otras disciplinas.

Después... los diarios traen noticias de que México ha expropiado los pozos petrolíferos que desde hacía años explotaban capitales extranjeros.

Una incursión por la historia de aquel país les hace comprender el porqué la revolución mexicana de 1810 fue la iniciación del movimiento que culminó en 1920.

Es la defensa de la tierra, de la riqueza del suelo mexicano que pertenece a su pueblo, dicen.

> Ha dado una lección a los americanos; ojalá todos luchen con la misma fuerza y voluntad que él a pesar de ser un pueblo que recién empieza a florecer. (Ricardo Bogado, 12 años)

Este problema mexicano los lleva al estudio de nuestros problemas. La Constitución Argentina les ofrece amplio campo de consulta. Se leen y se explican artículos y se destacan acontecimientos políticos y sociales que han marcado rumbo a la nación.

Y otra vez al barranco.

Ha florecido la pita o el grave americano. Se va repetidas veces hasta donde ella está "con su candelabro de cien luces blancas", según expresión de Elsa Massaccesi.

Se conoce y se estudia su valor industrial, se realizan experiencias y se destaca la importancia que en México tiene el cultivo de esta pluma.

Y otro día.

Margarita Xirgu, dilecta amiga de los niños, ha venido a recitarles poemas y romances del Siglo de Oro español. Después se lleva a los niños al teatro y les ofrece una representación de *La Dama Boba*.

La alegría, el gozo inolvidable de este magnífico espectáculo los hace documentarse sobre Lope de Vega.

> Yo estaba trasladado a España, me sentía español, seguía todos los movimientos de los actores como si me sintiese Turín, Liceo, Laurencio, Pedro o cualquier otro de ellos.

Estaba hipnotizado bajo el influjo mágico de aquellos maravillosos españoles.

> ¡Y qué hermosa estaba Margarita cuando dijo el monólogo! (Rodolfo Vinacua, 13 años)

Mientras tanto surgen los poemas, los dibujos, las plásticas cada vez más ricas de emoción, colorido y expresión.

El cincuentenario de la muerte de Sarmiento motiva un estudio sobre el contenido de esa etapa de la historia, con sus dos derroteros: civilización y barbarie.

Surgen temas como el latifundio, la laicidad de la enseñanza, etc.

Los niños comprueban que los grandes ideales de este gran demócrata aún no se han cumplido totalmente. "A los cincuenta años de la ley 1420 aún la enseñanza no es laica".

El estallido de la guerra europea inquieta a los niños.

Recuerdan al obrero yugoeslavo que conocieron el año pasado en el puerto.

Buscan en el mapa a Checoslovaquia, conocen su joven historia, su heroísmo, su sacrificio, y, en la lista de sus hombres ilustres descubren a Smetana y resuelven comprar la suite *Aires de mi país* con la que se organiza un concierto en el patio.

Ronaldo Palena, de 11 años, escribe:

> A mí me gustó mucho la tercera parte de la suite Aires de mi país, porque esa música llegaba hasta mi corazón con una profunda armonía.
> Llegaba hasta mí como llega el aire que respiro.
> Comprendí que ese país que se sacrificó por no derramar sangre tenía su alegría, su belleza. Sin verla, la vi con mi corazón como en un sueño.
> Los aires de checo son como el aletear de un pájaro imaginario.

Tierra Purpúrea, fragmentos de la *Vorágine*, *Facundo*, *Recuerdos de Provincia*, *Martín Fierro* son leídos y comentados entre escapadas al barranco a estudiar otra planta, un insecto o un fenómeno atmosférico.

Mientras completan sus estudios preparan "La misión de divulgación cultural".

Saldrá el teatro de títeres en peregrinación por escuelas y barrios.

Saldrán los apicultores a mostrar su siembra, los pequeños artistas a enseñar cómo surge de sus manos el juguete de corcho y de semilla, los artesanos con su destilería de petróleo a cuestas.

Y mientras llega el día, la escuela es una gran fragua y un canto armonioso.

Es el último año que este grupo de setenta alumnos está en la escuela. Una profunda amistad los une a sus maestras. Hay un intenso afán de trabajar y de estudiar en común y hay en las maestras nostalgia de partida. Un fervoroso empeño las mueve a seguir nutriendo el alma

de esos niños, fortaleciendo sus raíces, dándoles profundidad y crecimiento.

Las vacaciones han terminado, recuerdos alegres de días vividos en el campo, acontecimientos familiares aprietan el grupo alrededor de la maestra y animan los primeros días de clase.

Alguien que viajó por el Brasil les trae grabaciones de coros de canciones negras. Héctor Villa Lobos, el gran músico brasileño, ha querido distinguir a la escuela con ese obsequio.

Inauguramos los conciertos del año con la música brasileña, y el Brasil es el país elegido para iniciar el estudio del año por este grupo de alumnos.

> Este canto es duro y la angustia es como el filo de un cuchillo. El dolor, la pena nos une con pueblos hermanos por un lazo de amor vigoroso. (Lucinda Suárez, 14 años)

Vuelve Waldo Frank a las manos de los niños.

El Amazonas, la selva, el negro, son temas para muchos días.

El destino del Brasil, su riqueza económica, sus industrias, obliga a los niños a reunirse diariamente por las tardes, a estudiar, a consultar, a documentarse en cuanto libro, revista y diario estén a su alcance.

Los mapas, los dibujos, tienen un contenido vigoroso y son bellísimos.

"¿Cuál es la verdadera capital económica del Brasil?" Y San Pablo, con su enorme poderío, les ocupa un cuadernillo de impresiones y de apuntes.

Hay similitud de costumbres y de lenguaje entre Río Grande, Uruguay y Argentina; leyendo, descubren coplas del mismo origen, como ésta que aparece en sus cuadernos:

Eu nao canto por bonito
Nem canto para me mostrar.

No canto por tener ganas
Ni por mi voz mostrar.

Los acuerdos comerciales entre Argentina y Brasil dan cuenta del intercambio entre ambos países.

El problema del negro los apasiona; investigan las causas del aislamiento en que viven.

"¡Catorce millones viven aislados del mundo blanco en los Estados Unidos!" Y la historia de Lincoln, su vida admirable de apóstol abolicionista los sumerge durante días en una lectura concentrada y profunda. Y así llegan a conocer el problema negro actual de los Estados Unidos.

Leen y comentan un artículo aparecido en la revista *Pauta*, que dirige Leopoldo Hurtado, sobre la actitud de "Las Hijas de la Revolución", que no permitieron a la artista de color Marian Anderson que cantase en su teatro.

"...Y eso que la música negra es dulce, resignada y honda", dicen. A pedido de los niños se organizan conciertos de música negra. Los *Spirituals* de Marian Anderson y Paul Robeson los conmueven.

Leyendo en *Ritmo y Trabajo*, de Bücher, la historia del canto acompañando el trabajo del hombre, descubren dos bellísimas canciones que aprenden a cantar y que van a formar parte del programa de una fiesta pública.

Leen y comentan la significación histórica y social de "Los derechos del Hombre". Destacan cómo Francia, fiel a sus principios democráticos, "sigue recibiendo en su seno a todos los hombres del mundo, sin distinción de razas ni de ideales" (Luisa Orlando, 12 años).

La Constitución Argentina, en su artículo 25, les habla del fomento de la inmigración y van a las fuentes históricas para conocer el origen del ideal inmigratorio argentino, a través de las determinaciones y decretos de 1810 a 1853.

Alberdi y Sarmiento: dos fuerzas ideales que luchan en favor de la imaginación como medio de combatir el desierto, la barbarie, el latifundio.

Sobre la proclama del presidente Roosevelt exhortando a los pueblos a seguir el ejemplo pacifista de América y el cincuentenario de la fundación de la Unión Panamericana, realizan un programa de estudio sobre el pacifismo y su significado en América, conocen el valor de algunos tratados interamericanos y escriben:

> América se une no para la fuerza, sino para la paz; pensar en la paz no es debilidad, como algunos suponen. América, fuerte y unida, mira serenamente a Europa. (Elsa Massaccesi, 12 años)

Sus cuadernos están al día con el movimiento comercial entre los países de América.

Tranzan los mercados argentinos y las nuevas rutas marítimas.

El estudio de los Estados Unidos de América, su descubrimiento y conquista, los pone en conocimiento de diversas obras; leen *Nueva York*, de Paul Morand.

La guerra económica de los Estados Unidos al Japón ocupa las columnas de los diarios: ¿qué es el *dumping*?

La China, el eterno azotado pueblo chino, codiciado territorio de no pocos países, mueve el interés de los niños:

> China sabe defenderse con las armas, con la astucia y con la sangre; su lucha no es batalla poblada de ambición, de rencor, ni de odio; ella defiende en forma heroica lo que le pertenece, lo que es suyo, lo que supo poblar y construir con su trabajo noble y honrado. (Ricardo Bogado, 13 años)

Como en los años anteriores, hay escapadas frecuentes al río, al barranco, en busca del ejemplar que estudian.

Los acuarelistas, Patricio, Ricardo, Carlos, Rolando, Wilfre, Lucinda, Dinorah, etc... inician la colección de acuarelas que, al finalizar el año, habían de ser expuestas en el Museo Municipal de Bellas Artes *Juan B. Castagnino*, de esta ciudad.

¿Cómo surgen con su contenido de gracia, color y expresión? Una página del diario de una de las maestras nos da la respuesta:

> "Esta mañana salimos al barranco a estudiar sus plantas. Siempre en bandadas por los caminos, con un canto en los labios que al andar se hace coro, divisamos "el río mágico a la distancia, azul de diafanidad", según Elsa. Agreste el barranco en un rincón donde la tuna se trenza con las campanillas azules y empurpura a la talita en flor, nos detenemos y allí cada uno se dispersa a su manera a estudiar la tuna, y hay tal disciplina en su estudio, tal

ansia de descubrimiento que pocos me necesitan; entonces me inclino curiosa a escucharlos y constato que hay detalles en la planta que yo no había advertido nunca. Raíz, ramas, espinas, tegumento, flores, órganos internos, bayas, todo es advertido y observado por aquellas manos y aquellos ojos.

Hay quienes toman apuntes del rincón donde la vegetación se entrelaza "como si los duendes anduviesen sueltos por la noche", según explica el espíritu infantil de Lidia. Hay quienes se especializan en el dibujo de detalles, donde la verdad científica es respetada con fidelidad total y no sacrificada a un efecto puramente decorativo.

Hay quienes, concluido el trabajo de investigación, se han aislado frente al río, cara al cielo, cara al verde, y están tejiendo sus poemas o recogiendo en la punta del pincel la emoción del paisaje.

Es hora de regresar y cada cual recoge el material necesario para continuar e intensificar sus investigaciones.

Mientras regresamos hacemos un alto al borde sombreado del camino, y ahí, sobre la tierra, se ordenan las primeras observaciones, las que servirán de base para una investigación en la biblioteca.

Continuamos nuestro camino y alguien, no sé quién, empieza a cantar Siembra de pájaros, de nuestro amigo Jesualdo.

El canto aislado es una invitación que encuentra eco espontáneo, y, cargados de plantas, de flores y de sol, regresamos".[19]

[19] Del diario de Leticia Cossettini.

Llega la Exposición de Arte Francés a Rosario.

Para estos niños, que han abierto los ojos al mundo del color y de belleza, esta exposición cobra, también para ellos, el significado de un gran acontecimiento.

Leemos en el diario de una de las maestras lo siguiente:

> Dedicamos la mañana a visitar la Exposición de Arte pictórico francés, expuesta en el Museo Municipal de Bellas Artes de nuestra ciudad. Fue una mañana feliz para los niños. Como ya conocían muchos nombres de pintores y algunas reproducciones de sus obras, manifestaban su alegría al reconocer en las obras expuestas al autor o a la obra misma. Tomaban anotaciones y algunos, sentados en el suelo, frente a la obra de arte, trataban de copiarla. Pude comprobar cómo observaban todo con interés, cómo destacaban las particularidades de las tonalidades, cómo evocaban nombres y biografías, cómo miraban los desnudos con ojos limpios.
> Les han encantado los clásicos, todo lo perfectamente dibujado, lo plenamente definido: retrato, paisajes, seres. Hay también quien se ha encantado frente a Renoir, Cézanne; pero pocos son los que llegan a Gauguin, a Van Gogh.[20]

Y se inicia el estudio de Francia, a pedido de los niños y el bello país, vagamente conocido por ellos, va tomando relieve y espíritu a través de sus tierras, sus mares, sus riquezas, su cultura, su arraigado sentido democrático, su honda raíz de libertad. El mapa va

[20] Del diario de Zulema M. de Cagnone.

naciendo en estos niños como un paisaje donde cada cosa tiene sentido y color.

El andar por los caminos, "el sentir de la tierra fresca en mis manos mientras cuido el jardín o la huerta", el ir preparando sus trabajos plásticos, sus dibujos, ensayando sus romances, sus obras para el teatro de títeres, realizando sus trabajos de laboratorio y demás tareas prácticas, son tareas gratas a los niños y a las maestras que se realizan en silencio o cantando o charlando bajito, mientras las horas corren y el trabajo asoma colmado de gracia. En esto se descansa.

El año ha avanzado y el mundo del niño ha ampliado su horizonte. Para satisfacer su sed de saber se necesitaría mucho más tiempo, dicen las maestras, porque quedan tantos temas sin tratar y otros apenas son vistos de pasada.

¿Quién contiene la curiosidad del niño frente al misterio de la vida, el origen del universo?

Investigan en los libros de Wells y Huxley, Darwin y Ameghino, y la lectura de la primera parte del Génesis les destaca la profunda belleza del lenguaje bíblico... "En el principio creó Dios los cielos y la tierra, y la tierra estaba desordenada y vacía y las tinieblas estaban sobre el haz del abismo..."

Otro día, el hombre frente a la concepción fantástica del cielo, del infierno y purgatorio los hace llegar hasta *La Divina Comedia*. La vida de Dante, algunos versos del canto primero del "Infierno" conmueve a los niños y las láminas de Doré les inspiran dibujos de magnífica expresividad.

Y, vueltos a la ciencia, las leyes de la gravedad, la atracción universal, movimientos de la tierra y eclipses... investigan, razonan, calculan durante días hasta que, una mañana, un compañero formula esta pregunta:

—¿Con qué objeto se reúne la Asamblea Interamericana de Panamá?— Y empieza la búsqueda del material, que aumenta cada día, a medida que diarios y revistas traen artículos e informaciones y detalles sobre la finalidad de esta Asamblea.

—No es una actitud antieuropea, como se supuso cuando, creada la Liga de las Naciones, se propuso crear el organismo de la Unión Panamericana. No es una actitud antieuropea— repite Rodolfo —porque América se une para estrechar más los vínculos de solidaridad desde el punto de vista económico cultural y social, pero esto no significa el aislamiento egoísta de América.

—Claro que no —interviene Patricio—: América sabe bien qué aporte de cultura y de vida ha recibido de Europa, lo que desea es precisamente propender al acercamiento, conocimiento, ayuda e intercambio entre las naciones americanas.

Dentro del concepto "América para la humanidad", estudian, comentan, discuten y nace una clara comprensión del asunto que les había preocupado en un principio.

Alguien ha nombrado a Martí. Su vida apasionada y heroica interesa profundamente a los niños, y entonces estudian Cuba, la lucha por su independencia, el sojuzgamiento en que ha vivido y los admirables ejemplos que ha dado y que da para alcanzar su independencia total.

Y vuelven los días de tarea reposada...

Los romances de *Delgadina*, *Las Tres Cautivas* y *¡Ay! un galán de esta villa...* alcanzan cada día mayor sonoridad y mayor belleza.

En los ensayos hay siempre más de un espectador que no esconde la emoción que le produce la cautivante belleza de tal creación plástica, de tal sonoridad en la masa coral, cuando canta o cuando recita.

Y se descansa también cuando, en las mañanas o en las tardes serenas, salen en busca de un motivo para pintar o recoger semillas para "hacer trabajos" como ellos dicen, refiriéndose a las magníficas creaciones logradas con tan simple y olvidado elemento.

Y así se va el año entre días y días en que el cálculo matemático y las mediciones y las trabajosas series de problemas, se entrelazan con las demás ciencias y, en armonía con ellas, se abre camino el color y la poesía, el canto y el teatro y la danza y animándolo todo la serena alegría de vivir de los niños y de sus maestras; serena alegría de vivir sintiendo que la vida vale la pena de vivirla con hondura para que puedan sus raíces ser madurez eterna.

Antonio Ballesteros, propulsor de las cooperativas escolares en España, a propósito de unos informes que le solicitáramos sobre Cooperativas Infantiles, siendo Inspector general de las Escuelas Primarias de Madrid en 1936, nos escribió lo siguiente:

> La Cooperativa escolar, que es muy buena y eficaz en doctrina, puede ser, si se aplica con todo espíritu, un peligro para la elevación y el tono ideal que debe presidir toda la actuación de los niños. Seguramente usted habrá sabido superar esos peligros manteniendo la "serenidad" no utilitaria de su escuela.

Cinco años lleva cumplidos la Cooperativa de los niños, con el nombre de "Centro Estudiantil Cooperativo".

Organizado en septiembre de 1935, a los pocos meses de hacerme cargo de la dirección de la escuela, y con el propósito de encauzar las actividades de los niños e iniciarlos en la actuación de una Sociedad constituida con fines de cooperación, ayuda mutua, entrenando a los niños en los deberes cívicos y encaminándolos en la comprensión de los deberes del futuro ciudadano, desde la escuela.

Creemos haber mantenido ese "tono ideal" del que nos habla Antonio Ballesteros, y creemos haber dado a esta Cooperativa una organización completa y un espíritu que se mantiene, gracias al entusiasmo de los niños, a su participación activa y a su acendrado cariño.

Compenetrados de que la escuela debe provocar y fomentar este tipo de agrupaciones tendientes a excitar el espíritu de solidaridad y de confraternidad, con vistas al bien común, el Centro E. Cooperativo es hoy considerado una seria institución dentro de la escuela, por la significación de su obra, que ha trascendido más allá de los límites escolares, por la fuerza representativa de su número –500 asociados anualmente– y sobre todo porque, desprendida de todo sentido individualista, realiza una obra de solidaridad y de bien común.

De acuerdo con sus fines, esta Cooperativa está organizada de acuerdo con los siguientes estatutos:

Estatutos del centro estudiantil cooperativo
Dr. Gabriel Carrasco

Preámbulo

En la ciudad de Rosario, los que suscriben, con el fin de cooperar al mejoramiento de la Escuela Nº 69 "Dr. Gabriel Carrasco", fuente de sus más gratas emociones y objeto de sus más elevados pensamientos y con el anhelo de cultivar, bajo su amparo, los lazos de amistad y compañerismo, afianzándolo en el cumplimiento del deber, en la ejercitación de derechos y en la realización de propósitos de fecunda utilidad colectiva, se crea el "Centro Cooperativo Dr. Gabriel Carrasco", para cuya orientación y gobierno se sancionan las siguientes bases y reglamentos.

Bases

El Centro se propone en su acción:

1° Cultivar la solidaridad llevando al convencimiento del alumnado la necesidad de unir los esfuerzos en todas las acciones, para realizar el cumplimiento de sus aspiraciones.
2° Producir acciones que infundan la confianza en sí mismo, apoyando toda iniciativa individual que pueda provocar un hecho de beneficio general.
3° Contribuir al bienestar del alumno dentro de la escuela facilitándole no sólo espiritual sino materialmente su vida en la misma.
4° Ganar en pro de la escuela todas las voluntades que puedan ser útiles al cumplimiento de su misión.

Reglamento

Capítulo I: Denominación. — Duración. — Domicilio

Artículo 1º — Con el nombre de "Centro Estudiantil Cooperativo Dr. Gabriel Carrasco" fúndase, tomando como punto de partida el ex "Centro de Estudiantes de la Escuela N° 69, Dr. Gabriel Carrasco, el día 29 de agosto de mil novecientos treinta y cinco, una Sociedad Cooperativa Estudiantil, constituida y dirigida por los alumnos de la Escuela N° 69 Dr. G. Carrasco.
Art. 2° — El domicilio legal de la sociedad es el local de la Escuela Nº 69 Dr. Gabriel Carrasco, situada en Larrechea y Agrelo, Barrio Alberdi, Rosario.
Art. 3° — Esta sociedad no podrá disolverse mientras tenga veinte socios.

Capítulo II: Capital social

Art. 4º — El capital social 1o forman:

a) Las cuotas mensuales.
b) Las donaciones.
c) Productos de las fiestas que la sociedad organice.
d) Beneficio del funcionamiento de la cooperativa.

Capítulo III: Socios

Art. 5° — No hay más categoría de socios que los activos, los que abonarán una asignación mensual no menor de diez centavos.

Capítulo IV: Destino de los fondos

Art. 6º — Los fondos que se recauden se destinarán:

a) Para asistencia de los alumnos que requieran la cooperación del centro.
b) Para la adquisición de material ilustrativo.
c) Para todo aquello que propenda al bien común y especialmente al mejoramiento de las condiciones espirituales y físicas de los socios, a cuyo efecto se organizarán reuniones culturales, recreativas y de estudios, obras de acción social, campañas educativas, clases de educación física y juegos deportivos, organización de camping.

Capítulo V: De la Dirección y Administración

Art. 7° — La dirección del "Centro Estudiantil Cooperativo" será ejercida por un grupo de secretarios donde estarán representados los cuartos, quintos y sextos grados.

Estos representantes llenarán los cargos siguientes y durarán un año en sus funciones:

a) Secretaría General:
- " de Gobierno;
- " de Actas;
- " de Acción cultural;
- " de Hacienda.

Art. 8° — Cada Secretaría tendrá además del secretario un subsecretario.

Art. 9° — El cuerpo de secretarios en su primera reunión deberá darse un reglamento, de acuerdo con la función que supone cada secretaría y de los propósitos y bases que inspiran la existencia del Centro.

Capítulo VI: De las reuniones del secretariado

Art. 10° — Podrá sesionar con la asistencia de representantes (secretarios o subsecretarios) y sus resoluciones se tomarán por mayoría de voto de los presentes. Presidirá estas reuniones el secretario general y en ausencia de éste, el secretario de gobierno y en último caso, el secretario que determinen los miembros presentes.

Capítulo VII: De las Asambleas

Art. 11° — Las asambleas serán ordinarias y extraordinarias; las primeras tendrán lugar del 1º al 15 de abril y de octubre y serán convocadas por el Secretario General. Las segundas podrán efectuarse también a pedido de un número no menor de treinta socios.
Art. 12° — El orden a seguir en los debates será determinado por el orden del día redactado por el Secretario General de acuerdo con el Secretario de Gobierno.

Capítulo VIII: De las Elecciones

Art. 13° — Las elecciones se efectuarán después de la asamblea ordinaria de abril y de acuerdo a las prácticas electorales. El voto será secreto.
Art. 14° — Todo socio tendrá derecho a votar después de un mes de antigüedad.

Capítulo IX: De la Fiscalización

Art. 15° — La fiscalización de la marcha de la sociedad estará a cargo de un asesor y de una comisión de control.
Art. 16° — Será asesor la persona que ejerza la dirección de la escuela.
Art. 17° — La comisión de contralor constará de los tres miembros siguientes: los dos vicedirectores y un maestro designado por el asesor.
Serán sus contribuciones las que a continuación se detallan:

a) Revisar los libros y toda operación de la sociedad.
b) Colaborar con los secretarios en todas las operaciones comerciales y diligencias necesarias para conseguir las compras a los más bajos precios.
c) Depositar los fondos cuando éstos pasen de cien pesos en un banco.
d) Emitir juicios cuando el secretario o el asesor lo soliciten.

1.

Capítulo X: Del Balance

Art. 18° — Deberá presentarse un balance trimestralmente, el que comprenderá todo el movimiento de caja del Centro y la Cooperativa.
Art. 19° — El balance deberá llevar además de la firma del Secretario General, Secretario de Hacienda y Secretarios encargados de la cooperativa, las del asesor y miembros de la comisión de control.

Capítulo XI: Disposiciones Generales

Art. 20° — Los miembros del Secretariado deberán redactar y presentar a la asamblea, para su aprobación, un reglamento que abarque todos los aspectos comprendidos en la Cooperativa.
Art. 21° — Si el Centro se disolviera, los bienes serán entregados a la Dirección de la Escuela Nº 69.
Art. 22° — Las disposiciones contenidas en estos estatutos no podrán ser reformadas sino cuando el secretariado lo proponga a la asamblea y siempre que hayan sido aceptadas por los dos tercios de los secretarios, y, si emanan de los asociados, deberán ser

presentadas al secretariado, con la firma de cincuenta asociados y para ser consideradas por la asamblea, no alterarán las bases y principios del Centro.
Art. 23° — Para gozar de los beneficios que brinda el Centro se exigirá el pago al día de la cuota mensual, lo mismo que para participar en la elección de las autoridades.
Art. 24° — En ningún caso y por persona alguna, podrán ser sacadas las pertenencias del centro fuera del local de la escuela, y en épocas de vacaciones serán entregadas al asesor de centro.
Art. 25° — El centro podrá intervenir en calidad de árbitro para arreglar amigablemente toda dificultad o diferencia que pueda surgir entre los alumnos, buscando la concordia y buena voluntad entre los mismos, creando, para el caso, un tribunal.
Art. 26° — Todo caso no previsto en estos estatutos, será resuelto por el secretario con el temperamento que corresponde a los fines de la institución, expresados en los mismos estatutos.

Anualmente, a fines de abril y de acuerdo con sus estatutos, se convoca a elecciones para la renovación de la C. Directiva.

Proclamada la lista triunfante, inicia sus tareas invitando a trabajar a los compañeros de la lista vencida.

Hemos podido comprobar que estas luchas, por momentos apasionadas, no dejan rastros. Vencedores y vencidos se reúnen y vuelven a ser buenos camaradas dispuestos a colaborar en la obra común.

En la primera reunión de la flamante Comisión Directiva –única a la que asiste obligadamente el asesor

general, cargo que desempeña la directora de la escuela– se distribuyen las tareas a los jefes de las siguientes comisiones: biblioteca, laboratorio, revista, jardín, granja, huerta, teatro, deporte.

Los jefes se encargan de recoger adherentes y bajo el consejo de un maestro, inician su tarea.

La comisión encargada de la publicación de la revista *La Voz de la Escuela* publica tres números por año, de trescientos ejemplares cada uno, que distribuye en la escuela, al precio de 10 centavos y envía a sus amigos del interior del país y del extranjero.

Impresa en mimeógrafo con no menos de doce páginas, requiere toda la atención y esmero de la Comisión de alumnos y de los maestros asesores y cuenta con la colaboración de todos para su sostenimiento, ya en la participación en los concursos de carátula que se realizan cada vez que va a publicarse un número, ya enviando colaboraciones, pintando los ejemplares o prestando su ayuda en la venta.

Por el canje que se ha establecido con revistas escolares hemos podido comprobar la influencia que *La Voz de la Escuela* ejerce sobre ellas, en especial modo en el dibujo y colorido; ha aumentado considerablemente el número de envíos, respondiendo a los pedidos que formulan.

En la Exposición de revistas infantiles realizada el año pasado en Buenos Aires, *La Voz de la Escuela* fue clasificada entre las trece mejores revistas infantiles del país presentes en la exposición.

La Comisión que se encarga de las tareas "de laboratorio" organiza cursos para enseñar a los compañeros el manejo del microscopio y los inician en las preparaciones microscópicas vegetales y animales e imparte conocimientos prácticos sobre células, tejidos, infusorios, etc.

Los que se dedican al cultivo de la tierra –jardín y huerta– remueven, siembran y recogen, realizando con placer la tarea. Ellos han tejido la malla de alambre del gallinero, a fin de impedir el avance de los animales al sembrado.

Han destinado una parcela a la siembra de alfalfa "para los animales de la granja"' como ellos dicen y "para que al año que viene no haya que gastar en alimento", se va sembrando maíz en cuantos hilares van quedando: "Así en los primeros meses del año venidero recogeremos nuestra cosecha".

Dejen ejemplares para obtener semillas.

Los del jardín realizan anualmente su fiesta con rondas y cantos, hacen exposiciones con las flores cultivadas y tejen guirnaldas de flores para las madres y niñas que asisten a la fiesta.

Muchos alumnos que desconocen el laboreo de la tierra, lo aprenden en la escuela y le toman cariño. "En mi casa yo ayer sembré lechuga" dicen. Otros han logrado entusiasmar a sus padres y organizan una quinta o un jardín. La buena semilla huye del encierro de la escuela, llevada por este futuro gran emprendedor.

La granja se dedica al cuidado de gallinas, gansos, palomas y conejos y un apiario que ha empezado a producir.

Con la venta de sus productos, aumenta sus ejemplares, mejora las comodidades del corral y su ayuda al comedor escolar, proveyéndolo semanalmente de huevos.

Periódicamente se fabrican dulces que se venden por pocos centavos.

La Comisión de Biblioteca desarrolla entre los compañeros el sentido de la cooperación, ya que todos sin excepción gozan diariamente de sus beneficios.

Ningún alumno tiene la obligación de comprar un solo texto, ya que la biblioteca se lo provee cada vez que lo necesita.

Ellos encuadernan los ejemplares deteriorados por el uso, forran y arreglan libros y atlas bajo la dirección del profesor Víctor Troncoso.

La Comisión organiza periódicamente concursos, establece premios y realiza actos en los cuales se comenta un autor y su obra y se exponen dibujos alusivos. La bibliotecaria, Gerardina Dentz es gran colaboradora en todos los actos.

El Centro Estudiantil Cooperativo aporta anualmente a la caja de la Cooperadora, cien pesos con destino a la biblioteca.

El teatro infantil y de títeres, cuya labor se detalla en el capítulo *Historia de nuestro teatro y su influencia en las Misiones de Cultura Infantil* prepara las obras, fabrica sus muñecos, cose sus trajes, pinta los telones, decora el teatro y reparte su alegría entre los niños de la escuela y los de otras escuelas y barrios.

A estas actividades se agregan una venta diaria de artículos de librería a precios reducidos, que protege a los compañeros de la explotación comercial.

Una venta diaria de bizcochos evita la compra de malos artículos de dudosa fabricación.

Los alumnos de sexto grado tienen a su cargo la tarea del inventario y de los balances trimestrales que se asientan en el libro de caja del Centro y hacen copias mimeográficas que distribuyen entre los asociados.

Es digna de destacarse la colaboración que prestan los maestros asesores de distintas comisiones, como asimismo la labor de la administradora general, vicedirectora

señora Rita L. G. de Santillán, por su celosa preocupación en los destinos del Centro y por su ejemplar interés puesto en su delicada tarea, así como también el de la señora Leonor Pardi, vicedirectora del turno de la tarde, animadora de las actividades del Centro en su turno.

El maestro señor Edgardo Mendoza al frente del grupo de alumnos encargados del balance y entusiasta colaborador en las actividades electorales del Centro, en su trabajo *Divulgación del Cooperativismo en la Misión de divulgación cultural* que se publica en el capítulo correspondiente *Misiones*, destaca su valor educativo y la influencia de este cooperativismo en los alumnos.

BALANCE GENERAL CORRESPONDIENTE AL AÑO 1939

Existencia en efectivo 1º-9-1939 361,50

Existencia en mercad. 1º-9-1939 28,13

Cuotas:

Septiembre 38,50
Octubre 37,60
Noviembre 32,20
Diciembre 22,60
Total 130,90

Ventas Panadería:

Septiembre 92,05
Octubre 82,30
Noviembre 85,90
Total 260,25

Ventas Librería:

Septiembre 90,80
Octubre 64,85
Noviembre 46,25
Total 201,90

Huerta y Granja:

Sept.-Oct. y Nov. 34,20

Revista:

Octubre 63,30
Noviembre 23,10
Total 86,40

Donaciones de visitantes:

Octubre 49,60
Noviembre 50,00
Total 99,60

TOTAL 1.202,88

Compras de Librería:

Septiembre 65,85
Octubre 44,05
Noviembre 33,20
Total 143,10

Compras de Panadería:

Septiembre 68,45
Octubre 59,70
Noviembre 63,50
Total 191,65

Gastos generales:

Septiembre 38,15
Octubre 100,92
Noviembre 175,35
Total 314,42

Donaciones del Centro:

Por galletas 16,65
Por tranvías 10,50
Total 27,15

Existencia en Mercaderías

1º-12-1939 12,56

Existencia en efectivo

1º-12-1939 513,00

TOTAL 1.202,88

A lo expuesto en los capítulos anteriores sobre el valor de la educación social del niño, se agregan otros valores sobre esta actividad de proyectar la obra escolar más allá de sus límites, al barrio y a la ciudad, en la convicción de que todo organismo escolar debe trabajar hasta establecer contacto con las fuerzas culturales de la ciudad.

Es nuestro anhelo, por ejemplo, formar en el niño el sentimiento de solidaridad humana, base de una comprensión entre los hombres que solo será posible cunado se conozcan, se comprendan y se amen, hermanados en un común sentimiento de lealtad, de generosa ayuda, de mutua correspondencia. Aspiramos a que el niño sienta como necesidad natural la de "dar", dar de su alegría, de su belleza y de su emoción.

De ahí nuestro afán diario de que el niño trabaje, estudie y juegue, coparticipando con los demás alumnos su trabajo, su estudio y su juego y que lleve a las demás escuelas la alegría de su teatro y de sus músicas y divulgue por plazas y barrios su saber, experiencia adquirida en la comunidad del aula y, finalmente, haga llegar su ayuda a los hospitales y a las cárceles y se traslade a los barrios apartados, a prestar colaboración en una fiesta a beneficio de una escuela y se organice en sociedad cooperativa y vaya o mande a los pueblos y ciudades que lo soliciten, sus dibujos y sus plásticas.

Y aspiramos a algo más: a la escuela le es posible por intermedio del niño, penetrar en la vida de su barrio, vincularse con la vida de la ciudad, llevar más allá del

límite de aquella su latido, para que pueda así aprender y enseñar amando.

Porque la escuela argentina debe ser un gran núcleo de esfuerzos mancomunados, creemos necesario hacer esta escuela de puertas abiertas a todas las posibilidades del espíritu.

Una importante actividad de este orden la constituyen las Misiones infantiles de divulgación cultural.

Iniciada esta actividad al finalizar el año 1936, se cumple desde entonces, todos los años, durante el mes de noviembre participando en ellas los alumnos comprendidos entre los 10 y 14 años.

Las Misiones Infantiles de divulgación son la escuela en la calle, es contacto con el pueblo, a quien lleva su saber y su experiencia. Expresión de vida de la escuela que sale de sus límites estrictos y busca contacto con el mundo que la rodea.

Estas Misiones no son sino el resultado de la educación que el niño recibe en la escuela.

No creo que puedan alcanzar los mismos resultados practicadas en escuelas cuyo tipo de educación sea diferente al nuestro, por dos razones:

1° Porque nuestro programa general de trabajo impone al alumno una constante vinculación con el medio, un trato diario con cosas y personas, un recibir y un dar permanentes.
2° La escuela es el laboratorio de todas esas vivencias del niño en contacto con el mundo externo: analiza, estudia, corrige, instruye y educa, valiéndose de ese material.

Este desenvolvimiento del niño en un medio en que sus manifestaciones psicológicas desarrolladas, bajo el influjo del medio social, están constantemente controladas por el influjo del medio escolar, va perfilando un carácter, una voluntad formada por el ejercicio de la voluntad, por la práctica del autocontrol, por el uso razonado de la libertad, por la seguridad y dependencia conseguidas en la coeducación.

El taller con su artesano, la fábrica con su obrero, la calle con su gente, el campo con su labrador y su trigo, el parque con sus árboles almacenan en el alma del niño experiencias que, desde el punto de vista del cultivo de la tendencia social, significan una valiosa contribución y que la escuela utiliza como ciencia de formación de carácter.

La tentativa de Dewey de hacer de la educación del niño una formación integral, considerándolo como un futuro miembro de la sociedad organizada, es el mejor intento realizado en estos últimos años.

La escuela debe llevar al seno de las comunidades el impulso de su enorme vitalidad.

Mientras se mantenga aislada, encarcelada, respirando un aire diferente del de afuera, con un cielo y un sol que parecen distintos, apenas traspuestos sus umbrales, la formación integral seguirá siendo un mito. Lo que llevamos cumplido en nuestra escuela en obra de divulgación y de acercamiento, podrá apreciarse a través de la siguiente anécdota que pertenece a nuestro Mario, niño de 11 años, que está cursando el quinto grado:

Un visitante ha entrado a su aula y de inmediato se ha puesto en contacto con los niños, a los cuales dirige

preguntas sobre el significado de la Unión Panamericana, tema que están estudiando en ese momento.

Después de expresar con claridad el contenido, alcance y difusión de la obra panamericana, Mario dice: —Señor, nosotros también hacemos panamericanismo, porque nos vinculamos a las escuelas y barrios de la ciudad, porque mandamos nuestros trabajos y dibujos a otras escuelas argentinas y porque hace pocos días han salido para los Estados Unidos sesenta de nuestros mejores dibujos, que "La Galería de Arte Infantil" de Washington nos ha solicitado, para una exposición que visitará las principales ciudades de aquel país. — Mario ha sabido expresar con exactitud el contenido de la obra social que su escuela realiza.

Los temas elegidos para nuestras Misiones son diversos, pudiendo clasificarse en cuatro grupos: científicos, profilácticos, sociales y artísticos.

Llevamos cumplidos doce de carácter científico, ocho profilácticos, tres netamente sociales (difusión y práctica del cooperativismo tal como lo practican en la escuela, por medio de una sociedad constituida con fines de cooperación) y quince de carácter artístico: artes plásticas, teatro, música, títeres.

Los lugares donde se realizan estas Misiones son las plazas del barrio, las escuelas de la ciudad y la intersección de calles, donde más se hace sentir la necesidad de tratar un determinado tema o de hacer llegar la alegría del teatro.

Con varios días de anticipación, grandes carteles colocados en el sitio elegido para la "Misión" anuncian el tema, el día y la hora; se reparten, además, programas que los niños escriben y decoran y en la fecha señalada se trasladan con todos sus elementos: mesas,

carteles, cuadernos y material preparado para ilustrar sus explicaciones.

Hemos desterrado el sistema de la pequeña conferencia, aprendizaje generalmente memorizado, mecánico, empleando, en cambio, la forma natural que el niño adopta frente a su interlocutor a quien trata con natural espontaneidad a quien explica y contesta a sus preguntas y ante una duda, le dice espontáneamente: "espere usted un momento, voy, a buscar un compañero que lo sabe mejor que yo" y vuelve al punto con él. De esta manera, es también posible valorar la capacidad de cada niño, el esfuerzo cumplido, su grado de inteligencia, comprensión, seguridad, dominio del lenguaje, etc.

Son incalculables los beneficios que la escuela recibe de estos intercambios con la sociedad.

Descontada la influencia educadora a que me he referido ya, la escuela crea un núcleo de colaboradores que no son ni los maestros ni los padres, ya que estos están incluidos entre los naturales colaboradores que la escuela posee. El nuevo núcleo surge ese intercambio con la sociedad. Son los amigos de la escuela.

Se destacan los que aportan elementos de cultura, por ejemplo, el Museo Municipal de Bellas Artes "Juan B. Castagnino" de Rosario auspició nuestra exposición de dibujos, en noviembre de 1939, hizo la selección de los que iban a figurar en nuestro libro *El Niño y su Expresión*; se ocupó también de seleccionar los que compondrían la muestra enviada a los Estados Unidos, a pedido de la "Galería de Arte Infantil' de Washington, para una exposición circulante que realizará aquel país; y durante el año ha enviado a la escuela, periódicamente grupos de reproducciones de obras famosas para que fueran estudiadas por los alumnos.

Margarita Xirgu, el Cuarteto de Laúdes de los Hermanos Aguilar, han hecho llegar también a la escuela el magnífico aporte de su arte.

El señor Hilario Hernández Larguía colabora permanentemente en distintas actividades culturales de la escuela, pintura, biblioteca, etc., no faltando los que aportan su ayuda económica.

El Rotary Club de Rosario nos ha instalado un comedor escolar para treinta alumnos.

La señora María C. de Spada nos hizo llegar medios para adquirir los elementos y organizar un camping.

Los hospitales Alberdi y el de Niños nos ofrecen su valiosísima colaboración.

El Dr. Carlos Sugasti nos instaló un consultorio odontológico.

Y otros muchos colaboradores viven siempre atentos a las necesidades de la escuela.

También forma parte del núcleo los que nos dan su magnífica amistad, los que nos acompañan siempre, los que nos alientan, los que nos estimulan, los que nos señalan los errores y los que aplauden nuestros aciertos.

Grupo que cada día aumenta sintiendo como una necesidad la de ligarse a los niños y a los maestros y llegar hasta la escuela, como a un refugio a donde se viene a descansar, a gozar de esta amistad, de esta simpatía y de esta cordialidad, que la escuela prodiga a sus amigos.

En España tuvieron origen las "misiones" y fueron integradas por hombres y mujeres, alta expresión de la cultura española, que al mediar la primavera y en caravana de artistas, poetas y maestros, salía de Madrid y después de volcar íntegras sus alforjas, repletas de alta comedia, de cantos y músicas, de libros y cuadros, en

aldeas remotas en pueblos y villorrios dormidos en un sueño de olvido, regresaba a Madrid, para emprender en la primavera siguiente, tan bello peregrinaje.

El Coro y Teatro de Pueblo de las *Misiones Pedagógicas* contó en España con la colaboración de ilustres poetas, artistas y músicos. Hasta 1933 había recorrido sesenta pueblos y actuado frente a tres mil espectadores con la gracia y la belleza de sus romances, de su teatro y de su cancionero popular.

El Patronato de las Misiones Pedagógicas, contó con el apoyo del Gobierno de la República, distribuyó libros, fundó bibliotecas y se constituyó en uno de los más eficaces auxiliares del Ministerio de Instrucción Pública de España, realizando una bellísima labor educativa de vasto alcance.

México tomó el ejemplo de España con sus ya bien conocidas *Misiones Pedagógicas para Maestros Rurales* iniciadas bajo el gobierno de Vasconcelos.

Sin pretender dar a nuestras "Misiones" tal trascendencia y significación, debemos, en cambio, destacar que en ellas intervienen niños, nada más que niños.

Iniciamos su implantación desde 1936, llevándolas a distintos barrios de la ciudad y a la ciudad misma, comprobando cuán grande es su valor educativo a través de todas las etapas por las que pasa el niño, preparando la Misión.

La experiencia que adquiere en la labor diaria de que lo aprendido en la clase puede ser llevado fuera de la escuela, ya que la escuela como expresión de vida realiza un servicio social en el medio ambiente donde actúa y con el que está vinculado, unido, con ese traer y darse permanentes, influye para que el niño se sirva de esa experiencia y cumpla su tarea transmisora de una manera lógica y natural.

Durante la Misión, el comportamiento del niño es natural y simple. Desenvuelto y pronto a satisfacer al público heterogéneo que lo rodea cuando sale a las plazas y caminos, a improvisar su tienda y su tablado misioneros, es esta una prueba de que está cumpliendo con un criterio social, no impuesto por la escuela, sino que ha nacido de esa íntima relación de escuela y sociedad, de la que empieza a ser elemento útil.

Durante el tiempo de la Misión, el maestro desempeña un papel secundario, siendo el niño quien actúa directamente, contestando a las preguntas y satisfaciendo la curiosidad de aquellos que lo rodean.

En síntesis, las Misiones cumplen con las siguientes finalidades:

1° Acercan la escuela a la sociedad.
2° Proporcionan al vecindario alguna ventaja, ya sea de orden material, moral o social.
3° Acostumbran al niño a la idea de que es un ser útil desde que empieza a trabajar y que su trabajo no le pertenece sino en parte.

Ya tienen ellas ganado su prestigio en el barrio. Cuando el obrero regresa a su casa con la fatiga del trabajo a cuestas y descubre a los niños en su labor misionera, rara vez sigue indiferente su camino; se acerca a ellos y si la tarea ha sido amarga, tiene en el fondo de su alma una compensación feliz.

Invitados los alumnos a escribir sus impresiones después de realizada la Misión, todos llegan a conclusiones que pueden resumirse así:

1° Sienten profunda alegría al ponerse en contacto con el pueblo para hacerle conocer las experiencias que aprendieron en la escuela.
2° Están convencidos de que estas reuniones traen beneficios recíprocos. "Tuvimos oportunidad de cambiar opiniones y de recibir nuevas enseñanzas de personas con más experiencias en el tema que tratábamos", (Telma Martínez, 12 años, 5° grado).
3° Saben que están cumpliendo con una función social de acercamiento y de amistad.

Primero, en la escuela de la Infancia Desvalida, después, en la Escuela Normal N° 2 "Juan María Gutiérrez"' y, por último, en la pequeña escuela del Tiro Federal, nos abrieron sus puertas de par en par para recibirnos con cariño, sabiéndonos buenos compañeros.

¡Con cuánto gusto les enseñamos a construir juguetes!

Si pudiéramos nosotros estrechar nuestras manos con los niños del mundo, nos sentiríamos más felices. (Antonia Hanna, 14 años, 6º grado)

4° Sienten cómo es posible vencer con un esfuerzo de voluntad, la timidez o el miedo.

El único escenario era la tierra y el cielo. Mi corazón palpitaba y yo no tenía coraje de entrar al escenario. Pero mi conciencia me decía: muévete, parece que me hizo desaparecer el miedo y entré con ganas, como en mi casa, saltando contento de alegría. (Ángel Zanotto, 11 años, 4º grado).

5° Se sienten ya seres útiles con deberes hacia sus semejantes y experimentan una enorme alegría cuando se trasladan a algún punto de la ciudad a cumplir con un compromiso contraído con los compañeros de "Misión". Las monografías de las maestras, que se publican al final de este volumen, explican claramente toda la influencia educativa de estas Misiones, a la vez que informan cómo las organizan y el proceso desde su iniciación hasta el final.

Tal como acabamos de expresarlo, desde 1936 hasta 1939 nuestras Misiones se realizaron en forma de temas aislados unos de otros, cumpliéndose en lugares y fechas diferentes.

En 1940 nos propusimos agrupar los temas y hacer una sola Misión que se llevaría a cabo en un día señalado de noviembre en la plaza más próxima a la escuela.

Los maestros aceptaron la idea y preparamos el programa a cumplirse que fue el siguiente:

Escuela experimental doctor Gabriel Carrasco
Gran misión infantil de divulgación cultural

Plaza Alberdi - 23 de noviembre de 1940 - 18 horas

TEMAS
1° Evolución de los medios de transporte.
2° Nuestro puerto y nuestra chacra, ayer y hoy.
3° La pintura, desde los primitivos a los contemporáneos.
4° Arte indígena americano.
5° Cómo se organiza un camping.
6° Teatro de títeres. *Martín Fierro* y otras comedias.

Cada asunto será tratado por los alumnos quienes responderán a las preguntas que el público les formule.
Para cada tema se expondrá el material preparado por los niños.
Durante la "Misión" grupos de alumnos construirán trabajos en corcho, semilla, arcilla y prepararán títeres.
Se invita al vecindario a concurrir.

Cada uno de los temas había sido estudiado por distintos grupos de alumnos en el transcurso del año. Formaba, por lo tanto, parte del programa de trabajo cumplido.

Para llevarlo a la Misión no había más que asegurarlo a cada asunto.

El mes de noviembre fue de intensa actividad para alumnos y maestros.

Diariamente, a toda hora y aun a muy tardía hora del día, grupos de alumnos con sus maestras estudiaban y trabajaban tenazmente, ya afianzando un conocimiento, ya preparando los elementos que serían expuestos y que servirían para ilustrar los temas.

Las actividades desplegadas por los niños fueron de tipos diferentes pudiendo clasificarse en cuatro grupos: la de los investigadores, de los artesanos, de los plásticos y la de los actores.

Cada grupo dentro de su actividad y cada individuo dentro del grupo cumplió la trayectoria del trabajo correspondiente a cada uno hasta la incorporación definitiva de su trabajo a la del esfuerzo colectivo, con un método y una disciplina solamente alcanzables cuando la escuela logra formar en cada niño hábitos de trabajo responsable, libertad en la iniciativa, sentido de

cooperación, armonía en el trabajo colectivo que son los caminos abiertos hacia la libertad interior del hombre.

La escuela con este comportamiento frente al niño cumple con una ley de educación de acercamiento a la vida, educación que, según Juan Roura Parella, va solamente seguida de éxito "cuando las formas de vida que se trasmiten están de acuerdo con las necesidades actuales de la comunidad. El trabajo educativo, con las necesidades actuales de la comunidad. El trabajo educativo es solo fructífero cuando está anclado en la vida del tiempo".

En la vida de nuestros niños no fue un mero accidente este desplegar de actividad, este empeño de la voluntad en el mejor éxito del trabajo emprendido, esta consagración que los reunía todos los días en una tarea febril, casi sin descanso, en un afán de dar de sí lo mejor, de cooperar para que todo resultase de acuerdo a los deseos de todos y para que cada uno pudiese desempeñarse sin dificultad frente al público que frecuentaría la Misión.

Unos días antes, y pensando que ciento cincuenta alumnos era un número excesivo para atender al público, pretendimos reducirlo haciendo una selección, pero no fue posible. Nadie quiso ser desplazado. Todos se sentían con derecho y con deberes adquiridos en la colaboración diaria, en el estudio y en el trabajo realizado en común. El espíritu de solidaridad que se había creado se opuso a que se rompiese y fue así como los ciento cincuenta niños entre los diez y los catorce años frente a más de mil espectadores se mostraron seguros, claros, expresivos, felices de comunicarse con los padres, con los amigos y con los desconocidos explicando cuánto sabían, con clara simplicidad.

Es que esa era una lección más; la última lección del año; esta vez la lección se daba con el pueblo con el que estaban familiarizados por ese eterno conjugar del verbo "vivir" de la escuela.

En los últimos días anteriores a la Misión aulas y patios ofrecían el aspecto de una colmena febrilmente atareada.

Había quienes estudiaban frente a veintidós reproducciones de pinturas famosas, facilitadas por el Museo de Bellas Artes de Rosario, la evolución del arte desde los primitivos a los contemporáneos. Había pasado en esos días por la escuela Felipe Cossio del Pomar, cuyo libro *Arte Nuevo* había sido para los niños una valiosa fuente de informaciones. Al ser recibido por los niños, en el calor de la charla le contaron anécdotas de Gauguin y de Van Gogh con la satisfacción del que hace una revelación olvidando momentáneamente que él había sido el autor consultado. Es que cuanto aprendieron ya les pertenecía. El dominio de lo aprendido les permitió hacer una labor eminentemente personal hasta el punto de establecer comparaciones entre obras o autores de épocas distintas en busca de una analogía o de una antítesis.

Un grupo de niños de cuarto grado (10 años), que por primera vez iba a intervenir en la Misión se aislaba casi diariamente en un rincón sombreado del patio con sus cuadernos y sus libros. Una mañana los escuchamos en este breve diálogo:

Nelly que había tomado la dirección del grupo les dice: —Vamos a suponer que la gente se ha acercado hasta nosotros y quieren saber algo sobre Virgilio y

las Geórgicas; hagámonos preguntas sobre estos temas ¿quieren?

Modesta interviene preguntando: —¿Pueden explicarme de qué hablan las Geórgicas de Virgilio?

—Sí, Modesta, yo te lo explicaré— le dice Ricardo, y tomando la palabra cuenta que en el capítulo que han estudiado, Virgilio habla con amor de la tierra, del agricultor y del cultivo y cuenta las cosas con sabiduría y con belleza.

Y después que el diálogo se hizo general, Nelly interviene para decirles:

—Está muy bien. ¿Qué les parece si ahora hacemos otras preguntas un poco más difíciles?

Un martillar y clavetear de días nos pone en contacto constante con otros grupos de alumnos que han construido cientos de medios de locomoción, desde la balsa al vapor, desde la canoa india al barco moderno, desde el Montgolfier al avión, desde el biciclo antiguo a la bicicleta, desde la primitiva máquina de tren a la locomotora y junto a este material, el que ilustra la evolución del reloj, de la vivienda, de la pesca, del correo, etc., construidos después de prolijas consultas y después de conocer su historia y su influencia en el hombre civilizado.

Hay quienes han preparado el moblaje para la instalación de una carpa lista para un camping y han dictado un reglamento para un club de Exploradores que pasará a depender del Centro Estudiantil Cooperativo.

Hay quienes han construido en miniatura el puerto de Rosario desde la zona de cabotaje a la de importación y de exportación, con sus trenes y camiones, silos y galpones, muelles, buques y lanchones, grúas y guinches.

Y más allá, el grupo de los pintores ilustrando todo aquello que ha escapado a la habilidad del artesano y

al tiempo escaso, y los plásticos creando maravillas con papel macerado, con semillas, corcho y arcilla, haciendo títeres, interpretando motivos indígenas americanos, escenas de la vida del campo, diligencias y malones, arado y rastras, campesinos en la siembra, vendedores de heno, indios en la danza, instrumentos de música indígena.

Un poco apartados, buscando el silencio, están los actores ensayando el *Martín Fierro* y las comedias de Nelly y de Fernando y otros preparando los más antiguos bailes indios recogidos después de pacientes búsquedas en libros y revistas de mayor autenticidad histórica, y todos interpretando los coros de canciones con acompañamiento de caja y de quena, construidos y tocados por los mismos niños.

Y mientras se aproxima la fecha de salir a la calle en Misión, grandes carteles colocados en la avenida principal del barrio y volantes distribuidos en profusión la anuncian, invitando al vecindario a concurrir.

Desde las 16 horas hasta las 21 del día de la Misión, nadie ha abandonado su puesto, ni su tarea.

Transportar todo el material a la plaza en mesas y vitrinas, distribuirlo convenientemente, atender al público, explicar el resultado de una experiencia, el proceso de algún trabajo, la evolución de una industria, la historia del puerto, la vida del campo, la organización de un camping, el contenido de una obra de arte, la historia del indio americano, leer poemas, actuar en los coros, en las danzas y en los títeres y construir frente a mil curiosas miradas, títeres y miniaturas de corcho y de semilla y luego regresar a la escuela con el material a cuestas y con canto en los labios, esa fue la conducta de nuestros pequeños misioneros.

Esta conducta es el resultado del aprendizaje de la libertad hecho en la vida misma.

De la vida espontánea, nuestro niño pasa a la experiencia de la vida libre, conducido por la escuela que lo inicia en el recorrido del camino y lo pone en posesión de bienes que lo capacitarán para desempeñarse en libertad.

En nuestro niño se manifiesta por una disciplina interior que lo provee de un sentido de responsabilidad frente al deber.

Su laboratorio es el aprendizaje de series de experiencias vividas; la escuela sabe que el niño no se educa repitiendo, sino viviendo, experimentando y seleccionando aquello que pueda contribuir a afinar su vida y a formar una alta calidad de carácter.

La escuela hace con gran cuidado la selección de los materiales que pone a disposición del niño; historia, geografía, naturaleza, matemática, dibujo, teatro y música han de proporcionarle elementos por los cuales se sienta inclinado y por los que experimente placer en conocer.

Esta selección de los materiales está íntimamente unida a lo que podríamos llamar método de trabajo y cuyo principio fundamental ya lo hemos establecido: el niño se educa realizando experiencias, viviendo; seleccionará los elementos que recogerá del contorno en relación permanente con el mundo físico y el social y tomará de ellos lo que mejor convenga a su naturaleza.

Hay niños cuyo espíritu está preparado para recibir de inmediato tales influencias dirigidas por la escuela. Otros en cambio, menos dotados, lo hacen más lentamente, pero todos acabarán por demostrar que el nivel de vida espiritual se ha elevado al finalizar el ciclo de la escuela primaria.

Nelly Pinelle, de 10 años, cursando el cuarto grado, puede ser entre otros un ejemplo de la influencia educadora de la escuela y de su método.

Desarrollando su acción educativa en un mundo de vivencias y de relaciones múltiples, el niño establece contacto con la vida social, recibiendo el influjo de cuatro tipos de relaciones sociales, clasificados por *Vierkandt* y que menciona Roura Parella en su libro *Educación y ciencia.* [21]

Nelly que con sus compañeros de grupo ha visitado repetidas veces nuestro puerto y la chacra vecina y ha conversado con los obreros y agricultores y ha sufrido escuchando los relatos de sus vidas duras y muchas veces miserables y se ha enternecido frente al espectáculo armonioso de los campos sembrados, de los pájaros en bandadas y se ha influido de lecturas traídas al caso, ha podido expresar en una síntesis reveladora, su espíritu que ya aparece integrado por la influencia educadora de la comunidad.

Es una comedia que escribió para ser representada en el teatro de títeres y en el día de la Misión.

Campesinos

Escena I

Es un campo verde donde los pájaros alegres cantan. En un campo que parece un trigal viejo y dulce viven don Cristóbal y doña Marcela, con sus hijos. Más allá del rancho hay árboles verdes, hay un cielo puro. Pasean por el campo Don Cristóbal y Doña Marcela.

[21] Roura Parella, J. (1940) *Educación y ciencia*, México: La Casa de España.

Don Crist. —¡Qué lindos están nuestros campos! He dejado parte de mi vida en ellos y estoy alegre. Marcela. Cada día que pasa es una riqueza para mi campo, para mi vida.

D. Marce. — Has dejado tu vida, has sembrado alegría.

D. Crist. — ¡Y pensar que no es nuestro! ...

D. Marce. — ¡Pero hay alegría en el campo! ¿por qué no nos alegramos nosotros? ¿Oyes... oyes? el gorrión, nuestro pajarito amigo canta; parece que nos dijera que nosotros también tenemos que cantar. ¿Te acuerdas cuando en nuestra tierra, cantábamos mientras sembrábamos...?

D. Crist. — Qué días alegres. Qué recuerdos tan dulces como el perfume de las ilusiones.

D. Marce. — Mira qué lindo está el lino; es un mar azul que se mueve.

D. Crit. — Vamos, Marcela, pronto el sol se va a esconder y nuestros hijos volverán.

Escena II

Están en el rancho Don Cristóbal, Doña Marcela y sus hijos Eugenia, Mario y Gustavo. Cantan alegres canciones de estas tierras. Aparece el dueño del campo.

Patrón – (*con voz áspera*): Buenas tardes. Veo que Uds. no me dan mucho por el campo. Prefiero que quede sin cuidados. Tendrán que irse.

D. Crist. — Señor, irnos... He dejado en este campo vida honrada, rica. Las espigas me han coronado. En las noches el lino ha sido mi cuna y el cielo mi amor. Estos campos están llenos de mi vida, llenos de riqueza que no es mía a pesar de mi trabajo.

Patrón — No, y no. Basta. Estos campos me cuestan. Prefiero que no los cultiven. Total soy rico y no necesito.

D. Marce. — Señor, Ud. quiere un campo pobre...

Gustavo — Así que su ley es la inutilización de la tierra.

Mario — Señor. Mi padre tiene aquí sembrada su vida y a la vejez le quitan tierra y rancho, cubiertos de todos los verdes del campo.

Eugenia — Le pido no nos quite lo que es casi nuestro. Que nos deje el campo. Mire... los campos están sembrados; tienen trigo, lo que el pueblo espera, lo que llena los barcos, lo que llena los mares porque los hombres se lo disputan. Los campos de trigo son el mundo. Los pájaros cantan porque ven trigo.

D. Crist. — Déjenos, señor; prometemos trabajar más, de sol a sol, sin descanso con tal de poder sentir entre nuestros dedos esta tierra que es nuestra porque encierra nuestro trabajo.

Patrón — (*siempre con voz áspera*): Bueno, les dejo el campo; pero no se olviden. ¡Hay que trabajar más!

D. Crist. — Sí. trabajaré hasta que se acabe mi vida. Trabajaré para poder tener entre nosotros esta tierra, esta tierra fresca y buena que es parte de nuestra vida.

Fin

Ejemplos de la misma influencia educadora son algunas impresiones escritas por los niños al día siguiente de la Misión.

Lidia Burton de 13 años y alumna de sexto grado y que ha formado parte del grupo encargado de explicar el contenido de la pintura desde el primitivismo a nuestros días, escribe entre otras cosas lo siguiente:

> El arte fue llevado al pueblo, las madres con sus criaturas en brazos miraban ese maravilloso lenguaje escrito en color.
> Explicamos con claridad la belleza y la frescura del cuadro, de su autor y de su tiempo.
> Al explicar el sentimiento trágico que tuvo Vlamink en sus paisajes; o Gauguin en sus símbolos y figuras recortadas y sin volumen, en sus colores; o Cézanne que en sus objetos desvencijados quiere lograr solidez e impresión de aire entre un objeto y otro, nos invadía alegría y gozo porque hemos podido expresar la idea y el sentimiento del artista en sus lienzos y hacerlo comprender a la gente que nos rodeaba.

Emilia Benito de 10, años después de su primera experiencia en la Misión, escribe:

> Nuestra misión realizada en la plaza fue todo un éxito. Concurrió mucho público que comentaba muy bien nuestros trabajitos. Entre el público había muchas personas que nos hacían preguntas sobre nuestra labor, preguntas que nosotros contestábamos bien; aunque algunas personas interpretaban mal nuestra Misión y preguntaban en una forma rara que no podíamos responder tan bien como queríamos.
> Mi papá que nunca me engaña y que sabe apreciar todas estas cosas regresó muy contento y entusiasmado. Yo estoy convencida de que la Misión fue todo un éxito.

Amelia López, de 13 años y alumna de sexto grado, escribe:

> Íbamos confiados en el éxito.
>
> Íbamos a hacer conocer parte de lo aprendido en el año; mientras explicábamos, nuestra conversación se hacía interesante. Personas llegadas de todas partes se situaban junto a nosotros, ya en busca de explicaciones, ya con el deseo de admirar nuestra obra y de felicitarnos.
>
> Todo esto ocurría en un ambiente familiar.
>
> Al finalizar el año que tanta importancia tenía para nosotros, pensé que la obra que realiza nuestra escuela va siendo comprendida y aplaudida por todos los que con espíritu justiciero se acercan a ella.

Ernesto Scremin, 11 años, quinto grado, escribe:

> Después, el vagabundo titiritero llegó con el espíritu alegre iluminando nuestros ojos.
> La comedia del Martín Fierro era como si la pampa se hubiese asentado en la plaza y en el pensamiento de los niños y estos lo interpretasen.
> La gente, apiñada frente al teatro, que estaba sobre un camión, miraba alegre el movimiento de los muñecos, sus cantos y sus bailes.
> Cuando la Misión terminó, los niños y las niñas, los hombres y las mujeres, con sus caras sonrientes, fueron despoblando la plaza cuando ya anochecía.

Mario García, 11 años, quinto grado:

> El maestro y el niño, juntos, en colaboración, eran un solo espíritu en nuestra Misión un solo ser, podría decirse, que trabajaba[n] al unísono.

Gloria Chiapello, 11 años, quinto grado:

> La escuela salía de su propia escuela para envolver al barrio con un poco de su saber. Otra vez la escuela y el barrio se unían.
> La escuela tiene que unirse al pueblo, el barrio tiene que ser otro pedazo de escuela más.
> Aquello era una feria en donde había de todo: trabajo, alegría, risa y que el viento se lo llevaba ligero, tal vez para que oyesen los que no habían venido.
> Ya nuestra feria iba terminando y la escuela volvía a su propia escuela y la plaza quedaba otra vez sola. Me parecía que se iba, que se iba y que ante mis ojos se perdía en el mundo de la nada.

A las impresiones de los niños agregaremos brevemente las recogidas por nosotros.

Una absoluta confianza en la preparación de los trabajos nos mantuvo tranquilos y serenos durante el desarrollo de la Misión.

Recorríamos las mesas y los grupos, nos deteníamos a ver, a escuchar, como si fuésemos un espectador más que se dispone a gozar en contacto con esta flor de adolescencia que se prodigaba con toda su gracia y su frescura.

Sabíamos que "ni las preguntas raras que nos formulaban algunas personas y que no podíamos contestar", según nos cuenta Emilia Benito en sus impresiones, serían motivo suficiente como para privar a nuestros

misioneros de su natural desempeño, ni tampoco teníamos dudas sobre la actitud de nuestras niñas frente a algún espectador poco culto. Un llamado de atención le obligaba a cambiar de tono o alejarse del lugar.

Teníamos seguridad y confianza en nuestros niños y en el trabajo cumplido por los maestros.

Teníamos, además, fe en el pueblo que los rodeaba; pueblo de señores y de humildes, de ricos y de pobres, gente ciudadana y gente de taller y fábrica. Artistas y obreros, hombres de letras y trabajadores de blusa azul; madres con sus hijos en brazos, niños de todas las edades, hombres y mujeres de la ciudad y de los barrios; gente venida de otros pueblos; semblantes despreocupados, ojos curiosos, bocas sonrientes, solos o en grupos, iban y venían de una mesa a otra, de un grupo a otro, preguntando, mirando, observando y escuchando con una expresión de sorpresa, de emoción y de gozo que se volvía hasta nosotros hecha pregunta: ¿Cómo han conseguido este resultado? ¿Cómo ha sido posible alcanzar tal disciplina, tal solidaridad, tal seguridad de conocimiento, tal gracia?

¿Cómo tal despejo, tal fluidez de lenguaje, tanta sencillez?

Y otras peguntas que no pudimos contestar:

¿Por qué a nuestros hijos no los educan así?

Había angustia en la voz y dolor en nuestro silencio.

Mientras tanto la vida se agitaba en torno. Ciencia y trabajo, canciones, danzas, música y teatro.

En ese instante una nueva fe se encendía en nosotros. Veíamos escuela y pueblo confundidos, identificados, unidos por obra de los niños.

Su gracia había podido realizar esta consagración, que será sin duda definitiva.

MISIONES CULTURALES REALIZADAS EN 1936

Asunto	Programa
La hormiga	Información sobre su organización y vida. Realización de dibujos, carteles. Ejemplares de hormigas destruidas.
El alcoholismo	Causas y efectos del alcohol. Exposición de material ilustrativo. Proyección. Distribución de folletos.
La mosca	Desarrollo y propagación. Formas de exterminarla. Lucha contra la invasión de hormigueros. Distribución de volantes.
Teatro	Hansel y Gretel. Adaptación de la ópera de Humperdinck.

Grupo	Horario y lugar	Profesor
6º grado	Noviembre, sábado 17 en Plaza de Alberdi.	Marta Angélica Zubeldía.
6º grado	Noviembre, sábado 17 en Plaza de Alberdi.	Argentina Acosta.
6º grado	Noviembre, sábado 17 en Ferreyra y Darregueira.	Esther Mac Loughlin.
	Mes de Noviembre. Salón de actos de la Escuela de la Infancia Desvalida.	Leticia Cossettini, Elvira Casals.

MISIONES CULTURALES REALIZADAS EN 1937

Asunto	Programa
Sericultura	Las tierras de Alberdi son aptas para cultivar la morera. Presentación de ejemplares diversos. Explicación. Historia y cultivo. Exposición de todo el material. Exposición del gusano y producción. Material cosechado en la escuela.
Higiene bucal	Conocimientos generales. El cepillo de dientes. Demostración. Carteles. Distribución de folletos.
Apicultura	Generalidades de la abeja. Preparación de colmenas racionales. Cuidados. Flora melífera. Cosecha de la miel. Valor nutritivo. Exposición de material. Preparado, colmenas, carteles, cuadernos, folletos, etc.

Grupo	Horario y lugar	Profesor
6º grado	Plaza de Alberdi, sábado 16 horas.	Edgardo Mendoza.
6º grado	Liprandi y Viamonte, noviembre, sábado 10 horas.	Argentina Acosta.
6º grado	Noviembre, sábado, Humberto I° y Darregueira.	María Angélica Zubeldía.

Asunto	Programa
Flora local	Exposición de flores silvestres del lugar. Informaciones generales. Cómo se prepara un herbario casero. Poesías, diálogos sobre las flores. Distribución de frasquitos preparados en la escuela.
Teatro	Poema original de Lucinda Suárez. Poesías de García Lorca. Monólogo original de María Inés. Romance del Duque de Luna. Escena de la obra 'Mariana Pineda', de García Lorca.
Teatro	Recordando al 'Cuarteto Aguilar'. 'La balada de Atta Troll'. 'La canción de la niña que no tenía corazón'. La zapatera prodigiosa, de García Lorca.

Grupo	Horario y lugar	Profesor
6º grado	Plaza de Alberdi. Noviembre, sábado 18 horas.	Sofía de Alcácer.
4º grado	Plaza Santos Dumont. Barrio Alberdi. Noviembre, sábado 16 hs.	Leticia Cossettini.
4º grado	Escuelas de Tiro Federal y Parque Casas.	Elvira Castañeira.

MISIONES CULTURALES REALIZADAS EN 1938

Asunto	Programa
Apicultura	Estudio de la abeja. Exposición de colmenas. Instrumentos del apicultor. Flora melífera. Carteles. Folletos. Aplicación medicinal y doméstica. Distribución de miel y dulces.
El petróleo	Presentación de una pequeña destilería, preparada por los alumnos. Carteles, folletos. Exposición del material sobre el proceso de refinamiento. Historia del petróleo en nuestro país.
Juguetería	Enseñar la construcción de juguetes de corcho y semillas.
Biblioteca y música	Llevar libros, dibujos y músicas.

Grupo	Horario y lugar	Profesor
6º grado	Plaza de Alberdi. Noviembre, domingo, 10 horas.	Sara Bertalatzy.
6º grado	Plaza de Alberdi. Noviembre, domingo, 10 horas.	María Angélica Zubeldía.
5º grado	Escuela de la Infancia Desvalida. Noviembre, lunes.	Zulema M. de Cagnone.
4tos. grados A y B.	Escuelas del Barrio Parque Casas y La Florida.	Pilar Benítez y Víctor Macías.

Asunto	Programa
Fiesta de la Primavera	Coro de pájaros. Teatralización de poemas de niños. Teatralización del Siglo de Oro Español. Distribución de guirnaldas de flores a las señoras y niñas. Rondas populares.

MISIONES CULTURALES REALIZADAS EN 1938

Asunto	Programa
Práctica del cooperativismo	Divulgación del cooperativismo tal como lo practican en la escuela. Libros de actas, Caja, estatutos, balances, etc.

Grupo	Horario y lugar	Profesor
Numerosos alumnos	Patio de la escuela el día de la Primavera.	Leticia Cossettini, Elvira Castañeira. Preparación de rondas: María E. Gómez Más, Dozolina Marini, Carlota Caballero, Marta Araujo, Emilia Hutmacher, Juana Solmonoff. Al piano: Petrona Ordóñez.

Grupo	Horario y lugar	Profesor
6° grado	Escuelas Carlos M. de Alvear y N° de la Florida. Mes de noviembre, 10 horas.	Edgardo Mendoza.

Asunto	Programa
Exposición de acuarelas / Fiesta de inauguración	Programa de la fiesta: Coro de pájaros. Romances del siglo de Oro Español.

La exposición de acuarelas estuvo expuesta veinte días.

Asunto	Programa
Cerámica Americana	Su desarrollo histórico. Exposición de cacharros. Trabajos de alfarería.
Juguetería	Enseñar a construir juguetes de corcho y de semillas.
Poesía Americana	Poetas americanos. Poesías-Romances. Rondas-Cantares.
El Gaucho	Su historia y su poesía-leyenda. Exposición de acuarelas y plásticas sobre el gaucho.

Grupo	Horario y lugar	Profesor
Numerosos alumnos	Museo Municipal de Bellas Artes Juan B. Castagnino. Noviembre, 8.	Leticia Cossettini, Elvira Castañeira. Preparación de rondas: María E. Gómez Más, Dozolina Marini, Carlota Caballero, Marta Araujo, Emilia Hutmacher, Juana Solmonoff. Al piano: Petrona Ordóñez.

Grupo	Horario y lugar	Profesor
5º grado	Plaza de Alberdi. Sábado. Noviembre.	Pilar Benítez Zubelzu.
6º grado	Escuelas Normal 'Juan María Gutiérrez' y del Tiro Federal.	Zulema M. de Cagnone.
6º grado	Plaza de Alberdi. Noviembre. Sábado 18 hs.	Sofía de Alcácer.
4º grado	Local de la escuela. Noviembre. Sábado 10 horas.	María Teresa Valdés.

Asunto	Programa
Teatro de títeres	Monólogos-Comedias. Diálogos. Músicas.
El pan	A través de la parábola, la leyenda, la oración, el canto y la comedia.
La hormiga	Generalidades. Exposición de acuarelas. Cuadernos, hormigueros, aparatos hormigueros. Aplicación práctica para la destrucción de hormigueros.

Grupo	Horario y lugar	Profesor
Grupo de alumnos	Escuelas de Tiro Federal, Sarratea, niños retardados, La Armonía. Tucumán. Gobernación de Formosa. Tres colonias de vacaciones. Escuela de aplicación S. F. de Plaza Santos Dumont.	Leticia Cossettini y María Lidia Tasada.
4º grado	Plaza de Alberdi. Noviembre. Jueves 18 horas.	María E. Gómez Mas.
5º grado	Plaza de Alberdi. Noviembre. Sábado 18 horas.	María Angélica Zubeldía.

Misión infantil de divulgación cultural

Tema: Cerámica americana

18 de noviembre a las 18 horas en Plaza Alberdi

Informe de la maestra Srta. Pilar Benítez Zubelzu

Constituyó nuestro programa de Historia y Geografía, durante el presente año, el estudio de América, especialmente América Hispana.

Conocido el escenario, procuramos lograr la fuga del presente para reemplazarlo por un pasado remoto.

Los llanos, las mesetas y los Andes volvieron a ser ocupados por sus habitantes primitivos; y fue el tiempo, el encerrado en el período precolombino.

Ésta fue una carátula. La otra, la Europa de los siglos XIV y XV.

Luego la venida de Europa a América (descubrimiento, conquista y colonización).

Consideré indispensable ahondar en la vida de América precolombina, piedra angular del futuro de América Hispana. Hicimos un estudio minucioso de "los hijos del sol", "los hijos de la roca" y los mayas; sobre todo, de su sociedad: su vida material, psíquica, familiar y social.

Nos movía a ello un ideal pacifista. El conocimiento de la tradición americana contribuye a la formación de una conciencia americana en el niño. La valoración de este período nos llevó a la universalización de la prehistoria, y esto ya lleva involucrado un ideal de paz universal.

Procedí así: presentado el asunto que iba a ser objeto de estudio, buscábamos informaciones sobre él. El material

informativo era distribuido entre los cinco grupos que constituían el grado; y se iniciaba el estudio.

Los grupos procuraban aislarse entre sí a fin de no molestarse. Dentro de cada grupo, el estudio se hacía así: uno de los compañeros leía en voz alta. Acabado un pensamiento, pedía a alguno de sus compañeros repetir el concepto "con sus palabras". Si había un error de comprensión o expresión, otro compañero lo corregía.

Yo visitaba los grupos e informaba sobre lo que no se entendía o no se encontraba; observando la actuación de cada uno dentro de su grupo.

Cuando el estudio lo hacían los niños fuera del horario escolar, se hacía de idéntica manera. Cuando contábamos con un solo libro o recorte para un asunto determinado, los cinco grupos se fundían y procedíamos como antes indiqué. Acabado el estudio nos reuníamos y, sentados alrededor de las mesas, se iniciaba la discusión, el comentario.

Instituimos la conversación libre que, por lo tanto, era iniciada y mantenida por los niños. Yo intervenía cuando era necesario: para aclarar un concepto, para darle la oportunidad de hablar a un rezagado, para ampliar la información obtenida, para corregir lo mal dicho y lo mal hecho.

No creo necesario destacar las ventajas de la tarea solidaria. Más de un chico cuya comprensión no le hubiera permitido interpretar por sí solo cuanto leía, pudo hacerlo gracias a la ayuda del más capaz.

Por otra parte, cuando la fuente de información de cada grupo era distinta, al reunirnos para hacer el comentario general se engrosaba el caudal de conocimientos de cada uno.

Debo destacar la armonía y cordialidad reinante en nuestras discusiones. Se puso de relieve en la serenidad con

que cada uno podía exponer, en la pregunta salvadora al compañero que vacilaba, en la expresión tan frecuente de los niños de un grupo cuando uno de ellos se detenía ante una pregunta o en su conversación: "Pero si él lo sabe..."

Debíamos realizar una misión. Debíamos salir de los límites de la escuela y acercarnos al pueblo. En muchas oportunidades nos habíamos acercado a él para recoger. Ahora sería para dar.

¡Tarea difícil elegir el motivo para este acercamiento!

De las cuestiones estudiadas, una, las civilizaciones indígenas, había logrado despertar vivamente el interés de los niños.

Los pueblos indígenas americanos se destacaron en un arte industrial: la cerámica. Tal vez porque en ella participaban los tres elementos que más temieron: la tierra, el agua y el fuego.

En la cerámica adivinamos, además, las artes mayores, pues tiene: de la escultura, el modelado; de la pintura, el color; y de la arquitectura, el sentido de la proporción.

Alguien comparó el modelado de los niños con modelados primitivos y halló semejanzas sorprendentes. Tiene, pues, el modelado infantil estimable valor como documento del arte en la primera infancia de la civilización.

El modelado no lo encaramos como un ejercicio de carácter profesional y sí como lenguaje, como expresión de una intuición.

Cumpliendo con el propósito ya revelado de proyectar la prehistoria americana en la universal, nos remitimos a los orígenes de la cerámica.

He aquí el índice de asuntos relativos a esto que tratamos: el hombre primitivo y sus necesidades; contraste entre el salvajismo y la civilización; la fabricación

exclusiva de armas, propia de los más salvajes; la fabricación de alfarerías, propia de los pueblos que ya entran en la civilización; desaparición de los pueblos que no siguieron este camino de perfección. Ejemplos: alfarerías primitivas, vasijas de barro cocido al sol. Paralelo en la naturaleza (nido del pie gallina, del hornero, del eumenes, del hiposcilón y del pelopeo).

Conocido el propósito utilitario que guio al hombre en la preparación de alfarerías, nos interesó también el modelado en sí.

Hubo para ello un motivo, al que yo llamaría "regional". Nuestra escuela está ubicada en las proximidades de las barrancas del Paraná y, como todos saben, es esta una zona rica en arcilla útil.

Una fábrica de cerámica y un alfarero y su taller se han instalado en sus proximidades.

Nos iniciamos yendo a la barranca en busca de arcilla.

Cada chico tomó una porción y le di ocasión de crear, de conocer un procedimiento de trabajo.

Impulsados por su actividad, no se cansaron de utilizar sus manos amasando una y mil veces aquello que ya era una bola de arcilla; la sugestión del material despertó su iniciativa y su capacidad creadora.

Y así Rodolfo reprodujo con más o menos fidelidad una estatuilla de un extraordinario dios azteca que vio en un texto, Rosa hizo una pirámide, Adela modeló varias frutas...

Algunos sintieron la necesidad de la herramienta auxiliar y la improvisaron. Fue un palo pequeño, un alambre, una rústica esteca.

Los procedimientos seguidos para modelar pusieron en evidencia los recursos de cada uno. Coincidieron así con

los que el hombre usó según nos cuentan los historiadores. Así, para modelar un cacharro procuraron primero ahuecar una bola de arcilla. No conformes con esto, usaron otro: lograron un círculo de arcilla y con trozos en forma de cintas formaron las paredes laterales. Otros con palillos hacían una especie de esqueleto que luego revestían de arcilla.

Milada y Oscar, vecinos de un alfarero, propusieron una visita a su taller para ver las maravillas que tan fácilmente allí se lograban.

Aquí nos apartamos de la técnica del modelado indígena, pues nuestro hombre prehistórico no conoció la rueda y por lo tanto tampoco el torno de alfarero.

Una mañana fuimos a la "famosa" alfarería de "Don Gino". Este buen señor nos recibió cordialmente; le halagaba nuestro interés por su trabajo, "al que muchos juzgaban sucio."

Nos habló del porvenir de su oficio, nos señaló sus ventajas, tales como el poco costo de herramientas y materiales. Lo vimos trabajar. Usó un torno primitivo, movido a pie. Los chicos vieron maravillados cómo la masa informe de arcilla, previamente amasada, se transformaba en un cono perfecto, luego en un cono truncado. Vieron entonces cómo bajo el sortilegio de sus manos se transformaba en floreros, macetas, jarrones.

El contacto con los chicos hizo evocador al buen artesano y nos habló de la patria lejana, de su infancia, de su oficio.

Cuando volvimos a la escuela, los niños escribieron sus impresiones. Elena las tradujo así:

> Las manos del alfarero gozan la blandura y la frescura de la tierna arcilla. Cuando termina una obra

la acaricia con una mirada de sus buenos ojos azules y la separa del trozo en que nació.
Es entonces el cacharro un pedazo de arcilla madura.

El torno visto en la alfarería fue codiciado por los chicos, deseosos de tener uno así.

Los varones fueron por las tardes a la escuela y, con maderas viejas, restos de los pisos que acababan de ser renovados, hicieron uno. No lo pudieron utilizar porque era muy endeble. Hicieron otro bajo la dirección del profesor de carpintería, con material adecuado y más experiencia.

Pronto pudo ser utilizado. Todas las tardes vino un grupo a ejercitarse en su uso. Adela y Rodolfo fueron los mejores alfareros del grado.

Llegaron a preparar macetas y cacharros pequeños con bastante maestría.

Ante una obra útil terminada, surge siempre una intención artística.

Así penetramos en la decoración.

En América la preparación de alfarería estuvo, dentro de la sociedad indígena, en manos de la mujer y bajo la dirección del sacerdote.

De ahí el carácter religioso de sus ornamentos, por eso el motivo religioso fue el determinante de las emociones artísticas del indio.

Los chicos, para quienes el dibujo es un lenguaje, supieron apreciar lo que el dibujo fue para los pueblos primitivos: un lenguaje mudo que, cuando lo interpretamos y vestimos con el ropaje de la palabra oral, adquiere elocuencia poética.

Así nos iniciamos en el estudio de la ornamentación indígena, de los motivos que se encuentran: eskenmorfos, pitomorfos, zoomorfos, antropomorfos y mitomorfos.

Las unidades o temas decorativos empleados por los niños en la ornamentación de cacharros fueron los símbolos creados por las civilizaciones precolombinas.

Tuvimos oportunidad de ver, cuando estudiamos la historia de la escritura en la Humanidad, que esta en su génesis se confunde en parte con la pintura. Por eso no olvidamos el valor ideográfico de dichos símbolos y los interpretamos.

Comprender esto suponía comprender el pensamiento indígena, penetrar en el drama de sus vidas, en su concepción del destino humano.

Conocidas las unidades temáticas observamos la manera de combinarlas. Por eso aprendimos las normas de dirección, de repetición y de adecuación.

Los problemas que se nos presentaron los resolvimos sin salirnos del arte autóctono, pero sí teniendo en cuenta, respecto a conocimientos, los del arte universal.

Así pudimos resolver problemas que el artista indio evitó.

Los chicos realizaron infinidad de proyectos de decoración de las más variadas formas de cacharros de alfarería. Los colorearon luego con el color adecuado. Usaron para esto acuarelas.

Los proyectos los llevaron luego a la práctica.

En los proyectos y en el decorado de las alfarerías luego, no empleamos para su ejecución la técnica indígena, pues me pareció absurdo renegar de las conquistas que el hombre desde entonces hasta hoy ha logrado.

Actualizamos, pues, la técnica y utilizamos los útiles y materiales adecuados. No fue la nuestra una exhumación, sino una actualización.

Para la pintura de cacharros utilizamos óleo, témpera y esmaltes.

Destaco que, para lograr la preparación de las cincuenta y tres piezas expuestas luego, debió reinar el más acabado espíritu de colaboración.

Los niños sentían profundo respeto por su tarea, y así Rodolfo, habitualmente inquieto y vivaz, provisto de una lupa reprodujo en un cacharro una escena que representaba una lucha incaica, obtenida de una ilustración muy pequeña de la *Arqueología Americana*, de Beuchat.

Cuando el material ilustrativo estuvo preparado, fijamos el día y el lugar para nuestra misión cultural.

Fue el 18 de noviembre, en la plaza de Alberdi, a las seis de la tarde.

Los niños lo dispusieron todo con afán extraordinario. Llevamos nuestro torno, las alfarerías que habíamos decorado, los proyectos; libros, recortes y cuanto nos había servido como material ilustrativo, cacharros toscos a través de los cuales podríamos seguir la historia de la cerámica.

Visitó nuestra exposición un respetable número de vecinos. Fueron atendidos por los niños, quienes no se cansaban de explicar el significado de un motivo decorativo, su manera de realizar la tarea, pormenores de la historia de la cerámica o detalles de la vida indígena.

Adelita subió al torno y modeló un pequeño jarrón con acierto. Un obrero de la fábrica de cerámica vecina, atraído por los chicos, aceptó una invitación que ellos le hicieron y modeló en el torno una maceta.

Su obra sencilla fue acogida con aplausos.

Un vecino comentó: "¡Qué simpático este acercamiento de la escuela al pueblo!"

El público no se iba ni los chicos daban muestras de cansancio. Sin embargo, hacía más de dos horas que estábamos allí.

Recogimos nuestras cosas y, como dijo Susana en su comentario, "…la plaza quedó otra vez solitaria."

Misión infantil de divulgación cultural
Construcción de juguetes

Escuelas:
Normal Nº 28 "Juan M. Gutiérrez"
Infancia Desvalida, Tiro Federal.

Tema: *construcción de juguetes de semilla y corcho,*

6º Grado.

Informe de la maestra Zulema M. de Cagnone

Un aspecto interesante de nuestro programa de trabajo, lo constituyen sin duda las Misiones Infantiles de Divulgación Cultural.

Entendidas ellas no puramente bajo la faz instructiva, sino de trabazón o ligadura entre el exterior de la escuela disperso y ajeno las más de las veces a todo lo que preocupa y desenvuelve esa entidad educativa, pues ese es realmente su verdadero papel y mérito, ellas consiguen con creces, éste su afán primordial.

Así entendida, ha sido encarada, pues, como embajada entusiasta a través de otros ambientes, siempre dentro de la ciudad y hasta fuera de ella, en las exhibiciones,

exposiciones y conferencias desarrolladas por la señorita Olga. Pero en lo que a mí atañe, dentro de la ciudad, he concurrido a otras escuelas, solicitada unas veces y espontáneamente otras. Hasta dentro mismo de la escuela, la "Misión Cultural" cumple su obra. Los alumnos de 6° grado son hoy los maestros que legan a sus compañeros de otros grados, las aptitudes por ellos adquiridas.

La manualidad es fuente de creación; aviva el entusiasmo infantil al mismo tiempo que ocupa la actividad de las manos, motores inmediatos de una imaginación en inagotable fluir.

Dos años y escasos meses de práctica con los mismos alumnos, en instantes robados a las clases, hicieron de muchos de ellos artífices habilísimos en la fabricación de juguetes, con elementos simples tales como frutos secos, corchos y semillas.

Comencé enseñando a valorar ese "deleznable material" para otros niños, y nuestras excursiones proveyeron abundantemente materia prima a nuestro taller de juguetería.

La primera "Misión Cultural" sobre enseñanza de juguetes de corcho y semilla, se llevó a cabo en la "Escuela de la Infancia Desvalida"' el año anterior; catorce habilísimos animadores, capacitados para dar con amor lo que ellos sienten en igual forma, fueron entonces los maestros que debían enseñar a, más o menos, cien alumnos, sus habilidades.

Lo que realizan, bien conocido por todos, es de espontaneidad pura, las técnicas primarias las llevan algunos a un grado de perfección, sólo explicable cuando se pone gran cariño en la tarea.

Semillas, frutos secos y mucha imaginación suplen lo que expresan algunos tratados de manualidades.

En un comienzo, los cuadernos de "Actividades escolares" de Luis Llácer Asencio dieron algunas normas, luego un trozo retorcido de la corteza de un fruto seco, la forma de una semilla y el gran entusiasmo que nace de la infancia cuando se halla en contacto con la naturaleza, crearon todas las semejanzas que los cansados ojos de los adultos no alcanzan a vislumbrar.

El entusiasmo que se crea con estas manualidades, en contacto con el de otros niños, se duplica y se entra así a un ambiente altamente simpático en el cual el niño es niño en toda su potencia, sin las trabas que puedan nacer de reconvenciones u orientaciones que seguramente habrían de torcer las que en ellos ya se hallan en plena marcha.

Los trabajos que realizan los "nuevos compañeritos", por supuesto, no encierran grandes méritos artísticos, por la premura y por tratarse de una iniciación, pero el entusiasmo que se siembra germina bien pronto y con facilidad y al poco tiempo los enseñados suelen resultar enseñantes entre sus familiares.

En el mes de mayo de 1938, invitados por la Asociación del Magisterio de Santa Fe, la escuela, con una representación de alumnos y maestros, se trasladó a la capital y expuso durante dos días el material creado por los niños, llamando la atención de las autoridades escolares, de los maestros y de muchísimos alumnos que visitaron la exposición.

El público fue atendido por los niños, quienes expusieron con desenvoltura su técnica de trabajo y respondieron con soltura a cuantas preguntas les formuló el público.

Es este un aspecto interesante de nuestros niños: la soltura y propiedad del lenguaje adquirido en un ambiente que les permite expresar sin ambages sus inquietudes.

El entusiasmo radiante de nuestros pequeños se contagia a los visitantes tanto, que todos se hacen nuestros amigos y nadie se siente defraudado al realizar una visita a nuestra escuela.

A los pocos meses de realizada esta misión cultural, recibíamos los primeros frutos de esa siembra; eran trabajos en corcho y semillas que nos enviaban niños de distintas escuelas de Santa Fe.

Y he aquí como la tarea trasciende y alcanza más allá de las paredes del aula.

Cuando la Misión se realiza ante el público de una plaza o de cualquier barrio, lleva un amplio sentido social.

Otra Misión la realizamos en una escuela de los suburbios: la del Barrio Tiro Federal N° 824, el año anterior y, luego, concurrimos a la Escuela Normal "Juana María Gutiérrez", para que nuestros pequeños desarrollaran también allí, en ese ambiente amigo, sus habilidades plásticas.

Más de cien niñas admiraban la habilidad con que trabajaban los compañeros y entusiasmadas ensayaron ellas también el trabajo del corcho.

Cada alumno de los que me acompañaron juntamente con la Sra. Vicedirectora, Rita L. de Santillán, fue un guía de sus compañeritas que atentamente iban confeccionando juguetes, guiadas por las claras explicaciones de los improvisados maestros.

Isabel, Hilda, Beatriz, Rosita enseñaron a construir minúsculas calesitas, carretas, columpios, hamacas, etc., manejando con maestría el corcho. Eugenio, rodeado de un grupo de pequeñas alumnas, supo enseñarles a la perfección a modelar el ratón Mickey con semillas, frutos y hojas secas. Mientras que Carlos, el más artista del grupo, se revelaba un minúsculo escultor,

modelando con un simple corcho un brioso caballo. Aquilino y Teobaldo fueron los que explicaron previamente al grupo de niñas los elementos que utilizaban para la confección de los trabajos, y recorrían las mesas dando instrucciones acertadas para que las pequeñas se animaran y comenzaran su obra.

Demás está decir las innumerables atenciones recibidas en la Escuela Normal Nº 2 y el entusiasmo con que ellos siguen la obra que en nuestra escuela se realiza.

El espíritu diligente de la directora, señorita Dolores Dabat, nos acogió con su afecto habitual.

Junto a ese bello espíritu y al de su colaboradora, señorita Ana María Pusso, hallamos que esa escuela se abría para nosotros con la amplitud de corazones hermanos que comprenden y aprueban a fondo nuestra labor.

Nuestros niños recibieron alborozados, después de su desempeño, una ofrenda de libros y otros elementos utilizables para sus juguetes.

La señorita Lola también les hizo gustar, con la sugestión de su palabra, las bellas telas murales que ostentaba la biblioteca de la escuela y las colecciones zoológicas, botánicas y mineralógicas de su museo.

Fue un día de fiesta para nuestros niños. Los mayores comprobamos en estas ocasiones, cuánto los mejora el trabajo placentero. Y que no han de ser menester de disciplinas programadas para hacerles adquirir eficiencia de manualidad y lenguaje.

A la par de los pequeños, gozan los mayores que interpretan tanto afán creador y comprenden que allí realmente, en esa escuela del hacer, es donde el niño se halla a sí mismo y descubre potencias latentes que en otra forma habrían de dormir en el fondo de la conciencia.

La timidez, que ya va desapareciendo de nuestro ambiente, da paso a un deseo de prestarse, de ser útil, de desenvolvimiento que algunos creen precoz y en cambio es perfectamente normal.

Consciente cada uno de su capacidad, creará para el porvenir el clima propicio para desenvolver una vocación real.

La opinión de algunos de mis alumnos servirá para destacar el interés que ellos demostraron por estos trabajos, así como el entusiasmo que revelaron cuando realizaban la "Misión" con el objeto de enseñar a otros niños cómo se construían juguetes y demás pequeñas y bellas creaciones.

De Hilda González (14 años, 6º grado):

Aprendí a hacer juguetes de corcho y de semillas el año pasado mirando a mi compañera Isabel hacer las primorosas calesitas y a Carlos los briosos caballos.
Al principio me costó mucho trabajo y no me resultaban bien las cosas que hacía, pero poco a poco fui tomando práctica y ahora las hago sin dificultad.
Me gusta mucho enseñar a otras a construir estos juguetes y cuando la señora Zulema nos invita a ir en "Misión" a enseñar a los niños de otras escuelas a hacer juguetes de corcho y de semillas, siento mucha alegría, porque pienso que esos niños sentirán la misma alegría que yo cuando aprendan ellos también a hacerlos.

De Carlos Montenegro (14 años, 6° grado):

Al principio hacía trabajos de corcho iguales a los de mis compañeros, pero después, a medida que

me iba haciendo hábil empecé a desviarme de mis compañeros y trabajé solo hasta que después de muchos esfuerzos pude idear un caballo con todas sus formas.
Caballos que llevan cow-boys, domadores del Oeste, potros alzados, carretas, galeras, fueron mi entretenimiento durante muchas horas; me di cuenta que tenía que dominar mi impaciencia porque necesitaba tenerla para poder hacer esos trabajos pequeños y delicados.
Sentí verdadero gusto cuando con la maestra y los compañeros salíamos a otras escuelas a enseñar a construir estos mismos trabajos a otros alumnos o cuando hacíamos exposiciones que siempre llamaban la atención de la gente.

Misión infantil de divulgación cultural

Tema: Poesía Americana

(Grupo de 5° grado)

Maestra: *Sofía de Alcácer*
Plaza de Alberdi, noviembre 18 horas

Cómo se inició este asunto:

Al estudiar el panorama de América durante la conquista el niño investiga sobre las civilizaciones que existían en el nuevo continente azteca, maya, incaico, etc., sus diferencias y semejanzas. Sus industrias, su vida, grado de adelanto, lengua, organización social. Su exterminio

y su fusión al contacto de la conquista por el blanco; qué elemento de cultura aportó la raza latina especialmente la española; cómo más tarde recogen estos hombres de América las corrientes democráticas que nacen en aquel tiempo y se hacen libres, cómo va surgiendo poco a poco la nueva raza americana de la mezcla con todas las otras razas del mundo que llegan a poblarla, qué consecuencia inmediata reporta la inmigración, etc., etc.

Y así surge el estudio de la literatura y poesía americana donde los hombres cantan a la naturaleza privilegiada, al indio indomable o vencido, a los episodios de la conquista, el trabajo, la epopeya de la libertad, la paz de los campos, el despertar de las naciones, el destino de América...

Cómo se investiga:

Ya en clase, ya en horas de biblioteca, en grupos de tres, cuatro o más en distintos libros en lecturas, en recortes, etc. se lee, se explica, se interpreta, para luego llevar la conversación al grupo general, reunido en clase al que cada uno aporta cuánto ha aprendido, participando todos en la discusión, en el comentario, en la reflexión y deducción que sugiere cada asunto. De esta manera el niño se ejercita en el juicio crítico.

El estudio se realiza en forma amena y sencilla. Los alumnos son capaces de interpretar el contenido de una poesía. Saben que el poeta no sólo crea belleza, sino que difunde verdades, eleva y canta actos nobles de la vida, educa, instruye y lleva los mismos ideales en todas partes de la tierra.

Luego se elige una poesía, se investiga sobre quién es el autor, datos biográficos, qué género de poesía cultiva, el fin que persiguió el poeta en la composición que se estudia. Luego viene la interpretación.

Y así va surgiendo el programa. Los autores pertenecen a distintos países de América. Hemos elegido temas variados y para darle amenidad, hemos intercalado el recitado monologado con el coro, la ronda, el canto y la danza.

Hemos cuidado que la dicción sea clara, la interpretación lo más acertada posible y que el niño exprese con naturalidad, gracia y sencillez la poesía que estudió.

Así organizamos nuestra modesta Misión. Elegimos un rincón sombreado de la plaza Alberdi.

Muchos niños acudieron a escucharnos. Sentados en rueda india, mientras que padres, vecinos y simples paseantes miraban curiosos de pie a la sombra de los árboles.

Todos parecían escucharnos con atención y placer; les resultaba agradable seguir a los intérpretes en sus recitados, en sus rondas, en sus coros y sus danzas.

Vimos que los enfermos convalecientes del hospital vecino asomados a la ventana atisbaban el cuadro con mirada curiosa y melancólica.

Uno de los alumnos que vio la escena dijo entusiasmado: "¿Vamos a repetir la Misión para ellos?" y cuando nos disponíamos a hacerlo, una campanada llamó a los enfermos y la ventana entornóse tras ellos.

Misión infantil de divulgación cultural

Tema: La Apicultura y sus derivados
(6 ° Grado)

Maestra: Sara Berlatzky

20 de noviembre a las 10 de la mañana en la Plaza Alberdi

He creído de sumo interés describir con los niños los métodos de trabajo y los sistemas de vida de la abeja, que brinda al género humano el ejemplo de su labor y de su perseverancia.

¿Quién no se ha deleitado alguna vez, en presencia de la minúscula obrera libando en una flor, e imaginarse al contemplarla en su ambiente, de lo que es capaz su espíritu previsor? ¿No la hemos visto acaso, cambiar de propósito cuando las circunstancias le son adversas?

Emigra cuando carece de provisiones en procura de una flora melífera que le pueda proporcionar los medios de sustento y los elementos de trabajo. He creído beneficioso inculcar en el niño, mediante este ejemplo viviente, lo que es capaz la perseverancia en el trabajo. Son arquitectos de su morada. La construyen con amor, igual que los pájaros, y al igual que ellos, luchan por conservarla.

¿No la vemos acaso, cuando nos acercamos a su colmena, clavarnos su aguijón obligándonos a retroceder? Es el instinto de conservación que las impulsa a la defensa. Este aspecto lo hemos comentado con los niños en amena conversación, orientándolos hacia la justa interpretación de este hecho.

El tema lo hemos desarrollado, haciendo el estudio de los caracteres de su anatomía general y especial, enseñándoles a conocer su minúsculo organismo. He visto las cabecitas curiosas inclinadas sobre el microscopio, impacientes por conocer en detalles, la confirmación de cada una de sus partes anatómicas y su afán por llevar cuanto antes a la expresión real, gráfica y escrita el fruto de sus investigaciones.

Una vez conocido en sí el insecto, he creído conveniente derivar su estudio hacia sus relaciones de medios de vida y de trabajo. Es así como hemos establecido con los niños las condiciones necesarias para instalar una colmena, la que se llevó a cabo, próxima al jardín, protegida por árboles coposos y rodeada de flores, de modo que tuvieran cercano su alimento.

Cabe destacar que a medida que se desarrollaba el estudio, el interés general iba en aumento, traduciéndose en la preocupación por ampliar sus conocimientos, adquiridos a base de la observación directa y de la experimentación, originándose animadas conversaciones, cambios de ideas y preguntas aclaratorias, complementándolo con la consulta de libros, revistas, diarios y folletos (estos últimos solicitados directamente al Ministerio de Agricultura) y estableciéndose un continuo intercambio entre todos los compañeros. Con respecto a la distribución del trabajo en la colmena, destacamos el papel que desempeña cada uno de sus moradores, demostrando la actividad intensa e incesante, que despliegan las obreras, quienes desconocen la ociosidad y tratan de eliminar a aquellos que la fomentan: los zánganos.

Paso a paso hemos ido aprendiendo a conocer y a valorar el admirable trabajo que realizan estos minúsculos seres.

Cierto día se vieron sorprendidos por la disminución del enjambre. Afanosos indagaron las causas. Así es como este hecho despertó el interés por conocer las enfermedades que pueden atacar a una colonia, hasta llegar a precisarla, aplicando entonces el remedio para el mal. Al mismo tiempo, qué flores prefieren las abejas; después de conocer esas preferencias, buscaron qué ejemplares de nuestros alrededores podrían ser fuente de provisión.

Una vez conocidos por los alumnos la abeja, su colmena y su flora melífera, consideramos el fruto de su trabajo, que tuvimos el placer de recoger.

Los panales de nuestra colmena se brindaron repletos de miel que fue necesario extraer. Así es cómo de manos de los pequeños apicultores, fueron surgiendo los elementos necesarios para ello. Los he visto actuar con verdadera habilidad y con entusiasmo llevar a feliz término la tarea.

Me ha conmovido más de una vez verlos fuera de las horas de sus obligaciones, trabajar, investigar, tratando de adentrarse en el pequeño y grande mundo donde la abeja reina.

Fabricaron extractores, colmenas, coladores, pinzas, cucharas y todo útil indispensable para el manejo de la colmena.

Durante el desarrollo del tema, consignaban en sus cuadernos todas las observaciones, gráficas y mapas, formando además carpetas de recortes individuales y haciendo la recopilación de folletos.

Obtenido el producto de nuestra cosecha, la miel, y conocido su alto valor nutritivo, estudiamos su aplicación y su producción nacional y mundial.

Se originó así en nuestro ambiente escolar una industria en pequeñísima escala, pero suficiente para fomentar en los niños el interés por esa producción.

Las niñas tuvieron la oportunidad de demostrar sus habilidades culinarias, fabricando postres a base de miel.

Con todo ese caudal de conocimientos y elementos prácticos, decidimos sacarlo fuera de la escuela, llevarlo al barrio y demostrarle cómo esta prepara al niño para su desempeño en la vida.

Días antes se anunció esta misión con gran propaganda, mediante carteles colocados en la plaza Alberdi y en la escuela, programas impresos y otros confeccionados e ilustrados por los niños, que se repartieron en el barrio despertando en el vecindario una gran expectativa que se evidenció en la afluencia de público al acto.

El día señalado, los niños acudieron muy temprano a la escuela para transportar y preparar todo el material, el que dispusieron en varias mesas, soportes, perchas y bancos.

A la hora señalada, las diez de la mañana, estaba todo dispuesto: gráficas, cuadernos, carpetas, libros, folletos, algunos ejemplares de flora melífera, colmenas, extractores, etc., presentando el conjunto un aspecto interesante.

Las niñas, en su campaña pro consumo de la miel, llevaron algunos postres fabricados por ellas mismas a base de ese producto, con los cuales convidaron a la concurrencia y también a los niños, con botellitas de miel.

El acto comenzó con unas palabras alusivas dirigidas al público por Horacio, desarrollándose luego la misión en un ambiente cordial y simpático.

Es notable comprobar el interés del pueblo por todo lo que se relaciona con la escuela y la íntima satisfacción que experimentan los padres al apreciar la obra realizada por sus hijos. El niño, a su vez, siente su responsabilidad al tener que actuar frente al público y demostrar prácticamente las enseñanzas que ha adquirido.

Los alumnos atendían a las numerosas personas congregadas en la plaza, contestando al público las preguntas que se les formulaban, dando la impresión algunos de ellos de ser expertos en apicultura.

Con la misma animación que comenzara, se clausuró la misión, siendo Alberto el encargado de hacerlo con unas breves palabras llenas de emoción, quedando todos satisfechos después de haber visto y oído la obra realizada por los niños:

He aquí como Joy expresa su sentir:

> Nos fuimos a la plaza con toda nuestra carga: colmenas, banco del apicultor, instrumentos para el manejo, coladores, extractores hechos por nuestros compañeros, libros, folletos, carteles, cuadernos, flora melífera. Además productos de la miel y dulces caseros fabricados por las niñas.
> La mañana se presentó hermosa y sonriente y las caras de mis compañeros con la misma expresión.
> ¡Cuánto público tuvimos!... Nuestros carteles y programas de propaganda habían atraído a mucha gente.
> Estuvimos muy preocupados durante más de dos horas dando explicaciones a todos los que nos preguntaban.
> Muchas personas me dieron su opinión y un señor desconocido me manifestó que no hubiéramos podido elegir un tema más interesante que el de la "Apicultura".

Misión infantil de divulgación cultural

Tema: La Hormiga
(Grupo de 5° grado)

Maestra: María Angélica Zudenigo

Plaza de Alberdi, 18 noviembre 17 horas

Para preparar el tema realizamos excursiones frecuentes recogiendo todo el material a nuestro alcance, sobre el cual se hicieron observaciones y estudios diarios.

Observamos gran cantidad de hormigueros, clasificamos hormigas descubriendo a la gran familia que causa estragos en huertos y jardines del barrio. Consultamos a jardineros y hortelanos que hallamos en nuestro camino y tuvimos muy en cuenta todo cuanto recogimos de sus labios, fruto de su experiencia de muchos años de lucha defendiendo sus cultivos de la voracidad de esta especie de hormiga.

Después íbamos al libro, a la revista documental, estudiábamos, comparábamos y aprendíamos.

El microscopio fue auxiliar de todos los días y así el estudio anatómico del insecto se hizo claro y analítico.

Fue objeto de especial empeño el estudio de la organización social de estos pequeños seres, estudio que interesó muchísimo a los alumnos que llegaron a redactar monografías extensas después de recoger abundante material de consulta y de leer detenidamente cuanta obra se ocupa del estudio de las hormigas.

Al mismo tiempo que estudiaban e investigaban, realizaban trabajos prácticos: preparaciones

microscópicas, extracción de hormigueros, máquinas hormiguicidas, polvos hormiguicidas, carteles con leyendas, dibujos, gráficas, etc.

Hubo tanto entusiasmo en la preparación de estos trabajos que durante muchos días sólo se trasladaban a su casa para almorzar, estando casi inmediatamente de regreso a la escuela donde les sorprendía el atardecer en plena actividad.

Pocos días antes de realizar la "Misión", prepararon los programas que distribuyeron entre los vecinos y colocaron en lugares bien visibles grandes carteles anunciadores del tema a tratar, lugar y fecha.

Muy temprano, en la tarde del día señalado, todo el abundante material fue trasladado a la plaza en carretillas y camiones.

La concurrencia fue numerosa: estuvieron presentes todos los padres de los alumnos y los vecinos que llegaron atraídos por la inusitada actividad en el barrio.

Rodearon a los niños, que atareados a más no poder, atendieron durante tres horas al público que les hacía mil preguntas y que se interesaba muy seriamente por el funcionamiento de los aparatos hormiguicidas y que los alumnos hacían funcionar demostrando cuán bien habían sido construidos valiéndose de elementos tan simples como latas, tarros, caño de goma, etc.

La reunión se caracterizó por un entusiasmo permanente; había alegría en los niños y una visible satisfacción en los padres y en los amigos.

Hay en los alumnos un deseo incontenible de explicar, de enseñar, de contar cuánto saben. Sus respuestas son seguras, sus informaciones precisas, sus explicaciones claras e interesantes.

Frente a una máquina, su constructor da detalles de una técnica personal. Se muestran hormigueros y se expresa cuánto se sabe sobre la organización social de este mundo de insectos; hay quien establece comparaciones con la organización humana.

Sobre un microscopio se inclinaban ojos asombrados que por primera vez les era dado ver detalles de un mundo hasta ahora ignorado.

Sus explicaciones sobre dibujos, gráficas, etc. congregan a buena parte del público que a cada momento se renueva.

Hay ambiente cordial entre esos niños y esas gentes.

He tenido oportunidad de conversar con los padres y numerosos vecinos pudiendo comprobar la satisfacción que experimentaban escuchando a los niños y viéndolos actuar con tanta desenvoltura y tanta gracia. El padre en especial modo adopta una actitud amistosa para con el maestro y para con la escuela y aprende a valorar el esfuerzo que su hijo realiza.

A través de algunas impresiones escritas por los alumnos después de realizada la "Misión" podrá estimarse la influencia educadora que tiene sobre el niño este acercamiento con el pueblo y al mismo tiempo, la alegría que ellos experimentan en su función de misioneros.

De Amelia López, 11 años:

> Una vez en la plaza, empezamos a preparar todo el material necesario para comenzar la misión.
> Mientras tanto iban llegando nuestros padres, personas invitadas y también todos los que por allí pasaban.

Después de invitar a todos los presentes a conversar con nosotros sobre el tema elegido, empezamos a desarrollar el asunto.
Formamos grupos para explicar a las personas todo lo que sabíamos, mostrando nuestros cuadernos, enseñando varias preparaciones microscópicas.
Los varones mostraron las máquinas para destruir hormigas construidas por ellos mismos. La perfecta construcción de estos aparatos, arrancó calurosos aplausos a la concurrencia.
Mientras hablábamos con otras personas, no expusimos solamente nuestros conocimientos, sino que recogimos los que ellos nos dieron.
Nuestra misión estuvo muy concurrida: esto nos hizo pensar que fue de interés para todos. Por esta razón volvimos muy contentos.

De Irma Velilla, 12 años*:*

El sábado por la tarde, en la plaza Alberdi se realizó la misión cultural sobre el tema "La hormiga", la cual estuvo muy concurrida.
Allí, no sólo estaban reunidos nuestros familiares sino también los obreros que regresaban de sus tareas y personas que pasaban por allí, quienes, interesados, se acercaban a escucharnos y a observar los dibujos, los cuadernos, las máquinas hormiguicidas construidas individualmente por mis compañeros. Este acto resultó muy interesante.
El público pudo observar mejor las distintas partes de la hormiga, por medio del microscopio.

El público estaba entusiasmado por lo que nosotros le contábamos sobre este animal que todos vemos como un insecto dañino, al que es menester destruir. Pero muy pocos saben detenerse frente a un hormiguero para observar su organización perfecta, "organización que podría dar al hombre ideas para hacer más feliz su existencia" como dijo mi compañera Amelia.

Misión infantil de divulgación cultural

Tema: Difusión del Cooperativismo
Lugar: Escuelas Alvear y de La Florida
(Grupo de 6º grado)

Maestro: *Edgardo Mendoza*

Un poco de historia:

La organización de un centro entre el alumnado había tenido la virtud de hacer más claro y definido el concepto sobre una educación que lleve al niño a comprender que sus mejores cualidades han de ponerse al servicio de sus semejantes de una manera desinteresada e inspirada en el bien general. No se trataba de hacer una cooperativa de consumo con fines especulativos; se deseaba ir modelando voluntades, formando un espíritu de solidaridad. Debíamos, pues, hacer un cooperativismo escolar, fuera de lo común, llevando la idea de la cooperación hacia las formas más puras, si fuera posible, hacia el terreno de lo ideal.

Por eso al invitarlos a poner todos sus medios al servicio de la escuela embelleciéndola, saneándola, dotándola

de elementos necesarios, aceptaron gustosos y decididos a ejecutar cuanta tarea se les presentara. Luego nació espontánea la idea de cooperar con el compañero y la necesidad de ser personalmente útil en todas las múltiples manifestaciones de vida de la escuela.

Apenas tenía la Cooperativa unos meses de existencia y ya todo el alumnado era una sola y firme voluntad de cooperar y de vivir solidariamente.

Poco tiempo después, nos fue dado observar cómo los conceptos que se vierten sobre cooperación tienen para los niños formas definidas y adquieren una significación que se traduce en hechos: sentimientos de colaboración, de ayuda, de amistad, de trabajo realizado en común. Sabíamos los maestros que, para afirmar los principios de una educación social, esta acción desplegada por el niño vale más que las muchas y buenas lecturas sobre los deberes sociales del hombre y del ciudadano.

Sobre esta base no fue tarea difícil asentar luego los conceptos básicos de un cooperativismo de formas ideales.

Se había practicado hasta entonces un cooperativismo de producción. Se ha trabajado para la escuela y en todos los momentos del trabajo ha triunfado el impulso cooperativista del grupo.

Bien pronto y a medida que avanzan en la vida cooperativista, los pequeños organizadores notan que la acción solidaria debe extenderse también a una necesidad de consumo, frente al problema que les plantea la situación económica de algunos compañeros. La actividad en este sentido no tarda en orientarse de manera decidida. Se discuten y se establecen las bases de una cooperativa de librería y de masitería. También la granja y la huerta expenderán sus productos.

Antes se ha estudiado la organización de las cooperativas de consumo y penetrado extensamente en sus finalidades. "Evitar el lucro con los artículos de primera necesidad y con los elementos de trabajo." Con este ideal fundan una cooperativa de librería que ha de proporcionarles al más bajo precio y de la mejor calidad posible, los útiles necesarios para el trabajo escolar. Se controla severamente la venta de esta sección que se efectúa directamente al consumidor; no hay negocio de librería que pueda competir con ellos. Bien pronto observan las ventajas que se obtienen y la cooperativa de librería acrecienta sus prestigios.

Las pequeñas ganancias obtenidas se invierten en la compra de elementos de utilidad para el alumnado y así es como se han realizado importantes adquisiciones.

Bastaría recorrer los libros donde se asientan las operaciones efectuadas, para obtener claras referencias de cuánto puede la acción cooperativista ejercitada en base a los principios que sustenta la nuestra.

Así se ha reafirmado el espíritu de solidaridad, dentro de una organización ideal que cultivando los más imprescindibles valores de una educación para la vida social, ha cumplido también para las necesidades materiales de la escuela, finalidades prácticas.

Sin desaparecer las iniciativas personales, el trabajo colectivo acusa su superioridad de poder sobre el individualismo y así es como la iniciativa personal es recogida y transformada en realidad por la acción del grupo.

Hay especial consideración por las ideas ajenas pudiendo observarse especialmente en la época de las elecciones de las autoridades del Centro.

Están ya organizados los grupos de acuerdo a sus tendencias y simpatías. Se aproximan las elecciones y una intensa campaña electoral se prepara y los bandos desenvuelven una sorprendente propaganda escrita y oral: carteles, dibujos, volantes, conferencias, asambleas, son trabajos que realizan cuidando siempre las formas de cultura y elevada consideración para el adversario ocasional.

Llega el momento de la elección y el acto transcurre dentro de la mayor serenidad y respeto por el ejercicio de un derecho que consideran sagrado, que bien podría servir de ejemplo a las más respetuosas democracias. Ellos resuelven sus dificultades de acuerdo a los preceptos de la ley, con un admirable espíritu de justicia. El escrutinio los llena de emoción, pero saben acatar el veredicto de las urnas con bella dignidad, que es la síntesis más expresiva de cuanto pueda decirse sobre los reales efectos educativos que reporta una ejercitación como la que hemos tratado de describir.

Dice al respecto Ronaldo Palena, alumno sexto grado:

> ¡Qué conmovedor es el abrir de las urnas!
> El corazón me latía con violencia y por mi alma desfilaban diversos sentimientos.
> ¡Qué de exclamaciones se oían mientras aparecían los votos!
> ¡Lista celeste!... ¡Lista blanca!...
> Entre estos gritos de triunfo, la lista blanca luchaba como nunca lo hizo. No quería perder.
> Al abrir veía surgir votos sagrados; digo sagrados porque ellos no contenían ni el fraude ni el egoísmo: eran el resultado de una lucha sincera entre las listas blanca y celeste.

Esto lo escribe después que su lista ha sido vencida por sólo dos votos en una elección memorable, en la que le correspondió el triunfo a una lista presidida por una niña.

Terminada la elección, no hay sino grupos animados dispuestos a continuar trabajando a favor del Centro.

A los dos años de practicado el cooperativismo, surge entre los cooperadores la idea de realizar las Misiones de Divulgación, que tuvieron por finalidad difundir el concepto de cooperación en el alumnado de otras escuelas, a fin de que organicen centros similares.

Ellos mismos presentaron un programa para desarrollar en la Misión, con un ajustado criterio práctico, sirviéndose de las experiencias recogidas en los años de cooperativismo que han practicado.

La Misión tenía por base conversaciones con grupos de compañeros de las escuelas visitadas, a los cuales se les exponía claramente y en forma práctica sus conceptos cooperativistas, explicando los resultados alcanzados por las distintas comisiones, granja, huerta, jardín, revista, teatro etc.; estudios realizados sobre distintos temas, misiones cumplidas, acción social, y presentaron inventarios y balances demostrativos de la labor cumplida hasta la fecha.

Sobre esta visión clara y concreta expresaron sus pensamientos con respecto a la significación del cooperativismo en el seno de la sociedad, partiendo de la cooperación escolar para seguir con la idea de cooperación como fuerza de cohesión social y luego del cooperativismo económico, como único medio de evolución para corregir el espíritu desmedido de explotación de un régimen de economía que parece haber olvidado el bienestar de los demás, que desde distintos campos de trabajo son factores de progreso y de civilización.

Las Misiones, con estos fines tuvieron un marcado éxito y el desempeño de los difusores del nuevo ideal estaba animado por el fuego del entusiasmo, que solo se aviva cuando hay conciencia de lo que se hace.

La práctica de nuestro cooperativismo es la mejor escuela para la futura vida social del niño.

VII. El teatro infantil y el de títeres en las misiones infantiles de divulgación cultural

Maestra: *Leticia Cossettini*

El teatro infantil y el de títeres han cumplido una obra cultural importante en las Misiones de la escuela.

Trasladados a los barrios, a las plazas y a las escuelas de la ciudad, sus coros, sus romances, sus comedias, sus danzas, llegaron hasta el corazón del pueblo que acudió en masa a escucharlos.

El teatro de títeres sirvió para que otras escuelas también se hiciesen uno propio.

Nuestro teatro infantil, con la jerarquía de sus programas y el alto nivel artístico de sus creaciones, como la interpretación de los romances del Siglo de Oro español y la teatralización de los poemas de los niños, inicia, nos cabe decirlo, una nueva era del Teatro de Niños.

A continuación, Leticia Cossettini hace la historia de ambos teatros y señala la obra de divulgación por ellos realizada.

También destaca la labor de colaboración de las compañeras de tareas, que por inclinación natural y espontánea consagración, prestaron en todo momento su

tesonero y perseverante esfuerzo manteniendo cada vez más alto el prestigio de nuestras representaciones.

Títeres

Cierta mañana del año 1938 llegó a nuestra escuela un titiritero. La mañana aquella fue una enorme campana de cristal repitiendo: ¡Títeres! ¡Títeres! Javier se llama el titiritero. Es poeta. Es Javier Villafañe, el de "La Andariega".

Por las puertas abiertas asomaban caras que eran una navidad de luces y sueños, y mientras Javier, a quien conocíamos a través de sus coplas y de sus cuentos, tendía las tres paredes azules de su teatrito y sonreía la chiquillería alborotada en revuelo mágico, los grandes creímos también que a nuestros ojos velados volvían a nacerles pupilas de niño.

Javier Villafañe, no sabrás tú nunca cuánto gozamos con tu "Caballero de la mano de fuego" y tu "Soldadito de guardia". La risa y la emoción cuajadas en las bocas y las manos te hicieron nuestro para siempre, y gracias a ti, que nos enseñaste el secreto de tus títeres, que nos hiciste el regalo de tus piezas –cantaritos de gracia y ternura–, nació nuestro teatro, hermano del tuyo.

María Lidia Tablada, querida compañera nuestra, aprendió de ti el modelado, y de sus manos hábiles nacieron los muñecos que habrían de prender a su ingenuo encanto centenares de niños; los nuestros, los de apartadas barriadas, los de próximas ciudades. Pero los títeres de María Lidia, además de alegría, fueron estímulo para nuestros niños, que, en apretado anillo, la rodearon y recogieron de ella la palabra buena que alentó su capacidad creadora. La familia de títeres se multiplicó así

por obra del amor y del trabajo, a tal punto que también hubo muñecos para enviar como obsequio a los asilados del Hogar "Santa Rosa", de Buenos Aires, y a la biblioteca popular que sostiene la señora Delia de Bosseti.

Surgen ahora escenógrafos que pintan telones con desenvoltura que asombra, modistas que de los más inverosímiles retazos crean el más gracioso vestido; actores que, poseídos del fuego divino e identificados con los títeres, ríen, bailan, cantan con gracia deliciosa.

Los niños tímidos, aquellos que nunca pudieron hacer su presentación en un tablado, encuentran aquí, con un muñeco en las manos, la voz de su propia alma.

Es tan intensa, tan honda la transfiguración, que, observados ahí mismo, detrás de la estrella titiritera, niño y títere tienen una misma voz, una misma pirueta.

Distintos grupos de niños preparan con íntimo gozo una rica serie de piezas: *Pinocho*, adaptación de Berdiales; *Los siete enamorados de la hilandera*, *Caperucita roja*, *El Caballero de la mano de fuego*, de Javier Villafañe; *Don Blas el ricachón*, de Marta Samatan; *Mamá Mazapán* de Frida S. de Mantovani, y con él los titiriteros y los músicos. Mientras cruzamos las calles de la ciudad, el acordeón y la armónica desflecan su musiquita alegre. La gente que transita afanosa o preocupada, sorprendida en su soledad gris, sonríe como si de pronto el canto enmudecido encontrarse su voz.

Así llevamos funciones de títeres a las siguientes escuelas:

Escuela de Tiro Federal
" " Sarratea
" " Retardados

“	“	La Argentina
“	“	Pcia. de Tucumán
“	“	Gob. de Formosa

Función callejera: Plaza Santos Dumont

En muchas escuelas humildes, los niños nos ven llegar como si lloviesen luces de colores, palmotean de gozo y, cuando partimos, todo el cielo se marcha camión arriba, cargado de risas y cantos.

Pero si el teatro de títeres tiene siempre hondo sortilegio, algo de milagrerío que encandila en la calle, en algún polvoriento camino, tiene una gracia tan fresca “es tan lindo que parece de sueño”, según la expresión del pequeño Ricardo, de diez años.

Fue así como, el treinta de noviembre, último día de clase del año 1939, se nos ocurre, con mis alumnos de sexto grado, que ya dejaban nuestra escuela dar por primera vez una función callejera. “Nos separaremos como romeros de alegría”, pensábamos.

El camión, los titiriteros y los músicos vamos por las calles, y a la voz de: “¡Títeres! ¡Títeres!” los chicuelos van naciendo de todas las casas como un semillero maravilloso. Echan a correr como atraídos por encantamiento, y el grupo crece y los grandes llegan.

Ahí mismo, sobre el barranco que mira hacia el río, a espaldas de la ciudad que, lejana, se agita en la fiebre de su trigo y de su pan, la gente –300 personas–, olvidadas de todo, entre cielo y tierra, ríen como si la vida detenida en ese mismo instante, tuviesen la frescura de un niño con su boca de cascabel enorme.

Emilio, entre muchos otros niños, ha recogido toda la gracia de aquella función callejera en una serie de acuarelas de diáfano colorido y original composición.

Así nos despedimos de este año 1939 que se acaba...

En los últimos días del mes de febrero del año 1940 viajamos con nuestro Teatro de Títeres y diez niños a la ciudad de Santa Fe, para ofrecer a más de 500 niños de las colonias de vacaciones tres funciones. En marzo de ese mismo año, cuando vuelvo a encontrarme con las claras y alegres acuarelas de Emilio, pienso en la gracia de un teatro de títeres más grande, donde puedan hacerse piezas con un número mayor de personajes; pienso además que las acuarelas de Emilio, tan frescas en su concepción y realización, podrían ampliarse, decorar las paredes del nuevo teatro.

Y el teatro pequeñito, que ya tenía su historia de risas y emociones prendidas a su lona azul, se hace más grande, más fuerte, y se decora como lo habíamos soñado.

Emilio, durante más de un mes, vuelve por las tardes a la escuela y, pacientemente, logra una labor de imponderable belleza. Las paredes desnudas se pueblan de seres y personajes que tienen algo de fábula ingenua y dulcísima. Mientras trabaja, un día, en la misma habitación un grupo de niños estudia, y Antonia, al sorprender la distracción de Carlitos, recoge esta respuesta maravillosa: "Pensaba, mientras miraba las figuras que pinta Emilio, que los títeres tienen la voz de madera y el corazón de carne."

Mientras el teatro crece, otros proyectos se agigantan. Pienso en el *Martín Fierro*, en la posibilidad de hacerlo en títeres. El sueño me acuna en un ritmo jubiloso. María

Samatán, dilecta amiga, hace el arreglo de algunas de sus escenas, que reúne en tres cuadros:

I. Amanecer; Martín Fierro en su rancho; Encuentro con la policía.
II. Ataque de los indios.
III. Fiesta campera; Consejos del Viejo Vizcacha; Payada de Martín Fierro y el Moreno; Danzas y canciones.

María Lidia Tasada y María Teresa Valdez, admirables colaboradoras, modelan con inagotable paciencia más de veinte personajes, cosen toda la rica indumentaria gauchesca. En torno a ellas se mueven, como en un canto que es gracia y afán, una multitud de niños que pintan, retocan, cosen, tejen. El sol de la mañana las trae y el sol de la tarde las lleva.

Lidia Burton, de 12 años, traza a su vez los proyectos de escenografía. Criatura de sensibilidad afinadísima y audaz concepción, trabaja y logra en dos decorados la expresión de un amanecer encendido y la plenitud soleada del campo, con un vigor y un sentido escenográfico que nos asombra. Reúno a los niños que habrán de intervenir en la interpretación. Leemos el *Martín Fierro*, lo comentamos, vamos a los estudios críticos más serios sobre esta obra excepcional, la ubicamos con claridad en el tiempo y en la época, desfilan ante sus ojos estampas de sus recios personajes, de escenas camperas de candorosa gracia, y cuando los días que vienen y van me dan la sensación de que existe ya clarísima comprensión, comienza la lectura expresiva. El verso tiene entonces toda su reciedumbre y emoción. Es preciso concertar la música, el

canto, la danza, es necesario vestir a Martín Fierro con todo ese mundo de sonidos, voces y clamores que está ahí palpitante, vívido, y, tras la barraca titiritera, todo un cuerpo de productores de sonidos: pájaros de alboradas pampeanas, zapateadores, castañetas que ríen con son de fiesta en los gatos punteados, tambores que suenan con rítmica voz en los malones indios, galopar de caballos en la inmensidad, rasgueo de guitarras en la payada.

Muchas horas de la tarde, durante más de un mes, las hemos dedicado a coordinar tan diversos elementos. Ocurría con frecuencia que nos veíamos en la necesidad de repetir alguna escena, a la cual no conseguíamos dar su auténtica expresión.

"Descansemos –decíales a mis queridos camaradas–. Volveremos luego a ella otra vez."

Fue en una de estas ocasiones cuando José María, nuestro gaucho Cruz, díjome con un convencimiento conmovedor: "Yo la entiendo a usted, señorita Leticia. El títere hace reír, pero hay que ser respetuoso con la obra de José Hernández."

Hacer reír pero respetar la belleza, he aquí algo que hasta entonces nunca me había dicho un niño.

El *Martín Fierro*, esperado con gran expectativa, pudo ofrecerse a fines de agosto.

A pesar de lo avanzado del invierno, el cielo nos sonrió con un día apacible y ahí, en el patio de la escuela, reunidos 600 niños y más de un centenar de padres y amigos, volaron los versos magníficos al compás de la vihuela.

La mirada expectante de más de mil ojos y la risa llena de íntimo gozo floreció en todos los rostros cuando las dos pequeñas muñecas en las manos de Nelly, inauguraron el nuevo teatro danzando al compás de la

antigua danza del siglo xiii, ejecutada en flauta, gaita y tambor –grabación de la *Antología Sonora*– y hablaron un lenguaje extraño, viejo como el mundo, aprendido de los pájaros y de los grillos.

Ya la *Danza antigua del siglo XIII* y el *Martín Fierro* saldrán ahora por calles y caminos.

La emoción de los niños frente a la función de los títeres se traduce a través de sus impresiones escritas, tres de las cuales publicamos a continuación:

> El teatro de títeres fue para mí un dominador de alegrías, después de nueve meses de ausencia. Yo, en el alma, sentía una emoción y alegría que no sé si me olvidaré. Cada vez que corría el telón, a mí me parecía que salía toda la alegría y penetraba en mi corazón. (Ricardo Columba, 10 años 4° grado)

> Para mí un títere es la ilusión de un niño y la alegría de un grande. Es un conjunto de cosas muertas que duermen en un cajón perdido y cuando con manos temblorosas se levantan, vuelven a traer mucho de su belleza dormida.
> Parece que rieran al compás de la música y dieran al alma su frescura, su inocencia, que es algo sutil y perdido del muñeco sin alma, movido magistralmente. (Haydee Sala, 11 años 5° grado)

> ¡Ya llegaron los títeres para alegrar otra vez la escuela y los niños! Cuando me avisaron que venían, me dio ganas de saltar diciendo: "¡Los títeres otra vez aquí para alegrar! Y Maese Trotamundo vendrá otra vez a hablarnos con esa voz de madera y

corazón de carne; y nos presentará a nuevos personajes: ¡Martín Fierro y otros títeres! Títeres que tienen voz de madera y corazón de carne. (Carlos Maldonado,11 años, 4° grado)

Poemas teatralizados

La hilandera de los cabellos de oro

Autor: Mario García (9 años)

La hilanderita de los cabellos de oro y corazón de plata
con su rueca está en la puerta de su cabaña; está la hilanderita
con sus trenzas como hilos de oro que caen de su linda cabeza.
En toda Sevilla se siente el canto armonioso de la hilandera
con su rueca vieja de hace muchos años.
En la puerta está la hilandera con sus cabellos de oro
y corazón de plata.
Acertó a pasar un molinero que dijo: Hilandera, hilanderita
de cabellos de oro, cásate conmigo, guardo en mi corazón
[amor puro y el que no lo crea que me pague un duro,
¡Olé!]
(Con música de Federico García Lorca).

Mario escribió a los nueve años este delicioso poema que se lama *La hilandera de los cabellos de oro.*

Mario sentía que su hilandera tenía ritmo de cascabel y reclamaba música para acompañarlo.

Recogí la voz de Mario, que entonces no era mi alumno, y me dije: si el poema de Mario es todo gracia, que la gracia ría en cada nota.

Inventamos un juego porque nada hay más delicioso que un niño en sus juegos.

—Norita: tú serás la Hilandera. A este cajón le clavaremos una vara y un arco de mimbre, lo cubriremos con un manto de suave tinte y será... una rueca. ¡Ponte a hilar!...

Gladys, Rosita, Nelly, Ana María, Modesta, entran en pequeños grupos saludan a la hilandera, cuchichean; unas con su tejido, su lana de ovillar, con su tela de coser.

Pincharse el dedo, dejar deslizar el ovillo y correr tras él, consultar por el bordado a la vecina, no hacer nada más que charlar, reír o bailar, sentarse –así como ocurre tantas veces– en grupos graciosos. He aquí todo.

He aquí todo, sí. Porque nada hay aquí que el niño no haga mil veces en sus días, y como no se les obliga jamás a forzar su íntima naturaleza, ríen, cuchichean, andan, corren, se sientan, dicen con ritmo y gracia tan encantadora que hace exclamar a quien los ve y los oye: "Si parece que lo inventasen en este mismo momento. La ficción desaparece."

Es que el niño siempre es así cuando no se le pervierte con imitaciones indignas.

La Hilanderita canta una breve frase musical, inspirada en una melodía con que Federico García Lorca remozara a *La dama boba*.

El eco repetirá a la distancia el mismo motivo en tono más grave, y el coro de las seis niñas lo acentuará con ritmo más ágil.

Esta frase musical, utilizada aquí a manera de ritornelo, marca un compás a las manos que cosen, bordan, tejen, hilan, y las empolvan los cuchicheos y las risas.

Rosita baila, precisamente Rosita. Ella es habitualmente incolora, pero cuando se mueve tiene gracia deliciosa. Es tan natural que baile que mi sugestión no es nada más que el tácito anhelo de su alma.

Todos los niños del mundo ríen, cantan, bailan, cuchichean. Pero el trabajo se ajustará ahora al romancillo de Mario, y mientras la solista –Gladis– va diciéndolo, las voces de todas subrayan ritmos intencionados; el canto de la hilandera vuelve, con ella el eco, y tras él, el molinero con su reclamo tierno: "Hilanderita, Hilanderita, cásate conmigo, guardo en mi corazón un amor puro y al que no lo crea que me pague un duro. ¡Olé!"

Y mientras el Molinero y la Hilanderita se trenzan ingenuamente las manos, las amigas palmotean (¿quién no lo haría?) y, aladas, mueven las faldas de claro percal almidonado.

Y la alegría es ronda que se desfleca tras la campana de cintas y flores de color, alegre, vivaz y lejano se oye el ritornello.

Don invierno
(para niños)

De Elsa Masaccessi (12 años)

Dicen que es muy viejo lleva barba larga.
Dicen que viste traje de nieve, que es muy frío que es muy
[blanco.
Dicen que tiene una voz que atruena y que es por eso que el

[agua se hiela.
Dicen que habita una caverna, marcha siempre encapotado, y
[que los niños
le temen porque es muy malo, muy recio y helado.

Elsa, de doce años, alumna mía de sexto grado, me trae este poema *Don Invierno* (para niños).

Ese "dicen" repetido más de seis veces en el poema, tiene algo de vieja balada. Es preciso aprovechar este bello motivo de Elsa, pienso. Más agrego: "Los niños no creen que Don Invierno marcha siempre encapotado, ni que 'tiene la voz que atruena y por eso el agua se hiela'.

Las caras fingidamente asustadas dejarán abierta una ventana a la risa. El ogro de humo visto a través del cristal de una ventana alegre. Aquí están las sillas en desorden. Las chiquillas entran y al correr se las "roban". Esto provoca algarabía bulliciosa y se sientan en rueda y Norita esta vez rezagada, no tiene donde sentarse y todas ríen. Más ella no se enoja. Ahuecando la voz de misterio dice:

—Dicen que es muy viejo; lleva barba blanca—. Mentido asombro, ojos traviesos buscan a la más pequeña: Ana María.

Gladys: —Dicen que viste traje de nieve, que es muy frío, que es muy blanco.

Nelly: —Dicen que tiene una voz que atruena y que es por eso que el agua se hiela.

A. María: —Dicen que habita una caverna. Marcha siempre encapotado.

(Mario, travieso duende, se escurre sigilosamente, se cubre con blanca capa y echa a andar con paso grotesco de acentuado ritmo).

Nora: —Y que todos le temen porque es muy frío, muy recio y helado.

Descubren al duendecillo. Se hacen las asustadas. La bandada se dispersa, las faldas vuelan y torna cada cual, a repetir su verso, esta vez subrayado por todo el coro que se mueve, provoca, se asusta, ríe jubilosamente, se desciñen en danzantes figuras de pájaros huidos.

Las voces ahora sueltas y delgadas componen una melodía.

El encapuchado descubierto es privado de su capa en su lucha casi alada con el último verso.

Rondas

Mil veces nos hemos quedado mirando el juego de los niños en el patio. Cuando tomados de las manos hacen una ronda, cuando corren, cantan, saltan, aparecen y desaparecen por detrás de los árboles, cuando se detienen en actitud de atisbo, de espera o de breve descanso, cuando mecen un muñeco imaginario, cuando corren tras el aro o la pelota, hay siempre en todo juego un ritmo de danza, plástica y dinámica de la gracia, que desaparece al primer intento de someterla a una dirección, de aplicarle una técnica. Esta observación es fácil de hacer si del juego libre de los niños en el patio nos trasladamos al juego "impuesto" por el adulto y muy especialmente si este juego "impuesto"' es para exhibirlo en un escenario.

Toda plasticidad y la dinámica de la gracia del juego libre ha quedado en el patio esperando el regreso de los niños.

Sus rondas, redondas en el patio, sus pies ligeros en la tierra, sus cuerpos ágiles y sus manos graciosas, todo ha desaparecido; en cambio está allí una rueda que nunca se

hace redonda, unos pies de plomo, unos cuerpos rígidos y unas manos desprovistas de gracia, obedeciendo a la voz de mando de la maestra que a duras penas logra a veces establecer el compás. O bien es el otro extremo; el ademan exagerado, un mover de pies exótico, un cimbrar de cuerpo que nada tiene de normal.

Con mis compañeras de tareas, las que atienden a los niños pequeños, comprendemos y analizamos este error y nos ponemos a la tarea de remediarlo.

"Tomemos las rondas más conocidas y las más sencillas", nos decimos: *Arroz con leche*, *Sobre el puente de Avignon*, *Estaba la blanca paloma*, *Se me ha perdido una niña*, etc.

Aprendamos con los niños el canto y juguemos con ellos en el patio. No les enseñemos ningún movimiento que ellos no realicen y sólo ocupémonos de que sus movimientos se aligeren y se tornen graciosos, al influjo de los que los hacen mejor y a medida que todos vayan entrando en lo que podríamos llamar zona de influencia del ritmo.

Así consiguen Emilia, Leila, Marta, Carlota, Sara, María Lidia, Nélida, Etelvina, Dora y Lidia, enseñar las rondas más populares nuestras y algunas europeas no popularizadas aún en nuestro país.

Petrona Ordóñez acompaña al piano hasta que el canto se aprende y colabora con las maestras en esta tarea.

Ahora miramos a nuestros niños moverse y cantar con la naturalidad de sus juegos.

Ahora la gracia no se queda esperándolos en el patio de juegos; está con ellos en todas partes.

Los Romances en el teatro de los niños

Las tres cautivas
(Del Folklore Bético Extremeño)

Acompañado de música española para canto y vihuela del siglo de oro; versión fonográfica de la Antología Sonora.

Me seduce la ingenua gracia de este romance. Leyéndolo veo ya el corro de niños que juegan, oigo las voces, clarísimas voces que al ritmo de esa gracia van destrenzando el romancillo. Pienso en todas estas cosas porque cientos de veces ojos y oídos han gozado con las expresiones espontáneas de los niños. Es entonces cuando su canto interior sube y se expande por su cuerpo, y toda esa musicalidad que fluye no es nada más que su esencia misma.

Fue viéndolos jugar una vez más cuando descubro a Nora, Gladis, Margarita y a Lidia. Corren rozando la tierra y ríen con un cascabeleo que da gozo. Las tomo así como son, léoles el romance que les hace mucha gracia, creamos el juego de decirlo, porque el correr, "su correr"', tiene ahora compases espera que se ajustan naturalmente al ritmo del romance, de la misma manera que las voces se hacen canto, resbalan hasta el murmullo.

La ronda se hace friso, se desciñe y torna a ser ronda.

Gladys, Nora, Lidia, Margarita, con túnicas simples y blancas y desnudos pies ríen –siempre cuatro niñas ríen cuando están juntas. Su risa se mezcla con la música y al volar los últimos compases del canto, la ronda se inicia, el romance torna a nacer fresco, plástico, con nueva armonía.

Delgadina

(Romance anónimo asturiano. Versión andaluza)

Interpretación con coreografía acompañada de poesía coral y solista. Fondo musical: composición fonográfica para viola y clave de Diego Ortiz, autor español del Siglo de Oro.

Esta vez el grupo se agranda. Rosita, Nelly, Lucrecia, Raquel, Liusita, Delia se unen a Gladis, Nora, Lidia y Margarita.

No son cuatro ya las niñas que al "correr rozan la tierra y al reír cascabelean de gozo". Ochenta compañeros más se unen, elevan su voz en la poesía lírica.

Terminadas mis clases de la mañana, vuelvo por las tardes a reunirme con casi este centenar de niños. Converso con ellos sobre el origen de los romances. Menéndez Pidal, Menéndez y Pelayo y Francisco Giner de los Ríos andan por manos y labios. Cuando el saber y el comprender se incorporan como auténtico caudal en cada cual, léoles el bello romance asturiano.

Son capaces de gustarlo como agua purísima y aprenden a decirlo.

Estela, sensibilidad sutilísima, voz de extrañas resonancias es la solista; la masa coral mixta acentúa la honda emoción de la poesía lírica. Las voces de los varones alcanzan ecos graves, las de las niñas van de la suplicante plegaria al bisbiseo de la fuente que se apaga.

Sugerente contrapunto de voces y sones. "Las tres cautivas nos hacen reír yo no sé con qué frescura. Delgadina nos hace soñar", dice Adelita.

Y mientras la dicción se depura, se descubren matices diversos en las palabras que cobran casi autonomía

musical y hay melodía in crescendo en este conjunto coral. Busco por otro cauce la expresión simbólica de Delgadina y los niños mismos me la sugieren con esa actitud de ensueño con que dicen o escuchan el romance.

Ana María, hija de un modesto hogar proletario, será la imagen de Delgadina. Le basta desatar sus trenzas de gavilla, vestir larga túnica, descalzar sus pies, caminar con levedad de harina y mirar con sus ojos eternamente lejanos. El entarimado está desnudo; sin embargo ahí, detenida al borde de imaginaria fuente, su presencia se torna irreal. La música de viola y clave acentúa este clima que fuese doliente, si las niñas que van entrando –aleteantes pájaros– no descubriesen la fuente clara y no bebiesen en ella, con risa y leve y plenitud de gracia. Con los últimos compases aparece Estela, la bandada de chicuelas se dispersa, el coro se une a la solista. Hay intensidad frente a la imagen de Delgadina venida de no se sabe qué sueño.

Calla el coro. El silencio torna a unirse a la música. El coro antes alegre, parte triste como un crepúsculo y Delgadina de pie, sola, va perdiéndose...

¡Ay! Un galán de esta villa

Según R. Menéndez Pidal, "Este romance es una verdadera reliquia, aunque muy destrozada, de los antiguos cantos que componían los juglares galaico-portugueses del siglo xiii, y que sirve desde tiempo inmemorial para acompañar la danza Prima o Danza Circular."

Cuando en la última edición de *Primavera Flor de Romance* descubrí las transcripciones musicales de Torner de los más populares y bellos romances, me subió

del alma una emoción húmeda de gozo. Es que afirmaba así el sueño de crear la Danza Prima. En bibliotecas públicas y privadas me fue dado leer toda cuanta referencia breve y escueta se ha escrito sobre ella, y cuando sentía mía aquella encantadora ingenuidad de la danza redonda, dime a tejerla en anillo que pareciese de palomas.

La danza iba floreciendo en verticilos simples y había que concertarla con el acompañamiento del coro mixto, porque música, romance y danza debían estar saturados de un mismo aroma, porque eran una sola nota con resonancias diversas que había que fusionar, sin que ninguno de sus elementos perdiese su auténtica belleza. Otro grupo de diez niñas, entre los doce y catorce años, se incorporan a la danza. Visten túnicas blancas y opacas, desnudan sus pies. Nuestros niños no pueden comprarse costosos trajes y el brillo de las telas falsas pervierte el gusto. La túnica en su simplicidad tiene una gracia eterna y la nobleza de una vela al aire. Recoge todos los ritmos y los traduce.

En horas de la tarde aprenden a caminar hasta que cada cual logre descubrir ese ritmo tan simple y candoroso que será nota predominante en la danza. Y cuando se ha aprendido, así sencillamente, a caminar, moviendo levemente los brazos o la cabeza como prolongación de un canto todo interior, las manos se unen, el anillo de la danza gira, se detiene, se desdobla, se distiende en pétalos, vuelve a ser corola.

"Es tan sencillo que antes no comprendía", me dice Rosita, "ahora es tan claro que no sabría caminar de otra manera."

La danza es simple, pero tiene voz, se une al coro mixto donde las coplas se entrelazan con las medias coplas y la armonía hecha plástica y sonido es como una copa de cristal vibrando en el aire.

Preparado el clima, el niño siente, ama y recoge con avidez maravillosa. Es el momento en que toda siembra es provechosa. Así hemos llegado hasta el romance de Don Bueso. La bellísima escenificación de este romance subraya su intensidad poética con el magnífico coro a dos voces preparado por la profesora de música Sadie M. de Steinsleger, romance dado a conocer en la Fiesta de la Primavera de 1940.

Han llegado a nuestras manos muchas impresiones escritas por los niños que vieron los Romances. Hondas, emotivas, claras y bellas. La carencia de espacio sólo nos permite publicar una, la de Rodolfo Vinacua, niño de 14 años, alumno de 6º grado.

Comentarios sobre los Romances interpretados en la fiesta realizada en el Museo Municipal de Bellas Artes "Juan B. Castagnino".

Las tres cautivas

Las tres cautivas eran un rayo de sol, eran la mañana.

Parecían tres gotas de rocío, que se balanceaban como péndulos al borde de la hoja.

Eran como una lluvia de sonrisas, de dulzura y de pureza.

La música era alegre, tenía el ritmo del Romance; era, en conjunto, un cuadro lleno de gracia y de pureza.

Delgadina

Delgadina era un símbolo, un símbolo blanco, lleno de emoción y de pureza; lleno ese rostro imperturbable que

miraba al público, de esa hermosura que se traduce en el Romance, lleno de esa inmaterialidad, que daba al símbolo una forma irreal.

Las chiquitas me parecían túnicas, túnicas con alma de palomas, que flotaban con espíritu de juego y de alegría.

El coro realzaba la belleza y sobre todo la majestuosidad del Romance.

Era algo así como un eco, que vagaba en torno de esas niñas, en torno a ese símbolo, a esa fuente que, con su pureza, daba agua, agua que ponía una nota de dulzura en ese ambiente de emoción.

Estela me hizo llorar; fueron lágrimas impulsadas por la tristeza del Romance.

Cuando terminó el Romance y el coro enmudeció volvió a sentirse esa música grave y me pareció que las niñas, esas túnicas que habían entrado con un alma de juego, salían ahora flotando con el alma triste y la noche dentro.

Y el símbolo pareció cobrar vida y con la misma gravedad, con la misma dulzura con que había entrado, abandonó la fuente y se fue alejando.

La música era austera, era como un compás que iba marcando al ritmo de Romance.

Tenía savia de música claustral, tenía el poder de emocionar a las gentes por la gravedad de su acento.

Este canto me pareció uno de los más hermosos y me pareció que todos estábamos pendientes de él; todos en ese momento teníamos el Romance dentro.

Coro de pájaros

En una mañana del año 1936, incorporada desde hacía algunos meses a esta escuela, sentada bajo los árboles

amigos leíales a mis niños, criaturas de tercer grado, entre los nueve y doce años de edad, una ingenua leyenda donde una niña presa de sortilegio debía hilar gran haz de lino para alcanzar su felicidad. La niña seducida por el gorjear de los pájaros fuese a correr tras las aves y al cabo de las horas, el lino prendido a sus picos, volaron a sus nidos. La leyenda conmovía a algunas niñas porque "no terminaba bien", según su propia expresión.

"¿Sabéis imitar el canto de alguno de los pájaros del campo o del vecino barranco?", se me ocurrió preguntarles.

Ojos que brillan, cuchicheos que se pliegan en silbido tenue, en un chasquido frágil, en tierno reclamo y nacen el jilguero y la torcaza. Nos reímos mucho y del divino milagro de la risa surgió la escenificación de la leyenda y la arboleda se pobló de tímidos susurros. Aquellos minutos se incorporaron a nuestras vidas para siempre. Nunca como hasta aquel instante había sentido yo tan honda esa musicalidad creadora del niño. Para el pequeño grupo de traviesos, llegó esa encantadora magia del sonido. Con cualquier pretexto inventaban su música. Yo los dejaba hacer pensando: "Vivieron a hurtadillas entre hondas y robos de nidos. Recién descubren el canto de los pájaros y no lo olvidarán jamás."

Al año siguiente –porque el coro de pájaros tiene su pequeña historia– descubro nuevos imitadores que se unen a la bandada y cuando Lucinda, esta querida Lucinda nuestra, comienza en 1937 a encontrar el hilo fresco de su expresión auténtica, escribe un poema escénico titulado *El Hada de la Tierra*, que había de representarse en una Misión Cultural de carácter estético en la vecina plaza que mira hacia el río, "los

pájaros" marcan el ritmo de la danza de Dora, el espíritu de la tierra.

Cuando el Teatro Infantil de la escuela ofrece ese mismo año *Hansel y Gretel* arreglo de la ópera de Humperdink, "nuestros pájaros" al observar que por olvido se ha omitido el disco con que se anima la escena del bosque, nuestros "pájaros" repito, dispersos entre los espectadores asombrados, elevan por influjo de no sé qué gracia del espíritu, el canto del bosque. El patio se puebla de alas y trinares que mueren en el murmullo dulcísimo.

Hasta el año 1937, el coro de pájaros lo constituían los alumnos y lo dirigía Carlitos, criatura tierna y sensible. A pesar de sus esfuerzos, constituían un serio propósito mantenerlo dentro de una línea melódica.

En 1938 se incorporan al coro elementos de diversos grados y queda integrado por veintidós niños que imitan a trece pájaros distintos.

Siento entonces que es necesario armonizar esos cantos. Comienzo a oírlos aisladamente, trato de fusionar el canto de dos, tres, cuatro de ellos.

Fracaso muchas veces porque no encuentro lo que busco y torno a comenzar casi con obsesión.

Un día, día de fiesta para quien había elevado sus ojos hacia los pájaros, el coro tiene su hilillo que enhebra los cantos. El trino del canario dialoga con los jilgueros, los mixtos, el gorrión; el zorzal, con la voz del paraguayo, la brasita de fuego, con la corbatita; el chingolo repite el eco de su llamado mientras vibra en el aire el alerta del hornero.

Es entonces cuando comienza a actuar cada vez que el Teatro Infantil necesita animar una escena del bosque o del campo; es entonces cuando inclinado sobre la tierra que desmenuzan, echan a volar su canto, o cuando

reunidos en torno a las mesas, mientras pintan, hay contrapuntos de voces o cuando se marcha a excursión por los caminos, la buena gente que pasa, busca en los árboles a la calandria que trina o a la reina mora que desata su canto.

El coro crece, se depura, se afina. Llega a las escuelas de barrio más apartadas, actúa por radio, inaugura la exposición de material didáctico auspiciada por la Inspección de Escuelas de la Tercera Sección Escolar y con ella, se inicia la fiesta de inauguración de nuestra exposición de acuarelas auspiciadas por la dirección del Museo Municipal de Bellas Artes "Juan B. Castagnino".

Al comenzar este año escolar de 1940, la mayoría de los integrantes del coro han terminado ya la escuela primaria. Algunos han ingresado a la escuela secundaria, otros andan por los caminos del campo y por las calles de la ciudad ganando prematuramente su pan. Es preciso organizar de nuevo el coro de pájaros.

Con los auspicios del Centro Estudiantil Cooperativo se llama a concurso para llenar las plazas vacantes, se abre un registro en el cual se inscriben ochenta niños y se nombra un jurado integrado por Alfredo, Ramón, Ronaldo –tres grandes imitadores de pájaros– y por la que esto escribe.

Y llega el día del concurso. Ahí están los ochenta niños. Muchos imitan a dos y tres pájaros con excepcional maestría. Figuraos un conjunto de seis a siete niños que imitan el canto del canario; cinco, seis, diez, que saben de jilgueros, corbatitas, cachilos, tordos; dos, cuatro, seis que desgranan el gorjeo de la calandria o del zorzal, o el llamado estridente del hornero o el alerta del benteveo; de muchos más que tienen preferencias por los cantos de notas medias y recónditas, el paraguayo y el chingolo, la torcaza o la paloma montera.

Flota la emoción; la nerviosidad reseca los labios, la lengua los humedece repetidas veces para que el canto se eleve nítido, trasuntando todas las dulzuras y cuando en contrapunto, dos pájaros de una misma especie desatan el hilo de su canto, he visto lágrimas en algunos ojos y apretarse el círculo de las esperanzas.

De los ochenta inscriptos, treinta y cinco fueron los seleccionados y los pájaros imitados ascienden a veintidós y son los siguientes: canario, paloma montera, cardenal, chingolo, carpecho, torcaza, paraguayo, brasita de fuego, corbatita, tacuarita, calandria, zorzal, tordo, Congo, jilguero, mixto, reina mora, hornero, benteveo, cachilo, viudita y gorrión.

Actuó este año en la fiesta con motivo de la publicación de nuestro libro *El niño y su expresión* y en la ciudad de Santa Fe, en el acto de inauguración de la de la exposición de dibujos y acuarelas auspiciada por la Asociación del Magisterio.

El coro de pájaros cuya vida arranca de aquel pequeño grupo de traviesos que un día encontró la ternura en el arrullo de la torcaza; que fue creciendo como gota que se torna hilo fresco; este coro que siempre es escuchado con emoción, se ha unido en la última fiesta de la primavera celebrada en la escuela, a una gran masa coral que recitó un fragmento del *Himno a las Aves* de Aristófanes.

Fin

Escritos inéditos

Pirámides de papel se han escrito sobre la mujer y sus condiciones de inteligencia, habiéndose enfocado el tema desde los ángulos opuestos. ¿Es inteligente la mujer? y si lo es, ¿es menos inteligente que el hombre? ¿Tiene su cerebro igual volumen? ¿Su instinto materno no es un índice de su superioridad afectiva y de su inferioridad intelectual? ¿Está condicionada para cumplir únicamente con su función específica razón de su fracaso en la vida intelectual y política?... y así, podrían mencionarse mil tenores diferentes y curiosos.

Algunos sensatos pensadores han tratado de dilucidar este problema de la inferioridad intelectual de la mujer sosteniendo un razonamiento que compartimos: no hay ni superioridad ni inferioridad de inteligencias, sino ambas han tomado caminos diferentes. La del hombre hacia los negocios, la calle, la investigación y la política, la de la mujer, hacia el hogar, la educación de los hijos cargando sobre sus hombros el peso de la familia.

Su inteligencia modelada durante milenios en torno a los problemas de la familia se ha conformado de tal manera que aparece como si su capacidad intelectual fuese limitada y los casos de mujeres que

[22] N. de la E.: este escrito inédito se conservó en el Archivo Cossettini y no tiene fecha, ni contexto de elaboración. El estudio preliminar de Micaela Pellegrini Malpiedi hace una reconstrucción histórica que lo ubica entre la década de 1940 y los primeros años de la de 1950.

irrumpen en el terreno de la ciencia o de la literatura con un talento extraordinario, son por lo común considerados como excepcionales.

Sin duda, el instinto materno ha jugado a través de los tiempos un rol fundamental en la vida de la mujer.

Intuitiva, imaginativa y concreta, ha utilizado estos dones naturales para vencer las más grandes dificultades de su vida abnegada y múltiple. Analfabeta muchas veces, relegada al mundo de su casa les ha sabido hacer frente y con éxito, en las horas más difíciles y más dolorosas.

Su inquebrantable acción ha sido decisiva en la educación de los hijos, a través de los siglos. Intuitiva, imaginativa y concreta, desde el espacio al que se la redujo, con una fuerza telúrica, ejerció su poder sobre la moral, la economía, el patriotismo y la religión de los pueblos.

Si ese poder instintivo, hubiese estado controlado con el cultivo de su inteligencia, no hubiese sido limitado hasta lo absurdo, qué duda cabe de que su influencia hubiera alcanzado una potencia mayor, más saludable y de mayores beneficios.

Es común decir que ninguna mujer sobresale en la música, en la pintura y que son escasas las mujeres de ciencia y las literaturas de genio. Pero es que su falta de oportunidad, su vida dependiente y la ausencia de su tradición de vocación artística o científica, ¿no son causas más que suficientes como para justificar su limitado aporte en esos campos?

Y si no, hurguemos un poco en la historia y no será necesario ahondar demasiado para dejar dudas. En la edad de la familia patriarcal, la mujer crio prole numerosa, manejó la casa, fue brazo derecho en las rudas faenas anexas y vivió relegada y postergada hasta el

punto que un animal de trabajo gozaba de mayor atención y cuidado.

No muy diferente fue su situación en la edad de la industria doméstica. El cambio de ocupación motivó el cambio de la estructura familiar. El primero se produjo en las dimensiones: las familias de seis, ocho, doce o más hijos se redujeron a cuatro, dos y uno. Este cambio fue más sensible en las ciudades, por el progreso de la industria y el desarrollo del comercio. La reducción del área familiar trajo consigo la reducción de la superficie de la vivienda y la limitación de muebles y útiles, sobre los cuales influyó la movilidad de la familia obligada por las exigencias de los nuevos empleos y oficios.

La expansión industrial trajo como consecuencias la red de caminos y los ferrocarriles que facilitaron la movilización de la gente, el intercambio de productos, de hábitos y de ideas. La herencia del oficio que se transmitía de generación en generación fue desapareciendo y el casamiento entre familias, reduciéndose.

Surgen nuevos medios de convivencia. Aquella comunidad de vecinos unidos por intereses y lazos de afectos semejantes, se fue reemplazando por la pequeña célula familiar que tenía sugestivas relaciones con las células similares.

La escuela que hasta mediados de siglo pasado fue función exclusiva de la iglesia para la educación de las clases privilegiadas, encuentra un liberador en Sarmiento: "para manejar la barreta es necesario aprender a leer", gritaba a los cuatro vientos el gran sanjuanino, mientras sembraba escuelas en el país. Lo cierto es que, desaparecido Sarmiento del escenario argentino, el pueblo se educó con menos estímulos y relativas facilidades.

Son bien conocidas las injustas concesiones hechas a la mujer desde la colonia. En el Virreinato de Cisneros no había una sola escuela gratuita para niñas en Buenos Aires. Belgrano fue quien inició un movimiento en favor de la educación de la mujer, llevando al virrey un proyecto de creación de escuelas. El virrey subsana el mal ordenado a los clérigos para que, una vez por semana, salgan a la calle a pedir limosna con que fundar una escuela gratuita para niñas. Claro está, como la instrucción les venía dada de limosna, era justo que la escuela fuese sostenida con limosnas pedigüeñas en las calles.

Rivadavia promueve un gran movimiento en favor de la educación de la mujer creando obras que merecen nuestro reconocimiento.

Pero fue Sarmiento el gran campeón de la escuela popular. Fue él quien funda la escuela para el pueblo. Decir que Sarmiento abre la escuela al pueblo quiere decir que abre sus puertas también a la mujer; son de él estas palabras: "Puede juzgarse el grado de civilización de un pueblo por la posición social de las mujeres." ¿Puede concebirse la idea de dar instrucción aún elemental a los varones y no a las mujeres? ¿Al hermano y no a la hermana? ¿Al que ha de ser esposo y padre y no a la que ha de ser esposa y madre? ¿Por qué perpetuar deliberadamente en el uno la barbarie que quiere destruirse en el otro?

Pero a pesar del buen deseo de Sarmiento y de la obra que dejó cumplida para que también las mujeres fuesen a la escuela, estas dispusieron de muy poco tiempo, estaba tan arraigada la preeminencia del varón, que era quien debía aprender a leer y a escribir, que hasta fines del siglo pasado más del 60% de las mujeres eran analfabetas.

Fue a fines del siglo y en Buenos Aires, cuando empezó a escucharse la voz de las mujeres protestando por esta vergüenza. Gritos de mujeres; las primeras voces de hombres progresistas acompañaron a estas dignas mujeres en sus luchas. La Cámara recogió el clamor y empezó a legislar en su favor. Desde allí arranca la batalla por la igualdad de derechos. No fue la guerra al hombre, claro está, sino guerra a su mala educación, quiero decir, a su viciada educación.

Pero el número de luchadoras era escaso y las dificultades enormes. Dependencia y servilismo eran sus baldones. El hombre esclavo del trabajo. La mujer esclava del trabajo y del hombre. Las causas de la dependencia de la mujer no son ajenas a las causas de dependencia del hombre, en especial del asalariado. He aquí el corolario del problema. La sociedad ha estructurado el modelo de hombres y de mujeres que tenemos a la vista. Esta sociedad está dirigida por la economía, la Iglesia y el Estado político, lo que quiere decir que, economía, Iglesia y Estado político han iniciado como fuerzas de impulsión y represión de la educación humana.

En cuanto a la mujer, la esclavitud fue su condición de vida que alcanzó su mayor desarrollo bajo el florecimiento de la civilización. Su estado de servidumbre alcanzó la máxima expresión en el momento en que la usura pasó a dominar la economía.

La codicia, el lucro, la ambición del dinero necesitaron de esclavos y la mujer fue uno de ellos. La ciencia aplicada a la técnica trajo consigo el desarrollo de la industria que, si bien por una parte acrecentó el progreso y la cultura, por el otro lado creó un nuevo tipo de esclavitud del que la mujer no es ajena.

La Iglesia ha ejercido y ejerce su fuerza impulsiva y represiva y en los países en donde su influencia alcanza a la economía y a la política, la educación recibe los influjos inhibidores de las leyes de la Iglesia, conservadora por excelencia, que impulsa a hacer o no hacer sino aquello que ella manda u ordena. De esta manera, el ser, la mujer en nuestro caso, dependiente de la economía, lo es también de la Iglesia. Recuérdese que hasta hace poco tiempo la iglesia se oponía a la instrucción femenina considerándola perniciosa para la religión.

El Estado político, que actúa dependiente de la economía y de la Iglesia, obedece como tal el mandato de ambas fuerzas dominadoras.

Como vemos, la educación del hombre y de la mujer adolecen de defectos capitales cuyas causas están en las ideas, pero nosotros aquí nos ocupamos de la mujer y, por lo tanto, nos interesa el proceso de su educación.

Vemos entonces la educación de la mujer de nuestro tiempo, la que hemos recibido por herencia. Para ello debemos traer aquí algunos ejemplares de mujeres que, por miles, pasan a diario a nuestro lado. Tomemos en primer término el ama de casa de un hogar modesto. Aquí está, sin pliego de condiciones y sin sueldo. Madruga y trasnocha, cría y mece; amasa y lava; cura y canta. Aquí la tenéis, abnegada y heroica; sabia y paciente, resignada y humilde. Es el único héroe sin estatua. Aquí la tenéis. Madruga, friega, cocina, lava, zurce, cría, ama.

Cuando se consigue algunos ahorros en la casa, el marido se compra su automóvil, una moto, o una bicicleta. En la casa no hay un teléfono, ni cocina de gas, ni máquina de lavar. Apenas la plancha eléctrica le habla de las modernas invenciones que tanto tiempo ahorran a las amas

de casa esclavas de la cocina, de la pileta, del cepillo y del carbón. Por cada 1000 automóviles hay una máquina de lavar. Frente al poder de las modernas invenciones que el ama de casa ve en el cine o en las vidrieras de las grandes casas comerciales, está el poder y la fuerza de sus brazos. Sus brazos son máquinas en perpetua actividad: lavar, cocinar, barrer, coser, fregar, mecer…

Buscad entre las más prodigiosas invenciones de los últimos tiempos, una que supere a los brazos del ama de casa, mujer a quien el marido entrega mensualmente un sueldo para que ajuste a él el presupuesto, una mujer que ahogó sus sueños de bailarina o médica para ser ama de casa, una de las ciento de miles de heroínas anónimas que sepultan su vida en las cuatro paredes del hogar, una de las ciento de miles de heroínas que se sienten felices dentro de esas cuatro paredes.

Pero dejemos por un momento a esta ama de casa para traer aquí otro ejemplo, el de la mujer obrera. Para ella la escuela alcanzó, en el mejor de los casos, hasta tercer grado. No tuvo tiempo de instruirse, ni dinero para los libros y delantales. Sus hermanos varones tampoco completaron la escuela primaria, pero frecuentan la nocturna después del trabajo. Para la hermana no hay escuela nocturna, además, el agobio de la fábrica y de la casa no le dan fuerzas ni tiempo. La hermana obrera, a diferencia del hermano obrero, es una dinamo que solo descansa cinco horas, cuando las descansa. Madrugar, dejar listo el desayuno, lavar a los chicos para que vayan a la escuela, ir al trabajo, volver, improvisar el almuerzo, lavar, coser, remendar, ir a la feria, cuidar a los niños; sus brazos caen vencidos a las 12 de la noche y a las cinco de la mañana ya están en movimiento. El domingo no es el

día de descanso para ella. Una rueda interminable gira sin cesar; lavar, remendar, fregar, cocinar…

El presupuesto devora el magro sueldo y sus brazos, increíblemente laboriosos, tienen las manos increíblemente vacías. El marido va al fútbol, los niños a la matiné y ella permanece allí, inexorablemente esclava del altar doméstico sobre el que tanto incienso quemó la injusticia social. ¿A quién culpar? ¿A la mujer misma? ¿al hombre? No, a la sociedad, como ya hemos visto.

Pero aún falta presentar otro ejemplo de mujer. Es la obrera campesina. ¿Conocéis, compañeras, la cadena de vicisitudes de la obrera campesina? Trabaja la tierra ajena, ara la tierra ajena, cosecha para manos ajenas; vive y muere en tierra ajena. La mujer de los algodonales, la mujer del trigo, la recolectora de maíz, la de la zafra, la ordenadora, la mujer del rastrojo, de la siembra, la obrera campesina que no descansa nunca, ni siquiera cuando le ha nacido un hijo, la mujer campesina que se levanta cuando todavía hay estrellas, la mujer que no sabe de alegrías, que nunca va a fiestas, que nunca viaja en tren, que no sabe de afectos hondos, la obrera campesina de manos callosas, de pies hinchados, tempranamente envejecida. La mujer campesina que no sabe que responder a si es preferible la vida o la muerte. Obrera campesina de espaldas encorvadas, que da a luz cada año, mujer triste, hermana nuestra.

Yo conozco niños que van con sus padres a la recolección del maíz. Tres meses la escuela y nueve el rastrojo. Los mayores ayudando, los menores jugando o llorando en los pajares, solos, abandonados, sucios, hambrientos. ¡Mamá, todos pasan de grado menos nosotros! Tragedia de la obrera campesina, angustiada vida de la mujer que riega el rastrojo con su sangre y sus lágrimas.

¿Somos libres las mujeres? Eduardo Bebel ha dicho que "la mujer y el obrero tienen de común que son seres oprimidos desde tiempo inmemorial. La mujer es el primer ser humano víctima de la servidumbre; ha sido esclava aun antes de que hubiese esclavos."

En el momento mismo que se casa, jura "obediencia" al marido. El decir, jura su misión al marido. El contrato del matrimonio no es un convenio entre dos seres iguales con iguales deberes y derechos; es contrato entre dos seres, uno de los cuales, la mujer, jura obediencia al marido. Las modernas leyes de los países políticamente avanzados, han suprimido esta absurda e inhumana ley que establece la superioridad del hombre sobre la mujer y la han reemplazado por leyes humanas en donde en la unión conyugal, el esposo y la esposa tienen iguales derechos y responsabilidades.

En 1926, se sancionó en nuestro país la Ley Nº 11357 llamada de Derechos Civiles. Hasta esa fecha, el código civil colocaba a la mujer entre los seres incapaces. Ignominiosamente estaba en la misma condición que el demente y el sordomudo. La Ley del año 1926 suprimió esta bárbara situación de la mujer, pero quedan en pie otras limitaciones que deben ser abolidas, como las siguientes: a la mujer casada se le niega el derecho a compartir con el esposo la patria potestad sobre los hijos. La mujer mayor de edad, soltera, casada o viuda, no ejerce la tutela de sus hermanos menores sino en el caso de que no haya abuelos o hermanos varones que puedan ejercerla. La curatela legítima del padre o de la madre incapaces podrá ser ejercida, en el caso de que estuviesen inhibidos sus hijos varones. La mujer mayor de edad casada necesita autorización marital para estar en juicio a no ser en

causas civiles o criminales que afecten su persona o sus bienes o la persona o bienes de sus hijos menores de un matrimonio anterior. Es el esposo quien fija el domicilio conyugal, no pudiendo hacerlo la mujer.

Es el caso de preguntarse por qué el código civil restringe los derechos de la mujer y el código penal no establece diferencias. Como vemos, para el derecho somos inferiores, pero para el deber somos iguales.

Casi sin excepciones las mujeres ganan menos que los hombres realizando la misma tarea en el mismo tiempo. Veamos algunos ejemplos.

Las obreras metalúrgicas ganan el 80% del salario del hombre. Este sueldo ha sido fijado en acuerdo de la Secretaría y Previsión, la patronal y dirigentes obreros de ese gremio.

Las obreras del vestido ganan también el 20% menos que el hombre y eso que el personal que trabaja abarca el 85% de mujeres.

El personal de confiterías, según convenio firmado en Trabajo y Previsión, gana también el 20% menos.

En el comercio las empleadas ganan hasta 100% menos que los hombres.

En los frigoríficos, siendo la mitad de las empleadas mujeres, el salario femenino sufre una merma de 30 a 50 centavos por hora, con respecto al salario masculino.

En el magisterio el 90% es femenino, los sueldos lejos están de responder a las exigencias de la vida de hoy. Y, a pesar del 90% femenino, los cargos más importantes y de sueldos más altos están desempeñados por hombres.

Las obreras domésticas, cuyo porcentaje es casi totalmente femenino, tienen sueldos miserables.

Las amas de casa, con su carga interminable de tareas que se cumplen sin horario, sin vacaciones, es la víctima máxima de la injusticia social, porque el ama de casa no tiene sueldo. Hay un viejo proverbio que dice: "la mujer casada la pata quebrada" que asume la vida de limitación de la ama de casa.

Es cierto que el hogar es el lugar de reposo del bienestar y del sosiego, pero ese reposo, ese bienestar, ese sosiego es el sublime esfuerzo de la mujer, es el sacrificio de su libertad, es la entrega incondicional de su propia vida. Tener hijos, cocinar, lavar, cuidar enfermos, hacer asombrosos equilibrios con el presupuesto, fregar, zurcir, etc., sin horario, sin vacaciones, sin protestas y sin sueldos.

¿Se puede hacer poesía en torno a este cuadro?

Acabo de hacer un relato sintético de la situación de la mujer obrera y empleada, señalando la injusticia que pesa sobre ella y que es la de ganar menos que el hombre; pues bien, a esa injusticia hay que agregar otras más.

El artículo 15 de la Ley Nº 11317 obliga a los industriales a instalar salas cunas higiénicas con personal adecuado para atender a los niños menores de 2 años. Eso es letra muerta. No hay un solo jardín de infantes anexo a las fábricas.

La Ley de maternidad exige una reforma inmediata que la humanice.

La mujer es apartada de las direcciones sindicales. En número infinitamente pequeño ocupa posiciones en los organismos obreros. La obrera textil, cuyo número es de 70.000 contra 20.000 hombres, solo estuvo representada en los últimos convenios con 20 mujeres sobre 100 delegados varones. En el último Congreso de empleados de comercio, sobre 240 delegados, no había una sola mujer.

Las mujeres profesionales tienen cerradas aún muchas puertas. No se ha dado el caso por ejemplo de una mujer juez o camarista, gerente de banco, presidente de consejo de educación, directora de hospitales o cárceles, cónsul, rectora o decano de universidades, directora de museos, jefe de fábrica, etc. etc.

En innegable que esta educación no es un dechado de virtudes y que la otra mitad del género humano lleva un precioso balance de nuestras debilidades. Reconozcamos que la vitamina que nos falta está en la escasez de la instrucción que recibimos y que, a fin de no incurrir en errores, la hacemos a la luz del lente microscópico masculino.

Actualmente, de 285.000 mujeres de 18 y más años, el 20% es analfabeto. El 60% no termina la escuela primaria. En los colegios nacionales solamente ingresa el 20% de mujeres y, en la universidad, hay tres mujeres cada 18 varones. Como vemos, estamos en desventaja y la otra mitad del género humano no carece de razón al llevar una estadística rigurosa sobre nuestra capacidad del ámbito doméstico.

Y, ya que estamos en el problema de nuestra educación, veamos qué posibilidades tenemos para educarnos mejor y servir mejor a nuestro pueblo.

Primero: si preguntáramos a las mujeres: ¿desean ustedes instruir o mejorar su instrucción? Es indudable que el 100 por 100 de las respuestas sería afirmativo. Y bien, supongamos que la pregunta la hayamos dirigido a las mujeres analfabetas y a las que no han terminado la escuela primaria y que ellas nos contestan: si, queremos instruirnos.

Enseguida nos ponemos en la tarea de ver qué posibilidades existen para ellas: pueden ir a la escuela después de las horas de fábrica o de las tareas domésticas y deben encontrar las escuelas a las que puedan concurrir.

El resultado es el siguiente: en cada barrio funciona una escuela nocturna para varones y ninguna para mujeres. Hacemos gestiones para que en una de ellas sean inscriptas, hasta tanto se creen las necesarias, pero nuestros resultados son infructuosos. A las escuelas nocturnas para varones no pueden ir las mujeres. Este primer fracaso no nos acobarda y estamos dispuestos a satisfacer el deseo de las mujeres de instruirse.

Bien. Por el momento, no podemos aspirar a que mejore la estadística masculina sobre nuestras posibilidades fuera de la casa, pero, en cambio, podemos proponer a nuestras mujeres otra oportunidad de instruirse. Combinar las analfabetas en pequeños grupos en nuestras casas para darles instrucción. Las mujeres aceptan y agregan: ¿Dónde dejamos a nuestros hijos? ¿Mandarlos al jardín de infantes? "No hay en la escuela del barrio", es la respuesta. Mientras estudiamos la posibilidad de subsanar este inconveniente, organizamos un curso sobre primeros auxilios a cargo de mujeres especializadas. Asisten a la primera clase 30, luego, el número merma hasta hacerse alarmante. Averiguamos la causa. Nuestro error fue haberlo organizado en época de gripe y sarampión: ¿Quién cuida al marido y a los hijos si la madre se ausenta? Esa es la respuesta de las interesadas.

Las mujeres raras veces hablan mal de sus maridos, pero no es frecuente escucharles cosas como estas: puedo salir porque mi marido se queda con los chicos; mi marido me auxilia en la tarea, mi marido se da maña para ciertos quehaceres, etc. Las mujeres no pretenden, por supuesto, que el hombre se consagre al trabajo doméstico, pero verían con agrado que cooperara en algunos quehaceres. "Si pudiéramos apurar los quehaceres, cuántas cosas haríamos", dicen las sacrificadas amas de casa.

Es evidente la falta de relación entre el avance del pensamiento humano con la carencia de comodidades. Todo el mundo conoce por la revista y el cine o el escaparate las máquinas que reducen el tiempo y el esfuerzo del ama de casa. Pero esos medios admirables no están al alcance del pueblo, y sí, solamente, de una minoría privilegiada. Precios fabulosos y sueldos ínfimos impiden que entren en el hogar a reemplazar el esfuerzo femenino.

La mujer que trabaja se encuentra frente a problemas insolubles, ante esa falta de comodidades y la imposibilidad de pagar un buen servicio doméstico.

Frente a la falta de comedores organizados para empleados y obreros.

Frente a la falta de escuelas de horario alternado y comedores que permitan a los niños permanecer allí, mientras los padres trabajan.

Frente a la falta de recreos y clubes para niños y adolescentes que aseguren a los padres la buena atención de sus hijos.

La imposibilidad de conseguir buenas prendas de vestir de confección, a precio razonable.

La imposibilidad de adquirir utensilios modernos que abrevian la cocción de los alimentos.

La imposibilidad de conseguir alimentos, frescos, preparados o semipreparados, a un precio al alcance de todos, etc.

Y, ya que estamos tratando este punto del trabajo de la mujer fuera de la casa, presentamos algunas referencias.

Se ha discutido y se discute si la mujer debe, o no, aceptar empleos y si su trabajo es, o no, necesario. Se añade que las mujeres trabajan porque quieren, para tener un sueldo, para gastarlo caprichosamente, etc.

Si se hiciese un censo sobre esta cuestión, nos encontraríamos con un porcentaje muy inferior de mujeres que trabajan para gastar el dinero caprichosamente. La inmensa mayoría trabaja por necesidad; cuando no es ella el sostén de la familia, coopera con el marido para sostenerla o ayuda a sus padres ancianos, o toma a su cargo la educación de sus hermanos o trabaja para hacer frente a sus propias necesidades. Son muy pocas las mujeres, especialmente solteras, que prefieren depender económicamente de sus padres o hermanos, a adquirir su independencia económica trabajando.

Como hemos visto, las posibilidades para educar a las mujeres adultas son escasas. Veamos entonces si las hijas de esas mujeres van a la escuela el mayor número de años posible y si reciben una educación que les permita hacer frente a la vida sin las dificultades, a veces crueles, de sus madres.

Y aquí surgen, de inmediato algunas preguntas. ¿La escuela está en condiciones de educarlas tal como lo exige la época que vivimos? ¿marcha de acuerdo al tiempo o está colocada de espaldas al progreso? ¿se encamina hacia al pasado en lugar de marchar hacia el futuro? ¿la separación de los sexos, la introducción del latín y de la religión, no nos hablan de retroceso, de coloniaje, del olor a medioevo?

La separación de los sexos es una aberración solamente concebible en países atrasados. En los más progresistas, donde la escuela es el centro de formación de la juventud para las verdaderas finalidades de la vida, la coeducación se impone desde que el niño ingresa a la escuela, hasta que egresa de la universidad. El problema del sexo y de la educación sexual se resuelven en la

convivencia y no en la separación. Hábitos saludables e higiénicos crean en los jóvenes la camaradería y la amistad y, cuando esta cae en el dominio del amor, encuentra solución sin que los jóvenes, la joven en especial, esté condenada a un pecado mortal.

Nuestra falta de educación sexual, en cambio, no encuentra estímulos en la escuela. Si el hogar no se encarga de inculcar principios sanos y crear una conducta que le permita enfrentar sin falso pudor al camarada de sexo, se producen perturbaciones o desviaciones a veces muy serias, a partir de las que los enamorados buscan: la penumbra del cine o la oscuridad de la noche o cualquier otro escondite, es decir, el amparo de la sombra, de la impunidad, de la hipocresía.

La falta de contacto permanente entre los sexos, el hogar que no sabe cómo hacer frente a sus problemas y la escuela cómplice al eludir ese aspecto tan importante de la educación, son las causas de deformaciones morales que pesan sensiblemente en la sociedad.

La introducción de la religión en los programas del fuero íntimo de cada ser y, cuya formación compete al hogar, no significa ningún aporte al progreso de la escuela. El pueblo argentino, en su mayoría católico, no dejó de serlo mientras la escuela fue laica, porque la escuela laica es profundamente humana.

Como vemos, la escuela hoy puede auxiliarnos en la educación de la juventud, en la medida en que exijamos que ella aporte conocimientos, pero su capacidad formativa, con referencia a la integridad del ser, es muy limitada.

Ante estos hechos positivos, ¿es posible esperar de la escuela una buena educación que prepare a las hijas de las madres sacrificadas para que sean menos sacrificadas

que ellas? La verdad es que solamente contamos con muy pocas puertas abiertas y, aun a esas, no tienen acceso todas las mujeres.

Veamos, sin embargo, si queda alguna otra posibilidad que nos permita mejorar nuestra educación, que nos libere y nos aleje cuanto más sea posible de una educación para la servidumbre. Pero antes hagamos un recuento de los factores que obran en contra de nuestro deseo de instruirnos.

1° Escasa o ninguna posibilidad económica en el 60% de las mujeres, situación agravada hoy por el pavoroso y creciente encarecimiento de la vida.
2° La necesidad de trabajar fuera de la casa y la falta de comodidades y de instituciones adecuadas donde dejar a los hijos.
3° Tendencia actual de la escuela a orientar el pensamiento del ser educable en un determinado sentido.
4° Las escasísimas oportunidades de educación para la mujer adulta.
5° La obsesión del horario doméstico, diez y seis horas como mínimo, que encadena a la mujer impidiéndole dedicarse a mejorar su educación.

¿Qué perspectivas optimistas nos quedan?

El cerebro humano acelera las funciones del pensamiento, cuanto más está ajetreado desde afuera. La vida diaria, sus constantes preocupaciones, sus dificultades, sus luchas, sus riesgos, sus vicisitudes, acicatean las ideas, las clasifican y ordenan hasta darle contenido y solidez.

La mujer que va directamente a la feria, va a la escuela libre. La mujer que va diariamente a la fábrica va a la

escuela libre. La mujer que maneja el diario presupuesto doméstico va a la escuela libre. La mujer que recoge maíz o algodón va a la escuela libre.

Procuremos entonces movilizar a las mujeres. Pequeños o grandes sectores, en los barrios, en el campo, en la ciudad y hacer que ese aprendizaje hecho en la escuela libre no se pierda.

Procuremos movilizarlas en pequeños o grandes grupos y enseñemos a extraer una enseñanza de su doloroso vivir diario.

La escuela de la desventura es la escuela de la lucha.

Las mujeres conocen su mal, pero casi siempre desconocen las causas de ese mal.

La injusticia rebalsa los límites y la mujer calla, la paciencia agota su reserva y la mujer calla, la miseria cava hasta el hueso y la mujer calla.

Camaradas mujeres, basta ya.

Que el pie que mueve la máquina de coser se detenga por un instante.

Que la mano que friega la ropa se detenga también.

Que se levante la mujer doblada sobre el surco.

Que el ama de casa deje la urdimbre complicada del telar doméstico.

Que la empleada de comercio deje de lado la mercancía y abandone el cliente.

Que la obrera se cruce de brazos frente al huso.

Es solo un momento y la marcha del mundo se detiene.

¿Comprended esto, camaradas mujeres? El mundo ha detenido su marcha porque las mujeres por un instante han levantado sus ojos del trabajo, han dejado quietas sus manos, han levantado su cuerpo doblado sobre el surco. Cuando el hombre abandona el trabajo, la marcha

del mundo también se detiene, pero cuando la mujer abandona el trabajo, es la vida del mundo la que se detiene, ¿comprendéis esto camaradas mujeres?

¿Qué importa a las mujeres los sufrimientos y las luchas? Su vida es de sufrimiento y de lucha. Hagamos que ese sufrimiento y esa lucha dejen ya de ser estériles.

El hogar y la calle con sus quehaceres, sus problemas y sus luchas fue y seguirá siendo la escuela libre de las mujeres, la escuela que suple a la que nos falta y que vendrá, en la medida en que seamos capaces de conquistarla. Vendrá, en la medida en que sepamos estar unidas para conquistarlas. No renunciemos a nuestros deberes, los duplicaremos si es necesario, no haremos la huelga de brazos caídos. ¿Quién mecerá al niño, entonces? ¿quién encenderá la lumbre y enderezará la mesa y amasará el pan?

No, conocemos nuestro deber y no renunciaremos ni haremos huelga de brazos caídos. Pero unidas en la lucha, tendremos la escuela que nos hace falta, el auxilio que nos hace falta, el tiempo que nos hace falta. La libertad que nos hace falta. Llevaremos a nuestras mujeres al gobierno municipal y al nacional para que colaboren con el hombre municipal y el hombre nacional.

El gobierno municipal es el presupuesto doméstico y, ¿quién sabe más que las mujeres de presupuesto doméstico? ¿quién sabe mejor que las mujeres qué es una feria y un mercado, la asistencia pública y el hospital? ¿quién sabe más que las mujeres de la necesidad del agua y de la luz, de la vivienda y de la salud, de la escuela y del parque? ¿quién sabe más de estas cosas que el ama de casa, que la obrera y la empleada que manejan el presupuesto doméstico, que van al mercado y a la feria, que van a la asistencia y al hospital? ¿quién más que ellas,

sabe del problema de la vivienda y del agua y de la luz y del desagüe?

No haremos la huelga de brazos caídos, ni dejaremos de encender el fuego, ni de tender la mesa ni de mecer al niño. No cambiaremos la casa por la calle, pero estaremos allí unidas en la calle, unidas y tenaces para pedir y exigir todo cuanto la mujer necesita para que deje de ser, de una vez y para siempre, la esclava doméstica y la esclava social.

La mujer que lucha es más mujer y más madre. Su lucha tiene el sabor de una epopeya. Es la lucha de su liberación y la liberación de su especie.

Conferencia pronunciada en las ciudades de Rosario y Rafaela,
Editada por un grupo de amigos de Resistencia, 1947

Janus Korcszak fue el reformador de la pedagogía polaca contemporánea. Profesor, médico y psicólogo, dedicó su vida a explorar el mundo de los niños y, con una clarividencia de maestro, de sabio y de poeta, fijó un contenido nuevo a la educación de la infancia de Polonia, anterior a la guerra.

Ha llegado hasta nosotros uno de sus libros; es un relato encantador, de bello y profundo sentido pedagógico que se titula *Si yo volviera a ser niño*. Todas sus páginas trasuntan al maestro genial y al poeta creador del mundo de los niños, sin falsas hipótesis, claro, verdadero, sencillo y bueno.

Janus Korcszak aplicó su ideal educativo a la escuela de su país. En la escuela que él creara, todo era nuevo, ni el arcaísmo ni la rutina pudieron cruzar sus umbrales. Gran observador del niño, creó la escuela que soñara: la escuela de la alegría, del canto, del juego y del trabajo.

En *Si yo volviera a ser niño,* narra con maravillosa sucesión de imágenes la vida del niño que él piensa a través de su emoción de maestro. Toda su filosofía encuentra cabida en sus páginas de bella expresión literaria.

Cuando los alemanes invadieron Polonia, Varsovia gimió bajo el furor de estos criminales. Korcszak era entonces director de un instituto para niños obreros y

director del asilo de huérfanos israelitas, a cuyo frente estuvo veinte años, creando una república infantil perfectamente organizada; compartía la vida de los niños, se mezclaba en sus juegos, en sus trabajos y fue un abnegado defensor, cada vez que la incomprensión arreciaba sus ataques pretendiendo destruir su obra.

Pero los nazis invasores, condenaron a morir a los niños del asilo en las cámaras letales.

Korcszak había sido excluido de la condena, pero él, santo al fin, quiso morir con sus niños y, poniéndose a la cabeza de la caravana, levantó en brazos a los dos más pequeños, penetró en el vagón del ferrocarril transformado en cámara de la muerte, y luego murieron como mártires, él y sus discípulos.

He aquí señalados los dos extremos de las más extremas pedagogías: la pedagogía del amor y la pedagogía de la perversidad. ¿Por qué he elegido a esta última como tema de estudio? La respuesta es sencilla. El nazismo no ha muerto y es necesario poner toda la fuerza de nuestra fe y de nuestra razón para destruirlo de raíz, para siempre.

La guerra ha destruido a Europa, pero el germen nazi se ha esparcido por el mundo; aparece con nombres diversos; está en la ideología de ciertos hombres de gobierno; está inspirando la obra de determinadas instituciones; está manejando a poderosos monopolios y *trusts* que controlan la vida de los pueblos y fijan el límite de sus libertades.

Yo me propongo estudiar la pedagogía de la perversidad a través de lo que cada uno de nosotros sabemos y tenemos metido en el corazón con un nudo de dolor y de angustia. Esa pedagogía es utilizada para deformar al hombre inyectándole, por medio de la mística, el odio, la abyección y la arrogancia al servicio del crimen.

La teoría totalitaria aplicada a la educación consigue, según Ziemer, plasmar la siguiente personalidad: "totalitaria en el pensamiento y en la acción, arrogante y fanática; no tolera la oposición, desafía al débil, no sólo al débil corporal, sino al que lo parece, por su lealtad y su entusiasmo."

Estos rasgos psicológicos del joven nazi se ven retratados en miles de ejemplos recogidos en libros, revistas, cine, etc. El mismo autor, Gregor Ziemer, en su libro *Educación para la muerte*, describe el caso de un niño de nueve años, orgánicamente débil, atacado de neumonía después de participar en las marchas forzadas del cuerpo de la Juventud de Hitler, a las cuales se vio obligado a participar por imposición del padre que pertenecía a las Tropas de Asalto. El niño agonizante y comido por la fiebre suplicaba que lo dejasen morir: "Tengo que morir por Hitler, dejadme morir por Hitler", repetía con su cara atormentada, con la expresión de un mártir a los pies de la cruz. La madre epilogó la dramática expresión de su hijo, diciendo con voz opaca: "El padre dice, que si muere, lo hace por Hitler."

También en el libro Janus Korcszak, escrito en pleno florecimiento de la era fascista y como una exaltación de la pedagogía impuesta por el régimen de Mussolini, describe en el capítulo titulado "Santa Milizia", el caso de un camisa negra, Pierino Zampinetti, joven herido gravemente que antes de morir pidió que lo sepultasen con su uniforme y que se grabasen en su tumba las siguientes palabras: "Siervo de la Patria, del Duce y de Dios".

Y el fiel guardián de la pedagogía fascista cierra el capítulo diciendo: "Si nosotros comparamos el hombre moderno hipercrítico, desconfiado, meticuloso, ferozmente celoso de su independencia personal, con esta figura

militante que el fascismo ha formado, nos convenceremos que las bases de nuestra educación son de bloque granítico. Hagamos que el germen de tanto heroísmo sea inyectado a tiempo en el alma de nuestros niños".

Esta actitud fanática pone al descubierto una de las finalidades de la educación nazi-fascista que es la de suprimir al hombre para crear al súbdito. Sumisión o destrucción. El delito es el medio para cumplir esta orden: el campo de concentración, el lugar común y la suma de todos los crímenes más horrendos que la crueldad humana ha registrado en la historia. Y estos verdaderos ciegos morales, como bien los llama Lévy Bruhl, que cometen los actos criminales con el fanatismo de un fenómeno natural, han pasado por la escuela del fascismo y del nacional socialismo, escuela de la delincuencia de la que voy a ocuparme.

Imposible desligar la pedagogía de la educación de las bases políticas de esa educación. Hitler llegó al poder en 1933, después de diez de escamoteos políticos. Llegó a una Alemania que sucumbía económicamente, entre la agonía del viejo Hindenburg y las maquinaciones de los Von Papen y los Strasser, con un socialismo debilitado, sin dirigentes hábiles, con un proletariado que creyó en las promesas de justicia social y en el paraíso terrenal, prometido a través de la más inaudita propaganda hecha en todo el país. Esta fue hecha con el apoyo de un ejército de 600.000 soldados civiles –en su mayoría menores de edad, desocupados y corridos por el hambre–, con tiempo suficiente para secundar los planes del líder, adiestrarse en el asalto y familiarizarse con el crimen.

Al igual que el fascismo, hace un llamado a los instintos atávicos, a la tradición, a la mística del redil, a la necesidad de obedecer a un jefe, a la fidelidad, al *vivere*

pericolosamente" a la obediencia ciega. Hitler ha dicho en su libro *Mi lucha* que "la fuerza motora de las potentes revoluciones del mundo, ha estado, en todos los tiempos, menos en un conocimiento científico dominante en la masa, que en un fanatismo que la anime, muchas veces en un histerismo que atropella todo."

Mussolini en sus coloquios con Emil Ludwig, publicados en 1932, hace la siguiente declaración: "La masa ama a los hombres fuertes. La masa es una mujer". Este hombre que coaccionó las conciencias libres, que amordazó la prensa, la libertad individual, que abolió los derechos civiles y políticos, que lanzó a su pueblo a la guerra de conquista, que lo utilizó para respaldar la ficción de un régimen social anticapitalista, decía: "Si el fascismo es una cueva de bandidos, yo soy su jefe. La masa no es para mí otra cosa que un rebaño de ovejas mientras no está organizada. Niego que puede gobernarse por sí."

Sobre la debilidad de ambos pueblos, Mussolini y Hitler edificaron su formulario político. Ambos dictadores materializaron su fuerza en fetiches oficiales, en despliegue de grandes masas populares, en fabulosas ceremonias coreográficas, en profusión de distintivos y banderas, en gritos mágicos como el *¡eia, eia!* de Mussolini y el *¡heil!*" de Hitler, en discursos, arengas de lenguaje generalmente inculto, agresivo, polémico, eficaz para enardecer a la masa decepcionada que ha sufrido la guerra, la desocupación y la miseria.

"Embriagar a los hombres para morir", dice en *Mi Lucha* y Goebbels agrega: "Cuando Hitler habla, entonces toda la resistencia se derrumba ante el mágico efecto de su palabra". Y Hitler sigue diciendo: "Se necesitan demostraciones de masa que marquen con fuego en el

miserable hombrecito la orgullosa convicción de que es, aún como pobre gusano, miembro de un gran dragón." Y más adelante dirá: "Es muy importante introducir una disciplina ciega en nuestras escuelas y asegurar de todos modos la autoridad de los directores de la asamblea". Y "que somos los jefes de la asamblea, que por lo tanto poseemos los derechos de dueños de casa, y que cualquiera que ose aún siquiera una exclamación incidental tendrá que salir por donde entró."

Enemigos de la razón y ciegos partidarios de la violencia, invocan la fuerza, glorificando la guerra y destruyendo el pensamiento y la inteligencia. "Cuando oigo la palabra cultura, echo mano al fusil": esta frase fue mil veces enarbolada junto con la cruz gamada y el emblema del *fascio*.

En todos los libros leídos en torno a la personalidad del dictador alemán, se desprenden los siguientes rasgos temperamentales: inestabilidad del carácter, desequilibrio nervioso generador de profundas crisis, desde los ataques de furia a los estados de lentitud, soledad, abatimiento, síntomas de un auténtico histerismo. Es un seudo revolucionario, sin programa fijo, caracterizado en torno a la idea de un germanismo dominando al mundo; desprecia la inteligencia y suma una inclinación nata a toda expresión de fuerza y de violencia.

Su manía de depuración para crear un pueblo en condiciones físicas y de carácter dominantes y excepcionales, le hizo despreciar la vida de los hombres hasta el punto de considerar el crimen como un medio natural y necesario. ¿Era un psicólogo o tenía instinto agudo, olfato de cazador obrando sobre un pueblo debilitado y humillado en la trastienda de la postguerra? Esto último concuerda con los acontecimientos sucesivos que lo

encumbraron al poder y le permitieron obrar impunemente durante doce años de casi total absorción de la vida de su pueblo.

El doctor Mira y López, en un interesante estudio publicado en 1939 sobre la personalidad de los revolucionarios y pseudo revolucionarios, hace una clasificación de estos últimos en tres tipos: el *snob* pedante; el *fangster* y el psicópata social. En este último participan individuos con tendencias homosexuales reprimidas, que se sienten impulsados a la actuación espectacular en tales momentos. Con ello, por una parte, satisfacen sus tendencias exhibicionistas y, por otra, descargan su potencial sadomasoquista.

Varios autores que han conocido de cerca a Hitler, por haber participado en los primeros años de su política, coinciden en clasificarlo dentro del grupo del psicópata social.

Ahora bien ¿en qué consiste esa sugestión enorme que produjo en gran parte del pueblo alemán y de otros pueblos –sugestión que llegó a convertirse en pasión desenfrenada o mística, según los casos–, siempre presa en las redes de ese satánico sortilegio del que no pudieron desprenderse en el curso de los años?

Desde luego, no todo el pueblo alemán sucumbió ante el influjo de su dictador.

Hitler utilizó los elementos primarios del hombre y los fanatizó para instrumento de su política, según sus propias palabras: "La verdadera dominación de las masas es cosa que no se aprende", decía. "La dominación es siempre la imposición de una voluntad superior a una voluntad más débil. ¿Que cómo hago para imponer mi voluntad al adversario? Empiezo por paralizar y quebrar su voluntad. Lo perturbo y lo conduzco a dudar de

sí mismo". "La masa no es manejable sino cuando está fanatizada. Una masa que permanece apática y amorfa es el mayor peligro para una comunidad política". "Agito al pueblo y lo trabajo hasta hacer de él una sola masa".

Pero ambos dictadores sabían que no era suficiente el magnetismo de su presencia; usaron la violencia, el terror, el odio, la persecución y todos los demás ingredientes comunes a tales regímenes para crear lo que ellos llamaron "fuerza mística del pueblo."

Sabían que aún todo esto no era suficiente para la total dominación y buscaron la solución definitiva en la educación. "Es con la juventud", dijo Hitler, "que iniciaré mi gran obra educadora. Nosotros los viejos ya estamos gastados. Somos cobardes y sentimentales. Llevaremos el peso de una historia humillante y el recuerdo confuso de épocas de servilismo y vejámenes. Pero, ¡mi espléndida juventud! ¿habrá más hermosa en todo el mundo? Ved a esos hombres jóvenes y a esos muchachos. Con ellos yo podré construir un nuevo mundo." "Mi pedagogía es dura; trabajo con el martillo y desecho cuánto hay de débil y de carcomido. Haremos crecer una juventud ante la cual el mundo temblará: una juventud violenta, imperiosa, intrépida, cruel. Así es como la quiero. Quiero que tenga la fuerza y la belleza de las jóvenes fieras".

Para lograr su objetivo los dictadores no se fijaron en medios. Se apoderaron de la madre, del niño y del joven, y le imprimieron una educación que hizo del hombre un animal de instintos bárbaros. Deshumanización y exaltación de la fuerza física.

Cuando los verdugos acusados en Nuremberg aparecen ante la cámara fotográfica, su expresión es indiferente y fría. Su defensa no es el alegato de un hombre

víctima de un sistema, es la sincera y firme confesión de quien ha cumplido con un deber hacia el "líder" que les creó el mito de una Alemania dominando el mundo.

Quien ha sido capaz de acostumbrarse al espectáculo macabro de ver morir de hambre a millones de seres, de acumular miles de semicadáveres sobre quemantes hogueras, de condenar a miles de niños inocentes, de escuchar día y noche los lamentos de miles de víctimas sometidas a horrorosas torturas, quien ha sido capaz, repito, de acostumbrarse a todo esto y a mucho más que todo esto, es porque es un desgraciado ser mutilado, con apariencia física humana.

Cuando los noticiosos cinematográficos nos trajeron los documentos de estos horrores, mucha gente se resistió a verlos. Yo en cambio, abrí más que nunca los ojos para que nunca jamás se me olvidase el recuerdo de los niños, mujeres y hombres respirando aún, caminando aún, con las órbitas vacías, el pecho vacío y el vientre seco, manteniéndose en pie entre los muertos y los hedores de los muertos y los gemidos de los que estaban casi muertos. Porque entiendo que una maestra no debe doblar la hoja, ni taparse la cara ni los oídos para no ver y no escuchar y no saber hasta dónde alcanzó el crimen de un hombre que hizo criminales a los hombres y a las mujeres trabajadoras y honradas de su país. Porque una maestra tiene el deber de saber, cómo y por qué tantos asesinos han surgido de una tierra donde nacieron Schiller, Beethoven, Bach y Carlos Marx.

El führer había establecido las reglas generales para la educación de la mujer en Alemania. En *Mi lucha* dice: "En la educación de las jóvenes en el Estado Alemán, lo fundamental ha de ser la educación física: sólo después

de ésta deben ser tomados en consideración los valores espirituales e intelectuales. La meta que es menester tener siempre presente en la educación de las jóvenes es que un día serán madres".

Esto se cumplió al pie de la letra y como el sueño de Hitler era la dominación del mundo por la raza germana, era necesario que las mujeres tuviesen una misión bien definida, no importa por cuáles caminos, ya que, en el concepto alemán de esa época, las muchachas educadas por el plan de Hitler querían tener un hijo aun cuando fuesen solteras, un hijo para hacerlo soldado de Hitler. "Todas nosotras, decían, podemos hoy gozar de una experiencia tan rica, emotiva y espiritualmente como es la de tener un hijo de un hombre joven y sano, sin los lazos restrictivos de la anticuada institución del matrimonio".

Bien conocidos fueron los campamentos para mujeres solteras sometidas a la rígida disciplina nazi en cuanto a educación física y política, conceptos que aparecen en el libro ya citado de Hitler: "Está en el interés de la nación que aquellos que posean un físico bello sean puestos en evidencia, para que estimulen el desarrollo de las formas corporales hermosas entre el pueblo en general".

En Alemania, las mujeres se educaban para entregar sus energías biológicas al partido nazi de tal manera que la educación sexual era encarada de acuerdo con las necesidades del régimen, destruyendo todas las formas del recato y pudor femeninos.

La enseñanza en las escuelas estaba regida por maestras nazis convencidas. Ciencias domésticas, educación física y eugenesia comprendían la mayor parte del programa, al que se agregaba como complemento la historia, geografía y canto; debiéndose, por las dos primeras,

formar el concepto de superioridad de la raza nórdica y, por la tercera, el conocimiento de canciones guerreras y cantos que exaltasen la vida y el régimen nazi.

Es interesante conocer cómo se iniciaba esta educación en los Kindergarten. En el Boletín de Educación Física chileno del mes de julio de 1939, el señor José Perotti, profesor del Instituto de educación física de su país, publicó sus impresiones sobre el arte en Alemania de 1938, año en que él la visitara en viaje de observación y de estudio. Interesa conocer íntegramente lo que él escribe sobre una de las fórmulas de la enseñanza total del hombre nazi:

> En las Escuelas Jardines llamados Kindergarten, pude observar que no es el niño
> el que juega, sino el hombre el que juega con el destino del que será mañana el hombre, aquellos en que ciframos todas las esperanzas del futuro que vienen a calmar nuestras inquietudes, para ver cumplidas aquellas intenciones que no lograron ser en nosotros realidades.
> Uno de estos jardines para niños, creado por el Estado, alberga en Berlín varios cientos de infantes que median entre los tres y siete años. Estos son atendidos por Kindergarterinas, las que de acuerdo a los reglamentos egresan de Seminarios especiales para el cuidado de la infancia. El que conocí lleva el nombre de Pestalozzi-Froebel Haus, o sea la casa de Pestalozzi y Froebel.
> La casa es hermosa, bien asoleada, un jardín y un parque le sirven de fondo y patio de recreo.

Ahora veamos una clase al aire libre, de las que allí se efectúan con mucha frecuencia.
Los niños están atrincherados detrás de los árboles, la kindergarterina es la centinela que dará el aviso para iniciar el juego. De improviso suena la voz de mando. La profesora avanza lentamente, advierte que debe guardarse silencio absoluto. Se tiende sobre el pasto. Simula escuchar ruidos lejanos y por una segunda vez su voz anuncia: ¡parece que son franceses los que vienen!
Los chicos están frenéticos e inquietos. Los ojos fijos en los movimientos de la jefe. Luego ésta con aspavientos trágicos grita emocionada: ¡No, no! No son franceses, tampoco vienen del sur; son los monstruos rusos, los monstruos comunistas: ¡Matadlos a todos!
Los niños como ardillas trepan por el lomaje del bosque. Blanden contra los árboles sus espadas y fusiles de madera. Después, en medio de una indescriptible algazara viene el recuento de los muertos que dejaron en el campo de batalla. Veinte mil, cien mil, cuarenta mil. La maestra ordena el repliegue de la fuerza. Hay que prepararse para un segundo ataque. Los que vendrán ahora serán mucho más numerosos en vista de la derrota, pues Alemania debe abrirse camino cueste lo que cueste. El sol está empañado por razas inferiores.
Así el juego se repite una y otra vez. En una mañana clara de sol y aire los ejercicios tocan a su fin. Es mediodía. Mientras se forman, se oyen los comentarios de los chicos, uno dice: yo voy a juntar dinero para comprarte un cañón; con él voy a

> matar a todos los franceses. Les voy a romper todo su París.
> Otro dice: yo maté a un ruso muy feo; tenía un solo ojo; así tan grande en medio de la frente, no quería morir el bellaco.
> De regreso, los niños desfilan militarmente al compás de la más popular de las canciones: HOY TENEMOS ALEMANIA, MAÑANA EL MUNDO ENTERO NOS PERTENECERÁ. (p. 840)

Bastaría la lectura de esta página para adivinar hasta dónde alcanzó sus efectos esta pedagogía de la perversidad, aplicada durante doce años. Bastaría la lectura de esta página para saber los efectos de esta educación impuesta al pueblo, despiadada y brutal, llevada al paroxismo del odio y de la maldad. Nadie ignora, nadie debe ignorar lo que esta pedagogía fue y lo que dio como resultado, aplicada a la infancia y a la juventud alemana. Todo estaba minuciosamente establecido, rigurosamente planeado e implacablemente cumplido.

Los jóvenes alemanes desde los catorce años a los dieciocho, pertenecían a la juventud hitlerista. Instruidos en las materias indispensables para hacer de ellos soldados perfectamente equipados mental y físicamente, su educación era rigurosamente vigilada. Eran jóvenes que debían estar dispuestos para conquistar el mundo. Distribuidos entre las distintas unidades del ejército, de la aviación y de la armada, vistiendo vistosos uniformes, participando en espectaculares torneos deportivos, adiestrándose en el manejo de las armas, haciendo alarde de temeridad y de arrojo, se sentían verdaderamente preparados para conquistar el mundo.

El Departamento de Relaciones exteriores de la Juventud Hitlerista, enviaba todos los años 6.000 jóvenes a países extranjeros y traía 250.000 extranjeros a Alemania a fin de ilustrarlos sobre el régimen nazi. Se habían, además, creado organizaciones de la Juventud de Hitler en 52 países. Estos datos han sido extraídos del libro de Ziemer, *Educación para la muerte*.

Siendo Rust el ministro nazi que más influencia tuvo en la estructuración de los nuevos planes de educación, puso buen cuidado en no omitir detalle que pudiese influir en la transformación del honrado hijo de alemanes, en un auténtico esclavo deshumanizado.

Cada una de las materias del programa de estudios estaba tan perfectamente calculada en cantidad de ingredientes que iban a contribuir a la formación del nuevo alemán, que parece más bien obra de alquimia que de cerebro humano culto. Veamos solamente uno de los puntos sobre los cuales debía insistirse en los jóvenes de quince años:

> Progreso de la industria alemana merced a los esfuerzos de Krupp, Borsig, Siemens, Halske; fuerte contraste con las industrias que estos ofrecen con las empresas judías que trabajan con capitales prestados; aumento del proletariado; fracaso del régimen anterior a Hitler en la solución de los problemas; el liberalismo destruye al trabajador alemán; el obrero alemán bajo la influencia judía; influencia de Marx; odio de clases; efectos perniciosos del sistema parlamentario; falta de espacio vital para Alemania; influencia judía en la prensa; el teatro, el negocio

de libros; valentía del soldado alemán durante la primera guerra mundial; aparición de Hitler y su programa; la libertad de Alemania; trabajos de Hitler en favor de la paz.

En la enseñanza de la Biología, el maestro debía enseñar que "En la naturaleza, la lucha por la supervivencia de los más aptos, elimina a los más débiles y a los incapaces de propagar la raza".

El texto único impuesto en Italia y en Alemania, respondía a fines netamente políticos. La persecución racial, el odio desenfrenado al judío y al enemigo del nazismo, encontraron en la juventud así preparada, campo propicio para lanzarse ciega a la ejecución del plan de conquistas.

Polonia, Austria, Hungría, Holanda, Bélgica, Francia, Rusia y otros países gimieron de dolor y de muerte. La mística del nacional socialismo debía prender en los pueblos conquistados.

Es así como la corrupción de la infancia, dio en estos países amargos frutos. Contagiados por el crimen, mataban, robaban o eran presa de perversiones sexuales precoces.

Mussolini no consiguió hacer de su pueblo un pueblo de criminales, pero él buscó en la educación el camino para el cumplimiento de sus fines políticos. Las organizaciones de los "balilla", las "milicias", la educación militarista, la creación del mito fascista, etc., preparará para la muerte a ese pueblo trabajador y pacifista que acabó siendo pueblo de mártires.

Hace poco, contábame una mujer argentina, casada en Italia, que vivió bajo el fascismo, que su hijo de 16 años la amenazó cierta vez, de acusarla a Mussolini como traidora a la causa fascista.

La criminalidad infantil alcanzó en los países totalitarios y en los invadidos, pavorosas cifras. Desgraciadamente no tenemos sino los datos de algunos países que hemos tomado de un artículo del jurista Mariano Ruiz Funes, publicados en *Cuadernos Americanos* del primer número, correspondiente al año en curso y que son los siguientes: Bélgica, país invadido, antes de la invasión el número de menores comparecidos ante los jueces fue de 16.216; después de ese año la cifra aumentó a 34.283 es decir, el 125% de aumento.

En Inglaterra, país sacudido por incursiones aéreas, bombardeos, emigraciones, refugios subterráneos, desmembramiento de hogares, etc., han proliferado las disposiciones criminales de la infancia, habiéndose observado en menores de 14 años, un 41% de aumento que en el año anterior.

En Alemania el ascenso de la criminalidad aumenta a poco de implantarse el nacional socialismo y crece rápidamente. En 1934 la población de los reformatorios era de 54.000 y en 1938 alcanza a 78.000.

La criminalidad sexual alcanza las cifras siguientes: en 1932, 600 y en 1937, 2.400. La abolición del pudor, el despertar prematuro del sexo, la maternidad precoz, el aborto autorizado, el tipo de educación deportiva que favorece el impulso sexual hacia una sola dirección y otros factores, han allanado el camino a este tipo de perversión.

En Italia, el *vivere pericolosamente*, impuesto por Mussolini contribuyó a los extravíos, deformaciones y mutilaciones haciendo presa fácil del crimen precoz. La exaltación nacionalista llevada hasta el paroxismo se creó en esos pueblos fanáticos, peligrosos y corrosivos que han sembrado su semilla por el mundo entero.

¿Se ha librado nuestro país de la influencia de esta educación? Bien sabemos que no. Hace pocos años, en una provincia argentina se instauró un tipo de escuela a la que se llamó "nacionalista católica". El entonces ministro de Educación, ante una asamblea de maestros, hizo la apología de la nueva doctrina y fijó las normas, las que fueron calcadas del nazifascismo. Veamos algunas de ellas: "La escuela será nacionalista o no será nada", empieza diciendo el fervoroso ministro de la nueva causa y sigue:

> Este Gobierno, ha castigado y castigará todo intento de perturbar el candor, la credulidad y la buena fe del niño, con doctrinas internacionalistas y destructivas, sean ellas inspiradas por el comunismo o por cualquier otra forma más embozada y astuta de la propaganda disolvente. Y en la consecución de este propósito, el Gobierno será despiadado e implacable, montará guardia en la puerta de cada escuela para fulminar la duda mortal cada vez que quiera aproximarse, pues en el espíritu sensible y diáfano del niño, la palabra ponzoñosa cae como la gota de ácido, que empaña todo el contenido.

Como vemos, ha utilizado el tono de los dictadores siguiendo las huellas de Mussolini, a quien menciona, y que es quien lo inspira. Amigo de la fuerza y enemigo de la inteligencia, usa en su discurso la demagogia y el tono polémico, para decir a los maestros:

> Una escuela intelectualista hará una República de pedantes, de doctores argumentistas y deliberativos, de ergotistas cavilosos. El problema asume ya

> caracteres alarmantes, al crear una clase populosa de intelectuales en disponibilidad, que aprovechan sus vacaciones forzosas para sembrar la duda y el desconcierto, mediante los poderosos recursos de persuasión que les proporcionó la escuela, el colegio y la universidad. La Escuela Nacionalista quiere en cambio una República en acción, de métodos realistas, sostenida por un idealismo concreto, afirmativo y constructivo.

La educación física, claro está, preocupó grandemente al gobierno de aquella provincia, de la misma manera que a sus maestros de Italia y de Alemania; en su capítulo correspondiente, dice:

> Este Gobierno quiere una niñez que no sólo sea inteligente e instruida, sino también viril, disciplinada y equilibrada. Estaremos en condiciones de convocar para el año próximo una movilización general de los alumnos de la provincia. Para la realización de estos fines, requerimos la colaboración y el entusiasmo de los maestros. El menor entorpecimiento, el menor obstáculo, la menor transgresión o manifestación de mala fe o mala voluntad, serán severamente reprimidos por el gobierno.

Al poco tiempo de iniciar la aplicación de esta nueva pedagogía, se estableció como obligatorio el ejercicio de tiro para los varones de sexto grado, haciéndolo optativo para las niñas.

Claro está que no podía faltar en esta reforma, la educación de la mujer quien debía volver a sus actividades

específicas y a quien: "especializaremos su orientación a la puericultura, las labores caseras, corte y confección, apicultura y las demás formas de actividad que son específicas del genio femenino".

Pero para que esta reforma contase con maestros apropiados, devotos fieles de esta escuela nazifascista naciente, se creó la organización "Corporativa Nacionalista de Maestros" que supervive aún como superviven los gérmenes que alimentaron a toda aquella organización en apariencia efímera.

El entonces consejero de Educación, al dejar constituida la Corporación Nacionalista de Maestros, dirigió a los devotos de la causa la palabra, expresándoles en algunos puntos en los siguientes términos:

> Los maestros que no estén conformes con las ideas nacionalistas que la provincia ha dado a la enseñanza pública deben abandonar el cargo que el Estado le ha confiado, pues de otra manera significaría traicionarlo en su propia casa valiéndose de los elementos y de la autoridad que el Estado ha puesto en sus manos.
> Queremos a nuestra patria libre de la escoria que nos trajera el mar en sus noches tenebrosas y sombrías, libres de los extraviados que siembran el llanto y el luto a cada instante en el alma nacional; libres de los inadaptables a una nación que no sólo ha conquistado la paz y la armonía en sus relaciones internacionales, sino que ha mediado eficientemente en los conflictos entre otros pueblos buscando la felicidad y la paz entre los hombres.

> Que la obra a realizar sea fructífera y permanente, para orgullo de esta hermosa, rica y destacada provincia argentina, que se halla hoy, como nunca, gobernada por el patriotismo, el talento y el dinamismo de un genio profundamente renovador.

Estos señores estaban poseídos por una asombrosa energía y de una fiebre de reconstrucción *sui generis*. Sabían qué influencia ejerce Sarmiento sobre el maestro y lo utilizaron cínicamente para lograr sus fines. Es así como el gobernador en un discurso dedicado a los maestros se ocupa extensamente de nuestro gran sanjuanino para destacar, según él, sus dos virtudes esenciales: "nacionalista e hispano-católico".

Utilizando todo tipo de propaganda exaltaban las angustias del proletariado, prometiéndoles el paraíso terrenal, siendo la defensa de la clase obrera, la bandera agitada en todos los actos públicos con demagógica arrogancia.

Este gobernador, que creó la escuela nacionalista hispano-católica, era, como es lógico, enemigo de la libertad. En un discurso dirigido a los obreros que en número de 5.000 se habían presentado en la plaza vistiendo la camisa criolla, símbolo de la nueva doctrina, analizó el concepto de "Libertad", advirtiendo a los obreros que no utilizaría para ello las definiciones enciclopédicas, que no entenderían, sino que emplearía el lenguaje corriente "como hace la gente de campo y la gente sencilla", según sus propias palabras. Como no quiero deformar ni el pensamiento ni la construcción del discurso de este señor gobernador, me remitiré nuevamente a su texto original leyendo algunos párrafos:

> En Rusia, por ejemplo, hay una sola libertad; la del sanguinario dictador Stalin que tiene la libertad necesaria y suficiente para fusilar diariamente a las masas anónimas y a las cabezas más eminentes de aquella república. Esa es la libertad de Stalin, quien la usa en la medida de su voluntad, de sus deseos, de sus caprichos, de sus odios.
> En España también hay libertad. Dos grupos hermanos la defienden en lucha sangrienta. Uno de ellos utiliza la libertad para imponer el amor libre, la corrupción y la desorganización de la familia. Y los otros también se debaten por la libertad porque quieren familia católico-cristiana, quieren la conservación del derecho de propiedad, quieren la normalización de las costumbres, quieren el imperio del orden y la justicia.

La versión oficial dice que este pasaje del discurso fue subrayado con grandes aplausos. Claro está que el señor gobernador se cuida muy bien de analizar la libertad, según el concepto de Mussolini y de Hitler. No puedo, por razón de tiempo dedicarme a haceros conocer el texto íntegro de este documento, pero, antes de pasar a otro aspecto de este asunto que estoy tratando, os haré conocer cómo define la libertad en la Revolución Francesa: "La Revolución Francesa, dice, levantó tres banderas: libertad, igualdad, fraternidad. La libertad estaba simbolizada en la guillotina".

Este tema de la igualdad y de la democracia era esgrimido con toda la frecuencia necesaria y con toda la intención de hacer escuela en la masa popular que escuchaba los discursos, leía sus diarios o escuchaba sus radios.

He aquí otra manera de tratar el mismo tema:

> Es indudable que después de la revolución de septiembre hay un gran progreso moral, espiritual y material y que se ha realizado una obra grande de transformación.
> La legalidad en las democracias en descomposición es un arma peligrosa para el bien y los destinos del pueblo, así como es peligroso agitar banderas tan discutidas hoy en el mundo como las de la democracia y las de la libertad, cuando ellas han degenerado en la demagogia y la licencia.

Me pregunto ¿qué hubiera pasado, si uno de los tantos golpes cuarteleros no hubiese ordenado el cuarto intermedio a este gobernador y a sus secuaces de la educación nacionalista hispano-católica? Observad que digo "cuarto intermedio" pues nos dio apenas tiempo para reponernos y asistir a otros varios intentos de instaurar el mal disfrazado de nazi-fascismo en nuestra educación.

Hay felizmente una fuerza de oposición a ese mal, pero es necesario utilizarla con provecho, con inteligencia, con energía y con pasión. Esta fuerza de oposición existe en todo el continente americano. Yo he podido palparla a través de los maestros reunidos en el Congreso Americano de México en mayo próximo pasado. Casi quinientos educadores proclamaron fervorosa y unánimemente los siguientes principios:

> La educación no puede ser valorada en base a la mera enseñanza. Su contenido debe ser fundamentalmente político en cuanto se refiere a afirmar

> la democracia, aplastar el fascismo, detener a los imperialismos y crear una conciencia colectiva, constructiva y fraternal que asegure la plenitud de los derechos del individuo y de la comunidad. Defender la civilización y la cultura y promover su avance en beneficio de los pueblos. Luchar por el mantenimiento de una paz justa, basada en el derecho de autodeterminación de los pueblos.
> Contribuir a la organización de gobiernos auténticamente democráticos, capaces de fomentar el progreso político, ético, científico, social y económico de las naciones, a fin de hacer efectiva su liberación, orientándola hacia la unidad de las fuerzas democráticas en los planos nacional, continental y mundial.

Cuando el maestro de Cuba, Salvador García Agüero, con palabra magistral, profunda de sentido humano, magnífica en su belleza literaria, dolorosa y digna en la ruda verdad americana, describió el panorama del Continente con toda su grandeza y toda su miseria, estaba simbolizando esa poderosa fuerza de oposición que está de pie para contener el avance de esa otra fuerza poderosa también, representada por los enemigos de la libertad, por los que niegan la democracia, por los que esgrimen la fuerza como medio de contener el avance de los pueblos, por los que estimulan odios de raza y de religión y por los que niegan la paz y la fraternidad universal. El maestro Salvador García Agüero era, en ese momento, el latido apasionado y alerta de la libertad de América.

¿Caben las posibilidades de instaurar la pedagogía de la perversidad en nuestro país o en otro cualquiera del mundo? Desgraciadamente, la respuesta es afirmativa

pues caben todas las posibilidades. Y caben, si no luchamos para que no se repita el horror sufrido y la vergüenza sufrida. Volverán a repetirse la esclavitud, el terror, la masacre. Volveremos a los sufrimientos dolorosos de los Janus Korcszak y de sus niños del asilo.

A la escuela y al maestro les incumbe parte importante en la lucha. Es deber de ellos mantener el espíritu democrático de la educación y procurar mejorarlo respondiendo a las necesidades de los pueblos.

Mantendrán vivo el sentimiento de la libertad y lucharán contra todo principio que pretenda eliminarlo.

Estarán contra toda pedagogía que pretenda exaltar la fuerza física sobre la inteligencia, que inculque el predominio de naciones, de razas o de religión.

Escuela y maestro tienen el deber de impedir que el niño sea utilizado como instrumento de determinados dogmas políticos.

Escuela y maestro defenderán al niño del peligro del texto único, que hará de él un ciego mental.

Escuela y maestro defenderán al niño de la obediencia y la violencia.

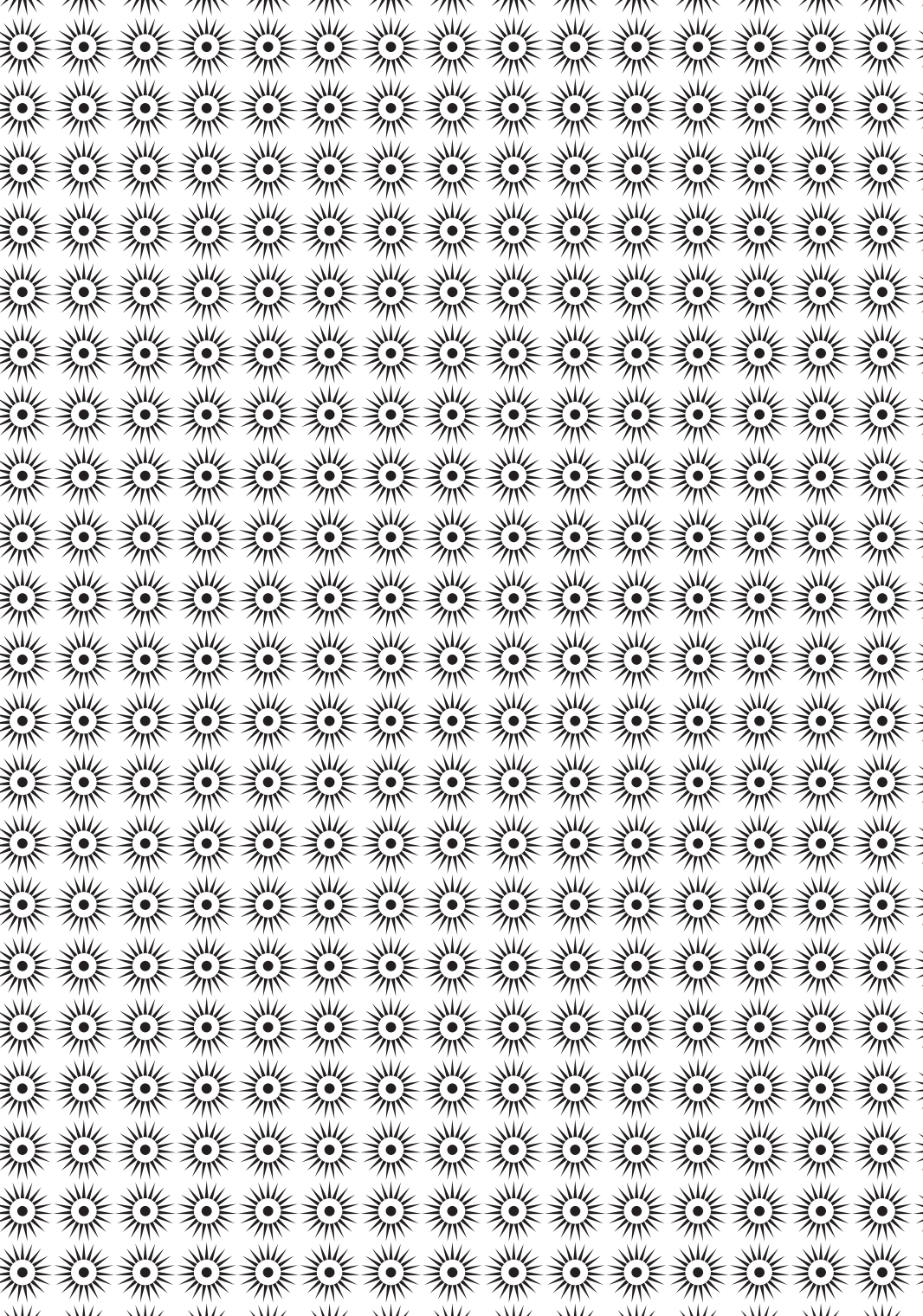
Escuela y maestro tienen el deber de no traicionar al pueblo, educando a sus hijos en otros principios que no sean los de la liberación del hombre: "Liberación del temor, liberación de la necesidad, liberación de creencias y liberación de información".

El pueblo tiene el deber de acompañar en esta lucha, con actos positivos. No basta el apoyo de la palabra, la simple aprobación. Es necesario la acción decidida y permanente. Es el quehacer de todos los días y de todas las horas, porque es una batalla que se está

librando en el mundo de la postguerra y para ganarla
es necesario combatir. Pongamos en común nuestra
energía, porque el espíritu ya estrecha las manos
de todos los pueblos de la
Tierra.



La escuela viva
y otros escritos inéditos
de Olga Cossettini
se terminó de imprimir
en noviembre de 2026 en CABA.



SERIE **FUENTES** & **ARCHIVOS**

Olga Cossettini es una de las educadoras argentinas más relevantes del siglo XX. El volumen de la serie **Archivos & Fuentes** reúne tres textos que recorren aspectos centrales de su reflexión pedagógica: *La escuela viva* publicado originalmente en 1942, una conferencia de tono antifascista titulada *Pedagogía de la perversidad*, y *La educación de la mujer*, un escrito mecanografiado inédito en el que despliega una denuncia sobre las desigualdades de género en la educación.

Javiera Díaz y Micaela Pellegrini Malpiedi reconstruyen aspectos del itinerario intelectual de Cossettini, preguntándose por el giro que la llevó del enfoque espiritualista de Lombardo Radice hacia una pedagogía anclada en lo social, lo comunitario y lo político. Sus ensayos ofrecen pistas para reconstruir las redes editoriales e intelectuales que sostuvieron la obra de Cossettini, interrogando cómo se articularon en su escritura categorías como clase, género y democracia. De su lectura emerge una figura que desborda ampliamente la imagen de la "señorita de la Escuela Serena".

El trabajo conjunto de la SAIEHE, el Archivo Pedagógico Cossettini del IRICE-CONICETIRICE-CONICET y el ISHIR-CONICET/UNR pone a disposición textos de alto valor histórico-pedagógico para conocer e interpretar el derrotero de una figura central del pensamiento educativo argentino.

ISBN 978-631-91920-2-5