



**Para ser democrática,  
laica.**

**Para ser laica,  
libertades, garantías, derechos.**

**Para ser laica, democrática, científica,  
obligatoria.**

**Para ser obligatoria,  
gratuita.**

**Para ser gratuita,  
asistencia al niño,  
trabajo y salario a padres y maestros**



**82** 262 páginas, 40 figuras

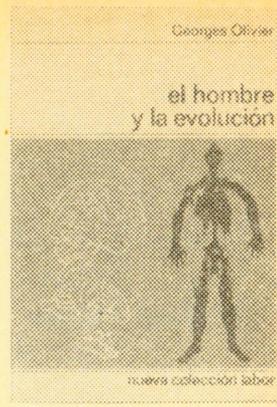
Este libro ofrece una visión completa de los actuales conocimientos en bioquímica, ciencia caracterizada por un vertiginoso desarrollo que le abre constantemente inexplorados campos de investigación que suministran nuevas respuestas a grandes interrogantes: ¿Qué es la vida? ¿Cuál es su secreto? ¿Cómo trabajan nuestros cuerpos?

La obra del doctor Jevons, de sumo valor para el científico experimentado, es igualmente apta para los que sólo posean elementales conocimientos en la materia.



**87** 212 páginas, 12 figuras

Esta obra traza un amplísimo y completo panorama de la situación y características actuales de la industria del hierro y el acero, así como de la actual distribución de sus recursos. El estudio del profesor Norman J. G. Pounds, que se inicia con una descripción de sumo interés acerca de los comienzos de dicha industria, dedica asimismo particular atención al desarrollo de los procesos técnicos y a las implicaciones socioeconómicas y políticas de esta básica rama industrial.

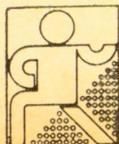


**88** 148 páginas, 12 figuras

Georges Olivier, profesor de Antropología en la Sorbona, nos presenta una brillante síntesis de los actuales conocimientos sobre evolución centrados en torno al ser humano.

Una parte de la obra está dedicada a escrutar cuál podría ser, siguiendo las líneas evolutivas analizadas, el porvenir de nuestra especie, porvenir que, como subraya el autor, se halla hoy igualmente condicionado por la acción que el hombre ya ejerce sobre sí mismo.

- 81 Santiago Genovés: **El hombre entre la paz y la guerra**
- 83 Suzanne Demarquez: **Manuel de Falla**
- 84 Mox Born: **La responsabilidad del científico**
- 85 Carlos Miralles: **La novela en la antigüedad clásica**
- 86 Grillo Dor Fles: **El diseño industrial y su estética**
- 89 J. G. Peristiang: **El concepto del honor en la sociedad mediterránea**
- 90 David Mitchell: **Introducción a la lógica.**



**labor**

LABOR

MERCEDES 1125

TEL. 7 43 11

nueva colección

revista de la educación del pueblo



número 18

## CONTENIDO

### NUESTRA PALABRA

- 1 S. B. - Los laicistas y su compromiso.
- 8 Contenido ineludible de la reforma (Declaración de la Asamblea Nal. de Profesores).
- 10 ENCUESTA: Materialistas y cristianos ante una inmensa tarea común. Respuestas de Enrique Puchet, Luis del Castillo y Juan Fló.
- 16 José Carlos Mariátegui - (PERU) - El proceso de instrucción pública.
- 22 C. A. M. - Momentos biográficos de José Carlos Mariátegui.
- 23 Reforma de la educación en Perú (I) - (Documento)
- 32 Raúl Latorre - La sociología como ciencia (I)
- 36 J. F. Roson - (FRANCIA) - Enseñanza técnica: los actuales colegios.
- 40 Carlos A. Mourigán - La enseñanza impedida.
- 43 Iris Fiorentino - Los abanderados de nuestras fiestas escolares.
- 45 Edgardo Benzo - ¿Utopía o desafío? (Orientación profesional a los menores).

### CUADERNO PEDAGOGICO

- 55 Renée Behar de Huino - ¿Nuevo método de lectura?
- 59 Elida Tuana - Lateralidad.
- 63 El encuentro de Hamburgo.
- 64 Mario E. Manacorda - (ITALIA) - El lugar de los adolescentes.
- 70 Luis Battistoni - La generación del "regular bueno".

### DIDACTICA

- 73 Ariel Silva - Matemática en la escuela primaria.
- 77 Walter Santiago - Razones
- 81 Héctor Balsas - La observación ortográfica.
- 85 A. Santoro de Sambucetti - Norma Chappuis - M. R. V. de Ceballos - Bases para la elaboración de un plan general de ortografía.

### LA REPUBLICA

- 91 Olga Pedrón - (ARTIGAS) - Reportaje a un barrio (II).
- 95 Raúl Olivera Silva - (MALDONADO) - Un plan para la enseñanza de la matemática.

### CULTURA

- 100 Juan Cunha - El jefe dirá presente (Poema).
- 104 Bertolt Brecht - Sobre la irresistible ascensión de Arturo Ui.
- 107 T. Díaz de Capuccio - La caverna del diablo.

### CAPITULO SINDICAL

- 112 La organización general de los maestros: su influencia en el trabajo escolar.
- 114 Nuestro correo.
- 116 Esperanza Tejera - El mundo en que vivimos.
- 118 Libros.
- 121 Jofi - El humor.

# los laicistas y su compromiso



NOTA: ESTE ARTICULO FUE ESCRITO ANTES DE LA DIVULGACION DEL PROYECTO DE LEY GENERAL DE EDUCACION

La hora es grave para la enseñanza porque todo es grave en el país. Y frente a esta situación crítica, que pocos advertíamos no mucho tiempo atrás, no hay más que dos partidos. El de los amigos de la enseñanza, y el de sus enemigos.

## CAMBIOS PARA AVANZAR

Cuando decimos "amigos de la enseñanza" estamos diciendo lo mismo que también muy poco tiempo atrás definíamos como "partidarios de la enseñanza pública", con todo lo que el rótulo implicaba y, en esencia, democratismo. No hemos cambiado con ello sino para avanzar. Con la sociedad que cambia, con el mundo que cambia, con las ideas y los hombres que se encaminan en la dirección de la lucha que hemos realizado sin pausa o hemos favorecido. Por una verdadera democracia, por una democracia con pan, por una democracia con derechos, por una democracia con cultura y por lo tanto con una conducta protagonista y responsable de su pueblo.

Los enemigos de la enseñanza popular se encastillaban en la enseñanza privada con pujos de segregación aristocrática. Allí siguen. Desde allí y desde sus bufetes pergeñan los proyectos para la educación de los demás, de los hijos de los demás, de los que trabajan para ellos. Pero al mismo tiempo, sectores crecientes y no secundarios de la enseñanza privada vienen a las posiciones de la escuela del pueblo, han puesto de acuerdo, acompasados al tiempo, teoría y conducta, prédica y acción.

## BASE IDEOLOGICA POPULAR

La enseñanza uruguaya ha mostrado siempre una sólida base ideológica popular en la escuela primaria, cerradamente partidaria del laicismo, de la obligatoriedad, de la gratuidad, de la asistencia social, que la ha soldado profundamente al destino de la nación, al hombre. No pasó siempre así en la enseñanza media y universitaria por razones de clase. De ahí que, como en las rencillas de familia, entre los maestros cristianos, materialistas o agnósticos, blancos o colorados, gente de izquierda, derecha y centro, todo enfrentamiento cesó automáticamente cada vez que apareció en el horizonte una amenaza, un agravio, una acción concertada con-

tra la "escuela pública". Pero este espíritu abarca hoy toda la educación nacional, todo el cuerpo docente de la República. Basta escuchar los juicios que el discurso del Ministro de Cultura, nada menos que en los actos del 25 de Agosto, ha provocado en él.

"Partidarios de la enseñanza pública", equivale a "partidarios de la democracia". No importa hasta dónde cada uno logre avanzar en su concepción de democracia. Así se trate de un demócrata conservador que no busca cambios porque no espera cambios en un mundo "que siempre fue así, donde hubo siempre ricos y pobres, y por lo tanto siempre será así". No es simplemente esto lo que hoy está planteado en el Uruguay. Lo que se pelea es la supervivencia de la democracia misma como juego de relaciones sociales, con reglas estrictas de respeto a las libertades, los derechos, la seguridad del individuo, sus partidos políticos y organizaciones de toda clase, la soberanía, el bienestar, la cultura, la real fraternidad. Sobre esta plataforma cada uno procure que su concepción triunfe.

## **PUEBLO Y MAGISTERIO**

Si uno recorre aula por aula el país entero como nosotros sabemos hacerlo, va a concluir en una afirmación tajante: entre los educadores uruguayos no hay fascistas. Son demócratas en el cabal sentido de la palabra. No cabe aquí el racismo, no caben trabas a la relación democrática más ortodoxa, no hay enemigos del género humano, no hay partidarios de los hornos de cremación de ayer ni del atentado, el asesinato y las torturas de hoy, no hay enemigos del libro o la cultura. Y sí mucho amor al niño y al adolescente ajeno, porque hay mucho amor y un serio respeto al pueblo.

Es que también el pueblo está en este partido de la enseñanza. Este partido de acción que levanta techos y paredes y surte comedores, roperos y bibliotecas. Como el pueblo es democrático, como es quien sostiene el andamiaje, como es antifascista militante de todas las horas, es, consecuentemente, partidario de la enseñanza popular.

De esta liga ha surgido una educación considerada universalmente entre las mejores. Sus maestros, perseguidos por los enemigos internos de la enseñanza nacional, calumniados, desplazados, con sus experiencias destrozadas por la ignorancia oficial, son honrados mundialmente, llamados a enseñar a maestros, y pedagogos ilustres los distinguen. Los nombres de Jesualdo, Brayer, Soler, Castro, Prada, Isnardi, para no citar sino a los que son más de esta Casa, son nombres continentales y en algún caso, mundiales. Y sus discípulos, con la modestia de sus maestros siguen laborando como el labrador de Machado.

## **LO QUE CALLO EL MINISTRO**

De ahí el odio creciente de la reacción contra esta inexpugnabilidad científica y moral. Y más aún, cuando a la luz y el imperativo de la revolución técnico-científica del siglo XX —como en la revolución industrial del siglo XIX—; ante la experiencia de los pueblos abriéndose paso hacia su liberación irresistible —en el siglo XX, como en las revoluciones sociales y nacionales del si-

glo XIX; cuando el progreso en conocimiento y métodos y la derrota del prejuicio dan en el Uruguay de hoy un impulso extraordinario a la nueva matemática, a la nueva historia, a la nueva geografía, a la nueva gramática, a la nueva psicología... a la verdad; a la nueva moral que le impide al educador bajo la mirada vigilante del joven alumno, no sólo mentir sino callar; que le exige el acuerdo estricto entre teoría y praxis. Y más odio a la cultura cuando la vida nueva, irresistible, mete los vientos de la calle en las aulas antes tan asépticas. Entonces la reacción fascista prepara su conspiración sin medida, con la cruel decisión con que sangra a un hombre, a cada hombre, a cada familia, cada día, para extraer ganancia y poder.

Si algo puede caracterizar la enseñanza uruguaya del presente, no ha de ser sin embargo, lo señalado, que la iguala a toda la enseñanza de los diferentes regímenes capitalistas. Lo que la caracteriza —y es lo permanente—, es su consecuente trayectoria de 100 años favorecida por 70 años sin guerras intestinas y por un nivel aceptable de vida considerando el Continente. Es decir, que la sociedad democrática uruguaya, ayudando al desarrollo de la enseñanza popular, hizo que esta realidad interna de hoy correspondiera exactamente, de raíz, al espíritu vareliano que sigue combatiendo contra los herederos de sus detractores, los que apenas querían para los muchachos del pueblo, cuando Varela exigía entregarles toda la cultura de la época, que aprendieran solo a leer, escribir, contar, rezar y... obedecer. Esto sí, esta consecuencia creciente, tangente, flecha al futuro, puede caracterizar nuestra enseñanza.

Si el 25 de Agosto de 1972, hubiéramos sido ministros de cultura, esto hubiéramos dicho a nuestro pueblo. Con verdadero orgullo. El Ministro lo calló a cal y canto. No lo conocemos, no lo calificamos. Aunque consideramos que nos agravió como educadores, que agravió a la enseñanza nacional.

Y que no dijo la verdad. Toda la verdad. Y nada más que la verdad.

**DE LO  
VARELIANO  
A LO  
OLIGARQUICO:  
REFORMA  
SECRETA**

Si en cambio, lo que afirmamos es verdad, y es verdad plena, ¿cómo un ministro de Estado cuya tarea es la de preservar y de impulsar la cultura puede calificar la gran herencia y la realización diaria de la enseñanza uruguaya como **bastardeada**? ¿No percibe el enorme agravio que infiere a todo el cuerpo enseñante de la República?

Cuando se expresa tal cosa para promover la necesidad de una reforma educativa secreta, algo huele mal en Dinamarca. Y por eso el Ministro en su discurso del 25 de Agosto a que nos referimos, cae en un desliz inaceptable, inseguro quizá, quizá temeroso de decir toda la verdad sobre la verdadera esencia de la reforma secreta que prepara: censura el atraso didáctico de la enseñanza uruguaya, aquello justamente en que la enseñanza uruguaya brilla con justicia, y lo resuelve con un cambio de estructuras sin anunciar lo que debería decir y calla significativamente, el contenido de tales estructuras, la naturaleza de las mismas.

Y otra cuestión a agregar: el acto de sustraer de los organismos naturales de discusión el problema de la reforma educativa: de las instituciones y sus claustros; de sus asambleas creadas por

ley, de las organizaciones de educadores, de las organizaciones de trabajadores, cuando toda gran reforma democrática de la educación en todos los tiempos, se apoya en tales pasos como condición y definición de su real naturaleza. Si esa reforma esquivaba a los "productores" de cultura y a los "destinatarios" de la misma, ¿cómo la ve usted, lector, desde el punto de vista del pueblo?

De semejante método, nadie puede esperar algo esencialmente diferente del Cosupén, de la línea persecutoria, desmanteladora, inepta de los consejos interventores de Secundaria y Universidad del Trabajo, y de la política educativa pregonada por los mentores del fascismo desde "La Mañana" y "El País" a "Azul y Blanco" y la JUP.

La reforma de la educación de un país de tradición tan encumbrada en materia de democracia y de cultura, no es una chica cosa. Por eso era un deber del Sr. Ministro hablar con claridad meridiana sobre los reales términos de la reforma. Esto debió decir: desde el mismo momento en que el gobierno pasó a manos de la más estrecha oligarquía y a la más estricta dependencia del FMI, era preciso cambiar los contenidos de la educación nacional. Pasar de lo vareliano a lo oligárquico. Regresar. Para ello, se comenzó la tarea de ablandamiento en un bombardeo diario contra la enseñanza y los educadores. Comprendan, debió agregar:

**A**  
**CONTRAFLECHA**

Si la Universidad hubiera dicho sí a los grandes negociados y la ilegalidad, a la lesión de la soberanía, a una orientación económica de pobreza extrema para los más que comenzaba por no pagar dejando caer servicios públicos como el Clínicas; y si hubiera dicho sí y se hubiera sometido a la represión que era la inmediata consecuencia de lo anterior; si los educadores y funcionarios de la Universidad del Trabajo hubieran dicho sí al BID y a sus ya famosos lineamientos de reestructura; si los de Secundaria hubieran dicho sí a la expulsión de sus colegas en vez de correr en solidaridad y lucha por su reintegro a los cargos, sí a las multas y los sueldos impagos; si los maestros y funcionarios de Primaria hubieran dicho sí a los descuentos ilegales, a los atrasos en los sueldos, a los salarios de miseria, a la liquidación de los comedores del pueblo. Si todo esto hubiera sucedido en lugar de ir todos juntos a integrarse en la Convención Nacional de Trabajadores para pelear por los intereses generales del pueblo; y por último, si el pueblo, y sobre todo si la juventud, en vez de protestar, organizarse, luchar, desfilar tras los ataúdes de sus muertos hubiera salido a la calle a aplaudir la política de la regresión, nadie hubiera hablado de reforma de la educación. Pero también, liberal al fin, el Ministro debió hacer su autocrítica y la de la clase que él ampara:

**TACTICA:**  
—denigración  
—calumnia  
—intervención  
—fascismo  
—crimen

Ninguna protesta, ninguna resistencia, ninguna lucha hubiera tenido asidero, andando el Gobierno por los caminos de las libertades y la justicia.

Se quiso someter la enseñanza compartimentando los métodos de ataque, escalonando las acciones, provocando situaciones para irritar y hacer salir de su conducta medida a los grupos más

propicios para una reacción instintiva. Y hubo un denominador común: No pagar. Hundir en la miseria toda la enseñanza incumpliendo las leyes votadas, para ofrecer una imagen de ruina de la enseñanza pública arrojando la culpa sobre los educadores. Como esto no podía pasar, se quiso imponer a sangre y fuego —y no es esto una imagen literaria—, los consejos interventores con apoyo logístico de los grupos fascistas que protagonizaron el revelador ataque al Liceo de Colón encabezado por un comisario de policía. Por eso en la nueva era, cuando el Consejo Interino de Secundaria busca —¿qué otra cosa podía buscar un consejo de enseñanza?— normalizar las situaciones por vía de la educación y la convicción, lanzan a la calle nuevas organizaciones con los viejos “lumpen” conocidos hasta por sus apodos, que ocupan los liceos, los destruyen, pintan cruces gamadas y haces de flechas de Falange, y atacan a niños de 11 a 16 años a balazos y cadenas ante la tolerancia de la policía.

El 14 de agosto, el estudiante Nelson Rodríguez es asesinado a balazos por una banda fascista —autodenominada fascista— en el interior del liceo N° 8. Unos 40 atacantes, incluso muchos adultos no estudiantes, que irrumpen de esa manera en una pacífica reunión de profesores, padres y estudiantes. Inexplicablemente, jamás y en ningún caso son capturados y castigados los responsables de hechos así. Este crimen increíble en la ciudad de Montevideo, es la culminación de todo un período de calumnias, mentiras, amenazas de muerte, atentados con bombas de plástico contra profesores, encarcelamiento y tortura de inocentes, y una campaña oficial realizada de modo que cuando un profesor, un maestro, un médico caen prisioneros acusados de “tupamaros” aparezca como responsable todo el cuerpo docente de la República, todos los universitarios del país. Guerra psicológica.

Paralelamente, por diversos canales propagandísticos, se intenta crear en la opinión pública la idea de que todos los maestros y profesores ejercen sobre los hijos del pueblo un proselitismo permanente, destruyendo el principio de laicidad. Sobre este caballo jinetean los portavoces del fascismo a quienes algunos ejemplares del liberalismo hacen pie en una situación que sinceramente no logramos entender y no queremos calificar. Que lo haga el devenir histórico, que lo haga la propia experiencia del fascismo y el nazismo padecida trágicamente por los políticos de entonces, que conciliaron con el crimen más grande de la humanidad.

**PROSELITISMO  
DEMOCRATICO  
O  
PROSELITISMO  
REACCIONARIO**

Es de conocimiento universal, que cualquier acto proselitista de origen democrático, o presuntamente proselitista —hoy puede ser proselitismo leer en clase los artículos de la Constitución que se refieren a derechos individuales, separación de poderes, atribuciones del Poder Judicial (o del Ejecutivo)— ha sido hasta ahora automáticamente sancionado, muchas veces con apresuramiento e injusticia. Y que a diario asistimos en aulas desaprensivas, en cátedras abiertamente parciales, a un proselitismo desplegado en favor del imperialismo, al panegírico de la OEA, a una exposición sin crítica de la realidad nacional, que es grueso proselitismo también.

Por esto, y por todo lo que el espacio nos impide desarrollar —como el comentario de la famosa Ley de la Cultura— ya analizada por Martínez Moreno y por Ruben Yáñez con harta elocuencia, estos sí son elementos que pueden caracterizar, por es-

pecíficos y raros en el país, este momento de la educación nacional. El momento de la escalada del fascismo respaldada por una coyuntura política signada por la ambición y la sed de ganancia, a cualquier costo.

Esta agresión, este asalto con fractura a la tradición uruguaya, cívica y cultural, robo que arranca de la mesa del pueblo a un mismo tiempo, el alimento material y el alimento espiritual, es lo que nosotros hubiéramos planteado, de ser ministros, con motivo de una reforma educativa profunda, asentada en un más profundo cambio de la base económica y social del Uruguay.

**CONTRA-  
OFENSIVA  
"GATTO  
PARDISTA"  
FRENTE A  
LOS  
AVANCES  
DEMOCRATICOS**

Siempre sostuvimos que la agresión fascista no constituye una ofensiva sino una contraofensiva. Contra el avance de la ciencia y la conciencia. Y sostenemos que la "reforma educativa" que se prepara, también, como dicen los colegas italianos, "gattopardista", es una contraofensiva. Desde el momento en que, al influjo del avance de la democracia en el mundo, a la luz de intentos de reforma científica y popular como el Plan Langevin-Wallon que publicaremos a título de contraste y ejemplo en nuestro N° 19, los educadores uruguayos están planteando desde el Congreso de Educadores de 1946 y a lo largo de estos 26 años, ininterrumpidamente, una reforma educativa realista y concreta que empiece por hacer que todos los uruguayos terminen satisfactoriamente el ciclo primario y tengan la oportunidad de hacer algo superior más adelante, cuando ahora la mitad del país no llega a 6° año de enseñanza primaria y una buena parte no termina 1er. año escolar.

Por cierto que no pedimos la misma reforma del Gobierno. Nosotros no queremos una reforma sólo de organización, que sirva para capacitar técnicamente en un trabajo que aumente las ganancias de las clases del privilegio y que aleje para siempre al ciudadano de su condición de **ciudadano** con efectivos deberes y derechos. No queremos una reforma en función de una "productividad" que termine por echar a la calle al personal sobrante. Que adiestre sin enseñar a pensar.

Estamos por una reforma educativa amplia y profunda; democrática y no regresiva ni represiva, rigurosamente científica. Apta para la sociedad de hoy en que el avance técnico-científico exige dominio especial del conocimiento nuevo, nuevos métodos, pero no para producir un **técnico**, lo hemos dicho y repetido, "descorticado", sino un nuevo tipo humano en una sociedad que lo ayude a crecer. Una educación para una sociedad más justa, que influya en su transformación y se eleve a sí misma con la formación de esa sociedad.

**SOLAMENTE  
CONTENIDOS  
DEMOCRATICOS**

Esta reforma educativa deberá comenzar justamente por lo que el gobierno niega: reafirmación de la centenaria tradición vareliana, sólida provisión de recursos que permita de verdad trabajar y no establecer disposiciones declarativas que como las de obligatoriedad no se pueden cumplir. Una reforma con locales, comedores, ropa y libros. Un educador suficientemente pagado.

Los contenidos de esta reforma serán obligatoriamente democráticos. El ciudadano más revolucionario, el partido político más

# contenido ineludible de la reforma

---

“...para enfrentar la actual coyuntura y promover los cambios y transformaciones necesarias para la modernización de la República:

III) PROMOVER LAS REFORMAS NECESARIAS EN LA ENSEÑANZA EN TODOS LOS NIVELES, CON EL PROPOSITO DE SATISFACER SUS IMPOSTERGABLES REQUERIMIENTOS DE TECNIFICACION, LAICIDAD Y MODERNIZACION, RECLAMANDO LA PARTICIPACION ACTIVA Y DIRECTA DE LA JUVENTUD EN LA TAREA DE IMPULSAR EL PROGRESO NACIONAL, Y PONIENDO A SU DISPOSICION LOS MEDIOS IDONEOS PARA CULTIVARSE ESPIRITUAL Y FISICAMENTE”.

De las bases del llamado “Acuerdo Nacional” entre los sectores del Gobierno y de algunos grupos del Partido Nacional.

---

## DECLARACION PUBLICA DE LA ASAMBLEA NACIONAL DE PROFESORES

1.—El normal desarrollo y el necesario mejoramiento de los servicios educativos, requieren ante todo una modificación de las circunstancias por las que atraviesa el país. Se suceden hechos, incluidos el derramamiento de sangre y la pérdida de vidas, que cuestionan la misma continuidad del ser nacional y la vigencia del orden democrático. Es indispensable, ante todo, el inmediato arbitrio de soluciones de pacificación, que pongan término a la arbitrariedad y la violencia, eviten el exterminio de los uruguayos y se unan a medidas concretas que satisfagan las demandas colectivas más urgentes de justicia social, soberanía de la nación y progreso espiritual de la República.

2.— En el marco de esas soluciones, el respeto a la legalidad de Enseñanza Secundaria y de todos los entes de enseñanza —de manera especial, el respeto a los principios de autonomía y laicidad, de acuerdo con la Constitución de la República—, son bases indispensables para el quehacer docente.

La X Asamblea reafirma el carácter irrenunciable de dichos postulados, que no admiten separación a la altura actual del proceso educativo en el Uruguay.

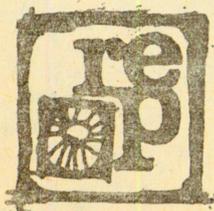
3.—Las carencias materiales que desmerecen los servicios, como también la drástica disminución del sueldo real de los funcionarios de la enseñanza representan graves factores de perturbación de la actividad educativa, desalientan el aporte de energías creadoras a la labor pedagógica y llevan a la pérdida de la tradicional imagen positiva —sólo mantenida gracias a intensos esfuerzos y al apoyo popular— de la enseñanza pública uruguaya.

Resulta necesario también, como elemento de pacificación, un presupuesto racional para la enseñanza pública, el pago de las deudas contraídas con los entes y soluciones inmediatas que palien déficit, retrasos y deterioros.

4.—Debe impedirse que Enseñanza Secundaria siga siendo objeto de agresiones, ataques armados y sistemáticas campañas dirigidas al descrédito de sus servicios. Urge, en tal sentido, solucionar la situación de numerosos profesores especialmente del Interior, privados de su libertad. La normalidad de la enseñanza reclama condiciones de respeto y dignificación de la función educativa, a la vez que sensibilidad y comprensión —propias de las responsabilidades dirigentes de educadores y padres— ante los difíciles problemas de las nuevas generaciones.

5.—Un importante componente de las soluciones favorables a la mayor regularidad y el mejoramiento de Enseñanza Secundaria, deberá ser dado por la pronta sanción del Proyecto de Ley Orgánica elaborado por el Ente, tras largos trabajos y reiteradas consultas del profesorado.

6.—Los anteriores enunciados representan premisas inexcusables de una reforma auténticamente democrática del sistema de enseñanza pública y con ellos se comprometen los educadores, junto a todos cuantos vinculan estos intereses con los supremos del país.



Este conjunto de maestros y profesores que ha levantado con el solo apoyo de sus colegas una obra ya definitiva, reivindica también un mérito más de su Revista: su carácter dinámico, su marcha a la par del tiempo; en consecuencia, su convicción, también llevada a la práctica, de que debe ser rescatado el trabajo creador y anónimo del educador que en su aula construye una enseñanza de considerable calificación entre lo más avanzado de las naciones.

# • materialistas • cristianos

ante una  
inmensa  
tarea  
común

---

El 47.5 % de los jóvenes entre 14 y 24 años que no son estudiantes, carece de ocupación. Se considera ocupados a los que en la semana anterior a la encuesta trabajaron más de una hora diaria por remuneración o ganancia y a quienes trabajaron en total quince horas o más como trabajadores familiares sin remuneración.

Esté solo dato, referido a la muestra de la Dirección General de Estadística y Censo de fines de 1969, nos enfrenta al magno problema integral de la juventud uruguaya, incluida la que estudia.

---

Responden:

ENRIQUE PUCHET

LUIS DEL CASTILLO (SJ)

JUAN FLO

## ENCUESTA

### DESDE EL PUNTO DE VISTA EDUCATIVO:

- 1.— ¿Cómo aprecia Ud. hechos como el señalado en sus repercusiones sobre el destino nacional y el compromiso que ello plantea a la enseñanza desde un punto de vista práctico, independientemente de la relatividad de su influencia?
- 2.— ¿Cómo encara Ud. desde un punto de vista de principio la cooperación más estrecha entre cristianos y materialistas para resolver justamente situaciones como la señalada?
- 3.— ¿Cómo ubica Ud. en este contexto las diferencias de orden filosófico entre ambos y las coincidencias existentes frente al hombre concreto de hoy?

## ENRIQUE PUCHET

### Respuesta:

1.— El dato que se menciona es otro índice de la parálisis del país, cuyo efecto más alarmante es dejar fuera de la vida del trabajo —es decir, de toda vida útil y creadora— a las generaciones que crecen en el país mismo, a grupos enteros de compatriotas.

Hoy, el estancamiento y el retroceso son denunciados desde todos los ángulos (políticos, gremiales, patronales, religiosos). Pero es preciso determinar qué es lo que nos aflige primordialmente. Si cae la industrialización de la carne, o si marcha entre auges y quebrantos, ¿debe preocuparnos la situación de algunos pocos empresarios, o más bien, antes que nada, la desocupación de los asalariados y las penurias de la masa de consumidores, sacudidos incesantemente por una producción entregada a la anarquía? Si la industria textil se halla en su crisis más profunda, ¿en quiénes pensar en primer término: en los obreros fabriles sin ocupación segura o en las ganancias aminoradas de sus patronos? Y así en los demás casos.

Los educadores están obligados a esforzarse por discernir de qué lado se encuentran las víctimas más numerosas y peor defendidas, de la inmovilidad en que estamos sumidos. Para esto es indispensable no declinar el derecho al examen crítico de las realidades y de las propuestas ideológicas, con todo lo que ello supone en cuanto a libertad intelectual y estima por la cultura humanista, esto es, liberadora.

2.— De hecho, ante la situación del país aquí y ahora, cristianos y materialistas están aprendiendo a dialogar sin preconcepciones y a andar juntos sin anatemas. Esta cooperación práctica me parece, en este recodo de la historia uruguaya, lo más fecundo y urgente.

3.— Mi materialismo está guiado por la tesis de que el infortunio de nuestra sociedad arraiga en una distribución inigualitaria del poder social, que obedece a la apropiación concentrada de los medios de producción. Dicho de otro modo: pocos son los poseedores dominantes, y muchos, los sometidos, privados de intervenir en las decisiones que los afectan vitalmente. Y ahora encuentro un planteo de esta clase en la última declaración de los Obispos (hay alguna vacilación en el estilo, quizás un texto reproducido imperfectamente): "Bien sabemos que este cúmulo de problemas no es sólo una suma de pecados individuales, sino resultante social, que se concreta en defectos de organización, falta estructural de la sociedad, de la cual sólo se es personalmente culpable en la medida en que no se requiere remediarla".

LUIS DEL CASTILLO S. J.

### Respuesta:

1.— La enseñanza es sólo un factor en el proceso de construcción de una sociedad más justa para la juventud uruguaya. Por ello es difícil que pueda influir unilateralmente en el cambio de situaciones económico-sociales sin que otros factores igualmente decisivos contribuyan en el mismo sentido. Sin embargo, considero que desde un punto de vista práctico, nuestra enseñanza aún no ha desarrollado su cuota de potencialidades decisivas para el destino nacional. Entiendo que nos falta creatividad, realismo y planificación. Necesitamos una educación más nuestra en dos sentidos:

a) el educando como sujeto de su propia educación debería insertarse progresivamente en el proceso nacional por una capacidad creciente de actuar en el universo local en que vive;

b) la planificación de la enseñanza debería tener en cuenta por un lado las limitaciones económicas de un país en franca involución y por otro el potencial inexplorado para la educación permanente y sistemática que le da una población relativamente culta y una geografía abarcable por los medios de comunicación social.

Nuestra enseñanza Primaria y Media puede dejar de ser un corredor sin ventanas que comunica al niño con la Universidad para transformarse en un proceso de crecimiento, inserto en el medio ambiente, por el que el alumno adquiere valores y técnicas al mismo tiempo que los ejercita transformando protagónicamente su circunstancia.

Esto supone algunas variaciones en contenidos y métodos. Los valores y las técnicas a desarrollar deben corresponder más a lo que somos y podemos ser como nación en el contexto regional y americano. El modo de adquirirlas debe respetar el protagonismo del alumno y aprovechar la virtualidad docente de todo ciudadano.

La tarea es de toda la población, no sólo de los especialistas. El artesano, el chacarero, el industrial, el comerciante, el artista y todos los demás, deben su aporte de experiencia vital y de conocimientos al proceso educativo de un pueblo. Los educadores profesionales tendríamos que encontrar los caminos para incorporar toda la corriente de vida nacional actual a nuestra Enseñanza de modo que —recíprocamente— ésta actúe como elemento vivificador de nuestra sociedad desconcertada.

2.— En el plano de los principios las declaraciones de la Iglesia Católica son muy definidas en este sentido.

Cito del Documento Final de Educación de la Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano (Medellín, 1968).

“La actitud de la Iglesia en el campo de la educación, no puede ser la de contraponer la escuela confesional a la no confesional, la escuela privada a la oficial, sino la de colaboración abierta y franca entre escuela y escuela, universidad y universidad, entre las escuelas y las iniciativas extraescolares de formación y de educación, entre los planes de educación de la Iglesia y los del Estado; “colaboración que exige el bien de la comunidad universal de los hombres”. Esta coordinación no constituye peligro para el carácter confesional de las escuelas católicas; antes bien es un deber postconciliar de las mismas, según el nuevo concepto de presencia de la Iglesia en el mundo de hoy.”

“Todas estas indicaciones respecto a la colaboración urgen, de manera especialísima, en el campo universitario” (Nº 29).

En nuestro país existe el peligro de pensar que el único aporte que puede hacer la escuela cristiana es de orden cuantitativo (absorción de un cierto porcentaje de alumnado para aliviar el presupuesto de Educación) y material (préstamo o cesión de edificios).

Opino que el progreso más significativo en la cooperación vendrá de afrontar juntos los aspectos cualitativos del problema.

3.— Creo que en este momento son más las coincidencias que las discrepancias en la búsqueda de soluciones para la educación del hombre concreto de hoy. Lo que dificulta el diálogo no son las diferencias de orden filosófico con respecto a la concepción del hombre y su destino sino la mutua desconfianza, fundada a menudo en desconocimiento y prejuicios arcaicos.

Supongo que más de un materialista coincidirá con este enunciado sobre el tipo de educación que necesitamos: “La educación es el medio clave para liberar a los pueblos de toda servidumbre y para hacerlos ascender “de condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas”, teniendo en cuenta que el hombre es el responsable y el “artífice principal de su éxito o de su fracaso”.

“Para ello, la educación en todos sus niveles debe llegar a ser creadora, pues ha de anticipar el nuevo tipo de sociedad que buscamos en América Latina; debe basar sus esfuerzos en la personalidad de las nuevas generaciones, profundizando la conciencia de su dignidad humana, favoreciendo su libre autodeterminación y promoviendo su sentido comunitario.

“Debe ser abierta al diálogo, para enriquecerse con los valores que la juventud intuye y descubre como valederos para el futuro y así promover la comprensión de los jóvenes, “lo mejor del ejemplo y de las enseñanzas de sus padres y maestros y formar la sociedad del mañana”.

“Debe además la educación afirmar con sincero aprecio, las peculiaridades locales y nacionales e integrarlas en la unidad pluralista del continente y del mundo. Debe, finalmente, capacitar a las nuevas generaciones para el cambio que implica el desarrollo.

Esta es la educación liberadora que América Latina necesita para redimirse de las servidumbres injustas y, antes que nada, de nuestro propio egoísmo. Esta es la educación que reclama nuestro desarrollo integral” (Op. cit. N° 8).

Si hacemos abstracción de la palabra “cristiano” esta definición de “escuela” puede ser un ideal ampliamente compartible:

“La escuela católica deberá:

- a) Ser una verdadera comunidad formada por todos los elementos que la integran;
- b) Integrarse en la comunidad local y estar abierta a la comunidad nacional y latinoamericana;
- c) Ser dinámica y viviente, dentro de una oportuna y sincera experimentación renovadora;
- d) Estar abierta al diálogo ecuménico;
- e) Partir de la escuela para llegar a la comunidad, transformando la misma escuela en centro cultural, social y espiritual de la comunidad; partir de los hijos para llegar a los padres y a las familias; partir de la educación escolar, para llegar a los demás medios de educación.” (Op. cit. N° 19).

El desafío a la cooperación es que pasemos de la desconfianza al diálogo, y de las declaraciones de principio convergentes a las realizaciones concretas.

## JUAN FLO

### Respuesta:

1—El dato indicado es un síntoma más de una situación que puede definirse atendiendo a otros múltiples aspectos: un síntoma de la crisis que vive nuestro país, probablemente sin equivalente en ningún otro lugar del mundo. Pero es también un dato que tiene una significación específica, porque muestra de qué manera particular esa crisis afecta a la juventud y permite entender el famoso problema generacional como expresión del conjunto de los problemas sociales. En nuestro país se vuelve delirante cualquier interpretación que desarraigue las luchas juveniles del terreno de la lucha de clases.

Por otra parte esos mismos datos nos proporcionan un testimonio extremo del modo deforme, hasta volverse inviable, del capitalismo dependiente de nuestro país. Si en sus comienzos el capitalismo industrial explotaba al máximo la fuerza de trabajo de jóvenes y niños —sin perjuicio de mantener el ejército de reserva de los desocupados—, si en las formas características del desarrollo monopolista en la etapa de la revolución científico-técnica busca formar a buena parte de ellos a los efectos de multiplicar los “cuadros” que le son imprescindibles, entre

nosotros la mitad de los que no estudian, que son muchos, no tienen ninguna ocupación y sin duda serían también elocuentes las cifras de desocupación entre los que se han calificado y las cifras referentes a los que para subsistir deben realizar actividades ajenas a su calificación.

Ante estos hechos brutales no es posible mantener la visión utópica de que la enseñanza es el factor determinante del progreso social. Es necesario reconocer que sus fines, sus valores, sus concepciones y sus posibilidades responden a una situación que la condiciona. El problema que deviene de una situación como la nuestra para la enseñanza, es sumamente complejo. Está claro, desde luego la necesidad de la participación de todos los sectores vinculados a la misma en la lucha conjunta del pueblo por los cambios, fuera de los cuales no hay otro destino que el descaecimiento de las ya asfixiantes condiciones de vida y el peligro de las aventuras de los sectores fascistas. Está clara también la necesidad de una defensa a ultranza de los valores adquiridos de la enseñanza, cada vez más recortados y agredidos. Pero quedan todavía problemas difíciles cuyo esclarecimiento no es cosa de unas breves líneas pero que importa mencionar, aunque más no sea como señalamiento de dos actitudes que creo mecánicas y peligrosas. Me refiero, en primer lugar, a la creencia de que solamente luego de una transformación revolucionaria es posible plantearse los problemas de la enseñanza y que, entre tanto, tenemos que despreocuparnos de sus contenidos, de su eficacia, de sus orientaciones y del aprovechamiento que de ella hacen los educandos, reconociendo para ella solamente el papel de víctima pasiva o reduciendo su significado a la promoción de una conciencia crítica de la realidad nacional. Y, en segundo lugar, a la creencia opuesta de que es posible un tratamiento presuntamente técnico, abstracto y aseptico que mejore la enseñanza "en sí" como si esto pudiera ocurrir al margen del proceso social mismo.

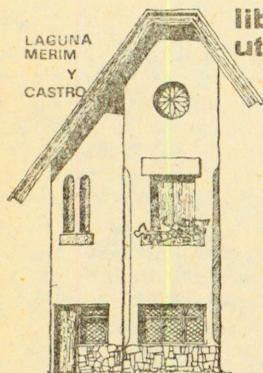
Navegando sin encallar entre estos planteos límites, que comportan lo que podríamos llamar la utopía de izquierda y la derecha, y tratando los problemas concretos en situaciones concretas sin ser víctimas de ninguna ilusión y sin rechazar ninguna real posibilidad es como creo que debemos plantearnos los problemas intrínsecamente educativos.

2.— Los problemas nacionales, enmarcados en los de toda América Latina y todavía más ampliamente en los determinados por la acción del imperialismo americano en todo el mundo, han promovido un acercamiento creciente, al nivel de la acción política (en el Uruguay a través de formas de organización particularmente avanzadas), de sectores cristianos y marxistas. En ese sentido los hechos han vuelto ocioso un debate acerca de si es posible, aceptable o previsible tal cooperación. En realidad los únicos que hablan como si este fuera un debate en curso y no una realidad irreversible son aquellos que, defínanse como se definan, nada tienen de cristianos y sí de portavoces del privilegio. Frente a las horas difíciles que vivimos la consigna de la unidad del pueblo por encima de toda diferencia accesoria, el principio de definir al verdadero enemigo y no dejarnos dividir por él son todavía más dramáticamente imperiosos. Como no podemos desconocer la existencia de prejuicios arraigados en quienes no forman parte, por cierto, de la minoría interesada en mantener su dominio, es importante que cristianos y marxistas seamos capaces de hacerles comprender a esos sectores que sus prejuicios le han sido incrustados desde fuera, o para decirlo con una imagen que no quiero que se sienta irreverente, que están "poseídos" por la ideología de las clases dominantes, enmascarada de piedad.

3.— Las diferencias de orden filosófico no deben ser esfumadas. El único problema es que lo que nos separa no sea usado arteralmente para impedirnos comprender lo que nos une. Por otra parte, para los mar-

xistas es la práctica transformadora global la que puede desarrollar efectivamente una conciencia humana liberada de concepciones que consideramos anticientíficas. Por eso es que al luchar por objetivos comunes junto a los cristianos, en la búsqueda de la liberación del hombre, creemos resolver en la práctica —y mejor que en un mero debate abstracto— nuestras diferencias filosóficas. Desde luego, que los cristianos, a su vez, pueden creer que el proceso de liberación confirma su fe y encarna un valor sobrenatural. Solamente si no fueran cristianos podrían temer que en una sociedad más justa y más racional se volviera inconvincente su propia concepción. Coincidiendo con los marxistas en la “crítica de la tierra” solo si fuesen efectivamente marxistas podrían creer que la “crítica de la tierra” conduce inevitablemente a la “crítica del cielo”.

## ENCUESTA



libros para estudiantes magisteriales  
útiles y escuelas de la zona

la casona

clásicos — novedades — ciencias de la educación —  
arte — sociología y economía — historia y filosofía

textos, apuntes

Laguna Merim 4169

Teléfono 3 41 77

## PAPELERIA SUR



— EXTENSO SURTIDO EN APUNTES DE PEDAGOGIA,  
PSICOLOGIA, FILOSOFIA DE LA EDUCACION, ETC., PARA  
ESTUDIANTES DE MAGISTERIO.

— PAPELERIA EN GENERAL Y USO  
ESPECIAL DEL MAESTRO

— BOLETIN DEL ALUMNO — PLANCHAS DE COBRANZAS,  
COMISION DE FOMENTO — HOJAS DE ASISTENCIA DIARIA  
BOLETAS DE INSCRIPCION

— CONFECCION DE BANDERINES Y  
ESCUDOS SOBRE PEDIDOS

— COPIAS DE MIMEOGRAFO

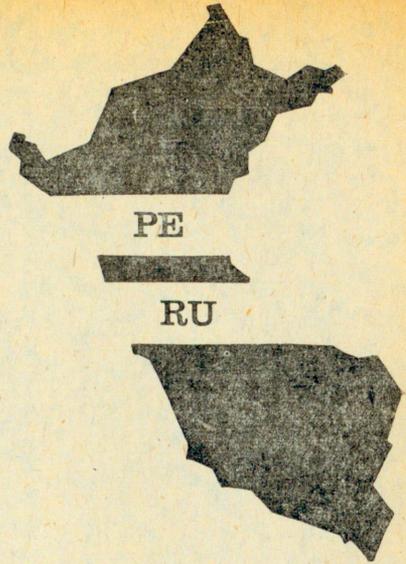
Y I 1 5 2 5

TEL. 98 48 17



# perú

el proceso  
de  
instrucción  
pública



JOSE CARLOS MARIATEGUI

Tres influencias se suceden en el proceso de la instrucción en la República: la influencia o, mejor, la herencia española, la influencia francesa y la influencia norteamericana. Pero sólo la española logra en su tiempo un dominio completo. Las otras dos se insertan mediocremente en el cuadro español, sin alterar demasiado sus líneas fundamentales.

La historia de la instrucción pública en el Perú se divide así en los tres períodos que señalan estas tres influencias (1). Los límites de cada período no son muy precisos. Pero en el Perú este es un defecto común a casi todos los fenómenos y a casi todas las cosas. Hasta en los hombres rara vez se observa un contorno neto, un perfil categórico. Todo aparece siempre un poco borroso, un poco confuso.

En el proceso de la instrucción pública, como en otros aspectos de nuestra vida, se constata la superposición de elementos extranjeros combinados, insuficientemente aclimatados. El problema está en las raíces mismas de este Perú hijo de la conquista. No somos un pueblo que asimila las ideas y los hombres de otras naciones, impregnándolas de su sentimiento y su ambiente, y que de esta suerte enriquece, sin deformarlo, su espíritu nacional. Somos un pueblo en el que conviven, sin fusionarse aún, sin entenderse todavía, indígenas y conquistadores. La República se siente y hasta se confiesa solidaria en el Virreinato. Como el Virreinato, la República es el Perú de los colonizadores, más que de los regnicolas. El sentimiento y el interés de las cuatro quintas partes de la población no juegan casi ningún rol en la formación de la nacionalidad y de sus instituciones.

La educación nacional, por consiguiente, no tiene un espíritu nacional: tiene más bien un espíritu colonial y colonizador. Cuando en sus programas de instrucción pública el Estado se refiere a los indios, no se refiere a ellos como a peruanos iguales a todos los demás. Los considera como una raza inferior. La República no se diferencia en este terreno del Virreinato.

España nos legó, de otro lado, un sentido aristocrático y un concepto eclesiástico y literario de la enseñanza. Dentro de este concepto, que cerraba las puertas de la Universidad a los mestizos, la cultura era un privilegio de casta. El pueblo no tenía derecho a instrucción. La enseñanza tenía por objeto formar clérigos y doctores.

La revolución de la independencia, alimentada de ideología jacobina, produjo temporalmente la adopción de principios igualitarios. Pero este igualitarismo verbal no tenía en mira, realmente, sino al criollo. Ignoraba al indio. La República, además, nacía en la miseria. No podía permitirse el lujo de una amplia política educacional.

La generosa concepción de Condorcet no se contó entre los pensamientos tomados en préstamo por nuestros liberales a la gran Revolución. Prácticamente subsistió, en ésta como en casi todas las cosas, la mentalidad colonial. Disminuida la efervescencia de la retórica y el sentimiento liberales, reapareció netamente el principio de privilegio. El gobierno de 1831, que declaró la gratuidad de la enseñanza, fundaba esta medida que no llegó a actuarse, en la "notoria decadencia de las fortunas particulares que había reducido a innumerables padres de familia a la amarga situación de no serles posible dar a sus hijos

educación ilustrada, malográndose muchos jóvenes de talento" (2). Lo que preocupaba a ese gobierno, no era la necesidad de poner este grado de instrucción al alcance del pueblo. Era, según sus propias palabras, la urgencia de resolver un problema de las familias que habían sufrido desmedro en su fortuna.

La persistencia de la orientación literaria y retórica se manifiesta con la misma acentuación. Felipe Barreda y Laos señala como fundaciones típicas de los primeros lustros de la República las siguientes: el Colegio de la Trinidad de Huancayo, la Escuela de Filosofía y Latinidad de Huamachuco y las Cátedras de Filosofía, de Teología dogmática y de Jurisprudencia del Colegio de Moquegua (3).

En el culto de las humanidades se confundían los liberales, la vieja aristocracia terrateniente y la joven burguesía urbana. Unos y otros se complacían en concebir las universidades y los colegios como unas fábricas de gentes de letras y de leyes. Los liberales no gustaban menos de la retórica que los conservadores. No había quien reclamase una orientación práctica dirigida a estimular el trabajo, a empujar a los jóvenes al comercio y la industria. (Menos aún había quien reclamase una orientación democrática, destinada a franquear el acceso a la cultura a todos los individuos).

La herencia española no era exclusivamente una herencia psicológica e intelectual. Era ante todo, una herencia económica y social. El privilegio de la educación persistía por la simple razón de que persistía el privilegio de la riqueza y de la casta. El concepto aristocrático y literario de la educación correspondía absolutamente a un régimen y a una economía feudales. La revolución de la independencia no había liquidado en el Perú este régimen y esta economía. (4) No podía, por ende, haber cancelado sus ideas peculiares sobre la enseñanza.

El Dr. Manuel Vicente Villarán, que representa en el proceso y el debate de la instrucción pública peruana el pensamiento demoburgués, deplorando esta herencia, dijo en su discurso sobre las profesiones liberales hace un cuarto de siglo: "El Perú debería ser por mil causas económicas y sociales, como han sido los Estados Unidos, tierra de labradores, de colonos, de mineros, de comerciantes, de hombres de trabajo; pero las fatalidades de la historia y la voluntad de los hombres han resuelto otra cosa, convirtiendo al país en centro literario, patria de intelectuales y semillero de burócratas. Pasemos la vista en torno de la sociedad y fijemos la atención en cualquiera familia: será una gran fortuna si logramos hallar entre sus miembros algún agricultor, comerciante, industrial o marino; pero es indudable que habrá en ella algún abogado o médico, militar o empleado, magistrado o político, profesor o literato, periodista o poeta. Somos un pueblo donde ha entrado la manía de las naciones viejas y decadentes,

la enfermedad de hablar y de escribir y no de obrar, de "agitar palabras y no cosas", dolencia lamentable que constituye un signo de laxitud y de flaqueza. Casi todos miramos con horror las profesiones activas que exigen voluntad enérgica y espíritu de lucha, porque no queremos combatir, sufrir, arriesgar y abrirnos paso por nosotros mismos hacia el bienestar y la independencia. ¡Qué pocos se deciden a soterrarse en la montaña, a vivir en las punas, a recorrer nuestros mares, a explorar nuestros ríos, a irrigar nuestros campos, a aprovechar los tesoros de nuestras minas! Hasta las manufacturas y el comercio con sus riesgos y preocupaciones, nos atemorizan, y en cambio contemplamos engrosar año a año la multitud de los que anhelan a todo precio la tranquilidad, la seguridad, el semireposo de los empleos públicos y las profesiones literarias. En ello somos estimulados, empujados por la sociedad entera. Todas las preferencias de los padres de familia son para los abogados, los doctores, los oficinistas, los literatos y los maestros. Así es que el saber se halla triunfante, la palabra y la pluma están en sus edad de oro, y si el mal no es corregido pronto, el Perú va a ser como la China, la tierra prometida de los funcionarios y de los letrados" (5).

El estudio de la historia de la civilización capitalista, esclarece ampliamente las causas del estado social peruano, considerado por el doctor Villarán en el párrafo copiado.

España es una nación rezagada en el progreso capitalista. Hasta ahora, España no ha podido emanciparse del Medioevo. Mientras en Europa Central y Oriental, han sido abatidos como consecuencia de la guerra los últimos bastiones de la feudalidad, en España se mantienen todavía en pie, defendidos por la monarquía. Quienes ahondan hoy en la historia de España, descubren que a este país le ha faltado una cumplida revolución liberal y burguesa. En España el tercer estado no ha logrado nunca una victoria definitiva. El capitalismo aparece cada vez más netamente como un fenómeno consustancial y solidario con el liberalismo y con el protestantismo. Esta no es, propiamente, un principio ni una teoría, sino más bien, una observación experimental, empírica. Se constata que los pueblos en los cuales el capitalismo —industrialismo y maquinismo— ha alcanzado todo su desarrollo, son los pueblos anglosajones —liberales y protestantes (6). Sólo en estos países la civilización capitalista se ha desarrollado plenamente. España es entre las naciones latinas la que menos ha sabido adaptarse al capitalismo y al liberalismo. La famosa decadencia española, a la cual exégetas románticos atribuyen los más diversos y extraños orígenes, consiste simplemente en esta incapacidad. El clamor por la europeización de España ha sido un clamor por su asimilación a la Europa demoburguesa y capitalista. Lógicamente, las colonias formadas por España en América tenían que resentirse de la misma debilidad. Se

explica perfectamente el que las colonias de Inglaterra, nación destinada a la hegemonía en la edad capitalista, recibiesen los fermentos y las energías espirituales y materiales de un apogeo, mientras las colonias de España, nación encadenada a la tradición de la edad aristocrática, recibían los gérmenes y las taras de una decadencia.

El español trajo a la empresa de la colonización de América su espíritu medioeval. Fue sólo un conquistador; no fue realmente un colonizador. Cuando España terminó de mandarnos conquistadores, empezó a mandarnos únicamente virreyes, clérigos y doctores.

Se piensa ahora que España experimentó su revolución burguesa en América. Su clase liberal y burguesa, sofocada en la metrópoli, se organizó en las colonias. La revolución española por esto se cumplió en las colonias y no en la metrópoli. En el proceso histórico abierto por esta revolución, les tocó en consecuencia la mejor parte a los países donde los elementos de esa clase liberal y burguesa y de una economía congruente, eran más vitales y sólidos. En el Perú eran demasiado incipientes. Aquí, sobre los residuos dispersos, sobre los materiales disueltos de la economía y la sociedad incaicas, el Virreinato había edificado un régimen aristocrático y feudal que reproducía, con sus vicios y sin sus raíces, el de la decaída metrópoli.

La responsabilidad del estado social denunciado por el doctor Villarán en su discurso académico de 1900, corresponde, pues, fundamentalmente, a la herencia española. El doctor Villarán lo admitió en su tesis aunque su filiación civilista no le consentía excesiva independencia mental frente a una clase, como la representada por su partido, que tan inequívocamente descende del Virreinato y se siente heredera de sus privilegios. "La América, —escribía el doctor Villarán— no era colonia de trabajo y poblamiento sino de explotación. Los colonos españoles venían a buscar la riqueza fácil, ya formada, descubierta, que se obtiene sin la doble pena del trabajo y el ahorro, esa riqueza que es la apetecida por el aventurero, por el noble, por el soldado, por el soberano. Y en fin, ¿para qué trabajar si no era necesario? ¿No estaban allí los indios? ¿No eran numerosos, mansos, diligentes, sobrios, acostumbrados a la tierra y al clima? Ahora bien, el indio sirve produjo al rico ocioso y dilapidador. Pero lo peor de todo fue que una fuerte asociación de ideas se estableció entre el trabajo y la servidumbre, porque de hecho no había trabajador que no fuera siervo. Un instinto, una repugnancia natural manchó toda labor pacífica y se llegó a pensar que trabajar era malo y deshonroso. Este instinto nos ha sido legado por nuestros abuelos como herencia orgánica. Tenemos, pues, por raza y nacimiento, el desdén al trabajo, el amor a la adquisición del dinero sin esfuerzo propio, la afición a la ociosidad agradable, el gusto a las fiestas y la tendencia al derroche". (7)

Los Estados Unidos, son la obra del "pioneer", el puritano y el judío, espíritus poseídos de una poderosa voluntad de potencia y orientados además hacia fines utilitarios y prácticos. En el Perú se estableció, en cambio, una raza que en su propio suelo no pudo ser más que una raza indolente y soñadora, pésimamente dotada para las empresas del industrialismo y del capitalismo. Los descendientes de esta raza, por otra parte, más que sus virtudes heredaron sus defectos.

Esta tesis de la deficiencia de la raza española para liberarse del Medioevo y adaptarse a un siglo liberal y capitalista resulta cada día más corroborada por la interpretación científica de la historia (8). Entre nosotros, demasiado inclinados siempre a un idealismo ramplón en la historiografía, se afirma ahora un criterio realista a este respecto. César A. Ugarte, —en su "Bosquejo de la Historia Económica del Perú"— escribe lo que sigue: "¿Cuál fue el contingente de energías que dio al Perú la nueva raza? La sicología del pueblo español del siglo XVI no era la más apropiada para el desenvolvimiento económico de una tierra abrupta e inexplorada. Pueblo guerrero y caballeresco, que acababa de salir de ocho siglos de lucha por la reconquista de su suelo y que se hallaba en pleno proceso de unificación política, carecía en el siglo XVI de las virtudes económicas, especialmente de la constancia para el trabajo y del espíritu del ahorro. Sus prejuicios nobiliarios y sus aficiones burocráticas le alejaban de los campos y de las industrias por juzgarlas ocupaciones de esclavos y villanos. La mayor parte de los conquistadores y descubridores del siglo VI, era gente desvalida; pero no les inspiraba el móvil de encontrar una tierra libre y rica para prosperar en ella con su esfuerzo paciente; guiábalos sólo la codicia de riquezas fáciles y fabulosas y el espíritu de aventura para alcanzar gloria y poderío. Y si al lado de esta masa ignorante y aventurera, venían algunos hombres de mayor cultura y valía, impulsaba a éstos la fe religiosa y el propósito de catequizar a los naturales". (9)

El espíritu religioso en sí, a mi juicio, no fue un obstáculo para la organización económica de las colonias. Más espíritu religioso hubo en los puritanos de la Nueva Inglaterra. De él sacó precisamente Norte América la savia espiritual de su engrandecimiento económico. En cuanto a religiosidad, la colonización española no pecó de exceso. (10)

La República, que heredó del Virreinato, esto es, de un régimen feudal y aristocrático, sus instituciones y métodos de instrucción pública, buscó en Francia los modelos de la reforma de la enseñanza tan luego como, esbozada la organización de una economía y una clase capitalistas, la gestión del nuevo Estado adquirió cierto impulso progresista y cierta aptitud ordenadora.

De este modo, a los vicios originales de la herencia española se añadieron los defectos de la influencia francesa que, en vez de venir

a atenuar y corregir el concepto literario y retórico de la enseñanza tramitado a la República por el Virreinato, vino más bien a acentuarlo y complicarlo.

La civilización capitalista no ha logrado en Francia, como en Inglaterra, Alemania y Estados Unidos, un cabal desarrollo, entre otras razones, por lo inadecuado del sistema educacional francés. Todavía no se ha resuelto en esa nación —de la cual hemos copiado anacrónicamente tantas cosas—, problemas fundamentales como el de la escuela única primaria y el de la enseñanza técnica.

Estudiando detenidamente esta cuestión en su obra "Creer", Herriot hace las siguientes constataciones: "En verdad, conscientemente o no, hemos permanecido fieles a ese gusto de la cultura universal que parecía a nuestros padres el mejor medio de alcanzar la distinción del espíritu. El francés ama la idea general sin saber siempre lo que entiende por ese término. Nuestra prensa, nuestra elocuencia, se nutren de lugares comunes". (11) "En pleno siglo XX no tenemos aún un plan de educación nacional. Las experiencias políticas a las que hemos estado condenados han reaccionado cada una a su manera sobre la enseñanza. Si se la mira desde un poco de altura, la mediocridad del esfuerzo tentado aparece lamentable". (12)

Y, más adelante, después de recordar que Renán atribuía en parte la responsabilidad de las desventuras de 1870 a una instrucción pública cerrada a todo progreso, convencida de haber dejado que el espíritu de Francia se malograra en la nulidad, Herriot agrega: "Los hombres de 1843 habían concebido para nuestro país un programa de instrucción que no ha sido jamás ejecutado y ni siquiera comprendido. Nuestro maestro Constantino Pecqueur, lamentaba que la instrucción pública no fuese aún organizada socialmente, que el privilegio de nacimiento se prolongase en la educación de los niños". (13)

Herriot, cuya ponderación democrática no puede ser contestada, suscribe a este respecto juicios sustentados por los Compagnons de l'Université Nouvelle y otros propugnadores de una radical reforma de la enseñanza. Conforme a su esquema de la Historia de la Instrucción Pública de Francia, la revolución tuvo un amplio y nuevo ideario educacional. "Con un vigor y una decisión de espíritu remarcables, Condorcet reclamaba para todos los ciudadanos todas las posibilidades de instrucción, la gratuidad de todos los grados, la triple cultura de las facultades físicas, intelectuales y morales". Pero después de Condorcet, vino Napoleón. "La obra de 1808, escribe Herriot, es la antítesis del esfuerzo de 1772. En adelante los dos principios antagónicos no cesarán de luchar. Los encontraremos, así al uno como al otro, en la base de nuestras instituciones tan mal coordinadas todavía. Napoleón se ocupó sobre todo de la enseñanza secundaria que debía darle a sus funcionarios y oficiales. Nos-

otros lo estimamos en gran parte responsable de la larga ignorancia de nuestro pueblo en el curso del siglo XIX. Los hombres de 1793 habían tenido otras esperanzas. Hasta en los colegios y los liceos, nada que pueda despertar la libertad de la inteligencia; hasta en la enseñanza superior, ninguna parte para el culto desinteresado de la ciencia o las letras. La tercera República ha podido desprender a las universidades de esta tutela y volver a la tradición de los pretendidos sectarios que crearon la Escuela Normal, el Conservatorio de Artes y Oficios o el Instituto. Pero no ha podido romper completamente con la concepción estrecha tendiente a aislar la cooperación universitaria del resto de la nación. Ha conservado del Imperio una afición exagerada a los grados, un respeto excesivo por los procedimientos que habían constituido la fuerza pero también el peligro de la educación de los jesuitas". (14)

Esta es, según un estadista demoliberal de la burguesía francesa, la situación de la enseñanza en la nación de la cual, con desorientación deplorable hemos importado métodos y textos durante largos años. Le debemos este desacierto a la aristocracia virreinal que, disfrazada de burguesía republicana, ha mantenido en la República los fueros y los principios de orden colonial. Esta clase quiso para sus hijos ya que no la educación acremente dogmática de los colegios reales de la Metrópoli, la educación elegantemente conservadora de los colegios jesuitas de Francia de la restauración.

El Dr. M. V. Villarán, propugnador de la orientación norteamericana, denunció en 1908, en su tesis sobre la influencia extranjera en la educación, el error de inspirarse en Francia. "Con toda su admirable intelectualidad —decía— ese país no ha podido aún modernizar, democratizar y unificar suficientemente su sistema y sus métodos de educación. Los escritores franceses de más nota son los primeros en reconocerlo". (15) Se apoya el doctor Villarán en la opinión de Taine, de autoridad incontestable para los intelectuales civilistas a quienes le tocaba dirigirse.

La influencia francesa no está aún liquidada. Quedan aún de ella demasiados rezagos en los programas y, sobre todo, en el espíritu de la enseñanza secundaria y superior. Pero su ciclo ha concluido con la adopción de modelos norteamericanos que caracteriza las últimas reformas. Su balance, pues, puede ser hecho. Ya sabemos por anticipado que arroja un pasivo enorme. Hay que poner en su cuenta la responsabilidad del predominio de las profesiones liberales. Impotente para preparar una clase dirigente apta y sana, la enseñanza ha tenido en el Perú, para un criterio rigurosamente histórico el vicio fundamental de su incongruencia con las necesidades de la evolución de la economía nacional y de su olvido de la existencia del factor indígena. Vale decir el mismo vicio que encontramos en casi todo proceso político de la República.

El período de reorganización económica del país sobre bases civilistas, inaugurado en 1895 por el gobierno de Piérola, trajo un período de revisión del régimen y métodos de la enseñanza. Recomendaba el trabajo de formación de una economía capitalista interrumpido por la guerra del 79 y sus consecuencias y, por tanto, se planteaba el problema de adaptar gradualmente la instrucción pública a las necesidades de esta economía en desenvolvimiento.

El Estado, que en sus tiempos de miseria o falencia abandonó obligadamente la enseñanza primaria a los municipios, reasumió este servicio. Con la fundación de la Escuela Normal de Preceptores se preparó el cimiento de la escuela primaria pública o, mejor, popular, que hasta entonces no era sino rutinarismo y diletantismo criollos. Con el restablecimiento de la Escuela de Artes y Oficios se diseñó una ruta en orden a la enseñanza técnica.

Este período se caracteriza en la historia de la instrucción pública por su progresivo orientamiento hacia el modelo anglosajón. La reforma de la segunda enseñanza en 1902 fue el primer paso en tal sentido. Pero, limitada a un solo plano de la enseñanza, constituyó un paso falso. El régimen civilista restablecido por Piérola no supo ni pudo dar una dirección segura a su política educacional. Sus intelectuales, educados en un gárrulo e hinchado verbalismo o en un erudicionismo linfático y académico, no tenían sino una mediocre habilidad de tinterillos. Sus caciques o capataces, cuando se elevaban sobre el nivel mental de un mero traficante de culis y caña de azúcar, permanecían demasiado adheridos a los más caducos prejuicios aristocráticos.

El doctor M. V. Villarán, aparece desde 1900 como el preconizador de una reforma coherente con el embrionario desarrollo capitalista del país. Su discurso de ese año sobre las profesiones liberales, fue la primera requisitoria eficaz contra el concepto literario y aristocrático de la enseñanza transmitido a la República por el Virreinato. Ese discurso condenaba al gaseoso y arcaico idealismo extranjero que hasta entonces había prevalecido en la enseñanza pública —reducida a la educación de los jóvenes “decentes”—, en el nombre de una concepción francamente materialista, o sea capitalista, del progreso. Y concluía con la aserción de que era “urgente rehacer el sistema de nuestra educación en forma tal que produzca pocos diplomados y literatos y en cambio eduque hombres útiles, creadores de riqueza”. “Los grandes pueblos europeos —agregaba— reforman hoy sus planes de instrucción adoptando generalmente el tipo de la educación yanqui, porque comprenden que las necesidades de la época exigen ante todo, hombres de empresa, y no literatos ni eruditos, y porque todos esos pueblos se hallan empeñados más o menos en la gran obra humana de extender a todos partes su comercio, su civilización y su raza. Así también nosotros, siguiendo el ejemplo de las grandes na-

ciones de Europa, debemos enmendar el equivocado rumbo que hemos dado a la educación nacional, a fin de producir hombres prácticos, industrioses y enérgicos porque ellos son los que necesita la Patria para hacerce rica y por lo mismo fuerte”. (16)

La reforma de 1920 señala la victoria de la orientación preconizada por el doctor Villarán, y, por tanto, el predominio de la influencia norteamericana. De un lado, la ley orgánica de enseñanza, en convencional vigor desde ese año, tiene su origen en un proyecto elaborado primero por una comisión que presidió Villarán, y asesoró un técnico yanqui, el doctor Bard, destilado y refinado luego por otra comisión que encabezó también el doctor Villarán y rectificado finalmente por el doctor Bard, en su calidad de jefe de la misión norteamericana traída por el Gobierno para reorganizar la instrucción pública. De otro lado, la aplicación de los principios de la misma ley, fue confiada por algún tiempo a este equipo de técnicos yanquis.

La importación del método norteamericano no se explica, fundamentalmente, por el cansancio del verbalismo latinista sino por el impulso espiritual que determinaban la afirmación y el crecimiento de una economía capitalista. Este proceso histórico —que en el plano político produjo la caída de la oligarquía representativa de la casta feudal a causa de su ineptitud para devenir clase capitalista—, en el plano educacional impuso la definitiva adopción de una reforma pedagógica inspirada en el ejemplo de la nación de más próspero desarrollo industrial.

Se aborda, pues, con la reforma de 1920, una empresa congruente con el rumbo de la evolución histórica del país. Pero, como el movimiento político que canceló el dominio del viejo civilismo aristocrático, el movimiento educacional —paralelo y solidario a aquel— estaba destinado a detenerse. La ejecución de un programa demoliberal, resultaba en la práctica entabada y saboteada por la subsistencia de un régimen de feudalidad en la mayor parte del país. No es posible democratizar, por ende, su superestructura política.

En un pueblo que cumple conscientemente su proceso histórico, la reorganización de la enseñanza tiene que estar dirigida por sus propios hombres. La intervención de especialistas extranjeros no puede rebasar los límites de una colaboración.

Por estas razones, fracasó el experimento de la misión norteamericana. Por estas razones, sobre todo, la nueva ley orgánica quedó más bien como un programa teórico que como una pauta de acción.

Ni la organización ni la existencia de la enseñanza se conforman a la ley orgánica. El contraste, la distancia entre la ley y la práctica no pueden ser atenuados en sus puntos capitales. El doctor Bouroncle en un estudio que nadie supondrá inspirado en propósitos negativos ni polémicos, apunta varias de las fallas y remiendos que se han sucedido en la

accidentada historia de esta reforma. "Un ligero análisis —escribe— de las actuales disposiciones legales y reglamentarias en materia de instrucción nos hace ver el gran número de las que no han tenido ni podían tener aplicación en la práctica. En primer término, la organización de la Dirección General y del Consejo Nacional de Enseñanza ha sido reformada a mérito de una autorización legislativa, suprimiéndose las direcciones regionales que eran las entidades ejecutivas con mayores atribuciones técnicas y administrativas en el ramo. Las direcciones y secciones han sido modificadas y los planes de estudio de enseñanza primaria y secundaria han tenido que ser revisados. Las distintas clases de escuelas consideradas en la ley no se han tomado en cuenta y los exámenes y títulos preceptorales han necesitado ya una total reforma. Las categorías de escuelas no se han considerado, ni tampoco la complicada clasificación de los colegios que preconizó el reglamento de enseñanza secundaria. La Junta Examinadora Nacional ha sido reemplazada en sus funciones por la Dirección de Exámenes y Estudios y el sistema total ha sido modificado. Y por último, la enseñanza superior, la que con más detalles organiza la ley, ha dado sólo parcial cumplimiento a sus mandatos. La Universidad de Escuelas Técnicas fracasó a las primeras tentativas de organización y las Escuelas Superiores de Agricultura, Ciencias Pedagógicas, Artes Industriales y Comercio, no han sido fundadas. El plan de estudios para la Universidad de San Marcos no ha tenido total aplicación y el Centro Estudiantil Universitario, para cuya dirección se contrató personal especial, no ha podido ni siquiera crearse. Y si examinamos los actuales reglamentos de enseñanza primaria y secundaria veremos asimismo un sinnúmero de disposiciones reformadas o sin aplicación. Pocas leyes y reglamentos de los que se han dado en el Perú, han tenido tan pronta y diversa modificación al extremo de que los preceptos reformativos y aquellos que no se aplican están hoy en mayor número en la práctica escolar que los que aún se conservan en vigencia en la ley y sus reglamentos". (17)

Esta es la crítica ponderada y prudente de un funcionario a quien mueve, como es natural, un espíritu de colaboración; pero no hacen falta otras constataciones, ni aun la de que no se consigue todavía dedicar a la enseñanza primaria el 10 por ciento de los ingresos fiscales ordenado por la ley, para declarar la quiebra de la reforma de 1920. (18) Por otra parte, esta declaración ha sido implícitamente pronunciada por el Consejo Nacional de Enseñanza al acometer la revisión de la Ley Orgánica.

A los que en este debate ocupamos una posición ideológica revolucionaria nos toca constatar, ante todo, que la quiebra de la reforma de 1920, no depende de ambición excesiva ni de idealismo ultramoderno de sus postulados. Bajo muchos aspectos, esa reforma se

presenta restringida en su aspiración y conservadora en su alcance. Mantiene en la enseñanza, sin la menor atenuación sustancial, todos los privilegios de clase y de fortuna. No franquea los grados superiores de la enseñanza a los niños seleccionados por la escuela primaria, pues no encarga absolutamente a ésta dicha la instrucción primaria dividida, sin ningún fin selectivo, en común y profesional, y conserva a la escuela primaria privada, que separa de la niñez, con rígida bárrera a las clases sociales y hasta a sus categorías. Establece únicamente la gratuidad de la primera enseñanza sin sentar por lo menos el principio de que el acceso a la instrucción secundaria, que el Estado ofrece a un pequeño porcentaje con su antiguo sistema de becas, está reservado expresamente a los mejores. La ley orgánica, en cuanto a las becas, se expresa en términos extremadamente vagos, además de que no reconoce prácticamente el derecho de ser sostenidos por el Estado sino a los estudiantes que han ingresado ya a los colegios de segunda enseñanza. Dice, en efecto, el artículo 254: "Por disposición reglamentaria, podrá exonerarse de derechos de enseñanza y de pensión en los internados de los colegios nacionales, como premio, a los jóvenes pobres, que se distinguen por su capacidad, moralidad y dedicación al estudio. Estas becas serán otorgadas por el director regional a propuesta de la Junta de Profesores del Colegio respectivo". (19)

Tantas limitaciones impiden considerar la reforma de 1920 aún como la reforma democrática, propugnada por el doctor Villarán en nombre de principios demoburgueses.

(1) La participación de educadores belgas, alemanes, italianos, ingleses, etc., en el desarrollo de nuestra educación pública, es episódica y contingente y no implica una orientación de nuestra política educacional.

(2) Circular del ministro don Matías León, fechada el 19 de Abril de 1831.

(3) "Las reformas de la Instrucción Pública" discurso pronunciado en la apertura del año universitario de 1919. En la "Revista Universitaria" de 1919.

(4) Véase en este volumen los estudios sobre la economía nacional y el problema de la tierra.

(5) M. V. Villarán. - "Estudios sobre Educación Nacional" p. 8 y 9.

(6) Es interesante y expresivo el que los reaccionarios franceses proclaman a Francia nación burguesa, más bien que capitalista.

(7) *Ib.*, p. 27.

(8) España es el país de la Contra Reforma, y por ende el Estado antiliberal y antimoderno por excelencia.

(9) C. A. Ugarte. - "Bosquejo de la Historia Económica del Perú".

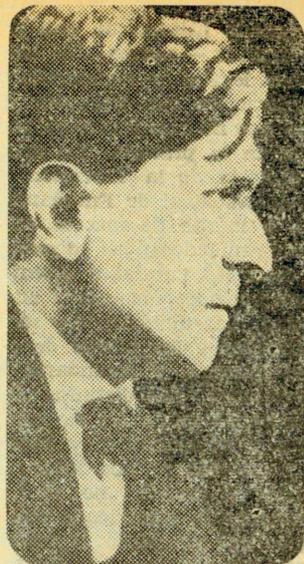
(10) Véase el ensayo sobre el factor religioso.

(11) Edouard Herriot. - "Creer", p. 96.

(12) *Ib.* p. 125.

(13) *Ib.* p. 127.

# momentos biográficos de José Carlos Mariátegui



Descendiente por línea paterna de un héroe civil de la gesta emancipadora peruana, y por línea materna de un hazañoso cacique ultimado por los españoles, nace el 14 de junio de 1895 en el modesto hogar de un funcionario provincial. A los once años es peón en una imprenta de un diario liberal. Huérfano de padre, mantenido con sus hermanos por su madre costurera, cojo por un accidente, con una gran avidez por la lectura. A los veinticuatro dirige un diario de oposición en el Perú en modernización, y es el primer intelectual destacado después de González Prada, que se ocupa de que sus ideas lleguen al pueblo, y como éste combate tanto a la antigua oligarquía colónica como a la nueva burguesía opresora, siendo el premio de esta carrera un disimulado destierro a Europa. Allí ve nacer el fascismo y con lo mejor de la intelectualidad europea se confirma en el marxismo, comprende el futuro socialista que se abre al mundo. En su itinerario europeo hace el descubrimiento de América, del camino para su Perú. Regresa casado, con familia, a abrir paso al marxismo en su tierra. A los veintiocho años es catedrático de la Universidad Popular, y en múltiples revistas se publican sus artículos sobre problemas sociales y el marxismo. Dirige la revista AMAUTA en la que, sobre una orientación marxista, colabora lo mejor de la intelectualidad continental, inclusive autores uruguayos. En 1928 publica los perdurables "Siete Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana", su segundo libro (el primero fue "La Escena Contemporánea"). Participó en la creación de las centrales obreras y campesinas y en su partido político, aún en una silla de ruedas. Fallece por complicación de su dolencia en la pierna el 16 de abril de 1930. Su cifra: esfuerzo, pensamiento y acción unidos, sentir y sentido de la realidad.

C.A.M.

## EDITORIAL PAIDOS

REPRESENTANTES PARA TODO EL URUGUAY

**Librería Editorial Ciencias**

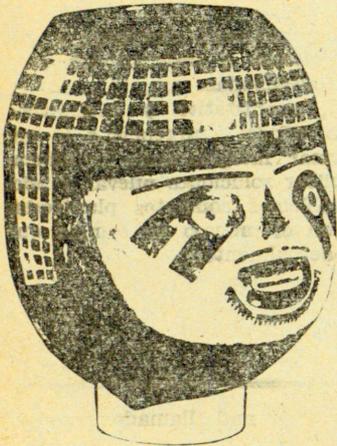
DUVIMIOSO TERRA 1641 — MONTEVIDEO — TEL. 40 31 43

— PEDAGOGIA — PSICOLOGIA — MATERIAL DE TEST —

# perú

## reforma de la educación

## una respuesta latinoamericana



# exposición de motivos (I)

### I. LA SITUACION DEL PAIS Y LA POLITICA EDUCACIONAL

La necesidad de una reforma profunda de la educación peruana y, por consiguiente, de la formulación de un nuevo y más eficaz instrumento legal que, como Ley General, abarcara todos los aspectos y actividades del Sector Educación, surgió de los problemas fundamentales planteados por la realidad del Perú tradicional, del sentido transformador de la política revolucionaria del actual Gobierno, comprometido a modificar sustantivamente esa realidad, y de la gravedad de los propios problemas educacionales del país.

Los problemas fundamentales del Perú tradicional derivaban de su condición estructural de país subdesarrollado y dependiente. La distribución de la propiedad y del poder causaba hondos desequilibrios en la sociedad, los cuales originaron indeseables fenómenos de concentración y de marginación que tornaban indispensable la equitativa participación de todos en el disfrute de los bienes y el uso de los servicios generados por el conjunto de la sociedad. Todos los sistemas institucionales, incluyendo el educativo, reflejan hasta hoy la esencia y naturaleza de la estructura tradicional que la Revolución se propone cancelar de manera definitiva. La función de los sistemas institucionales del Perú pre-revolucionario fue justificar y respaldar el ordenamiento establecido y, consi-

guientemente, perpetuar los beneficios ilegítimos de una minoría privilegiada.

Frente a esta realidad, el Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada inició hace tres años y medio un proceso de transformaciones profundas destinadas a cancelar definitivamente la doble condición de sub-desarrollo y dependencia que definió al Perú tradicional. La educación es parte inseparable del conjunto integral de la realidad peruana y en el proceso revolucionario ha dejado de ser concebida como algo previo o aditivo a la transformación estructural que esta Revolución reconoce como su razón de ser histórica. El problema de la educación no puede ser enfrentado como uno de simple modernización de procedimientos o instalaciones sino, por el contrario, como una tarea que demanda —al igual que otros problemas básicos del Perú— medidas drásticas y coherentes de verdadero carácter transformador. Así, acaso más que en ninguna otra situación, dentro de un proceso revolucionario las soluciones educacionales son indesligables de otras medidas y acciones de transformación socio-económica. Por consiguiente, al lado de las reformas revolucionarias ya emprendidas en el agro, la banca, la industria, la minería, la pesca, las telecomunicaciones y otros sectores económicos, tiene que realizarse una Reforma de la Educación que impulse el cambio social y a su vez sea impulsada por el que se opera en otros campos de la vida nacional.

La modificación de las relaciones de propiedad de los medios de producción genera fundamentales efectos sociales que tornan imperativa una renovación educacional que contribuya decisivamente al surgimiento de un nuevo hombre en una nueva sociedad. La sociedad tradicional no podría cambiar sólo educando a los hombres y dejando intacta su estructura socio-económica básica. Pero tampoco podría cambiar si paralelamente a las reformas económicas estructurales no se efectuara una transformación del sistema educativo que permita que la educación capacite a los hombres, los despierte a una nueva actitud y los prepare para ser verdaderos protagonistas del cambio social en el Perú. Así, la Reforma de la Educación tiene como papel esencial establecer un nuevo ordenamiento de la educación que contribuya a dinamizar las acciones de los otros sectores y a garantizar, en consecuencia, que el proceso revolucionario se afirme, acelere y profundice.

## II. SENTIDO DE LA NUEVA EDUCACION PERUANA

La filosofía educativa de la Reforma, que la presente Ley traduce en su estructura y en su articulado, se distingue por un conjunto de rasgos propios que, sin perjuicio de los principios generales que informan toda educación, deben ser destacados a fin de asegurar una cabal comprensión del sentido y los alcances de la Ley.

Es preciso poner de relieve, en primer lugar, la inspiración profundamente humanista y la vocación genuinamente democrática de la nueva educación. El valor fundamental que ella reconoce es la dignidad de los hombres sea cual fuere su origen, sus ideas o su situación social, pero en el entendido de que esa dignidad esencial sólo se realiza si la igualdad y la solidaridad prevalecen en todos los ámbitos y en todas las manifestaciones de la vida colectiva, y que sólo puede sustentarse y preservarse mediante el reconocimiento de la autonomía de la persona, de la capacidad soberana de decidir su vida y orientar su propio destino, así como de crear el ambiente físico y social apropiado para lograr su plena realización.

De allí la necesidad de relacionar estrechamente la educación con el trabajo, tradicionalmente menospreciado, especialmente en su forma manual por prejuicios de una mentalidad colonial y aristocratizante. El trabajo es concebido en la Ley como ejercicio solidario de la capacidad de autorrealización de la persona en la producción de bienes y servicios sociales para el beneficio común. Se piensa fundamentalmente en una sociedad de trabajadores desalienados, hombres libres, y no en la "mano de obra" aprovechable para cualquier fin, ni en la simple provisión de "recursos humanos" explotables o en el mero

Las características que han definido el Sistema Educativo, de acuerdo al Informe General de la Reforma de la Educación, son las siguientes: baja productividad en relación al porcentaje del PNB dedicado a la educación, incapacidad para resolver el crucial problema del analfabetismo, desatención de los niños de grupos sociales marginados, ausencia de mecanismos de recuperación, carácter selectivo y discriminador al servicio de una minoría, verbalismo, memorismo y tendencia academizante, inadecuada formación y selección del magisterio, burocratismo, distorsión administrativa y financiera e instalaciones deficientes o mal aprovechadas.

Esta situación, cuantitativa y cualitativamente defectuosa, añade la urgencia a la necesidad de reformar integralmente la educación a fin de aplicar soluciones nuevas y adecuadas a los problemas concretos planteados por la realidad en el proceso de cambio que la nación vive actualmente.

acrecentamiento del mal llamado "capital humano".

El trabajo, como expresión de autorrealización personal y dentro de relaciones de producción de carácter comunitario, no sólo se ubica en una concepción humanista según la cual cada hombre es un fin en sí mismo y no puede ser instrumento de otro, sino que determina además la construcción de una sociedad nueva en la que no se manipula la conciencia de los hombres, mal éste a que se hallan expuestas las sociedades de consumo cuyo éxito aparente no oculta sus profundas contradicciones y limitaciones. De allí que la educación en el trabajo y para el trabajo sea una columna fundamental de toda filosofía educativa auténticamente humanista y, consecuentemente, de la Reforma peruana.

Respondiendo a ese espíritu, la Ley cancela la tradicional separación entre educación común o general y educación vocacional técnica, separación de dudosa base teórica y de nulos efectos prácticos, como lo prueba la experiencia educacional en nuestro país. Introduce, en cambio, el principio de la necesaria integración de la educación general y de la capacitación para el trabajo en los diferentes niveles y etapas del proceso educativo y para todos los educandos.

Estando cada grupo humano inserto en un tejido de relaciones económico-sociales dentro del marco de una nación y del conjunto de las naciones del mundo, la educación reformada, para ser eficaz y lograr plenamente sus metas, no puede ignorar las condiciones históricas reales en que se cumple el proceso educativo. Las del Perú son las de un país subdesarrollado en el que prevalecen poderosos nexos de dependencia interna y externa,

en perjuicio de las grandes mayorías marginadas y con riesgo permanente de la soberanía nacional. Es preciso tomar conciencia de este hecho esencial y de la necesidad de encontrar las soluciones educacionales adecuadas para los problemas peruanos en un mundo agobiado por una crisis crónica de convivencia en que los grandes países industrializados sucumben en la deshumanización de la sociedad automatizada y consumista, y los países del Tercer Mundo se hundén cada vez más en la ignorancia, la pobreza y el atraso, igualmente deshumanizantes.

Se comprende que la Reforma, para ser profundamente humanista, tiene que definirse como un movimiento orientado al desarrollo y al cambio estructural de la sociedad peruana y, en consecuencia, a la liberación y afirmación de nuestro ser nacional. Sólo así puede contribuir a la realización de las grandes mayorías nacionales, a superar su marginación y su opresión seculares y a canalizarlas hacia la creación colectiva de una sociedad justa y de plena participación y de una cultura original y fecunda, por vez primera auténticamente nacional. Los fines propios de la educación peruana reformada: educación para el trabajo adecuado al desarrollo integral, para la transformación estructural y el perfeccionamiento de nuestra sociedad y para la autoafirmación nacional, encuentran de este modo expresión cabal en la Ley General.

Es necesario, además, dar al proceso educativo un sentido de beneficio social y hacer claras las relaciones entre la educación y la economía. La Ley entiende lo económico en estrecha relación con la concepción humanista del trabajo. En cuanto actividad humana socialmente creadora y útil, el trabajo constituye el ambiente y el medio de la realización del hombre. Lo económico es el rendimiento social e individual de este trabajo en sus diferentes formas (técnica, científica, artística, etc.), siempre que implique no sólo un simple intercambio de cosas sino un acceso a valores cuya vigencia dé nuevo significado a la vida de todos y cada uno de los hombres.

Este más profundo y completo sentido de lo económico concilia el trabajo productivo con la cabal realización de la persona humana; concilia igualmente el financiamiento en términos monetarios, fiscales y presupuestarios con la movilización social de los esfuerzos y recursos de toda índole. Queda entendido que en esta conciliación se cumplen las exigencias de racionalización y optimización en el uso de los medios disponibles (capacidad instalada, recursos ociosos, etc.) y se eumple también la necesidad de reinvertir y de compatibilizar el trabajo social con la formación de trabajadores.

Al adecuarse a este concepto de economía gracias a la Ley, la educación toma en cuenta varios factores fundamentales: la atención inmediata también de aquellos educandos situados en edad de trabajo en los diversos ni-

veles de la actividad social y en las áreas de actividad cualitativa o cuantitativamente deficitarias, para acelerar el arranque del plan y la puesta en marcha de las actividades más premiosas; el diseño de planes educativos a largo y mediano plazo, para alimentar flexiblemente un aparato económico-social en desenvolvimiento conforme a un plan también flexible; el incremento de la capacidad productiva de los educandos y la elevación de su calidad personal por el perfeccionamiento en el trabajo y la educación permanente. Todo este vasto conjunto de factores activados por la educación nueva constituirán un verdadero cimiento del desarrollo integral del país.

Pero el proceso de desarrollo sería ilusorio e incompleto si no contara con el apoyo de todos los sectores de la comunidad nacional, es decir, si no fuera un proceso de honda repercusión social. Por eso, en la Ley, la nueva educación ofrece, como rasgos esenciales, el cultivo de la conciencia crítica y la activa y constante participación de la comunidad.

La primera se logrará por la concientización, que implica el acceso de todos los hombres a la más profunda comprensión de la propia realidad personal y social, punto de partida sin el cual el individuo no puede realizarse plenamente como persona. Una educación que no sea concientizadora es una simple operación de adiestramiento. La concientización es un proceso que se cumple en la forma reflexiva de concientizarse y coadyuva a la liberación del educando, lo abre al mundo, haciéndolo apto para adquirir un compromiso profundo con la realidad y con un modo de existencia libremente elegido.

Por efecto de la Ley General el proceso educativo incorporará, pues, procedimientos capaces de despertar en los peruanos la conciencia crítica de la propia situación y, consiguientemente, adecuados para suscitar en ellos la justa perspectiva de conocimiento y acción que los haga agentes participantes del proceso histórico de cancelación de las estructuras de dependencia y dominación y hombres libres comprometidos con el futuro del país.

Este compromiso es el de la participación indispensable de todos en la transformación y en la construcción de la nueva sociedad. La educación no es genuina y cabal sino como educación para la participación, pero no puede lograr esta meta si no está ella misma inspirada en la participación. La Ley sanciona en todos los niveles y ciclos de la educación la participación de los educandos, de los padres y de la comunidad en el proceso educativo. De este modo se rompe definitivamente con dos vicios opuestos pero igualmente perniciosos de la educación tradicional: el estatismo autoritario y el privatismo discriminator. En su lugar se establece sobre firmes bases una educación comunitaria, fundada en una comunidad educadora por el diálogo y por la participación responsable.

Estas instituciones quedarían truncas o se-

rían mal interpretadas en ausencia del **principio de libertad de educación** que la Ley postula. Gracias a él se consagra la norma de que el acto de educar y de ser educado es un derecho y una obligación que alcanza a todos los miembros de la comunidad y que se proyecta desde el nacimiento hasta la muerte. Pero decir que todos son educadores y educandos entraña reconocer al propio tiempo los imperativos de la autoeducación, la educación permanente y la educación no escolarizada, que son otros tantos rasgos distintivos de la nueva educación peruana. En efecto, la Ley General está imbuida de una filosofía educativa revolucionaria que rompe con los esquemas tradicionales que reducían la educación a una operación formal de enseñanza, la cual vinculaba, en sentido unidireccional, a un alumno y un maestro durante cierto período de la vida de ambos. Según la educación reformada, en cambio, todos participan en la educación, todo el tiempo, educándose a sí mismos y a los demás y no necesariamente dentro del marco rígido del sistema escolar.

La Ley responde, en consecuencia, a la convicción de que es necesario garantizar explícitamente la libertad de educación, tanto en el aspecto de educar como en el de ser educados. No puede sostenerse un régimen rígido y monopolista cuando se considera que la educación es fundamentalmente un proceso de liberación y cuando se reconoce que los recursos del aparato educativo formal son insuficientes. De allí que sea necesario fomentar la educación desescolarizada. De este modo la Ley General permitirá una verdadera movilización de la comunidad en el proceso de autoeducarse libre y permanentemente, lo cual descarga el peso hasta ahora mal y exclusivamente soportado por la escuela.

Sobre estos supuestos básicos, es fácil comprender que la educación reformada, cuyo principio generador no es una simple modificación didáctica, se ofrezca más bien como una profunda transformación en el dominio de la pedagogía. Los cambios que la Ley introduce no pueden cumplirse sin alterar profundamente los principios, la actitud y la práctica magisteriales. Se hace ineludible una nueva manera de educar, nutrida de los valores de la crítica racional, la creación y la cooperación, y una nueva didáctica flexible y diversificada, animada por la comprensión profunda del educando y de la realidad social, con una más seria y sólida base científica y un nuevo espíritu, a la vez realista y lleno de inventiva pedagógica.

La Ley General establece además un nuevo Sistema que transforma completamente los esquemas anteriores de la educación peruana, eliminando instituciones que se han mantenido por la inercia de los automatismos sociales y burocráticos, a pesar de sus deficiencias largamente comprobadas por la práctica. Este Sistema, que abre las posibilidades educativas a todos los peruanos, cubre la edu-

cación formal en todos los aspectos pero, además, alcanza a la educación informal cuya honda significación social, ya señalada, se reconoce por primera vez. Se destacan como aportaciones originales dentro del nuevo Sistema la Educación Inicial, la Educación Superior Profesional, el ciclo de Altos Estudios y la Extensión Educativa cuyo sentido ha de relievase en la tercera parte de esta exposición.

Frente al centralismo y a la concentración predominantes en el pasado, la Ley establece asimismo un criterio descentralista y desconcentrador que ha de permitir la mayor iniciativa y responsabilidad locales y, al mismo tiempo, la adecuación de los procedimientos y contenidos educativos a las necesidades e intereses de los educandos de las diversas regiones y zonas del país. La uniformidad rígida, la dependencia de la autoridad y la falta de iniciativa han mantenido tradicionalmente en el Perú una mentalidad y un régimen de verdadero colonialismo interno que refuerza el sistema de dominación metropolitana, sojuzgando a los sectores más alejados del centro de poder. La uniformidad de métodos y la carencia o frustración de la iniciativa local constituyen otros aspectos negativos del sistema de imposición cultural. De allí también la necesidad de superar la actual castellanización violenta y el menosprecio de las lenguas aborígenes mediante el sistema de alfabetización bilingüe como proceso previo a una más fácil, segura y permanente castellanización y a la comprensión y revalorización de los patrones culturales de cada grupo étnico.

Esta preocupación por las creaciones de la cultura popular y tradicional peruana no es excepcional en la Reforma Educativa, sino que corresponde plenamente a su espíritu de renovación cultural enraizado en la conciencia crítica de la alienación de nuestra sociedad y de la necesidad de construir una original y vigorosa cultura nacional. La Ley se orienta por eso hacia la superación de la dominación en la cultura y hacia la liberación de las capacidades creadoras y expresivas del hombre peruano, que la educación debe asegurar y promover.

La participación activa y plena de todos los peruanos en el proceso de la educación se refleja asimismo en los artículos referentes a la intervención de la familia en la labor de los centros educativos. Ello permitirá un contacto más estrecho entre padres, maestros y autoridades educacionales. Por otra parte, gracias al acceso de los estudiantes a los organismos de gobierno, a la coeducación y al servicio civil de graduados, se incorporarán plenamente al proceso social, con todo el fervor de su espíritu juvenil, vastos sectores de nuestra comunidad.

El mismo fin se persigue con la Nuclearización, modelo organizativo revolucionario que, a la vez que constituye un vehículo de acceso de la comunidad a las decisiones en

materia educativa, racionaliza la organización de los servicios y facilita y estimula el aporte social al proceso educativo. Este aporte está pensado, además, en términos muy diferentes de los convencionales. Siendo el Perú un país pobre y carente de recursos, no puede hacer frente al enorme gasto que demandan los servicios educativos sin la cooperación de todos los sectores del país. La Ley consagra por eso el uso óptimo de la capacidad instalada, y de todos los recursos de

### III. EL CONTENIDO DE LA LEY GENERAL

El articulado de la Ley, organizado en once secciones divididas en títulos y capítulos, abarca todos los aspectos relativos a la educación, excepto las disposiciones que norman el Sector y a la carrera magisterial, que son materia de otras leyes.

A continuación se describe el contenido doctrinario esencial de las principales disposiciones que integran las diferentes secciones de la Ley General:

#### SECCION I: DISPOSICIONES FUNDAMENTALES

Las disposiciones fundamentales constituyen el marco dentro del cual se inscribe el articulado de la Ley General. Ellas recogen tanto la experiencia y el acervo doctrinario que nutren las ciencias de la educación, cuanto los postulados y valores educativos que demanda la realidad peruana en una época de cambios históricos decisivos, uno de los cuales, prioritario, es la Reforma de la Educación. Esta sección contiene, en primer lugar, una determinación del ámbito semántico del concepto de educación, que la Ley emplea en un sentido suficientemente rico y amplio como para cubrir todos los fenómenos de naturaleza educativa, superando el estrecho ámbito de lo escolar. Sobre esta base se establecen a continuación, de una manera precisa y muy comprensiva, las funciones del Estado y su jurisdicción en el terreno educativo. Este deslinde permite que la Ley formule, sin posibilidad de equívocos, la finalidad propia de la educación peruana y destaque la orientación democrática y humanista de todo el proceso educativo cuya meta última es el pleno desarrollo de la existencia personal de los individuos y de los grupos sociales. Los fines así formulados se conectan y enriquecen con otros principios de honda significación educativa y social que la Ley consagra en esta Sección.

En primer lugar está el principio de la libertad de educación, entendida como el derecho de educar y educarse según la propia elección, dentro de los límites de la Ley. Frente a toda imposición totalitaria y a toda forma de paternalismo, la Ley abre de este modo las perspectivas de una educación permanente y no necesariamente escolarizada que la Reforma postula frente al estéril enclaustramiento del

potencialidad educativa de cada ámbito territorial, como punto de apoyo para la gestión educadora del Estado y de la comunidad.

Los principios señalados delimitan el perfil de la Ley General, la cual responde a la conciencia que el Gobierno Revolucionario tiene de la necesidad de transformar fundamentalmente la educación peruana en el momento en que se ha iniciado un proceso de transformación social del Perú que conduce a su segunda y definitiva independencia.

sistema-tradicional.

Por otra parte, el principio de la obligatoriedad de la Educación Básica y el de la gratuidad de la educación a cargo del Estado están orientados a asegurar una adecuada atención educativa a toda la población peruana. La inspiración humanista y democrática que se traduce en estas normas se perfecciona con la prohibición expresa de todo tipo de discriminación educativa, en la preocupación por la educación de la mujer y de los grupos étnicos tradicionales y en la atención a las zonas desfavorecidas.

Otro principio de igual trascendencia es el de la participación de los educandos, los maestros y los padres de familia en el proceso educativo, complementada por el apoyo sistemático de la comunidad en sus varias formas. De esta suerte se sanciona la idea de una educación igualmente alejada del privatismo egoísta y del estatismo autoritario, pues se reconoce a la comunidad como base y foco de la responsabilidad y del esfuerzo educativos, de modo tal que éste es concebido como un proceso de esencia comunitaria. Semejante reconocimiento no va en desmedro sino más bien en beneficio de la profesión magisterial que adquiere así un nuevo sentido. El Magisterio es plenamente estimado por la Ley en su valor humano y en su derecho a intervenir prioritariamente en las decisiones que afectan a la conducción del proceso educativo.

En oposición al carácter abstracto y rígido y al centralismo que han prevalecido en la educación tradicional, las disposiciones fundamentales de la Ley General están orientadas a asegurar el respeto y el desarrollo de las peculiaridades individuales y culturales, sancionando el principio de una educación activa y flexible, centrada en el educando como persona libre y creadora y atenta a la vez a los valores de la comunidad, de la región y del país.

La Ley se preocupa igualmente de los valores educativos de la vida familiar y comunal, de la educación ética y cívica y de la formación religiosa dentro del respeto a la libertad de conciencia y a las convicciones personales. Destaca la importancia de la educación científica, técnica y artística, de la formación pa-

ra la defensa nacional y de la educación psicomotriz o física. Integran todas estas tareas y aspectos pedagógicos en el todo armónico de la nueva educación peruana.

Se reconoce finalmente la necesidad de implementar y desarrollar la Extensión Educativa como medio para que la población peruana tome conciencia crítica de la realidad nacional y se formula taxativamente la obligación del Estado de orientar su acción en este trascendental dominio educativo hasta hoy descuidado por todos los gobiernos.

## SECCION II: EL SISTEMA DE LA EDUCACION PERUANA

Esta Sección da el marco institucional y organizativo de la Ley General que incluye, en forma orgánica y global, tanto la estructura como el funcionamiento total del Sistema, considerándose en título especial la Nuclearización. En síntesis, se trata de ofrecer la imagen estructurada y a la vez diversificada del Sistema, con los aspectos no escolarizados, las modalidades no regulares y todas las formas de educación que integran y completan las acciones educativas ofrecidas en forma regular y a través de organizaciones cuyo tratamiento específico es materia de las siguientes secciones.

El Sistema de la Educación Peruana distingue niveles, ciclos, grados y modalidades. El objeto de esta distinción es abarcar todas y cada una de las instancias y formas de ofrecer educación de una manera orgánica, cubriendo tanto la totalidad de las variantes educativas como, merced a estas variantes, a toda la población peruana según las distintas circunstancias que dependen de la edad y de la situación de los educandos.

Frente al Sistema tradicional, que dividía la educación en Pre-Escolar, Primaria, Secundaria y Superior, en la Ley se establecen tres niveles que incluyen aspectos que antes no se habían tomado en cuenta: Nivel Inicial, Nivel Básico y Nivel Superior. Con esta nueva división se ha superado el concepto de que la instrucción oficial empieza en la llamada edad escolar, que no considera la obligación estatal de atender educativamente a la población de menos de cinco años. Se enfrentan así más tempranamente los problemas que los niños peruanos, en especial aquéllos que los grupos de población pauperizados llevaban al aula de la escuela primaria y social allí, tardía e imperfectamente, podían ser atendidos.

Los niveles se diversifican en modalidades, lo cual permite atender a los educandos que presentan condiciones y peculiaridades que desbordan la naturaleza y la capacidad de la educación regular, la única que se había tomado en cuenta sistemáticamente en el régimen tradicional. Estas nuevas modalidades son: la Educación Básica Laboral, la Educación Superior No Regular, la Educación Especial, la Calificación Profesional Extraordinaria y la Extensión Educativa.

El nuevo Sistema se caracteriza por la flexi-

bilidad y la fluidez de su funcionamiento que permiten romper los compartimientos estancos que no conducen a los educandos al trabajo ni a la posibilidad de continuar su educación. La nueva concepción del funcionamiento, a la vez que introduce la promoción automática y la adaptación a las condiciones de los educandos, incluye los principios de desconcentración y de descentralización, así como la coordinación intersectorial y la participación de la comunidad, todo ello dentro de una planificación abierta, ajustable y por consiguiente realista, que incorpora las acciones de control, evaluación y supervisión. En este último punto, se piensa que la supervisión debe tener un carácter de promoción y asesoría más que de fiscalización e imposición, a fin de no coartar del maestro y de la comunidad local.

En el funcionamiento del Sistema se introducen las varias formas de autoeducación, el estudio independiente y los grupos de interaprendizaje libre con el objeto de superar el concepto exclusivista y rígido de un sistema formal que deja fuera y sin reconocimiento las acciones que la propia comunidad y sus miembros pueden efectuar de manera autónoma. El sistema regular no puede abarcar ni atender toda la demanda educativa y por tanto su exclusividad ha provocado una situación privilegiante y de marginación. El monopolio de certificados, títulos y habilitaciones ejercido por las instituciones tradicionales, mantiene fuera del Sistema Educativo a importantes sectores de la población y desalienta todo esfuerzo que puedan hacer quienes, por propia voluntad o por impedimento insuperable, no hayan podido ingresar a las escuelas o hayan tenido que abandonarlas.

La Ley consagra la Nuclearización, introducida como una creación adecuada a la realidad peruana, con el objeto de dar a la comunidad su rol de conductora de los esfuerzos educativos. Gracias a la Nuclearización será posible intercambiar experiencias, superar el aislamiento de las escuelas, coordinar sus actividades, evitar la duplicación de esfuerzos, reforzar mutuamente las acciones de los centros educativos comprendidos en cada red nuclear y hacer participar activamente a la comunidad local, a la familia y a las instituciones de los diferentes sectores en el esfuerzo educativo. Se persigue de este modo integrar a la comunidad en los esfuerzos educativos dentro de un concepto social amplio que desborda la perspectiva que confinaba la educación al aula. Por el sistema nuclear se hace además posible el aprovechamiento óptimo para fines educativos de la capacidad instalada en los distintos ámbitos territoriales.

A través de estos mecanismos debe lograrse la máxima movilización y participación de todos los peruanos en la educación, al tiempo que se rescata efectivamente para la comunidad la responsabilidad de tener iniciativas y realizarlas en materia de educación. La comunidad ha de practicar así una efectiva de-

mocracia educativa y podrá desplegar todos sus recursos de inventiva, capacidad y medios físicos para ponerlos al servicio de una mejor educación de sus integrantes.

Finalmente, la Ley pone atención especial en la necesidad de coordinar aportes de todos los sectores que, de modo directo o indirecto, contribuyen a la educación nacional. La educación no es responsabilidad ni dominio exclusivo del Ministerio de Educación, sino de todo el Estado con la colaboración y la iniciativa de la sociedad.

### SECCION III — NIVELES DE EDUCACION INICIAL Y BASICA

En esta Sección la Ley se ocupa de los Niveles de Educación Inicial y Educación Básica, considerándose dentro de este último sus dos modalidades: regular y laboral.

La Educación Inicial que, como se ha dicho, constituye uno de los planteamientos originales y más significativos de la Reforma, contrasta con el tradicional enfoque escolar y Pre-Escolar que no concedió suficiente importancia a las primeras etapas de la niñez. En la concepción de la Ley General este nivel está destinado a afrontar un problema muy descuidado en el país: las disciplinas psicológicas han demostrado claramente, a través de diversas investigaciones, que los primeros cinco años constituyen la edad del desarrollo más riesgosa y decisiva para el ser humano. Sin la atención afectiva capaz de dar la seguridad emocional y la protección que son propias del círculo de vida madre-niño, sin la nutrición adecuada y sin las pertinentes estimulaciones psico-sociales del ambiente, se producen deterioros irreversibles o difícilmente superables en el niño. Por otro lado, los estudios de las zonas pauperizadas y de los sectores marginados demuestran la existencia de verdaderos síndromes de pobreza, consistentes en alteraciones de la personalidad básica del grupo social, con incidencia en el ámbito educacional. El niño peruano, en sus grandes mayorías, es víctima de este síndrome que incluye como síntomas: desnutrición y consiguientemente debilidad física y pobre salud, falta de poder de concentración e insuficiencia abstractiva y, en general, una marcada y creciente dificultad para seguir con éxito el régimen escolar que se inicia a los seis años.

Para acabar con esta expresión de la violencia sistemática y crónica originada en la estructura socio-económica de nuestro país, se ha establecido la Educación Inicial con un criterio amplio y que, sin desconocer las dificultades que su ejecución supone, engloba desde acciones encaminadas a fortalecer la institución familiar hasta programas experimentales e investigaciones científicas interdisciplinarias y labores de promoción.

La implantación del nuevo nivel de Educación Básica con sus tres ciclos rompe el inconveniente esquema tradicional de la Prima-

ria y la Secundaria. La Educación Básica, que abarca nueve grados, equivalente aproximada pero no rígidamente a nueve años de escolaridad, está concebida en la Ley como un medio para conseguir un grado de capacitación que permita al poblador peruano desarrollarse como persona y lograr su habilitación específica en un trabajo útil para sí mismo y su comunidad.

La modalidad laboral de la Educación Básica está dirigida a los que no tuvieron o no tienen oportunidad de aprovechar los beneficios de la Educación Básica Regular. Ha sido considerada en la Ley con un criterio adecuado a las necesidades y situación de los adolescentes y adultos. Es eminentemente desescolarizada y tiene, además, el carácter de un mecanismo de recuperación muy flexible y no de sustituto o subsanación tardía y extemporánea de la escolarización primaria, inadecuada y evidentemente carente de toda significación para los educandos de esas edades que ven menoscabada su dignidad personal al imponérseles, como hasta ahora, un remedo de la educación infantil inevitablemente ajena a sus intereses y necesidades.

### SECCION IV: NIVEL DE EDUCACION SUPERIOR

Esta Sección se ocupa del tercer nivel del nuevo sistema educacional del Perú constituido por la Educación Superior. Es importante señalar que esta parte de la Ley reintroduce en el tratamiento general de la educación las disposiciones genéricas relativas a las universidades que desde hace varias décadas han dado lugar a leyes especiales, no solamente separadas de la Ley Orgánica de Educación, sino aun desconectadas del conjunto del Sistema Educativo. No es del caso insistir en detalle sobre los graves males que una legislación universitaria no correlacionada con el resto de la educación ha traído al país, que van desde la falta de coordinación en aspecto del curriculum hasta la tendencia de las Universidades a vivir aisladas de la realidad nacional. En el proceso revolucionario de estructurar un Sistema educativo integral, con secuencias racionales y flujos auténticamente democráticos, las disposiciones acerca de las instituciones universitarias no pueden permanecer segregadas del conjunto.

El aspecto trascendental de la Ley está en la creación del primer ciclo de la Educación Superior, conformado por lo que se denomina Educación Superior Profesional, la cual convierte automáticamente a la educación impartida en las universidades —hasta hoy el primer ciclo, después de la Secundaria— en el segundo ciclo de la Educación Superior, dentro del nuevo Sistema.

El primer ciclo de la Educación Superior se ofrecerá en instituciones especiales que se llamarán Escuelas Superiores de Educación Profesional (ESEP), que pueden ser estatales, particulares o cooperativas y dependerán en todos los casos, directamente o para fines de supervisión, del Ministerio de Educación. También

se ofrecerá en programas no escolarizados. El propósito de este ciclo es ofrecer programas de seis u ocho semestres académicos de duración que tendrán, a la culminación del ciclo, el respaldo de un título: el de Bachiller Profesional en la especialidad respectiva.

No debe pensarse que la educación de este primer ciclo será puramente técnica. Los programas que ofrecerá configuran una amplia gama de posibilidades, desde las esencialmente técnicas, como las que se refieren a electricidad, radio, mecánica o automotores, hasta otras de diferente carácter, como biblioteconomía, servicio social, enfermería, educación, periodismo o arte. Además, el currículum del ciclo tendrá un adecuado porcentaje de cursos de formación general, aparte de las materias y prácticas de orientación netamente profesional.

Debe observarse que, en consonancia con las tendencias generales de la educación y con los fines específicos de la Reforma Educativa, la Educación Superior Profesional brinda una oportunidad de capacitación profesional a todos los educandos peruanos, superando las artificiosas y dañinas discriminaciones que se acostumbraba hacer entre lo académico y lo técnico. Esta medida se aplicará a una edad algo más temprana de lo anteriormente establecido, porque se cree en la necesidad y en la posibilidad de que los jóvenes asuman responsabilidades en la comunidad sin trabas ni retardos peligrosos para el desarrollo del país, y, por lo mismo, aligerando notablemente la carga económica que hoy pesa sobre los padres de familia forzados a sostener estudios de catorce años de duración como mínimo para un título profesional de carrera corta, lo que por la flexibilidad del nuevo Sistema se podría lograr en menos de doce años.

En tal sentido, el primer ciclo de la Educación Superior representa uno de los más grandes esfuerzos que se hayan hecho jamás en el país no sólo para mejorar la educación y para corregir su rigidez tradicional, sino también para extender la Educación Superior hacia vastos sectores de la población peruana, hoy sin acceso a ella. El ingreso a las ESEP será automático para los que así lo quieran y que cuenten con una formación correspondiente a la Educación Básica, en cualquiera de sus modalidades.

El segundo ciclo de la Educación Superior se ofrecerá en las Universidades y otras instituciones del nivel, como las escuelas de los Institutos Armados o los seminarios religiosos. Comprende estudios varios conducentes a títulos de Post-bachillerato, Licenciatura, Maestros y otros diplomas y certificados.

La Ley ha procurado perfeccionar el sistema organizativo de las Universidades establecido por otra Ley del Gobierno Revolucionario, poniendo énfasis en su carácter democrático y representativo con la introducción de normas que aseguren la participación de los diversos sectores que forman la comunidad universitaria. Ha tratado, asimismo, de fle-

xibilizar y diversificar la estructura de las instituciones universitarias. Sin embargo, como tiene el carácter de una Ley de Bases, deja a éstas una amplia libertad de organizarse de acuerdo a sus necesidades y características y de remodelar el sistema en conjunto.

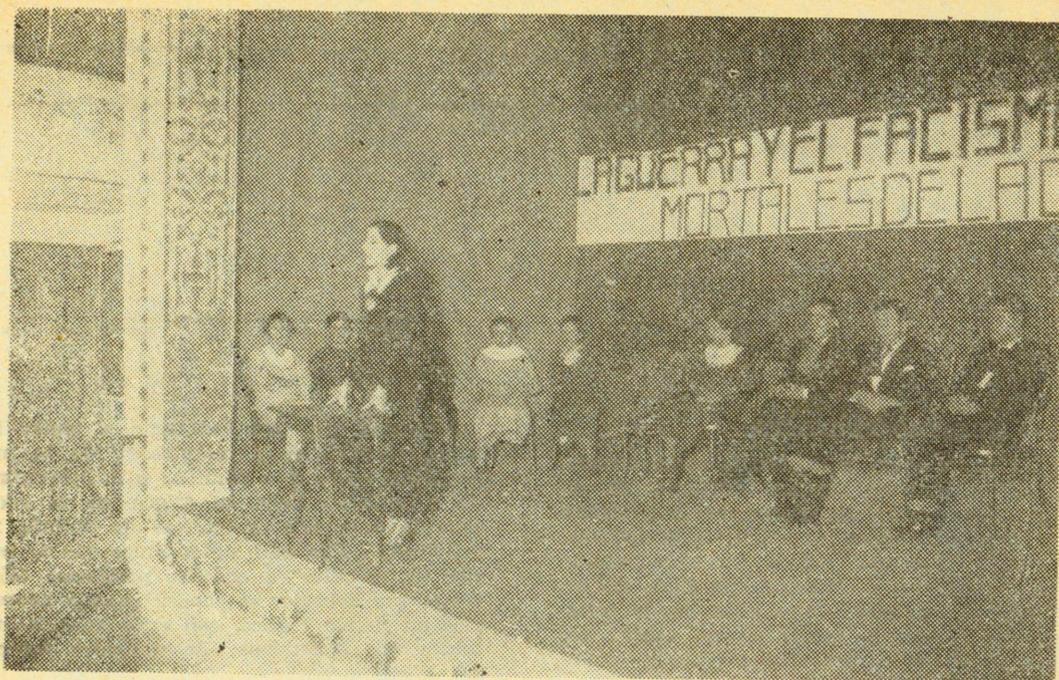
La Ley amplía considerablemente la participación docente y abre nuevas posibilidades a los profesores jóvenes. En materia de representación estudiantil, se fija el tercio sobre el total de miembros de todos los órganos de gobierno a nivel nacional e institucional, es decir, se establece que los alumnos participen en un número igual a la mitad de los miembros no docentes de dichos órganos de Gobierno. Ambas medidas están destinadas a dinamizar el proceso universitario con el apoyo de la iniciativa y energía de los jóvenes. Se incluye además la participación, con voz y voto, de los trabajadores no docentes de las universidades.

La Ley mantiene y consolida, a la vez que lo hace más representativo, el Sistema de la Universidad Peruana porque juzga que éste es uno de los aportes más valiosos hechos a la vida universitaria del país y una forma original de organización dentro de los varios sistemas hoy existentes en el mundo, que asegura la autonomía de la comunidad universitaria como totalidad y la de sus distintas unidades dentro de ella y hace posible, al propio tiempo, la planificación y dirección del conjunto.

Un aspecto muy importante del trabajo universitario es el que corresponde al tercer ciclo de la Educación Superior con Altos Estudios conducentes al grado académico de Doctor. Aunque la investigación se sanciona como imprescindible en todos los ciclos del nivel de Educación Superior, en el tercer ciclo es especialmente requerida como base de la labor de los participantes. Este ciclo se ofrecerá en las universidades y en el Instituto Nacional de Altos Estudios (INAE). El nuevo Instituto está concebido como un centro interuniversitario de carácter colegiado, que posee programas propios. Será además llamado a promover y evaluar la investigación y los estudios propios de este ciclo.

La forma que asumirán los programas doctorales de las Universidades y el INAE asegurará el cumplimiento de los propósitos de fondo que han conducido a proponer la creación del tercer ciclo: la necesidad premiosa que tiene el país de que haya investigación de alto nivel y formación de docentes universitarios; de que las investigaciones en las distintas universidades se coordinen a escala nacional sin duplicaciones innecesarias y que los grados doctorales que se concedan sean del mejor nivel posible y de calidad equiparable, todo lo cual, a causa de las limitaciones existentes, exige la participación y unificación de los esfuerzos de todas las universidades.

(Continuará en el N° 10)



## EL ETERNO PUEBLO

1935. — A tal año pertenece esta fotografía que hemos podido rescatar sin lograr lo mismo con la de la platea plena y enervada.

Hoy nos sirve como nunca porque es nada menos que un acto anti-fascista en una pequeña ciudad del interior cuando el Uruguay era una pequeña isla de libertad latinoamericana y el mundo y el hombre pequeños y cercados estaban, por el más poderoso y horrendo monstruo nacido de las entrañas de los monopolios.

Habla una joven universitaria que

hoy no reconocemos. Espera su turno para intervenir en lo que recordamos fue una lección maravillosa de lucidez y de coraje el historiador Francisco Pintos. 37 años atrás la juventud y la veteranía estaban construyendo una herencia a la que nos debemos. El triunfo del Hombre con mayúscula, del Pueblo, sobre el nazi-fascismo a través de los movimientos internacionales y apoyados en los movimientos nacionales. Los mismos que hoy libran el tránsito a las transformaciones, los que deciden la correlación de fuerzas a favor de los pueblos.

# EL HOMBRE

# la sociología como ciencia (I)

RAUL LATORRE

## I — NUESTRO PROPOSITO

1 Si existe o no lo Sociología como ciencia, se convierte en algunas oportunidades, en centro de debate; los piadosamente neutrales optan en estos casos por adherir a la división: Ciencias Humanas versus Ciencias Exactas (las "verdaderas"). Posición que elude las alternativas extremas, entre ellas, la de sostener que la ciencia sociológica **no existe**. Lamentablemente, a esta última posición se afilian —conscientemente o no— muchos sociólogos que en sus trabajos llegan a inviabilizar la posibilidad de leyes sociales. Pensamos que cuando se debate el tema de la Sociología como ciencia, se obvia en muchos casos el hecho de que representan orientaciones teóricas débiles en sus posibilidades predictivas; orientaciones que se **identifican, incorrectamente, con la Sociología como ciencia.**

En nuestro trabajo, nos orientaremos a abordar algunos problemas que forman parte de la problemática antes enunciada. En particular, analizaremos **los presupuestos teóricos** cuya ausencia determinaría la **pobreza, superficialidad y ahistoricidad** que caracteriza a muchos trabajos sociológicos, programas de estudios, investigaciones, etc.

Como es notorio, en la lectura de textos y explicaciones sociológicas, en el conocimiento de muchos programas de estudio, y en las prioridades que se proponen para realizar diversas investigaciones sociales se nos presenta —con frecuencia— una jerarquización de aspectos y problemas secundarios; también, explicaciones que se dedican con rigurosidad a mostrarnos detalles de la conducta de pequeños grupos sociales —por ejemplo— obviando la explicación —con igual rigurosidad— de los aspectos centrales y determinantes de una formación social. Entendemos por **formación social**, una sociedad históricamente concreta en la que se articulan los niveles político, ideológico y económico y entre los cuales, este último es el dominante. La "**formación social**" hace referencia a la sociedad concreta; el "**modo de producción**", a un concepto "puro", a un cierto modo de producir. Así, formaciones sociales son Uruguay, India; y modos de producción, el capitalista, el primitivo, etc.

Pensamos que esta tendencia a tomar los temas secundarios y marginales, de la problemática social y a eliminar o desjerarquizar las prioridades tiene su origen en la adopción de orientaciones teóricas de notoria insuficiencia. Más aún, entendemos que se percibe un "esquive" a aquellos **problemas teóricos a que debemos responder cuando adoptamos un marco teórico, con cuyo instrumental iniciar el tratamiento de cualquier aspecto del objeto social.**

Las principales causas de insuficiencia predictiva tienen su origen primordialmente en:

1 — las orientaciones **ideo-políticas** que posea el autor, y/o el instituto que ha realizado el trabajo, dictado el curso, etc.

2 — la **orientación teórica**, orientación que estará teñida por las implicancias ideológicas y políticas mencionadas en "1";

y recién en último término, podemos atribuir el origen a una causa diferente:

3 — la **falta de dominio** que se tenga del instrumental.

Este orden de prioridades es válido, por cuanto nos estamos planteando el problema en forma global, y no analizando un caso concreto. **En este texto nos orientaremos por lo tanto a establecer:**

**cuáles son los presupuestos teóricos a los que debemos responder (o mejor, a los que debe responder el marco teórico adoptado), para ofrecer la confiabilidad básica, en el trabajo de conocimiento social.**

2 Si quisiéramos visualizar algunos reflejos de la problemática enunciada luego de haber delimitado nuestro objetivo, podríamos ver en algunos ejemplos, cómo se traducen estas orientaciones teóricas insuficientes: cómo abordan la problemática social; en qué aspectos acentúan la labor; cuál es el tipo de explicaciones en las que reiteran, etc.

Son las orientaciones que reducen el estudio de la **estructura de Clases** de una **formación social**, al estudio de los "**roles ocupacionales**". Los que explican los conflictos exis-

tentes en las sociedades, identificándolos con desajustes, contradicciones, cuyo origen último estaría en un no cumplimiento de la normatividad existente o en la insuficiencia de los canales por los que el "marco normativo" debería acceder a los distintos niveles de la sociedad. Son los que explican las derivaciones de la dependencia que caracteriza a formaciones como la uruguaya, por tener una "modernización insuficiente" debida a la presencia de rígidas "estructuras tradicionales" (arcaicas). Es la conocida tesis del "Dualismo estructural" (1). Es la explicación de Aldo Solari, para quien —utilizando las pautas del Funcionalismo parsoniano— "es bastante claro que el particularismo es un fenómeno muy importante en la sociedad uruguaya y claramente predominante sobre el Universalismo" (2) (entendiendo por tal, la adhesión a valores que prioricen la eficacia, como el único rasgo atendible en la conducta social). Esta situación será la que impedirá la "modernización" (en una terminología menos evasiva, el desarrollo del sistema capitalista en forma similar a Europa y a EE.UU., cuyo modelo toma Parsons, cuando se refiere a "sociedad universalista").

Son las orientaciones que centran su interés en conocer la sociedad como "sistema de roles".

Están presentes estas orientaciones, en las interpretaciones que tratan el objeto social congelado, detenido en un momento de su historia, y no como lo que es: un objeto en movimiento, en proceso de transformación permanente, cuya fuente de movimiento es esencialmente interna.

Si se reflexiona un instante, para algunas orientaciones el tratamiento del cambio social no es más que una realización de ese estudio del objeto social como objeto congelado, detenido.

Son las orientaciones que se proponen como motor del cambio social a fuerzas exógenas. Tal es el caso de las influencias "modernizadoras" a las que deben abrirse las sociedades latinoamericanas, si quisieran superar "el subdesarrollo".

Son —finalmente— las que huyen de la realidad social específica, para reencontrarse con dioses perdidos en el interior de los micro-sistemas sociales; o los que nos proponen la síntesis superadora de la dialéctica y del funcionalismo, como la nueva "gran Teoría", piedra filosofal que nos resolverá a la Sociología como ciencia (3).

La extensión de los ejemplos mencionados nos importa por cuanto facilitan desde ya una aproximación a la problemática que abordaremos de inmediato e, incluso, nos dibujan la presencia de una orientación de relativa difusión en nuestro país, aunque no por ello de menos notoria insolencia.

Para finalizar esta introducción, resta entonces, explicitar el ordenamiento, por capítulo, de este material:

I: Nuestro propósito.

II: Rasgos que caracterizan a la sociología como Ciencia.

III: Análisis de algunos de los "Centros Críticos" que se nos presentan en la elección del marco teórico.

IV: Análisis de dos textos sociológicos referidos al Uruguay.

V: Conclusión: Qué conocer y cómo conocerlo en la formación social uruguaya.

## I—RASGOS QUE CARACTERIZAN LA SOCIOLOGIA COMO CIENCIA

1 Si partimos de la Sociología como ciencia —y antes de introducirnos en los "centros críticos"— es conveniente delimitar aquellos rasgos que son propios de la ciencia. La delimitación resulta importante, por cuanto si la Sociología es —como dice Costa Pinto (4)— "la conciencia de la sociedad", debemos asegurarnos de que no se nos convierta en una "falsa" conciencia de la sociedad.

El primer rasgo —con el que cumple la sociología— es el de tener un objeto propio, con existencia independiente de la voluntad de los hombres y que no puede reducirse a la conciencia de los mismos. En particular, la sociología realizará el estudio del funcionamiento de la formación social, que estudiará su "historia inmediata", abordará el nivel superestructural, tanto en sus contenidos como en cuanto área de actividad de hombres y grupos sociales.

2 El segundo rasgo con el que debe cumplir —y cuya formulación puede sonar obvia— es el de distinguir en el caso de los fenómenos sociales lo importante y prioritario, de lo secundario. La relevancia del conocimiento social producido por cualquier marco teórico va a estar estrechamente vinculada a la forma en que resuelva este principio.

De lo difícil que es resolverlo, nos ofrece una idea si confrontamos una famosa cita de Lenin juvenil con la situación actual de algunas orientaciones teóricas. En este texto, Lenin señalaba la dificultad y proponía la solución a la misma de este modo: "Hasta ahora —decía— los sociólogos distinguían con dificultad en la complicada red de fenómenos sociales, los fenómenos importantes de los menos importantes (aclarando, que ésta era la raíz del subjetivismo)" y no sabían encontrar un criterio objetivo para esta diferenciación".

"El materialismo —continuaba— ha de proporcionar un criterio completamente objetivo, al destacar las "relaciones de producción", como el armazón de las sociedades y al permitir que se aplique a estas relaciones el criterio científico general de la repetición (tercer rasgo que debe cumplir como ciencia), cuya aplicación a la sociología negaban los subjetivistas". (5)

Si nos detenemos en estos dos rasgos que se explicitan mediante la cita de Lenin, tenemos

algunos aportes que resulta conveniente acen-  
tuar:

**PRIMERO**, no sólo establece que en todo objeto existen niveles, áreas, alguna o algunas de las cuales son prioritarias en la determinación de las restantes y de todo el objeto de estudio, sino que establece algunas conclusiones válidas actualmente: a) Las herramientas teóricas deben producir y/o proporcionarnos los elementos que nos permitan dilucidar cuáles son esos niveles, cómo conocerlos; b) Las corrientes que en Sociología proponen —como es el caso de los sociólogos Max Weber, G. Germani, etc.— de que cualquier orden o área de la Estratificación puede ser prioritaria en la determinación de las otras (Status del Partido, uno u otro de la Clase, etc.); o, en el segundo autor, de que cualquier dimensión de la Estructura Social determina las restantes, eluden estos principios, que inicialmente nos pueden parecer de adhesión universal. **SEGUNDO**, que el marco teórico nos debe proponer aquel nivel de la sociedad que cubra estos requisitos: a) Constituir el elemento básico de cualquier sociedad; b) Estar por lo tanto presente en todas las sociedades; c) Permitir su contraste empírico. **TERCERO**, el Materialismo Histórico nos propone, mediante el concepto de “relaciones sociales de producción” (relación que existe independientemente de la voluntad de los hombres), la solución de este problema. Las consecuencias de no adoptar este punto de partida llevará a caer en ideologizaciones mediante las cuales se encara —como anota Cárpena— “el funcionamiento del Modo de Producción Capitalista a partir de transposiciones de hipótesis y de unidades válidas a nivel psicológico o psicológico-social (evadiéndose) el análisis de mecanismos básicos del sistema, explotación, dependencia, imperialismo, lucha de clases, etc.; creando —de este modo— un mundo de “actores”, “reales” y “pequeños grupos”, donde la realidad macrosocial desaparece. (6)

**3 Importancia de la verificabilidad de las orientaciones teóricas.** En tanto el tema es encarado como uno de los “centros críticos” en el Capítulo III, su tratamiento en este capítulo será de simple presentación.

Las teorías que se hacen presentes con abstracciones de difícil contraste, son frecuentes en la Sociología. Con corrosiva crítica hace referencia a ellas el sociólogo norteamericano Wright Mills, en su conocida “Imaginación Sociológica”, cuando analiza la denominada “Gran Teoría” (en particular el Funcionalismo de T. Parsons). A estas teorías “generales”, denominación que ellas mismas proponen como lo hace T. Parsons en “El Sistema Social”, se refiere E. Cárpena en su trabajo sobre las Clases sociales y el capitalismo monopolista y al cual nos referiremos de inmediato. Este autor señala la importancia de que este principio científico sea realizado, por cuanto “el criterio fundamental en la deter-

minación de la científicidad de toda teoría es el contraste empírico. Que una teoría es contrastable —agrega— significa que puedan derivarse predicciones a partir de ella, que la sostengan o que la refuten”.

Esto implica un “segundo criterio implícito en el criterio de verificabilidad: el contenido empírico. Si la teoría tiene la pretensión de ser tan general que se aplique a toda sociedad, pero no puede generar predicciones sobre el comportamiento de ninguna sociedad en particular, elude la posibilidad de contraste”. “En las ciencias sociales, este pareciera ser el caso de la teoría de Weber y sus continuadores funcionalistas, fundamentalmente a nivel del análisis de las clases sociales...” (ya que) “ninguna predicción es posible sobre el comportamiento futuro de la estructura de clases en el modo de producción capitalista” (7).

**4 La Causalidad social.** Cualquier intento de conocer un objeto cualquiera supone acceder no sólo a que existen “partes”, “fenómenos” en su interior, sino a cómo ellos están relacionados, determinados entre sí. La teoría que adoptemos debe proponernos una guía para el estudio de la causalidad social. Debe ofrecernos un conocimiento —por ejemplo— de cuáles son las relaciones entre el aspecto económico y el sistema ideológico; entre una conducta institucionalizada y la clase social; entre la función técnica y la función de dominación del Estado, etc. Como veremos en el capítulo siguiente, la causalidad en el objeto social se ha constituido en tema “tabú” para muchas orientaciones, a tal punto que las relaciones de causalidad quedan arbitradas por una modesta “casualidad” en la que todo puede suceder.

**5 Las relaciones entre el Hombre y el objeto de estudio, en tanto es objeto y sujeto de conocimiento.** Este aspecto es de difícil enunciado y más difícil resolución, ya que la actividad de los hombres (su praxis) es componente del objeto social y componente activo, ya que es en última instancia el origen de este objeto, aun y cuando se haya históricamente independizado como producto. Las soluciones diversas tienen un origen bastante antiguo, desde que la sociología daba sus primeros balbuceos. Marx lo aborda en sus famosas “Tesis sobre Feuerbach” criticando el tratamiento mecanicista del objeto social. Otros encaramientos limitados también, aparecen cuando se estudia el concepto de “Acción Social” como la “célula” de la teoría Funcionalista. Entendemos por “acción social”, el concepto que para el Funcionalismo permite estudiar desde el inicio toda sociedad. La acción social es una relación social a la que el autor le otorga cierto sentido y que nos permite conocer la conducta de los hombres. Por ello, las sociedades —para el Funcionalismo— no son más que una multiplicidad de acciones sociales referidas a las distintas actividades del hombre.

Si presentamos algunas de las implicancias

con relación a este problema nos encontramos en lo inmediato con las siguientes:

**primero**, las ya mencionadas relaciones de la Praxis (práctica social) como parte del objeto social;

**segundo**, por cuanto las consecuencias derivadas del conocimiento social afectan la realidad material en la cual vive el hombre, afectan la "segunda naturaleza", como la denominan algunos autores. Esta repercusión eleva las implicancias ideológicas y políticas, implicancias que están presentes en toda ciencia;

**tercero**, por cuanto replantea el viejo problema de que el **determinismo social sería la negación de la Libertad**. Problema cuya formulación sería la de: **necesidad versus libertad**. Problema cuya síntesis propone F. Engels cuando define la libertad como: "la conciencia de la necesidad". Es lo que, desarrollado, expone Lenin en "Quiénes son los amigos..." cuando afirma: "La idea del determinismo, estableciendo la necesidad de los actos del hombre, rechazando la absurda leyenda del libre albedrío, no niega un ápice la inteligencia ni la conciencia del Hombre, como tampoco la valoración de sus acciones. Muy por el contrario, solamente la concepción determinista permite valorar rigurosamente y acertadamente, sin imputar todo lo imaginable, el libre albedrío..." "La cuestión real que surge al valorar la actuación social de la personalidad consiste en saber en qué condiciones se asegura el éxito de esta actuación" (8).

**6** La necesidad de que el marco teórico nos permita explicitar y resolver las implicancias ideológicas y políticas presentes en la práctica científica. Si la ideología se desborda por todo el edificio social, la ciencia no puede escapar a esta inundación. No existe la "ciencia pura". Y las trabadas que las implicancias ideológicas y políticas le han hecho al trabajo científico son muchas. Aníbal Ponce recordaba, no ya el conocido caso de Galileo, sino cómo un Descartes debió postergar la edición de un libro en el que manifestaba posiciones similares a las de Galileo, por "razones ideológicas y políticas", hasta después de su muerte. Las implicancias ideoló-

gicas llevaron a plantear la **Verdad como producto del Hombre** y no de Dios, recién en el S. XVI.

Uno de los requisitos "habituales" en el trabajo científico: la experimentación, recién fue aceptada ideológicamente en la época de Bacon. Los ejemplos antes mencionados sirven para señalar cómo las implicancias ideológicas dominantes se han resistido a la ciencia y los que hoy son componentes "normales" del método científico fueron resistidos ideológica y políticamente. Pero si lo fueron antes, nada indica que hoy esta presencia de la ideología dominante en la sociedad no nos afirme —con otras palabras— que "la verdad no es un producto del hombre sino una revelación de Dios, o del sistema de valores dominante".)

Implicancias ideológicas, sucede que se presentan en la ciencia ya furtivamente, ya intespestivamente, mediatizando y desvirtuando lo producido. Esto explica cómo grandes cerebros en sociología producen conocimientos correspondientes a la capacidad de los cerebros de un ave. Esto explica por qué muchos trabajos de investigación se dedican a menudencias plagadas de sofisticación.

Se trata de que si una ciencia es: **la explicitación acerca de cómo producir el conocimiento de un objeto de estudio determinado**, las orientaciones teóricas nos deben explicitar —también— **las formas de detectar y superar las implicancias ideológicas y políticas presentes**.

Entendiendo que no se trata de excluir las implicancias ideo-políticas sino solo aquellas que nos oculten, nos traben el conocimiento (del objeto social en este caso). Por esta razón, el marco teórico en sociología nos debe proponer la **génesis de la ideología, las relaciones entre la ciencia y la política**. Todo lo cual ayudará a evitar —por lo menos— el gran contrabando ideológico.

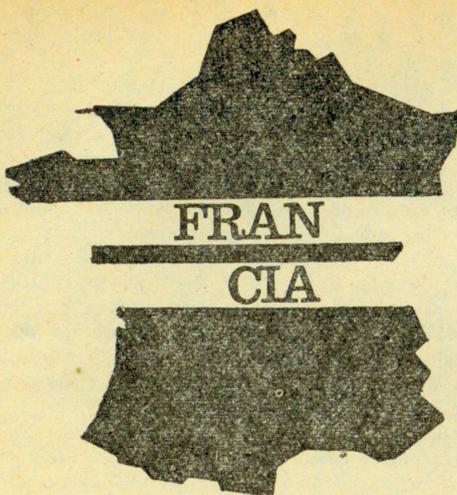
Los siete rasgos a los que hemos hecho referencia son los que permiten cumplir con la función de toda teoría: **"aproximarnos al objeto de conocimiento"** (9) convirtiendo a la Sociología en la **"conciencia verdadera de la sociedad"**.

(Continúa en el N° 19)

- (1) "Modernización, movimientos de protesta y de cambio social". Elsentadt Amorrortu, P. 11-18. Buenos Aires, 1968.
- (2) "El desarrollo social del Uruguay de post-guerra", Aldo Solari. Alfa, Uruguay, 1967, P. 167.
- (3) Un ejemplo de este intento de síntesis —muy común en algunos profesores— es el criticado por A. Gunder Frank en la ficha 113 de la Fundación de Cultura Universitaria, Uruguay, "Funcionalismo, dialéctica y síntesis".
- (4) "La sociología del cambio y el cambio en la sociología", Costa Pinto. Eudeba. 1966. Cap. I.

(También en las fichas de la FCU).

- (5) "Quiénes son los amigos del pueblo", V. I. Lenin. Ed. 1946, P. 11
- (6) F. 176 "La teoría marxista y la evolución del sistema de clases en el sistema de clases en el capitalismo monopolista", E. Cárcena, pl. 2 y 3, FCU.
- (7) Id. P. 1, 2 y 3.
- (8) "Quiénes son los amigos...", P. 32.
- (9) Consultar "Materialismo y Empirio-crítico", V. I. Lenin. Varias ediciones, partes correspondientes a la teoría del conocimiento.



FRAN  
CIA

# enseñanza técnica: los actuales colegios

J. F. ROSON

Millares de jóvenes ingresan cada año a la producción sin formación ninguna. Numerosos colegios de enseñanza técnica rechazan aspirantes por carecer de lugares. Otros, por lo contrario, tienen dificultades para reclutar alumnos para las secciones de Brevet de Estudios Profesionales, en dos años, o mismo para las secciones de "Certificados de Aptitud Profesional", en tres años.

Esta situación contradictoria, paradójica, de la que los jóvenes son las primeras víctimas, y que constituye por otra parte una peligrosa desventaja para el porvenir nacional, exige importantes soluciones inmediatas.

¿Cuál es el origen de esta situación?,  
¿qué medidas de urgencia promover?

Esto es lo que tratamos de definir en este artículo.

## Centros de aprendizaje en los colegios de enseñanza técnica

---

El interés que muestran actualmente los monopolios por la formación profesional y la enseñanza técnica no podría hacer olvidar el carácter relativamente reciente de ese interés. Es un lugar común recordar que la enseñanza técnica es el benjamín de la educación nacional, sin contar "les Grandes Ecoles" (la primer ley fundamental en la materia —la ley Astier— data de 1919).

Inmediatamente de la Segunda Guerra mundial, son creados los centros públicos de aprendizaje (rebautizados Colegios de Enseñanza Técnica en 1959). Esta creación

enseñanza media

estaba ya prevista por la orientación del programa del Consejo Nacional de la Resistencia. Las necesidades de mano de obra calificada son considerables, las tareas de la reconstrucción, importantes. Estas necesidades, conjugadas con las posibilidades democráticas de la época (la que vio poner la instalación en funcionamiento la Comisión Langevin-Wallon), explican el carácter de los centros públicos de aprendizaje: se crean varios centenares, lo más frecuentemente en locales improvisados; es necesario inventarlo todo: programas y métodos (los manuales no existen o son pocos). Y sobre todo, estos centros tienen el carácter de escuelas populares destinadas a acoger a todos los niños que no prosiguen otros estudios: nada de examen ni de prueba de ingreso y hasta 1948 todo, hasta la cantina, es totalmente gratuito. Los "casos sociales" son numerosos y muchos niños tienen déficits escolares a corregir.

Por lo demás, numerosas luchas sindicales serán necesarias para imponer el estatuto de estos establecimientos (1949) y los de su personal.

Pero a través de las generaciones de obreros y empleados calificados que formaron los Centros Públicos de Aprendizaje demostraron todo el carácter dinámico que poseen las creaciones democráticas. Esta empresa, que encaraba la elevación del nivel cultural de la juventud y la formación de los trabajadores calificados que la nación necesita, chocará, desgraciadamente, demasiado pronto, con la política de las alianzas *contra natura* de la IV República y con la de la V: no solamente no se crearon los numerosos establecimientos necesarios, sino que el mantenimiento de los centros en sus locales provisorios se agregó a las dificultades.

## LOS COLEGIOS DE ENSEÑANZA TÉCNICA Y LA REFORMA

Los Centros de Aprendizaje son rebautizados en 1959 como Colegios de Enseñanza Técnica. Lo esencial de los alumnos provenía —y todavía proviene— de las clases de fin de estudios primarios, es decir de niños que, por diversas razones —comprendida la falta de establecimientos de primer ciclo (11-15 años)— no entran en 6º grado.

Algunos llegaban también después de un "ensayo" en los Colegios de Enseñanza General o en el liceo. La duración de los estudios que conducen al "Certificado de Aptitud Profesional" es de tres años. Se notará la discriminación con respecto a las jóvenes: el abanico de oficios que les son ofrecidos es mucho más reducido.

La primera modificación aportada a las estructuras de los colegios de Enseñanza Técnica fue la introducción de secciones de preparación del certificado de aptitud profesional en dos años y reclutando sus alumnos a la salida de 3er. año de Secundaria. (Secciones creadas esencialmente por la transformación de secciones tradicionales de tres años, lo que tiene por consecuencia reducir a los 14 años la posibilidad de ingreso).

El plan Fouchet aporta nuevas e importantes modificaciones: los "Colegios de Enseñanza Técnica" serán rebautizados una vez más: ellos serán ahora los Colegios del segundo ciclo corto. Prepararán en dos años para "Brevet de Estudios Profesionales" y en un año para el "Certificado de Educación Profesional", realizándose el reclutamiento a la salida de 3er. año de Secundaria. En cuanto a los "Certificados de Aptitud Profesional" serán preparados en el futuro "en centros o cursos profesionales" es decir, esencialmente por las empresas, lo que explícitamente preveía el V Plan.

## ¿DÓNDE ESTAMOS ACTUALMENTE?

Esta reforma es solo parcialmente aplicada en la hora actual: por una parte, porque no todos los niños entran en un primer ciclo (no hay suficientes Colegios de Enseñanza Secundaria) y subsisten clases de fin de estudios primarios; por otra parte, no hay tampoco bastantes colegios de Enseñanza Técnica. La prolongación de la escolaridad hasta los 16 años, decidida sin que se dispongan medios, ha complicado aún más la situación: se han tomado resoluciones como la creación de la Sección de Educación Profesional de 14 a 16 años: 28 horas con el patrón, 12 horas en la escuela. Aunque condenadas en su principio, tales Secciones de Educación Profesional todavía existen, como existen también las derogaciones de la obligatoriedad escolar.

En los Colegios de Enseñanza Técnica uno encuentra pues, actualmente, y de una manera variable, según los establecimientos:

- secciones de "Certificados de Aptitud Profesional" en tres años;
- secciones de "Brevet de Educación Profesional" o de "Certificados de Aptitud Profesional", en dos años;
- secciones de "Certificados de Educación Profesional" en un año.

Esta diversificación de los medios de formación cuenta con el beneplácito de la gran patronal puesto que corresponde a la diversificación de sus necesidades de mano de obra, y se sabe que la ambición de los monopolios sería hacer de todo el sistema

escolar una gran máquina destinada a cortar los trozos de formación de que ellos tienen necesidad, en todos los niveles.

Pero a la gran patronal le es necesario tener en cuenta los problemas de costos y también la resistencia y las luchas de los militantes democráticos. Se verá más adelante, cómo es posible —y necesario— volver a esta idea de diversificación para que sirva a los intereses de los jóvenes y de la nación.

## UNA FORMACION DEMOCRATICA

La idea de que la formación profesional debe comenzar a los 15 años, al egreso de 3er. año de Secundaria es una idea justa. (El plan Langevin-Wallon la había adelantado hace más de 20 años!). ...La formación profesional debe llegar a ser "parte integrante de la labor general de educación y de cultura". A tal título ella constituye un deber del Estado; éste no puede descargarla en organismos privados. Consideramos, en efecto que "el porvenir no pertenece solamente a una enseñanza no profesional, incluso muy diferente de la enseñanza clásica, tradicional, sino también, en parte esencial, a una enseñanza técnica y profesional de masa, concebida como una formación de cultura".

Para nosotros, en el cuadro de una reforma democrática de la enseñanza, las secciones de formación profesional y técnica constituyen la continuación del tronco común de **promoción educativa** desde el jardín de infantes hasta la edad del actual 3er. año de Secundaria, es decir hasta los 15 años. La orientación hacia la enseñanza técnica se realizará pues, no sobre la base de los fracasos escolares, como es frecuentemente el caso actual, sino después de un verdadero tronco común, alrededor del cual las opciones, los bancos de prueba, las actividades de círculo y de club hayan permitido una orientación continua del joven.

## SOLUCIONES INMEDIATAS

Tal reforma es evidentemente inseparable de la instauración de una verdadera democracia, de una democracia avanzada. Pero los hombres y mujeres que van a construir este régimen y que lo desarrollarán, son los que se preparan a entrar en la vida profesional: los jóvenes. Es afirmar también a este nivel, la importancia de las soluciones inmediatas a promover.

Ahora bien, si actualmente millares de jóvenes entran en la producción sin formación alguna; y si se nota además entre los otros numerosa desertión en cursos de formación: ¿cuáles son las razones de este horrible —y doloroso— atolladero?

Ellas son de diferente orden:

1. — La insuficiencia de las medidas de ayuda social: libros, material, transporte, pensión o media pensión —sin contar las necesidades normales de un joven— constituyen una pesada carga para las familias de los trabajadores (muchos alumnos de los Colegios de Enseñanza Técnica trabajan durante sus vacaciones "para hacer un poco de dinero"). Además, las becas de estudio son, en cantidad y monto, insuficientes y las condiciones de adjudicación más que severas.

Es una primera cosa a mejorar.

2. — No hay bastantes Colegios de Enseñanza Técnica y se sabe desde hace años que los alumnos son rechazados por carencia de plazas.

Otros jóvenes son rechazados de los Colegios de Enseñanza Técnica por los efectos conjugados de los retardos escolares y de la reforma gubernamental. Alumnos de clases de fin de estudio que tienen dificultades escolares o alumnos de las clases de transición o de las clases llamadas prácticas de los Colegios de Enseñanza Secundaria tienen las mayores dificultades —cuando no imposibilidad— de entrar y seguir en un Colegio de Enseñanza Técnica.

La creación en los Colegios de Enseñanza Técnica que dispongan de material, cuadros y personal, de **clases preparatorias y profesionales** es una necesidad. Estas secciones de efectivos limitados permitirían a los jóvenes que tuvieran retrasos escolares ser recuperados, reorientados.

A la terminación de este grado, ellos entrarían ya a un primer año de "Certificado de Aptitud Profesional", en tres años, o de "Brevet de Estudios Profesionales" en dos años o en una sección de "Certificado de Educación Profesional", en un año. Incluso algunos, vista su edad o la situación de su familia, no irían más allá de la escolaridad obligatoria.

Sería una oportunidad de recomenzar cuando lo importante de todas formas es el de dar a cada uno el máximo de formación que su edad, su situación escolar o familiar le permiten recibir, pues lo importante, hasta para las adaptaciones ulteriores, es la formación de base, la del comienzo.

Nosotros volvemos a encontrar allí la idea de diversificación de la formación, evocada antes a propósito del empresariado. Pero a diferencia del empresariado, que hace de ella un sistema, nosotros consideramos el acceso a estos diferentes tipos de formación como un medio de "empujar" lo más lejos posible a los jóvenes, teniendo en cuenta su situación actual, la de la enseñanza y la de sus familias.

En este espíritu aún sería necesario reconsiderar la organización de las secciones de "Certificados de Aptitud Profesional" en tres años: en particular, dar al primer año el carácter de una sección orientación, lo que permitiría a algunos pasar de inmediato a los "Brevets de Estudios Profesionales" y a los demás, proseguir hacia los "Certificados de Aptitud Profesional".

Actuar de otra manera con respecto a esta diversificación, sería dejar el campo libre a la selección por el fracaso y continuar abandonando a millares de jóvenes totalmente desamparados a la explotación patronal.

En fin, los mismos "Brevets de Estudio Profesional" deben ser objeto de medidas inmediatas. Actualmente, este diploma que no tiene más que dos años de existencia es poco conocido. El no está, por otra parte, reconocido en las convenciones colectivas e importa que lo sea por encima del "Certificado de Aptitud Profesional". Por lo demás, en particular para el "Brevet de Estudio Profesional Industrial" la preparación no desemboca justamente en un empleo preciso, lo que plantea el problema de un año suplementario (que comprenda cursillos de preparación totalmente controlados por Educación Nacional, evidentemente). Por otra parte interesa multiplicar las secciones de primer año de adaptación en los liceos técnicos para permitir a los diplomados en "Brevet de Estudio Profesional" que lo desearan, en lazar sus estudios con la formación para obtener brevet o bachillerato de técnico.

El conjunto de estas proposiciones que responden al doble cuidado de ampliar el ingreso a los colegios de enseñanza técnica y de elevar al mismo tiempo el nivel de formación del mayor número de jóvenes es susceptible, pensamos, de provocar una acogida favorable por parte de todos los que se preocupan por los problemas de la formación profesional de los jóvenes. Es decir, que la acción para resolverlos puede organizarse —y ganarse—.

## enseñanza media

### LA ENSEÑANZA MEDIA

La realidad de la enseñanza media en Francia en un penetrante análisis de la revista "L'Ecole et la Nation", muestra, más allá de toda traslación mecánica, las asombrosas coincidencias que existen con la enseñanza media uruguaya, tanto en Secundaria como en Industrial. De este modo, ambos ponen al descubierto la raíz de nuestros propios problemas y lo que es más importante nos ayudan a concebir vías de salida claras y justas.

Nuevamente abrimos de esta manera un tema de discusión entre los colegas, incitándolos a trabajar sobre nuestra realidad y posibilidades.

Nuestra Revista queda también abierta a la intervención de quienes quieran hacerlo.

Tema: Las trabas para la adecuación de la enseñanza a las exigencias del medio:

Articulación: La hora actual; las trabas pedagógicas, especiales y generales y las trabas institucionales; posibilidades de cambio:

Tesis: La del siguiente texto del Che Guevara, "Y a los señores profesores, mis colegas, tengo que decirles algo parecido: hay que pintarse de negro, de mulato, de obrero, de campesino; hay que bajar al pueblo, hay que vibrar con el pueblo, es decir, con las necesidades todas de Cuba entera: Cuando esto se logre, nadie habrá perdido, todos habremos ganado..."

# la enseñanza impedida

CARLOS A. MOURIGAN

1

Estamos viviendo en una atmósfera de penumbra, suspendidos entre un mundo que cae y una nueva era que recién alborea; en un momento de penuria en que, como nunca antes, la holgura de los menos cuesta el sacrificio, la degradación y la ignorancia de la abrumada mayoría; en un clima de violencia en el que la guerra crea lealtades de facción y tiende a subordinar el individuo al gobierno e impedir el progreso del libre examen; en horas graves en que la brutalidad fascista peligrosamente se propone como alternativa a la movilización de las masas por soluciones reales. Ante estos riesgos urge discernir en qué condiciones está la educación popular, concebida en nuestro sistema, inicialmente con entusiasmo iluminista, como garantía de democracia, y tradicionalmente propugnada como tal por el pueblo mismo en afán de progreso social, más consciente de sus condicionantes socio-económicas.

De la educación sistemática consideramos el tramo de la enseñanza primaria como el realmente popular por ser el único al que accede, en el mejor de los casos, el pueblo trabajador. Ella se cumple en un medio de especiales características culturales. Uno de los rasgos más sobresalientes de las últimas décadas ha sido el ascenso de grandes masas al primer plano de los acontecimientos, en rol protagónico. Parte de la réplica del orden establecido (junto con el abandono de su carácter democrático) ha sido la masificación de la cultura popular. Por tal entendemos la extensión a grandes masas de cierta modalidad de cultura, que de seguido veremos, por los nuevos medios de comunicación y entretenimiento de más amplio

alcance. Tal extensión de la cultura ha sido un proceso contradictorio. El desarrollo de la instrucción (de signo progresivo) que se dio de par con nuestro vernáculo capitalismo, concurre eficazmente a la democratización en múltiples órdenes al tiempo que preparó la mano de obra y los cuadros intermedios del régimen, esto fundamentalmente a través del aparato estatal, con fines aparentemente generales, plegado a la orientación por la clase dominante pero sensible también a la presión política de las masas. Por aparatos institucionales privados se llevó a cabo el resto de la labor cultural, tanto en la formación básica de los cuadros dirigentes como en la cultura global para las mayorías, por medio de empresas orientadas fundamentalmente al lucro y su aseguramiento, que cumplen esa tarea procurando determinar tanto el consumo como la opinión.

Sobre ambos grupos de instituciones se ejerce la presión y penetración imperialista, sesgando los contenidos conforme a los fines de dominio oligárquico, imponiendo un cosmopolitismo capitalista descaracterizador, contrario a las exigencias del medio. Atendiendo primero al aparato privado: los medios masivos difunden la cultura de la élite en el poder, esto es, la que esta genera para su dominio. La tarea de difusión propiamente cultural es cumplida secundariamente o indirectamente al fin principal de orientar la psicología social según sus proyectos comerciales de consumo y sus programas políticos de dominación. La cultura misma es entendida como mercancía a colocar, y su contenido, en sus rasgos generales, refuerza la alienación que el sistema de por sí provoca. Es entendida como entretenimiento

que desvíe de toda actividad efectiva que no sea el trabajo, y de información que imponga la óptica de la clase dominante. Requiere solamente la participación pasiva en actitud de mero consumo, mordiendo en los más elementales instintos. Esta cultura masiva es de la élite, y es en su proceder esencialmente antidemocrática: se trata de una manipulación de las mayorías por reducidos grupos cuyo concernimiento principal no es la creatividad sino la canalización del gusto y la opinión que esas minorías tienen que imponer, provocando respuestas esencialmente pasivas. La degradación de la cultura en el ascenso de las masas es la obra esterilizante de las élites (las que por otra parte pasan a la reacción y el fascismo), que refuerzan la acción enajenadora del sistema. La pregunta inicial se convierte a esta altura en ¿qué puede en esto la enseñanza?

Es un hecho que la enseñanza escolar no logra incidir decisivamente en las experiencias culturales entre las cuales pasa su existencia la mayoría de la población, siendo obstruida para desarrollar el juicio crítico ante ellas. Es cierto que el carácter de la nueva cultura popular propagada por los medios masivos: de ser una cultura de consumo en la que el público acepta pasivamente cuanto emana de las agencias centrales de distribución, frustra definitivamente lo que la enseñanza hace en nombre de la creatividad y la experiencia auténtica. Para ello la élite dispone de mayor instrumental por el cual ejercer una acción más multilateral y permanente. Pero en la propia enseñanza se dan modalidades afines a las de la cultura popular de la élite, esterilizadoras, que la inhiben para desarrollar una actitud adecuada ante esa degradación de la cultura entre la que tiene que actuar, contra la que debe reaccionar. Algunas de esas trabas frustráneas de una acción cultural efectivamente promotora son de orden institucional y otras vienen del modo mismo de la acción pedagógica que se cumple por ese aparato, estando ambas íntimamente relacionadas. Importa revistarlas en un momento en el que se ensaya la torsión de la psicología social a un pasivo conformismo oficialista, y el fascismo proyecta su típica conducción masiva.

## 2

Examinemos primero las trabas a la adecuación que dimanan de los caracteres que ha ido asumiendo la propia actividad pedagógica, por imperio de múltiples causas en las que no es del caso entrar ya que no se trata más que de constatar los hechos por el momento. La labor de los educadores progresistas, atentos a los nuevos modos de enseñanza, encuentra trabas sistemáticas y se ve impedida por prácticas recesivas. La revisión del currículum escolar muestra que en éste predomina el aprendizaje intelectual que, en el modo más desarrollado de éste, al que todo él apunta, para el que está planeado, corresponde a la cultura minoritaria, a la que sólo selectos pocos llegarán, y que tiene más en cuenta esa meta que preparar para la cultura degradante que en el medio se da; en el camino a la meta del currículum quedarán casi todos, sin que se ensaye siquiera orientar sus reacciones ante los es-

timulos culturales del medio, que suelen desestimarse.

En la enseñanza de temas de historia, de geografía, de educación cívica, así como en muchos otros que conciernen a la vida de la comunidad, está ausente el país real muchas veces, predominando imágenes de la época dorada en medios desinformados; se han borrado de las asignaturas, y nunca estuvieron en sus textos, los conflictos y problemas que son nuestra vida. No se explican las contradicciones de nuestro pasado que se prolongan hasta hacer nuestra actualidad lacerante; no se entra a los antagonismos que configuran el medio en que vivimos y frustran nuestras posibilidades, se encubre la penuria, el atraso y la depredación del medio por obra del sistema; se enseña con falsas y difíciles simplificaciones y no con accesible sencillez. Se mitologiza acerca de nuestras producciones tanto como con burdo patriotismo histórico se encomia falsos perfiles heroicos, o se alardea de utopías representativas mientras se viven fraudes y propagandas caudillistas. Las interrogantes más elementales que suscita la candente actualidad quedan excluidas del aula con demasiada frecuencia.

En las asignaturas técnicas, en la enseñanza de la lectura, del cálculo y de las nociones científicas, se apunta a niveles que son inadecuados para las condiciones de la mayoría, y no se procura externamente elevar las condiciones de vida y trabajo para que la mayoría alcance los más altos niveles, se atiende más a las disciplinas mismas, preparadas para pasar a niveles superiores, que a lo que requiere la cultura infantil, que a lo que supone la segura deserción de la mayoría. Se exigen rendimientos que desconocen las precarísimas condiciones en que la mayor parte de los niños están y deben realizar su aprendizaje, como se desconoce la aplicación práctica que de esos conocimientos harán, que la vida los reducirá a hacer.

En todas las asignaturas se atiende a la homogeneización según un modelo que es la sobreevaluación de la adecuación dócil, del plegamiento a estándares que a más que a las condiciones reales corresponden a un mirífico deber ser, por el que se considera a todos los niños como iguales según la ficción del escolar normal o promedio, caracterizado éste según manuales de psicología de otros países más que por las condiciones individuales efectivas y la verdad de nuestra situación y niveles, caracterizado, en fin, según las exigencias de promoción para una cultura minoritaria intelectualizada, en la que no ha lugar lo atípico ni la rebeldía, para la que sólo se valoran la obediencia y la memoria.

Tras la enseñanza que, en vez de esforzarse por promover, se limitaba a hacer repetir años hasta provocar la deserción escolar, se ha pasado a una en que el interés por una cifra de aprobados, alentado por las autoridades, planeando sin consultar a los maestros, y buscando sacar del medio a los rezagados para que luego fracasen, prima sobre la importancia adjudicada a las asignaturas y a la realidad misma, lleva a un esquematismo en función de pruebas, a una enseñanza que desfigura por

excesiva primacia del conocimiento rápidamente verificable, recayendo en el memorismo:

Las condiciones precarias de trabajo, en las que la penuria y las carencias de material se combinan con las clases excesivamente numerosas, llevan a la trivialización por sólo poder hacer lo más rudimentario, y hacen que pase a primer plano la disciplina más elemental, acentuando la tendencia a la escuela cuartel, o a un sistema de orden y cumplimiento, donde se sofoca la iniciativa y la inquietud infantil. Se da así una enseñanza de preguntas o problemas y respuestas, en la que prima una relación de autoridad entre el alumno, reducido a un pasivo asimilador, y el maestro abrumado de tareas que ya bastante tiene con lograr un cierto orden. Las clases no logran integrarse como grupos, y las escasas actividades de grupo que ocasionalmente se realizan son ajenas a la enseñanza más continua de las asignaturas, y suscitan más el espíritu de cuerpo que el de grupo. En estas mismas condiciones se imposibilita la atención al niño rezagado, suele trabajarse solamente para los más dotados naturalmente, siempre que se plieguen a la autoridad, abandonando al resto salvo casos de extrema manifestación, con lo cual se opera un seleccionismo de los más adaptados pero no más capaces ni más necesitados de enseñanza, el resto pasa al peregrinaje de los testadores, de los improvisados psicólogos que recomiendan medidas inaplicables.

La rigidez burocrática del ente lleva al inmovilismo, a que la escuela dé por supuesto que las leyes que se ha dado a sí misma, con las disposiciones y planes por los que se regula su hacer, son de por sí y para siempre funcionales con la vida, y que por tanto se atienda a esa preceptiva fundamentalmente, ocupándose más que nada de la cantidad de trabajo hecho y de hacer sortear los grados, cuidándose de cumplir con la implantación de una suma de conocimientos y algunos hábitos para un currículum intelectualizado; paulatinamente así se convierte en una escuela que atiende más a sí misma que a la vida en que están ella y el niño:

3 

---

 Por todas estas trabas de la actividad pedagógica se distancia la escuela de la vida, de nuestras exigencias históricas tal como cotidianamente se plantean. Acercar la escuela a la vida no sólo significa no imponerle al niño (como en vano muchas veces pretende hacerse) la visión del adulto, es atender realmente al mundo circundante de la vida real que constantemente activa al niño, y no, como es usual, darle una imagen simplista, diluida e idílica de ese mundo, una endulcorada reducción a escala, a pretexto del nivel de comprensión infantil, imagen que finalmente no es más que una postal del conformismo oficialista.

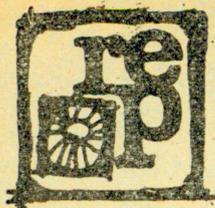
Las trabas institucionales de la enseñanza arrancan de su dirección misma. Esta se encuentra mediatizada de la realidad por su propio aparato. Sus dispositivos informativos y estadísticos no detectan la realidad, sólo aportan resultados tardíos e insuficientes que no pueden servir para la orientación. Se aplica, no obstante esa inoperancia, un sistema trabajoso de controles y relevamiento de datos que ejerce defectos inhibitorios, al punto que muchas veces más que trabajar para el educando

se lo hace para la jerarquía burocrática inaplicadora de lo que con todo eso se elabore. Además el carácter uniforme de la organización y su excesiva centralización obstan a la particularización, la experimentación, la necesaria flexibilidad, dificultando los cambios y los vínculos horizontales por los que se intercambia información, experiencias y se coordinan actividades. Ni los interesados en el servicio ni sus agentes especializados gravitan decisoriamente, primando el dictado político y la rutina administrativa.

A estos impedimentos intrínsecos del organismo se suman las presiones externas deformantes que lo esterilizan. La privación de recursos, desde largo tiempo reduce la extensión de la enseñanza, conduce a su deterioro en todos los órdenes, inclusive en la baja de la calidad. A esto se agrega la inoperancia del régimen de la seguridad social y de la asignación familiar, prácticamente inoperantes, que coarta lo que podría ser un apoyo para la enseñanza. Por lo demás la mayoría de la población soporta un acelerado proceso de depauperación. Todas estas presiones conforman una negación práctica de la gratuidad y la obligatoriedad de la enseñanza. Por sobre estas coacciones materiales se añade la presión ideológica directa que trata de confundir laicismo con neutralismo u oficialismo, pero además con pretendidos argumentos de una enseñanza edificante pretende implantar el conformismo a la imagen del país que el gobierno quiere que se tenga:

4

Los aspectos negativos apuntados ponen en evidencia que los mismos procesos de deterioro que se dan en la cultura de masas corren también la enseñanza por dentro y por fuera, inhabilitándola parcialmente para dar una respuesta adecuada. Ya en ella se prepara esa pasividad y ese refugio de la realidad que distingue a aquella. Empero es posible a los educadores progresistas y a todos los interesados en la enseñanza llevar a cabo su lucha por modificaciones, parciales y limitadas, sí, pero importantes y urgentes contra esa corrosión; cambios viables de los que el maximalismo de las transformaciones estructurales necesarias no debe hacernos ceder ni perder nunca de vista. Muchos de los cambios en lo pedagógico y lo institucional son factibles dentro del régimen vigente, que en modo alguno es una unidad monolítica, que presenta desfasamientos muy particularmente en el campo de la educación, y tiene tradiciones progresivas en torno a cuya consecución y ahondamiento se han promovido amplios movimientos de opinión. Si bien los aspectos de recursos financieros y privaciones materiales son notorios y han sido motivo de movilizaciones, los aspectos o prácticas ideológicas conexos son menos aparentes y no han sido atendidos con la urgencia que la hora presente hace evidente como necesaria, de donde el subrayado de este apunte. Es posible echar a andar ya, tal como lo ha hecho el resto del movimiento de masas, uniendo las reivindicaciones de fondo a las exigencias inmediatas, que son los reclamos del pueblo, sus necesidades impostergables, el deber para con la infancia que diariamente tenemos con nosotros.



# los abanderados de nuestras fiestas escolares

IRIS FIORENTINO

Unos de los factores más importantes en la formación del ser humano es la influencia que la institución escuela, como colectividad, ejerce en la infancia, a tal punto de que muchas de las fallas en la integración de la personalidad provienen de conflictos originados durante esos difíciles períodos, en algún centro escolar.

Entre los mencionados conflictos ocupa un lugar prominente el creado por la adjudicación de la bandera en las distintas ceremonias escolares.

Digamos en primer término, que nuestra legislación escolar no nos ilustra concretamente al respecto exceptuando alguna aislada disposición del año 1902, que habla de "guardia de abanderados compuesta por niños de los distintos años escolares elegida entre alumnos "sobresalientes y dignos". Es importante destacar que no aclara el criterio determinante de "los alumnos sobresalientes").

Seguramente que no es por azar que sostiene esta conducta elusiva: los errores, las limitaciones, las injusticias que hoy enfrentamos en el instante de abanderar a un niño fue una situación vivida por generaciones de concienzudos maestros que nos precedieron. Tradicional y consuetudinariamente, la bandera en nuestra escuela se entrega al o los alumnos que se han destacado desde el punto de vista del rendimiento en el aprendizaje, es decir a aquel o aque-

llos primeros en el "ranking"; muchas veces es un niño que se ajusta perfectamente a un comportamiento que a veces resulta intolerable desde el aspecto auténticamente intelectual, psicológico, emotivo.

En cambio, no se otorga a la bandera a aquel o aquellos niños cuyos rasgos de independencia, o con una situación socioeconómica precaria que incide negativamente en su aprendizaje o bien que por una sensibilidad muy especial, no se acomodan al ritmo escolar, en algunos aspectos, seamos francos, bastante inaceptable.

La práctica de la entrega de la bandera no puede considerarse, a riesgo de caer en profundo simplismo, separada del contexto general en que está inscrita la escuela; dicho sea claramente es una práctica acorde a un sistema desde todo punto de vista intolerable; es una conducta, un formulismo que obedece a un régimen que hace de la competencia, del éxito, del prestigio, las razones fundamentales de la acción. Competencia, en oposición a colaboración, discutible axioma en el mundo liberal, pero afortunadamente hoy superado por injusto y deformante; no hay más que pensar en la dramática situación de ese niño de las clases bajas que luchan en vano contra la desigualdad de oportunidades y circunstancias que lo imposibilitan para acceder a la condición de abanderado por más que se esfuerce, desalentado, frustrado.

Hechas estas consideraciones que están en el espíritu de todos, padres y maestros, entramos en el campo más específico de la educación, más propiamente de la educación cívica, el cultivo del sentimiento patriótico, el amor al terruño, la admiración a los héroes, la veneración, el respeto por nuestros símbolos patrios: el escudo, el himno, la bandera.

Siempre hemos pensado y así lo hemos manifestado como ciudadanos y maestros, que la manera más fecunda de amar la patria es esforzarse para que sea realidad la justicia social; oportunidades, la solidaridad, la cooperación, la ayuda entre los hombres nacidos bajo el mismo cielo, que precisamente tiene los colores patrios, única forma de llegar a la más honda amistad y amor entre todos los pueblos dignar para hacer posible la igualdad de ferentes, cualesquiera sean ellos.

Nadie hizo entre nosotros más bien a la patria que Artigas: Para él los menos felices debían ser los más privilegiados. ¿No es ésta la más hermosa manera de amar la patria? Esto representa nuestra bandera y nuestro escudo.

Si la tarea fundamental del educador en la democracia es formar una conciencia crítica, amar la patria es enseñar a mirar la realidad patria, sus grandezas y miserias, los hombres que la habitan, sus dolores y alegrías, sus sacrificios, sus derrotas y triunfos. Enseñar que hay valores positivos a conservar y acrecenta y otros negativos, para corregir, rectificar.

El amor a la patria es un sentimiento tan cristalino, tan sencillo, tan natural... Eso representan sus símbolos. Para llevar ese amor hasta las últimas consecuencias los gauchos en magnífico gesto de fe indomable siguieron al Caudillo en el Exodo. Por eso amar la patria no es invocarla aunque luego se venda (y lo que es aún peor: se venda con ella al hombre que la hizo, que la hace) es

“comprarla con su sangre sin mentarla siquiera”.

Si seguimos especulando sobre la conveniencia de despertar el amor a la patria en base a los méritos casi siempre formales que hacen a un niño, a un joven acreedor a la bandera, llegamos a la conclusión de que esta práctica nos resulta negativa, distorsionante siempre, y algunas veces de consecuencias realmente traumáticas. Por otra parte, dice muy acertadamente Bertrand Russell (“Educación y Orden Social”): “La bandera es el símbolo de la Nación en su capacidad marcial. Sugiere batallas, guerras y muertes de heroísmo. La bandera británica sugiere a Nelson y Trafalgar y no a Shakespeare o Newton”.

En función de esto, sectores interesados tratan de conducir a una forma de histeria colectiva que los maestros no podemos seguir alentando sino más bien tratando de eliminar, procurando formar hombres que apoyados en nuestra gloriosa tradición democrática, creen un mundo mejor; el mundo de colaboración, que tengan una inteligencia libre, una voluntad libre; hacer de los jóvenes de nuestros pueblos hombres que algún día puedan juntos sustituir sus banderas nacionales por la fraternal bandera de la patria grande, la bandera de una América Latina liberada como soñó Bolívar y como Rodó exaltó.

Por supuesto que por el momento estos no son sueños utópicos pero que sin duda algún día han de realizarse.

Mientras ello no ocurra, ya que nuestra legislación no nos conmina a determinada conducta y es tan poco explícita al respecto, qué positivo sería que en nuestras conmemoraciones escolares nuestro pabellón patrio fuera custodiado por niños, maestros y padres!

Ello significaría nacer viva la enseñanza adecuada del sentimiento patriótico; lo dice Barret:

“La patria, la historia, la hace el hombre; el hombre es el héroe”.

# ¿utopía o desafío?

## (orientación profesional a los menores)

EDGARDO BENZO

### ANTECEDENTES

En diciembre de 1968 se nos encomendó la tarea de promover el egreso de los internados del Consejo del Niño de jóvenes con edades cronológicas superiores a los 18 años que por sus limitaciones personales, de distinto origen y naturaleza, no conseguían hacerlo por sí mismos.

Estos jóvenes no se beneficiaban con la permanencia en los internados y por el contrario ocupaban plazas imprescindibles para la atención de otros menores. Muchas veces constituían elementos que dificultaban la buena organización interna de los establecimientos.

Carentes de respaldo familiar, presentaban como característica común la imposibilidad de lograr por sí mismos una ocupación que les permitiera ganarse la vida e independizarse del organismo. Tampoco el Consejo en ese momento se encontraba en condiciones de proporcionar soluciones a sus problemas.

Incidían factores de diversos órdenes para que esto ocurriera así, la mayoría de los cuales se conservan vigentes.

#### 1 — En relación al mercado de trabajo:

1.1.— Una notoria escasez de puestos de trabajo en nuestro mercado ocupacional. Consideramos importante entrar a la descripción de las características del mercado laboral pues las mismas evidencian una realidad cuyo contexto tiende a limitar e incluso frustrar todo intento creador.

**Características del mercado laboral:** El departamento de Montevideo concentra el 46 % de la población total del país (Censo de 1963). Integran la misma el 60 % de la ocupada en el sector terciario. El concepto de población activa está referido a las personas de 14 años y más que al momento de efectuarse la muestra se hallan ocupadas. El mismo excluye a los inactivos absolutos: niños menores de 14 años, amas de casa, estudiantes, jubilados, pensionistas, rentistas o inválidos.

Dentro de la categoría de personas ocupadas se incluye a dos categorías de trabajadores sumamente particulares:

1.— Quienes en la semana anterior a la encuesta trabajaron una hora o poco más por remuneración o ganancia.

2.— Quienes lo hicieron quince horas o más como trabajadores familiares, sin remuneración.

Estos criterios suponen la inclusión dentro de la población activa ocupada, de aquellos trabajadores que, habiendo perdido su empleo, ganan su vida cumpliendo tareas inadecuadas a sus capacidades o insuficientes, o sea, los que se encuentran en situación de sub-empleo o desocupación parcial. La "zafralidad" de nuestras principales industrias

(frigoríficas, sector textil, el calzado, etc.) constituye una semi-desocupación que no se registra en las estadísticas, pero que incide como tal, en la capacidad adquisitiva de los asalariados que viven en un infra-consumo apenas mejor que el de un desocupado total (Encuesta "El Día" del 4-6-72).

Una muestra relevada por los funcionarios de la Dirección General de Estadística y Censos realizada a fines de 1969, en Montevideo, dio los siguientes resultados:

—Población activa de Montevideo de más de 14 años: 509.700.

—Dicha población activa constituye el 37 % de la población total de la Capital.

**Desocupación:** La amplitud de la comprensión del conjunto de personas ocupadas disimula y disminuye la magnitud del fenómeno desocupacional.

**Desocupados en Montevideo:** 41.500 —8,1 % de la población activa.

**Desocupados según sexo:** Hombres 7,6 %.

**Desocupación según estado civil:** Solteros: 15,7 % - Casados: 4,1 %.

**Desocupación según la edad:** el 47,5 % de los jóvenes con edades comprendidas entre los 14 y los 24 años, que no son estudiantes, carece de ocupación.

"La presión ejercida sobre el frente de empleo por los jóvenes pueden aquilatarse si se tiene en cuenta que actualmente acceden a edad laboral en Montevideo, unas treinta a cuarenta mil personas." "Los problemas de estos desocupados no son coyunturales, se inscriben en el marco mayor de la crisis estructural que desde más de una década restringe las posibilidades de desarrollo del Uruguay." (Diario ¡Yal, 1-10-70).

Estos datos cobran mayor significación si se tiene en cuenta que en países como Alemania y los Países Escandinavos los porcentajes de desocupación se encuentran estabilizados en el 1 %.

Si la encuesta considerara el interior del país no nos cabe la menor duda que los índices de desocupación cobrarían una magnitud aún más impactante.

1.2.—Mecanismos particularistas de obtención de empleo: Vinculación social — Recomendaciones políticas.

1.3.—Alta competencia, generada por la desproporción existente entre la oferta y demanda de trabajo que desplaza hacia las ocupaciones de menores exigencias de calificación técnica a sujetos con atributos superiores a los requeridos, marginando a los que tienen menos recursos.

1.4.—En la selección de personal se emplean pautas de evaluación en las que se jerarquizan atributos propios de quienes se han conformado y educado en el seno de grupos que ocupan posiciones altas en la estratificación social.

## 2.— En relación a los menores

Limitaciones de distinto tipo y grado en relación a:

2.1.—Presencia muy alta de deficiencias intelectuales con predominio de los grados moderado y leve. Las mismas deben considerarse en relación directa con el estado de privación afectiva, económica,

social y cultural en que transcurrió la infancia y niñez de los menores. En todos los casos se traduce en una inadecuación del menor para apropiarse e incorporar los contenidos culturales propios de nuestra educación de clase media.

2.2.—Bajo nivel escolar en la mayoría de los casos.

2.3.—Pobre capacitación profesional. Esto se agrava cuando los fracasos escolares del menor determinan que se le excluya de los grupos que concurren a realizar aprendizaje en los talleres existentes y se le asigne tareas de servicio.

2.4.—Conducta social poco evolucionada. El origen del alumnado determina modalidades de relación propias de la extracción social de quienes integran el grupo. Se agrega a ello la permanencia al margen de los estímulos y presiones que proporciona el contacto con otros agrupamientos de la dinámica social, dada su reclusión en los establecimientos.

2.5.—Presentan trastornos de personalidad. Las situaciones de deterioro y carencias afectivas, como consecuencia de la desintegración familiar y las experiencias frustrativas, limitantes, han agredido e impedido el normal desarrollo de sus personalidades.

2.6.—La carencia de un plan de vida organizado y proyectado constructivamente hacia el futuro.

La falta de ejemplos familiares adecuados, el aislamiento del internado, han desordenado sus aspiraciones, sus motivos y confundido la orientación de su existencia. Muchas veces las metas faltan o son inadecuadas.

2.7.—En otros casos nos encontramos con jóvenes bien dotados siguiendo estudios que les permitirían lograr metas a largo plazo, más allá de los 21 años, edad en que el Consejo del Niño deja de proporcionarles ayuda. Llegado el momento del egreso se encuentran con que deben comenzar a trabajar pero no se han preparado para ello. La cultura general es un bien de poco consumo en nuestro mercado de trabajo si no va acompañada de una especialización laboral.

### 3.—Desde el punto de vista de los establecimientos.

3.1.—La falta de una política educativa ajustada a las características y necesidades del alumnado. (La determinación de la misma implica el estudio científico de cada caso y la elaboración de un plan de asistencia y tratamiento integral a la luz de concepciones educativas y sico-terapéuticas bien clarificadas de antemano).

3.2.—Carencias de orden material. Los talleres existentes se encuentran mal equipados y carecen de los materiales y herramientas imprescindibles para el desarrollo de programas mínimos de capacitación profesional.

3.3.—Falta de personal docente y técnico con la especialización requerida para el logro de los propósitos educativos.

3.4.—Ambiente físico y humano poco estimulante desde el punto de vista educativo. El entorno del joven y su mundo de relaciones no le ayudan a formarse una imagen optimista y saludable de sí mismo, si no que, por el contrario, acentúan sentimiento de minusvalía personal o limitan su nivel de aspiraciones adaptándolo conformistamente a la miseria.

También se ha asistido a menores en colocación familiar. Enterados de la existencia de nuestro servicio concurren en busca de ayuda.

Presentan las siguientes características:

4.1.—Menores que teniendo posibilidades de aprendizaje abandonan prematuramente el sistema educativo sin haber conseguido formación profesional, sin explicación racional para ello.

4.2.—Desempeño de menores en trabajos inadecuados, cumpliendo horarios y percibiendo remuneraciones que no sólo están en violación de las normas vigentes sino que, además, ejercen una influencia negativa en su formación como trabajadores.

4.3.—Presencia de múltiples conflictos entre el menor y la cuidadora al llegar éste a la adolescencia, fundamentalmente por incomprensión (de origen diverso) de la cuidadora.

4.4.—Menores mal ubicados en relación a sus estudios siguiendo vías de capacitación para las cuales no reúnen condiciones o les falta verdadero interés, o que, luego de culminarlas, les ofrecen pocas posibilidades ocupacionales.

En este marco de referencias comenzamos nuestra tarea, consistente en promover en los alumnos que tratamos el desarrollo de un plan de vida organizado alrededor de una ocupación. Dicho plan comprende además de lo relacionado con el trabajo, la determinación, por parte del joven, de propósitos constructivos en relación a sí mismo y la comunidad en la que le tocará vivir. Entre los propósitos valorados como superiores se encuentran todos aquellos que apuntan al logro de la independencia por parte del joven a través del desarrollo de conductas, normas y valores aceptados socialmente y la vigencia autónoma de los mismos en el marco de una personalidad solidaria que busca desarrollarse.

Naturalmente que en toda esta valoración hemos destacado los aspectos carenciales, alguno de los cuales tienden a superarse en el transcurso del tiempo. No significa desconocer la valiosa tarea que a pesar de las carencias y limitaciones conocidas, realizan en los internados, directores, maestros y colaboradores. Tampoco se pretende cuestionar la gestión constructiva que el Departamento de Colocación Familiar y los visitadores y asistentes sociales llevan a cabo. Para compensar carencias, para utilizar recursos, para ayudar a los menores a ser más en cuanto a seres humanos en expansión es que planteamos la creación de un Departamento de Orientación Laboral, cuyo proyecto de creación aprobó el Consejo del Niño y se inauguró el 18-V-71.

La labor de orientación cumplida en estos años puede cuantificarse afirmando que se ha provisto de ubicación laboral y/o asistencia a alrededor de trescientos jóvenes de ambos sexos. Esta cifra es significativa en relación al problema que en el marco del Consejo del Niño se procura resolver. No podemos dejar de referirla a la problemática ocupacional de la juventud del país y comprender, entonces, que lo que se realiza tiene validez solamente en cuanto intento y testimonio de respuesta a una carencia evidente.

Ha requerido persistencia y esfuerzo para conformar resultados alentadores. Hemos aprendido que no basta con abrir una posibilidad ocupacional y prestar asistencia para el desempeño exitoso de la misma. La "oportunidad" no opera como tal si el sujeto no ha recibido la atención educativa que lo habilite para aprovechar esa "su oportunidad".

Pretender el desempeño laboral exitoso de los menores y formarlos simultáneamente para ello ha sido una experiencia que ha demostrado:

a) Si no existe motivación, hábitos, actitudes y ciertas conductas necesarias a todo trabajador, desarrolladas con anterioridad, éstas difícilmente se introyectarán. Solamente se conseguirá la apariencia de las mismas cuando se someta a presiones al sujeto para que las evidencie.

b) Incorporar al trabajo a los jóvenes y pretender desarrollar en ellos su potencial de aprendizaje, si no se descubrieron y trabajaron sus capacidades anteriormente, no es posible. Se les condena de antemano a mantenerse con un horizonte de adquisiciones y progreso bajo, en la mayoría de los casos.

c) Ubicar al menor en una ocupación cualquiera, aunque sea elegida por él, si no se le dio antes la posibilidad de captar la variada

gama de ocupaciones que conforman un mercado de trabajo, constituye un acto alienante que desvirtúa la verdadera naturaleza del trabajo humano desconociendo que éste es acto de creación, de expresión de potencialidades individuales y de solidaridad para el bienestar común, resultado de una opción personal libre y razonadamente efectuada. Significa, además, restar al sujeto la capacidad de participar en la cultura de su medio por la conciencia que da a todo trabajador el poder trascender su esfera limitada de actuación al situarla en el panorama total de actos culturales que constituye el trabajo todo de una comunidad.

## EL D.O.L. — TAREA DE FUTURO

Para superar los aspectos señalados anteriormente es necesario definir una política educativa que contemple la formación de los menores como agentes del progreso cultural de la comunidad, entendido éste con sentido antropológico. Ello implica una nítida concepción del menor como sujeto de todos los derechos y reivindicar para él el ejercicio efectivo de los mismos. Lo que hemos descrito hasta ahora parece mostrar como ciudadanos de tercera categoría a quienes, precisamente el Estado debe proporcionar directamente una asistencia integral. En la medida en que participamos en la educación de los menores del Consejo del Niño y no buscamos superar esta situación, comprometemos nuestra dignidad de educadores.

En nuestro país se ha declarado obligatoria, por ley, la enseñanza media manteniendo a los jóvenes dentro del sistema educativo hasta los 16 años como mínimo.

Al hacerlo así se reconoce, como lo hicieron antes los países desarrollados, que la complejidad de la sociedad actual plantea exigencias para poder participar en la misma que requieren la asistencia educativa sistemática durante mayor tiempo a las nuevas generaciones.

Las sociedades actuales evolucionan, en distinto grado, impulsadas por los progresos científicos y tecnológicos. Las modernas teorías sobre el desarrollo económico y social suelen incluir entre los factores responsables del incremento del producto real, además de los tradicionales recursos naturales, recursos de capital y trabajo, a la investigación científica y la enseñanza. Ambas están estrechamente relacionadas no pudiendo accederse a la segunda sin un impulso, extensión y adecuación de la primera. Las modificaciones en los procesos de producción y comercialización determinan transformaciones en las modalidades de organización y convivencia sociales. Uno de los campos donde la tecnología ha determinado modificaciones más aceleradas es el de la industria. Las concepciones sobre formación profesional, vigentes hasta hace poco, están cuestionadas en todas las sociedades desarrolladas. En nuestro país solamente alrededor del 40 % del alumnado que cursa primaria egresa con sexto grado aprobado. En consecuencia, aproximadamente el 40 % de los jóvenes no tienen posibilidades de acceso a la enseñanza media y, por lo tanto, no reciben formación profesional.

Para ilustrar las carencias educativas de nuestra población destacando la repercusión que desde el punto de vista personal, socio-económico y político tienen las mismas, vamos a describir los niveles de educación de algunos sectores de la población de Montevideo agrupados según las ocupaciones que desempeñan, de acuerdo con los datos recogidos en el IV Censo de Población y II de Vivienda efectuados en el país en 1963. Nos manejaremos con valores aproximados:

	Sin Inst.	Prim. Incom.	Prim. Com.	U.T.U.	Otras o s/inf.
<b>Industria Textil:</b> hilanderos, tejedores, tintoreros, etc.	3 %	44 %	38 %	4 %	11 %
<b>Carpintería:</b> Carpinteros, ebanistas, toneleros, etc.	4 %	39 %	37 %	10 %	10 %
<b>Ind. Construcción:</b> Albañiles, enladrilladores, colocadores de vidrios, etc.	13 %	58 %	23 %	2 %	4 %
Obreros y jornaleros de la Construcción	16 %	57 %	20 %	2 %	5 %
Electricistas-Instaladores de cables eléctricos, Reparadores de aparatos de Radio y T.V.	2 %	28 %	34 %	18 %	18 %
Mecánicos-Reparadores de Maquinarias y Vehículos. Operadores de Máquinas-Herramientas, etc.	1 %	25 %	46 %	10 %	18 %
Matarifes - Carniceros - Panaderos - Molineros - Cerveceros, etc.	8 %	52 %	31 %	2 %	7 %
Estibadores - Cargadores. Otros jornaleros del transporte	10 %	53 %	29 %	2 %	6 %

**NOTA:** Téngase presente que estos índices corresponden a la población ocupada de Montevideo. ¿Cuáles serán los niveles educacionales de los trabajadores rurales y de los desocupados de todo el país?

Las estadísticas oficiales indican que existe un 9,7 % de analfabetos en la población de más de quince años y que solamente el 47 % de la población ocupada del país tiene primaria completa y el 13,5 % enseñanza media completa.

Obsérvese que en actividades como los de electricista de alto nivel técnico y gran responsabilidad social, en las que se logra el índice más alto de egresados de U.T.U. éste alcanza apenas a un 18 %. Un razonamiento elemental nos permite anotar que si a pesar de los bajos índices de especialización técnica, en el país se resuelven todos los complejos problemas tecnológicos que, aunque limitadamente, plantean las industrias y el funcionamiento de servicios públicos fundamentales, de crearse las condiciones y abrirse las oportunidades para que amplios sectores de la juventud puedan especializarse se lograría un nivel de formación de los recursos humanos capaz de satisfacer los más exigentes requerimientos de una tecnología evolucionada y extendida.

La educación, además de las muy elaboradas concepciones que pueden darse de la misma desde muy diversos ángulos científicos y filosóficos, es un bien de consumo regido por una particular ley de la oferta y la demanda. La educación que el sistema educativo nacional ofrece no es apetecida por nuestra juventud pues carece de valor instrumental, operativo. No se la aprecia como la vía por la cual transitar para lograr el ingreso cierto al mercado ocupacional, para el ascenso en la estratificación social, para la adquisición de status al cual se aspira. La organización agro-industrial de nuestro país, que ofrece escasas posibilidades ocupacionales y plantea para el desempeño de muchos de los puestos existentes pobres exigencias de capacitación, tampoco presiona para que

se suscite una importante demanda de educación a nivel popular. De esta manera se disimulan las flagrantes insuficiencias de la educación ofrecida por los organismos responsables.

Debemos ser conscientes que no es correcto hacer planteos de reforma y extensión de los sistemas educativos si simultáneamente no impulsamos decididamente las transformaciones políticas que determinen la creación de las condiciones necesarias para el desarrollo económico y social. Las modernas investigaciones socio-pedagógicas han evidenciado la alta correlación existente entre el nivel socio-económico del alumnado y los niveles escolares alcanzados o alcanzables. En la medida que se acentúa el deterioro económico del país y se aplica una política de pauperización popular, se tiende a desdibujar como un bien deseable y accesible el incremento de la educación para los jóvenes.

Si a lo expresado anteriormente se agrega:

—El hecho de que todo el sistema educativo nacional está planteado y estructurado de espaldas al país sin condecirse con la realidad humana, económico-industrial y social de nuestra nación.

—La actitud destructiva de los sucesivos gobiernos frente a toda la enseñanza procurando asfixiarla, volviéndola cada día más ineficaz por la insuficiencia de los recursos con que la provee (para “quedar bien” en las estadísticas internacionales le asigna importantes sumas en los presupuestos y luego no les entrega lo comprometido y adeudado).

—Y que en respuesta a las notorias insuficiencias de la enseñanza el actual gobierno se propone “modernizar” la U.T.U. según los lineamientos y las directivas del BID y sus “expertos”, comprometiendo la dignidad y los intereses nacionales en un “negociado internacional” en el cual seguramente medrarán los personeros del imperialismo y los obsecuentes aprovechadores de entre-casa, se comprende que nuestra anhelada vía hacia el desarrollo está obstruida por gigantescas rocas, evidencias del derrumbe del país, a las cuales es urgente remover.

El estado actual de involución en que se encuentra nuestro país es un estado transitorio. Debe, por determinismo histórico y conciencia popular, salir de él y acompasar la evolución técnico-industrial que define a la civilización de nuestro tiempo. Para que ello suceda así y por que será de esa manera, es que debemos cuestionar nuestra organización educativa y procurar desde ahora extraer de ella el máximo de beneficios para los educandos, sin caer en utopías.

Los problemas de la niñez y juventud no se resuelven en la atención que el Consejo del Niño ofrece a los menores que tiene a su cargo. Pero del modo como el Consejo del Niño enfrente los problemas del crecido número de menores que están a su cuidado se derivan no sólo beneficios directos para los mismos sino que podrán extraerse conclusiones, experiencias, directivas a aplicarse en la organización de sistemas educativos al servicio de toda la juventud.

## COMETIDOS DEL D.O.L.

Prescindiendo en alguna medida de las limitaciones que signan la conflictiva del tiempo que vivimos podemos señalar algunos puntos cardinales que han determinado y dado sentido a la creación del D.O.L. y que se convierten en metas a conquistar en el transcurso del tiempo.

El D.O.L. está definido como “Departamento especializado del Consejo del Niño que entiende en todo lo relacionado con la orientación hacia el trabajo de los menores, la ubicación y desempeño ocupacional y la integración y adaptación socio-laboral adulta de los niños”.

Para cumplir con su finalidad el D.O.L. está integrado con maestros, asistentes sociales y psicólogos, que inician la atención de los menores cuando éstos cursan el primer trimestre del sexto año escolar o

al cumplir los catorce años, cualquiera sea su nivel escolar. Recogen el máximo de información sobre cada menor en las fuentes existentes o a través de la realización de los estudios necesarios en los servicios especializados que el Consejo del Niño o la comunidad poseen, o directamente por los técnicos del servicio (la carencia más sentida en el D.O.L. es la falta, hasta la fecha, de un psicólogo técnico en orientación profesional).

Esa información documentada y acumulada racionalmente permite:

—ayudar al menor a conocerse a sí mismo:

—que los técnicos tengan una visión del menor como sujeto con historia y logren interpretar sus conductas y reacciones actuales a la luz de las vicisitudes y vivencias propias del sujeto:

—que el menor con la ayuda de los técnicos tome las determinaciones más acertadas en relación a la elección de profesión, la vía educativa para acceder a ella y el momento de proceder a su ingreso a la ocupación, en el contexto de una situación vital correctamente vivenciada e interpretada;

—asesorar a los responsables de los menores para que coadyuven con el desarrollo de actitudes comprensivas e informadas al logro de los objetivos de la formación del menor.

Simultáneamente se controlará que los jóvenes, cualesquiera sean sus capacidades físicas, intelectuales o los rasgos de su personalidad, reciban la capacitación profesional que es posible brindarles para que puedan acceder a una ocupación, ya sea en un ambiente normal o protegido.

Esto implica el establecimiento de una comunicación entre el menor y sus responsables con el equipo de orientación que no se agota en instancias aisladas sino que comprende entrevistas personales periódicas en el transcurso de los años de formación a fin de ejercer la orientación, evaluar las realizaciones, resolver los problemas vocacionales planteados y proceder a la reorientación cuando ésta sea conveniente.

Paralelamente es necesario desarrollar programas de información sobre las ocupaciones, el mercado de trabajo, las vías educativas existentes y los modos de acceder a ellas a fin de que la elección profesional resulte de un acto libre e informado "en el marco de las necesidades nacionales de mano de obra".

Llegado el momento oportuno se les ofrece la asistencia que requieran para que logren ingresar a una ocupación y funcionar eficazmente en esa nueva situación. A partir del ingreso al trabajo se comienza a promover un replanteo de la vida del menor para que organice paulatinamente su egreso del organismo integrándose a la sociedad como persona adulta, responsable de sus actos, consciente de sus derechos y con capacidad de valorar críticamente la sociedad en que vive y participar activamente en la dinámica de la misma.

Hasta ahora hemos estado absorbidos por la demanda permanente de oportunidades laborales que plantean los adolescentes del Consejo del Niño o aun aquellos que cansados de deambular en busca de trabajo, enterados de la existencia del D.O.L. y sin tener nada que ver con el C. del N. llegan hasta nosotros en busca de apoyo.

Sabemos que "del dicho al hecho hay un gran trecho" pero solamente cuando se tiene la visión integral de lo que se quiere realizar de modo bien definido las pequeñas acciones de la hora cobran mayor significación y trascienden sus límites al englobarse en un plan de mayor alcance y repercusión.

Las tareas propuestas a nivel del D.O.L. sólo pueden llevarse a cabo en una comunicación viva, directa, continuada, con los responsables de la educación diaria de los menores, correspondiéndole ponerse al ser-

vicio de quienes tienen la mayor responsabilidad en la ejecución del plan educativo de los menores.

Para planificar el egreso de los adolescentes provenientes de los internados hemos creado el Hogar de Pre-Egreso como ambiente de transición hacia la vida independiente. En él hemos asumido nuestro mayor compromiso personal con los menores y desarrollado ciertas modalidades pedagógicas que plantearemos en una próxima nota.

En síntesis, el Departamento de Orientación Laboral en funciones significará:

a) Asegurar la formación profesional de los menores del Consejo del Niño respetando sus intereses y posibilidades individuales.

b) La toma de decisiones acerca de la educación profesional de los menores sean de colocación familiar o de internados, será efectuada por un grupo de técnicos dedicados a ese cometido específico, o por lo menos con la asesoría y supervisión del mismo.

c) Habrá un contralor y asistencia de los menores para evitar que factores ajenos a ellos o dificultades propias pasibles de ser corregidas, limiten la conquista de los propósitos enunciados anteriormente.

d) Se dispondrá de documentación racionalmente organizada sobre el proceso de formación profesional de cada menor de modo de evaluar la misma periódicamente y permitir tomar decisiones informadas.

e) Se coordinarán las posibilidades asistenciales que ofrece el organismo empleando esa capacidad para la superación de los problemas de distinto tipo que afecten a los menores limitando sus chances educativas.

f) El egreso del menor del C. del Niño será una etapa del proceso de formación planificada y realizada de acuerdo con criterios técnicos ya elaborados y experimentados.

La experiencia que podamos acumular esperamos nos autorice a plantear algún día la gran tarea de incorporar al sistema educativo nacional servicios de orientación profesional que inicien el proceso de atención a partir de la escuela primaria y asistan a los jóvenes hasta completar su formación ayudándoles a integrarse a la sociedad adulta como personas con capacidad de realización plena a través del ejercicio profesional.

Es urgente plantear a partir de ahora, y sobre todo cuando tantos se preocupan por "legislar la enseñanza" a fin de instrumentarla a su servicio pretendiendo imponerle una función oscurantista, una auténtica reforma del sistema educativo nacional que abra posibilidades de atención a todos los niños y jóvenes del país de acuerdo con sus características y necesidades y sobre todo, que el nivel de enseñanza media no esté destinado a una "élite" del 40 % y deje afuera por inadecuada organización y planeamiento más del 60 % de la juventud del país.

Debemos librar una verdadera "guerra interna" para terminar con las discriminaciones educativas de origen económico-social y asegurar que el futuro del país se establezca sobre las armas de la cultura y no sobre los de la muerte.

# Nuestras Últimas Novedades

J. P. BARRAN - BENJAMIN NAHUM

## HISTORIA SOCIAL DE LAS REVOLUCIONES DE 1897 Y 1904

Este es el tomo IV de la "Historia Rural del Uruguay Moderno" que enfoca un problema de indudable interés: el contexto social que ambientó las últimas guerras civiles, estudiando con especial detención el papel esencial que jugó el obrero rural.

VIVIAN TRIAS

## URUGUAY Y SUS CLAVES GEOPOLITICAS

El Uruguay, sus problemas políticos y económicos, estudiados a la luz de sus relaciones con los grandes centros de poder del continente. Un título indispensable para entender el papel que cumple nuestro país en el proceso latinoamericano.

GERMAN WETTSTEIN

## LA GEOGRAFIA COMO DOCENCIA

Nuevas condiciones orientan la enseñanza de la geografía en los países subdesarrollados y dependientes, Uruguay no es una excepción: este libro estudia las experiencias resultantes del trabajo y análisis de diferentes experiencias pedagógicas. Todo destinado a clarificar el por qué y para qué enseñar geografía hoy y aquí.

JULIO C. DA ROSA

## CUENTOS COMPLETOS

Reedición de un volumen que encierra toda la producción cuentística de uno de nuestros mejores narradores.  
y como siempre

JUAN J. MOROSOLI

P E R I C O

JULIO C. DA ROSA

B U S C A B I C H O S

JUAN J. MOROSOLI

TRES NIÑOS, DOS HOMBRES Y UN PERRO

y en preparación:

JUAN CAPAGORRI

HOMBRES Y OFICIOS



**EDICIONES DE LA BANDA ORIENTAL**

Yí 1364 — Tél. 98 28 10

# Cuaderno Pedagógico



Se habla mucho entre los maestros de que algo nuevo está sucediendo en didáctica de la lectura. Y es cierto. Algo nuevo y tal vez revolucionario.

Todo surgió con la aparición en nuestro país de un libro publicado en 1970 por Aguilar "Cómo enseñar a leer a su bebé", de Glenn Doman.

Para que el lector tenga una idea aproximada del alcance que puede tener esta obra digamos que sostiene:

—Se puede enseñar a leer a los dos años. La edad óptima son los 18 meses.

—Se puede aprender a leer sin saber hablar.

—Los niños pequeños (2 años) están mejor motivados para este aprendizaje que los más grandes (6 años).

—La televisión es una poderosa ayuda.

—La imagen no debe unirse a la palabra.

—Se enseña a leer sin enseñar a escribir.

## ¿nuevo método de lectura?

RENE BEHAR DE HUINO

Como se comprende si esto se logra comprobar es necesario revertir toda la didáctica de la lectura ya que se recordarán las prolíferas listas de condiciones que desde el punto de vista neurofisiológico debía reunir un niño para **iniciar** el proceso de aprendizaje.

En realidad no se trata de un método nuevo, es simplemente una nueva actitud ante el tópico enseñar a leer. Es una variante del método global. Es individual y la familia es la que se encarga de la enseñanza. Es un procedimiento en el que lo afectivo juega un rol esencial. No nos imaginamos enseñando con éxito a alguien que no esté vinculado afectivamente al niño.

Otro aspecto es el cumplimiento de una ley tan vieja como la historia misma del aprendizaje. Se trata de la Ley del éxito enunciada por Thorndike, y que con un toque gestáltico O. Engelmayer la enuncia así:

**"Las situaciones que se dominan con éxito son las que mejor se retienen y ofrecen el mayor estímulo para el aprendizaje.**

Sólo los aciertos se le hacen ver al pequeño que juega a aprender a leer. Las palabras están escritas en letras grandes, en rojo y sin imágenes. El reconocimiento se hace en base a la vivencia afectiva y a la estructura misma de la palabra.

### **LO ANECDOTICO**

Cómo descubrió este equipo de Filadelfia que se puede enseñar a leer a niños pequeños? Este equipo se formó con diversos especialistas que tenían algo en común: la inquietud de que frente a un caso de lesión cerebral profunda no podían hacer nada, y el dolor que ello les producía. Médicos, neurólogos, neurocirujanos, maestros, fisioterapeutas, etc. sabían que ante un niño lesionado cerebral severo estaban impotentes.

Una vez llegó hasta esta Clínica un señor con su hijito con un problema de este tipo. Varios médicos le habían dicho que nada se podía hacer por el niño y que preservando la integridad de la familia lo más cuerdo era internarlo en lo que en nuestro medio llamamos colongo. Pero el padre no se resignó a este pronóstico y siguió buscando hasta que un médico le recomendó el Instituto del equipo de Doman. Inició este equipo todo un tratamiento para mejorar al niño que tenía en ese momento tres años. Pero algo figura en la historia que registraban con minuciosidad en la Clínica. Cada vez que el padre lo traía para controlarle le hablaba a Doman de que el niño que no caminaba y casi no hablaba, estaba aprendiendo a leer. Ante lo insólito de lo sistenido por el padre Doman anotaba: **"dice que Tommy está aprendiendo a leer"**. Lo cierto es que el padre que se sentía reconfortado por las efusivas manifestaciones del equipo en cuanto a los progresos motrices del niño, se dio cuenta de que no le creían que Tommy leía. Y fue en una consulta que tomó el lápiz y escribió con letras grandes lo que en ese momento hacía Doman y el niño lo leyó sin vacilar. A partir de ese momento todo cambió en el equipo. Si eso era cierto y bien que lo era; por qué un niño normal, con su cerebro intacto demora tanto en aprender a leer. Para Doman un niño de tres años puede leer sin dificultades. Para el autor es tan cierto que lo afirma de la siguiente manera:

**"Si los niños están o no aprendiendo a leer no es una teoría que podamos discutir. Es un hecho. El único problema es lo que vamos a hacer a este respecto"**.

### **EN NUESTRO PAIS. LO HECHO**

Siempre nos preocupó a nivel de enseñanza especial, el hecho de que se demore tanto en enseñar a leer a los niños débiles mentales. Es común que un niño transite varios niveles antes de lograr el aprendizaje de la lectura. Algunos aprenden, otros se quedan en el camino habiendo perdido tal vez el momento óptimo de hacerlo. No fue difícil, al leer este libro que surgiera en nosotros la posibilidad de aplicar estos conocimientos con débiles mentales. Y con quién iniciaríamos una inves-

tigación?, con el nivel de entrenables o sea con aquellos niños que por su bajo cociente intelectual en ninguna parte del mundo se les enseña a leer ya que sus edades mentales oscilan entre 2 y 4 años.

Empezamos mucho más rápido de lo que suponíamos. Mientras estábamos organizando una investigación muy ortodoxa, ajustada a los cánones de la investigación en educación, llegó a la Clínica de Obra Morquio enviada por su maestra una niña, A.L.R., de 10 años de edad cronológica, con síndrome de Down y con déficits múltiples asociados. El motivo de la consulta era simplemente el de actualizar el estudio de nivel mental. Estudiamos a esta niña con la nueva Revisión (1960) de la tradicional Escala Sinet Stanford Revisión Terman Merrill L-M y obtuvimos los siguientes resultados:

E. C.: 10,8

E. M.: 3,8

C. I. D.: 37

Estos resultados estaban acordes con estudios anteriores realizados en instituciones ajenas a la Escuela. Cuando abordamos a la madre para darle a conocer los resultados, nos manifestó que la niña reconocía las letras del abecedario que ella con la ayuda de un juego de plástico le estaba enseñando. En otra oportunidad le hubiéramos dicho en el mejor de los tonos: "No se preocupe, aprender a leer no es lo más importante en la vida de A. No la fuerce, puede ser contraproducente". Pero con la inquietud que teníamos fue sin duda, otra nuestra reacción y allí sin más dimos instrucciones a la madre para iniciar la experiencia. El éxito fue notable A. L. R. a los dos meses leía y a seis meses de iniciada la experiencia descifra cualquier palabra y lee correctamente en el libro Cara Col Col de Gaiero Tomeo.

Estimulados por este éxito y con el afán de ver si esta forma de aprender era eficaz con nuestros niños, organizamos una investigación con débiles mentales de nivel de entrenables.

La muestra se integró con 12 niños cuyos cocientes intelectuales oscilan entre 36 y 45. Las edades cronológicas varían de 7;2 a 13;4 y las edades mentales de 3;5 a 5;8. Como se verá se trabajó con niños con un retardo muy severo comprendidos en la calificación de Terman entre los "mentalmente defectuosos". La historia de cada uno de estos niños nos indica etiologías probables muy variadas:

Síndrome de Down .....	5 sujetos
Factor Rh .....	1
Epilepsia .....	1
Adquirido por trauma .....	1
Lesión cerebral .....	4

El único factor común en todos ellos es que concurren a clase de entrenables y no iban a ser sometidos al aprendizaje de la lectura.

De 12 niños que iniciaron la experiencia, 3 dejaron de venir por desinterés de los padres. De los nueve restantes, siete aprenden sin problemas y dos con dificultades. La investigación se inició el 17 de diciembre de 1971 y está en marcha.

En estos días organizamos otro grupo con niños en edad preescolar, débiles mentales, pero con cocientes superiores a 50.

### **¿POR QUE ENTUSIASMA?**

En esta época las relaciones familiares se ven resentidas por los continuos embates que deben soportar. La infernal carrera impuesta por un ritmo enajenante más la mala administración del encendido del televisor producen resquebrajamientos en la comunicación familiar. Esta forma de enseñar permite una atención especial de la familia alrededor del juego que se hace con el más pequeño. Y no es una atención sobre-protectora sino que tiene sus niveles de exigencia.

Los alemanes sostienen que todo proceso de aprendizaje necesita pasar por una etapa penosa ("enfrentamiento penoso a la realidad"). En cambio un niño pequeño y en nuestra experiencia con débiles mentales, podemos asegurar que esa etapa se saltea, el niño inicia el aprendizaje como un juego y con el mismo placer completa el proceso.

Otro aspecto que entusiasma es la posibilidad que presenta a nivel de educación especial. Si los débiles mentales aprenden a leer en seis u ocho meses cuánto tiempo maravilloso podremos dedicarle a enseñarle otro tipo de aspectos de la cultura para que pueda integrarse en forma más adecuada a la sociedad.

Y por último entusiasmo porque esto da posibilidades de aprender a leer a muchos más.

### **GRAN CAUTELA**

Este es nuestro mensaje final. Es imprescindible la máxima cautela hasta que no se completen las investigaciones que nos proporcionen datos ciertos sobre el tema.

Si lo que sostiene Doman se comprueba sería muy importante que una comisión realizara un estudio que pudiera recomendar los campos de aplicación y el alcance que pueden tener.

Entre tanto lo mejor es saber esperar y estar atentos. Pongo especial énfasis en la necesidad de esperar para no caer en errores que en este caso especial podrían ser muy perjudiciales. Los entusiasmos desbordantes que producen las innovaciones en educación deben ser contenidos y controlados por la investigación. En estos días leímos que en París existe una corriente que preconiza la necesidad de "reformular la reforma" en matemáticas. Es decir que incluso Lichnérowitz está de acuerdo en buscar un equilibrio en este tópico e incluso se ha propuesto una tregua de cinco años antes de seguir adelante con la teoría de conjuntos.

Creo que esta forma de enseñar a leer puede provocar grandes entusiasmos, ya lo hemos constatado, es a ellos en especial a los que les recomendamos la mayor cautela. Hay una investigación en marcha y pueden concretarse otras.

### **PROYECCION DE FUTURO**

Suponiendo que comprobamos que esta nueva forma da resultados podríamos conseguir:

- Que los niños normales lleguen a la escuela sabiendo leer.
- Que se ahorre mucho tiempo en la enseñanza de la lectura a débiles mentales.
- Como el saber del hombre es acumulativo y cada vez hace falta saber más, es de todo punto de vista importante en la vida del hombre moderno.

# lateralidad

En respuesta a la consulta de un maestro

ELIDA TUANA

## I — ¿QUE SE ENTIENDE POR LATERALIDAD?

El concepto de lateralización, aparentemente simple, envuelve, en realidad, una problemática muy compleja.

El hecho de ser el hombre un ser anatómicamente bilateral induciría a pensar que debería realizar sus actividades con igual precisión con ambos lados del cuerpo; sin embargo, como dice Gesell "aunque el hombre es un ser unilateral enfrenta al universo oblicuamente". Su actitud frente al mundo se caracteriza por tener una mano, un oído, un ojo, un pie de preferencia.

Esto se expresa diciendo que la persona es diestra o zurda.

En general, para clasificar a un niño o un adulto de diestro o zurdo, nos fijamos en la mano con la que realiza determinadas funciones. Este mismo concepto fue usado por muchos autores; así Brain considera que el individuo es clasificado "como diestro si utiliza la mano derecha en los ejercicios más finos y precisos y si los realiza mejor con esta mano".

Esta noción de lateralidad manual es muy restrictiva, ya que indica solamente la preferencia de la mano, cuando en realidad debe considerarse al mismo nivel la del ojo y, además, la del pie y del oído.

El lado dominante es aquel con el cual se realizan las actividades en forma más precisa, más fina, más adecuada, más rápida.

Podríamos asimilar la lateralidad a la noción de asimetría funcional.

La lateralidad es naturalmente aprendida; el niño experimenta con ambos lados del cuerpo; realiza movimientos simétricos y unilaterales y, mediante confrontación y éxitos o fracasos en sus propósitos, va aprendiendo, va captando la diferencia entre el lado derecho y el izquierdo.

En este problema considero necesario hacer la distinción entre:

- 1— lateralidad corporal y lateralidad manual;
- 2— lateralidad y conocimiento de la derecha y la izquierda;
- 3— lateralidad y direccionalidad.

En este planteamiento seguiremos a Kepart, c; yo excelente libro "El alumno retrasado", recomendamos.

Con respecto a la lateralidad corporal y manual, dice: "El sentido de la lateralidad corpo-

ral supone la capacidad para darse cuenta de la existencia de dos lados del cuerpo y de las diferencias que los distinguen". En su evolución el niño debe resolver el problema de relacionar las funciones que corresponden a cada uno de ellos.

En este proceso, en general va a diferenciar un lado como dominante y otro como subordinado que va siguiendo o complementando las funciones del otro.

En este aprendizaje, en este experimentar con su organismo, se destaca un elemento de mayor movilidad que es la mano; se va a diferenciar una como dominante y otra como seguidora de la primera o como auxiliar. Según los estudios de Gesell esta dominancia manual empieza alrededor de los dos años aunque no siempre la mano dominante a esta edad va a ser la definitivamente dominante. La evolución pasa, además, por periodos de oscilación o ambidextrismo que se mantiene en algunos niños hasta la edad de 5 años y aun de 7.

El dominio lateral indica que ya no le es indiferente al niño usar una u otra mano para las distintas actividades, como lo hizo aproximadamente hasta los dos años y que hay preferencia ya diestra, ya siniestra para las distintas actividades y en los diferentes periodos.

## 2 — Lateralidad y conocimiento de la derecha y la izquierda

Es necesario hacer una distinción entre ambos conceptos. El niño puede conocer su izquierda y su derecha por elementos exteriores como reloj, anillos, forma de las uñas, etc. o, puede no tener noción de izquierda y derecha, noción que según Piaget se forma hacia los 6 años y sin embargo tener bien establecido el dominio de un lado del cuerpo en la realización de las actividades.

Lateralidad y conocimiento de izquierda y derecha son dos aprendizajes diferentes; puede lograrse uno sin haberse adquirido el otro. Esto implica que el hecho de que un niño conozca su derecha y su izquierda no le da al maestro elementos para suponer que ha adquirido el sentido de la lateralidad.

Frecuentemente, aún en la edad escolar, el niño no ha independizado los movimientos de sus manos y, al escribir o dibujar, acompaña con gestos parásitos los movimientos de la mano dominante y aun realiza los mismos en forma duplicada con la mano no dominante.

### 3 — Lateralidad y direccionalidad

El espacio, en realidad no tiene direcciones; éstas aparecen cuando el hombre proyecta en él, las nociones de lateralidad. Kepart analiza el proceso así: "Mediante la experimentación de ciertos esquemas motores dirigidos hacia los objetos del espacio, se da cuenta que para alcanzar un objeto ha de hacer un movimiento, por ej., hacia la derecha. Luego invierte la deducción y desarrolla el concepto de objeto situado a la derecha".

#### 2º — ¿HAY ALGUNA MANERA PRACTICA Y SENCILLA DE DETERMINARLA?

En lo atingente al proceso de la adquisición de la lectura y la escritura, interesa fundamentalmente establecer cual es la dominancia con respecto a la mano y al ojo.

Las pruebas consisten en determinar cuál es la mano y el ojo dominantes. Ambos se pueden determinar de una manera sencilla haciendo que el niño realice determinadas tareas o ejercicios que ponen de relieve la diferencia de las funciones.

Ejemplos. — Observar y registrar qué mano usa para:

- cortar con tijera
- arrollar un hilo en un carrete
- escribir y borrar
- tirar una pelota en dirección al examinador
- atajar una pelota con una sola mano
- cortar con cuchillo
- enhebrar una aguja
- martillar sobre un clavo
- impedir que caiga un objeto frágil

Para el ojo. — Observar y registrar qué ojo usa para:

- mirar a través del ojo de la cerradura
- mirar a través de un orificio de 1 cm. de diámetro practicado en un cartón cuadrado de aproximadamente 25 cms. de lado
- mirar en un caleidoscopio
- apuntar con un rifle con mira telescópica de los que usan los niños para jugar
- mirar con un largavista
- mirar a través de un cucurucho de papel

Enuncié muchas actividades para que se elijan algunas, aquellas que sean más familiares; siempre es necesario hacer más de una prueba tanto para el ojo como para la mano. En términos generales, conviene hacer por lo menos tres, con tres instrumentos diferentes: ej., escribir, arrollar un carrete y atajar una pelota, para la mano. Siempre es necesario elegir alguna actividad de las que sufren presión social y otras de las que se hallan libres de la misma; de lo contrario podríamos considerar diestro de la mano a un niño zurdo que fue corregido o sea un falso diestro que realiza con la derecha determinadas funciones para las que fue exigido.

Para el ojo: mirar por la cerradura, mirar las imágenes de un caleidoscopio varias veces

Piaget establece que la direccionalidad se relaciona primero consigo mismo, es decir hay un período egocéntrico en la adquisición de la direccionalidad y recién hacia los 10-12 años se establece ésta sin tomar su cuerpo como punto de referencia o sea en forma objetiva.

En la adquisición de la lateralidad manual, el proceso de aprendizaje de la escritura es sumamente importante pues exige al instrumento mano una coordinación, justeza, precisión, que acentúa la diferencia en la habilidad para manejar ambas manos.

altérnando el experimentador y el niño, mirar con un telescopio, o un largavista o un cucurucho de papel.

Se pueden completar las pruebas con la dominancia del pie, haciendo patear un taco de madera, una pelota, etc., o una prueba tipo rayuela, o sea saltar al mismo tiempo que se empuja algo.

De las pruebas puede resultar:

I — Que el niño tenga una lateralidad consistente, homogénea, o sea que domine ojo y mano del mismo lado del cuerpo;

II — Que en lo manual la dominancia esté en un lado del cuerpo y para lo ocular en el contrario. En ese caso se dice que la lateralidad es inconsistente, heterogénea, que el niño está mal lateralizado o que tiene lateralidad cruzada.

Dentro del grupo I, de sujetos con lateralidad homogénea, hay un neto predominio de los diestros. La lateralidad homogénea derecha para Galifret-Granjon se da en un 38 por ciento de los niños de 7 a 10 años y en un 52 por ciento de los 11 a 13 años.

El porcentaje de zurdos aparece con valores diferentes en países diferentes. Bloede de 2 a 6 por ciento en la población general, Brain de 5 a 10 por ciento.

Para la interpretación de los porcentajes es necesario recordar que cuanto más especializada y diferenciada es una actividad, tanto mayor es el número de diestros.

Un estudio de Hecaen y Ajuriaguerra demostró que la zurdería fuerte no se modifica por la influencia del medio. El medio no actúa sino sobre los mal lateralizados cuyo número disminuye en favor de los diestros. Por eso, para establecer el porcentaje de diestros y zurdos es necesario tener en cuenta la edad.

Dentro del grupo II, la combinación más frecuente es mano derecha y ojo izquierdo que, como en el caso anterior aparece con frecuencias diversas según los distintos autores. Hildreth encuentra que la dominancia ocular derecha se da en porcentajes que varían de 62 a 73; la izquierda de 21 a 30.

Galifret-Granjon presenta (1960) un estudio evolutivo del fenómeno de la lateralidad cruzada, encontrando:

6	años	.....	69 por ciento
7	años	.....	59 por ciento
9—10	años	.....	57 por ciento
11—12	años	.....	49 por ciento

Lateralidad homogénea derecha: 51 o/o  
 Lateralidad homogénea izquierda: 4 o/o  
 Lateralidad heterogénea  
 mano derecha — ojo izquierdo: 44 o/o  
 mano izquierda — ojo derecho: 1 o/o

Según esta autora, se podría esperar que el 50 por ciento de la población escolar presente lateralidad cruzada.

Una investigación realizada por nosotros en 1964-1965, que tiene la limitación de referirse sólo a niños de primer año, nos muestra:

Mano derecha dominante: 95 por ciento  
 Ojo derecho dominante: 52 por ciento  
 Mano izquierda dominante: 5 por ciento  
 Ojo izquierdo dominante: 48 por ciento

### 3º — ¿QUE EJERCITACIONES SE ACONSEJAN CUANDO EL ALUMNO NO PRESENTA LATERALIDAD CRUZADA?

En general, los ejercicios que lleven al niño a homogeneizar los movimientos en la dirección izquierda-derecha.

Nótese que antes de la lectura y la escritura el niño no presentaba la necesidad de ordenar sus movimientos oculares en la dirección izquierda derecha ni deslizar su mano para escribir en la misma dirección.

Esta es una imposición de nuestra lectura y escritura. Si nuestro idioma fuera otro, probablemente la dirección sería derecha-izquierda o de arriba hacia abajo, etc.

Ahora bien, de acuerdo al principio de dirección del desarrollo, el movimiento natural de los segmentos corporales es el que va del eje del cuerpo hacia afuera. La línea media, o sea el eje corporal constituye un problema y hay niños que tienen gran dificultad en realizar movimientos que implican el cruce de ese eje medial; en consecuencia muchos ejercicios deben tender a que el niño adquiera la noción de direccionalidad y aprendan a cruzar el eje corporal manteniendo la misma.

Se presentan, en esta ejercitación dos problemas:

- 1º El del niño mal lateralizado;
- 2º el del niño zurdo.

En el primer caso, si el niño tiene mano derecha, ojo izquierdo dominantes, el movimiento natural de ambos es contrario, y el niño hace frecuentes inversiones en letras y palabras. Es necesario establecer, por educación la dirección izquierda derecha, haciendo al niño hacer guardas, recorrer laberintos, buscar objetos, unir elementos, siempre en la dirección izquierda-derecha. Es necesario resolver un proceso, por lo cual debe iniciarse por grandes movimientos para ir reduciendo las proporciones a niveles semejantes a las grafías de la escritura. Frostig tiene una serie graduada que se puede consultar y, además el maestro puede crear otros.

Es indudable que tiene extrema importancia la forma de examen y la precisión del instrumento, ya que no todas las pruebas usadas miden el mismo aspecto.

Se impone continuar las investigaciones en este campo pero, el maestro debe saber que el hecho de que un niño sea manualmente diestro o zurdo, no lo autoriza a pensar que sea consistentemente diestro o zurdo pues vimos que se da muy frecuentemente el fenómeno de la lateralización inconsistente.

Ayuda también la observación de tiras cómicas, simples y sin palabras, que el niño debe mirar en la dirección izquierda-derecha.

2º En el caso de los niños zurdos, las opciones científicas están divididas, pero este problema, de si debe corregirse al zurdo y cuándo y cómo no puede ser considerado en este trabajo, pues rebasa los límites del mismo.

Sin embargo el maestro debe saber que el zurdo tiene que hacer el esfuerzo de invertir la direccionalidad normal tanto al leer como al escribir pues neurológicamente el movimiento más natural es derecha-izquierda o sea el contrario que para el diestro. Al enfrentarse a una escritura para diestros, debe invertir todos sus movimientos y giros; debe adquirir por educación lo que para el diestro es normal, e inhibir su tendencia natural de progresar en sentido inverso.

Los ejercicios son semejantes a los anteriores, poniendo el acento en la adquisición y fortalecimiento de su esquema corporal.

La finalidad de estos ejercicios no es que el niño adquiera el conocimiento intelectual diríamos, de cuál es su derecha y su izquierda, o el de los nombres de ellas, sino la vivencia de su esquema corporal lateralizado y el hábito de la progresión, ocular y manual, en la dirección indicada que es la de nuestra lectura.

Otra serie de ejercicios debe tender a independizar ambos lados del cuerpo o sea, que se puedan eliminar las exteriorizaciones o movimientos parásitos de la mano no dominante.

El maestro debe tener conciencia de que está exigiendo algo que al niño le significa un verdadero esfuerzo; que no se trata de algo simple y, además y esto es fundamental, que toda reeducación y readaptación debe empezar por niveles mucho más primitivos que el exigido; se debe reestructurar el movimiento desde su base; por eso es necesario reforzar y trabajar los grandes movimientos, el esquema corporal, antes de llegar a lo ocular o lo manual.

4º De las respuestas que anteceden parecería derivarse que si el niño no tiene establecido el dominio lateral, va a encontrar dificultad en diferenciar letras como la b y la d, la p, y la q, cuya diferencia radica únicamente en la orientación; también hallará dificultad en la lectura de monoslabos, y así sol, se convierte en los, o viceversa.

Sin embargo, en este aspecto del problema la controversia es grande. La importancia que se le asigna a la dominancia hemisférica deriva de la hipótesis de Orton que admite que el elemento esencial de la dislexia es la estrofasimbolia, fenómeno que se explicaría por una perturbación de la dominancia lateral; los disléxicos utilizan simultáneamente los elementos simétricos, mientras que en la persona normal, las impresiones recibidas, por el hemisferio dominante, no serían tomadas en consideración.

El niño laterolateralizado, o con lateralidad cruzada, tendría, como consecuencia, problemas de lectura.

Muchos autores han seguido la hipótesis de Orton; Galifret-Granjon y Ajuriaguerra han encontrado mala lateralización en muchos disléxicos.

Bentos y colaboradores (1965), señalan: "estamos convencidos de que la dominancia ojo-mano son una causa genuina de dislexia en ciertos niños".

#### BIBLIOGRAFIA

- De Quirós, Julio B. y Ma. Cella, M.: "La dislexia en la niñez". E. Paidós.  
 Hécaen, Y. y Ajuriaguerra: "Les gauchers". P.U.F.  
 Kepart, N.: "El alumno retrasado". B. U. Miracle.

Una investigación de Moraes Almeida (1965) encuentra que los niños mal lateralizados de 1er. grado escolar no presentan más dificultades que los que tienen lateralidad homogénea.

La investigación de nuestro país antes citada nos mostró lo siguiente:

	Aprendieron a leer en 1er. año	No aprend. a leer en 1er. año
Lateralidad homogénea	56	59
Lateralidad heterogénea	44	41

Repetimos, se trata sólo de primer grado escolar.

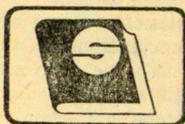
El problema está planteado; no hay soluciones definitivas y sí la necesidad de seguir investigando.

Además, es necesario recordar que si bien no hay diferencias en porcentaje de niños que aprenden o no a leer, la experiencia clínica nos dice que un alto porcentaje de niños disléxicos presentan lateralidad cruzada.

Personalmente considero que, la mala lateralización es un factor que incide desfavorablemente en el aprendizaje de la lectura y escritura; en especial en ésta última; aspiramos a que los resultados de nuevas técnicas nos permitan avanzar en este campo.

"Learning disorders". (Special Child Publications — Jerome Hellmuth, E.)

- Popovich, A. M.: "Alfabetização". Ed. Vetor.  
 Carbonell de Grompone, M., Tuana, E. J. y Behar de Huino, R.: "Estudio comparativo de los métodos analítico sintético y global en el aprendizaje de la lectura en Superación". Nos. 41, 42 y 43.



**Silvera**  
**LIBROS**  
**Discos**

— FRENTE AL LICEO DEPARTAMENTAL —

SARANDI 635 bis

SAN JOSE

# el encuentro de hamburgo

Desde el primero al cinco de noviembre del año pasado, se desarrolló en Hamburgo un encuentro internacional de expertos en el tema de investigación educativa sobre el cambio de papel de la escuela secundaria, organizado por la UNESCO en colaboración con la Asociación Internacional de Ciencias de la Educación.

La primera parte del encuentro se desarrolló sobre la base de dos informes: uno del profesor Bogdán Suchodolski, presidente de esta Asociación, ilustra las respuestas a un cuestionario sobre el presente estado y las necesidades futuras de la investigación pedagógica en general, y en particular en relación a la enseñanza secundaria; otra, del profesor I. Goodlad (Stranford, California), examina los objetivos y las nuevas funciones de la enseñanza secundaria desde el presente hasta fines del siglo con indicaciones sobre los modos de desarrollar la investigación a la luz de la situación futura.

La segunda parte del encuentro comprende el trabajo de tres grupos de expertos sobre los siguientes temas:

1. Estructura, acceso y democratización de la enseñanza secundaria, función de la escuela secundaria, su eficiencia en correspondencia a las necesidades de la sociedad y sus relaciones con la educación permanente.
2. Consideración de la escuela secundaria en el presente y en el futuro y en particular para los siguientes aspectos:

La escuela como institución educativa y social; valoración de la influencia exterior, social y cultural (comprendidas las "más-media" sobre los niños en edad escolar; el currículum en general y en relación al pensamiento racional y creativo; la tecnología educativa y el cambio de los métodos de enseñanza y de aprendizaje; el cambio de las funciones del educador en relación con los alumnos y la sociedad.

3. El problema de la necesidad de auto-realización de los jóvenes; consideración de las diferentes situaciones que se les presentan a éstos al abandonar la escuela y al acceder o al trabajo o a los estudios ulteriores; los deberes de la escuela en el comienzo de una participación responsable en la sociedad adulta; cómo podrá la sociedad en el futuro empeñar su activa participación y traer el provecho de una mejor enseñanza de su parte; problemas de la frustración y de la confrontación.

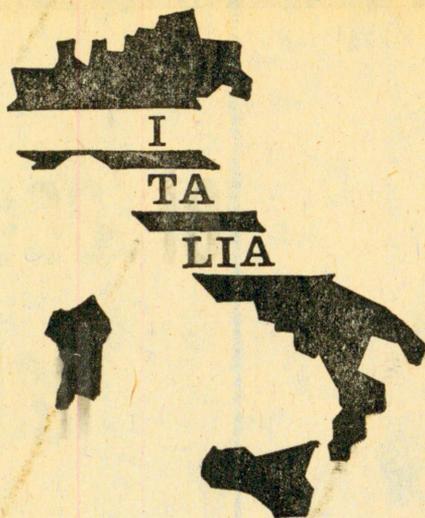
Los relatores sobre estos tres puntos fueron: los profesores: Torsten Husén (Suecia); Víctor-Luis Marbeau (Francia); y W. W. Krajevsky (URSS) para el primero, Mario A. Manacorda y W. D. Halls (G. Bretaña); para el segundo punto, Maurice Debesse (Francia) y Takashi Otha (Japón), para el tercero. Entre las comunicaciones figuran las de A. Clausse (Bélgica), M. V. Keith (Canadá), E. J. King (G. Bretaña), G. Pirjov (Bulgaria), I. Woinail (Polonia).

# el lugar de los adolescentes

MARIO E. MANACORDA

Esquema de informe al  
encuentro de expertos en  
el tema de investigación  
educativa sobre el cambio  
de papel de la escuela secundaria.

UNESCO.



## 1.1. La escuela como institución educativa y social

a) La escuela, como institución para los adolescentes separados de los adultos surgió históricamente recién a un nivel de desarrollo social en que la división del trabajo (esencialmente entre trabajo intelectual y manual) había acarreado la división de los adultos entre ellos (separación en clases).

Desde este momento, los grupos dominantes, liberados del trabajo directamente productivo, formaron a sus adolescentes no ya "en el trabajo para el trabajo" sino "fuera del trabajo para el no trabajo" o bien para el trabajo intelectual no inmediatamente productivo y para el disfrute.

La invención social de este "lugar de los adolescentes" separado del trabajo, o escuela, comporta también una nueva especialización intelectual: la del educador.

Los adolescentes de las capas productivas continúan formándose por milenios a través del aprendizaje junto a los adultos, que también, además de la adquisición de capacidad de trabajo, incluye un mínimo de nociones de ciencia inherentes al ámbito restringido de cada actividad productiva.

b) En la edad moderna se manifiesta una nueva contradicción: El desarrollo científico que da lugar a la gran industria, por una parte reproduce y exaspera la división social del trabajo, separando ciencia y trabajo en lo interno de cada rama de la producción; por la otra, integra no obstante el trabajo en una estructura productiva altamente "cientificada". Se tiene así un entrelazamiento parcial y contradictorio de los dos

elementos: la técnica-trabajo haciéndose cada vez más compleja o "teórica", la ciencia haciéndose cada vez menos desinteresada y cada vez más una "fuerza productiva". El rápido cambio tecnológico no es sino un aspecto de este nuevo entrelazamiento entre ciencia y trabajo).

Surge así la necesidad de dar alguna instrucción tecnológica, teórica y práctica, aun a los adolescentes destinados a la producción. Esto llega por dos caminos diversos: por una parte se reproducen en la fábrica formas "artesanales" de aprendizaje y de puesta al día en el propio trabajo; por otra, se recurre a la institución consolidada para la formación de los adolescentes, es decir, a la escuela, que continúa presentándose como la institución formativa tipo.

La escuela no es, pues, una institución nacida con la sociedad moderna, de su misma esencia: es solamente una institución heredada de la historia precedente y adaptada a las necesidades actuales. Si en realidad la exigencia de una formación sistemática de los adolescentes como productores a un nivel tecnológico avanzado es nueva e ineliminable, vieja y por lo tanto eventual es la institución a ello destinada. Su adecuación a la sociedad peligrará por esto, convertirse en una carrera sin fin.

c) Al viejo principio educativo de la escuela cultural desinteresada se ha acoplado, pues, el nuevo principio educativo de la escuela tecnológico-productiva. La escuela general, en particular la escuela secundaria, ha heredado de la propia tradición la función de una educación desinteresada y ha asumido por la demanda social actual la función de una preparación para la produc-

ción con la consiguiente multiplicidad de las orientaciones técnicas. El antiguo principio educativo se hizo pedazos y entró en crisis.

Principalmente a nivel de la escuela secundaria, esto acarrea algunas contradicciones.

La primera, es que la educación desinteresada tiende inevitablemente, por una parte, a fosilizarse en los esquemas de una cultura ya no actual; por otra, a resolverse en una "formación del consenso" o conformación de las capas inferiores, admitidas finalmente en la escuela, al modelo de las clases dominantes.

La segunda contradicción es que la escuela, mientras prepara para la vida productiva adulta, la remite entretanto más allá de la edad en que el joven estaría en condiciones de producir. La liberación de los niños con respecto al trabajo se transforma en la condena de los adolescentes al no trabajo. La expansión y la prolongación de la escolaridad asumen el carácter de un sustituto de la desocupación —"zona de estacionamiento" según la definición del movimiento estudiantil— y de una condena a lo que se puede definir como "la privación productiva".

La tercera contradicción es que la escuela, mientras tiende a presentarse como algo global y que lo comprende todo refiriéndose a todos los adolescentes para educarlos (consenso) e instruirlos (tecnología) en todos los aspectos, ve sin embargo otras instituciones asumir también ellas la realización de estos deberes sociales.

## 1.2. Valoración de la influencia externa, social y cultural (comprendida la masa media) sobre los niños en edad escolar:

a) Las otras instituciones que se unen a la escuela en la labor de formación de los adolescentes, esto es, de su progresiva integración a la sociedad adulta, constituyen la que ha sido llamada "estructura material de la ideología" de cada sociedad, es decir, de sus grupos dominantes.

Ellas son numerosísimas. Aparte de la familia se pueden enumerar: instituciones escolares privadas, escuelas vespertinas y por correspondencia; círculos culturales y recreativos, asociaciones corporativas; sindicatos, partidos, iglesias, ejército, academias, sociedades científicas, bibliotecas, museos y pinacotecas, jardines zoológicos y botánicos, laboratorios científicos de fábrica, centros de organización científica del trabajo, casas editoriales y en general, publicación de diarios, periódicos y libros, cine y teatro, radio y televisión, etc.

No todas estas instituciones se dirigen a los adolescentes: pero todas contribuyen a crear un clima cultural que redunda tam-

bién sobre ellos. Su influencia total es más vasta y penetrante que la ejercida por la escuela, si no en el plano de la transmisión sistemática de las nociones y las capacidades básicas, seguramente en el plano ya sea de la especialización, de la formación del gusto y de los intereses, es decir, del hábito. Su ininterrumpida presencia, su existencia mezclada a la vida cotidiana y sobre todo, su estructura menos individualista y más industrializada, los hacen instrumentos más persuasivos, que no solo integran sino con frecuencia corrigen y desmienten la influencia formativa de la escuela, con una mayor capacidad de profundización y actualización.

Ellos son a la vez motivos de goce y medios de actividad. En el plano operativo la escuela puede reivindicar muchos de ellos, sea como medios técnicos o como formas organizativas de la actividad didáctica: desde los clubes especializados, a las actividades expresivas o figurativas; desde las colecciones artísticas y científicas a la impresión de periódicos escolares y a la utilización de la radio y la televisión y puede hasta darle a su utilización un carácter menos receptivo y más activo. En el plano institucional, ellos se presentan en su exterior como "diferentes de la escuela", ejerciendo su autonomía función formativa.

Entre estas otras vías formativas, tienen un lugar propio la actividad productiva y el lugar de trabajo, también ellos en el doble aspecto de actividad recuperable en el interior de la escuela y de lugar exterior y distinto de ella.

b) Desde el momento en que la escuela común surgió como respuesta "espontánea" al nuevo enlace entre ciencia y producción, se puede prever el acentuamiento de la tendencia hacia una escuela que sea al mismo tiempo formativa de capacidades "intelectuales" y "manuales" esto es, en el mundo moderno, hacia la investigación científica y la producción tecnológicamente avanzada y que cree las bases culturales generales para la futura actividad profesional sin predeterminarla todavía.

Una más amplia integración no solo de la "masa media" a la escuela, sino de la escuela con las otras instituciones tanto de la alta cultura como de la producción, presupone que la actual crisis del principio educativo habrá sido resuelta precisamente con la creación de una escuela cultural-tecnológica, como primer nivel de una nueva integración ciencia-trabajo, de la cual las instituciones científico-técnicas de la sociedad adulta (desde las academias a la administración) representan los niveles superiores. Así, la sociedad entera se constituye en centro de educación permanente.

## 2.1 EL CURRÍCULO EN GENERAL

a) La determinación del currículo (en sentido amplio: qué enseñar, a través de qué métodos e instrumentos, con qué criterio de valoración, en qué tiempo, con qué instituciones) puede partir de tres aproximaciones diferentes: sociológica (demanda social de conocimiento y capacitación y de conducta); cultural (herencia cultural y estructura de las disciplinas); psicológica (psicología evolutiva y diferencial, las exigencias juveniles).

Cada una de estas aproximaciones conlleva contradicciones que se presentan como una perpetua reedición de la disputa entre la autonomía ("puerocentrismo", "inatismo", espontaneísmo) y heteronomía (autoritarismo, dogmatismo, aculturación).

La batalla "puerocéntrica" que la educación nueva condujo en nuestro siglo y en particular en los años 20 encontró después de las infaltables resistencias conservadoras una oposición dinámica ya en los años 30 (el último Dewey, Makarenko, Granmsci). Una nueva oposición dinámica se vuelve a proponer hoy en vasta escala (pedagogía socialista, "new look" americano, analistas ingleses, etc.), tendiendo a la recuperación de una pedagogía de la exigencia que no obstante ponga a salvo las conquistas permanentes de la educación nueva.

Tomando en cuenta esta tendencia general, se pueden hacer algunas observaciones sobre las tres aproximaciones arriba enumeradas.

b) (Sociológica) — Puesto que ninguna sociedad actual arriesga comprometer en los más altos niveles científico-tecnológicos de la investigación y la producción a todos sus miembros, muchos de los cuales más bien no reciben ningún requerimiento de aporte creativo, de por sí la demanda social, de cualquier modo que se represente (pirámide tradicional o huevo de Husen), lleva consigo el riesgo de una permanente discriminación, de un exceso de especialización, del mantenimiento de zonas de subdesarrollo cultural.

Frente a esta situación, es indispensable una cierta autonomía de las instituciones educativas respecto a la demanda social, a través del reconocimiento del derecho de cada uno a una formación completa, que no prefigure ninguna tarea social determinada, y que reduzca el ámbito del conformismo y de la aculturación en favor de la más amplia permisividad concedida a la autónoma cultura adolescente.

c) (Cultural) — La herencia cultural a transmitir consiste en una serie de disciplinas, cuya relación está en permanente reconstrucción, y cuyo contenido oscila entre nociones obsoletas y adquisiciones problemáticas. La elección de ellas, plena siempre de consecuencias delimitantes o solici-

tantes, no está ya dada a priori sino que representa un proceso continuo.

Parece oportuno no separar el dato meramente cultural (el conocer), del dato meramente operativo (el hacer); evitar a través de los nexos interdisciplinarios la multiplicación enciclopédica de las materias y no ser demasiado indulgentes ante la alternativa tradicional entre ciencias humanas, ciencias matemático-naturales, actividades expresivas y capacidades prácticas, especificar más bien un núcleo fundamental de disciplinas instrumentales o "metalenguajes" (tecnológico - científicos, lógico-verbales?) que, retomando a más alto nivel el conocimiento de los primeros automatismos culturales del leer - escribir - contar, se vuelvan a proponer a nivel secundario como instrumentos básicos para una libre y multiforme adquisición de los diversos contenidos.

En la transmisión de estas disciplinas instrumentales, la escuela secundaria no puede renunciar a ejercer el mayor rigor didáctico, concediéndose siempre, sin embargo, el máximo de permisividad en su uso por parte de los adolescentes.

d) (Psicológico) — También la psicología evolutiva y diferencial presentan sus contradicciones y sus problemas irresueltos. Estos se manifiestan sobre todo en la interpretación de las formas de la actividad psíquica, de los modos y los tiempos de su aparición, del prevailecimiento de una u otra en este o aquel individuo; y de esto deriva una perenne dificultad en la definición del contenido de la enseñanza, su tecnología y su progresión óptima para los adolescentes, ya sean tomados individualmente o como conjunto.

Del modo en que se responda a estos problemas depende también la elección de las disciplinas y de las direcciones fundamentales del trabajo educativo y la decisión de si convendrá requerir las actitudes adecuadas en cada individuo, en mengua de las actitudes fundamentales deseables en todos, y cuándo y cómo.

## 2.2 EL CURRÍCULO EN RELACIÓN CON EL PENSAMIENTO RACIONAL Y CREADOR

a) Con todo, una pregunta: las dos definiciones del pensamiento ("racional" — "creador"), ¿deben entenderse como complementarias o como disyuntivas? ¿Y cuál es su sentido preciso? La interpretación que se les da no es, en general, unívoca, y pares de definiciones más o menos paralelas, han sido propuestas con diferentes valoraciones por diferentes autores. Valgan algunos ejemplos aunque sea algo forzadamente:

Convergente — divergente (Guilford)

Cerrado — abierto (Wertheimer)  
 tenso para retener — tenso para rever  
 (Getzel - Jackson)  
 tenso por la solución — tenso por el  
 descubrimiento (Guilford - Zaztim)  
 Lógico — representativo (Piaget)  
 Simbólico — icónico (Bruner)  
 Mano derecha — mano izquierda (Bruner)  
 "Intelligo" — "cogito" (Kubie)  
 Peer-orientation — succes-orient.  
 (Torrance)

Deductivo — inductivo-intuitivo, etc.

El diferente sentido en que cada autor lo ha propuesto — como operaciones, como modalidad, como fases, como actitudes posibles en cada fase o modalidad — permite comprender cuán complejo es el problema y cómo cada respuesta será necesariamente parcial.

De todos modos, refiriéndose a la que puede ser considerada de alguna manera como la media de las diferentes opiniones, se puede hablar de modos diversos y complementarios de la actividad intelectual los que, independientemente del hecho de que maduran más o menos simultáneamente, se manifiestan con diversa intensidad en los diversos individuos. Sintéticamente, se les puede definir como la capacidad de resolver según reglas rigurosas un problema dado y como la capacidad de descubrir problemas nuevos y de resolverlos hasta de modo original.

b) La tendencia a diagnosticar pensamiento racional o pensamiento creador para después impulsar en la enseñanza el tipo de pensamiento surgido, puede representar una nueva edición de una pedagogía discriminante que, presumiendo fundarse sobre la presencia de esta o aquella cualidad "innata" o madurada, en realidad se prepara para corresponder a la demanda social diferenciada. Los aplazamientos y las orientaciones e igualmente la selección son un instrumento indispensable para proveer de la mano de obra no calificada, o escasamente calificada, de la que las actividades productivas tienen todavía necesidad.

Las posibilidades reales de cada uno son quizá el fruto de una "naturaleza" y de una maduración individual; seguramente, el fruto de una "formación histórica" o condicionamiento social (¿No habla también Piaget de "isomorfismo de operaciones y cooperación"?). El problema es por lo tanto, el de solicitar en cada persona el desarrollo de todas las modalidades de pensamiento que se estimen propias del hombre.

Y puede ser verdad que es necesario de todos modos estimular las actitudes ya manifiestas para promover a través de su movilización también las aptitudes a formar, aunque las aptitudes más reales y profundas se manifiestan solamente sobre la base de una personalidad que se haya ya desa-

rollado armoniosamente a través de una educación exigente y "omnicomprensiva".

c) El currículo debe ser tal vez universalmente solicitador y su enseñanza - aprendizaje debe ser rigurosa y al mismo tiempo permisiva. No puede dejar de partir del "nivel efectivo" alcanzado y de las aptitudes manifiestas, pero debe tener en cuenta sobre todo el "nivel potencial": no puede dejar de partir del capital de conocimientos y capacidades adquiridas, pero debe tener en cuenta sobre todo, modalidades de pensamiento movilizadas y todavía a movilizar.

Por lo demás, no se puede subvalorar el papel que la tarea educativa vuelta a vuelta propuesta — moto - sensorial, representativa-expresiva, técnico - operativa, etc. — ejerce en la movilización de las correspondientes modalidades intelectuales. Por eso el currículo deberá comprender la presencia de contenidos y metodologías que sean múltiples y solicitadoras en la confrontación con el pensamiento tanto racional como creador, como en general con todas las capacidades manuales, expresivas, etc., que concurren a la formación de una personalidad completa.

### 3.1 LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA

a) Como tecnologías educativas se pueden entender:

1.— La estructuración científica del proceso educativo entero con criterios experimentalmente convalidados, reproducibles en amplia escala, verificables a través de comprobaciones objetivas.

2.— El uso científicamente motivado de todo el material instrumental producido por la moderna industria.

3.— La transmisión, sobre esta base, del conocimiento de los modernos métodos de investigación y producción y la formación de una conducta adecuada a ellos.

La investigación científica debe comprender, ya la organización escolar en sus esquemas administrativos y en sus bases materiales (finalidad y programación, tipos de escuela, direcciones de estudio, edificación, equipamiento, etc.), ya la determinación de los procesos didácticos (programas, lecciones, textos y ayudas, actividades individuales y de grupo, tiempo juvenil libre, etc.), ya, en fin, la valoración de los resultados alcanzados.

El uso de los productos de la tecnología material y la apelación (que necesariamente se deriva de ello) a metodologías escondidas por precisos algoritmos en los que unidad y métodos de estudio estén científicamente dispuestos, lleva consigo el desplazamiento del centro de gravedad, del acto didáctico inmediato a la predisposición técnicamente convalidada en favor de sus instrumentos y sus métodos. Las nuevas tecnologías mate-

riales reclaman, en efecto, con un amplio empleo de medios económicos, una cooperación de tipo industrial por su planeamiento, su preparación, la verificación de la validez de su empleo (100 - 200 horas laborales de equipos de técnicos especializados, para obtener una secuencia didáctica de 1 hora).

Su introducción como instrumentos de la actividad didáctica no marginales sino fundamentales está ligada a la posibilidad de su vasta utilización en una escuela de masas, de la preparación de materiales aptos y de un tipo de relación diversa entre aula y laboratorio, entre trabajo por clases, trabajo por grupos, trabajo individual, etc., así como a la disponibilidad de educadores de nuevo tipo. Esto explica por qué hasta ahora, aunque siendo inicialmente destinadas a la escuela tradicional, ellas encontraron empleo sobre todo en la "escuela paralela".

Fuera de toda reserva y de todo engreimiento por ellas, se puede admitir que también por medio suyo se recompone el enlace entre ciencia y trabajo, instrucción y producción, escuela y sociedad.

### 3.2 EL CAMBIO DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

a) El planteamiento tecnológico del proceso educativo se opone al tradicional planteo individualista e improvisador.

A decir verdad, la industria moderna desde hace mucho tiempo ha condicionado el trabajo de los educadores proveyéndolos de materiales impresos y ayudas preparadas por otro, antes y fuera del acto didáctico y ha contribuido así a cierta estandarización de la enseñanza con los inevitables aspectos subalternos y de repetición.

El reforzamiento de esta tendencia al condicionamiento tecnológico de la instrucción puede todavía, invirtiendo la situación, concurrir a la liberación del educador de las tareas de repetición y a una mayor disponibilidad para tareas creadoras y originales.

La instrumentación material de las tecnologías educativas presenta una vasta articulación que se recompone en "paquetes" o "sistemas" de aprendizaje y que se tiende a clasificar como sigue:

1.— Material tipográfico (libros programados o no, fichas, documentaciones ilustrativas, tests, etc.);

2.— Material audiovisual (cintas y discos; transparentes para pizarrones luminosos, diapositivas, películas, TV en circuito cerrado, "video - cassettes", etc.).

3.— Elaboradores electrónicos (ya como medios de información y de ejercitación: C.A.I. —Computer Assisted Instruction—; ya como medios de valoración y control: C.M.I. —Computer Monitored Instruction).

b) Ellos representan el aspecto técnico - material de la **masa media** que, lo hemos dicho, puede ser recuperado en lo interno de la escuela, para ser empleado más bien en una función menos receptiva y más activa.

En su conjunto, ellos constituyen instrumentos aptos para la formación tanto general - desinteresada, como especializada - profesional en todos los niveles, suministrando una sólida formación homogénea (socialización - aculturación), solicitando la educación a la medida (individualización), volviendo posible una valoración objetiva de los resultados. A través de ellos se ejerce aquella exigencia de rigor en el aprendizaje de las disciplinas instrumentales que puede tener algunos campos de acción electivos (sobre todo en la enseñanza de las lenguas, de las ciencias exactas, de las tecnologías productivas), pero que no excluye ninguna.

Ellos no sólo cambian la metodología y la organización de la vida escolar (clase - aula, maestro - alumno, trabajo en grupo - trabajo individual, etc.) sino que educan en un comportamiento "tecnológico" moderno. Su uso, de hecho, acarrea la adquisición de automatismos, no diferentes en su estructuración psicológica del leer y el escribir o del uso de un instrumental mecánico cualquiera (se podría decir con un juego de palabras que "el uso de máquinas para aprender sirve para aprender a usar las máquinas"), e introduce así en la moderna tecnología de la ciencia y de la producción.

### 4.1 EL CAMBIO DE LAS FUNCIONES DEL EDUCADOR EN RELACIÓN CON LOS ALUMNOS

a) La antigua separación entre la ciencia y la producción impuso a los educadores durante siglos un papel bien definido: transmisores de un patrimonio cultural esencialmente disfrutable y no productivo, formadores del consenso, evaluadores del aprendizaje conseguido por los alumnos a los fines de su selección social (aun cuando, en realidad, con poca relación con las capacidades que la sociedad adulta le hubiera requerido). Justamente por esta tradición, los educadores se manifiestan todavía hoy reacios a aceptar los contenidos y la tecnología modernas que consideran aculturales y mecánicos, y a asumir un diferente papel social.

El movimiento de la nueva educación propuso, sí, sobre todo para los niveles de la enseñanza primaria, una nueva imagen de educador, colaborador experto y afectuoso de los adolescentes, dispuesto no tanto a transmitir un patrimonio dado, como a estimular la manifestación de la personalidad auténtica del alumno. No se ha logrado todavía hacer de esta imagen un modelo de

masas ni a integrarla en un temple científico - tecnológico realmente moderno.

Actualmente, ni el dogmatismo - autoritarismo despersonalizado del educador tradicional, ni la discrecionalidad instaurada por el educador de la nueva educación han satisfecho la doble dialéctica exigencia de "rigor + permisividad" que la moderna formación del hombre requiere.

b) El progresivo desarrollo de una tecnología educativa material, que ya de por sí solicita su utilización racional, generalizable, experimentalmente verificable, provee de la primera base para el cambio de las funciones del educador, en relación con los alumnos.

Una segunda base para el cambio está constituida por el desarrollo de la investigación psicológica (psicología evolutiva, psicología individual o diferencial, psicología del aprendizaje, etc.).

De conformidad con estas bases tecnológicas y psicológicas de la relación educativa, se puede afirmar que las tareas fundamentales de la enseñanza están no solamente en la rigurosa transmisión de conocimientos, aptitudes y capacidades de comportamiento apropiados para la vida en la sociedad moderna, sino también en la sollicitación de todas las aptitudes humanas de los alumnos, como individuos y como conjunto, comprendidas en ella las manifestaciones de la autónoma cultura adolescente, en la perspectiva de una formación multilateral.

El educador deberá por lo tanto estar en condiciones de dominar la máxima disponibilidad de instrumentación tecnológica, de tipo organizativo y didáctico: demostraciones *ex-cathedra* y discusiones, promoción de la investigación individual y de grupo, experimentación y expresión, según las exigencias de los alumnos y las posibilidades inherentes a diversos campos del saber.

En esta multiplicidad de tanteos didácticos importa mucho que junto al rigor y a la total comprensión de las enseñanzas instrumentales básicas y de las particulares especializaciones científico - técnicas, sean sollicitados al máximo los intereses y la actividad autónoma del alumno, a través de la movilización de todas las modalidades intelectuales, ya evidenciadas o todavía latentes. No obstante la carencia de exhaustivos conocimientos sobre la influencia de las diferencias individuales en el aprendizaje, la individualización es otro aspecto del proceso educativo que en los objetivos no reniega sino se asocia a la rigurosa tecnificación y a la socialización.

#### 4.2 EL CAMBIO DE LAS FUNCIONES DEL EDUCADOR EN RELACIÓN CON LA SOCIEDAD

Actualmente, si se considera la progresiva expansión de la escolaridad y la intención de hacer de la escuela una institución des-

tinada a la quinta parte del tiempo de la vida humana, esto es, a la cuarta parte de la población, si se tiene presente la exigencia del rigor inherente a la transmisión de capacidad y comportamiento adecuados a una vida altamente tecnificada, y con ello la exigencia de permisividad inherente a la transmisión de capacidad y comportamiento adecuados a una vida altamente tecnificada, y con ello la exigencia de permisividad inherente a la transmisión de capacidad y comportamiento adecuados a una vida altamente tecnificada, y con ello la exigencia de permisividad inherente a la edad evolutiva, a la manifestación de la personalidad individual del joven, a la cultura de la adolescencia, resulta claro qué profunda deberá ser la transformación del papel del educador.

Lo que se le reclama es transformarse en el representante de la sociedad en sus niveles culturales y productivos más avanzados, ser un experto no solo en su particular campo del saber sino también en las modernas tecnologías y en la psicología. Su tarea, como individuo y como cuerpo social, es no tanto la selección de los mejores como la promoción al más alto nivel posible de toda la población juvenil y —en relación con la enseñanza secundaria en particular— una formación general tecnológica que pueda ser base de la futura actividad profesional.

El esfuerzo deberá dirigirse a integrar su acción didáctica en el contexto de la más amplia vida social, manteniendo relaciones orgánicas de colaboración cultural y de organización no solo con las familias, sino con todo el ambiente circundante, con las instituciones "paralelas" de la cultura, del tiempo libre, de la producción, de la vida asociada; en el hacerse incitador y organizador de iniciativas culturales abiertas y en recibir del ambiente social circundante estímulos y sugerencias para su trabajo didáctico, de manera de superar la separación entre la escuela y la vida y de contribuir a la formación de hombres capaces de ser a la vez, productores y disfrutadores de los bienes intelectuales y materiales, gobernados y gobernantes.

Cuanto más sepa confiar el educador al utilaje tecnológico los aspectos de rutina inherentes a la enseñanza, tanto más podrá dedicarse a funciones dinámicas (no sólo como el elaborador de materiales culturales nuevos y como colaboradores en el trabajo de grupo con sus colegas) sino aún y sobre todo —en lo que respecta a la diagnosis de los niveles alcanzados, al uso de metodologías adecuadas a estimular todas las modalidades intelectuales, a la incentivación de las actividades libres y creadoras, a la guía en el uso del material para la investigación cultural (bibliografía, catálogos, organización de ficheros), a la capacitación manipuladora y operativa.

Todo análisis de la realidad psicológica y social de la juventud uruguaya actual y aún más en particular, del alumnado de Secundaria, lleva necesariamente el signo de la caducidad como consecuencia del deterioro violento y progresivo de la situación nacional que produce cambios históricos cualitativos en todos los órdenes de la vida del país a un ritmo cada vez más acelerado. Pero aún presuponiendo tal precariedad de análisis, y, sumergido en todo tipo de incertidumbre, es necesario en la hora actual —y más que necesario indispensable, acercarnos comprensivamente a lo que está primero: el ser humano joven de carne y hueso que —por suerte— nos agrade con la urgencia de sus reclamos.

## **la generación del "regular bueno"**

LUIS BATTISTONI

### EL FUTURO ES HOY

Nuestra juventud se caracteriza por lo que siempre se caracterizó lo que es joven: por su actualidad. Pero no en el sentido romántico de "vivir el momento" o aún en el más frívolo de "estar al día", sino en el sentido profundo y adusto de que aquí y ahora sin más demoras se den soluciones a todas las injusticias que la propia sociedad humana genera. Poco esperan de la herencia social de sus mayores y poco esperan de un futuro determinado por esta herencia social.

Pasado y futuro son inútiles términos de una ecuación mientras no se es capaz de actuar hoy, de resolver hoy, de transformar hoy. En otros términos, nuestra juventud se caracteriza por su sensibilidad social, por su edad social superior a su edad biológica, por su urgencia de actuar, por el abandono de todo subjetivismo romántico, por la afirmación de su propio yo a través de su radical politización como única vía de transformación social eficaz y concreta.

### EL FIN DEL PATERNALISMO

Es claro que son muchas y muy complejas las causas y consecuencias de esta nueva actitud.

No corresponde aquí analizar las causas; basta con remitirse a la profusa literatura que analiza nuestra situación económica, política y social o, aún más, simplemente a vivir en carne propia y a nivel doméstico la situación nacional.

Nos interesa las consecuencias y aún éstas, circunscriptas a nivel de la enseñanza.

Se ha insistido, exageradamente, en "explicar" a los jóvenes actuales dentro del marco del "choque generacional".

Si bien es cierto que tal choque existe, y que en sociedades de cambio como la nuestra, los ritmos generacionales se aceleran y las dife-

rencias entre generaciones se hacen más cualitativas e intensas, también es cierto que las generaciones adultas reciben los mismos impactos de la crisis y que por lo tanto se identifican con sus hijos en la zozobra.

La nueva actitud de los jóvenes es en definitiva una actitud moral, en donde se abandonan muchas hipocresías y pequeñeces de la forma de vida burguesa.

¿Quién piensa en el cumpleaños de quince?; ¿en el baile del sábado de noche?; ¿en la cartita amorosa, atrapada en manos extrañas?; ¿o en desahogos personales en poemas o en diarios íntimos? Pocos, muy pocos. Los jóvenes se han vuelto serios, adultos, preocupados, espontáneos, naturales, inclusive hasta en sus más personales expresiones afectivo-sexuales.

Todo esto cambia de raíz los términos de la enseñanza. Y en este terreno, en primer lugar, la relación alumno-profesor.

Ya no es posible la clásica actitud paternalista por parte del profesor ni tenemos derecho a ella por mayores y culpables.

El solo hecho de comunicar lo que sabemos está puesto en tela de juicio, porque a ambos términos de la relación educativa nos abarca la crisis, la incertidumbre del futuro, el no saber con claridad para qué educamos.

Apenas si bosquejamos vagamente y en general cuál es el contenido y los instrumentos expresivos de una cultura y una educación popular, pero nos basamos más —y no es una falsa oposición— en nuestra muy importante tradición vareliana que en criterios, valores, necesidades de hoy, porque precisamente no conocemos el futuro o al menos no están claras sus vías de predicción, dominio y construcción.

Mientras tanto seguimos frente al alumno en un cuestionamiento conjunto que echa por tierra toda pretensión de paternalismo.

La autoridad del profesor no se impone más por su propia presencia o por una disciplina penalista y compulsiva impuesta desde arriba, sino que su autoridad surge de su diálogo abierto, amistoso, franco, frente a los problemas comunes; de la jerarquía, calidad y necesidad de sus conocimientos, en suma de su personalidad cuando es profundamente comprensiva y participe de la realidad juvenil.

## LOS HERMOSOS FOSILES

Y en este marco inédito de las relaciones humanas, ¿qué sucede con los contenidos de la enseñanza y el sistema educativo todo?

Simplemente que no sirve.

Ni para la clase dominante que ve a la inteligencia ponerse del lado de la clase popular, en términos generales.

Ni para la clase popular, porque esa educación enajenante no responde a sus necesidades de clase ni a su papel histórico.

Nuestra enseñanza media fue creada para nuestra clase media, mayoritaria y conservadora, en otras coordenadas sociales, y, aun para esta clase media tampoco sirve pues se halla hoy en pleno desgarramiento social, en una encrucijada histórica en donde está en juego su propia existencia como clase.

Todo el sistema educativo trepida pues, por una enseñanza que no responde con claridad a las necesidades de ninguna clase social.

La educación popular, que instrumentara Varela es intencionalmente desmontada.

Gratuidad, laicidad, obligatoriedad, pasan a ser cada vez más hermosos fósiles para la contemplación y añoranza.

Pero también es bueno saber y lo saben más que nunca los jóvenes, que nunca será tarde para defender estos principios tan caros a nuestra educación.

## LA PEDAGOGIA DEL SIMULACRO

“Mi grupo es cuarto año B”, supongamos que dice un alumno.

Pero esto no pasa de ser una ficción, una mera síntesis verbal, porque de grupo —grupo social— tiene solo aquello que los propios alumnos crean en los patios y corredores.

Nuestra enseñanza es de adquisición individual y fomenta el individualismo a través de la competencia.

Trasmite sobre todo conocimientos verbalizados y en buena medida obsoletos. No se enseña ciencia sino el discurso de la ciencia.

No se enseña filosofía sino una inocua arqueología del pensamiento.

Y aún visto en sus mismísimas raíces, todo esto no pasa de ser solo transmisión de cultura intelectual, abonando así la vieja, histórica, alienante, falsa oposición que produjo la división del trabajo social entre trabajo manual e intelectual.

Por eso es una verdadera inyección de salud ver a los jóvenes buscar la unión de obreros y estudiantes.

Por eso los 45 minutos de clase son un simulacro de cultura, un “enrarecimiento” en donde la realidad verbal suplanta a la realidad sin que advirtamos la fisura ontológica, o en donde la realidad son los garbatos en dos o tres metros cuadrados de pizarrón que poco tiene que ver con la realidad activa del alumno y aún mucho menos o nada con una educación integrada a la producción real del país.

El estudiante es al entrar al liceo, sólo una tripa vacía a la cual se le van embutiendo conocimientos y será “buen estudiante” cuanto más lleno quede ese chorizo.

Nos preocupamos hasta la manía por medir lo enseñado a tal punto que enseñamos sólo lo medible y nos olvidamos de crear valores y actitudes.

Informamos pero no formamos.

Trasmitimos una cultura ilegítima, parcial y fosilizada, alejada de la vida activa, que no responde a las necesidades psicológicas y sociales reales de nuestra juventud, que no es un patrimonio humano que permita al joven instrumentar su futuro.

Y a pesar de las honrosas excepciones y el esfuerzo de lucidez y superación de los docentes, de todos modos, nuestro sistema educativo está alienado y es alienante.

Por todo esto es común oír a los jóvenes decir “para qué me sirve aprender esto” o lo otro.

Y tienen razón.

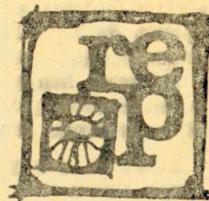
¿Para qué?

Porque si es para incorporarse como idiotas especializados a estas estructuras sociales, lo rechazan de plano.

Ya no es la máxima aspiración culminar los estudios y colgar en la pared el título de doctor.

Dentro de este régimen no se estudia para saber y transformar el mundo, se estudia “para pasar de clase”, “para aprobar el examen”, “para salvar el escrito”, se estudia por la calificación mínima, por el ambiguo **regular-bueno** que permita seguir adelante mientras ellos se adelantan por otras vías hacia lo único que es verdadero: el futuro que les pertenece.

# Sección Didáctica



## matemática en la escuela primaria algunas precisiones

ARIEL SILVA

Desde hace tiempo, a través de cursillos y mesas redondas, y a raíz de la matemática y su enseñanza en la escuela primaria, he mantenido y mantengo ciertas relaciones con los maestros del interior y de la capital.

Estas reuniones, a las que he asistido, me decidieron a escribir cuanto sigue.

De esas clases he aprendido a valorar dos fallas de las que no puedo sentirme satisfecho.

En primer término, tal vez por la índole de las preguntas que me formulaban, ha habido un exceso de generalización que, como todo exceso, es agresivo o cae en el vacío.

De otra parte, la referencia a cuestiones demasiado específicas lleva a perder de vista conclusiones generales que podrían extraerse, con provecho no solamente dentro de la matemática.

Excusas aparte, aquí intentaré salvar ambos extremos mediante algunos ejemplos que permitan, a su vez, prudentes generalizaciones. Pienso que este método inductivo puede contribuir en algo a lo que se escribe, piensa y habla en el ámbito nacional.

Recojo, entonces, varias de las preguntas típicas formuladas por los maestros.

### I — SOBRE LA NOCIÓN DE LINEA RECTA

a) ¿Qué es la recta?

**Respuesta:** En general la recta no se define explícitamente. La casi unanimidad de los autores que se refieren a ella han convenido en adoptar dicho concepto como primitivo, sin definición.

b) ¿Qué es eso de "concepto primitivo"?

**R.:** En primera aproximación, son nociones tan simples que no se pueden definir explícitamente sin apelar a otras más complicadas. Por ello se adoptan como punto de partida: con ellas es posible definir explícitamente todas las demás.

En matemática suelen adoptarse, entre otros, los siguientes conceptos como primitivos:

Conjunto.  
Elemento perteneciente a un conjunto.  
Punto.  
Recta.  
Plano.

Pero es importante señalar alguna imprecisión de lo dicho arriba. Matemáticamente hablando, un concepto es primitivo (o primario) cuando no se le define explícitamente y se le caracteriza mediante postulados. Tal vez por ese motivo suele afirmarse que ellos quedan definidos implícitamente por los postulados correspondientes.

Quiere decir, entonces, que desde un punto de vista meramente lógico y formal, los conceptos primitivos no deben poder definirse uno a partir de los otros; pero no están sujetos a calificativos de "simples" o "sencillos" o "complicados". Desde el punto de vista lógico sería posible construir una geometría —no, por supuesto, la euclidiana, que conocemos— en base a nociones no elementales.

Si, como hemos dicho, los conceptos primitivos se eligen "simples", es por razones meramente prácticas, no por exigencias lógicas. Y, además, porque la matemática pretende suministrar interpretaciones útiles del mundo físico inmediato.

c) **Entonces, ¿no puede afirmarse que una recta es una sucesión de puntos que siguen una misma dirección?**

R.: No. Por lo pronto, esa pretendida definición hace depender la idea de recta de otra noción que es posterior a la de recta: la de dirección.

Además, la recta no es una sucesión de puntos porque en una sucesión hay elementos consecutivos y en la recta no hay puntos consecutivos: "Entre cada par de puntos de una recta hay un tercero", establece el llamado postulado de la densidad de la recta.

d) **La recta, ¿no es la distancia más corta entre dos puntos?**

R.: No. Eso, ni es cierto ni sirve como definición.

No es cierto porque la distancia entre dos puntos suele definirse como la longitud del segmento de recta que los une.

Y no sirve como definición por las razones expuestas antes, a saber: ahora se apela a otra idea más compleja (la de distancia).

e) **¿Tampoco es cierto que dos puntos definen una recta?**

R.: Dos puntos diferentes determinan una recta, en el sentido siguiente: dos puntos diferentes permiten distinguir una recta dentro de las infinitas posibles.

Pero, en modo alguno, dos puntos no definen en general la idea de recta.

(Por supuesto, si el verbo "definir" se toma como sinónimo de "determinar" la afirmación de la pregunta sería correcta y estaríamos en presencia de una mera cuestión de palabras).

f) **¿Quiere decir, entonces, que la idea de recta no admite definición alguna?**

R.: Ya se ha dicho, pero vale la pena repetirlo: si (y solo si) se adopta como concepto primitivo, entonces no hay definición explícita.

Este camino ha sido y es el adoptado por la casi unanimidad de los tratadistas de geometría.

Pero tal opción no implica una norma. Si se cambian los puntos de partida (es decir, los conceptos primitivos) entonces tal vez sería posible definir la recta explícitamente.

g) **Si la recta no se suele definir, ¿cómo se le distingue de otros entes que no son rectas?**

R.: Por los postulados de la recta, que, como hemos dicho, la definen implícitamente. Por ejemplo, un postulado establece que la recta es un conjunto infinito de puntos. Esto diferencia las nociones de punto y recta.

Otro postulado establece que, dados dos puntos diferentes, existe una y sólo una recta que los contiene. Este postulado distingue la recta de cualquier otra línea. Por ejemplo, dados dos puntos diferentes, hay infinitas circunferencias que los contienen. Entonces, una circunferencia no es una recta.

h) **¿Es posible "prolongar una recta"?**

R.: No. Cuando decimos que "prolongamos una recta" nos referimos, no a la recta, sino a la representación que de ella hacemos mediante un trazo.

Y este trazo es, en todo caso, la imagen de un segmento de recta. De modo que la frase, que constituye un eufemismo, carece de sentido si se la toma al pie de la letra.

i) **¿Cómo hacer, entonces, para enseñar la idea de línea recta en la escuela?**

R.: Mediante ejemplos, contraejemplos y actividades.

Ejemplos: Uno de los bordes del pizarrón, un hilo tenso entre dos clavos (ejemplos de G. Choquet), el vuelo de un avión, los rayos de luz que vienen desde una estrella, un camino "bien derecho", etc., dan la idea de línea recta.

Contraejemplos: Un trozo de hilo arrojado al piso, el borde de la sombra de mi mano sobre el escritorio, el vuelo de una mosca, la línea del horizonte, etc., brindan ejemplos de lo que no es una recta.

Actividades: Reconocer alineaciones tales como una fila de alumnos, una hilera de árboles, los postes de una cerca, etc. Reconocimiento "a ojo" del borde de una regla. Uso de la misma. Verificación de la regla.  
Clavar tres o más tachuelas alineadas sobre una tabla de madera.  
Hacer que un alumno camine en línea recta entre otros dos compañeros (ejemplo de Piaget).

j) La naturaleza, ¿brinda ejemplos de recta?

R.: No. En realidad, la naturaleza da ejemplos físicos de formas rectilíneas que corresponden a segmentos de rectas.

Por la contraparte, debe reconocerse que fue en la caída libre de un cuerpo, en ciertos tallos vegetales y en el acto de caminar, de donde se extrajo el modelo matemático de línea recta.

Con esto se quiere indicar que, si bien la concepción de la recta resultó a la postre, de un proceso de racionalización y abstracción, la idea inicial surgió de la naturaleza y de la experiencia humana.

k) ¿Cómo valerse de esos ejemplos (que materializan segmentos) para insinuar la recta completa?

R.: Una buena idea consiste en hacer ver que, prolongando la representación, en un sentido y en otro, la recta es la misma.

Por ejemplo, si hemos formado una fila con lápices "acostados" sobre el piso, la agregación de nuevos lápices alineados con aquellos, en un extremo y otro, representa la misma recta.

Este ejemplo, fundado en el postulado de Arquímedes, brinda información extra, pues permite apreciar que sobre una recta es posible determinar segmentos de longitud superior a cualquiera otra pensada de antemano.

l) ¿Deben admitirse frases tales como "la huella de la bicicleta sobre la arena era una recta perfecta"?

R.: En la escuela primaria, la enseñanza de la geometría reviste un carácter experimental y, por lo mismo, transitorio. No vale la pena extenderse en precisiones rigoristas, ni dar normas a priori.

Será, en todo caso, el maestro quien tolerará o no, de acuerdo al grado de desarrollo de sus alumnos, la oportunidad de afirmaciones como la anotada, que, tomadas al pie de la letra, son incorrectas. Y se tratará de apreciar, en cada caso, si se está en presencia de una mera simplificación del lenguaje o, si por el contrario, hay errores conceptuales implicados.

m) ¿Qué debe hacer el maestro si los niños exigen una definición explícita de la línea recta?

R.: No complacerlos. Ya se ha explicado por qué la noción de recta suele no definirse. Las innovaciones (posibles, de todos modos) son mucho más delicadas de lo que parecen, y es inoportuno referirse ahora ellas.

Aprovéchese la insistencia de los alumnos para hacer notar que, en general, no todo es expresable en palabras o en símbolos. Y que pretender hacerlo, suele conducir, en ciertos casos, a falsear las nociones, a parcializarlas, o a caer en ideas más complicadas.

Por otra parte —y esto vale, en general, del punto de vista didáctico— la enseñanza de la matemática en la escuela primaria debe revestir un carácter inductivo y experimental. Dejemos que, a la postre, sean los propios alumnos quienes se formen concepto de lo que pretendemos; dejemos que lleguen a las abstracciones al cabo del proceso. A esas abstracciones se llega por inducción, por repetición de experiencias. Y es absolutamente contraindicado sustituir todo este rico proceso de elaboración por una fórmula sacramental, por una definición o una regla. Pues, se trata en definitiva de educar, no de determinar una conducta o una respuesta automática.

A estas razones didácticas se agregan, como veremos, otras en el caso de la recta.

n) ¿Conviene referirse explícitamente a los postulados de la recta en la escuela primaria?

R.: Interesa ver cómo se aplican, cómo funcionan, para qué sirven. Y este proceso, repetimos, no cabe —didácticamente al menos— en una receta, en una oración gramatical.

Alguien lo dijo, y vale la pena insistir: no dejemos que el rigor lógico se convierta en el rigor-mortis de la matemática elemental.

El único modelo de recta considerado hasta aquí es el euclidiano.

Dicho modelo, cuya caracterización se conoce desde hace por lo menos mil años, corresponde a una interpretación del espacio físico inmediato, el que se percibe por nuestros sentidos. Ha servido y sirve para la inmensa mayoría de las aplicaciones: para la construcción de edificios y vías de comunicación, para el diseño de artículos de uso cotidiano, para la agricultura y el comercio, etc.

Por su sencillez es, además, el único modelo que se estudia sistemáticamente en la enseñanza primaria y en secundaria.

De aquí no debe deducirse que ésta sea la única idea existente sobre la recta.

Para la interpretación del microcosmos y del macrocosmos, el modelo euclidiano no sirve.

Por tal motivo, existen otros modelos de línea recta. Los postulados que los caracterizan difieren de los considerados por nosotros.

Basándose en concepciones relativistas, y en la geometría de Riemann, Einstein logró demostrar que, por ejemplo, los rayos de luz que nos llegan desde una estrella (uno de los ejemplos citados arriba —ver ítem i—) siguen trayectorias que no corresponden a la idea de recta que poseemos como herencia de Euclides.

De modo que la noción de recta no es única. La razón ha ido más lejos que nuestros sentidos y hemos tenido necesidad de crear distintos modelos, todos ellos útiles en aplicaciones específicas. Obsérvese bien: esos modelos son útiles; ninguno puede calificarse de válido universalmente.

Sirva esta pequeña lección de modestia científica como otro motivo más, agregable a los didácticos y metodológicos ya citados, para eludir una definición explícita (y pretendidamente única) de la noción de línea recta.

(Seguirá: II Sobre los conjuntos).

## Novedades DELTA para maestros

- ▲ Leo y escribo — Manual práctico para el niño
- ▲ Dificultades del aprendizaje escolar disléxico
- ▲ Disfunción cerebral mínima

Rebollo y Col  
especialistas latinoamericanos  
tratan temas de capital importancia  
para el tratamiento de niños  
con problemas.

LIBRERÍA DELTA

AVDA. ITALIA 2817

TELEFONO 41 35 24

## Lidia M. de Montañez

LIBROS PARA MAESTROS

LIBROS PARA BIBLIOTECAS DE AULA

Bernaldo de Quirós — Afasias  
Porchetto — Educación del niño afásico  
Myklebust — Trastornos del aprendizaje  
Pick y Vayer — Psicomotricidad  
Vayer — Diálogo corporal (2 a 5 años)  
Perelló — Lenguaje  
Perelló — Sordomudez

COLONIA 970, P. 3, Apto. 10

TELEF.: 91 35 64

# razones

WALTER SANTIAGO

## RAZONES — Proporcionalidad directa

Algunas ideas para trabajar con estos conocimientos

- 1 — **Apreciación de las razones entre medidas de magnitudes del ser humano y medidas de magnitudes de las cosas que ese ser ha fabricado.**

Ejemplos:

- a) **en relación a la medida de la altura humana están:**

- la altura de las puertas de las viviendas
- la altura de las sillas
- el largo de las camas y medidas de los muebles en general
- el largo del cabo de: cepillos, escobas.

- b) **en relación a la medida de la mano del hombre están:**

- el diámetro de las botellas
- el tamaño de las asas de vasijas, de recipientes, etc.
- el diámetro y largo de lápices, lapiceras, tizas
- el tamaño de cubiertos, herramientas, etc.

Hacer notar que siempre hay una razón para explicar esas magnitudes y que la misma puede representarse en forma de relación entre dos magnitudes.

- 2 — **Afirmación de la ubicación del 1º y del 2º elemento de la relación al establecer la razón (tomada como unidad la medida de las personas o de la mano, o del pie o la que correspondiera) entre la dimensión de un objeto y la del ser humano.**

Ejemplos:

- a) **largo de cama de adulto**  
altura media de las personas  
**ancho de las puertas**  
grueso medio de las personas

- b) **diámetro de la botella**  
longitud del arco de la mano abierta

**largo del cabo del cuchillo**  
longitud del ancho de la mano

- 3 — **Estudio experimental de la razón que surge de comparar magnitudes de cuerpos y/o figuras geométricas.**

- a) apotema y lado de cuadrados
- b) lado y diagonal de cuadrados
- c) lado y apotema de polígonos regulares
- d) circunferencia y diámetro de la superficie circular
- e) lado y área de polígonos regulares
- f) base y/o altura de prismas, cilindros, pirámides, conos (quedando una de las dos primeras magnitudes invariables) y volumen del cuerpo
- g) alturas de cuerpos de equivalentes bases y pesos de los mismos
- h) cantidad de objetos equivalentes y sus pesos

Notar que los ejemplos dados a partir del apartado e) no relacionan magnitudes homogéneas, por lo que interesa solo tenerlos en cuenta como magnitudes que están en función las segundas de las primeras.

- 4 — **Expresión matemática de las zonas obtenidas. La representación, la lectura y el sentido de ellas. La idea de constancia.**

- 5 — **Elementos que se pueden relacionar pero a los que no es posible la relación numérica como expresión constante.**

Afirmación del concepto de que "para que haya razón se precisan números de la misma especie", cantidades homogéneas.

Ejercicios de ejemplo:

- Tiempo de trabajo y cantidad de obreros.
- Consumo de luz y deuda por tal rubro.
- Número de páginas de un libro y espesor del mismo.
- Número de páginas de un libro y tiempo para leerlo.
- Exportación de un producto y producción interna del mismo.
- Altura sobre el nivel del mar y presión atmosférica correspondiente.
- Cantidad de horas trabajadas y cantidad de dinero recibido por ello.
- Lluvia caída y fertilidad del terreno.

Nota: estos ejemplos sirven para ver cómo hay una relación entre la primera y la segunda situación que se dan pero que la misma no puede ser formulada en términos matemáticos y con sentido constante.

Sirven para desterrar la idea de la permanencia del cumplimiento del principio de "a más páginas, por ejemplo, más tiempo para leerlo" porque el alumno deberá apreciar que dependerá de otras circunstancias que también deben establecerse: velocidad de lectura; dimensiones de las páginas, etc.

Puede aparecer ya la idea de intervalo y coeficiente de proporcionalidad, como en el caso del consumo de luz y la deuda por el mismo.

**6 — Proporcionalidad — Magnitudes directamente proporcionales. Investigación de razones equivalentes.**

a) En base a situaciones dadas en el apartado 3.

Ejemplo:

apotema cuadrado 1	lado cuadrado 1
=	
apotema cuadrado 2	lado cuadrado 2

Este tipo de investigaciones y de comprobaciones es perfectamente realizable en el geoplano. El mismo facilita la comprensión de las relaciones entre las magnitudes de figuras semejantes.

Otro ejemplo:

1 tiza	peso de 1 tiza
=	
3 tizas	peso de 3 tizas

b) En base a nuevas situaciones comunes de actividades humanas:

- Cantidades proporcionales de materiales que usa el albañil para la mezcla
  - balde arena      baldes arena
  - balde portland   baldes portland
- Cantidades proporcionales de materiales que emplea el carnicero para hacer su mezcla:

x.g. carne	x1 g. carne
=	
y.g. grasa	y1 g. grasa

- Cantidades proporcionales de materiales que usa la fábrica en la preparación de jabones, fertilizantes, abonos, pinturas, etc.
- Cantidades proporcionales de materiales que usa el panadero para elaborar pan, etc.

c) En base a resultados de actividades de la clase:

Ejemplo: con mezclas de polvos de tizas de colores obteniendo tonos equivalentes:

1 tiza blanca	3 tizas blancas
2 tizas azules	6 tizas azules
4 tizas rojas	8 tizas rojas
1 tiza amarilla	2 tizas amarillas

d) En base a equivalencias de razones derivadas de otras relaciones geométricas.

- Con magnitudes medidas de pares de figuras semejantes marcadas en el geoplano:

Ejemplo:

área	12,50 cm <sup>2</sup>	área	50 cm <sup>2</sup>
área	25 cm <sup>2</sup>	área	100 cm <sup>2</sup>
base	10 cm	base	20 cm
altura	5 cm	altura	10 cm

- Volúmenes y pesos de líquido.

Ejemplo:

volumen dm <sup>3</sup>	volumen dm <sup>3</sup>
peso dm <sup>3</sup>	peso dm <sup>3</sup>

- Medida de pares de sectores circulares y medidas de los pares de arcos que lo limitan.

- Valor del ángulo del sector circular y medida del arco que lo limita (tomando siempre en base a pares de razones).

7 — Confección de tablas que representen la serie de valores en los casos estudiados o en otros de sencilla realización.

Ejemplo: cantidad de pan que se compra y costo del mismo.

kg. pan	Costo
1	\$ 48
2	" 96
3	" 144
4	" 192

Otro ejemplo: valor del ángulo del sector circular y medida del arco. (Con diámetro: 2 metros)

Grados	Long. Arco
120°	0,523m
90°	1,046m
60°	1,570m
30°	2,092m

Otro ejemplo: aprovechando el conocimiento del tanto por ciento en descuentos especiales o en intereses.

(En un establecimiento que descuenta el 10 %).

Valor compra	Descuento
\$ 100	\$ 10
" 200	" 20
" 300	" 30
" 400	" 40

8 — Confección de gráficas que representen las relaciones anotadas en las tablas dadas anteriormente.

Nota: estos ejemplos sirven para ver cómo hay una relación entre la primera y la segunda situación que se dan pero que la misma no puede ser formulada en términos matemáticos y con sentido constante.

Sirven para desterrar la idea de la permanencia del cumplimiento del principio de "a más páginas, por ejemplo, más tiempo para leerlo" porque el alumno deberá apreciar que dependerá de otras circunstancias que también deben establecerse: velocidad de lectura; dimensiones de las páginas, etc.

Puede aparecer ya la idea de intervalo y coeficiente de proporcionalidad, como en el caso del consumo de luz y la deuda por el mismo.

**6 — Proporcionalidad — Magnitudes directamente proporcionales. Investigación de razones equivalentes.**

a) En base a situaciones dadas en el apartado 3.

Ejemplo:

apotema cuadrado 1	lado cuadrado 1
=	
apotema cuadrado 2	lado cuadrado 2

Este tipo de investigaciones y de comprobaciones es perfectamente realizable en el geoplano. El mismo facilita la comprensión de las relaciones entre las magnitudes de figuras semejantes.

Otro ejemplo:

1 tiza	peso de 1 tiza
=	
3 tizas	peso de 3 tizas

b) En base a nuevas situaciones comunes de actividades humanas:

— Cantidades proporcionales de materiales que usa el albañil para la mezcla

balde arena	baldes arena
balde portland	baldes portland

— Cantidades proporcionales de materiales que emplea el carnicero para hacer su mezcla:

x.g. carne	x1 g. carne
=	
y.g. grasa	yl g. grasa

— Cantidades proporcionales de materiales que usa la fábrica en la preparación de jabones, fertilizantes, abonos, pinturas, etc.

— Cantidades proporcionales de materiales que usa el panadero para elaborar pan, etc.

c) En base a resultados de actividades de la clase:

Ejemplo: con mezclas de polvos de tizas de colores obteniendo tonos equivalentes:

1 tiza blanca	3 tizas blancas
2 tizas azules	6 tizas azules
4 tizas rojas	8 tizas rojas
1 tiza amarilla	2 tizas amarillas

d) En base a equivalencias de razones derivadas de otras relaciones geométricas.

— Con magnitudes medidas de pares de figuras semejantes marcadas en el geoplano:

Ejemplo:

área	12,50 cm <sup>2</sup>	área	50 cm <sup>2</sup>
área	25 cm <sup>2</sup>	área	100 cm <sup>2</sup>
base	10 cm	base	20 cm
altura	5 cm	altura	10 cm

— Volúmenes y pesos de líquido.

Ejemplo:

volumen dm <sup>3</sup>	volumen dm <sup>3</sup>
peso dm <sup>3</sup>	peso dm <sup>3</sup>

— Medida de pares de sectores circulares y medidas de los pares de arcos que lo limitan.

— Valor del ángulo del sector circular y medida del arco que lo limita (tomando siempre en base a pares de razones).

**7 — Confección de tablas que representen la serie de valores en los casos estudiados o en otros de sencilla realización.**

Ejemplo: cantidad de pan que se compra y costo del mismo.

kg. pan	Costo
1	\$ 48
2	" 96
3	" 144
4	" 192

Otro ejemplo: valor del ángulo del sector circular y medida del arco. (Con diámetro: 2 metros)

Grados	Long. Arco
120°	0,523m
90°	1,046m
60°	1,570m
30°	2,092m

Otro ejemplo: aprovechando el conocimiento del tanto por ciento en descuentos especiales o en intereses.

(En un establecimiento que descuenta el 10 %).

Valor compra	Descuento
\$ 100	\$ 10
" 200	" 20
" 300	" 30
" 400	" 40

**8 — Confección de gráficas que representen las relaciones anotadas en las tablas dadas anteriormente.**

Ejemplo:

9 — Reafirmación del proceso. Extracción de proporciones de la lectura de las gráficas realizadas.

Ejemplo:

1 kg.	\$ 48	3 kg.	\$ 144
4 kg.	\$ 192	2 kg.	\$ 96

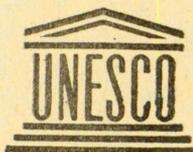
10—Idea de magnitudes directamente proporcionales en base a la observación de las tablas y las gráficas realizadas:

- a) Puntos alineados con el origen (todos pasan por O);
- b) a cada cantidad de una magnitud le corresponde solo una de la otra y recíprocamente;
- c) el cociente entre dos pares de elementos es una constante;
- d) al multiplicar una cantidad de una magnitud por un número (o al dividirla), la cantidad correspondiente de la otra queda multiplicada (o dividida) por el mismo número.

1972, año internacional del libro



# lea y suscríbese



UNA VENTANA ABIERTA SOBRE EL MUNDO

# El Correo

UNA REVISTA DE EXCEPCIONAL JERARQUIA  
AL SERVICIO DE LA EDUCACION Y LA CULTURA UNIVERSAL

# LOSADA

COLONIA 1340  
MALDONADO 1092 — MONTEVIDEO



**estar en  
deuda  
es un  
peligro**



**BANCO DE  
PREVISION  
SOCIAL**

**presente en su futuro**

*un sueño... una esperanza*



**UNA ATRACCION  
TRADICIONAL  
SATISFECHA**

**LOS EDUCADORES VUELAN SIEMPRE  
A EUROPA CON AIR FRANCE**

# la observación ortográfica

HECTOR BALSAS

## I

En la enseñanza de la ortografía no se puede descuidar ningún camino o recurso. Junto al trabajo sistemático, disciplinado, riguroso, que lleva al dominio de puntos valiosísimos, se encuentra el ocasional, nada desdéniable, por cierto, el cual permite adquirir, con fuerza asentadora, el conocimiento de muchos vocablos que no responden a normas, que se nos aparecen constantemente o que importan de verdad en el aula por su directa vinculación a asignaturas corrientes.

Especialmente en este segundo tipo de trabajo hay que dar cabida a la observación del alumno, la que se ejercerá sobre un reducido número de términos por vez, unidos por su coincidencia en un tema, o sobre uno solo. La clase de Historia o Geografía o Biología, por ejemplo, ofrece la oportunidad de aplicar la observación con provecho inmediato. El maestro que desarrolla un tema emplea, por lo menos, un puñado de palabras que necesitan atención ineludible y que deben pasar al acervo ortográfico del alumno, por la utilidad que tienen. Sin perjuicio de formar un vocabulario especializado, que se base en el tema histórico o geográfico o químico o de la disciplina que fuere, se deben concentrar el interés y la atención del alumno en los vocablos resaltantes por su dificultad en la escritura y por su aprovechamiento.

## II

El observar es una actividad de sumo valor. La enseñanza de las ciencias así lo atestigua. En ortografía no es menor ese valor y el maestro debe comprenderlo para sacar las ventajas que ello le proporciona.

La observación bien dirigida le entrega al niño estas ventajas: a) hábito de mantener la atención en un punto determinado; b) desarrollo de la memoria visual; c) acostumbraamiento a pensar en la palabra (por consiguiente, a verla escrita en una pizarra mental) cuando la oye; ch) habilitación para enfrentar con éxito las exigencias del método inductivo, de uso indiscutido en ortografía.

La observación debe ser guiada y el pizarrón es su más eficaz auxiliar. Veamos un caso, que puede tomarse como modelo.

En la clase de Física (sexto año), surge el término "reflexión" al hablarse de la luz. Es una voz que, generalmente, se escribe mal. No alcanza con decir cómo va; es necesario someterla a la observación detenida del grupo de alumnos. Para ello, el maestro, después de tratado el punto de ciencias (puede ser el mismo día o al día siguiente), inicia su labor con una breve exposición en la cual indica que "reflexión" es palabra que, circunstancialmente, se empleará mucho, a causa del tema físico que se desenvuelve en el aula. Destaca su importancia, que no solo se concreta a la ciencia, y dice que hay que dominar su escritura. Hecha esta introducción, escribe el término en el pizarrón con claridad y letra grande. Se puede valer del espaciamiento de las letras para hacer sobresalir la que interesa. Pide que se reconozca la dificultad que el vocablo posee. (Pueden ser varias en una sola dicción. En esta oportunidad, se trata de la "x" el tilde es secundario ahora, pues su estudio corresponde al tratamiento sistemático de la ortografía, que se debe iniciar al comienzo del año electivo y que, precisamente, debe comenzar, desde cuarto año en adelante, por la acentuación). A continuación, el maestro subraya la dificultad y la señala con una flecha que clava la atención en la letra causante de la observación. En seguida, escribe con caracteres de imprenta la misma palabra paralelamente a la anterior, de modo que la dificultad quede debajo de la flecha, la cual ahora, con el agregado de otra punta, se dirige hacia abajo. (Puede acompañarse esto con la lectura correcta y entoncada del vocablo, por varios alumnos, y hasta con la escritura en hoja al mismo tiempo que se escribe en el pizarrón). Luego de recalcar la presencia de la "x", se cierra la tarea con la solicitud de voces de la familia que tengan igual dificultad. Estas se registran con la misma indicación de color y con flecha.

La anotación en un cuaderno, que será el de ortografía o, simplemente, el de clase, donde estará más a mano para caso de consulta, es el siguiente paso.

### III

Así se registra el proceso de la observación. Es conveniente que lleve una carilla íntegra con espaciado funcional.

#### OBSERVACION ORTOGRAFICA

En nuestra clase de Física, sobre el tema "La luz", surgió una palabra que nos interesa mucho desde el punto de vista de su escritura. Por ser de importancia en este terreno y en otros más, tenemos que observarla bien y escribirla con corrección.

Es la siguiente:

r e f l e x i ó n  
R E F L E X I O N

Como vemos, se escribe con la letra equis en la terminación.

Otros vocablos de su familia también llevan esa letra: reflexionar, reflexiono, reflexionabas, reflexionaron, reflexionaremos, etc. reflexivo, reflexionando, irreflexivo, irreflexión.

### IV

Hasta aquí la observación en sí. Pero no se termina con esto el estudio del vocablo. Se abre una puerta ancha por la cual hay que pasar. Conduce a la comprensión total del término, que se efectuará con el diccionario y la ejercitación. En dicho libro se verán las acepciones más cercanas al niño y con ellas se cumplirá una tarea que desbor-

dará el plano meramente ortográfico. La serie de ejercicios es muy grande. Los hay: a) de copia de oraciones o breves fragmentos que contengan la palabra (o algún miembro de la familia con la misma dificultad); b) de empleo de la palabra en trozos en los que ella falte; c) de empleo del término en oraciones o en mínimos ejercicios de expresión escrita (redacción); ch) de conjugación de verbos que llevan la dificultad estudiada; d) de empleo de la palabra en prácticas de conocimientos sintácticos.

### V

Se comprenderá que este procedimiento didáctico, si bien útil y conveniente, no puede convertirse en el único. Se debe dejar su utilización para casos de voces verdaderamente dificultosas para el alumno. Se nos ocurren algunas que son frecuentes en la vida escolar: ayer, ir, hacer, hallar, exclamación, circunstancia, ignorancia, libertad.

Al cabo del año, el niño tendrá un manojito de observaciones registradas en su cuaderno, que habrá consultado cuando las circunstancias lo hayan obligado a hacerlo y que le habrá hecho comprender, amén de todo lo expresado más arriba, el valor del diccionario, porque, al fin y al cabo, esas observaciones reunidas y anotadas constituyen un diccionario ortográfico en miniatura.

**8 canciones para niños**

CON LA HERMOSA VOZ DE  
**NELLY PACHECO**

Adquiera este disco en AULA



**AULA**



BARTOLOME MITRE 1381 - Esc. 3

Teléfono prov. 98 26 08 - 91 01 76

de  
uruguay  
a  
italia

juan escribe a giovanni



ALITALIA  
INTERCONTINENTAL NETWORK  
RETE INTERCONTINENTALE

2º  
con  
CUR  
SO  
Alitalia

entre los  
escolares  
uruguayos

# Desde Uruguay a Italia

## BASES DEL II CONCURSO ALITALIA ENTRE ESCOLARES URUGUAYOS

ALITALIA, con el auspicio de la REVISTA DE LA EDUCACION DEL PUEBLO, llama a concurso entre los escolares del Uruguay desde 1er. año a 6º año inclusive, para el envío de las mejores cartas ilustradas a los escolares de toda Italia.

Los trabajos deben ajustarse a las siguientes bases:

- 1º Cada clase o escuela —pública o particular— realizará una selección de las mejores cartas y dibujos realizados por los alumnos de las mismas.
- 2º El tema de las cartas y dibujos es libre aunque se sugieren temas que reflejen la vida en el Uruguay y permitan un intercambio permanente entre los corresponsales. A título de ejemplo: "Mi vida en Montevideo" o en el lugar de residencia del alumno; "Esta mañana en mi casa"; "Los muchachos del barrio juegan"; "El domingo me viene a buscar"; "La calle de casa"; "La hora de la comida"; "Mis juguetes y mis juegos"; "Un partido"; "Cine del barrio"; "Mi colección"; "Un día en la clase".
- 3º La carta no deberá ser más extensa que una carilla y el dibujo correspondiente se enviará en hoja aparte en papel blanco.
- 4º El dibujo incluirá en un ángulo el símbolo de Alitalia que figura en la presente convocatoria.
- 5º En el reverso de la hoja figurarán los siguientes datos. Nombre, edad, clase, escuela, localidad.
- 6º Los trabajos deberán ser enviados a ALITALIA, Colonia 814, Montevideo, o a la REVISTA DE LA EDUCACION DEL PUEBLO, San José 1125 P. 1, antes del 25 de agosto de 1973.
- 7º Un tribunal elegido por los organizadores elegirá los mejores trabajos entre los cuales se distribuirán los siguientes premios:

- 1 Gran Premio para el autor del mejor trabajo.
- 1 Premio estímulo para su maestro y su escuela.
- 3 Segundos premios para los autores considerados en segundo término.
- 3 Premios estímulo para sus maestros y escuelas.
- 10 Premios estímulos para autores de trabajos considerados con méritos suficientes y para sus maestros y escuelas.

**ALITALIA LLEVA  
CARTAS Y DIBUJOS  
DE NIÑOS URUGUAYOS  
A NIÑOS ITALIANOS**

# bases para la elaboración de un plan general

## ortografía

(Continuación del N° 17)

AIDA SANTORO DE SAMBUCETTI  
NORMA C. CHAPPUI  
MARIA ROSA VERDUN DE CEBALLOS

### 2º AÑO

**Vocabulario ambiental:** zanahoria, húmedo, juguetería, hacer, centro, celeste, frío, está, regaló, tibio, helado, hermoso, vidrieras, huevos, nubes, cielo, compró, están, caen, fui, queso, bananas, vamos, pajaritos, manzanas, blancas, voy, zapatos, hoja, hay, feria, árboles, día, muñeca, amarillas, mamá, hoy.

**Vocabulario programático:** boca, bueno, bajar, buey, boina, jabón, subir, ómnibus, vivienda, vestido, vivir, aviso, avión, todavía, vino, tampoco, vez, también, hombre, hambre, hombro, ombú, limpio, campera, compañero, mañana, año, sueño, lápiz, fósforo, cajón, tacho, tachuela, colcha, cancha, yerba, yuyo, ayer, oye, caballo, llama, llorar, calle, lluvia, llave, quiero, cualquiera, chiquito, quien, ace ra, dulce, carta, cartel, zapato, luz, voz, cabeza, bravo, pronto, crema, tronco, caminar, amar, nadar, gato, goma, gusano, guerra, gusano, huir, huida, hueso, hueco, hiato, hielo, hierve, hierba, hialino.

### 3er. AÑO

**Vocabulario ambiental:** bizcochos, zanahoria, almacén, grises, frutería, tía, frío, nube, clase, compras, hermanos, cielo, horas, están, compré, lavar, lluvia, está, fui, compramos, gente, tiempo, voy, feria, hoy, día, hojas, amarillas, recreo, caen, feo, leche, puestos.

**Vocabulario funcional:** sustantivo, adjetivo, verbo, interrogación, exclamación, tilde, composición, sucesión, descendente, ascendente, centena, producto, fracción, sexto, séptimo, octavo, noveno, décimo, billete, longitud, capacidad, perímetro, compás, escuadra, segmento, horizontal, vertical, oblicua, ángulo, cóncavo, convexo, obtuso, perpendicular, circunferencia, diámetro, transporte, comunicación, diligencia, leer, descubrimiento, desembarco, navegante, nave, viaje, independencia, gobierno, constitución, himno, médico, obrero, cerro, arroyo, cañada, declive, fábrica, producción, ferrocarril, evaporación, granizo, hura-

cán, atmósfera, lombriz, germinación, desarrollo, crecimiento.

**Vocabulario programático:** reloj, ratón, radio, risa, rosa, rueda, riel, cara, carne, yerba, aroma, perro, carreta, pizarrón, borrador, arriar, terreno, alrededor, enredo, enrejado, sonriente, honrado, Israel, enrarecido, girar, género, gitano, ágil, gesto, página, gigante, energía, haragán, hacer, huérfano, huésped, humo, hundir, higo, hoja, hervir, éxodo, éxito, expresión, texto, exponer.

### 4º AÑO

**Vocabulario ambiental:** boniatos, centro, azúcar, había, compramos, llegué, supermercado, juguete, compré, voy, salí, huevo, almacén, gente, bar, zapato, caramelo, fuimos, feria, fui, jugar, hacen.

**Vocabulario funcional:** oración, redacción, dramatización, descripción, exposición, conjugación, interjección, observación, aireación, iluminación, composición, solución, interjección, construcción, triángulos, isósceles, equilátero, rectángulo, acutángulo, obtusángulo, trapecio, trapezoide, simetría, equivalencia, semejanza, telégrafo, teléfono, televisión, sociedad, cooperativa, clínica, microbio, parálisis, fases, creciente, pluviómetro, termómetro, zanja, erosión, penillanura, termómetro.

**Vocabulario programático:** oigo, oyes, oímos, oyeron, oí, oía, habrá, hemos, han, he, has, haya, hice, hago, hicimos, haremos, hizo, hecho, jugaba, estudiaba, amaba, bailaba, saltaba, cantaba, iba, íbamos, iban, íbas, hiedra, hierático, hiel, hortaliza, hospital, horticultura, horticultor, hectolitro, hectograma, hidroavión, hidrofobia, inhumano, deshacer, deshilar, deshabitado, deshonor, vehículo, zanahoria, ahorrar, bahía, ahora, alhaja, ¡oh!, ¡eh!, ¡hola!, ¡hurra!, ¡huy!, ¡hum!, más, mas, tú, tu, él, el, té, te, dé, de, paseé, golpeé, telefoné, cónyuge, garaje.

**Vocabulario ambiental:** hacía, fútbol, lápices, sábado, panadería, había, compré, almacén, nubes, árboles, pájaros, llueve, juego, observé, frío, televisión, zapatos, está, gente, estrella, fui, compro, feria, papá, centro, éste, este, azul, sol, hacer, calor.

**Vocabulario funcional:** conversión, sucesiones, adición, descomposición, topografía, viceversa, exponente, divisibilidad, factor, fracción, inscripto, circunscripto, perpendicular, bisectriz, superficie, perímetro, área, hectárea, centiárea, descubridores, carabelas, conquistadores, adelantados, virreyes, regidores, comandadores, esclavitud, encomenderos, gaucho, yerba, palenque, pulpería, matrero, explotación, factoría, saladeros, revolución, éxodo, redota, táctica, pólvora, héroe, ostracismo, asamblea, sufragio, escrutinio, democrático, república, organización, solidaridad, cámara, constitución, frigorífico, curtiduría, hilandería, fábrica, equino, bovino, ovino, cereales, arroz, máquinas, lácteo, pasteurización, desecación, hierro, nafta, ágata, cuarzo, sábana, pantano, meridianos, paralelos, boreal, tundra, esquimal, aborigen, témpano, iglú, foráneas, erupción, exportar, importar, exterior, migración, emigrar, hemisferio, microscopio, reproducción, asexual, sexual, microbio, experimentación.

**Vocabulario programático:** ignorante, ignominia, ignición, magno, digno, magnitud, magnífico, disciplina, descifrar, admitir, adjudicar, admirar, innato, innovar, innumerable, inmenso, inmediato, inmersión, acto, dictado, perfecto, afecto, correcto, obsequio, observatorio, objeto, opción, columna, ómnibus, calumnia, himno, gimnasia, acción, diccionario, lección, instalar, instante, instrumento, excepción, exclamar, excursión, excelente, excluir, errar, herrar, hierba, hierva, cien, sien, cesto, sexto, hasta, asta, honda, onda, más, mas, cuanto, cuánto, solo, sólo, cuál, cual, vigésimo, trigésimo, doscientos, trescientos, seiscientos.

## 6º AÑO

**Vocabulario ambiental:** íbamos, tránsito, ómnibus, fui, vidrieras, verduras, galerías, necesario, preciosa, quedó, árboles, gente, útiles, fuimos, había, era, compra, avenida, centro, zapatos, compré, cumpleaños, temprano, salí, recorrimos.

**Vocabulario funcional:** paréntesis, magnitud, proporción, sector, volumen, oblicuos, preposición, conjunción, locuciones, metáfora, protector, cautiverio, régimen, caudillo, confederación, provisorio, constitución, laicidad, gratuidad, obligatoriedad, refracción, lentes, cámara, caleidoscopio, semáforo, telescopio, visión, biológico, pigmento, clorofila, hidrógeno, anhídrido, húmedo, sismo, torrente, tifón, convertir.

**Vocabulario programático:** bello, vello, hojear, grabar, gravar, hice, ice, sabia, savia, expiar, espiar, prehistórico, prenatal, prefijo, submarino, subjefe, subterráneo, inmortal, in-

apropiado, subdirector, anteayer, anteanoche, interescolar, antípoda, bisílaba, bicameral.

## VI) PROCEDIMIENTOS DIDACTICOS

La puesta en marcha de un plan de ortografía, nos obliga a revisar una serie de conceptos importantes acerca de los procedimientos de que hemos de valernos para ello.

En primer lugar debemos tener en cuenta que en el aprendizaje ortográfico las diferencias individuales son muy acusadas. Un niño puede ser un buen lector o tener un elevado cociente intelectual y, en cambio, una ortografía muy deficiente. También puede ocurrir que niños con aptitudes para el aprendizaje de la ortografía desarrollen actitudes fuertemente negativas hacia ella. Así, pues, es preciso individualizar, en la medida de lo posible, esta enseñanza si se desean obtener resultados satisfactorios.

Por supuesto que junto a esta enseñanza individualizada se ha de impartir al mismo tiempo, una enseñanza metódica dada en común a los alumnos de una clase.

Por otra parte, la retención de la ortografía se logra cuando se han formado imágenes visuales, auditivas y motrices muy precisas sobre cada vocablo. De ahí que la enseñanza deba asignarse como objetivo primordial la fijación de imágenes correctas en la mente del niño.

La moderna didáctica de la ortografía insiste en ello, asegurando la efectividad de una enseñanza preventiva frente a un aprendizaje de tipo correctivo. En este último caso, si la primera imagen de la palabra adquirida por el alumno fue errónea, puede interferir el progreso posterior a causa de la dificultad que existe para ser borrada por la mente y sustituida por la forma correcta.

Los métodos de la enseñanza de la ortografía siguiendo estos principios pretenden habilitar al alumno al estudio de las palabras para evitar la formación de falsas imágenes. La técnica más aconsejable consiste en presentar las palabras visual, auditiva y cinestésicamente.

Por lo tanto, el estudio de cada vocablo ha de ser realizado del siguiente modo:

—Escritura de la palabra en el pizarrón por el maestro, para que el alumno tome contacto con ella, formándose de ese modo la imagen visual.

—Pronunciación de la palabra por el maestro para asociar la imagen visual de la palabra con la auditiva. El término puede además ser silabeado y deletreado a fin de insistir en el orden y disposición de las letras.

—Pronunciación de la palabra por los alumnos (deletreo y silabeo).

—Escritura de la palabra por los alumnos para que adquieran la imagen motora de la misma.

—Comprobación de la exactitud de la misma.

—Explicación de su significado.

La presentación de las palabras puede realizarse siguiendo dos procedimientos: mostrándolas en listas y estudiando cada vocablo aisladamente o incluyéndolas en oraciones cortas. Los partidarios de este segundo método afirman que de este modo se logran asociaciones significativas que facilitan la evocación de las palabras con dificultades ortográficas. Sin embargo el método de listas es más económico ya que requiere menos tiempo.

La memorización de las palabras se logra después de varias repeticiones. Es por tanto, necesario efectuar ejercicios de fortificación. Hasta conseguir su fijación total el maestro no debe abandonar la enseñanza de vocablos, aun después de haber sido estudiados en alguna medida.

Cabe también agregar que la enseñanza de la ortografía debe ser realizada en forma sistemática y ocasional.

Con el aprendizaje sistemático se desarrolla en forma progresiva y ordenada un programa formado por las dificultades que han de ser motivo de estudio. El aprendizaje ocasional se produce cuando se presenta en cualquiera de las actividades escolares una palabra de nueva ortografía.

Ambas formas deben en la práctica complementarse.

#### APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFIA DE USO

Dada la escasez de reglas que reúnan las condiciones exigidas, la enseñanza de vocablos con dificultades ortográficas adquiere un papel esencial en la escuela primaria. Por lo tanto el mismo debe estar programado de una manera sistemática.

Es necesario que esté sometido a continuas pruebas de control y así el análisis de los errores cometidos informará al maestro de las necesidades de la clase.

Es conveniente que cada alumno lleve su propio registro de errores, que le servirá de consulta cuando deba escribir una palabra de cuya ortografía no esté seguro.

Para realizar el aprendizaje de la ortografía de uso se pueden realizar diversos tipos de ejercicios:

**Estudios de palabras** — Se hace siempre frente a palabras desconocidas. Los pasos a seguir en dicho estudio han de ser los ya mencionados: visualizarlas, pronunciarlas, escribirlas, explicar su significado, incluirlas en alguna oración donde cobren sentido. Cada palabra después de estudiada debe ser escrita 4 ó 5 veces. La fijación definitiva solo podrá conseguirse después que los niños hayan realizado varios ejercicios de distinto tipo.

**Juegos ortográficos** — Sirven de motivación porque son muy adecuados a los intereses del niño. Deben ser preparados con mucho cuidado y el niño debe haber trabajado con anterioridad sobre las palabras que aparecerán. De otro modo conduciría a malos usos ortográficos.

Un juego consiste en dividir la clase en dos equipos: el maestro pronuncia una palabra y los integrantes de uno y otro equipo pasan al pizarrón a escribir otra de la misma familia.

**Ubicación de vocablos** — Marcar en un trozo mimeografiado las palabras que indique el maestro. Esto lleva al niño a fijar su atención en dichos vocablos.

**Búsqueda de vocablos** — Se pedirá a los niños que recorten de diarios, revistas, boletines, etc., vocablos estudiados en clase para ser luego pegados en el cuaderno.

**Fuga de letras** — El niño copia del pizarrón oraciones que contienen palabras donde falta una letra y debe completarla.

**Fuga de palabras** — Igual al anterior, pero en lugar de agregar letras, el ejercicio consiste en completar oraciones con palabras estudiadas.

**Crucigramas** — Los creará el maestro sobre la dificultad que le interese.

**Acrósticos** — Son de utilidad para fijar el vocablo, llevando al niño además a pensar. Debe con cada letra formar una palabra o una oración relacionada con el vocablo tomado.

**Juegos recreativos de ingenio.** La caja misteriosa. Se pone en una caja una cantidad de tarjetas donde estén escritos los vocablos estudiados. Un niño extrae una y la clase debe adivinar qué representa esa palabra ayudándose con preguntas. El niño que acierta pasa al pizarrón y escribe el vocablo; luego le corresponde retirar otra tarjeta. El que escribe mal pierde el derecho de retirar otra tarjeta.

Brueckner y Bond recomiendan también una serie de juegos ortográficos para estimular el interés de los niños.

**Anagramas.** Consiste en presentar a los niños una serie de letras aisladas a fin de que las ordenen de tal manera que formen con ellas diferentes palabras.

**Adivinanzas.** Se extrae una tarjeta con un vocablo escrito. Indicando la primera letra o sílaba de la misma, debe ser adivinada. A continuación pasa a escribirla en el pizarrón.

**Nombrar letras.** Cada alumno nombra y deletrea una de las palabras estudiadas en clase, hasta que todos los vocablos hayan sido repasados.

**Dibujos.** Los alumnos deben deletrear los nombres de los objetos que hayan sido dibujados en el pizarrón o en sus cuadernos.

**Ejercicios de derivación.** Una vez conocidos y estudiados algunos vocablos clave, los ejercicios de derivación han de ser muy frecuentes. Con ello se evita insistir en la ortografía de una serie de palabras en cuya composición intervienen los mismos signos gráficos. El niño induce como se escriben los demás vocablos que tienen la misma radical. También induce el significado de casi todos los vocablos de la familia.

Lo mismo puede hacerse con las formas verbales; el niño escribe el verbo y las voces derivadas de él.

**Copia.** En la enseñanza tradicional la copia se utilizaba para combatir los errores ortográficos. Así, las palabras mal escritas se repetían una y otra vez, sin descanso 50 ó 100 veces.

La copia al asociar imágenes visuales y motoras, ciertamente es un recurso didáctico importante, pero sólo tiene valor si logra poner en juego las capacidades de observación y de reflexión del niño.

La copia repetida de una palabra tal como se hacía en la enseñanza tradicional carecía de sentido, ya que se efectuaba de un modo mecánico. El error surgía muchas veces después de unas cuantas repeticiones y se corría el riesgo incluso de consolidar la escritura incorrecta. De ahí que en los ejercicios de copia ocupa un lugar primordial la observación de las palabras y su estructura.

Puede consistir en copiar un número reducido de veces una oración, siempre después de estudiar las palabras de que está compuesta; en copiar un texto que contenga dificultades ortográficas y subrayar las palabras que indique el maestro; en copiar un párrafo, colocando en una línea de puntos una serie de voces dadas o bien sustituyendo el infinitivo de los verbos por la fórmula verbal correspondiente, etc.

**Dictado.** El dictado ha sido hasta hace muy poco el recurso didáctico utilizado en la enseñanza de la ortografía.

Hoy, por el contrario, se considera que ese recurso es tan solo un medio para controlar el progreso de los escolares y no un procedimiento de enseñanza.

En términos generales, cabe señalar que no debe colocarse al alumno en situaciones de dictado que presenten dificultades absolutamente desconocidas o que presumiblemente no pueda resolver. Es imprescindible, por lo tanto, que antes de hacer el dictado, deba haber sido realizado el análisis de las dificultades que aparezcan.

Sin embargo, si reúne ciertas condiciones, puede completarse la enseñanza sistemática de los vocablos con dificultades ortográficas, afianzando y consolidando su aprendizaje.

El enfoque del dictado en cuanto a ejercicio de fortificación es muy diferente al dictado como método de enseñanza. No se trata de descubrir errores para corregirlos después, sino de ejercitar la escritura de palabras ya conocidas.

Para ello se seguirán los siguientes pasos:

—Lectura oral de las frases o texto, con pronunciación muy clara hasta que los alumnos capten su sentido.

—Explicación del significado de los vocablos que desconozcan.

—Escritura en el pizarrón de los vocablos de ortografía dudosa.

—Estudio de alguna que es desconocida para los alumnos.

—Nueva lectura del texto completo.

—Se borran las palabras y se comienza a dictar. El ritmo ha de ser adecuado a la rapidez de escritura del niño. Si las oraciones no

son muy largas se han de dictar enteras para que no se pierda el sentido del texto.

La corrección puede ser individual o colectiva. Las palabras con errores deben ser estudiadas nuevamente, escritas 3 ó 4 veces y utilizadas en nuevas oraciones.

### APRENDIZAJE DE LAS REGLAS

El aprendizaje de las reglas seleccionadas como contenido de la enseñanza de la ortografía, no debe comenzar hasta que el niño haya logrado la madurez suficiente para generalizar y abstraer. De ahí que la misma debe retraerse en la escuela primaria hasta los cursos superiores.

El objetivo que se persigue, no es la memorización, sino su correcta aplicación a casos particulares. Para ello, la comprensión de su utilidad es fundamental.

El alumno debe descubrir a través de la observación de la escritura de las palabras aquello que tienen de común. De este modo, por inducción, él mismo llegará a formular la regla correspondiente.

Así, pues, se recomienda que para esta enseñanza se planeen una serie de ejercicios preliminares, a través de los cuales pueda el alumno llegar al descubrimiento de la regla. Una vez descubierta y formulada se pueden proponer nuevas series de ejercicios a fin de funcionalizar su utilización hasta que sea totalmente asimilada por el escolar. Luego el niño pasará a buscar más ejemplos que se ajusten a la regla aprendida.

A medida que el alumno vaya formulando nuevas reglas los ejercicios de aplicación de las restantes debe continuar. De otro modo, el conocimiento de las nuevas impedirá la consolidación de las aprendidas con anterioridad.

### EVALUACION

La evaluación del aprendizaje ortográfico, además de ser un medio para comprobar el progreso de los alumnos, es también un método de trabajo.

Los ejercicios de control permiten descubrir aquellas palabras que plantean mayores dificultades. De ahí que deban ser realizadas con gran frecuencia a fin de subsanar las deficiencias del aprendizaje, según el número de errores que cometan los alumnos, el maestro podrá saber si es conveniente pasar a la realización de nuevos ejercicios o si, por el contrario, es preciso volver sobre vocablos cuya ortografía se suponía dominada.

Desde antiguo, el dictado ha sido el procedimiento de más uso para evaluar el aprendizaje ortográfico. En él los alumnos se encuentran ante las mismas dificultades, por lo que el maestro puede captar fácilmente cuál es el nivel medio de la clase. El dictado con finalidad de control ha de ser realizado sin preparación pero las oraciones que se vayan a dictar deben estar compuestas por aquellas palabras que hayan sido estudiadas en clases anteriores. La corrección de cada ejercicio debe

realizarse individual o colectivamente. Las faltas se anotan en un cuaderno y se estudian nuevamente. Pasados unos días se repite la prueba hasta que la mayor parte de la clase pueda superarla sin dificultad.

Los niños que sigan cometiendo errores han de ser motivo de un tratamiento individual.

También puede controlarse el aprendizaje ortográfico a través de ejercicios de redacción. La evaluación según este procedimiento es mucho más lenta ya que cada alumno utiliza el vocabulario que posee. En los últimos cursos sobre todo es aconsejable efectuar ejercicios de este tipo ya que los alumnos tienden a cometer mayor número de errores en los ejercicios de dictado.

A estas formas de evaluación comentadas debemos agregar la mayoría de los ejercicios usados para la fijación del conocimiento tales como: nombrar objetos gráficos de una tarjeta, ejercicios de complementación de textos mutilados, ejercicios de pensamiento, ejercicios de selección múltiple, etc.

Algunos autores recomiendan ejercicios de corrección de textos con errores ortográficos. Sin embargo estos ejercicios llegan a ser con frecuencia contraproducentes, ya que la imagen errónea de la palabra se puede fijar en la mente del niño.

#### ENSEÑANZA CORRECTIVA D

Después de haber evaluado el rendimiento de los niños en ortografía, es preciso examinar cuidadosamente los trabajos de aquellos niños que no hayan logrado alcanzar un nivel aceptable. El maestro tendrá que analizar entonces el tipo de dificultad con que tropieza cada alumno con mayor frecuencia y determinar después las posibles causas del bajo rendimiento.

Muchas veces los fracasos escolares pueden encontrarse en deficiencias intelectuales, errores pedagógicos, condiciones sociales inadecuadas, dislexia o un carácter difícil que se resista al aprendizaje de la ortografía.

Para captar el origen de las anomalías es conveniente confrontar ejercicios de dictado, copia y redacción libre. En el dictado deben analizarse y clasificarse los errores de acuerdo con el tipo de dificultad y su mayor o menor importancia. Además se observará el comportamiento de los niños durante el ejercicio; según sea ese comportamiento se modificará el ritmo para comprobar si los errores se deben a una incapacidad para la aplicación rápida de los conocimientos que posee o a otros factores.

Si el niño está distraído o nervioso será necesario interesarle, animarle y calmar su

ansiedad. En estas condiciones es posible que cometa menor número de errores y se podrá aquilatar mejor su nivel ortográfico real.

Puede asimismo realizarse después un ejercicio de copia para medir las capacidades de atención y percepción del alumno. Si el trabajo es exacto y cuidadoso, el fracaso ortográfico se deberá, en la mayor parte de los casos, a un desconocimiento de la escritura correcta de las palabras.

Finalmente la redacción sobre un tema elegido libremente pondrá de relieve cómo ordena el alumno su pensamiento. Si hay una incapacidad manifiesta en este sentido y las oraciones se presentan unidas de un modo incoherente, la causa de las dificultades es de mayor gravedad, como ocurre en la dislexia.

En general, se puede afirmar que el excesivo número de errores ortográficos se debe normalmente a un deficiente aprendizaje.

El programa correctivo se dirigirá por tanto, hacia aquellos puntos que no hayan sido suficientemente asimilados. La motivación es esencial, así que habrá que buscar recursos que despierten su interés. Si no se logran mejorar las dificultades se deberá recurrir a un especialista.

#### BIBLIOGRAFIA

- BEST — Cómo investigar en educación.  
WALLON — Los orígenes del pensamiento en el niño. Tomo I y II. Ed. Lautaro.  
PIAGET — Psicología de la inteligencia.  
JEAN SIMON — Sicipedagogía de la ortografía. Editorial Paideia.  
BRUECKNER Y BOND — Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje. 2ª edición 1965. Ediciones RIALP.  
OSCAR COMBETTA — Didáctica de la ortografía. Ed. Losada, Agosto 1970.  
NIEVES GARCIA HOZ — La enseñanza sistemática de la ortografía. Ediciones RIAP S. A., 1963.  
REVISTA DE LA EDUCACION DEL PUEBLO. — N° 13.  
HUMBERTO PINTOS — Guía metodológica para la enseñanza de la ortografía. Editorial Don Orione. 1971.  
ENCICLOPEDIA TECNICA DE LA EDUCACION. — Tomo II. Ediciones Santillana. Madrid. 1971.  
OTTO ENGELMAYER. — Psicología de la labor cotidiana en la escuela. Editorial Kapelusz, Bs. Aires, 1964.  
HORN — Psicología de las materias escolares. C.N.E.P. y N. — Programa de Escuelas urbanas.

# LA JUVENTUD PIENSA?

nosotros creemos que si...  
al punto que creamos

LA BIBLIOTECA FILOSOFICA PARA LA  
JUVENTUD



En las fuentes del pensamiento — D. Zhánov  
El mundo ante los ojos del materialista — A. Pozner  
La ciencia del desarrollo — V. Stoliarov  
Cómo el hombre llegó a pensar — M. Sidorov  
El lenguaje y la razón humana — A. Leontiev  
Fantasía y realidad — A. Petrovski, M. Berkinblit  
El enigma de la existencia humana — E. Barteniev  
Sobre los escépticos y el escepticismo — S. Goncharuk

EDITADO POR  
Ediciones Pueblos Unidos

Tacuarembó y Colonia  
Tel. 4 20 94

LA CIENCIA Y LA INFORMACION A. SUJOTIN  
CONOCIMIENTO Y ACCION A. M. KORCHUROV

## reportaje a un barrio

II

OLGA PEDRON

### ARTIGAS

#### LA ESCUELA DE LA ALDEA

En el año 1927 ocurre un hecho fundamental —pero que aún pasa desapercibido— y es la creación de la Escuela, cuya instalación en la zona va a cambiar la fisonomía del barrio y la mentalidad de sus pobladores.

En sus comienzos la escuela estuvo instalada en un rancho grande, ubicado por Blاندengues y Bernabé Rivera. Todo lo que me acuerdo es que tenía techo de teja y era muy viejo. Pero se instaló la escuela y el cambio que producirá en los pobladores hay que rastrearlo con mucha sutileza y cuidado, para valorarlo en su justa medida.

Cuando se la fundó, tenía carácter de escuela rural. Revisando los padrones de Registro de los alumnos, nos encontramos con datos de los oficios de los padres. Allí están registrados oficios variados y humildes como: carreros, sirvientas, cocineras, lavanderas, o simples jornaleros (dicen los maestros: "les ponemos así para no decir que son contrabandistas"). También consta la causa del abandono escolar y la mayoría de los niños "abandona el estudio por razones de trabajo". Son niños de seis, ocho, diez años.

#### 1933 — LA ALDEA Y LA DICTADURA

En medio de este desorden de miserias, pobreza y trabajos, llegamos a la dictadura de 1933.

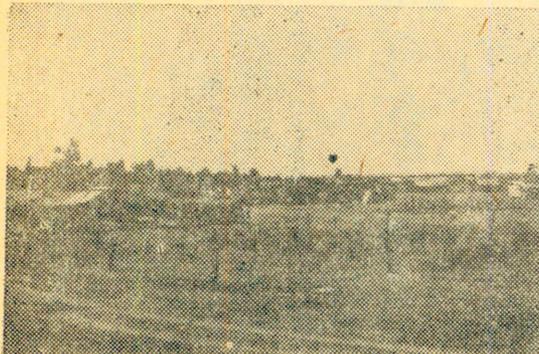
Por designación directa del Poder Ejecutivo, se hace cargo de la Intendencia de Artigas, el Sr. Emilio Melo, fuerte hacendado de origen batllista. Una de sus primeras medidas consistió en hacer un censo de las tierras de propiedad del Municipio. Entre ellas figuraba toda la zona de la Aldea. "Con el objeto de regularizar la ocupación y tenencia de estos

terrenos —cosa que se había realizado sin orden ni concierto— se ordenó un censo que posibilitara la reestructuración del barrio. Se procedió a censar los habitantes y se pudo fijar la población en una cifra cercana a las 25.000 personas. Para esto corría el año 34 y procedimos a planificar la Aldea —nos cuenta el Sr. Emilio Fernández, que realizara el censo— y a trazarle calles, pues ni eso tenía". "La corrimos más adentro, es decir, la sacamos de la zona inundable, ubicándolos donde están ahora. Pero hubo que ayudarles a construir nuevas viviendas, pues al abandonar los ranchos y recibir títulos de propiedad de los nuevos terrenos, en su mayoría estos no tenían ningún tipo de construcción. Además los Saladeros habían cerrado en el año 1927 y la gente de La Aldea se quedó sin trabajo, de manera que no tenían plata ni para un ladrillo. Entonces la Intendencia tuvo que ayudarlos. Ellos daban lo que tenían, tablas, madera, paja, lata, zinc, armazón de ranchos y el resto, junto con la mano de obra, lo ponía el Municipio. Así construimos muchos cientos de casitas, porque muchas veces la gente tenía nombre pero no se acordaba el apellido. Así eran las cosas en ese tiempo... pero también le cambiamos el nombre a la Aldea, le pusimos Barrio Norte que era más aristocrático... pero no sé por qué nunca le pegó este nombre".

Nos cuenta otro vecino: "para aquel tiempo era un privilegio en el barrio ir a la escuela. Por lo general los padres mandaban los hijos a la escuela y en cuanto aprendían a leer y escribir, allá por el tercer año ya los sacaban "porque meu filho ya sabemás qui eu, ya sabe muito, ya sabe lé (traducción literal: porque mi hijo ya sabe más que yo, ya sabe mucho, ya sabe leer)" "...no finalizaban

tercer año y ya salían de sirvientitas o "pioncitos" para las estancias o las casas del centro... Costaba mucho mantener un hijo, y cuando nacían, si no lo daban, lo ponían en la casa de algún rico para ayudar en las tareas. El pago era ropa y comida, porque el sueldo —cuando había— se lo llevaban los padres.

Nos contaba una persona que vive en el centro: "...para esta gente era un honor trabajar en casa de los ricos... ellos sabían que trabajar en nuestras casas incluía el tener que acostarse con el hijo de la familia, pero igual aceptaban su destino... consideraban un honor que nos acostáramos con ellas...



...había hijos los criaban sin pedirnos nada, se resignaban a su destino... o si no, se iban de sirvientas a Montevideo, atraídas por mejores sueldos, buscando otro porvenir..."

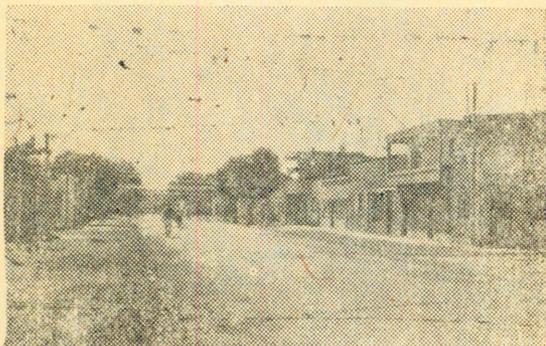
#### LA ESCUELA OTRA VEZ

Habla un vecino: "...Por la década del 40 ocurren dos hechos que van a acelerar el cambio de mentalidad de esta gente de La Aldea. Primero, se recibió de maestra Delia Silva, que era una negra... te imaginás cómo se comentó esto en La Aldea, una negra, recibirse de maestra... entonces la gente empezó a pensar —si ella pudo, mi hijo también...". "Después hay dos hechos que marchan juntos, la creación de la Escuela Industrial y la fundación del Instituto Normal, por parte de la Asociación de Maestros, allá por el año 1942 y 46. Esto posibilitó que el medio cultural artiguense, pudiera facilitar un título, una carrera barata que pudiera seguir... si juntás lo de la maestra negra Delia Silva y la creación del Instituto, tenés un cuadro claro".

Para la década del 50, las chinás se nos retobaron de tal manera, que era difícil conseguir una sirvienta. Ahora todas querían estudiar... para esta fecha La Aldea comenzó a cambiar la cara... se había fundado la Caja Popular —hoy Banco Litoral— que prestaba plata en créditos chicos y módicos, que se podían pagar mensualmente. Y la gente, ayudada por estos créditos chicos, empezó a mejorar la vivienda. Cambiaron el rancho de terrón por la piqueta de ladrillo... como aho-

ra la mayoría de los jóvenes terminaba sexto año de escuela e iba al liceo, había que mejorar la casa para aparentar. Mirá, terminada la escuela, si no iban al Liceo, aprendían oficio de modistas, carpinteros, albañiles, electricistas, zapateros, bordadoras. A rancho que fueras siempre había alguno que estudiaba; el libro, el cuaderno o el lápiz, ya no eran privilegio de los quinieleros. Ahora, con la escuela, hasta un niño maneja el lápiz mejor que un viejo".

"Después se recibió la maestra María Camargo —y lo que es mejor— se quedó en el barrio. Cualquiera podía ver que era cuestión de estudiar, llegar a algo. Y el afán de



superación ganó el barrio. Todas aquellas sirvientitas que no alcanzaron a terminar la escuela, quisieron para sus hijos un destino mejor y buscaron que terminaran la escuela y siguieran liceo. Después se vería si daba para seguir carrera, o si no, quedaba la Escuela Industrial". "...claro que por el camino quedaron muchos, pero los que llegaron a obtener un título servían de ejemplo para los demás. Cuando vino Preparatorios, ya la escuela había logrado imponerse; de La Aldea salieron estudiantes de Abogacía, de Medicina, pero también obreros, técnicos y artesanos... algunos contrabandistas hay todavía pero mucho menos que antes... sabés qué yo mismo, que hace años que vivo aquí, no había notado la importancia de la escuela. Hasta vesten de un modo distinto; antes la gente de La Aldea sólo vestía de tartán, de lana o franela a cuadros. Se los conocía hasta por el vestido; hoy no, si te descuidás visten mejor que uno".

Para la década del 50 llegaron los sanitarios y las visitadoras y vieras qué cambios hubo. Apareció la letrina, ¿se dice así, no?, que también servía de baño. Ya no fue necesario ir al río a bañarse, como antes que nos bañábamos en un latón. Con las visitadoras fue un poco más difícil, porque las viejas que vencían el empacho, la paletilla, el dolor de oído o el estómago caído, les hacían la guerra. Pero la gente joven es tenaz y al final todas fueron al Centro de Salud... todavía van para alguna vendadura, pero ya no tanto como antes... ahora ya no muere tan-

to guri... es raro, si no preguntás no lo hubiera notado..."

"Así llegamos a la Intendencia de Ferrandiz que trajo la luz eléctrica y el agua corriente al barrio".

Dice una vieja vecina: "...Foi un home que fez pelo pobre... desde u 24 que botaram luz eléctrica nu povo todos os políticos dicerem que iam tracé a agua e a luz si gañavam, e gañavam con nossos votos e isquiciam as promesas... o Ferrandiz nao e assim... eu era da cuatorce, mas ele me dice que quiriá botá un comité no meu terreno, si eu daba permiso ele facía a peza... depois da eleição a peza ficava pra mim... eu aceitei y hoje tenho uma linda casa com pisos de Beldosa branca que era meu sonho. Antes eu morava com meus cinco filhos na peza que oye e minha cozinha... cuando a gente viu que ele cumpría, todo quiz botá comité y ó bairro se incheu de clube da quinze... entao ele foi e nos troxe o bitún. Foi por ele que nosso bairro ta tao bonito hoje".

Traducido literalmente dice: "Fue un hombre que hizo por el pobre... desde el 24 que pusieron luz eléctrica en el pueblo, todos los políticos decían que iban a traer agua y luz si ganaban y ganaban con nuestros votos y olvidaban las promesas. Ferrandiz no es así... yo era de la catorce, pero él me dijo que quería poner un comité en mi terreno, si yo daba permiso, él hacía la pieza... después de la elección, la pieza quedaba para mí... yo acepté y hoy tengo una linda casa con piso de baldoso blanca que era mi sueño... antes yo vivía con mis cinco hijos en la pieza que hoy es mi cocina... cuando la gente vió que él cumplía, todos quisieron poner comités y el barrio se llenó de clubes de la quince, entonces él nos trajo el bitumen... fue por él que nuestro barrio está tan bonito hoy...".

#### PARA TERMINAR

Hoy La Aldea es un barrio integrado a la ciudad de Artigas, pero un barrio con vida propia y que no renunció a su nombre de aldea. Donde es corriente encontrar analfabetos con hijos que van a la Escuela, al Liceo, o que estudian Magisterio. Una zona que —en un pueblo sin industrias y sin fuentes de trabajo— se elevó en base a su propio esfuerzo, de la miseria a la pobreza decente. Y donde vive la esperanza, porque la juventud estudiosa de La Aldea, puede mejorar económica y socialmente. Me decía una alumna que concurre a primer año de liceo: "Yo voy a ser maestra cuando sea grande y me voy a quedar en el barrio como María Camargo, pues es aquí donde puedo ayudar y ser útil a la gente".

Desde 1950 e nadelante más de diez muchachos de la zona se han recibido de maestros y hoy —1971— cuatro muchachas cursan el último año magisterial.

Pero La Aldea también está integrada por hombres que extraen la arena del río, con el agua a la cintura, para ganar 300 pesos por

metro cúbico. O son lavanderas, que a orillas del río dejan la juventud y la vida para ganar mil pesos por cuatro lavados. Barrio de jornaleros, changadores y peones que ocultan su verdadero oficio de contrabandistas, bajo una sonrisa esquiva, cuando se les pregunta en qué trabajan. Que son los mismos seres humanos que arriesgan a recibir un balazo, cuando en las noches contrabandean un tablón por el que ganarán 100 pesos para pasarlo a través del río.

Claro que también está La Aldea de las antenas de T.V. y del "auto brasileiro", pero estos son los menos en el medio de su decente pobreza.

#### LA ALDEA Y LA POLITICA

La Aldea siempre fue un baluarte fuerte de los colorados y para "la elección del 29, habíamos fundado un comité que tenía treinta votos. Pero ocurrió que el día de la elección, la gente del comité quería que viniera el candidato a diputado, para acompañarlos a ir a votar. El candidato entendió que esto ya era demasiado, y se negó a ir. Y el comité en pleno votó por la lista colorada contraria. Perdimos la elección exactamente por treinta votos".

Otra anécdota: "Mirá, por el cuarenta se había puesto de moda la palabra Democracia, aunque nadie sabía lo que era. Y con las elecciones vinieron como siempre a La Aldea a buscar votos. A cinco pesos por cabeza llevaron gente para un comité colorado, ubicado en la esquina de Plaza Batlle, allí en calle Berreta y Varela. Cuando llegó Mauro, que era diputado y aspiraba a la reelección, comenzaron los vivas de siempre y para todo el mundo. Por ahí uno pegó el grito de "Viva la Democracia". Todos respondieron, pero dos reos de La Aldea se miraron y uno dijo: "Escuita ché, quein e esa tal de Democracia?"

El otro respondió: "Nao sei, acridito que seya a mulher du seu Mauro".

El otro remató: "Entao vamo dicé viva dona Democracia, nao seya coisa de faltá o respeito a mulher du home, che".

Traducción literal: "Escuchá che, quien es esa tal Democracia?"

—No sé, creo que es la mujer del Sr. Mauro.

—Entonces vamos a decir viva doña Democracia, no sea cosa de faltar el respeto a la mujer del hombre".

Ambas anécdotas son verídicas.

#### 1971 — UNA ENTREVISTA

Entre las muchas personas que entrevistamos para realizar este trabajo, figura una prostituta. Dada la situación especial del pueblo —sumamente atemorizado por la situación política— ninguna accedió a grabar la conversación. Y cuando las mismas se realizaron, debimos comprometernos a no dar nombres, por temor a las represalias.

Nos costó mucho convencer a la prostituta de que la "autoridad" nada sabría de lo que

nos dijera. Y el diálogo más o menos textual fue éste:

Señora, para la tarea que estoy realizando, necesito saber cuánto están cobrando hoy día por "el trabajo" y qué cambios nota usted en relación a la gente:

Respuesta: "Isto varia con a condicao, u tipo e a idade da mulher... tambem depende do dinheiro que tenha u home... A (fulana) que durmiu con (aquí hace referencia a un alto personaje político) cobró dez mil pesos pra ela só, fora a comisao da "otra gente".

Traducción literal: "Eso varia con la condición, el tipo y la edad de la mujer... también depende del dinero que tenga el hombre... La (fulana) que durmió con... cobró diez mil pesos para ella sola, fuera la comisión de la otra gente..."

Ante su silencio y cautela insistimos: "Pero ahora cuánto están cobrando?"

Mirándonos con recelo responde: "Ya le dice que varia, mais sai entre 800 a mil pesos pra nos... mas você está preguntando muito, ¿por qué pregunta?...".

Tratando de tranquilizarla le digo: Quiero saber, señora, porque estoy haciendo una investigación para la Universidad, creo..."

Levantándose rápido dice: "UNIVERSINA, nao conhezo a esa señora... capaz que é alguma que vay botá casa y manda preguntá... ya nao le digo mais nada y vome embora agora mesmo..."

Traducción: "UNIVERSINA, no conozco esa señora... capaz que es alguna que quiere poner casa y manda preguntar... no le digo más nada y me voy ahora mismo..."

A pesar de que tratamos de calmarla, no hubo forma de convencerla para continuar dialogando. Pero al llegar al alambrado, como pensando, me dijo: "Averigüe cuánto da de comisión... a lo mejor la gente se entiende..."

¡ Estudiante !

**TEXTOS!**  
USADOS Y NUEVOS

Y LITERATURA LICEAL

Cuando no necesite los libros vendidos por nosotros los

**COMPRAMOS AL MISMO PRECIO**

que el de venta (incluso los nuevos) siempre que nos gaste el importe en otros textos, revistas o libros.

COMPRAMOS TEXTOS AL CONTADO

Pagamos la mitad de su actual precio de venta nuevos. No es necesario que hayan sido comprados en nuestra casa



LIBRERIAS  
**RUBEN**

Casa Central:

**Tristán Narvaja 1736**

entre Cerro Largo y Paysandú -Tel. 41 42 74

(a una cuadra de Sierra y cuatro de 18 o

HORARIO: DE 8 a 22, Domingos: 7 a 16

No tenemos Librerías en la Avenida Rivera ni en la calle Minas.

**NO SE DEJE CONVENCER POR LA PUBLICIDAD COMPARE PRECIOS!**

PARA SU FIESTA

FOTOS EN COLOR — BLANCO Y NEGRO

MURALES PLASTIFICADOS — FILMACIONES

PROFESIONALES RESPONSABLES

TELEFONO 59 51 07



# un plan para la enseñanza de la matemática

RAUL OLIVERA SILVA

## MALDONADO

### ANTECEDENTES

"La Matemática, una de las ciencias más antiguas, crece con el vigor y la vitalidad de la juventud" dice Irving Adler en su obra LA NUEVA MATEMÁTICA (Edit. Eudeba). "Se expande constantemente en nuevas áreas de investigación y trabaja con nuevos conceptos que son el fruto de una revolución que se viene produciendo desde hace un siglo en el pensamiento matemático. Asociado con las nuevas ideas existe un nuevo vocabulario que brinda a la escritura matemática moderna su sabor característico".

El movimiento universal va descendiendo en la escala de edades y programas. Primero, los nuevos enfoques fueron privilegio de los más avanzados estudiantes universitarios; luego, se vieron en la enseñanza media y hoy día, nadie duda, que el aprendizaje de los conceptos matemáticos que se ha dado en llamar matemática moderna debe partir de los grupos de pre escolares y acrecentarse a través de toda la vida del escolar.

¿Cuál es el problema resuelto o en vías de solución que ha permitido su introducción en la Escuela Primaria? Indudablemente el problema didáctico. Las experiencias de matemáticos, pedagogos y psicólogos están haciendo esta realidad que hoy nos permite experimentar en grado limitado que nos lo fija la prudencia para no defraudar a nuestros alum-

nos si fracasamos, para retomar la experiencia durante el próximo curso si logramos éxito.

A fin de determinar los temas de cada nivel se tuvieron en cuenta preferencias personales, experiencia docente y práctica en la enseñanza de las matemáticas que ofrecía cada uno de los 23 Maestros de Clase.

Debemos reconocer la colaboración que significó el intercambio de ideas con la Inspectora de las Escuelas de Práctica del Dpto., Srta. María Núñez Sosa y la Directora del Instituto Normal de Maldonado, Srta. René Alonzo en la etapa previa a la elaboración de este plan.

La estructuración del plan fue hecha en base a la experiencia del suscrito reuniendo la fundamentación teórica con los aportes de la práctica que posee en su doble función de Profesor de Matemáticas del Instituto Normal de Maldonado durante diez años consecutivos y de Maestro y Maestro Director durante estos dos últimos cursos de la Escuela N° 1 de 2° Grado de Práctica "José Pedro Ramírez" de Maldonado.

Creemos necesario anticipar nuestro agradecimiento a los colegas Maestros y Profesores de Matemáticas que nos hagan llegar sus sugerencias.

### PROPOSITOS DEL PLAN

a) Estudiar desde los puntos de vista técnico y didáctico determinadas unidades matemáticas del programa para escuelas urbanas en vigencia para desarrollarlas en todos los niveles con el fin de obtener rendimientos seguros y efectivos en el aprendizaje he-

cho, que por muchas causas que han sido analizadas en reuniones de Maestros de nuestra Escuela, no siempre se ha logrado. A vía de ejemplo: numeración, medida de magnitudes, operaciones, fracciones.

b) Guiar el aprendizaje de determinados temas del programa dando a su enseñanza un enfoque moderno, por ejemplo: lenguaje conjuntista, materiales auxiliares, aprendizaje programado.

c) Enseñar y dirigir el aprendizaje de conceptos totalmente nuevos para la Escuela Primaria y que por la importancia que tienen para la comprensión de las propiedades estructurales de las Matemáticas se nos hace necesario experimentar. En este aspecto bajaremos sólo determinados temas en los distintos niveles con el fin de estudiar resultados que nos permitan, en próximos cursos, proseguir la experiencia y ampliarla corrigiendo sus posibles errores y asimilando los aciertos; hacerlo con **mesura, serenidad y objetividad**. Todo estará fundamentado en un estudio consciente de los temas llamados de Matemática Moderna y en la discusión entre los Maestros de cada nivel y en la experiencia que nos puedan transmitir otros técnicos en la asignatura. A vía de ejemplo:

## GUIA DE TEMAS A DESARROLLAR

En la siguiente guía se indican los conocimientos y el nivel a partir del cual se puede comenzar su aprendizaje.

### TEORIA DE CONJUNTOS

**A partir de** Noción de conjunto finito. Elemento.

1er. Año: Determinación de conjuntos: a) por extensión; b) por comprensión, diagramas de Venn. Atributos, relaciones de pertenencia y no pertenencia. Conjunto universal o referencial. Subconjunto (determinación). Complemento. Conjunto vacío. Conjunto unitario. Noción de inclusión. Partición de conjuntos. Correspondencia uno a uno o biunívoca. Conjuntos equivalentes.

**OPERACIONES:** Interacción de dos conjuntos. Conjuntos disjuntos. Unión o reunión de dos conjuntos. Intersección y unión de más de dos conjuntos. Propiedades de la intersección y la unión. Cuplas o pares ordenados. Operaciones abiertas y cerradas. Conjuntos de sustitución y solución.

**A partir de 3er. año:** Noción de conjuntos infinitos. Partición regular. Conjunto producto o producto cartesiano.

### RELACIONES

**A partir de 3er. año:** Equivalencia. Orden. Leyes: reflexiva, simétrica, antisimétrica y transitiva. Relaciones de igualdad, desigualdad, mayor y menor.

**A partir de 2º año:** Relaciones de múltiplo y divisor.

**A partir de 3er. año:** Relaciones funcionales: funciones elementales. Fracción como par ordenado.

**A partir de 4to. año:** Divisibilidad.

**6to. año:** Proporcionalidad.

**concepto de conjunto, operaciones con conjuntos, relaciones de orden, relaciones de equivalencia, sistema de numeración con base diferente de 10, números negativos.**

d) Continuar trabajando de acuerdo a la experiencia de cada maestro los temas no enunciados en la guía que se adjunta.

c) Integrar el equipo de Alumnos - Maestros que realizan su práctica docente de 3er. Año Profesional en nuestra escuela al desarrollo de estas actividades.

Reconocemos las dificultades que afrontamos ante la realización de este plan y el esfuerzo a que se encontrarán abocados los compañeros maestros para estudiar, buscar procedimientos y lograr el equilibrio entre la planificación de Matemáticas y las otras áreas del programa.

Pero creemos que la Escuela de Práctica, formadora de maestros, está en condiciones de realizar este esfuerzo porque contamos con el entusiasmo y la dedicación del personal docente.

### ALGORITMOS

**A partir de 1er. año:** El conjunto N (Números naturales). Sistema decimal. Concepto de base. Destacar el papel fundamental de la base. Los numerales en la recta. Número cardinal. Número ordinal. Numeral. Carácter polinómico de los numerales. Principio de posición.

**3er. año:** (solamente) Fracciones. Fracciones decimales.

**5to. año:** (solamente) Sistemas de numeración antiguos y modernos. Bases distintas de 10.

**6to. año:** (solamente) Números negativos.

### OPERACIONES

**A partir de 1er. año:** Concepto de operación. Operaciones no aritméticas. Operaciones inversas. Operaciones fundamentales con números naturales.

**ADICION:** Unión de conjuntos disjuntos. Significado de la adición: juntar, reunir, agregar, aumentar, unir, adicionar. Propiedades: clausura, conmutativa, asociativa, (disociativa). El 0 (cero) como elemento neutro o identidad. La adición en la recta numérica. Tabla de adición. Cálculo oral como aplicación de las propiedades.

**SUSTRACCION:** Operación inversa de la adición. Significado de la sustracción: a) Sustraer, quitar, sacar. b) Complementar. c) Comparar. La sustracción en la recta numérica. Tabla de sustracción, con el objeto de inferir que no se cumplen algunas propiedades: Clausura conmutativa.

**A partir de 2º año: Multiplicación:** Concepto: producto cartesiano y suma repetida. Propiedades: descubrir analogías con la adición. Propiedad distributiva. El UNO como elemento neutro o identidad. Tabla de multiplicación (Pitagórica).

**DIVISION:** Operación inversa de la multiplicación. Significados del cociente: a) Cuántas veces está contenido. b) Cuántas veces podemos sustraer. c) Cuántos grupos podemos formar. Tabla de división. Descubrimiento de analogías con la sustracción. Propiedad distributiva.

**A partir de 5º año: Potenciación:** La potenciación como multiplicación repetida.

**6º año: M. C. D. — M. C. M.** Propiedades estructurales de estas operaciones.

#### CALCULO POR APROXIMACION

Importancia del uso de números aproximados (redondos). Apreciación de cuándo deben obtenerse cálculos aproximados y cuándo exactos. La aproximación como paso previo a una correcta interpretación.

#### RELACIONES TOPOLOGICAS

Laberintos, interior, exterior, abierto, cerrado, frontera, Derecha, izquierda, debajo de, encima de, delante de, detrás de.

#### EL UNIVERSO DE LAS FORMAS GEOMETRICAS

**3er. año (solamente):** Aprestamiento para la medición y uso cotidiano de patrones de medidas de longitud, peso y capacidad.

#### GUIA DE VOCABLOS Y SIMBOLOS

**ALGORITMO.** Proceso que sigue el conjunto de las reglas operatorias. Algoritmo de la numeración, de las operaciones.

**ANGULO.** Conjunto de puntos comunes a dos semiplanos cuyos bordes se interceptan. También: intersección de dos semiplanos pertenecientes a un mismo plano.

**ANGULOS CONGRUENTES.** Angulos que coinciden en todos sus puntos por medio de un movimiento. Angulos que tienen igual medida. Idem para segmentos congruentes.

**ANGULOS IGUALES.** Diferentes nombres para un mismo ángulo. (Recordemos que los ángulos son conjuntos).

**CONJUNTO.** No se define. Colección, agrupamiento, equipo, etc.

**CONJUNTO FINITO.** Conjunto de elementos que puede representarse por medio de algún número natural o de cero.

**CONJUNTO UNIVERSAL.** El conjunto de donde seleccionamos los elementos para formar nuevos conjuntos. También se le denomina referencial.

**CONJUNTO VACIO.** Carente de elementos. Conjunto NULO.

**CONJUNTO DE SUSTITUCION.** El conjunto de números cuyos numerales se usan como sustituto para una variable.

**CONJUNTO SOLUCION.** El conjunto de sustitutos para una variable en una oración abierta que hacen verdadero el resultado de la oración.

**CONJUNTOS DISJUNTOS.** Dos conjuntos son disjuntos si no tienen elementos en común. Aquellos conjuntos cuya intersección es

**4º año (solamente):** Transformaciones: simetría, traslaciones.

**5º año (solamente):** Aprestamiento para las medidas de superficie.

**6º año (solamente):** Aprestamiento para las medidas de volumen.

#### ALGUNOS PROCEDIMIENTOS Y MATERIALES AUXILIARES

**Pre escolares y 1er. año:** Bloques lógicos de Diennes.

**4º 5º y 6º años:** Geoplano cuadrícula.

**5º y 6º años:** Geoplano circular.

**5º año:** Caja de numeración. Computadora primitiva. Caja de luces. Abacos.

**6º año:** Aprendizaje programado.

**4º y 6º años:** Representaciones gráficas de funciones.

**Recuperación Pedagógica:** Regletas.

**A partir de 1º:** Diagramas de Venn, Diagramas sagitales. Cuadros. Tablas Guía de vocablos y símbolos que unifiquen el trabajo de la escuela.

**FECHAS DE EVALUACION:** Ultima semana de julio. Ultima semana de setiembre. Ultima semana de noviembre.

---

el conjunto vacío.

**CONJUNTOS EQUIVALENTES.** Conjuntos en los que hay correspondencia biunívoca.

**CONJUNTOS IGUALES.** Son iguales si, y solamente si, contienen los mismos elementos. Es decir, que dos conjuntos son iguales solamente si son idénticos.

**CORRESPONDENCIA BIUNIVOCA.** La relación entre dos conjuntos cuando cada elemento de cada conjunto se apareja con uno y solo un elemento del otro conjunto. También se expresa: correspondencia uno a uno; término a término.

**ELEMENTO.** Concepto primitivo, no se define. Miembro, integrante, punto.

**ELEMENTO NEUTRO.** También elemento idéntico. El CERO, para la adición. El UNO, para la multiplicación.

**FUNCION.** Una función es una relación que asocia a cada elemento de un conjunto A un solo elemento del conjunto B.

**MEDICION.** Es un proceso comparativo.

**NUMERAL.** Símbolo o combinación de símbolos que sirve de nombre para un número.

**OPERACION BINARIA.** Es la que asocia un número definido con un par de números.

**OPERACION INVERSA.** La operación que "deshace" lo que otra hizo. La que vuelve a la situación original. Por ej. abrir y cerrar una puerta son operaciones inversas.

**OPERACIONES CON CONJUNTOS - COMPLEMENTO:** Dado un conjunto referencial y un subconjunto A, el complemento de A son los elementos del referencial que no pertenece con a A. **INTERSECCION:** La intersección

de dos conjuntos, A y B, es el conjunto de todos los elementos que sean miembros de A y también sean miembros de B. Los elementos del conjunto intersección deben ser elementos de ambos conjuntos.

**UNION.** La unión o reunión de dos conjuntos A y B, consiste de todos los elementos del conjunto A, así como todos los elementos del conjunto B. Los elementos comunes que se repiten, si los hubiere, se consideran una sola vez.

**PAR ORDENADO.** Dos elementos considerados en un orden. Las fracciones son pares ordenados de numerales.

**PARTICION.** Realizamos una partición de un conjunto cuando formamos subconjuntos que cumplen estas tres condiciones: a) ninguno es el conjunto vacío. b) La intersección, dos a dos, es el conjunto vacío. c) La unión de todos los subconjuntos es igual al conjunto original.

**PROPIEDADES. ANTISIMETRICA.** Si  $a$  en una relación con  $b$ ; entonces  $b$  no está en la misma relación que  $a$ . Si 4 es menor que 5, entonces 5 es menor que 4.

**CLAUSURA.** Combinando dos elementos de un conjunto mediante una operación, el resultado pertenece siempre al conjunto dado. La adición y multiplicación de números naturales cumplen esta propiedad y decimos que: "el conjunto  $N$  es cerrado con respecto de la adición y la multiplicación".

**REFLEXIVA.** El elemento  $a$ , cualquiera sea, está en relación consigo mismo. Ej.: todo triángulo es congruente consigo mismo.

**SIMETRICA.** Si  $a$  está en relación con  $b$ ,  $b$  está en relación con  $a$ . Ej.: Si un conjunto es equivalente a otro, éste es equivalente al primero.

**TRANSITIVA.** Si  $a$  está en relación con  $b$  y  $b$  está en relación con  $c$ , entonces  $a$  está en

relación con  $c$ . Ej.: si una recta es paralela a otra y ésta es paralela a una tercera, la primera y la tercera son paralelas.

**INCLUSION.** Un conjunto está incluido, es parte o subconjunto de otro, si todos sus elementos pertenecen al otro.

**PERTENECER.** Concepto primitivo, no se define. Ser integrante, ser miembro, formar parte.

**RECTA NUMERICA.** Recta en la cual cada punto está asociado a un número dado.

**RECTAS PARALELAS.** Rectas coincidentes o cuya intersección es el conjunto vacío.

**SECANTES.** Rectas cuya intersección es un conjunto unitario. El elemento es un punto.

**RELACIONES DE EQUIVALENCIA.** Las que cumplen las propiedades REFLEXIVA, SIMETRICA Y TRANSITIVA.

**ORDEN.** Las que cumplen las propiedades antisimétrica y transitiva. Algunas, además, cumplen reflexiva.

**SISTEMA DE NUMERACION.** Método de construir numerales para los números, mediante el uso de un conjunto de símbolos y un conjunto de reglas para combinar estos símbolos.

#### SIMBOLOS

Igual. Congruentes.	Unión
Equivalente.	Intersección
Diferente	Inclusión (no está incluido)
Mayor	No incluido
Menor	Complemento
Mayor o igual	Pertenece
Menor o igual	No pertenece
Implica, se infiere, entonces.	Conjunto vacío
Paréntesis	Conjunto vacío
Corchetes	Recta A
Llaves	a Puntos a, m, n
Multiplicación	Semirecta
División	Segmento
	Angulo a o b

#### BIBLIOGRAFIA (Técnica y didáctica)

- ALGEBRA PARA ESCUELA SECUNDARIA, Oscar Varsavsky. Editorial EUDEBA.
- BOLETIN CON RESOLUCIONES DE 1ª REUNION NACIONAL DE INSPECTORES DE PRACTICA, C. N. E. P. y N. 1969. — LA EDUCACION, Revista N° 37-38. Unión Panamericana. — MATEMATICA MODERNA, MATEMATICA VIVA, André Revuz. Editorial Elemento. Bs. Aires. — MATHEMATICS A MODERN APPROACH, Wilcox - Yarnelle (en inglés). — MATEMATICA CURSO MODERNO, Osvaldo Sangiorgi (en portugués). — HACIA EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMATICAS, Bandet, Sarazanes y Abbadie. Ed. Kapelusz. — MATEMATICA PARA LA ESCUELA ELEMENTAL, Edwina Deans, (AID). — SERIE DE CUADERNOS "TEMAS DE MATEMATICAS", National Council of Teachers of Mathematics (en castellano) — GUIA DIDACTICA DE LA MATEMATICA MODERNA EN LA ESCUELA PRIMARIA, A. Aizpun. Ed. Vicens - Vives. — REVISTA DE LA EDUCACION DEL PUEBLO, N° 7. Montevideo. — TRES TEMAS DE MATEMATICAS, Ed. Unión del Magisterio. Montevideo. — LAS MATEMATICAS EN LA ESCUELA PRIMARIA, Frances Flournoy, (AID). — MATEMATICA MODERNA, Papy, Ed. EUDEBA. — BOLETIN DE LA INSPECCION N. DE E. DE PRACTICA, Año XII, N° 22, Oct. 1968. — LA ENSEÑANZA DE LA MATEMATICA MODERNA, Trejo y Bosch. Editorial EUDEBA. — ANTES DEL CALCULO, Bearverd. Editorial Kapelusz. — UNA DIDACTICA FUNDADA EN LA PSICOLOGIA DE JEAN PIAGET, Hans Aebly. Ed. Kapelusz. — ANALES, Enero - Junio 1967. C. N. de E. P. y N. — BOLETIN DE INSTITUTO NORMAL DE MALDONADO, "La enseñanza de las matemáticas en la Escuela Primaria". Agosto 1968. — DIDACTICA PARA LA ESCUELA PRIMARIA, EUDEBA - UNESCO. — EDUCACION MATEMATICA EN LAS AMERICAS II, Informe de la 2ª conferencia interamericana sobre educación matemática. Lima 1966. — DIDACTICA DEL CALCULO, Junquera Muné. Ed. Labor. — DIDACTICA DEL CALCULO, Leif y Desalv. — MATEMATICA - Libro I y II, Ceci, Cosentino y Pagliilla. Ed. Guadalupe. — LOS PRIMEROS PASOS EN MATEMATICA, Dienes y Golding. Ed. TEIDE. — LAS MATEMATICAS MODERNAS EN LA ESCUELA PRIMARIA, Vandendriessche, Cousin, Dumont, Level. Editorial Kapelusz. — CALCULO OPERATIVO CON REGLETAS DE COLORES, Fricke y Besuden, Kapelusz.

COLECCION

# MONTEVIDEO

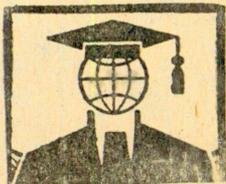
OCHO VOLUMENES DEDICADOS AL DEPARTAMENTO DE MONTEVIDEO PREPARADOS EN BASE A CUATRO GRANDES CENTROS TEMATICOS: EL ASPECTO HISTORICO, EL TESTIMONIAL, EL PANORAMICO Y EL SOCIOLOGICO.

UNA VALIOSA Y CUIDADA INFORMACION GRAFICA Y UNA SELECCIONADA BIBLIOGRAFIA CONTRIBUYEN A HACERLOS INDISPENSABLES PARA EL CONOCIMIENTO CABAL DE NUESTRA CAPITAL.

UNA NUEVA SERIE DE LA  
EDITORIAL NUESTRA TIERRA:

1. MONTEVIDEO VISTO POR LOS VIAJEROS  
Aníbal Barrios Pintos
2. MONTEVIDEO EN EL SIGLO XVIII  
Aurora Capillas de Castellanos
3. MONTEVIDEO EN EL SIGLO XIX  
Alfredo Castellanos
4. MONTEVIDEO: LOS BARRIOS (I)  
Anibal Barrios Pintos
5. MONTEVIDEO Y LA ARQUITECTURA MODERNA  
Leopoldo C. Artucio
6. MONTEVIDEO EN LA LITERATURA Y EN EL ARTE  
Carlos Martínez Moreno
7. MONTEVIDEO: POBLACION Y TRABAJO  
Néstor Campiglia
8. MONTEVIDEO: LOS BARRIOS (II)  
Aníbal Barrios Pintos

DISTRIBUIDORES EXCLUSIVOS DE LA EDITORIAL NUESTRA TIERRA:



**ALBE S. C.**

Cerrito 556  
Tel. 85692

LIBROS TECNICOS

CREDITOS

Envíos  
contra  
reembolso

ESCUELAS Y MAESTROS PUEDEN HACER TAMBIEN SUS PEDIDOS A:

Fundación Editorial Unión del Magisterio

## **EL JEFE DIRA PRESENTE**

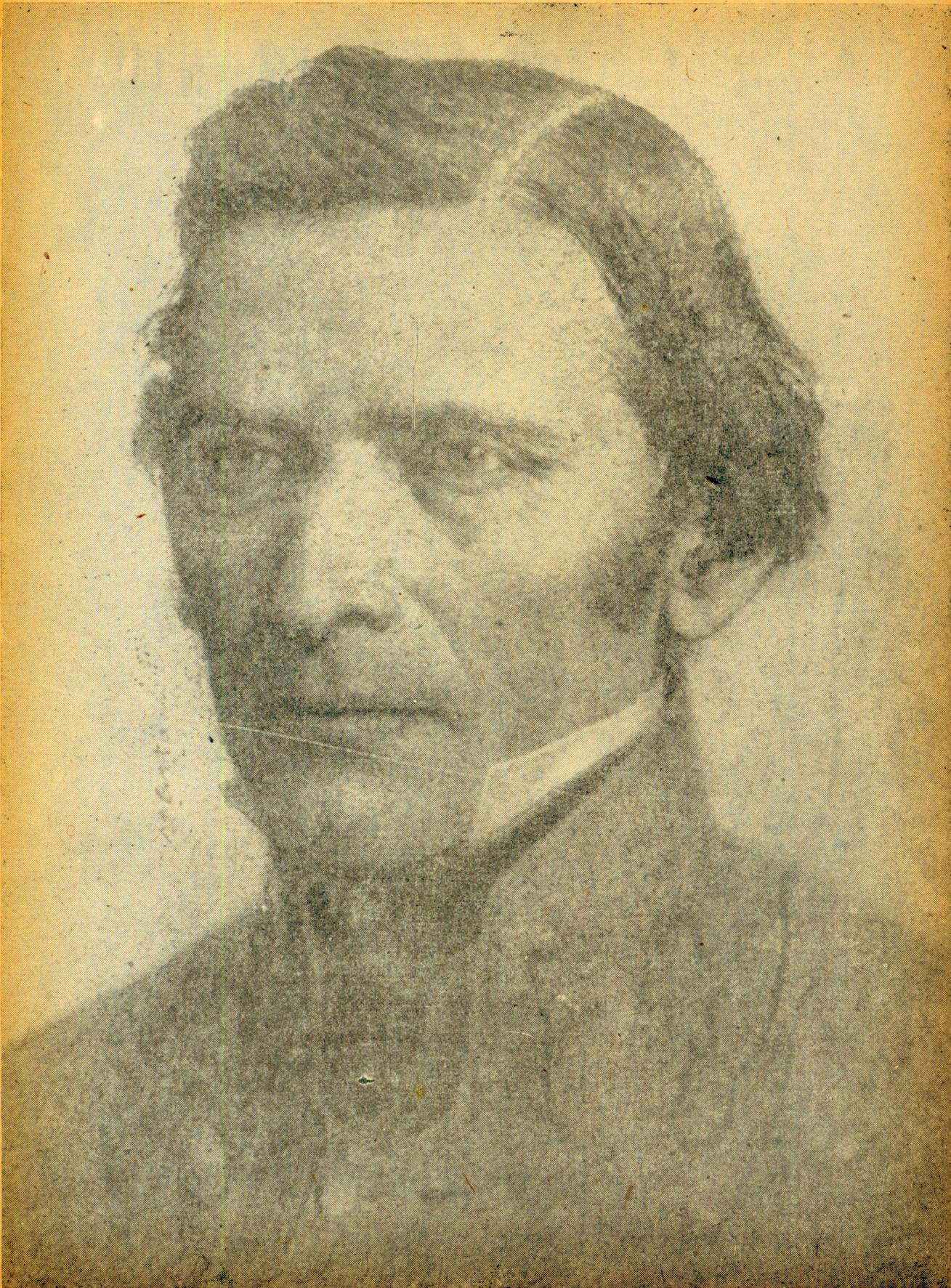
**En nuestro suelo echó limpia la base  
Se preocupó en poner en claro todo  
Per lo mismo miró tirado al lodo  
Su nombre y no faltó quien le infamase**

**Que tampoco faltó quien lo acusase  
Porque dijo se hiciera de tal modo  
Que no hubiera viveza ni acomodo  
Ni injusto privilegio de otra clase**

**Bueno que si es el caso y cito a Artigas  
No es preciso te diga ni me digas  
Que ha de acudir al grito que lo cite**

**Que si se hundió en exilio inexplicable  
Prontito hemos de ver llamear su sable  
Cuanto nomás su indiada resucite**

**Juan Cunha**



Así era aquella escuela, levantada entre nieblas de hierba verde, frente a un cuartel que levantaba alambradas más altas.

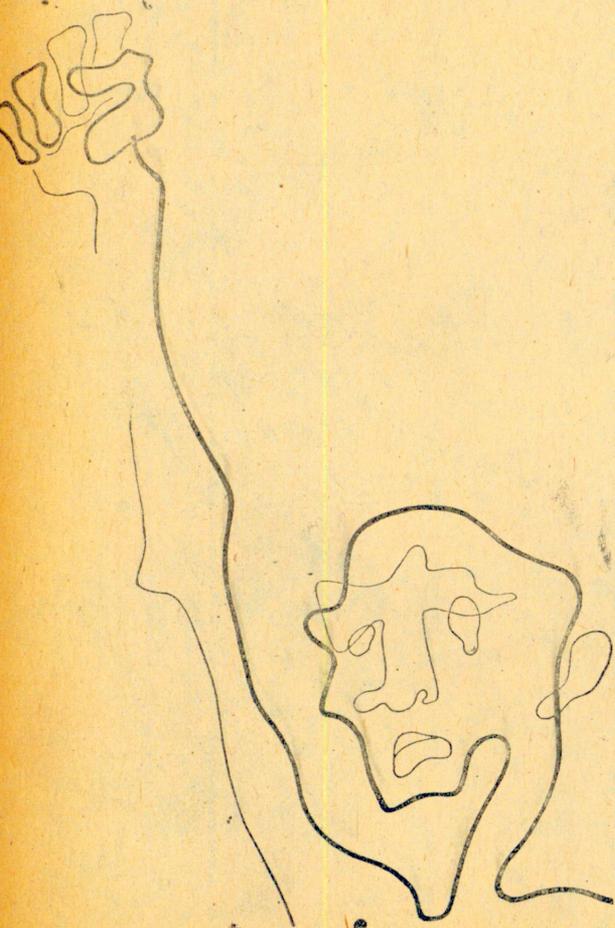
En Montevideo, capital de la República. 1971.

La maestra Luisa decía que sus niños estaban en estado animal, cuando en realidad sólo tenían un estado de miseria que compartíamos nosotros.

Los maestros, en su mayoría jóvenes, traían su joven miseria y la ponían en la clase como un objeto radiante.

Los niños traían su miseria de pocos años y la guardaban en el banco, pero era lo mismo; ella se desprendía atraída por otros lugares más lejanos y menos oscuros.

Yo, llevaba a la dirección mi miseria madura. La dejaba en el escritorio, pero después podía sentir cómo me seguía toda la mañana o toda la tarde.



# TESTIMONIO

EDDA AMESTOY

Los niños llegaban desde las viviendas de los soldados, de los ranchos del cantegril, del basural, de los chiqueros vecinos. Nunca tan desnudos y sucios como ese año. Traían una inquietud extraña que inducía desesperación.

Cuando la tensión era demasiado fuerte, tomaban una piedra para golpear al otro. Cuando eran obligados a tirar la piedra, tomaban un vidrio y lo apretaban en una intensidad de miseria que nunca había conocido. Y estoy hablando de la intensidad de miseria en un niño de 6 años.

Llegaban entre buenos días y palabrotas. Les gustaba insultar y romper, acompañándose de una risa para siempre que supuse nacía en la niebla verde y honda que flotaba en torno de nosotros.

Todo fluye algo. La hierba que rodeaba la escuela y se enredaba en el basural fluía la niebla verde y generosa que nace la risa en la sangre de los más infelices.

Las cosas eran destruidas con tal avidez que parecían hacerlo por sí mismas. Era como una primavera al contrario. Los niños debían insultar y romper como morir en la mañana o en la tarde.

El pensar que las cosas debían destruirse permitía empezar cada vez y cada vez.

Todos hacíamos a nuestra manera una forma de terquedad. Los maestros de clase creaban murales, móviles, muñecos. Yo, cubría el escritorio con fotos en blanco y negro.

Lo importante era aceptar.

Con el transcurrir de las horas, los árboles parecían más espesos, claros y plenos. En cambio los rostros de los niños envejecían y se llenaban de desgracia.

No era extraño que ese fenómeno se acentuara en los más pequeños, los que llevaban el signo de nuestro tiempo impiadoso, y desnudo, ya que no tenían recursos para disimularlo o disminuirlo. El signo les había yerrado la frente, el fondo de los ojos, la adolescencia de las células nerviosas, las uñas sucias, las pequeñas piernas, la oledad sin espacio, la promiscuidad más triste.

Las plantas eran más débiles, pero su dicha se podía ver en cualquier día de bondad y puedo definirla como limpia, extendida, fundida con el cielo y con el agua.

Los niños eran más fuertes, porque tenían orgullo, aunque no lo comprendieran. Porque ensayaban constantemente la obstinación de vivir, entre ropas viejas y papeles sucios, entre padres desconocidos y Consejos del Niño. Porque si veían matar a sus padres no morían y si eran abandonados al nacer tampoco morían. Tan fuerte era su obstinación de vida. Tan entero su orgullo.

Así... a un lunes 12 llegamos con el

salón de 2° B devastado. El piso cubierto de cuadernos rotos y de trozos muy pequeños de papel a los que habían sido llevadas las hojas. Me puse a levantarlos. Los papeles desprendían una aridez que se convertía lentamente en dolor.

Una lección de agresividad, dada por niños que no pertenecían a la escuela.

Busqué a la madre. Tenía cáncer y una incisión abierta en el cuello. Decía no saber. Repetía: "Consejo del Niño" y "escapaban". Hablaba más con los brazos que con la voz. La dejé y volví a la escuela. Había mucha humedad y el agua mezclada a todas las formas del desampro se pegaba a la suela de los zapatos.

Es larga la fuerza de los papeles rotos. Pienso en ellos durante muchas veces. Amo las cosas destruidas. Las cosas se destruyen para una posibilidad.

El papel volverá atraído por su contrario y formará, otra vez, sobre un banco vareliano el cuaderno ya no humillado del basural.

Los papeles atados al viento,  
con sus cabelleras de palabras no  
[escritas

con sus bocas de palabras no creadas,  
pasarán sobre jardines abiertos a las  
[flores.

Acaso escriban alguna,  
acaso el fondo blanco diga: f-l-o-r  
y el pájaro no entienda,  
pero sienta el aroma y pío  
en forma tan clara que abra  
una abertura vertical en el cielo.

## "ADVERTENCIAS.

"Según una opinión actual muy difundida, es estéril y de mal gusto exponer al ridículo a los grandes delincuentes políticos, vivos o difuntos. Se dice que hasta el bajo pueblo es sensible en tales cuestiones, no sólo porque se vio involucrado en el delito, sino porque los que aún

# sobre la irresistible ascensión de "Arturo Ui"

BERTOLD BRECHT

sobreviven entre las ruinas no pueden encontrar gracia en un tema así. Por otra parte, no se debe entrar por las puertas abiertas, porque entre las ruinas son demasiadas las que están en esas condiciones; la lección ya ha sido aprendida: ¿para qué machacársela aún a los desdichados? Y si la lección no se aprendió, es peligroso pedir a un pueblo que se ría de un gobernante que fue poco serio con él, etcétera.

Es bastante fácil rebatir esas exhortaciones al arte, para que sea cauto al tratar la brutalidad, para que cultive con esmero el tierno brote de la revelación, para que enseñe primero lo que es un rastrillo y luego lo que es una regadera, etcétera.

También se puede combatir el concepto de "pueblo", que implica algo más "elevado" que la propia población. Se puede demostrar que la discutible "comunidad popular" de verdugo y víctima, de explotador y explotado, es una necedad. Pero esto no bastaría para que se rechacen por inmorales las exhortaciones a no mezclar la sátira en estos asuntos.

Los grandes delincuentes políticos deben quedar totalmente al descubierto y, con preferencia, expuestos al ridículo. Porque, en primer lugar, no son grandes delincuentes políticos, sino los consumidores de grandes delitos políticos, cosa que es muy distinta.

¡No hay que tener miedo de la verdad cruda, siempre que se trate realmente de la verdad! Así como el fracaso de sus empresas no basta para que se califique a Hitler de estúpido, así tampoco basta la magnitud de esas empresas para que se lo califique de gran hombre. En el Estado moderno, las clases dirigentes se valen, por lo general, de gente bastante mediocre. Ni siquiera en el importantísimo sector de la economía se requieren dotes muy especiales. El trust multimillonario de las IG-Farben sólo emplea la inteligencia superior a la normal para explotarla; los propios explotadores —un puñado de hombres que por lo general han heredado el poder— reúnen entre todos un poco de astucia y de brutalidad, pero no sufren perjuicios comerciales por su ignorancia y ni siquiera por el ocasional altruismo de alguno de ellos. Confían el aspecto político a la gente que, con frecuencia, es menos inteligente aún que ellos. Hitler podía echarle el fardo a Brüning, éste a Stresemann, y en el terreno militar, Lakeitel debe haber sido un equivalente de Hindenburg. No se debe suponer que un especialista militar como Ludendorff, que perdía las batallas por su inmadurez política, era un gran cerebro. Sería lo mismo que afirmar que un calculista mental de *varieté* lo es. En torno a toda esa gente se crea toda una falst imagen

de grandeza a causa de la hagnitud de sus empress. Pero el hecho de que sus empresas sean magnas no significa que ellos sean particularmente capaces: sólo significa que en ese momento había una gigantesca oferta de material humano inteligente. Por eso las crisis y las guerras se transforman en una exposición de la inteligencia de toda su población.

A todo esto se añade que, con frecuencia, el delito despierta admiración por el delito mismo. Los pequeños burgueses de mi ciudad natal hablaban siempre con respeto y entusiasmo de un asesino múltiple llamado Kneisel. Tanto se hablaba de él, que su nombre ha quedado grabado en mí hasta el día de hoy. Ni siquiera se consideraba necesario añadir a su historia las habituales leyendas de viejecitas idigentes a las que protegía. Bastaba con los crímenes.

Los pequeños burgueses (y también los proletarios mientras no se les proporcione otra cosa) tienen una concepción romántica de la historia. Por supuesto, el nombre de Napoleón I no ocupa la pobre fantasía de esos alemanes por una obra como su Código, por ejemplo: sólo lo recuerdan por sus millones de víctimas. Las manchas de sangre favorecen tanto a este conquistador, como las pecas a una muchacha quinceañera. Un tal doctor Pechel, que en 1946 escribía sobre Gengis-Kan en una publicación alemana, decía que, "el precio de la **pax mongólica** habían sido veinte reinos devastados y la muerte de muchas decenas de millones de hombres", pero presentaba al "sangriento conquistador, a esa fuerza demoledora de todos los valores y, sobre todo al gobernante que demostró no ser destructor", como un gran hombre, aunque más no fuera por no haberse mostrado mezquino al decidir sobre la vida y hacienda de los hombres. Es necesario acabar con el respeto por los asesinos. No debemos dejarnos acobardar porque la situación venga repitiéndose a través de los siglos, lo que ocurre en pequeña escala debe tener también validez en gran escala. Un pillo en pequeña escala no debe convertirse en un pillo en gran escala, cuando la clase dominante se lo permite, y no conquistar así no sólo un lugar de privilegio en la delincuencia sino también en nuestra visión de la historia. Por lo demás, en términos generales, podría aplicarse muy bien aquella frase de que la tragedia suele tomar los padecimientos del hombre más a la ligera que la comedia".

## CHARLA DEL ACTOR SOBRE LA INTERPRETACION DE UN PAPEL DE PEQUEÑO NAZI

"Actor: Siguiendo nuestras reglas, no he procurado presentar a esta figura como insondable, para hacerla interesante; más bien he intentado despertar el interés por sondearla. Puesto que mi misión era brindar un retrato de ese hombre, que facilitara al público —que representa a la sociedad— su estudio y corrección, me vi obligado a mostrarlo como un personaje reformable, en el fondo. Para ello me valí de los nuevos medios del arte dramático, sobre los cuales ya hemos hablado. Tenía que mostrar ángulos en los que resultara visible la acción que la sociedad ejerce sobre él en diferentes épocas. Debía sugerir, además, en qué medida, bajo determinadas circunstancias, se lo podría reformar; porque la sociedad no siempre está en condiciones de movilizar fuerzas como para reformar a cada uno de sus miembros, a fin de que resulte útil. De vez en cuando tiene que conformarse con volver inofensivo a uno de sus miembros. Pero de ninguna manera podía yo construir algo así como "un nazinato". Tenía ante mí algo contradictorio, una especie de átomo de un pueblo hostil al pueblo; el pequeño nazi, que actúa en masa contra los intereses de la masa; alguien que quizás actuara como

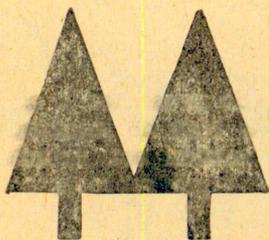
una bestia cuando actuara entre nazis o como una bestia peor aún cuando estuviera al servicio de nazis; pero alguien que, al mismo tiempo, era un ser humano común, es decir, un ser humano. El todo es bestial; pero el todo es más que la suma de las partes. Los más viejos garrañaban, pero en los jóvenes debe de haber habido algo así como un sordo idealismo social. Su masificación le confería un cierto anonimato, de modo que ostentara sólo las características de un grupo; pero junto a esas características subsistían otras totalmente individuales. Tiene familia constituida como todas las demás, y, sin embargo, no es una familia como las demás. Tuve que señalar cada uno de sus pasos como un paso aclaratorio, y, al mismo tiempo, tuve que dejar traslucir otro paso, que también pudo haber sido aclaratorio. Los hombres no deben ser tratados como si solo pudieran actuar "de tal manera"; también pueden hacerlo de otra manera. Las casas se han derrumbado pero podrían estar en pie."

De "ESCRITOS SOBRE TEATRO X, T. II" Ed. Nueva Visión. Bs. As.

## Maestros, Profesores y Estudiantes

SU MATERIAL DE ESTUDIO Y CONSULTA IMPORTA MUCHO  
LIBROS, REVISTAS, APUNTES, TENDRAN MAYOR VIDA UTIL  
ENCUADERNADOS

CONSULTENOS



C.O.P.E.

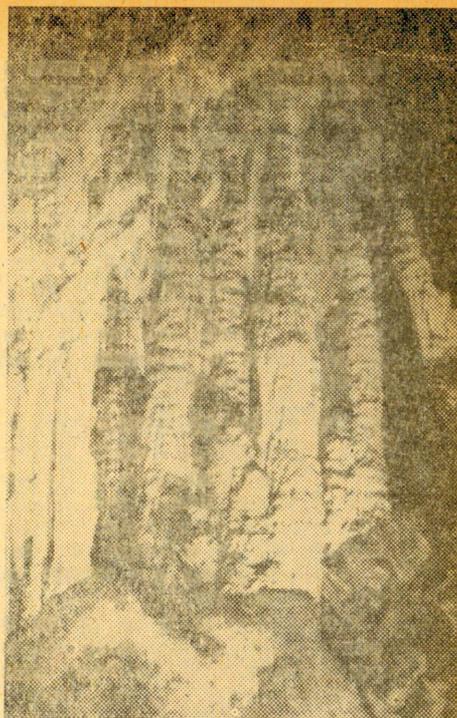
Tel. 29 46 42

CARIDAD 1432

# la caverna del diablo

(geología dinámica del brasil)

T. DIAZ DE CAPUCCIO



“La Mano del Diablo”.

## I) CAMBIOS GEOLOGICOS DE LA SUPERFICIE TERRESTRE

### 1) AGENTES MODIFICADORES DE LA SUPERFICIE TERRESTRE

Son perceptibles una serie de cambios geológicos en la superficie terrestre, merced a la obra de agentes que actúan simultáneamente sobre ella. Estos procesos reciben el nombre de cambios epigénicos, en oposición a los subterráneos llamados hipogénicos.

La Geología Dinámica es la ciencia que estudia dichos cambios, y se consideran tres los agentes que los provocan:

a) el aire, con la acción geológica de la atmósfera;

b) el agua, en su acción sobre el continente y el mar;

c) la vida, parte que toman los organismos en la preservación, destrucción o en la producción de las formaciones geológicas.

a) **Acción geológica de la atmósfera.** — Depende en parte de su composición y en parte de sus movimientos. Los movimientos de la atmósfera son debidos a las variaciones en la distribución de su presión o densidad, siendo ley constante, que el aire se mueve espiralmente de la región de presión mayor a aquella en que es menor.

El aire coopera en la desintegración de las rocas en su porción más externa, al mismo tiempo que se encarga de remover y esparcir sus finos detritus. El viento es el que más realiza o completa la obra geológica del aire.

b) **Acción química del agua.** — El agua es el modificador más importante de la superficie del globo. Participa en los fenómenos de los volcanes y en los procesos subterráneos.

La lluvia que cae sobre el mar produce escaso efecto geológico. Pero la que lo hace sobre los continentes, se reparte: en una por-

ción que se evapora y eleva nuevamente a la atmósfera y otra que circula por la superficie en estado de arroyos y ríos. Otra porción se infiltra hacia el interior de la corteza para surgir más tarde en forma de manantiales o de emisiones gaseosas en los volcanes, etc.

En este vasto sistema de circulación, perpetuamente renovado, no hay una gota de agua que no coopere a los cambios de la faz de la Tierra.

La acción química del agua sobre los suelos y las rocas depende en gran parte de la naturaleza y en la cantidad de las materias recogidas por ella en el aire y en su descenso a la Tierra.

**La lluvia** — En primer lugar absorbe un poco de aire, el cual siempre contiene ácido carbónico y otros gases que van mezclados al oxígeno y al nitrógeno y además recoge impurezas que le permiten realizar cambios de que no es capaz el agua pura. También recoge la lluvia en su trayecto, polvo orgánico y gérmenes. Tan pronto como el agua de lluvia cae al suelo, empieza a disolver otras materias e impurezas. Se enriquece entonces en ácido carbónico y materia orgánica debida a la descomposición de animales y las plantas, y entre sus productos el humus, que forma con el álcalis y tierras alcalinas, compuestos solubles capaces de transformarse en carbonatos.

**El agua subterránea** — Una parte de la lluvia cae al suelo, penetra y desaparece de la superficie; el resto corre en forma de filetes, arroyos y ríos hasta parar en el mar. Hasta qué profundidad se filtra el agua hacia el interior de la superficie, varía indefinidamente con la naturaleza de los suelos.

El agua de lluvia que desciende corre a lo largo de un canal subterráneo hasta donde es cortado por un valle u otra depresión del terreno por la cual el agua sale al exterior.

Si no hay un valle que le corte por su base, permanecerá debajo de la superficie.

Los resultados de la acción química de las aguas subterráneas, se pueden clasificar en tres grupos: alteraciones de rocas, formación de depósitos y fraguado de cavidades.

En los depósitos subterráneos originados por la misma causa, se encuentra en proporción abundante el carbonato de calcio. La manera como esta sustancia es removida y redepositada por las aguas, se esclarece por la formación de las conocidas estalactitas y estalagmitas debajo de los arcos húmedos y en las cavernas naturales.

## II. COMO SE ORIGINAN LAS CAVERNAS

La superficie de desagüe interrumpida (sin salida al exterior), pasa al subsuelo donde el transcurso del tiempo elabora en la roca sólida un sistema de túneles espaciosos y de cámaras. Tal es el origen de las intrincadas cavernas y grutas que existen en Kentucky, Cuba, Brasil, etc.

Hundiéndose el techo de las cavernas, se establece una comunicación con la superficie, por la cual caen en las simas caracoles y otros animales terrestres cuyos huesos encerrados en la estalagmita, se conservan así indefinidamente.

Quando la caída del techo se verifica bajo una corriente repentina de ciertos ríos, que después de un largo recorrido subterráneo, surgen de nuevo en un paraje totalmente distinto del cauce anterior y a veces con bastante volumen para ser navegables. En tales circunstancias, lagos ya temporales o perennes se forman sobre el emplazamiento de las cavernas rotas, y pueden ahondarse valles o formarse gargantas.

Como formaciones características de las cavernas, existen las estalactitas y estalagmitas.

La estalactita (del griego: stalaktis, ídos, que cae gota a gota) es una concreción caliza que pende del techo de algunas cavernas. Las gotas sucesivas originan anillos que crecen en un largo tubo colgante. Este, por el sucesivo depósito interior, adquiere un revestimiento sólido y llegando al suelo puede convertirse en un pilar macizo. La sustancia caliza es al principio blanda y porosa. Pero la saturación prolongada, y el depósito interno de calcita, la convierten gradualmente en cristalina fibra, radiada y concéntrica.

La estalagmita es una formación calcárea concrecionada que se forma en el suelo por el agua que escurre de las estalactitas. A diferencia de éstas, carecen del canal que atraviesa a las estalactitas. Ambas se unen a veces y forman columnas.

El crecimiento de dichas formaciones está ligado a la pluviosidad y a la cantidad de ácido carbónico del aire. Este factor depende de la abundancia de vegetación en la superficie de la montaña, y de la temperatura. Son más ricas en piedras de esta naturaleza, las cavernas secas y de temperatura elevada como en el caso de la Caverna del Diablo.

## AGENTES QUE INTERVIENEN EN LA FORMACION DE LAS CAVERNAS

1 — Los ríos y el mar. — En realidad, sea grande o pequeña, cada ola que rompe en la orilla de cualquier lugar del mundo, arrebatada un trozo de costa o lo construye. Cuando los estratos rocosos son poco resistentes, el mar con su oleaje forma bahías, cuevas y cavernas. En su interior, la presión del aire y el ataque del agua continúan la erosión hacia arriba a través de los techos, hasta la superficie formando pozos profundos llamados soplos de cueva.

2 — La vida. Acción destructora, conservadora y creadora de los organismos vivos. — Desde el punto de vista geológico, la acción destructora de la vida orgánica en el globo puede considerarse bajo tres aspectos: como destructora, como conservadora y como creadora.

Las plantas promueven de muchas maneras la desintegración de las rocas. En primer lugar, manteniendo húmedas las superficies, facilitan la acción de los disolventes. Por la muerte de los vegetales, se producen ácidos orgánicos que ejercen influencia poderosa en los suelos, minerales y rocas; el humus interpuesto en las tierras, contiene distintos ácidos que por su tendencia a la oxidación ejercen un poderoso papel reductor.

Penetrando las raíces o las ramas entre las juntas de las rocas, producen dos efectos importantes; en primer lugar cuartean y echan fuera de las lajas de piedra, como se observa en las ruinas de los edificios antiguos; en segundo lugar abren el suelo y el subsuelo a la influencia de lo que pudiera parecer a primera vista.

Las cavernas determinan un ambiente biológico especial, falto de luz, humedad y de temperatura constante, sin variaciones estacionales, ni diurnas que es causa de que la fauna de estos recintos tenga una fisonomía muy especializada. No sólo están pobladas por seres que constituyen su fauna genuina, sino también por los que de un modo habitual viven como los murciélagos, o de un modo accidental por otros animales.

Las cavernas habitadas por hienas sirven de receptáculo no solamente a los huesos y excrementos de estos carnívoros, sino también a los huesos de los varios animales que conducen allí para su alimento. Tal es el origen de las brechas husosas halladas tan frecuentemente bajo la capa estalactítica de las cavernas calizas.

## LA CAVERNA DEL DIABLO

GENERALIDADES. — Las grutas, domicilio de hombres prehistóricos, comenzaron a ejercer verdadera fascinación después que los sabios descubrieran las cavernas de Altamira, las Maravillas de Aracena, La Clamouse en el sur de Francia, reliquias fósiles con monumentos pictóricos del más alto nivel artístico. Los dibujos de colores que se encontra-

ban en las cavernas, podrían ser indicios de que los eruditos acabarían por encontrar documentos inéditos no solamente por la Historiografía como también para las Ciencias Naturales de todos los géneros como la Geología, Topografía, Biología, Meteorología y específicamente Antropología y Paleontología.

Visitar una gruta de terreno calcáreo, equivale a un recorrido en el país de las maravillas. En la eterna oscuridad, la caída incesante de una gota minúscula de agua, labra al cabo de siglos, flores y joyas de cristales que se irisan en reflejos incomparables. La fantasía de los visitantes ve en las formas, representaciones variadas.

Encajes y floraciones son el resultado de una gota que cae y forma la estalactita suspendida y la estalagmita que crece desde el suelo.

Así como en el siglo pasado el hombre se preocupaba por el alpinismo científico llegar a las más altas regiones del globo, culminando con el ascenso del Everest, o el hombre que procura inspeccionar el fondo del Océano, también desea saber qué existe bajo las grutas y cavernas, que a pesar del contacto humano, son aún desconocidas. Es pues un desafío a la curiosidad y al espíritu de aventura del Homo Sapiens el fondo negro y enigmático de una gruta perdida. Las cavernas se tornaron de esa forma motivo de estudio, turismo y deporte, en cuyo corazón, con la luz de las linternas, las obras de la naturaleza asumen proporciones dantescas y maravillosas.

## I) RESEÑA HISTORICA

A pesar de ser hoy atractivo para deportistas, turistas, o motivo para fotografías, la caverna fue siempre de interés para los hombres de ciencia. En el último cuarto del siglo pasado (1889), el científico alemán Ricardo Krone, basándose en estudios realizados por el Profesor Reinhardt y por el Dr. Lund sobre formaciones cavernosas en el Valle del Río de las Viejas (Vale do Río das Velhas) se dedicó a realizar un estudio semejante en el Valle do Ribeira de Iguapé cumpliendo una misión que le fue confiada por el gobierno de Sao Paulo.

A pesar que el objeto del erudito alemán fuera procurar restos fósiles, aprovechó y catalogó cuarenta y una grutas en el Valle de Alto Ribeira. Realiza una monografía donde reeve la existencia de un vasto macizo calcáreo montañoso crivado de múltiples cavernas, indicando con precisión las entradas, describiendo minuciosamente las primeras galerías.

## LAS PRIMERAS DIFICULTADES

Al principio, teniendo en cuenta lo raro de la presencia de cavernas y grutas en el sistema orográfico brasileiro, el erudito alemán encontró serias dificultades para penetrar en las cavernas. Los propietarios de las tierras donde ellas se encontraban se oponían con la esperanza de que el gobierno las adquiriera,

para evitar abusos, el gobierno posteriormente las expropió.

Entre las grutas descubiertas se destaca la que el gobierno brasileiro denominó CAVERNA DE TAPAGEM y que el pueblo llamó Caverna del Diablo.

Este nombre se debe a las supersticiones del pueblo de la región. Juzgaban los moradores locales que deberían guardar distancia de la misteriosa excavación que no era otra cosa sino la propia morada del diablo. Los incautos que se aproximaban a aquella boca negra enfurecían al rey de las cuevas y por venganza les haría estragos en las plantaciones. Cuando la lluvia inundaba el lugar, engrosando la corriente del río, ruidos semejantes a gritos de fantasmas salían del corazón de las grutas, asustando a los distraídos que pasaban por las inmediaciones. Esas voces eran debidas naturalmente al encuentro de las aguas impelidas contra las piedras del interior. Los crédulos llegaron mismo a creer que las formaciones calcáreas eran personas petrificadas por el terrible habitante de la caverna. El agua filtrada de la montaña caía sobre ellas y las petrificaba.

## EXPLORACIONES POSTERIORES

El trabajo del Dr. Krone sirvió de base para las investigaciones posteriores. Los nuevos investigadores sabían que bastaba visitar las cavernas indicadas por aquel sabio y continuar la exploración a partir del punto en que él había suspendido sus estudios.

Apareció el club "Clube Alpino Paulista" y se formaron grupos de excursionistas como "Espeleo Clube de Londrina", el grupo excursionista "Os Aranhas" y el "Centro Excursionista dos Itatins", de Santos, que en marzo de 1961 entró en la Caverna del Diablo hasta una profundidad de 300 metros. En el mes siguiente "Os Aranhas", dio inicio a una serie de tentativas alcanzando la marca de 500 metros en la primera avanzada y la de 700 metros en el segundo impulso. En el año 1962 consiguió un grupo llegar hasta los 900 metros.

En este punto tuvieron sus componentes el camino cerrado por dos lagos casi consecutivos, uno con fondo de lodo y otro con más de 200 metros de extensión.

En 1965, un grupo del "Clube Alpino Paulista" consiguió completar la exploración de la caverna estableciendo la unión con la boca de la llamada "Gruta das Ostras" que se abre al otro lado de la montaña a 3.200 metros de distancia, representando el record de penetración brasileira.

## II) UBICACION GEOGRAFICA

La caverna se localiza en la región sur del Estado de San Pablo, en el Municipio de El Dorado Paulista, a 238 kms de la capital de dicho Estado.

Partiendo de San Pablo se toma por la ruta BR 116 hasta Jacupiranga, realizando un recorrido de 215 kms. Por carretera de tierra

se parte para la ciudad de El Dorado (27 kilómetros).

Durante 4 kms. se va bordeando el Río Ribeiro por una camino de tierra rojiza y abundante vegetación semiselvática. Aparecen a lo largo de dicho camino casillas muy rudimentarias de indígenas que ofrecen el producto de su arte: utensilios hechos con mimbre.

Por la gran variedad de árboles y por la humedad reinante, en esta zona aparece constantemente una masa brumosa que parecería envolverla.

Siguiendo por dicho camino, deben atravesarse una serie de puentecitos de madera para cruzar pequeños ramales del Río Ribeiro.

Al llegar a los 41 kms. de la ciudad de El Dorado, se visualiza a 5 kms., la Sierra de Andrés López, lugar en que se encuentra la caverna.

Se construyó en dicho paraje, un restaurante, cabañas para descansar los turistas y un helipuerto a la derecha; a la izquierda, una capilla.

Para llegar a la entrada de la caverna, es necesario recorrer un camino peatonal de piedra, rodeado de un parque de variada vegetación, con jaulas de aves autóctonas. Aparece un puente de madera para pasar el Río das Ostras que penetra en la caverna. Un molinillo permite el pasaje hacia ella, previo pago de una entrada cuya recaudación se emplea para mantener las condiciones estéticas de la caverna.

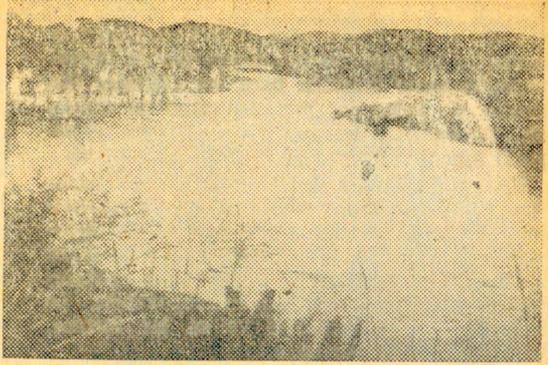
### III) DESCRIPCION TOPOGRAFICA, ARQUITECTONICA Y ESTETICA DE LA CAVERNA DEL DIABLO

La Caverna se abre en uno de los puntos más altos de la Sierra de Andrés López donde el Río de las Ostras (Ribeirao das Ostras) se lanza para el interior de la tierra por una abertura que se divide en dos partes: en la derecha entran las aguas del río formando una pequeña y ruidosa cascada; por el lado izquierdo, un escalera que permite la entrada de las personas.

#### SECTOR DEL RIO

Al fin de la primera sala, un túnel conduce al sector del río recorrido en toda su extensión por el Ribeirao das Ostras. La visita de este sector debe ser hecha con un guía, pues el curso del río es bastante accidentado.

Se debe escalar paredes y montículos de rocas y pasar a través de pequeños barrancos. El propio río, calmo en el exterior, se transforma en el interior de la gruta en un curso de agua accidentado, con saltos, cascadas pequeñas, turbulento, con correderas, sifones y lagos. Ese sector tiene 3.200 m. de longitud y presenta una serie de salones y galerías, tan grandiosos algunos que la luz



Vista del Río Ribeiro. La carretera de acceso a la Caverna del Diablo, sigue al río por su margen izquierda, entre vegetación semiselvática.

casi no llega al techo y otros tan estrechos que son inundados por el río en toda su extensión, y sólo pueden ser pasados a nado o por sus paredes.

La Gruta de Tapagem es famosa desde hace tiempo por la amplitud y belleza de sus primeros salones que quedan a algunas centenas de metros de la entrada.

Se sitúan a unos veinte metros del nivel del río conteniendo maravillosas estalagmitas y columnas, las cuales tienen más de diez metros de diámetro y treinta metros de altura. Algunas de ellas se hallan derrumbadas o inclinadas por causa de la erosión de sus bases. Estos salones se extienden sobre un área de trescientos metros, siendo los primeros solamente los visitados. En este punto el río corre ya desde el lado izquierdo de la caverna sobre desmoronamientos que dejan todavía un pasaje amplio.

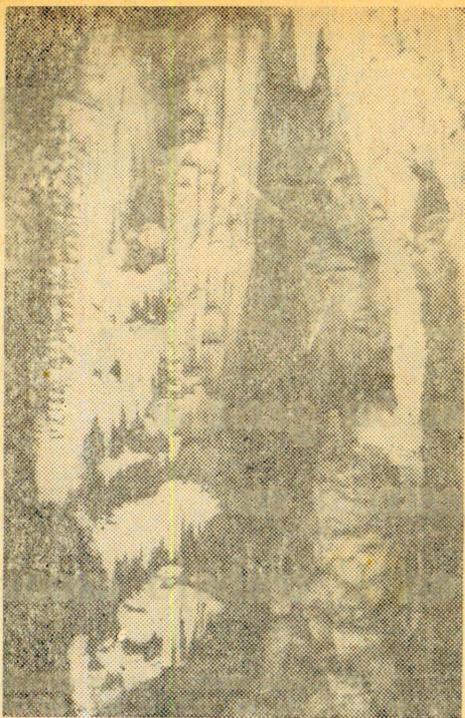
#### ESCULTURAS DE LA NATURALEZA

Una vez traspuesta la entrada, surge la primera sala presentando sus formaciones deterioradas por acción de los elementos externos. Desde este recinto observamos el Sector Superior de la caverna, primera división de la misma, que se compone de salones ricamente ornamentados e iluminados. Su punto más distante de la entrada, queda a cerca de quinientos metros, y puede ser visitado sin grandes dificultades.

En ella se ven trabajos de la naturaleza que fueron bautizados con las siguientes denominaciones:

Sala del Palacio "Anfitriao", "Gotas de leche", "La Catedral", "Organos", y por último la Sala del Diablo con el "Grande Colosso" y "Caldeirao do Diablo".

Las piedras trabajadas a través de los siglos provocan exclamaciones de espanto o admiración de sus visitantes.



El sector oscuro situado en el medio de fotografía, indica el lugar donde el río se pierde por la margen izquierda. Sólo con guías experimentados, se puede llegar al Sector de los Lagos.

#### EL LAGO DEL LODO

Durante los primeros 800 metros, la gruta se presenta como un corredor de techo elevado, con una altura de uno a cinco metros, cortado por algunos obstáculos fáciles de ser transpuestos.

La primera dificultad que se antepone al visitante, es el "Lagoa do Lodo". Es de travesía arriesgada, en balsa neumática, debido a su fondo de arena movediza. Después la cavidad toma proporciones más vastas; primero una sala de treinta metros de diámetro que se prolonga para la izquierda y en seguida de una gran estalactita, aparecen un sifón fácil de ser evitado por una galería fósil, con pavimento estalagmítico en forma de escalera.

#### CAMINOS DE AGUA SUBTERRANEA

Siguiendo, un camino profundo de agua se encuentra con paredes verticales que nos lleva hasta el Lago del Silencio. En este punto, derrames de calcita en forma de cortinados descienden hasta el agua dejando un pequeño espacio para pasar.

La travesía se realiza a través de 200 metros de recorrido. Siguen altas galerías y salas. Una de las salas se alarga hacia el sur.

Después esos alargamientos llevan al río a una galería más apretada con aspecto de canalización forzada. Las ornamentaciones desaparecen y las paredes se presentan desnudas, como talladas a cuchillo.

A 1.860 metros de la entrada, una parte de agua desaparece debajo de la roca en sifón, en tanto que otro curso de agua, retorna a través de una senda estrecha.

#### IV) TEORIA DE LA FORMACION DE LA CAVERNA DEL DIABLO

Muchas teorías procuran explicar la formación de la caverna. La más aceptable es la que considera que un gran lago ocupaba a la parte anterior y en un trabajo progresivo de infiltración, fue provocando la erosión y la consiguiente aparición de la caverna recorrida por el Río das Ostras.

Sería difícil acreditar que en aquel punto pudiera haber una caverna. Krone recuerda las innumerables transformaciones sufridas por la orografía durante las fases geológicas de la historia de la Tierra. El afirma que las rocas formadas por sedimentación submarina, o sublacustre, ofrecen por disminución de volumen, un proceso de desecación o por solución de capas por fractura principal que facilita la infiltración de las aguas fluviales. En las formaciones donde las aguas de lluvia tengan posibilidades de circular, existe un lento y progresivo alargamiento que puede tardar milenios debido al trabajo de la erosión o corrosión. Cuando ha formado un lecho por donde circula una corriente de agua subterránea, es consecuencia de la erosión, la aparición de la caverna. En algunos casos, después de la formación de la cavidad, la corriente de agua que motivó el trabajo de desgaste, desaparece. Son las llamadas cavernas secas. Las cavernas propiamente dichas, conservan la corriente de agua que le dio origen.

Lo que más interesa en las cavernas a los hombres de ciencia, son las formaciones calcíticas que se presentan de las más variadas y pintorescas formas. Muchas se asemejan a objetos de la vida diaria, dando la impresión de altares, columnas, pórticos, animales, etc. Sólo las estalactitas, que se proyectan del techo hacia abajo y las estalagmitas que crecen desde el suelo hacia lo alto.

El crecimiento de las formaciones calcíticas, está ligado a la pluviosidad y a la cantidad de ácido carbónico del aire, y ese factor que depende de la abundancia de vegetación en la superficie de la montaña, también se cumple en la Caverna del Diablo. Por la presencia de piedras de gran belleza como "Gigante de Mongolinho" cuyo peso se calcula en cerca de 54 toneladas, dicha caverna comenzó a formarse hace aproximadamente 25.000 años.



## CAPITULO SINDICAL

# la organización general de los maestros: su influencia en el trabajo escolar

La participación de los movimientos gremiales de maestros en el desarrollo de la enseñanza primaria se remonta a más de un siglo atrás. Ilustres nombres (Joaquín R. Sánchez, Tomás Claramount, E. Compte y Riquet, etc.) quedan vinculados a esta causa luego de petitorios, planes, planteamientos, luchas que desde 1861, 1882, 1919, 1930, para mencionar solo fechas claves, provocan conquistas y pasos adelante en la Escuela uruguaya.

Influyen sobre los gobiernos, los Consejos de Enseñanza, y sobre el pueblo con una característica especial:

- a) No se limitan nunca al solo aspecto reivindicativo de los maestros;
- b) mantienen viva la tradición vareliana como cimiento y guía de su acción;
- c) son el origen de importantes iniciativas y realizaciones de orden educativo.

En períodos más cercanos podemos anotar algunos momentos de singular relevancia:

A) A fines de la década del 30, con el inicio de elementos de recuperación democrática luego de un período de dictadura en el país (1933), desde la Unión Nacional del Magisterio se levanta un gran movimiento de base popular en apoyo a la campaña lanzada por el Director General de Enseñanza Primaria Prof. O. J. Maggiolo, que contempla necesidades impostergables del alumnado y la escuela pública, referida en particular al estado de desnutrición de la población escolar proveniente de los sectores más indigentes de la sociedad y a la situación ruinososa de una parte considerable de los locales de enseñanza.

B) En los años inmediatos subsiguientes, en medio de las tensiones políticas que resultan al desencadenarse la 2da. Guerra Mun-

dial, el movimiento sindical del magisterio se expande y afirma en todo el país en custodia de los altos valores de la enseñanza pública y sus postulados fundamentales; crea las condiciones para el surgimiento de la Federación de Asociaciones Magisteriales del Uruguay y se afirma en la lucha por una mejor atención a la situación profesional del maestro y otras reivindicaciones que tienen enorme resonancia pública.

La iniciativa popular crea un "Comité Nacional de Reconocimiento al Maestro" y erige un monumento en su homenaje en un parque público de la capital, obra del escultor B. Michelena, figura mayor de las artes plásticas nacionales.

C) A mediados de la década del 40, por el impulso de la F.A.M.U. culmina el 1er. Gran Congreso de Escuela Rural, que recibe una particular atención por parte del gobierno y que se proyecta luego en las grandes conquistas:

- a) la profundización y extensión del movimiento gremial de maestros en todo el país incluidas las áreas rurales y una mayor vinculación con los movimientos más progresistas de los productores a nivel regional;
- b) la reforma de los programas para las Escuelas Rurales.

Todo ello va acompañado de proyectos y movilizaciones por mantenimiento y mejora del régimen de concursos, la edificación escolar, el sistema jubilatorio de los maestros y reclamos diversos y concretos sobre necesidades de la Escuela.

Corresponde anotar que la denuncia que hace el Congreso sobre Escuela Rural en relación con el latifundio y sus consecuencias negativas para el sistema escolar y a cual-

quier intento serio de escolarización masiva, se proyecta con fuerza sobre el movimiento obrero y popular en torno a la evidencia de una Reforma Agraria radical. Esta presión social determina la creación del I.N.C. (Instituto Nacional de Colonización).

La existencia de este Instituto y sus posturas ha permitido en muchos casos afinar alumnos y crear escuelas coadyuvando a una mejor escolarización, a pesar de las reiteradas frustraciones que en sus posibilidades realizadoras le han impuesto los avatares políticos del país.

D) A fines de la década del 40 y comienzos de la siguiente, el movimiento sindical del magisterio se amplía y afirma su organización con la creación de la F.U.M. (Federación Uruguaya del Magisterio).

Supera y extiende su influencia en el campo social en lo interno y en sus vínculos internacionales (CEA), dando una nueva proyección a la escuela uruguaya. El estrechamiento de relaciones y actividades con los padres de los alumnos y las Comisiones de Fomento Escolar fructifica en el surgimiento del "Movimiento de Apoyo y Defensa de la Escuela Pública" que durante un largo período coloca en el centro de las grandes preocupaciones nacionales el tema de la preservación, desarrollo y expansión de la enseñanza primaria pública en el país. Es un período fecundo en experiencias e iniciativas, que llevan a gran nivel no solamente la denuncia sobre insuficiencias y carencias, sino también la acción técnica, de preparación de maestros, de actualización de conocimientos, de asimilación de experiencias en otros países. La más inmediata consecuencia fue la reforma de los programas de escuelas urbanas, en el que la FUM toma iniciativa y aporta lo esencial de sus contenidos. Las insuficiencias que se pudieran anotar aún, tanto en los programas para escuelas urbanas como rurales, no empañan su esencial contenido democrático y laico.

También en ese lapso y en el presente se registra una constante tendencia al acercamiento con las gremiales de las otras ramas de la enseñanza que ofrecen base concreta a la concepción educativa como un problema único.

Son hitos de este proceso el Congreso de Educadores de 1946, el funcionamiento de una Coordinadora de Gremiales de la Enseñanza y el extraordinario "Congreso de la Educación y la Cultura" (1970) convocado por la Universidad de la República.

Las décadas del 50 y del 60 son singularmente ricas en el movimiento sindical del magisterio tanto en importantes conquistas en el orden reivindicativo (escalafón docente, ley jubilatoria, equiparación de sueldos con

enseñanza secundaria, compensaciones diversas, etc.) como en su penetración en las diversas capas sociales a favor de la escuela pública laica, a la que defiende y sostiene con un fervor muy peculiar, al considerarse corporativamente como el intérprete más fiel, consecuente y dinámico del impulso educacional de José Pedro Varela.

Es así que desarrolla en plenitud su lema más simple y comprensible, de gran fuerza programática: "que haya escuelas para todos los niños, que todos los niños vayan a la escuela".

Es sobre esta base que se desarrolla el encuentro y los vínculos del movimiento sindical de los maestros con el movimiento obrero organizado del país. De ello resulta que los Congresos de la Central de Trabajadores del Uruguay incorporan sistemáticamente a sus programas de acción un capítulo expreso referido a los temas de la enseñanza en general y de la escuela pública en particular, como el instituto fundamental para la educación de los hijos de los trabajadores de la ciudad y el campo.

En este ámbito se desarrollaron dos acciones cumplidas a iniciativa de la Federación Uruguaya del Magisterio de real e innegable envergadura:

a) La Campaña Nacional de Escolarización en el año 1965-66 que significó un abnegado esfuerzo casa por casa y vecino por vecino en torno a cada escuela del país, cumplida por maestros y miembros de las Comisiones de Fomento Escolar acompañadas por una actividad promocional de gran nivel;

b) la "Marcha por la Educación del Pueblo" del año 1969, que con mítines y manifestaciones de maestros, profesores y amigos de la enseñanza pública conmovió todos los centros poblados del país, exigiendo atención inmediata a la crisis material de los centros de enseñanza al quedar congelados sus presupuestos en medio de una inflación galopante que hacía estragos en todos los servicios públicos.

En 1970 la F.U.M. —como ya lo habían hecho organizaciones gremiales de docentes de otras ramas de la enseñanza—, ingresa a la Central de Trabajadores del Uruguay y ocupa cargos en sus organismos de dirección.

Ello significa, entre otras cosas, que la escuela pública y el tema de la escolarización del pueblo, entran de lleno y a plenitud en el orden de los problemas promovidos con el énfasis de las cuestiones principales que animan la acción de la fuerza más dinámica de nuestra sociedad: la clase obrera uruguaya y su influencia incuestionable sobre todos los sectores del trabajo y la producción en el país.

Hace muchos años que trabajo como profesora de Enseñanza Secundaria y soy una asidua lectora de la R.E.P. porque la considero de gran interés para todos los educadores.

En este momento me dirijo a Ud. para solicitarle que tenga la amabilidad de publicar una bibliografía, que resulte accesible desde el punto de vista económico, sobre la Pedagogía actual.

Sin otro particular lo saluda muy atte.

S. R. Montevideo.

#### Respuesta a "Una profesora de Enseñanza Secundaria"

Lamentamos que haya omitido la asignatura de su especialidad, lo que nos impide presentarle una bibliografía específica y centrada en asuntos de su interés particular. Optamos por una selección de dos obras que atienden la problemática de enseñanza Secundaria, en lo que tienen que ver con la relación educando - educador, que es, en



última instancia el resorte básico de una buena comunicación.

Atendemos su pedido en lo que se relaciona con las obras accesibles, desde el punto de vista técnico, lamentando no poder hacer lo mismo, en lo que tiene que ver con lo económico. Las posibilidades en ese sentido son bastante reducidas, ya que hay una crisis editorial (no se consiguen divisas para papel), no llegan libros, ni siquiera las revistas que enteran de su aparición.

#### Psicología y educación del adolescente — Leif J. Delay J.

Volumen I y II. Editorial Kapeluz - Moreno 372 Buenos Aires - Mayo 1971. Traducción: Iris Acacia Ibáñez

Es una obra recomendable desde el punto de vista científico y didáctico, que incluye en cada capítulo una síntesis, observaciones e investigaciones psicológicas, observaciones e investigaciones pedagógicas y una bibliografía sobre el tema.

Llamamos la atención acerca de la utilidad de los capítulos:

- I (1er. tomo, 1ª parte) "En busca de la adolescencia", donde los autores señalan el alcance del término adolescencia, y presentan opiniones de J. P. Sartre y P. Nizán.
- IV (1er. tomo, 2ª parte) "Los intereses del adolescente".
- V (1er. tomo, 3ª parte) que trata los siguientes temas: "Inteligencia y actividad", "Representación y aprehensión de lo concreto", "Pensamiento objetivo y actividad", "La orientación", "Aprendizaje y formación técnica" y "Proceso de la cultura en el adolescente".
- VIII (2º tomo, 4ª parte) "La adolescencia, momento de la afectividad".
- IX (2º tomo, 4ª parte) "Afectividad y cultura", donde se plantea la situación del adolescente frente al y en el mundo de la cultura, "La literatura", "El teatro", "El cine", "La canción", etc.
- X (2º tomo, 4ª parte) "El adolescente y los otros". Analiza la problemática de la relación adolescente - adulto, adolescente - adolescente, tratando "el papel exacto de los padres y los educadores en su relación con el adolescente y también una cuestión muy significativa desde el punto de vista social y educativo" "la identificación".

Didácticas especiales para la enseñanza media -

Fehv H.

Darrell B., Melendon J. C., Penix F. C., Fay H. C., Straug R. Librería del Colegio S.A.

Humberto 1º 545, Buenos Aires. Diciembre de 1970. Traducción: Andrés Echaurrei.

La obra reúne trabajos de cinco especialistas, referidos a:

- La lectura y la formación del adolescente
- Estudio dirigido y trabajo extraescolar
- Enseñanza de las Ciencias
- Enseñanza de las matemáticas
- Enseñanza de las Ciencias Sociales.

La bibliografía de los trabajos que integran este volumen fue preparada especialmente por la profesora Ethel M. Manganiello, y entendemos que puede resultar valiosa y orientadora para los educadores.

Interesa resaltar que los trabajos aportan soluciones operativas, en cada una de las áreas investigadas, teniendo en cuenta los proble-

mas de evaluación de las situaciones de aprendizaje.

Pensamos que pueden aparecer divergencias con las soluciones presentadas en la obra; pero aún así la creemos valiosa como punto de partida para reflexiones e investigaciones en un terreno tan poco trabajado en nuestro medio.

M. D. de M.



## nuestro correo

Quisiera saber si Ud. considera que debe darse Educación Sexual en la escuela y en caso afirmativo, de qué forma puede realizarse.

M. Z. Montevideo.

Nuestra respuesta es categórica: indudablemente que sí. El concepto de educación está vinculado a la idea de integralidad del hombre. No es posible permanecer ajenos a los problemas del sexo y mucho menos en estos días. Los efectos permanentes y nocivos de la propaganda erotizada más el cine comercializado que en este tema prolifera asombrosamente, son un llamado de atención para atender de inmediato la necesidad de educación sexual. El ámbito ideal para hacerlo por la calidez que él representa es el hogar y son los padres los educadores natos ya que ellos son figura permanente para el niño. Pero este planteamiento trae aparejados de inmediato la inquietud de los padres que en ciertos puntos tienen argumentos en común con los expuestos por los maestros. Los padres aluden no estar ni sentirse preparados para enfrentar esta responsabilidad. El problema es general ya que no se ha recibido educación sexual sistemática. Por eso es que opinamos que hasta tanto no se formen generaciones que reciban en los centros educativos su educación sexual, son los maestros los formadores más adecuados e inmediatos.

La colega que formula esta pregunta, como muchos otros con espíritu de observación y sensibilidad, ha percibido la necesidad de encarar este tema con sus alumnos, porque de otra manera no se cumple con la función esencial como adolescentes. Cualquiera maestro, desde el que atiende jardinería hasta el de las clases superiores ha constatado manifestaciones amorosas entre sus alumnos.

No debemos insistir en que la necesidad de la educación sexual está creada, eso es un hecho. Lo que debemos hacer es empezar.

### ¿COMO SE DEBE ENSEÑAR?

El primer paso es hacer un autoanálisis que le permita al maestro observar si es capaz de hablar del sexo y el amor sin proyectar en sus alumnos sus propios conflictos. Luego es importante asesorarse con una buena bibliografía y tener en cuenta ciertos principios generales:

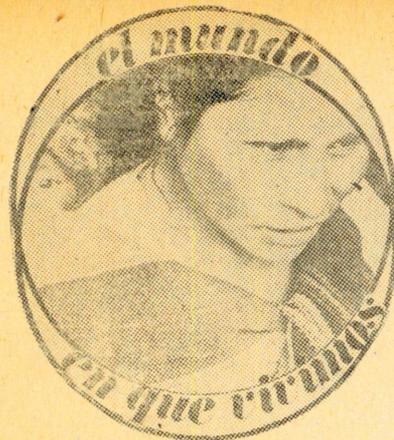
- determinar una filosofía educacional al respecto.
- trabajar simultáneamente con padres.
- atender las necesidades ocasionales del grupo y al mismo tiempo ofrecer educación sistemática.
- coordinar la enseñanza en toda la escuela.
- manejarse siempre con la verdad.
- ser honestos.

RBH

\* La luz ejerce un gran influjo en el canto de los pájaros. Otto Glück estudió el horario del canto de los pájaros europeos y con esos datos Dennier de la Tour tuvo la original idea de imaginar un "Despertador de los Pájaros Cantores", nombrando desde los más madrugadores, hasta los que cantan cuando brilla el sol.

En Suecia se estudió el comportamiento de las aves, durante un eclipse solar que duró 15 minutos; se supo así que las aves diurnas dejaron de cantar unos minutos antes del eclipse y volvieron a cantar minutos después. También cesó su alimentación.

Las aves nocturnas, en cambio, cantaron activamente durante el eclipse.



## ESPERANZA TEJERA

\* Se ha creado este año en Venezuela, el Ministerio para la Juventud, la Ciencia y la Cultura, que permitirá un mayor acercamiento del Gobierno con las actividades juveniles. Se ocupará de evaluar los programas existentes, elaborar normas sobre planificación, centralizar los servicios para la juventud, preparar planes pilotos.

\* Una nueva revista se ha editado recientemente en Montevideo. Hace conocer en forma objetiva, las notas e investigaciones que se desarrollan en el campo de las Ciencias Sociales.

Está avalada por un equipo de gente conocedora del tema, lo que asegura seriedad a la publicación.

En un momento como el actual, en que diarios y revistas deben cerrar por distintos motivos, es muy saludable la aparición de la Revista Uruguaya de Ciencias Sociales.

\* Después de trece años de tratativas, los países del Mercado Común Europeo crearon la "Universidad Europea" en Florencia. Este centro superior contará con 600 postgraduados, divididos en 4 Facultades: Historia, Economía, Leyes y Ciencias Políticas.

Las clases se impartirán en cinco idiomas.

\* En la 3ª Conferencia Regional de la Policía Internacional (Interpol), celebrada en Caracas hace muy poco tiempo, se destacó que un 53% de los traficantes y tenedores de drogas están comprendidos entre los 12 y 23 años de edad. Causó especial alarma entre los delegados de algunos de los países asistentes: Chile, Panamá, Bolivia, Venezuela, Colombia, Antillas Neerlandesas, quienes sugirieron medios para prevenir el uso de las drogas y proteger a los jóvenes ante esa práctica.

\* El símbolo elegido por la Unesco para representar el Año Internacional del Libro, es obra del dibujante belga Michel Olyff.

Muestra a dos hombres que se dan la mano sobre las páginas de un libro; representan la cooperación internacional. La posición de sus cuerpos traduce la importancia de los libros en el desarrollo nacional.

\* La Federación Internacional de Juventudes Musicales (F.I.J.M.) contribuye a unir a los jóvenes de todo el mundo por medio del arte universal de la música.

Nuestro país es miembro de la F.I.J.M.

En 1970 se formó la "Orquesta Mundial", que permite a los mejores estudiantes de música trabajar durante unas semanas con un maestro de fama internacional.

Este año la "Orquesta Mundial" se reunió en Alemania y se presentó en conciertos dentro del programa cultural de los juegos olímpicos de Múnich.

\* Unos 70 rectores y presidentes de universidades provenientes de Europa Occidental y Oriental se reunieron el 13 y 14 de abril, en una Conferencia celebrada en Niza, Francia.

El tema central fue la "Investigación en las universidades europeas", destacándose tres aspectos:

a) Necesidad de la investigación,

b) Investigación en el campo científico y tecnológico.

c) Investigación en las Letras y las Ciencias Humanas

La próxima sesión tendrá lugar en Belgrado, el 16 y 17 de noviembre y tratará el problema del "Acceso a la universidad".

\* Un nuevo sistema contempla cambios en la actual estructura educativa de Japón. Los niños comenzarán a ir a la escuela a la edad de 4 años, en vez de 6. La educación en el jardín de infantes será obligatoria a partir de 1980. Se aumenta casi un 50% el salario de los profesores. Se reducen los cursos universitarios de 4 a 3 años. Y el Estado dará un subsidio más importante a las universidades privadas.

\* La palabra "academia", que tanto se usa ahora como sinónimo de un establecimiento de enseñanza, proviene del héroe Academios. Este, era propietario de un terreno donde Platón estableció su escuela, que llamó Academias, vocablo al parecer derivado de Academos.

Este lugar, es actualmente un popular barrio de Atenas, accesible a cualquier visitante, pero que no tiene ningún monumento recordatorio.

#### VALIDO PARA TODOS LOS TIEMPOS. —

En 1884, bajo el gobierno del dictador Santos, fueron expulsados de su cargo varios maestros, algunos tan ilustres como Joaquín R. Sánchez y Tomás Claramunt, por organizar una huelga por el pago de sueldos atrasados un año.

El Director de Enseñanza, en aquel entonces Inspector Nacional, era el hermano de José Pedro Varela, Jacobo. Un hombre extraordinario. En solidaridad con los maestros, renunció a su puesto.

Primer ejemplo para los consejeros de hoy. Y los Ministros anti-escuela.

Santos nombró entonces en su reemplazo al Dr. Jorge Ballester. Diametralmente opuesto al principismo vareliano, Ballester se dedicó a perseguir y reprimir. Araujo anota sus 10 principales decretos. De ellos, sólo una tiene carácter pedagógico. Los otros van desde prohibir al maestro irse de su escuela en vacaciones, a rebajar sueldos y licencias.

Antecesor de los consejos

interventores de este tiempo, la administración Ballester actuó con gran celeridad: en 6 meses de gestión la pobre escuela de entonces perdió 4,501 alumnos (1). Entonces Santos lo desplazó y pidió a Varela que volviera. F don Jacobo volvió. Pero con tres condiciones que se las traen: creación de escuelas rurales, autonomía de la enseñanza y pago regular. El pueblo apoyó ruidosamente su regreso.

Para ejemplo de los "reformistas" del garrote.

#### LA PROTESTA

Escuchamos en un programa de TV esta cita de alguien cuyo nombre no pudimos recoger:

"En Alemania, bajo el dominio nazi, comenzaron a perseguir a los judíos.

Yo no era judío.  
No protesté.

Luego empezaron a perseguir a los católicos.

...o no era católico.

No protesté.

Más tarde persiguieron a los sindicalistas.

Yo no era sindicalista.

No protesté.

Quando empezaron a perseguirme a mí, no había nadie que protestara."

Creemos que la lección viene muy bien a todo el mundo. Pero muy especialmente a los políticos que, sin ser fascistas, están haciendo lo posible porque los confundan. Hasta que los arrojen porque no tengan jugo.

# Libros

TEXTOS ESCOLARES

## JUGANDO CON EL MUNDO EL MUNDO DE LOS CONJUNTOS

1º, 2º, 3º y 4º Grado

Elvira de la Quintana  
de Galán y Leopoldo  
Varela - H. Scaglia

## MAGISTERIO DEL RIO DE LA PLATA

La serie consultada con espíritu crítico ofrece sugerencias y ejercicios que el maestro podrá adaptar a su labor y a nuestra realidad escolar.

La actitud crítica a que hacemos referencia permitirá encontrar algunas situaciones que desde los puntos de vista matemático, psicológico y didáctico admiten una presentación más rigurosa.

Por otra parte, frente al "boom" de textos escolares de Matemática creemos sea útil recordar la siguiente afirmación de la Prof. Delamay, aceptada por los que en su país orientan la reforma de la enseñanza matemática: "El educador debe actuar siempre con prudencia y moderación y filtrar las novedades, por seductoras que sean, por el filtro del buen sentido".

A. L. F.

RAMON, de Roberto Bertolino

Editado por DISTRIBUIDORA IBANA S. A. — 66 páginas

Ramón es un conjunto de relatos que reflejan en un primer análisis la calidez y ternura de Bertolino.

Con un lenguaje que no es simple, pero tampoco rebuscado, sí, rico y sencillo, Bertolino enhebra una serie de relatos, ambientados en un pueblo de los tantos que se desparraman por nuestro mapa. Ramón no tiene ubicación geográfica exacta, pero sabemos que todo transcurre cerca de un río.

Para quien vivió el campo, o el tranquilo transcurrir del tiempo en un pueblito del interior, este libro es un florecimiento de recuerdos, una observación adulta de la naturaleza, con ojos de niño.

Hay un notorio goce por las pequeñas alegrías de cada día y ciertos toques de una moral transparente y sencilla.

En abanico se abren ricas experiencias del niño del interior, con sus dolores y sus alegrías. Cuando leíamos Ramón nos entraba el imperioso deseo de estar en el campo, en medio de una tormenta, sintiendo los goterones caer en la tierra reseca o aspirar el verde olor de los sauces junto al arroyo, mientras la boyca cabecea anunciando que el pez pica. Todo eso y mucho más nos trae Ramón.

Para el niño que vive sobre el asfalto, este libro le acerca un mundo de experiencias distintas, tristes, alegres, dolorosas, curiosas, nuevas. Le da la oportunidad de vivir situaciones nunca imaginadas. Tiene poesía, vida, alegría y también dolor. Nos parece apto para lectura de niños de ocho años en adelante.

Ma. E. H.

## "EDUCACION POPULAR"

Nº 51 — Mayo-Julio 1972

Con la dirección del gran pedagogo Luis F. Iglesias y la Sria. de Redacción de Pilar Ojeda, continúa apareciendo en Buenos Aires este periódico de contenido importante y elevado nivel.

Un gran editorial donde desfila la asombrosa tradición de la educación argentina enjuiciando la actual realidad, trágica realidad a la que ya la nuestra alcanza y sobrepasa, a propósito de

la muerte de un niño por hambre y frío abre este número definiendo como habitualmente el acmé de cada instante latinoamericano.

Le siguen, por su orden, una nota bajo el tema general de "Pedagogía y Fisiología" del extraordinario especialista Dr. Juan E. Azcoaga; otra del gran educador Arturo Diéguez, colaborador nuestro, sobre "Educación Continua"; un memorandum remitido al Gobierno Argentino por todas

las organizaciones sindicales docentes demostrando la angustiosa situación económica del educador: el nivel "más bajo en la historia de la educación argentina"; noticias gremiales de todo el país; temas didácticos: "La enseñanza de la gramática" por Pilar Ojeda; sobre evaluación, por H. Cuenzza y las importantes luchas de los educadores mendocinos.

Sobre un periódico que debe ser conocido porque expresa nuestras propias necesidades con un gran contenido.

## EDUCADORES DEL MUNDO

Nº 38 — Abril-Mayo

Acaba de llegarnos el Nº 38 de "Educadores del Mundo" (revista oficial de la

Federación Internacional Sindical de la Enseñanza —FISE—, edición para América Latina, que dirige un gran educador chileno, un incansable combatiente por la causa de los educadores latinoamericanos y en particular, un amigo leal de

los maestros y profesores uruguayos: Crisólogo Gatica.

"Educadores del Mundo" nos trae un material actual y de enorme interés, que la sola transcripción de su sumario pone de manifiesto:

- "Reformas Educativas en América Latina" — Editorial.
- "Análisis de la situación educativa argentina y perspectivas", por L. Fernández Q.
- "El Congreso de Educación de Santiago de Chile", por Paul Delanoue.
- "A. L. Crisis Educativa y represión Antimagisterial", por C. Godoy Urrutia.
- "Hablemos de Sujomlinsky", por S. Soloveichik.
- "La formación y perfección de los trabajos en la R.D.A.", por el Dr. K. Heinze.
- "Ramón Damíre Gómez", por C. Gatica.
- "El Proceso de la Enseñanza de la Lecto-escritura", por A. Rubilar.
- "Notas en torno a Pablo Neruda", por Mario Céspedes.
- "La Enseñanza programada en el perfeccio-

- namiento del Profesorado", por H. Muñoz M.
- "En torno al trabajo voluntario", por Francisco Vila Lezana.
- "Margarita Isnardi" — (Datos biográficos proporcionados por Amneris Romelli).
- "Crónica de Libros", O. Poblete, Flores, Collado, Samaniego, Peters, Vial, Gatica.
- "La muerte de Ramón", por Selmar Balbi.
- "Noticiario Internacional".
- "Relaciones Sindicales, Nacionales e Internacionales", M. Maldonado, S. de los Reyes, D. Orellana y Ana Corrales.
- "Estatutos del SUTE".
- "Declaraciones del CICSE".
- "Los trabajadores y la Educación".
- "UNCTAD III".

Una sostenida objetividad y un rico y equilibrado desarrollo de la temática educativa, sindical y política

del continente y del mundo no obstante constituir un definido órgano de clase, es su característica fundamental.

Imprescindible para los educadores uruguayos que se interesan por la noticia educativa y las luchas de los colegas del continente.

### "EL CORREO" — UNESCO — Enero-Febrero-Marzo del 72

Ningún establecimiento educativo, ningún educador, ni una sola aula deberían prescindir de esta publicación mensual que constituye, aunque solo nos redujéramos a su notable material gráfico y no al conjunto de su contenido rico, oportuno, objetivo, actual, que traslada con sencillez y hondura toda la vida universal a la enseñanza.

Despojada de toda unilateralidad, pero con gran hondura polémica, "El Correo" se corresponde exactamente con los contenidos de la enseñanza tradicional uruguaya, con las inquietudes de Varela sobre la información científica y al día.

El número de Febrero, contiene, fuera de sus secciones habituales:

Nota sobre el DDT y las plagas, por el premio Nobel Norman E. Borlang (norteamericano); "las técnicas de riego de la antigüedad y la ciencia moderna" con ilustraciones extraordinarias sobre el desierto por Boris V. Andrianov (de la Academia de Ciencias de la URSS); reproducciones en color de una maravillosa calidad de un códice checo del siglo XI; Peter V. Glob (danés, arqueólogo de fama mundial) escribe sobre el hallazgo del cadáver de un hombre de 2.000 años atrás, conservado en turba casi íntegramente, en los pantanos de Tollund, Dinamarca. Luego, el de otro hombre, joven de 20 años, del siglo III o IV D. C. apareció en los pantanos de Granballe. Con ellos aparecen objetos que reflejan el nivel de las civilizaciones a que pertenecían. El artículo es un modelo de explicación del método científico de la Arqueología.

Sigue a este trabajo otro notable, del periodista y fotógrafo francés Paul Almay, sobre las mujeres neolíticas de Malta del 1.600 A.C. Sus reproducciones fotográficas son también sorprendentes y su poder didáctico de gran valor.

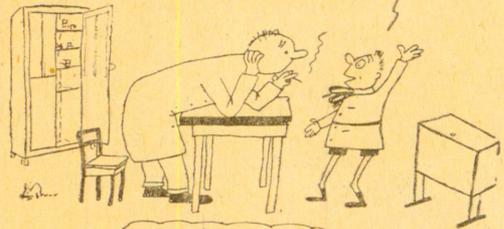
#### EL NUMERO DE ENERO

Bajo el lema ¡Libros para todos! la copia se destina íntegramente al Año Internacional del Libro, con firmas de gran renombre: R. Maheu, Mensaje, "El hambre de leer" por Robert Escarpit (francés), "Libros, televisión electrónica" por L. Vladimirov (soviético), "El preterifuturo del Libro" por Marshall Mc Luhan (canadiense), "Imagen y escritura" por Alberto Moravia (italiano), "Elogio y reivindicación del libro" por Alejo Carpentier (cubano), "Los libros y la juventud en el tercer mundo" por Y. V. Lakshmann Rao (hindú).

A esto se agregan dos notas de singular interés: "La imprenta nació en China varios siglos antes de Gutenberg" y la reproducción de una historia ilustrada de los aztecas.

¿POR QUÉ FALTASTE AYER, POCHO?

PORQUE MI MAMA ME PREGUNTO "POCHO QUE DIA ES HOY?", Y YO LE DIJE QUE ERA DOMINGO, ENTONCES ELLA ME CONTESTO: "SEGUI DURMIENDO" Y ERA LUNES, MAESTRO.



¿NO ES CIERTO, MAESTRO, QUE UD. FUE MAESTRO DE MI PAPA?



jof

¿NO VENIS LUEGO?

¡IMPOSIBLE, PORQUE ME VOY CON MI PAPA A VER UNA DE ISABELITA SARLI!



SABADO 16 HORA 45  
CINE EN LA ESCUELA  
-EL HABA Y LA ESTRELLA  
-EL RE... ENTIDO  
-MAMA... ORERO  
-PEDIR... BOSQUE

jof

MI PAPA SIEMPRE ME DICE, MAESTRO, QUE A LAS BUENAS, YO LE SACO HASTA LA CAMISA, PERO QUE A LAS MALAS, EL ME SACLA LA CAMISA A MI, Y ARRIBA ME DA UNA BIABA...



jof

TENGO UNA DUDA, SEÑORITA. DIGAME, UNA CUENTA DE RESTAR, ¿ES UNA CUENTA DE SACAR O DE PONER?



jof

# El Humor

Jofi

Un día me caí adentro de un latón lleno de agua y me ahogué.

Cuando yo tenía dos años, vivía afuera; un día había llovido y yo iba corriendo unos bichitos, y me caí y me corté un ojo. Mis hermanas lloraban y yo lloraba y chorriaba sangre. Mi mamá cuando me vio se creyó que me había reventado la cabeza y también se puso a llorar. Ahora, cuando duermo, el ojo ése se me queda medio abierto y mis hermanas me despiertan para decirme por qué no me duermo de una vez y a veces ese ojo me da unos saltitos y unos tironcitos.

Yo, cuando era chiquito era muy lindo pero era bobo. Después me vine un poquito más grande y empecé a volverme más vivaracho, pero todavía no era muy vivo. Después fui creciendo y me fui volviendo más vivo. Al poco tiempo me vine más grande y me fui avivando, y ahora, maestro, soy bastante vivo.

A mi me pasaron cosas grandiosas. Cuando tenía dos años, me caí adentro de un pozo y me mojé todo. Cuando tenía 4 años fui a ver qué había adentro de una olla y me tiré toda el agua caliente arriba del cuerpo y me llevaron al hospital. A los 5 años me corté con un cuchillo. Una vez me pelié con un grandote y me rompió un ojo a trompadas. Otra vez fui a buscar hielo y al cruzar la calle un auto me pisó. Otra vez que le estaba sacando higos a un italiano que vivía al fondo de mi casa, se rompió la rama y me di un golpe. Yo tengo recuerdos bellos de mi niñez.

Yo, cuando era chico, agarré un enchufe de la plancha y me lo metí en la boca, y mi hermano me lo sacó en seguida, si no, al ratito capaz que me moría

Un día yo fui a la casa de mi tía en Paysandú, y al llegar al río Negro, el ómnibus subió a una balsa, y al bajar caminamos una cuadra y seguimos viaje y llegamos a la casa de mi tía. Después que la saludé empezaron a venir las otras víboras que viven con ella.

A mí cuando era chico me mordió un perro y me dejó la marca. También cuando tenía 4 años se me cayó encima una taza de té bien pero bien caliente y entonces salí como por un tubo llorando y se me formó un globito y todavía tengo la marca.

Una vez le dije a mi mamá que iba a salir el 12 a la cabeza y el 77 tercero, y ella no me hizo caso; a la tarde traen la lista de la quiniela y habían salido esos números y yo le dije a mi mamá: —¿Viste? Y ella arriba se enojó y me pegó de tanta rabia que tenía.

Una vez en mi barrio todos los pibes de ahí fuimos a jugar un partido contra un cuadro llamado "La Bola" que era del barrio Aires Puros. Nuestro cuadro se llamaba "El Tajo". Nosotros éramos chicos; el más grande tenía 14 años, y cuando llegamos allá con el camión, bajamos y fuimos a la cancha; no había nadie y le preguntamos a un pibe: —¿No sabés si por aquí hay un cuadro llamado "La Bola"? Y el pibe dijo que la mamá había puesto en penitencia al capitán del cuadro, que era el dueño de la pelota.

Yo, cuando tenía tres años, vi que mis hermanos se estaban peleando por un chiche. Yo empecé a llorar y mi mamá me preguntó por qué estaba llorando, y yo le dije que me creía que se iban a matar. Mis hermanos se empezaron a reír y me trajeron el juguete y me empezaron a contar cuentos de hadas porque así yo me dejaba de joder.

Lo que más me acuerdo es que una vez fui a Salto de paseo con mi tía, y un muchacho se escapó del Albergue y la policía lo corrió por unas calles oscuras, y agarraron a otro que estaba con la novia y que no tenía nada que ver. Y la novia gritaba: —Déjemelón, que está conmigo desde las 8!

Una vez cuando yo era chico estaba durmiendo en el antillo y en la cocina estaba mamá tomando mate. Entonces mi hermana mandó al perro a que me fuera a despertar. El perro se arrimó a la cama, me tocó con la pera y me despertó.

Hace tres años nosotros teníamos un perro y mi mamá un día le dijo: ¡Churchill! Vaya y me lo llama al Walter que venga". El fue, pegó un salto, se subió a la cama, y me empezó a lamer la cara hasta que me despertó y empecé a bostezar. ¡Qué grandioso!

librería

# ejido

"la librería del maestro"

Distribuidor exclusivo de Editorial **TEIDE**

RECOMENDAMOS::

Manual del Director Escolar - Julio C. Saettone Permuy  
La protección del menor en el Uruguay - Julio C. Saettone Permuy  
Mundo de la Expresión en Platero y yo  
Prácticas gramaticales en Perico  
Programa de Escuelas Urbanas  
Pamplinas de Héctor Balsas

ACABA DE APARECER

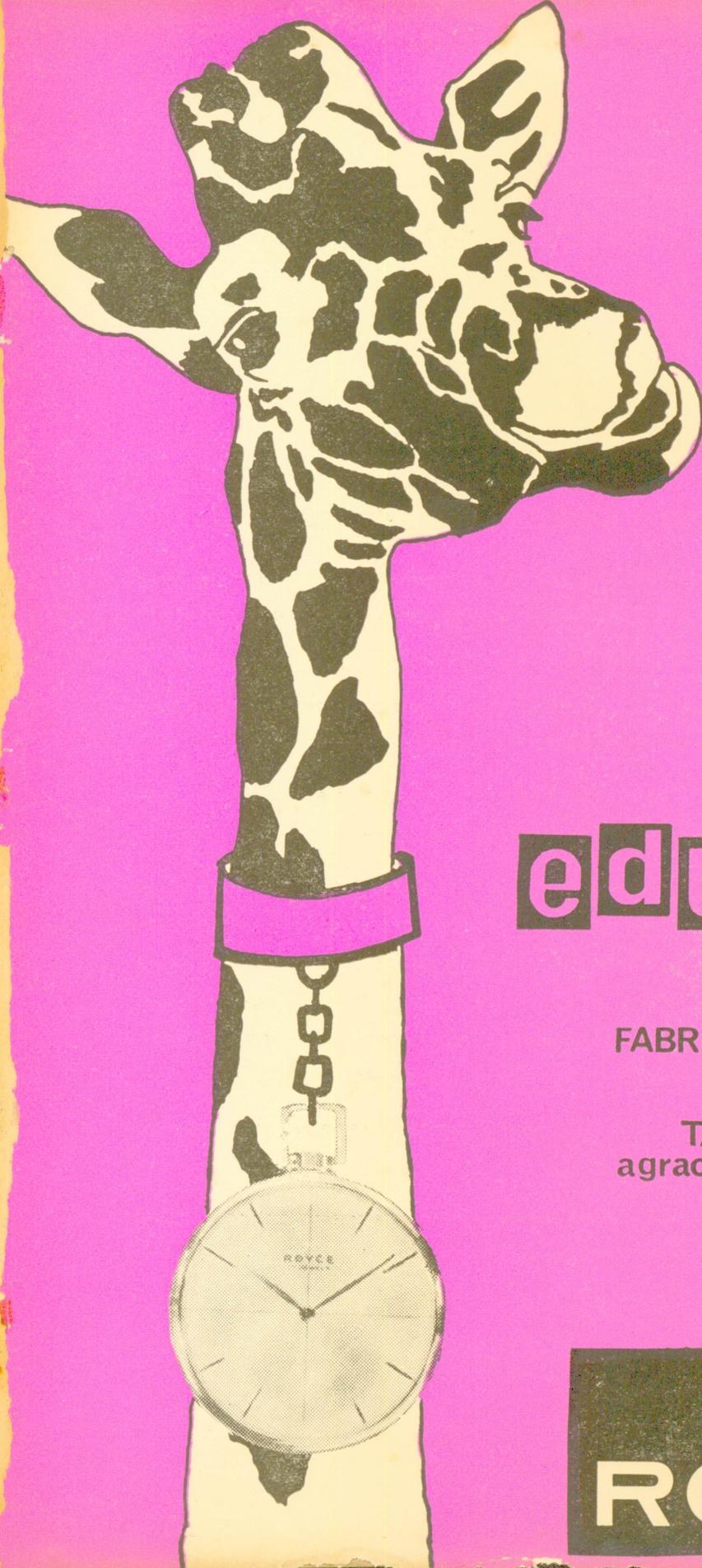
Compromiso en la Educación - Lidio Ribeiro

EJIDO 1467

Teléfono 8 35 39

Montevideo - Uruguay

ENVIOS CONTRA REEMBOLSO



**eduardo**  
**JOYAS**

FABRICACION DE ALHAJAS  
RELOJERIA  
REPARACIONES  
TALLERES PROPIOS  
agraciada 4285 bis - t.38 01 13



Se acabaron los tocadiscos quietos... nació

## UNA DISCOTECA GIGANTE

donde yo elijo 5 Long-Plays

por mes y me los llevo a mi casa

**Hágase Socio del**

**DISCO CLUB**

**Primer Discoteca Circulante del Uruguay**

Un Club de discos para todos. Con la experiencia de Clubes similares en otros países, hemos creado una organización que posibilita la divulgación masiva de todo lo referente al disco y su técnica.

Tenemos una discoteca gigante a su disposición para que Ud. pueda llevar a su casa long-plays de todos los géneros.

La Discoteca del Disco Club es cuidadosamente seleccionada y cuenta con el asesoramiento musical de conocidos dis jockeys.

No sólo satisfacer plenamente su afición a la música es nuestro objetivo, sino también alcanzar metas más trascendentes en la amplia escala de posibilidades, que va desde la música joven y moderna de palpitante actualidad hasta los géneros y temas de interés a todas las generaciones. Para el estudiante material informativo; para el docente material didáctico a todos los niveles, incluso para los niños de edad escolar.

En fin, una Discoteca que siempre estará creciendo, con miles de discos para todos.

Conozca nuestro plan y hágase socio, como asimismo difunda el Disco Club entre sus amigos.

**Conozca el DISCO CLUB**

**otra creación de**

**LA CASA DEL TOCADISCO - Colonia 1169**