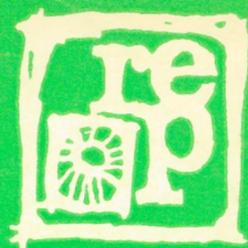
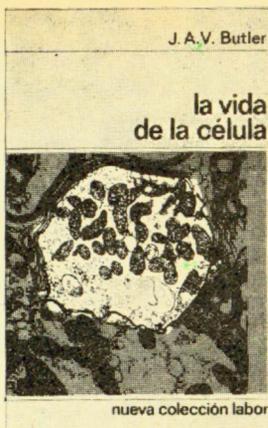


revista de la educación del pueblo



número 13





31 Nuestro siglo es el del nacimiento de la astronáutica. A la zaga del vertiginoso progreso científicotécnico, la actualidad se proyecta diariamente sobre las proezas y conquistas espaciales del hombre.

En este libro, el doctor Hilton, secretario de la Academia internacional de Astronáutica y jefe de departamento de una importante empresa británica de aviación, examina aspectos fundamentales de esta reciente rama científica exponiendo los problemas de todo orden — sistemas de propulsión, material y técnicas de lanzamiento, órbitas, salida y penetración en la atmósfera terrestre, necesidades biológicas y físicas, etc.— que la exploración del sistema solar por los satélites tripulados lleva aparejados.

39 Este libro del profesor Butler es la exposición rigurosamente actualizada de una de las ramas científicas, la biología molecular, que más sensible evolución han registrado en los últimos años y de la que, muy plausiblemente, puede esperarse para un próximo porvenir la solución de los problemas fundamentales de la vida humana y de la diagnosis del cáncer.

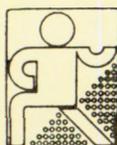
Partiendo de los conceptos básicos, el autor estudia y expone la vida de la célula —su origen, naturaleza y desarrollo— y examina, para finalizar, las conclusiones a que llevan estos conocimientos en su fase actual, situándolos en el plano de la vida en el universo y del general proceso evolutivo.

32 El autor de este libro, Silvio Zavatti —explorador, profesor, escritor—, es uno de los que con mayor competencia podía acometer la tarea de describirnos el llamado continente blanco.

Zavatti, que ha conducido diversas expediciones y misiones científicas a las regiones polares, en estas páginas por las que palpita el hálito de las grandes aventuras nos describe las regiones de la “muerte blanca” con el entusiasmo del explorador y el saber científico del docente. Surge así, en la sucesión de los capítulos, una documentada y viva visión de las tierras árticas rigurosamente actualizada. Este libro es el fruto de la dedicación de un hombre en quien se aúnan la experiencia y la reflexión.

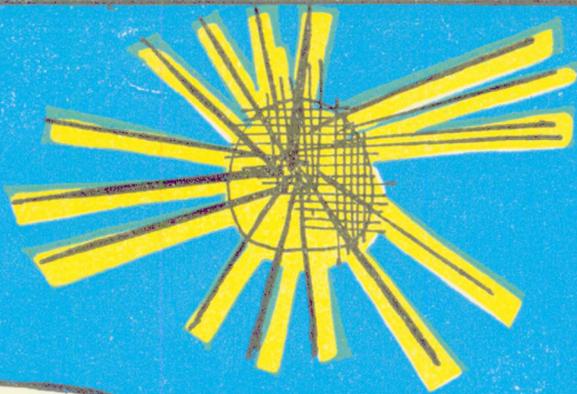
- 33 Roy MacGregor-Hastie: Mao-Tse-tung
- 34 Pierrette Sartin: La promoción de la mujer
- 35 J. M. Millás Vallicrosa: Literatura hebraicoespañola
- 36 Gina Pischel: Breve historia del arte chino
- 37 Antonio Ribera: La exploración submarina
- 38 Dr. Pierre Vachet: Las enfermedades de la vida moderna
- 40 Paul Roubiczek: El existencialismo

labor



LABOR

MERCEDES 1125
TELEFONO 8 43 11



todos los
maestros
elejimos

PIRIAPOLIS

desde \$ 3.000 mensuales

Ud. puede ser propietario de un solar en la mejor playa de **PIRIAPOLIS**
...y junto al "Parque de Vacaciones" que organiza la
Federación Uruguaya de Magisterio.

¡Financiación **EXCLUSIVA** para el magisterio nacional!

Oferta limitada

Solicite información **PERSONALMENTE** o remita este cupón:



NOMBRE

DIRECCION

playa "san francisco"

RINCON 468 - Esc. 76 - TEL. 9 50 55

MUY PRONTO LOS MAESTROS TENDRAN SU COLONIA DE VACACIONES EN PIRIAPOLIS!

UN VIEJO ANHELO:

Construir un nuevo lugar de descanso para todo el magisterio nacional. El proyecto de un "Parque" o "Colonia de Vacaciones" que amplíe la actual capacidad locativa, es un sueño largamente acariciado por nuestra Federación. Nos hemos reunido con técnicos buscando asesoramiento, y ya se viabilizan los planos y maquettes para su construcción.

La colonia tendrá como elementos destacables, un amplio, salón comedor, salón de reuniones, salones para seminarios de verano y las habitaciones de descanso.

ELEGIMOS PIRIAPOLIS:

El lugar era importante. Una obra de esta magnitud tenía que ubicarse en un marco acorde. El predio está ubicado en playa San Francisco, con un panorama inmejorable: rodeado por los cerros de Piriápolis y frente al mar. Situado junto a la ciudad; goza de las ventajas de ésta, manteniendo sin embargo el necesario aislamiento.

Por un lado tenemos el balneario con todas sus atracciones, vida comercial, Casino, aerocarril, y por otro, playas excepcionales, pesqueros, parador, luz eléctrica.

PLAN JUNTO A LA COLONIA:

Por un acuerdo entre la Federación Uruguaya de Magisterio, Gheli S. A., empresa propietaria del Fraccionamiento, se ha confeccionado una lista especial de precios, con enormes descuentos, exclusiva para los maestros que quieran tener su solar junto o cerca de la Colonia de Vacaciones. Estos hermosos solares, todos ellos de más de 500 m² de superficie, pueden ser adquiridos con una cuota mensual de \$ 3.000.

Recortando y enviando el cupón de la página anterior (en el sobre debe decir: Sr. Gerente de Ventas Gheli S. A., Rincón 468, oficina 76, Montevideo), Ud. recibirá dos pasajes para viajar **gratuitamente** el fin de semana a Piriápolis, ver la zona en que se instalará la Colonia de Vacaciones y elegir su solar, siempre que acredite su condición de maestro. También, si le resulta más cómodo, puede anotarse en la Federación Uruguaya de Magisterio (San José 1125) o en la Coordinadora del Magisterio (Maldonado 1170).

**NO DEJE PASAR ESTA OPORTUNIDAD DE SER
PROPIETARIO EN PIRIAPOLIS Y COLABORAR CON
LA COLONIA DE VACACIONES!**



UNA PUBLICACION INDEPENDIENTE

los educadores uruguayos enfrentados a
la actual realidad y al porvenir.
los problemas, las responsabilidades,
las tareas del educador y de
la educación popular.

Director ◇ Selmar BALBI

Secretarios de

Redacción ◇ Hugo RODRIGUEZ
Nancy CARBAJAL DE MADALENA

Consejo de

Redacción ◇ Néstor Raúl ACOSTA
Margarita BERRETA
Manuel CLAPS
Martha DEMARCHI DE MILA
Elsa GATTI GARCIA
Celia OLIVERA MASSARI
Julio César ORLANDO
Mario OTERO
Juan Lorenzo PONS

COLABORADORES PERMANENTES ◇ Eriberto GESTO - Alejandro LAUREIRO - Víctor BRINDISI - Rolando VIEIRA - Alfredo GADINO - Lyda DIAZ - Carlos A. MOURIGAN - Marta ANFOSSI DE GUARINO - Jorge Angel ARTEAGA - Héctor BALSAS - Raúl Amaro DIAZ - María del C. PASTORINO DE MUSSITELLI - Mario GONZALEZ - Esther GASTELUMENDI DE FERNANDEZ - José María OBALDIA - Nelly NAVARRETE - Cicerón BARRIOS SOSA - Susana IGLESIAS - Amelia MASSE ROCCO - María del C. GARCIA - Ruben YAÑEZ - Luz CARCAMO DE FERREIRA - María Angélica TIerno - Ruben GABA - María E. HERNANDEZ - José M^a VERA - Araceli DE TEZANOS - A. Eduardo BING - Margarita FIRPO - Diana DUMAR.

Distribución: JORGE ALEN

Carátula: JUAN CARBALLO

Fotografados: LUPA

Linotipia-Impresión: T. G. VANGUARDIA

Solamente los artículos firmados
por miembros del CONSEJO DE
REDACCION reflejan la opinión
oficial de la REVISTA



Contenido

NUESTRA PALABRA

- 1 S. B.- La definición de la enseñanza.
- 4 Edi González.- Ocupación múltiple.
- 14 Bruno Ciari (ITALIA).- Los problemas sobre el tapete.
- 17 M. Bouvier-Ajam- G. Mury.- ¿Qué son las clases sociales?
- 25 Crisólogo Gatica (CHILE).- La educación en el gobierno de la unidad popular.
- 28 Louis Althusser (FRANCIA).- El lugar de la filosofía en la enseñanza.
- 33 Víctor Cayota.- Secundaria en 1970.
- 36 Gloria Sánchez Hernández.- México. Escuela rural unitaria.
- 41 Iván Poldauf (CHECOSLOVAQUIA).- Comenio.
- 47 Homenaje a Agustín Ferreiro (Proyecto de A.F.: LA LECTURA).
- 48 Edda Amestoy.- Basilicia Pereira.
- Edda Amestoy.- Grabado:

CUADERNO PEDAGOGICO

DOCUMENTOS DE LA LUCHA POR LA ESCUELA DEMOCRATICA

- 49 La contrarreforma: Decreto de 28/5/1880 sobre religión en las escuelas.
- 50 La reforma: Un discurso del liberalismo, de Víctor Hugo.
- 56 "El maestro", 11/VII/1880 - El primer manotón.
- 57 La contrarreforma: PARAFRASIS, un artículo de "El Bien Público", 4/4/1880.
- 58 La reforma: Respuesta a "El Bien Público" de Jacobo A. Varela, Remigio Castellanos, Alfr. Vázquez Acevedo, Juan Alvarez y Pérez y Emilio Romero.
- 60 El juicio: Escrito de Carlos J. Arrúe finalizando el juicio de imprenta de la Dirección de I. Pública contra el diario "El Bien Público".
- 62 Escuela para la sociedad de hoy.- Resolución de la Conferencia Mundial de Educadores (Berlín, 1970).

DIDACTICA

- 65 Raquel Toral.- Enseñanza del idioma español en 3er. año de Secundaria (Plan 63).
- 69 Héctor Balsas.- Enseñar redacción (II): El desarrollo.
- 76 Lyda Díaz - Héctor Balsas.- Evaluación: Lengua materna (II)
- 80 Esther Gastelumendi de Fernández.- Evaluación de la redacción.
- 86 Amelia Lolo de García - Elsa Fernández de Cancela - Carlos A. Schmid.- Evaluación: Aprendizaje de nuevas palabras.
- 93 Luis Gómez y José M^a. Vera.- Ciencias sociales en la escuela.

LA REPUBLICA

- 99 Hugo Tortorella (DOLORES-SORIANO).- Tres poemas.
- 100 María E. Burgueño de Favotto (MINAS-LAVALLEJA).- José Martí, un místico del espíritu.
- 102 José María Obaldía.- Eulalio y el tiempo (CUENTO).

la definición de la enseñanza



Si se nos llevara a hacer un balance del Año Internacional de la Educación en el Uruguay, diríamos que ha sido efectivamente Año de la Educación. Sin ironía, el paisaje de desolación de la enseñanza media (cursos cerrados antes de tiempo; exámenes ridículos; liquidación de la autonomía; desconocimiento de la Ley...); la asfixia económica de la Universidad y sus servicios populares; las deudas con la escuela primaria, etc. etc., todo sobre el atraso endémico nos muestra cómo este año, pensado sin duda bajo otro signo, constructivo y estimulante, ha sido en el Uruguay el revelador no solo del desprecio de las clases dominantes por la educación del pueblo, de su verdadera política educativa, de su programa real. Lo ha sido de la significación de la enseñanza como opción social. De su vital enlace con las cuestiones esenciales de la vida de la sociedad y, por lo tanto, de su significación como motivo y polo de unidad de la nación contra las minorías renegadas. Hoy mismo, pieza esencial para descubrir las reales motivaciones de una acción política cualquiera y para influir sobre la conquista de un instrumento político que asegure para la República una vigente democracia.

Si no bastara un año entero de combate, los hechos sobresalientes de los últimos días: la suspensión de sus cargos por varios años de los dirigentes gremiales del profesorado: Stary, Ares Pons, Arsuaga y Tersaghi; la persecución enconada contra los estudiantes mantenida por algunos directores de liceos en franca acción policial; la marcha de la educación del pueblo y la persecución implacable contra sus integrantes que transformó cada Departamento en coto feudal y sembró de fronteras inusitadas los caminos de nuestro propio país, ratifican que la enseñanza se ha definido firmemente por la democracia y su extensión; por la cultura popular; por las libertades y la soberanía; por la ciencia; por la honradez. Por un cambio alternativo que garantice el progreso y el bienestar. Lo hemos dicho y lo reiteramos: la unidad y la organización fortalecida de los edu-



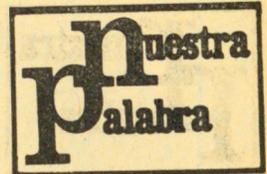
cadores en sus asociaciones; el movimiento de padres y los liceos populares; la madurez sorprendente de los adolescentes secundarios; la lucidez cada vez mayor con que el pueblo considera las cuestiones de la educación rodeando la escuela vareliana y su espíritu indestructible, todo esto que enumeramos a vuelapluma grita la definición de la enseñanza y su transformación en sustancial elemento de la unidad del pueblo.

Objetivamente considerada, esta toma de posición es la que corresponde a la ley histórica. Hemos bregado por ella desde que aparecimos. La *Revista de la Educación del Pueblo*, mirando desde el conjunto de la nación personificada en los que luchan por su progreso; desde un campo, entonces, de inabarcable amplitud y junto a lo más esclarecido de nuestro tiempo, en una actitud abierta y positiva, esencialmente optimista, vareliana, ha querido ser un instrumento del cambio, de la participación consciente de la masa del pueblo y en particular de los educadores en el proceso de la historia de hoy.

Una preocupación prominente ha marcado nuestro trabajo: la posibilidad de unir a todo el pueblo y en un alto nivel de comprensión, en torno a la acción por la escuela (primaria, media, superior) y a la conquista de una real y profunda reforma educativa, ya. Nos hemos atrincherado en esta posición y porfiadamente hemos insistido en ella. No solo como elemento programático de perspectiva, hecho indiscutible. O como motivo formador de conciencia, aglutinante afectivo, pie para más hondas reflexiones, herramienta de la conquista de reivindicaciones económicas y sociales de la enseñanza.

Pero, y lo subrayamos, esencialmente como posibilidad concreta de poner ya en marcha una nueva educación.

No es que queramos lanzarnos a la utopía que ya Varela comprendió de otorgarle a la educación un poder sobre su determinante material. Se trata de que si es legítimo enfatizar que no habrá real reforma educativa



sin una revolución económica y social, sin una transformación política, lo que obviamente compartimos, señalando el carácter dependiente o subsidiario de la educación, no lo es menos acentuar el grado de influencia que la educación, como tradición y como innovación, la cultura en general, las ideas, ejercen realmente sobre el proceso social. Tenemos derecho a subrayar su independencia relativa, su perfil, su carácter, su categoría cuando con ella trabajamos. Y no estaríamos sino actuando —bien, en dos pies— sobre una realidad incuestionable. Sin subjetivismo alguno, por el surgimiento cada vez más franco y más notorio en el mismo seno de la sociedad actual, de elementos, de fuerzas, de fenómenos en qué apoyarnos para méritos con realizaciones que en otro momento pudieron ser utópicas.

El hecho es que si en la esfera política —esfera de ideas— es posible trazarse metas comunes para alzar el país a un plano democrático, a realizar transformaciones que se están exigiendo, parece justo y necesario plantearse también metas comunes para la transformación educativa. Decidir y definir hacia dónde enderezamos nuestro trabajo.

Por otra parte, sería curioso que negáramos en el plano teórico lo que estamos haciendo todos los días (¿contra qué es la ofensiva de la reacción, la brutalidad y el asolamiento de las instituciones de enseñanza, sin detenerse en la enseñanza privada? ¿No es contra el espíritu científico, contra la formación de la juventud en la crítica objetiva, en el análisis y no en el dogma? ¿Contra el avance de la conciencia del educador y del estudiante?).

Y en este punto estamos. Donde, todas las líneas trazadas, impregnado el ámbito popular de una nueva expectativa, de un estado de ánimo notablemente y felizmente alejado del pesimismo y el escepticismo tan proclives a la fascistización, se reclama a la enseñanza la generalización, la popularización, la transformación en acción de masas a más vasta escala, de su definición democrática, de su toma de posición inequívoca, que arroja honor sobre el educador uruguayo.

S. B.

El texto que se publica a continuación es parte del informe correspondiente a una investigación realizada en 1969 por el Curso de Directores del Instituto Magisterial Superior.

La investigación se refiere al problema de la ocupación múltiple entre los maestros de Montevideo, y fue realizado bajo la orientación del profesor Néstor Campiglia.

ocupación múltiple

un problema entre los maestros

EDI GONZALEZ

Comenzamos ubicando al maestro, por su función social dentro del sistema educativo, y por su situación económica —nivel y calidad de los ingresos— dentro de la clase media dependiente. Carlos Rama, en su trabajo "Las clases sociales en el Uruguay" (1) señala explícitamente la ubicación de los maestros dentro de este grupo.

URUGUAY, PAIS DE CLASE MEDIA

"La estructura social del Uruguay se caracteriza por el predominio de las clases medias: en número, en actividad económica, mentalidad, ideales, el Uruguay es un país de clase media". (2)

Esta apreciación, que ha sido corroborada por diversos autores, señala la tónica de la sociedad uruguaya en su orientación política, económica y educativa.

Las clases medias se concentran en Montevideo, departamento en que radicamos nuestra investigación. Según Carlos Rama, (3) en este departamento las clases medias comprenden el 40% de la población, porcentaje que referido a los datos del Censo de Población y Vivienda de 1963, de un total de 463.452 individuos.

Señala Rama que predomina la baja clase media, y que se registra un ascenso de la nueva clase media, basada en el poder, la educación y el prestigio, mientras desciende la basada en la posesión de mediana propiedad.

En "Poder y clases sociales en América Latina" (4) J. Graciarena hace una descripción del proceso de las clases medias, que parece calcado de nuestra realidad. En el capítulo V, titulado "La crisis de las clases medias", comenta la gravitación de las mismas en nuestro continente, señalando el hecho curioso de que los países más desarrollados son aquellos donde es mayor el estancamiento. Estos países (Uruguay, Argentina, Chile) son también los que tienen clases medias de más envergadura, pero al mismo tiempo más débiles.

Señala, con Ratinoff, dos períodos en la marcha ascendente de las clases medias y en la manera cómo se han orientado hacia el poder: 1º) de acceso al poder; 2º) de compromiso.

Durante el primer período operan como un factor dinamizador y acelerador del desarrollo, actuando en estrecha alianza con los sectores populares urbanos.

"Las clases medias en su marcha hacia el poder fueron industrialistas, nacionalistas, y promovieron la expansión de las funciones públicas principalmente en la educación y en los servicios públicos asistenciales del Estado; así como las funciones económicas del Estado, cuya intervención en la vida económica pasó a ser más amplia y activa. Su acción tiende, además, a secularizar importantes relaciones sociales, y en particular a la educación, privando así a la Iglesia de algunos significativos controles sociales". (5).

Si pensamos en nuestra evolución histórica, desde fines del siglo pasado (la Reforma Escolar), a mediados del actual, encontramos totalmente ratificadas las observaciones anteriores.

Pero en la segunda etapa la actuación es completamente diferente. "En la etapa de compromiso, cuando las clases medias ya han logrado una buena porción de poder y su posición en la estructura social está sólidamente consolidada, su acción tiende a apoyarse cada vez más firmemente en las supervivencias tradicionales, produciendo así un efecto de modernización en las instituciones de ese orden. Retornan a la dependencia religiosa

- (1) Ed. Nuestro Tiempo - 1960.
- (2) Grompone, "Las clases medias". Ed. R. de la Plata - 1963 - p. 32.
- (3) Obra citada.
- (4) Graciarena, Jorge. "Poder y c. soc. en América Latina". Ed. Paidós.
- (5) Graciarena - Obra citada - P. 151.

usando de su ritual para legitimar su posición de prestigio, se apartan progresivamente de la enseñanza laica y pública que con tanto ahinco contribuyeron a crear, sustituyéndola por una educación elitista, basada en la escuela privada o religiosa, donde el alto costo de los estudios los mantiene al margen de los sectores populares". (6)

En algunos aspectos, y también en los económicos que no enumeramos, esto se parece mucho a nuestra situación actual.

La educación es uno de los factores fundamentales de ascenso y mantenimiento de las clases medias. De ahí que, cuando se trataba de democratizar hacia arriba, es decir, de acceder ellas mismas a las esferas más altas de poder, se hayan manejado con los ideales de la educación universal, gratuita, obligatoria y laica. Pero, cuando llegó el momento de democratizar hacia abajo, comenzaron a cerrar de diversas maneras las posibilidades de acceso, para evitar que la clase baja tuviera la oportunidad de acceder también a los organismos de poder. Para ello recurrieron a diversos expedientes: hacer la educación paga y cara, cerrar las posibilidades de mantener una carrera universitaria —como sucede en nuestras facultades—, o suministrar educación sin aplicación práctica posible, de modo de convertirla en un bien de consumo ostensible (un consumo que se hace para que a uno lo vean, y no porque sea necesario).

Según Graciarena, "el dilema de América Latina es el de un capitalismo que no termina de realizarse en sus rasgos típicos por la falta de resolución y de vocación de poder de unas clases medias que parecen preferir la seguridad al desarrollo, lo que las hace permanecer en una situación de dependencia y de menoscabo de sus posibilidades históricas". (7)

Cada clase social, y aún cada grupo, tiene una subcultura propia. El maestro, como integrante de la clase media participa de la subcultura de esta. Sus principales valores son: la educación, el trabajo, el confort, el ahorro, la seguridad asentada en la paz social.

EL SISTEMA EDUCATIVO ES UN SISTEMA DE CLASE MEDIA

La valoración que la clase media hace de la educación se debe a que necesita de ella para conservar su posición en la estructura social. De ahí que haya normas que imponen a los padres la obligación de educar a sus hijos. No ocurre lo mismo en la clase baja, la cual no valora en igual medida a la educación —al menos este tipo de educación— puesto que no le es necesaria para las tareas que realiza. Esta es una de las razones —junto con las de orden económico— por las cuales, según se ha comprobado, (8) el rendimiento escolar de los niños provenientes de hogares modestos es, como regla general, inferior al de los niños que provienen de los hogares de clase media.

Y el problema no se reduce a Enseñanza Primaria. También en Secundaria se aprecia el mismo panorama con la cada vez mayor difusión de esta enseñanza. Germán Rama, quien realizó una investigación del problema en el Liceo N° 13 de Marofías, dice al respec-

to: "Toda democratización vertiginosa implica una disminución de los rendimientos, una mediocrización de los niveles de estudio. Secundaria no escapa a esta norma; es más, es un exponente notorio de este fenómeno. Hoy llegan a ella hijos de padres que apenas iniciaron la escuela, en cuyas casas no se leen libros y no siempre se lee el diario, que carecen de las comodidades necesarias en materia de vivienda, para un estudiante. Nuestros alumnos carecen de un lenguaje apropiado para expresarse —de esto se quejan amargamente los profesores— porque tampoco existe ese lenguaje en el medio social de donde provienen. En pocas palabras, todo el sistema de enseñanza está fundado en la ocupación parcial del tiempo de los educandos, porque en el presupuesto tradicional de la enseñanza, el complemento educacional lo brindaba el hogar y hoy esa realidad es la excepción y no la regla". (9)

En estas apreciaciones de Rama se enumeran las mismas dificultades con que se enfrenta el maestro primario en algunos medios urbanos: escasez de lenguaje, falta de elementos culturales y por tanto de colaboración intelectual en el hogar, etc.

Y a pesar de que el problema en Primaria es más antiguo, porque la difusión de la enseñanza data de mucho tiempo antes que la de Secundaria y adquiere mayor extensión, no se avizora solución posible al mismo.

La razón es clara: el sistema educativo es un sistema de clase media, con valores de clase media, con metas e ideales de clase media, con planes elaborados a la medida de la clase media, con maestros de clase media.

La clase más baja como regla general, no se ve representada en tal sistema, no adhiere a sus valores, no está interesada en sus metas. Por eso, no basta con hacer obligatoria la enseñanza, ni aún basta con hacerla gratuita. Varela ya había advertido la dificultad:

"El elemento democrático, el pueblo, si bien es el que recibe los beneficios de la escasa y deficiente educación que gratuitamente se le ofrece por el Estado, no tiene intervención alguna en la administración de la Escuela, en la designación del maestro, en la elección del local, en la extensión y materias de los estudios, en el nombramiento de las autoridades escolares ni en nada, en fin, de lo que con la educación pública se relaciona".

"De aquí resulta que el pueblo no considera la educación como obra suya; que la mira con indiferencia, viéndola progresar sin entusiasmo o languidecer sin dolor". (10)

Esa desvinculación del pueblo, en su nivel social más bajo, con la orientación del sistema educativo, es vigente en nuestros días —no ha dejado de serlo desde la época de Varela— y está limitando en gran medida la eficacia de dicho sistema.

(6) Ibid. P. 153.

(7) Obra citada.

(8) Investigación. Curso de Directores 1967.

(9) Rama, Germán. "Grupos sociales en Enseñanza Secundaria". - Arca - 1964.

(10) Varela, J. P. - La Legislación Escolar - El Siglo Ilustrado 1910. Cap. VIII. P. 128.

Tal inadecuación se ve quizás con mayor crudeza en el medio rural. Al respecto decía Julio Castro hace algunos años: "Uno de los factores de la ineficacia de la escuela (.....) es la inadecuación que representa para el niño rural el ingreso a una escuela pública que también se llama rural, pero donde la vida no se desenvuelve dentro de los patrones corrientes del mundo rural". (11)

Hay que destacar que en el medio rural, los niños que concurren a la escuela son en su inmensa mayoría de clase baja, dada la concentración casi exclusiva de la clase media en las ciudades, especialmente Montevideo.

Se ha hecho referencia sólo a las clases medias y baja con relación a la escuela, dado que la clase alta muy difícilmente envía sus hijos a la escuela pública.

El maestro, como profesional, está sumido dentro de este engranaje creado por las clases medias para mantener su posición social, pero además, como miembro de clase media él mismo, se identifica con los valores y metas del sistema educativo.

Resulta así un círculo cerrado: la clase media monopoliza la educación (a nivel de primaria, al menos). En efecto, los maestros en general se reclutan en la clase media, y aún los que provienen de la clase baja (en el magisterio la proporción debe ser más elevada que en otras profesiones), han accedido a la clase media por la educación recibida y están identificados con sus valores.

En los últimos años, como consecuencia de la agudización de la crisis económica en el país, las clases medias bajas entran en un proceso de radicalización (Gracierena señala que en tales circunstancias la radicalización puede producirse tanto hacia la derecha como hacia la izquierda) y se han constituido asociaciones gremiales de carácter antes desconocido en el país: bancarios, trabajadores del Estado, profesores, etc. Estas agremiaciones actúan, a veces en forma esporádica, otras en forma permanente, conjuntamente con las asociaciones obreras.

Durante una situación de crisis más aguda que la nuestra, en la sociedad norteamericana acosada por la depresión anterior a la segunda guerra mundial, John Dewey hacía el siguiente planteamiento: "Los maestros se hallan en el mismo navío que los campesinos y los trabajadores manuales y de cuello duro. Lo que afecta el poder de producir de los últimos, afecta el poder de los maestros para realizar su trabajo. Pero la misma cosa que en alguna medida mejore la seguridad y la oportunidad de uno hará lo mismo para el otro. En ambas causas que producen la perturbación y los remedios que la mejorarán e impedirán la recurrencia, los maestros están unidos por necesidad a los trabajadores de todos los campos". (12)

Refiriéndose a lo que llama el fracaso de los maestros para realizar su tarea, afirma: "La causa se remonta al control excesivo de legislación y administración, ejercido por la pequeña y poderosa clase privilegiada. La posición, la promoción y la seguridad de los maestros han dependido generalmente de los deseos de esta clase". "Si los maestros son

trabajadores que están unidos por lazos comunes con todos los demás trabajadores ¿qué acción necesitan tomar? La respuesta es breve y evidente. Aliarse con sus amigos, contra su enemigo común, la clase privilegiada, y en esta alianza desarrollar el carácter, la destreza y la inteligencia que son necesarios para convertir en realidad el sistema social democrático". (13)

Es el reconocimiento implícito de que el sistema educativo es un instrumento de clase: la clase dominante. Aquí y allá, antes y ahora.

Un testimonio más reciente en el mismo sentido proviene de Italia: La "Carta a una Profesora" de los estudiantes de Barbiana. En Barbiana hay un seminternado rural donde van los estudiantes que fracasaron en las escuelas oficiales. El hecho llamativo es que pertenecen todos a la clase baja.

La "Carta" revela el sistema educativo visto por quienes no participan de sus fines, no están de acuerdo con sus valores, no poseen los medios requeridos y por lo tanto fracasan. ¿De quién es la culpa? Los estudiantes de Barbiana comprueban y muestran con hechos y con cifras que todo está armado de manera de favorecer a los muchachos de familias pudientes, a la vez que todas las normas perjudican a los pobres. "La cultura tuvieron que hacérsela en los libros (los maestros). Y los libros están escritos desde el punto de vista del patrón. Que es el único que sabe escribir". (pág. 85).

Señalan además la aceptación general del orden establecido, gracias, precisamente, a la valoración que de él realiza la enseñanza. "Escuela de clase es aquella en la cual el hijo del obrero después de años de estudio, encuentra perfectamente normal que su padre sea explotado por el patrón". (pág. 16).

EL TEMA DE LA INVESTIGACION

Uno de los rasgos salientes de la clase media uruguaya es el de la ocupación múltiple. "La inmensa mayoría de los empleados del Estado y una gran parte de los empleados privados tienen alguna ocupación remunerada complementaria", dice Aldo Solari en sus "Estudios sobre la Sociedad Uruguaya" (15). Y agrega: "Ello crea diversas fuentes de ingreso que permiten mantener a la familia el nivel que de acuerdo con las pautas sociales es considerado el adecuado para las clases medias".

La crisis que atraviesa el país, con sus procesos de inflación y devaluación monetaria rebajó enormemente el ingreso real de la clase media. A la vez, los sectores obreros —también bajo el efecto de la crisis económica— alcanzaron un nivel de organización sindical que les dio una potencialidad de acción que contribuyó —desde otro ángulo— al proceso de nivelación de la clase media con la baja.

(11) Castro, Julio - La educación (aspectos cualitativos) en Cuad. de Fac. de Der. N° 14. P. 174.

(12) Dewey, John - La educación de hoy pág. 160.

(13) Idem. pág. 161.

(15) p. 138.

Pero, como lo destaca Gino Germani (16) "la clase media se resiste a verse privada del nivel económico y tipo de existencia tradicionales y aún más, a aceptar la disminución o el anulamiento de las diferencias con los obreros".

Una de las salidas —individualista— que encuentran es la ocupación múltiple.

Fundamentalmente son los funcionarios públicos, dada su baja remuneración —y posibilitados por su escaso horario— los que se ven obligados a buscar otra ocupación para solventar sus necesidades vitales. Carlos Rama considera que alrededor de la mitad de los funcionarios públicos tienen una actividad económica adicional privada (dato de 1960).

En algunos casos el poseer más de una ocupación remunerada puede perseguir no ya la obtención de los mínimos recursos imprescindibles, sino el mantenimiento y aún el ascenso en la posición social que se ocupa.

Dice Carlos Rama a este respecto: "El doble empleo, en términos generales, mejora el status, multiplica la interacción social y explica en buena parte la importancia que corresponde a la clase media en la sociedad uruguaya. Pero también posiblemente, impide obtener el máximo de posibilidades en cada uno de los cargos que se desempeñan simultáneamente." (17)

Es este, precisamente, el tema central de nuestra investigación.

Es lícito suponer que si el maestro debe atender múltiples ocupaciones, el tiempo que dedica a la escuela se ve disminuido, y por lo tanto, su labor perjudicada. Si esto ocurriera, y el porcentaje de maestros con más de una ocupación fuera considerable, puede suponerse que tal situación afectaría la efectividad de todo el sistema.

Nos propusimos averiguar, por lo tanto, si es elevado el número de maestros con ocupación múltiple, cuáles son las causas que determinan esta situación, en qué medida ella afecta la vida del maestro en general y su función en particular.

Cuadro N° 1

¿CUANTAS OCUPACIONES REMUNERADAS TIENE?

SEXO	1	2	3	4	No tiene	S/Inf.	TOTAL
Masculino	8	11	2	2			
Femenino	306	78	10			1	395
T O T A L	314	89	12	2		1	418

Vemos que la relación de mujeres a hombres es de 17 a 1. En cuanto al número de ocupaciones remuneradas, el 75% de los encuestados tienen una sola; el 21,5% tiene dos, el 3% tiene tres y hay un 0,5% (2 individuos) con cuatro ocupaciones. Estos dos son hombres.

En 23 maestros hombres, 8 tienen una ocupación mientras que los 15 restantes, que constituyen el 66% tienen ocupación múltiple.

Con respecto a las mujeres, hay 88 en 394 con más de una ocupación, lo que hace un 22%. El resto tiene una sola ocupación. Esta

METODO EMPLEADO EN LA INVESTIGACION

El método empleado fue el de encuesta. Se elaboró un cuestionario con dos tipos de preguntas: cerradas, las que tienen respuestas posibles para elegir; abiertas, las que requieren una respuesta libre y con la redacción propia del sujeto.

Tanto el tema de la investigación como las preguntas del cuestionario fueron discutidas y elaboradas en líneas generales por el grupo.

COMPOSICION DE LA MUESTRA

Fueron encuestados 418 maestros, que representan el 8% de la población de Montevideo (5.207 maestros. Dato de marzo de 1968 del Departamento de Investigación y Estadística Educativa).

En cantidad, puede considerarse que la muestra es representativa. No pudo determinarse si lo es en calidad, puesto que el D.I.E.E. carece de los datos necesarios. Así, no es posible, por ejemplo, saber si la proporción por sexo, por estado civil, por especializaciones se aproxima a la realidad.

Esta muestra no fue elegida al azar; se tomaron diez maestros de la escuela donde trabajaba cada uno de los integrantes del curso, abarcando dichas escuelas un área muy dispersa en el departamento de Montevideo.

Los barrios a que pertenecen algunas de las escuelas donde trabajan los maestros encuestados son: Ciudad Vieja, Centro, Unión, Hipódromo, Jardines del Hipódromo, Puntas del Manga, Nuevo París, Pocitos, Capurro, Pueblo Ferrocarril, Punta Carretas, Carrasco, Prado, Brazo Oriental, Cerro, etc.

ANALISIS DE LOS DATOS

Se elaboró una serie de cuadros con los datos obtenidos, considerando éstos, en especial, desde el punto de vista de años de trabajo de los sujetos de la investigación, y de la cantidad de ocupaciones remuneradas que tienen.

A los efectos de esta publicación, tomamos únicamente 11 de los 33 cuadros con que trabajamos.

relación invertida que se da en ambos sexos con respecto a ocupación única o múltiple, puede explicarse por dos razones: a) ocupaciones hogareñas de la mujer que le impiden usar demasiado tiempo en otras tareas, b) generalmente cuando la mujer trabaja, no es

(16) Germani, Gino. - "La clase media en la Argentina, con especial referencia a los sectores urbanos". Unión Panamericana - 1950.

(17) Rama, Carlos - Ob. citada.

su sueldo el único que entra en el hogar, por tanto, hay una gran cantidad de mujeres que

no necesita tener más de una ocupación remunerada.

Cuadro N° 2 |

Años de trabajo			NUMERO DE OCUPACIONES REMUNERADAS					TOTAL
			1	2	3	4	S/Inf.	
Hasta 5	-	0	78	12	1	1		92
6	a	10	62	9				71
11	a	15	57	16	2			75
16	a	20	65	22	4		1	92
21	a	25	29	19	2			50
26	a	30	15	7	3		1	26
31	a	35	8	3				11
Sin Inform.				1				1
TOTAL			314	89	12	2	1	418

La muestra está integrada en su mayoría por maestros que tienen de cero a 5 años de trabajo (22½%) y maestros con 16 a 20 años de trabajo (otro 22½%).

Se observa que la ocupación múltiple va creciendo en general con el número de años de trabajo: hasta 5 años: 15% y de 6 a 10, el 12%; de 11 a 15 el 24%; de 16 a 20 el 28%; de 21 a 25 el 42% y de 26 a 30 el 42%.

¿Qué causas pueden explicar esto? Mayor experiencia, mayor capacitación, especialización, mayor cantidad de concursos que generan méritos a su vez, aumento de compromisos, disminución de obligaciones hogareñas

si se trata de mujeres.

De aquí se deduce que hay un 25% de maestros con ocupación múltiple. Si fuera posible generalizar a partir de estas cifras, esto significaría que un cuarto de 5207 maestros, o sea unos 1.300, tienen más de una ocupación en el Departamento de Montevideo y esta cifra estaría indicando, a su vez, la existencia de aproximadamente igual cantidad de clases (30.000 alumnos por lo menos) cuyos maestros preparan las lecciones con tiempo disminuido. ¿Qué decir de la corrección de trabajos escritos? ¿Y del conocimiento del alumno? ¿De la capacitación del maestro? ¿De su grado de especialización?

Cuadro N° 3 |

2da. OCUPACION

Años de trabajo	Primaria	Secundaria	U. T. U.	Univers.	C. del Niño	Enseñanza Privada	Clases particulares	Otra of. pública	Empresa privada	No tiene	S/Inform.	TOTAL
Hasta 5 años	2	1	1			9			2	77		92
6 a 10	1	1				2	5	1		61		71
11 a 15	5	4	3		1	2	2	1		57		75
16 a 20	12	1	2		1	4	4	1	1	66		92
21 a 25	8	6				1	4		2	29		50
26 a 30	6		1			1	2	1		15		26
31 a 35	2					1				8		11
Sin inform.									1			1
TOTAL	36	13	7		2	20	17	4	6	313		418

Cuadro N° 4 |

3a. OCUPACION

Años de trabajo	Primaria	Secundaria	U. T. U.	Univers.	C. del Niño	Enseñanza Privada	Clases particular.	Otra of. pública	Empresa privada	No tiene	S/Inform.	TOTAL
Hasta 5 años		1				1	1			89		92
6 a 10										71		71
11 a 15	1	1								73		75
16 a 20	1	1							3	86	1	92
21 a 25	2									48		50
26 a 30	1		1		1				1	22		26
31 a 35										10	1	11
Sin inform.										1		1
TOTAL	5	3	1		1	1	1		4	400	2	418

Los maestros aprovechan en sus otras ocupaciones, la formación recibida en el Instituto Normal. Trabajan en Primaria o en otros entes de enseñanza o en actividades relacionadas con la enseñanza.

Apenas el 2,4% (10 en 48) trabajan en empresas privadas. Este aprovechamiento supone un ahorro de estudios, de tiempo y aún de trabajo. Además, evidencia la valoración positiva que el maestro hace de la educación. En esto, los maestros se diferencian del resto de los funcionarios públicos, quienes suelen tener otra actividad en empresas privadas vinculadas a la industria o al comercio.

Sumando las columnas correspondientes de ambos cuadros, vemos que la mayor fuente de ocupación es Enseñanza Primaria (41 cargos).

Podría suceder que un maestro aparezca en los dos cuadros, por tener sus dos ocupaciones adicionales en Primaria. También podría tener las tres en la misma repartición. Por eso nos referimos a número de cargos y no de maestros. Tal hecho no es posible en las otras actividades que se enumeran.

En Enseñanza Privada trabajan 21, le siguen en importancia las clases particulares: 18 maestros se dedican a ellas. Constituyen el 4,3% de la muestra. La importancia de las clases particulares está revelando una falla en el sistema educativo: su ineficacia.

Siguen en importancia ocupacional Secundaria, empresas privadas, UTU, otra oficina pública y Consejo del Niño. La columna de la Universidad está vacía. La capacitación del maestro no alcanza al nivel universitario.

Cuadro N° 5 |

E S P E C I A L I Z A C I O N

Años de trabajo	No	2º Gdo.	1a. et.	Atíp.	Presc.	Dir.	Insp.	I.N.R.	S/I.	Total
Hasta 5 años	74		7	5	4				2	92
6									1	71
11 a 15	40	9	9	5	6	2	1	2	1	75
16 a 20	50	13	5	8	12	3			1	92
21 a 25	38	6		4	2					50
26 a 30	18	3	1	1	2				1	26
31 a 35	7			2	1				1	11
S/inform.	1									1
TOTAL	282	32	27	30	31	6	1	2	7	418

Cuadro N° 6 |

E S P E C I A L I Z A C I O N

Ocupaciones	No	2º Gdo.	1a. et.	Atíp.	Presc.	Dir.	Insp.	I.N.R.	S/I	Total
S/Inform.	tiene									
4 "	227	18	20	20	20	3		1	5	314
3 "	51	12	5	7	9	2	1	1	1	89
2 "	4	2	1	2	2	1				12
1 ocup. remuneradas	1		1	1						2
TOTAL	283	32	27	30	31	6	1	2	6	418

Comparemos los dos cuadros que se refieren a especialización. El 31,5% de la muestra tiene algún tipo de especialización. La mayor cantidad corresponde a 2º grado y siguen luego los especializados en preescolares y atípicos. Este elevado porcentaje no corresponde a la realidad. Se debe a que fueron encuestados 50 maestros de escuelas especiales.

Siguen luego en importancia: la especialización en la primera etapa de los Cursos de Perfeccionamiento del I.M.S. Dado lo reciente de la creación de estos cursos (1964) puede considerarse que el 6,3% es un porcentaje bastante elevado.

Entre los maestros con 11 a 25 años de trabajo, predominan los especializados en 2º grado. El porcentaje más elevado corresponde a los que tienen de 16 a 20 años de trabajo: 14%.

Los maestros más jóvenes, los que tienen hasta 10 años de trabajo, difícilmente pueden tener 2º grado terminado, pues los cursos comenzaron a suprimirse coincidentemente con la creación del I.M.S.

Los maestros con más de 25 años de servicio que hicieron 2º grado, es de suponer que se han ido a ocupar cargos de mayor jerarquía (Direcciones de Práctica, Inspecciones), por eso no aparecen en el cuadro o aparecen en escaso número.

Si analizamos ahora el cuadro N° 6 vemos que el 23% de los maestros con una sola ocupación se han especializado, mientras que entre los que tienen dos, se han especializado el 42% y 66% de los que tienen 3 ocupaciones. No consideramos los que tienen 4, porque su número es muy escaso.

Esto podría indicar que la múltiple ocupación no impide el seguir los cursos de especializaciones, pero recordemos que este cuadro se refiere a especializaciones ya realizadas. El sujeto pudo haber obtenido sus cargos extras después de terminados sus estudios complementarios.

¿Qué causas llevan a la ocupación múltiple?

Veamos las respuestas a la pregunta: ¿Por qué tienen más de una ocupación?

Cuadro N° 7

¿POR QUE TIENE MAS DE UNA OCUPACION?

Años de trabajo	Por necesidades económicas	Para tener más dinero o para vivir mejor	Por vocación o satisfacción personal	Para utilizar la formación recibida	Tiene una soñá	S/Infor.	TOTAL
Hasta 5	10	1	2	1	71	7	92
6 a 10	8		2		51	10	71
11 a 15	11	4	1	1	55	3	75
16 a 20	18	2	5	1	62	4	92
21 a 25	17	3	2	1	25	2	50
26 a 30	10				15	1	26
31 a 35	3				8		11
S/Inform.	1						1
TOTAL	78	10	12	4	287	27	418

De 104 maestros con más de una ocupación, el 75% declara que es por necesidades económicas y un 9,5% "para tener dinero" o "para vivir mejor". Es decir que el 84,5% invoca razones económicas.

En algunos casos estas razones son necesidades; en otros evidencian el esfuerzo por permanecer dentro del nivel de vida de clase media, y si es posible superarlo.

Cuadro N° 8

Tiempo que insumen las tareas remuneradas
TOTAL HORAS POR SEMANA

SEXO	Hasta	21 a	25 a	29 a	33 a	37 a	41 a	45 a	Más	S/nf.	TOTAL
						40	44	48	de 48		
Mascul.	260	21	27	44	11			2	2		23
Femenin.	8		4	3	3	17	4	3	5	3	395
Sin inf.	20	24	28	32	36						
TOTAL	268	21	31	47	14	17	4	5	8	3	418

El 35% de los maestros trabajan más de 20 horas semanales. La ocupación múltiple significa una situación desventajosa desde el punto de vista del tiempo ocupado con respecto a los maestros de ocupación única, pero no siempre significa un exceso en las horas de trabajo, puesto que los horarios en las tareas de enseñanza son en general, cortos. Por ejemplo, un obrero de la construcción trabaja —en caso de plena ocupación— 48 horas semanales. Aquí aparecen 13 sujetos (3% de

la muestra) que trabajan entre 45 y 48 horas o más de 48 horas por semana.

La mayor frecuencia entre los hombres se da entre los que trabajan de 25 a 28 horas y entre las mujeres, en las que trabajan de 29 a 32 horas. Considerando el panorama general de los maestros que trabajan más de 20 horas, se ve que la mayor cantidad tiene de 29 horas a 32 horas: son el 31% entre los que trabajan más de 20 horas y el 11% de la muestra.

Cuadro N° 9

Tiempo que insumen las tareas remuneradas
TOTAL DE HORAS DE TRABAJO POR SEMANA

Las ocupaciones múltiples perjudican su trabajo (Tiene más de uno).	Hasta	21 a	25 a	29 a	33 a	37 a	41 a	45 a	Más	S/I.	TOTAL
	20 h.	24 h.	28 h.	32 h.	36 h.	40 h.	44 h.	48 h.	de 48		
NO	6	4	16	18	7	10	3	2	4	2	72
SI	5		10	5	4	6	1	2	4		37
NO TIENE S/Inform.	255	17	5	24	3					1	305
	2					1		1			4
TOTAL	268	21	31	47	14	17	4	5	8	3	418

Cuadro Nº 10

Las ocupaciones múltiples perjudican su trabajo. (Solo tiene uno).	TOTAL DE HORAS DE TRABAJO POR SEMANA										TOTAL
	Hasta 20 h.	21 a 24 h.	25 a 28 h.	29 a 32 h.	36 h. 33 a	40 h. 37 a	44 h. 41 a	48 h. 45 a	de 48 Más	S/I.	
NO	97	7	3	9	2	1			1	1	121
SI	153	9	2	13	1			1			179
MAS DE UNA	5	5	24	22	11	15	4	4	7	2	99
S/Inform.	13		2	3		1					19
TOTAL	268	21	31	47	14	17	4	5	8	3	418

Los cuadros Nos. 9 y 10 son muy interesantes a los efectos de detectar la situación defensiva en que se colocan muchos maestros con respecto al prestigio de su profesión.

A la pregunta: ¿Cree que las ocupaciones múltiples perjudican la labor?, el 65% de los que tienen más de una ocupación contesta que no la perjudica y el 35% restante que sí. Aún entre los que tienen más de 45 horas a más de 48 horas semanales de trabajo (6 días de 8 horas), la mitad contesta que sí y la otra mitad que no.

Es lógico suponer que quienes trabajan el doble y más del doble que lo común, vean disminuido su rendimiento en las diferentes tareas que cumplen.

Pero —como señala Solari— toda profesión tiene necesidad de venderse a sí misma, es decir, de vender su propia mercadería. La mercadería de los educadores es la educación. Por lo tanto es lógico que —aún inconscientemente— los maestros tiendan a dar un panorama lo más halagüeño posible de su profesión.

Con los maestros que solo tienen una ocupación, el cuadro se da a la inversa: el 40% responde que cree que la educación no se perjudica por la ocupación múltiple de los maestros; el 60% responde que sí.

Aparentemente ven los hechos con más objetividad, por no estar implicados en el asunto.

Cuadro Nº 11

¿DISPONE DE TIEMPO PARA LA PREPARACION DE LA CLASE?

trabajo Años de	NO	SI	S/I.		TOT.
Hasta 5	9	75	7	1	92
6 a 10	8	55	7	1	71
11 a 15	5	68	2		75
16 a 20	7	80	5		92
21 a 25	4	42	4		50
26 a 23	1	24	1		26
31 a 35		9	2		11
S/Inform.		1			1
TOTAL	34	354	28	2	418

Lo mismo sucede con las preguntas acerca de si tiene tiempo suficiente para la preparación de las clases o si realiza labor periescolar.

El 9% de los que contestaron responden que no; el 91%, que sí. Si tenemos en cuenta la existencia de 103 maestros con más de una

ocupación, (en la muestra) debemos pensar que a ellos el tiempo tiene forzosamente que resultarles más corto.

Puede ocurrir —y de hecho ocurre— que el maestro considere como fundamental la preparación de las clases, y entonces quite el tiempo para su participación en otras actividades que podría realizar: hogareñas, culturales, de especialización o de esparcimiento.

Calculando el 4,8 de los maestros de Montevideo, se obtiene un total de 250. Este número se ajusta a la cantidad real de activistas que tiene el gremio en el departamento. (Alrededor de esa cantidad es el número que concurre con regularidad a las asambleas gremiales y que toma tareas a su cargo).

El porcentaje de sindicalistas es, pues, pequeño y este es otro rasgo que caracteriza a la clase media, en general.

Dice G. Germani acerca de ello: "La clase media dependiente posee sindicatos exclusivos, cuya organización es similar a la de los sindicatos obreros. Dichas organizaciones, empero, son en general más recientes que estas últimas y —por lo tanto— hasta hace pocos años, se han caracterizado por su menor cohesión y sprit de corps, lo cual se ha reflejado en sus métodos de lucha". Y agrega: "Los miembros dependientes de la clase media están todavía lejos de alcanzar la eficiencia organizadora de los obreros sindicalizados". (18)

Conviene destacar que una de las determinantes de la organización obrera es su elevada concentración en los lugares de trabajo. No ocurre lo mismo con los maestros, que trabajan en núcleos pequeños —las escuelas— factor que no favorece la cohesión.

CONSIDERACIONES FINALES

Mientras hay desocupación creciente en las capas bajas de la población, sobre todo entre los obreros, se da el contrasentido de que existen personas que tienen ocupación múltiple, un buen número de las cuales lo hace, no para solventar necesidades vitales, sino para mantener consumos prescindibles. Este cuadro es producto de diferentes grados de educación, y justamente la ocupación múltiple se da como norma en la clase media porque sus componentes son los que están capacitados —desde un punto de vista educativo— para ocupar diversos cargos.

A un obrero especializado de UTE, ANCAP, OSE, no le sería tan fácil, si buscara otro em-

(18) Ob. citada - P. 18.

pleo, conseguirlo de acuerdo con su especialización, porque no hay otros organismos que requieran sus conocimientos.

Los maestros están capacitados para desempeñar la tarea docente en los primeros tramos de la enseñanza. De ahí que tengan la posibilidad de cubrir en parte la demanda de docentes en Enseñanza Privada, Consejo del Niño, Cursos para Adultos, Universidad del Trabajo, Secundaria. Hay una demanda de docentes superior a la capacidad de formación que tienen los organismos encargados de tal tarea, excepto Primaria.

La C.I.D.E. calculó un déficit anual de 570 profesores de Secundaria a partir de 1970, que bajaría en 1971 a 340 y a 330 en 1972. Aún elevando los topes horarios, el déficit andaría entre 200 y 300 anuales, de modo que esta puede ser una fuente bastante permanente de ocupación para los maestros.

No hay cálculos similares para la U.T.U., pero hasta el momento ha sido otra fuente de ocupación importante.

Otro tanto sucede con los Cursos para Adultos, donde desempeñan tareas dos centenares de maestros, aproximadamente. En este caso, la importancia real que tienen en cuanto a difusión y efectividad es escasa y no se ha planeado la formación de docentes especializados. De ahí que su personal esté compuesto en su mayoría por maestros con otra actividad en escuelas diurnas.

La necesidad social de atención a los preescolares— generado principalmente por la ocupación de las madres— trajo el surgimiento en los últimos años de numerosas instituciones privadas, que tomaron la delantera a la iniciativa oficial. Estas instituciones constituyen también un mercado de trabajo para los maestros especializados o no.

Teniendo en cuenta la demanda de estos servicios, la CIDE planificó la ocupación del excedente de maestros que calcula en los próximos años, mediante la creación de instituciones para preescolares.

Desde el ángulo legal, existe un proyecto de ley que ha salido nuevamente a luz recientemente, y que ha sido estudiado en otras oportunidades en el Parlamento, que se refiere a la exigencia del título de Maestros para ejercer la profesión docente en todas las escuelas públicas o privadas. De ser aprobado este proyecto, el incremento en las fuentes de doble ocupación sería muy grande.

Estas serían las causas que posibilitan la ocupación múltiple de los maestros.

Las consecuencias de la misma, las hemos ido analizando a través del estudio de los datos de la investigación. Vimos que esta situación, si bien levanta el nivel económico de la familia del maestro, puede tener incidencias negativas en otros aspectos de su vida y de su actividad.

— En la vida familiar, disminuyendo el tiempo destinado al cuidado de los hijos y a la atención del hogar.

— En la formación cultural del maestro, impidiéndole por falta de tiempo, conocer las manifestaciones de la cultura: cine, teatro, exposiciones, conciertos, etc.

— En los estudios que podría realizar, dificultando la concurrencia a cursos que mejorarían su profesión.

— En los esparcimientos, impidiendo en parte, la realización de una actividad tan importante para la higiene mental.

— En la preparación de las lecciones y en la colaboración que el maestro debe prestar al equipo de trabajo de su escuela, puede también, incidir negativamente.

— En la atención y conocimiento de los alumnos, porque no es lo mismo tener a su cargo una clase de 30 o 40 niños, que tener dos clases, lo que implica el doble de niños. Tampoco es lo mismo atender dos clases de similar grado, que de distinto nivel. Esto acarrea un esfuerzo renovado de preparación de ambos programas y de adaptación a ambos niveles de alumnos.

— Señalamos como de especial interés, la incidencia negativa de la ocupación múltiple sobre el grado de especialización que implica a la vez, perfeccionamiento de los maestros. Perfeccionarse se puede considerar como un deber del maestro inherente a su función.

Al respecto indicaba el Seminario de Perfeccionamiento del Magisterio en servicio, realizado en Montevideo por UNESCO en 1958:

“La profesión docente es de las que más necesita de perfeccionamiento continuo e integral. Debe mantener estrecha relación con los rápidos cambios sociales que obligan a frecuentes ajustes del sistema educativo, y con el progreso de las ciencias de la Educación y de la Técnica pedagógica. Hay que oponer barreras a las actitudes negativas de la docencia. La docencia no es rutina; tampoco improvisación. Se rige y se renueva siempre con arreglo a principios fundamentales de orden vital y moral, y está vinculada al desarrollo de la comunidad local y a los ideales de la Nación. Precisa que el maestro no caiga en deformaciones profesionales”.

“El perfeccionamiento del maestro debe estimular su capacidad para la investigación y estudios útiles, dirigida a mejorar la acción de la escuela y el bienestar de la comunidad”.

(19).

Ya dejamos establecido que nuestra investigación —por diversos motivos— no nos permite hacer generalizaciones terminantes.

Nos hemos limitado por ello a enumerar los factores que llevan al maestro a buscar ocupaciones complementarias y las consecuencias que consideramos más importantes de esta conducta.

¿CUALES SON LAS PERSPECTIVAS, EN ESTE PROBLEMA?

Dentro de una sociedad en desarrollo —como se pretende que sea la nuestra— las necesidades de los docentes se ven aumentadas en gran medida, en todos los niveles educativos.

De ahí que sea necesario incrementar la formación de docentes. Pero además del aumen-

(19) Citado por Bevilacqua, Anunciación Mazella de, “Los únicos años del I. M. S.”. Revista de la Educación del Pueblo. Nº 7 - 1969.

to del número. la sociedad en desarrollo requiere el mejoramiento de la calidad de los docentes, por medio de su preparación y su posterior perfeccionamiento.

Por otra parte, para mejorar el rendimiento del sistema educativo, es imprescindible la extensión de los horarios de trabajo.

En la medida en que las metas fundamentales del sistema político lleven al desarrollo de la sociedad, el sistema educativo deberá ser

adecuado para actuar positivamente en ese proceso de desarrollo.

Para ello, el magisterio deberá ser jerarquizado en su preparación, en la importancia de su labor-horaria y en sus retribuciones.

Esto traería como consecuencia la desaparición de la ocupación múltiple y los efectos negativos que se han mencionado, para la vida personal y profesional del maestro y para el conjunto del sistema educativo.

MARCHA

EL SEMANARIO DE LATINOAMERICA

CASILLA DE CORREO N° 170

RINCON 177 TEL. 58 51 90

MONTEVIDEO

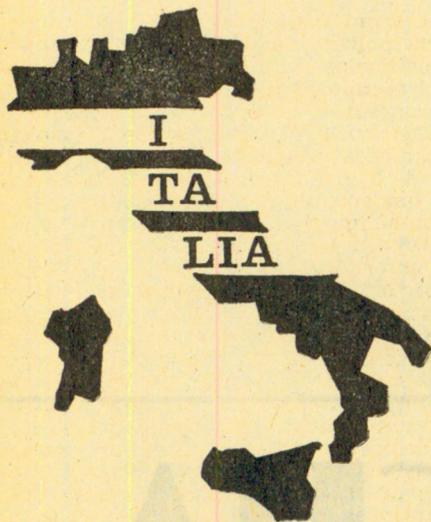
URUGUAY

Si miramos las cosas como están o las perspectivas más inmediatas, la escuela obligatoria se muestra como un pantano plácido, tocado por estremecimientos casi imperceptibles. En los niveles más altos, entre un reflujo y otro, estallan las contradicciones; la estructura autoritaria, anticuada e ineficiente, no logra ya garantizar el mecanismo de la integración y del consenso, sino que, al contrario, contribuye a engendrar en los estudiantes la conciencia del carácter clasista de la escuela y de su propio destino como instrumentos alienados de la sociedad neocapitalista.

En esta situación de inestabilidad de los niveles más altos del sistema escolar, la escuela obligatoria, que está en su base, ofrece todavía una garantía suficiente de conservación y de inmovilidad sustancial, moliendo en una gris rutina su tarea de organizadora de

los titulados y bachilleres está en discreto aumento.

¿Y entonces? ¿No están en crecimiento elementos de contradicción y de transformación, aún en las aguas estancadas de la escuela elemental? Allí residen algunos aspectos objetivos que urgen una modernización. Los desarrollos futuros del proceso productivo, que se entrevén en perspectiva aunque esta no sea próxima, exigirán un incremento del número de científicos y técnicos que no podrá prescindir de una elevación cultural ni siquiera en la base de la pirámide selectiva. Por lo demás, existe el contraste entre la vida de afuera en la que se multiplican los estímulos, los vehículos de información, la disponibilidad de instrumentos y productos refinados, el dinamismo y la movilidad, contra la decrepitud polvorienta y escuálida de la estructura



BRUNO CIARI

los problemas sobre el tapete

no una
modernización
"gattopardesca"

la selección y del consenso. El desarrollo de la producción tal como se desenvuelve actualmente en Italia, no parece plantear demandas urgentes de mano de obra con una buena formación cultural básica; el aumento de ocupación que se verifica en la gran industria del Norte alcanza a los nuevos reclutamientos obreros en las reservas de la desocupación meridional; la organización productiva de hoy, por otra parte, exige solo un exiguo número de técnicos altamente especializados (que la industria tiende a formar autárquicamente). Tanto esto es verdad, que la desocupación de

escolar. Tal como está, la escuela no puede durar. Una calle desigual y en mal estado suscita agitaciones y protestas. Lo mismo, un servicio importante como la escuela, en la que centenas de miles de educadores y millones de estudiantes viven cada día. Sin una racionalización, la escuela obligatoria no podría permanecer quieta por largo tiempo sin ser fuertemente atacada por la indignación de la opinión pública.

Estos elementos objetivos no bastan sin embargo para estimular suficientemente la transformación y, sobre todo, no bastan para

encaminarla en el sentido de una alternativa cultural y política. En verdad, las luchas de los estudiantes universitarios y medios y centenares de publicaciones y encuestas han puesto al desnudo el mecanismo de la selección clasista que (es útil repetirlo) opera esencialmente y con efectos definitivos a nivel de la escuela primaria. A los catorce años (pero se podría decir ya a los diez, aun a los ocho), los dados están echados. Los Juanitos Pueblo, los marginados, los desadaptados y los retardados tienen ya un destino social definido. Y la paradoja es esta: que los privilegiados (los Pedritos), justamente continuando su vida en la escuela pueden llegar por contradicciones a comprender su carácter de "clase", su naturaleza autoritaria y represiva. Los Juanitos, que toman por la vía del trabajo manual, devienen tal vez huelguistas, activistas sindicales y políticos, pero con dificultad logran comprender el papel de máquinas del consenso y de la conservación que la escuela asume en esta sociedad. Esta dificultad se evidencia en las actitudes que el padre obrero tiene en general hacia la escuela, ante la cual se descubre y se inclina como frente al templo en que se celebra el rito de la instrucción, por encima de las disputas de partido. Y se evidencia en las demandas que muchos padres trabajadores hacen. En el peor de los casos, se reclama a la escuela que sea dura, represiva; que dé notas bajas, que aplaque sin piedad, que recargue bien de deberes a los muchachos. En el mejor de los casos, la respuesta se expresa en demandas cuantitativas (aumentar los días de clase y del horario cotidiano, hacer durar más los libros...) o en propuestas que corrigen superficialmente las más evidentes distorsiones de la estructura (abolir las clases múltiples, eliminar los exámenes de reparación, poner fin al carrusel de los maestros que cambian de continuo, etc.).

Estos datos demuestran la eficacia que tiene la escuela tradicional (no tanto como dispensadora de nociones y formadora de capacidad sino como instrumento de formación del consenso) y qué modelo autoritario de relación social tiene. Hay que decir, desde luego, que los padres a quienes se haga notar la contradicción entre la real conciencia de clase que tiene en su fábrica como operario y la falsa conciencia que a la inversa tiene, llega a ser fácilmente aliado y sostenedor de una radical renovación escolar, especialmente si se encuentra ante una concreta proposición opcional.

El problema central es, por lo tanto, el de hacer despertar la clase obrera (comprendida —en un sentido estricto— como la de los trabajadores manuales de la fábrica, —y— en un sentido amplio— como la clase de los trabajadores intelectuales, de los técnicos alienados), a la conciencia de que la escuela tradicional representa el pilar más fuerte del poder burgués. En segundo lugar, se trata de determinar el terreno de lucha que, en términos de racionalización, de modernización con sentido gattopardesco que es realizada para dejar las cosas como están, no sea absorbible.

Los problemas sobre el tapete de la escuela

la obligatoria son muchos. Son los de la ubicación de la escuela (que debiera ser concentrada, consolidada cada vez más); los de las estructuras edilicias, más modernas y funcionales; los de las necesarias reformas de los programas (que tome en cuenta los desarrollos más recientes de la ciencia y de la cultura y elimine la fractura absurda entre el nivel elemental y el medio-inferior); los de una formación del personal que se complete para todos a nivel universitario. Las líneas del plan 80 ya preveían estos y otros desarrollos. Ahora, nosotros dudamos mucho que, sin una fortísima presión popular, se proceda rápidamente a mejoras aun apenas cuantitativas. La cuestión es que estas modernizaciones realizadas del modo previsto en el plan 80 no cambiarán la naturaleza de la escuela de hoy sino que la perfeccionarán. Hasta las innovaciones que contemplan la presencia de los padres y de otros representantes de la sociedad política y civil en los organismos directivos de la escuela, si se actuase en el espíritu de la simple "participación" minoritaria, de la democracia delegada, no servirían para transformar la escuela, para volverla más aceptable.

Ni el santo y seña del tiempo pleno tiene valencia política verdaderamente innovadora si no definimos dos cosas: Qué ponemos dentro del tiempo pleno y quién lo administra. Aquí estamos en el centro de la cuestión. Es necesario no solo reformar los programas, eliminar cada residuo dogmático (por ejemplo el de la enseñanza de la religión católica como fundamento y culminación de toda la enseñanza, impuesta objetivamente a todos), sino demoler los modelos culturales anticuados y autoritarios sobre cuya base se realiza la selección, delineando una cultura opcional, alternativa. Es necesario demoler el mecanismo de la competición individualista que está en la base de la selección, plantear en cambio toda la vida escolar sobre motivaciones reales, sobre actividades sociales y cooperativas; es necesario barrer con formas de evaluación que además de realizarse según parámetros clasistas son burdas y prehistóricas. Y es necesario liberar la escuela de metodologías y tipos de relación autoritarios. Con estas premisas podría desarrollarse el modelo alternativo para la promoción del hombre "omnilateral", autónomo, crítico, creador, comunitario.

Es necesaria en definitiva, una concepción político-pedagógica que dé un significado preciso a cada objetivo parcial. Y es necesario quién la gobierne. Ningún plan 80 puede hacer nacer una escuela de tipo nuevo. Y la renovación, es cosa ya descontada, no podrá sostenerse solo sobre el movimiento de los educadores que hayan tomado conciencia de su condición de técnicos instrumentalizados y alienados. Por cierto, el movimiento de los educadores en esto deberá estar, deberá crecer, aunque sea fatigosamente. Pero el elemento discriminante entre la escuela vieja y la escuela nueva residirá en los modos y en los temas de la gestión.

A la capa de plomo de una gestión burocrática y centralizada, debe suceder la gestión social. También en la escuela, el problema de

fondo es el del poder. Cada lucha, aun sectorial (pongamos por "clases menos numerosas", por la eliminación de las "pluriclases"), cada participación tendrá un sentido revolucionario cuando no sea puramente reivindicativa (puesto que quien reivindica delega la solución del problema a los demás) sino cuando haga nacer un movimiento, haga crecer la conciencia y el poder de la clase antagonista del sistema. Hacer caer el diafragma entre escuela y sociedad, hacer de la escuela un centro de vida asociada que implique en su proceso educativo-cultural todos los operadores indirectos (ciudadanos, entes locales, sindicatos, etc.) empeñados en colaborar, controlar, experimentar y regir la comunidad-escuela junto a los operadores directos (edu-

cadore y alumnos, psicólogos, asistentes sociales...), representa el objetivo central.

Con la gestión social, todo peligro de absorción de la reforma por el sistema, todo riesgo de perfeccionamiento del estado de hecho, cae. Como los estudiantes, aunque sea con actitudes iluministas y francamente aristocráticas, que han ido a las puertas de las fábricas y han comprendido que nada se podía renovar sin la clase obrera, los obreros deben comprender que el problema de la escuela los implica no como acompañantes sino como protagonistas, en términos no de reivindicación sino de ejercicio del poder.

Bruno Ciari - Del Comité de Redacción de "Riforma della Scuola" - Italia.

QUIENES PUEDEN ASOCIARSE A COOPERATIVA?

Maestros, profesores, funcionarios, tanto los que estén en actividad, como los jubilados de las Instituciones oficiales de enseñanza.

Y... todos aquellos maestros, profesores, funcionarios de los institutos de enseñanza privada habilitados oficialmente.

¡LLENE AHORA MISMO SU FORMULARIO ROSADO!

Cooperativa Magisterial de Consumo

Colonia 1730 - Montevideo - URUGUAY

Teléfonos:

4-24-57

40-26-77

41-04-43

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

Premio "LIBRERÍA RUBEN"
Librería Ruben
T. Narvaja 1736 - Tel. 414274
\$ 20.000.00 de libros nuevos y
usados a elección

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

Premios "E.P.U."
Ediciones Pueblos Unidos S. A.
Tacuarembó 1494 - Tel. 42094
1 colección Biblioteca Filosófica
para la Juventud
1 colección novelas autores
soviéticos (25 vol.)

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

Premios "EDITORIAL LABOR"
Editorial Labor S. A.
Mercedes 1125 - Tel. 84311
1 Avances del Saber (2 tom.)
1 Enciclopedia Abreviada
"Labor"

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

Premio "LIBRERÍA EJIDO"
Librería "EJIDO"
Ejido 1467 - Tel. 835391
1 colección "TEIDE"

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

Premio "EUDEBA"
Editorial Eudeba
T. Narvaja 1547 - Tel. 415132
1 colección Ciencia Joven
(33 vol.)

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

Premio "EL SIGLO
ILUSTRADO"
El Siglo Ilustrado S.A.
Yí 1276 - Tel. 85315
1 colección "Siglo Ilustrado"
(20 vol.)

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

Premio: BARREIRO y RAMOS
Barreiro y Ramos S.A.
Juan C. Gómez 1430 - Tel. 89566

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

Premio "AGUILAR"
Editorial "Aguilar"
Andes 1406 - Tel. 982516
1 colección "Novela nueva" (20 vol.)

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

Premio "ARCA"
Editorial Arca S.R.L.
Cerro Largo 949 - Tel. 80318
1 colección de 50 bolsilibros

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

Premio "LOSADA"
Editorial Losada
Colonia 1060 - Tel. 983415
Biblioteca de Cultura General

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

Premio "ALBE"
Albe S.C.
1 colección "Imágenes del Mundo"
20 tomos
Cerrito 566 Esc. 2 - Tel. 85692

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

Premio "Librería SUR"

Librería SUR
Yí 1525 - Tel. 984817
1 colección para niños y
padres

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

Premio "La Bolsa de los Libros"

La Bolsa de los Libros
Sarand 1443 - Tel. 82347
1 colección Biblioteca "RO-
DO" (25 vol.)

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

Premio "UNION DEL

MAGISTERIO"
Fundación Editorial Unión del
Magisterio
San José 1125 - Tel. 9 72 47
1 suscripción permanente a
todas sus publicaciones

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

Premio "MONTEVERDE"

Monteverde y Cia. S. A.
25 de Mayo 577 - Tel. 82473
Un lote de libros

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

Premio "EDICIONES AULA"

Bartolomé Mitre 1381 Esc. 3
1 suscripción permanente a
todas sus ediciones

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

Premio "GONZALEZ PORTO"

Editorial González Porto
Juan C. Gómez 1328 Tel. 80654
1 El Libro de Nuestros Hijos
2. Colección de Ciencias na-
turales

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

Premios "BANDA ORIENTAL"

Editorial "BANDA ORIENTAL"
Yí 1364 - Tel. 407022
1 colección "BO" (22 vol.)
1 colección Antología del
Cuento Uruguayo (6 vol.)

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

Premio "Magisterio Uruguayo"

San José 1070 Ap. 003
1 colección "Escuela Práctica
para Maestros"

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

Premio "WALPE"

Distribuidora Walpe
Pérez Castellano 1330
Tel. 986926
Biblioteca de los Padres
(12 tomos)

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

Premio "SURD"

Surd S.C.
Sgo. de Chile 1286 - Tel. 90372
1 colección "Lo sé todo"
(América)

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

Premio "ALFA"

Librería y Editorial Alfa
Ciudadela 1389 - Tel. 981244
1 colección Carabela

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

Premio "FUNDACION DE

CULTURA
UNIVERSITARIA"
25 de Mayo 527 - Tel. 93385
1 colección "Biblioteca de
Cultura Universitaria".

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

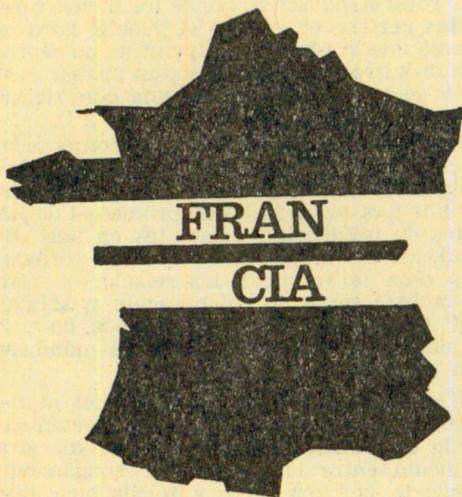
El fundador del materialismo histórico, por su parte, ha hecho el inventario de la sociedad burguesa. La considera como una formación social en cuyo seno es posible comprobar la repetición y la regularidad de ciertos fenómenos. Por supuesto, "esta idea del materialismo en sociología "constituye" una hipótesis, pero una hipótesis que por primera vez hacía posible tratar de un modo rigurosamente científico los problemas históricos y sociales". (1) En efecto ofrece el medio de distinguir, dentro de universos colectivos de increíble riqueza, el punto de partida indispensable para el análisis. Por una parte, las relaciones de producción se organizan en estructuras y son susceptibles de ser conocidas; por otra parte, existen a la manera de una realidad objetiva a la que los hombres se

yes en virtud de las cuales evolucionan los fenómenos sociales.

Dentro de esta perspectiva, tendremos que volver a retomar, aun a riesgo de incurrir en repeticiones, el análisis de la sociedad en sus componentes diversos, sin renunciar a mostrar por qué el materialismo histórico se comporta aquí como las otras ciencias.

Toda ciencia supone una clasificación: el químico distingue entre sí los cuerpos que contienen carbono y oxígeno, por ejemplo, de los que contienen sílice. El biólogo distingue los animales de los vegetales o los mamíferos de los ovíparos.

Vayamos más lejos, sin embargo: ¿el biólogo clasificará a la ballena entre los peces? Es cierto que la ballena vive en el agua, pero sus caracteres esenciales hacen de ella un



¿qué son las clases sociales?

MAURICE BOUVIER - AJAM
GILBERT MURY

adaptan inconscientemente"; (2) sin concebirlo siquiera. De ese modo, para un marxista, conocer una formación económica no consiste en contentarse con recoger informaciones sobre la opinión media, ni tampoco en comparar lo que él ve, con lo que quería ver. Consiste, en primer lugar, en discernir, bajo la compleja multiplicidad de lo real, el modo de organización de la vida colectiva y, en último análisis, de la producción; y, a continuación, en pasar del conocimiento de las relaciones de producción existentes al de las le-

mamífero. El sociólogo y el economista, por lo tanto, buscarán reconocer cuáles son los caracteres esenciales que permiten definir el lugar ocupado por cierto número de hombres en nuestro mundo histórico y social.

El problema es claro: se trata de encon-

- (1) LENIN, ¿Quiénes son los "amigos del pueblo" y cómo luchan contra los social-demócratas?, ed. cit., pág. 151.
- (2) Ob. cit. pág. 151.

trar caracteres **esenciales** y no un carácter cualquiera. Un idealista, por ejemplo, considerará que la división entre creyentes y ateos es, entre todas, la más importante. Un demógrafo no dejará de oponer los jóvenes a sus mayores y no estará equivocado en el sentido de que unos y otros no se han formado en las mismas circunstancias, no han tenido las mismas experiencias y en consecuencia no podrán reaccionar de la misma manera ante los mismos acontecimientos, a menos de proceder a un análisis científico riguroso. Un sociólogo norteamericano propondrá distinguir a los miembros de una misma sociedad según el grado de su "integración", es decir, de su aceptación de las reglas de vida y de pensamiento más adecuadas para hacer del individuo un miembro dócil de la colectividad.

Todas estas deficiencias resultan completamente extrañas al materialismo dialéctico, puesto que definen la esencia del hombre por la religión, o bien por su naturaleza biológica o por su aceptación del orden social tal cual es.

El marxismo considera, por el contrario, que el hombre en su conquista de la naturaleza y en su relación con sus semejantes tiene que enfrentarse, en primer lugar, con la necesidad de producir bienes materiales indispensables para la vida. A diferencia del animal, utiliza herramientas, fuentes de energía, máquinas cada vez más perfeccionadas. Es lo que señala Marx al mostrar que "el trabajo es... condición de vida del hombre, y condición independiente de todas las formas de sociedad, una necesidad perenne y natural, sin la que no se concebirían el intercambio orgánico entre el hombre y la naturaleza ni, por consiguiente, la vida humana", (3) o, para hablar más sencillamente, "el trabajo es, en primer término, un proceso entre la naturaleza y el hombre..." (4)

El trabajo es un proceso, es decir, en su movimiento, en su desarrollo, supone un objeto, una materia prima, pero también instrumentos definidos como "aquel objeto o conjunto de objetos que el obrero interpone entre él y el objeto que trabaja y que le sirve para encauzar su actividad sobre este objeto". (5)

En la actualidad, estos instrumentos de trabajo comprenden, tanto las herramientas o las máquinas como las fábricas, los talleres, los canales y caminos, los edificios o el suelo, en una palabra, las condiciones materiales indispensables para el trabajo.

Esta definición del trabajo no determina aún, por supuesto, cuáles son las condiciones sociales en las que se sitúa este intercambio entre el hombre y la naturaleza. En el curso de esta actividad creadora, los hombres entran en "relaciones de producción" que pueden ser de dos tipos: a) pueden asociarse libremente para efectuar un trabajo en común ayudándose mutuamente, colaborando en una obra común, como, por ejemplo, construir una casa; se trata, entonces, de relaciones de colaboración y de ayuda mutua entre hombres libres de toda explotación; b) pero un hombre puede también, en ciertas condiciones, obligar a su semejante a producir para él;

entonces las relaciones de producción cambian radicalmente de carácter: se transforman en relaciones de dominación y de sumisión, porque hay explotación del trabajo ajeno.

En el primer caso, el trabajo se desarrolla dentro de una armonía general de toda la sociedad. Por lo tanto, no hay razón de hacer distinciones de clases en el sentido fundamental de la palabra.

En cambio, cuando las relaciones de coerción dominan la producción, estalla un conflicto: entre el que manda y el que obedece, entre el que produce y el que se beneficia con el trabajo ajeno. Al mismo tiempo, surge la diferenciación entre las clases y la lucha de clases, es decir, el conflicto entre el explotador y el explotado.

Se sobreentiende que existen períodos de transición: por ejemplo, en el sistema socialista, pueden aún distinguirse clases pero éstas ya no están en conflicto. Y el movimiento de la sociedad tiende hacia una unificación, una desaparición de las diferencias, de las contradicciones brutales heredadas del capitalismo. Una cooperativa agrícola cuyos productos continúan siendo de propiedad exclusiva de los campesinos se diferencia de una empresa rural o industrial, donde los bienes producidos pertenecen a todo el pueblo. Pero es evidente que la fórmula cooperativa no representa más que un primer paso, un primer momento de la evolución hacia una colectivización más completa.

Dentro de esta perspectiva, se comprende, de acuerdo con Marx y Engels, que las relaciones de producción pueden ser definidas finalmente a la luz del tipo de propiedad de los medios de producción existentes en una sociedad dada: si estos medios pertenecen a toda la sociedad, las relaciones entre los hombres serán de colaboración y solidaridad; si son detentados por grupos de privilegiados, las relaciones entre los hombres serán relaciones de explotación.

De este modo, los fundamentos del materialismo dialéctico nos conducen directamente a la definición de Lenin, en que muestra el vínculo entre la producción socialmente organizada, por una parte, y la existencia históricamente definida de las clases, por la otra: "Las clases son grandes grupos de personas que se diferencian unas de otras por el lugar que ocupan en un sistema de producción social históricamente determinado, por las relaciones en que se hallan con respecto a los medios de producción (relaciones que, en gran parte, son establecidas y fijadas por leyes), por su papel en la organización social del trabajo y, en consecuencia, por el modo y la proporción en que perciben la parte de riqueza social de que disponen. Las clases son grupos humanos, uno de los cuales puede apropiarse el trabajo del otro, en virtud de los diferentes lugares que uno y otro ocupan

(3) MARX, El Capital, ed. cit., t. I. pág. 39.

(4) Ob. cit., t. I, pág. 147

(5) Ob. cit., t. I, pág. 148

en un régimen determinado de economía social". (6)

Un sistema históricamente determinado

De este modo, una clase no puede ser concebida más que en relación con el "lugar que ocupa en un sistema históricamente determinado de la producción social".

En efecto, las clases no han existido siempre; las relaciones de producción fueron durante milenios relaciones de cooperación.

En el momento en que nuestra especie emergió de la animalidad, las fuerzas productivas estaban desarrolladas muy débilmente. Las herramientas de piedra y aun el arco y la flecha, que aparecieron a continuación y se transformaron en el arma decisiva, no eran suficientemente poderosas para que el hombre estuviera en condiciones de luchar aislado contra las fuerzas de la naturaleza y los animales salvajes. Los hombres buscaron, por lo tanto, hacer frente a su precaria situación uniéndose sus fuerzas.

En la cosecha, la pesca o la caza, en la construcción de una vivienda, el trabajo común es necesario, no solo para realizar una tarea particular con buen éxito, sino también para asegurar la protección de los trabajadores contra el enemigo animal o humano.

El nivel extremadamente bajo de las fuerzas productivas no asegura, entonces, al grupo humano más que recursos precarios. El problema fundamental para estos clanes primitivos es la lucha en común contra todos los peligros que representa la naturaleza y hasta algunos clanes rivales. Para asegurarse los terrenos para la caza, para poder fabricar con seguridad algunos instrumentos de producción, que al mismo tiempo son utilizados como armas, la comunidad primitiva representa el modo de organización colectiva adecuado, el único que permite la supervivencia. Sobre tal base económica pueden muy bien desarrollarse diferenciaciones sociales. Pero el trabajo humano no ha alcanzado todavía la productividad necesaria para permitir la división de la sociedad en clases. Existen, sin duda, jefes, porque ellos son los más fuertes, los más inteligentes o los más viejos. Pero no ejercen un derecho de propiedad sobre las cosas o las gentes. Los jefes gozan de un prestigio ligado al papel que desempeñan en el seno de la comunidad.

Resulta de esto que la noción misma de propiedad privada escapa a estos seres primitivos. La repartición de los bienes, cuando no pueden ser utilizados en grupo, se hace de manera espontánea y hasta ingenua a veces, como entre esos esquimales que se reparten una piel en trozos demasiado pequeños para que puedan ser utilizados, sin que nadie piense siquiera en acapararla para él solo. Cuando los economistas o los filósofos, influidos por la teoría cristiana del pecado original y de la corrupción permanente de la naturaleza humana, afirman la eternidad del egoísmo, olvidan que ya el hombre primitivo manifestaba una adhesión incondicional a los intereses del clan y no podía sobrevivir más que en un sistema de confianza mutua entre los miembros del grupo.

La división de la sociedad en clases tenía que sobrevivir sólo en el momento en que el trabajo humano proporcionara un excedente constante sobre el consumo del trabajador. Sólo entonces podría resultarle útil a un hombre someter a los otros y arrancarles ese excedente. Fue necesario esperar que los animales fueran domesticados, que el trabajo se dividiera entre pastores y cazadores-pescadores, que se creara la agricultura gracias a las herramientas de metal y que se diferenciaron los oficios.

Agreguemos que la alfarería permitió constituir reservas. Como lo observa Engels: "A consecuencia del desarrollo de todos los ramos de la producción —ganadería, agricultura, oficios manuales domésticos—, la fuerza del trabajo del hombre iba haciéndose capaz de crear más productos que los necesarios para su sostenimiento. También aumentó la suma de trabajo que correspondía diariamente a cada miembro de la gens, de la comunidad doméstica o de la familia aislada. Era ya conveniente conseguir más fuerza de trabajo, y la guerra la suministró: los prisioneros fueron transformados en esclavos. Dadas todas las condiciones históricas de aquel entonces, la primera gran división social del trabajo, al aumentar la productividad del trabajo, y por consiguiente la riqueza, y al extender el campo de la actividad productora, tenía que traer consigo necesariamente la esclavitud. De la primera gran división social del trabajo nació la primera gran escisión de la sociedad en dos clases: señores y esclavos, explotadores y explotados". (7)

La explotación del hombre por el hombre se desarrollará a través del régimen de la esclavitud, bajo su forma más elemental y más brutal. El esclavo es primeramente el prisionero de guerra obligado a trabajar de la mañana a la noche, bajo amenaza de muerte. Entre los medios de producción cuya propiedad es detenida por la clase dominante se encuentra, por lo tanto, el ganado humano que representan los esclavos, a quienes es normal vender o comprar y a quienes está permitido matar.

No obstante, el desarrollo de las fuerzas productivas hace progresivamente imposible la utilización de la violencia incondicional contra los explotados.

Vemos aparecer aquí una multitud de formas diferentes de servidumbre, según el grado de dominación ejercido por el señor. En ciertos casos emerge difícilmente de la esclavitud. (8) Pero ocurre también que el campesino atado a la gleba, al suelo, no puede ser separado de éste, ni arrancado de su familia.

Sin embargo, en el mismo seno del sistema

(6) LENIN. "Una gran iniciativa", en *Obras completas*, Ed. Cartago, Buenos Aires, 1960, t. XXIX, pág. 413.

(7) ENGELS, *Origen de la familia, de la propiedad privada y del Estado*, ed. cit., pág. 651.

(8) Sobre el paso de la esclavitud a la servidumbre ver los estudios de Chatterman y Kovalev en *Recherches internationales*, número 2, mayo-junio 1957.

feudal, las fuerzas productivas continúan creciendo. Las necesidades sociales alientan la formación de manufacturas en las cuales los obreros asalariados están sometidos a una explotación de nuevo tipo. De este modo, surge una burguesía que romperá las relaciones feudales de producción para instaurar el sistema capitalista. Aquí el empresario no tiene ningún derecho de propiedad sobre la persona del productor. Pero como el productor se moriría de hambre sino vendiera su fuerza de trabajo a los capitalistas, tiene que someterse, al fin de cuentas, al yugo de la explotación.

Sin embargo, a medida que los medios de producción aumentan en número y diversidad, el carácter colectivo del trabajo entra cada vez más en conflicto con el carácter privado de la propiedad. Por eso se hace inevitable la colectivización de los medios de producción, así como el paso al socialismo primero y después al comunismo. Finalmente, vemos surgir la perspectiva de una sociedad nueva en la cual se habrá restaurado la organización comunitaria del trabajo y de la vida, no ya sobre la base de una dependencia extrema del hombre con relación a la naturaleza y de una insuficiencia trágica de las fuerzas productivas, sino sobre la base de la dominación siempre creciente del hombre sobre la naturaleza y de un desarrollo impetuoso de las fuerzas productivas.

Se comprende entonces lo que Lenin entiende por un "sistema históricamente determinado de la producción social". La relación dialéctica del amo con el esclavo, del señor con el siervo, del patrón con el obrero, es fundamentalmente diferente. No se podría definir la clase de otra forma que en relación con una de estas parejas antagónicas. Y será particularmente peligroso olvidar que el período durante el cual existen dichas clases sociales, por largo y doloroso que sea, está inserto entre la comunidad primitiva y el comunismo triunfante.

Al mismo tiempo, resulta claro que si los términos **trabajo** y **producción** designan un intercambio entre el hombre y la naturaleza, el término **producción social** es empleado aquí porque los bienes necesarios a la vida son arrancados a la materia inerte por toda la colectividad, organizada según ciertas condiciones, ciertas costumbres, ciertas leyes y en el cuadro de una coacción sistemática, si se trata de la esclavitud, del feudalismo o del capitalismo.

Su relación con los medios de producción

La definición propuesta por Lenin nos ayuda por lo tanto, a comprender que, dentro de cada sociedad compuesta por clases antagónicas, se oponen fundamentalmente aquellas que poseen los medios de producción y aquellas que deben recurrir a esos mismos medios en beneficio de los explotadores.

Sin embargo, la organización de la vida colectiva nunca es tan sencilla, tan elemental, como para que todas las capas sociales mantengan una relación **directa** con los medios de producción, ya sea para utilizarlos o para hacer de ellos el instrumento de su dominación económica.

Por ejemplo, los amos y los esclavos, los

señores y los siervos, no son los únicos integrantes de la sociedad antigua o de la feudal. Existen artesanos, comerciantes, etc., que forman también ellos, grupos definibles en términos científicos. Marx nos invita a distinguir, en el mundo capitalista, el **proceso de producción del proceso de circulación**. El jefe de empresa actúa como "capitalista productivo" sólo en el período en que emplea los instrumentos de trabajo de que dispone, incluidos los hombres, para fabricar las mercancías. Antes de dicho período, cuando compra las materias primas y equipos, cuando se asegura la disposición de los inmuebles necesarios y después, cuando vende las mercaderías fabricadas, se limita a realizar una serie de conversiones formales, es decir, de cambiar las mercancías por dinero o el dinero por mercancías, con el fin de acrecentar su beneficio monetario.

Cuando actúa como capitalista productivo, el bugués recurre a la fuerza de trabajo, a los obreros, a los cuales deberá pagar (lo más mezquinamente posible) las sumas indispensables para que subsistan, ellos y sus familias.

Pero como el trabajo realizado por el obrero supera en mucho lo que sería necesario para pagar lo indispensable para su subsistencia, éste proporciona un **sobretabajo**.

Sólo en el interior del proceso de producción hay efectivamente creación de valor y, para la clase capitalista, creación de plusvalía.

Aquí estamos en presencia de dos clases específicas, entre las cuales existe una contradicción antagónica. En el **Manifiesto del Partido Comunista** Marx define al proletariado como el conjunto de los "que sólo viven a condición de encontrar trabajo y que sólo lo encuentran si su trabajo acrecienta el capital". Y Lenin, en **Tres fuentes y tres partes integrantes del marxismo** precisa que el obrero "crea para el capitalista la plusvalía, fuente de beneficio, fuente de riqueza para la clase capitalista".

La propiedad del suelo, anterior al capitalismo, cambia de naturaleza jurídica con la desaparición del feudalismo. Revista poco a poco una forma fijada por el derecho burgués, que no la diferencia claramente de la propiedad de una empresa. Y, sobre todo en la ciudad, el terrateniente y el capitalista tienden a ser un mismo personaje. Sin embargo, el análisis teórico nos obliga a distinguir entre la propiedad de las herramientas, de las máquinas y edificios, que tienen un valor porque representan trabajo humano acumulado y el monopolio de hecho adquirido sobre una parte del suelo que, al estado natural, no presenta huella alguna de una actividad propia del hombre. El capitalista propiamente dicho se beneficia con la acumulación de la plusvalía arrancada a los trabajadores. El terrateniente se ha asegurado sólo el poder de impedir que cualquiera puede sacar partido de una determinada extensión de terreno.

Por otra parte las capas históricas llamadas a menudo clases medias, son las que se insertan en la vida social sin ser productoras de plusvalía ni participantes en la explotación de los obreros.

Semejante definición es puramente negativa y, en consecuencia, insuficiente. Hay que distinguir especialmente entre las "clases medias" tradicionales y las "nuevas capas medias" que forman parte integrante del conjunto salarial. Pero esas capas históricas no dejan de desempeñar un papel en "la organización social del trabajo" y, en consecuencia, en los medios de obtener una "parte de las riquezas públicas".

De "la organización social del trabajo" a la apropiación de "las riquezas públicas"

Como hemos visto, las clases cuya existencia misma define a la sociedad capitalista, tienen un papel determinado en la producción. El obrero vende su fuerza de trabajo, es decir, que a cambio del salario se pone al servicio del capitalista, todos los días, durante un número de horas que varía según la fuerza de las organizaciones patronales y de los sindicatos profesionales existentes y según el grado de agotamiento provocado en el organismo humano por la naturaleza de las herramientas y las máquinas, por el ritmo de las "cadencias". (9)

Pueden surgir diferenciaciones, ya sea por el lado de los obreros, o por el lado de los patronos. En efecto, entre los primeros, sólo los obreros no calificados aportan, en el sentido estricto del término, la fuerza de sus brazos. Los obreros calificados disponen de una habilidad, asumen la responsabilidad de manejo de una herramienta costosa. Se sobreentiende, sin embargo, que sea cual fuere el grado de su competencia profesional, todos los obreros pertenecen a la misma clase. Por otra parte, entre los capitalistas, ciertos explotadores operan exclusivamente dentro del **proceso de circulación**. Son, en particular los banqueros, cuyo papel consiste en servir de intermediarios en las operaciones monetarias o fiduciarias. Veremos que estos capitalistas adquieren una importancia creciente.

Por el contrario, ciertas capas históricas constituyen verdaderos anacronismos dentro de la sociedad burguesa. En la edad media existían ya los **artesanos** que, aunque trabajaban con sus propias manos, utilizaban una mano de obra familiar. Aunque el artesanado está en constante declinación en el mundo de la libre empresa, sin embargo, ha sobrevivido. El artesano es propietario de sus propios instrumentos de trabajo, pero como los utiliza él mismo, no es un explotador. En cuanto a la clase a la que pertenece, forma parte integrante de la pequeña burguesía.

De igual modo, en la época feudal existían comerciantes que se encargaban de vender a los consumidores las mercaderías que no eran producidas en el lugar. En nuestros días, ese comerciante tiene por hedero al minorista individual (que no hay que confundir con el negocio que tiene múltiples sucursales, centro del capitalismo comercial). Aunque no produzca nada por sí mismo, el comerciante puede ser comparado con el artesano, en la medida en que sólo emplea una mano de obra familiar.

En fin, el aparato de Estado propiamente dicho agrupa a la policía y al ejército profesional, al conjunto de esos "destacamentos

especiales de hombres armados" (Engels) que la sociedad de clases necesita para imponer su sistema de sujeción. Los capitalistas no podrán evitar el empleo de la violencia contra la clase obrera y sus aliados, para contener la cólera de las masas o para conquistar nuevos dominios para su latrocinio organizado.

De este modo, las clases y las capas sociales se encuentran definidas dentro de las relaciones de producción, cuyos dos aspectos no hay que olvidar: las relaciones de producción constituyen relaciones sociales entre los hombres, pero estas relaciones, a su vez, están ligadas al trabajo por el cual nuestra especie entra en interacción dialéctica con la naturaleza exterior. El umbral más allá del cual una civilización pasa de un régimen, de una estructura, de un sistema, a otro, se produce, por lo tanto, en el momento en que es tal la transformación de las relaciones de producción que si consideramos las dos clases involucradas en la contradicción específica de una u otra etapa del desarrollo histórico, la clase que hasta entonces era la clase dominante, desaparece o se transforma, a su vez, en clase dominada.

SIGNIFICADO DEL MATERIALISMO HISTORICO

¿Habría que llegar a la conclusión de que el marxismo es economismo puro y no reconoce otra realidad, en el sentido cabal del término, que la actividad creadora de valor y los medios por los cuales los explotadores se apoderan del superbeneficio, limitando luego su uso dentro del cuadro fijado por su dominación?

Si así fuera, el materialismo histórico adolecería de dos vicios fundamentales: en primer lugar, empobrecería la experiencia humana hasta reducirla nada más que a un esqueleto. Y, en particular, rechazaría hacia las tinieblas exteriores tanto a las ciencias como a las costumbres, las obras culturales y las ideologías. Después, entraría en contradicción consigo mismo, puesto que constantemente apela al poder de las ideas sobre los hombres y se esfuerza en constituir organizaciones políticas, que reposan sobre un conocimiento científico de la realidad colectiva y al mismo tiempo sobre la acción de las masas empeñadas en el combate para su liberación.

Raymond Aron, sociólogo universitario, no teme colocar a los defensores del materialismo histórico ante este dilema: o bien la afirmación de la primacía de lo económico corresponde a la tesis según la cual el modo de

(9) Es necesario observar, de paso, que el acortamiento de la jornada de trabajo o la ampliación de las vacaciones pagas puede provenir, ya sea del fortalecimiento de la acción obrera, ya sea del progreso técnico: en el siglo XIX algunos obreros trabajaban 13 horas por día y más. En nuestros días, un trabajador que está en la cadena sucumbiría con semejante tarea cotidiana.

producción (10) es el único detentador de una verdadera causalidad —en otros términos, todos los otros aspectos de la vida colectiva no serían más que fantasmas, sin consistencia ni eficacia—, o bien, se trata sólo de una preferencia antropológica o filosófica y la ciencia positiva no tiene por qué discutirla. Desde el punto de vista metodológico es igualmente legítimo —pero no más legítimo— abordar el estudio de las clases sociales o de la sociedad en su conjunto desde el ángulo de las creencias colectivas o al nivel de los conocimientos científicos.

Tal proceso intelectual proviene a la vez de la lógica según la cual "A es A y B es B" y de una concepción que hace de toda ciencia una disciplina olímpicamente indiferente a sus cimientos filosóficos.

En primer lugar, no es verdad que la elección de la estructura económica, como sistema constitutivo de una formación social, pueda ser considerado como necesario —de una necesidad lógica o metafísica—, ni arbitrario. No sólo es totalmente exacto que se puede adoptar otro punto de vista, sino también que otros puntos de vista han sido adoptados efectivamente. Por desgracia para los autores idealistas, sus tentativas de explicación del mundo colectivo nunca han sido satisfactorias. (11)

Unos han negado la especificidad del hecho social y pretendido identificar las estructuras colectivas con la suma de comportamientos individuales. Otros han transformado estas mismas estructuras en encarnaciones de representaciones surgidas en una conciencia que trasciende a los individuos y forjaron así, de arriba abajo, una conciencia colectiva tan inaccesible experimentalmente como el Dios de las religiones tradicionales. Como escribe Lenin: "(...) mientras no tengamos otro intento de explicar científicamente las funciones y el desarrollo de alguna formación social —precisamente de una formación social y no de los fenómenos de la vida cotidiana de un país, de un pueblo o incluso de una clase, etc.—, otro intento capaz de poner en orden "los hechos correspondientes", exactamente como lo ha sabido hacer el materialismo; capaz de dar igualmente un cuadro vivo de una formación determinada explicándola de un modo rigurosamente científico, mientras no lo tengamos, la concepción materialista de la historia será sinónimo de la ciencia social". (12)

En otras palabras, los defensores del materialismo histórico no se presentan como los voceros de un dogma, pero tampoco como representantes de un punto de vista cualquiera igualmente susceptible de ser adoptado de acuerdo con las preferencias individuales. Ellos definen al marxismo como un método del cual proviene una ciencia social experimental, es decir, un haz de hipótesis fundamentales que finalmente han dado una solución a la realidad cuya explicación se estaba buscando, han sido sometidas a la prueba de fuego de la práctica y, en consecuencia, fueron verificadas. No se trata aquí de una filosofía de la historia a la manera de Hegel, obtenida por deducción de principios planteados de una vez para siempre, sino del movi-

miento que engendra un saber riguroso y sometido a la vez a la prueba de los hechos.

Por otra parte, de ningún modo es indiferente considerar a la sociedad, en cada instante de su existencia, como el producto de un acto por el cual se engendra a sí misma. De este modo llegamos a un método que nos permite, a la vez, discernir diferentes métodos, diferentes etapas dentro de ese acto planteado como una totalidad, pero también comprenderlo en su unidad profunda. Marx insistió particularmente sobre este punto de la **ideología alemana** cuando escribe que "la forma de acción común es en sí misma una fuerza productiva".

En otras palabras, la organización del trabajo humano concebido en su sentido más vasto constituye una fuerza organizada, fundada a la vez sobre la división del trabajo y sobre el sistema de apropiación de los productos que impulsa a los hombres hacia la tarea de transformación de la naturaleza. Por lo tanto, es indispensable distinguir al mismo tiempo entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción y subrayar que las relaciones de producción no existen más que en una incesante interacción con las fuerzas productivas.

Del mismo modo, las costumbres, las imágenes-guías inscriptas en la vida cotidiana (la del padre de familia, la del hermano solidario), los hábitos, las inclinaciones, constituyen una fase de la realidad que se puede distinguir de las fuerzas productivas y de los cuadros sociales, pero que participa, sin embargo, del mismo acto social global. En efecto, la constitución de la familia, por ejemplo, ha reflejado constantemente, después de la división de la sociedad en clases, la naturaleza de esta jerarquía social. El padre ha sido el amo, el señor, el patrón del pequeño grupo en cuyo seno vivía. En cambio, la emancipación creciente del proletariado ha estado ligada a la aparición de un modelo familiar nuevo, donde la mujer encuentra más igualdad. (12) La familia desempeña así un doble papel: expresa, por una parte, el sistema jerárquico de la sociedad total y traduce, por la otra, la solidaridad de las clases oprimidas, cuando éstas adquieren una creciente conciencia.

Marx, con análoga perspectiva, distingue mistificaciones ideológicas, "ilusiones jurídicas que reducen el derecho sólo a la volun-

(10) Es decir, el conjunto constituido por las fuerzas productivas y las relaciones de producción.

(11) Tendremos ocasión de analizar estas tentativas: ver a continuación caps. II, III y IV.

(12) LENIN, ¿Quiénes son "los amigos del pueblo" y cómo luchan contra los socialdemócratas?, ed. cit., pág. 154.

(12) ENGELS, **El origen de la familia, de la propiedad privada y del Estado**. GILBERT MURY, **Informations sociales**, número especial sobre el matrimonio. También en **Cahier du communisme**, número especial sobre la familia y la vivienda, febrero de 1961.

tad" (13), la práctica efectiva del derecho que las leyes expresan en forma más o menos adecuada y que es el producto vivo de la interacción entre clases sociales y fracciones de clases sociales. Sería fácil realizar el mismo análisis con respecto a la moral. Por último, es necesario señalar que, en virtud de un sistema de correspondencia compleja, "las ciencias naturales puras no obtienen su fin y sus materiales sino mediante el comercio y la industria, gracias a la actividad sensible de los hombres". (14) La verdad de esta afirmación se ha visto confirmada en forma notoria por la orientación de una investigación que, aunque fundamental, se sustrae cada vez con mayor dificultad a los lazos que la vinculan con la organización industrial que, fácil resulta imaginarlo, no desempeña el mismo papel en un país capitalista que en un país socialista.

En la medida en que "el hombre con todas sus cualidades... incluido el pensamiento, es un ser presente, real", (15) se hace imposible negar al conjunto de sus obras culturales el lugar que le corresponde dentro de las relaciones sociales de producción y, en consecuencia, de la producción misma. No es menos cierto que, como lo destaca Georges Gurvitch, se trata aquí de la "tercera etapa del fenómeno social total", de aquel que constituye lo que el joven Marx designa como "producción espiritual o fuerzas productivas espirituales". (16)

Plejanov, en forma más sencilla, insistía en la importancia de una "psicología social materialista" que revela las corrientes y las tendencias presentes en la vida cotidiana de los hombres. (17)

Es evidente que la producción puede resentirse por la aplicación de métodos arcaicos, y que puede ser acelerada cuando se adquiere plena conciencia de las realidades nacionales, como fue el caso del "espíritu de Dunkerque" en Inglaterra o el espíritu de la Liberación en Francia. Es indudable que aquí se trata ya de un elemento de la superestructura y sin embargo está, singularmente, más integrado en lo real, en la vida concreta y creadora, que las ideologías. "Los mismos hombres que establecen las relaciones sociales conforme a su productividad material, producen también los principios, las ideas, las categorías, (18) conforme a sus relaciones sociales.

"Por lo tanto, estas ideas, estas categorías son tan poco eternas como las relaciones que expresan. Son productos históricos y transitorios.

"Existe un movimiento continuo de crecimiento en las fuerzas productoras, de destrucción en las relaciones sociales, de formación en las ideas". (19)

Las ideologías nacen de este modo sobre el terreno de una psicología social, condicionada ella misma por las fuerzas y las relaciones de producción.

En diferentes períodos de la historia, las ideas y sentimientos ya no son los mismos, porque se transforma la organización de la lucha que el hombre en el trabajo lleva a cabo contra la naturaleza y, en consecuencia, también se transforman las relaciones de producción.

Bajo el signo de la comunidad primitiva, la distinción de lo mío y lo tuyo carecía de sentido. La conciencia humana era comunista. En cambio, cuando la producción y la propiedad adquirieron un carácter privado, las categorías de lo mío y lo tuyo invadieron el pensamiento y el corazón del hombre.

Seguimos aquí el paso de una etapa a la obra: el sentimiento de la propiedad privada, al cual hemos llegado, es parte integrante de la experiencia social. Pero este sentimiento va a trasponerse en la filosofía individualista de los doctrinarios, que reflejan sin saberlo el estado de una sociedad dominada por las relaciones capitalistas de producción. Nada hay más característico de semejante trasposición de la experiencia vivida, en la teoría concebida por el existencialismo de un Kierkegaard, cuya dialéctica cualitativa contraponen en términos dramáticos el yo encerrado en su personalidad irreductible y un dios inaccesible, lejano, y, en consecuencia, amenazador. El cristianismo primitivo, surgido en poblaciones donde todavía se manifestaban las supervivencias comunitarias, al menos bajo la forma mitológica, constituía precisamente una reconciliación ilusoria del individuo y de un mundo dominado por la esclavitud romana, sobre la base de una trasposición religiosa de la igualdad perdida. Por el contrario para Kierkegaard y sus discípulos, el ahondamiento de la soledad puede, sin duda, desembocar en una aspiración a la comunidad, pero es una comunidad dolorosa, encerrada en "el miedo y el temor" porque lo mío y lo tuyo ya no pueden juntarse de nuevo, más allá de las barreras levantadas en el mundo de la propiedad privada.

Así como la ideología religiosa refleja la situación objetiva de hombres separados, aislados los unos de los otros, al igual que los bienes que les son propios, las leyes morales formuladas por los doctrinarios expresan el contenido objetivo de la experiencia social. Cuando la burguesía triunfante inscribe en la declaración de los derechos del hombre el respeto a la propiedad como el respecto a una libertad fundamental, no hace más que transcribir en un lenguaje abstracto —que le confiere una falsa apariencia de universalidad— un movimiento concreto: el proceso por el cual los miembros de un capitalismo naciente se afirman a sí mismos, extendiendo su control sobre los medios de producción y, en consecuencia, sobre los trabajadores. Librar la batalla en nombre de la razón es, entonces, combatir a la Iglesia, en la medida en que es una institución característica del feudalismo.

(13) MARX, *La ideología alemana*. Ed. Pueblos Unidos, Montevideo, 1958.

(14) Ob. cit.

(15) Ob. cit.

(16) GEORGES GURVITCH, *La sociología de Karl Marx*, 1952, pág. 42.

(17) PLEJANOV, *Las cuestiones fundamentales del marxismo*, Edit. Problemas, Buenos Aires, 1940.

(18) Los conceptos más universales.

(19) MARX, *Miseria de la filosofía*. Edit. Problemas, Buenos Aires. 1941, págs. 111-112.

Combatir por la justicia es reivindicar la destrucción de los privilegios vinculados al nacimiento y a la sangre, confirmando al mismo tiempo los que aseguran la riqueza. Como escribe Engels: "al presente, sabemos que el imperio de la razón no fue otra cosa que el reino idealizado de la burguesía: que la eterna justicia se realiza en la justicia burguesa". (20)

Por supuesto, precisamente porque la ideología nace en el terreno de la psicología colectiva, no podría constituir una mistificación consciente, sino en casos muy poco numerosos y muy particulares. Kierkegaard hace la experiencia desgarradora de la separación de las conciencias bajo el signo de la propiedad privada y por eso transcribe su dolorosa existencia en libros impresos en letras de sangre. Los abogados, los escribanos, los hombres de talento que conducen la revolución francesa hasta su cúspide experimentan, día tras día, la incompatibilidad del viejo derecho feudal y de la libre expansión de las energías individuales, y por eso oponen la libertad humana de poseer a la coacción inhumana del antiguo régimen.

Sin embargo, sólo los doctrinarios fieles a la lógica formal podrían imaginar que las ideologías constituyen una etapa aislada del conjunto de la vida. Como escribe Engels: "Lo que les falta a esos señores es dialéctica. Nunca ven otra cosa que causa por aquí y efecto por allá. El que esto es una abstracción vacía, el que tales opuestos polares metafísicos únicamente existen en el mundo real durante las crisis, en tanto que todo el vasto proceso se produce en forma de interacción (si bien de fuerzas muy desiguales, siendo con mucho el movimiento económico el más fuerte, el más elemental y decisivo), y el que todo es relativo y nada absoluto: esto nunca terminan de verlo". (21)

Y especifica: "La situación económica es la base, pero las diversas partes de la superestructura (...) y en consecuencia inclusive los reflejos de todas esas luchas reales en los cerebros de los combatientes: teorías políticas, jurídicas, ideas religiosas y su desarrollo ulterior hasta convertirse en sistemas de dog-

mas, también ejercen su influencia sobre el curso de las luchas históricas..." (22)

A decir verdad, la existencia colectiva incluye un momento, o una etapa ideológica, y ésta se transforma en causa al mismo tiempo y por las mismas razones por las que es engendrada como un efecto. Para comprender esta "concepción sintética de la vida social" como unidad indivisible expresada bajo dos formas diferentes, una material y otra social, (23) es forzoso recurrir a la **teoría de la alienación**. Existen, sin duda, formas objetivas de la desposesión de sí. El hombre ve levantarse frente a él su propio producto como una realidad extraña. El desarrollo de las fuerzas productivas, la vida social en el cuadro de la producción, la actividad del trabajador en su relación con la materia, la existencia cotidiana determinada por el lugar asignado a cada uno en un sistema que nadie ha elegido, constituyen, en diferentes niveles, formas de la alienación: el hombre, su actividad, su obra creadora, sus relaciones con sus semejantes se convierten en otros tantos engranajes de una maquinaria infinitamente compleja y, al fin de cuentas, incomprensible para quien no posea la explicación científica, sin olvidar, por otra parte, que el conocimiento de la alienación no basta para destruirla y que solo la sociedad sin clases podrá ponerle fin.

Sin embargo, este gigantesco sistema de desposesión se presenta, para los que son instrumentos del mismo, bajo un aspecto definido por su experiencia vivida y, en sus grandes lineamientos, esta se relaciona, desde el ángulo de la psicología social, con las estructuras colectivas y en último análisis con la situación de clase.

(20) ENGELS, Anti-Duhring, Edit. Claridad, Buenos Aires, pág. 30.

(21) ENGELS, Carta a Conrad Schmidt, en **Correspondencia de Marx a Engels**, Cartago, Buenos Aires, 1957, pág. 314. pág. 309.

(22) ENGELS, Carta a Joseph Bloch, ed. cit.

(23) PLEJANOV, ob. cit.

AULA LIBROS Y DISCOS PARA
LA ENSEÑANZA ESCOLAR



Btmé. Mitre 1381. Esc. 2

Teléf. prov. 98 26 08 - 9 01 76

El triunfo del candidato de la Unidad Popular, Dr. Salvador Allende, en los comicios presidenciales del 4 de setiembre, ha significado un poderoso remezón en la conciencia de vastos sectores de chilenos que se han visto súbitamente enfrentados a transformaciones profundas en la vida económica, política y social del país.

Por sobre las fuerzas que apoyaban la prolongación del sometimiento a la influencia deformadora del imperialismo norteamericano y de la oligarquía criolla, prevaleció la voluntad del pueblo que había conocido por largos años el amargo sabor de la derrota y que esta vez realizó un esfuerzo supremo para alcanzar la victoria en las urnas.

En la hora del triunfo, los trabajadores chilenos se sintieron fielmente, interpretados en las palabras del presidente electo, que recordó emocionado a los pueblos hermanos de América que se debaten en una atmósfera de terror y desesperanza, creada con el entronizamiento de las dictaduras reaccionarias, amparadas y sostenidas por el Departamento de Estado de USA.

Si esta victoria ha llenado de júbilo a los

economía chilena, desprestigiar al nuevo régimen, exasperar y desalentar a las masas con maniobras obstruccionistas y justificar así el retorno, mediante la violencia, del orden tradicional. Pero estas pretensiones tropiezan hoy con la voluntad erguida de un pueblo que estructuró paso a paso su victoria y está dispuesto a defenderla al precio de su vida.

El triunfo de la Unidad Popular fue el resultado de la movilización consciente, responsable y tesonera de la clase obrera, los campesinos, estudiantes, empleados, maestros, intelectuales, técnicos, profesionales y artistas que reaccionaron contra la vuelta al pasado, simbolizado en la postulación de Alessandri y que desearon dar un paso más resuelto y definitorio, tras haber conocido la experiencia reformista de la Democracia Cristiana.

En su gran mayoría el magisterio chileno apoyó la candidatura del Dr. Salvador Allende porque ella se identificaba plenamente con sus aspiraciones de mejoramiento de la educación pública, de amplia protección de la salud física y mental de los niños y de efectiva dignificación de su función social. Es dig-



CRISOLOGO GATICA

auténticos demócratas y revolucionarios de América Latina que han valorizado la gesta del pueblo chileno, también ha exacerbado el rencor, la histeria y la desesperación de las fuerzas reaccionarias internas y de sus congéneres del exterior que se aprestan para poner en juego toda su estrategia para minar la

la educación en el gobierno de la unidad popular

no de subrayarse que el Programa Básico de la Unidad Popular no se estructuró en un ambiente de cábalas estrechas ni significó la hegemonía de un determinado partido político, sino que surgió de la confrontación de principios y experiencias de las fuerzas más consecuentemente democráticas y revolucio-

narias de Chile, de sus partidos de izquierda y de los trabajadores organizados.

Se ha pretendido intimidar con la especie de que el Gobierno de la Unidad Popular suprimirá la enseñanza privada e implantará exclusivamente la educación marxista. Tales aseveraciones constituyen una evidente falsedad con la cual los grupos sociales derrotados tratan de aterrorizar a las familias que sustentan creencias religiosas. La falsedad se comprueba al profundizar en el Programa Básico de la Unidad Popular, que señala el carácter pluripartidista del gobierno del Dr. Allende y al examinar la composición misma de las fuerzas que contribuyeron al triunfo, pues junto a partidos de orientación marxista, han marchado y participan en el esfuerzo unitario, con iguales derechos, partidos y movimientos de filosofías laica y cristiana.

La Unidad Popular coloca, en primer término, las cuestiones que unen a todos los chilenos para lograr avances decisivos en la gesta encaminada a rescatar nuestras riquezas fundamentales del dominio imperialista, estructurar la economía nacional, aumentar la productividad del trabajo en beneficio de la mayoría y asegurar el bienestar, la salud y la cultura a los 9 millones de chilenos. Nada pueden temer del gobierno popular los trabajadores manuales e intelectuales de las diversas categorías, pero sí, los elementos parasitarios que han disfrutado a sus anchas de los bienes creados por el pueblo sin aportar ningún esfuerzo. En este sentido, el programa expresa: "El proceso social que se abre con el triunfo del pueblo irá conformando una nueva cultura orientada a considerar al trabajo humano como el más alto valor, a expresar la voluntad de afirmación e independencia nacional y a conformar una visión crítica de la realidad".

En este aspecto el programa tiende a enfatizar el carácter nacional de la educación, preservándola de las deformaciones que deliberadamente han tratado de imponer como normas, en sus tentativas de colonización mental, las organizaciones monopolistas de los EE.UU., so pretexto de la asistencia técnica y financiera en los diversos niveles del sistema escolar chileno.

En forma realista el Gobierno de la Unidad Popular reconocerá la participación de la enseñanza privada, dejando en claro que ella no puede gozar de una autonomía ilimitada, sin grave perjuicio de la función unificadora que debe cumplir la educación nacional como instrumento eficaz de cohesión, por encima de las diferentes ideologías y credos religiosos. El carácter pluralista de la educación no podría significar que los establecimientos de la enseñanza privada pudieran elaborar sus propios planes y programas de estudio, sin la ingerencia del Estado.

No se irá a la nacionalización o estatización de la enseñanza particular, pero se ejercerá el control necesario para impedir la segregación social, el enquistamiento de grupos sociales que aspiran a vivir al margen o en abierta contradicción con los intereses superiores de la nación.

Son evidentes, por otra parte, los abusos e irregularidades que se han cometido en el

régimen de subvenciones a la enseñanza privada que, en muchos casos, sólo persigue objetivos de lucro, carece de calidad cultural y pedagógica y explota el trabajo personal que en ella labora. El acuerdo de la Asamblea Constituyente del S.U.T.E. de incorporar a los profesores de la enseñanza privada a sus filas, tiende a liberarlos de la explotación desenfrenada, asegurarles la estabilidad en sus funciones, sus derechos al perfeccionamiento profesional y a posibilitar su integración al sistema nacional de educación.

Lógicamente, el Gobierno de la Unidad Popular favorecerá en forma preferente el desarrollo y expansión de la educación del Estado, velará por su justa orientación democrática y científica, libre de todo dogmatismo, y procurará que sus beneficios alcancen a las más vastas capas de la población.

Existe un anhelo compartido por vastos sectores sociales que sustentan principios cristianos, laicos o marxistas, el de forjar al hombre nuevo, para la nueva sociedad que ponga término definitivo a las injusticias, la miseria y la explotación implacable del sistema capitalista. La educación no puede sustraerse a este mandato de nuestra época que los pueblos de las diversas latitudes están cumpliendo de acuerdo con su genio nacional, sus posibilidades y recursos. Hay un inmenso capital humano en las filas del pueblo anónimo, cuyos hombres y mujeres evidencian una inteligencia que supera ampliamente la escasa —o ninguna— educación recibida. La educación debe contribuir no sólo a desarrollar las capacidades creadoras ya reveladas, sino a descubrirlas, estimularlas y abrirles cauces para enriquecer así nuestro patrimonio material y espiritual.

LA NUEVA CULTURA

El programa destaca con claridad la importante función que pueden y deben desempeñar los intelectuales y artistas en la obra de edificación cultural, expresando a este respecto: "La nueva cultura no se creará por decreto; ella surgirá de la lucha por la fraternidad contra el individualismo; por la valoración del trabajo humano contra su desprecio; por los valores nacionales contra la colonización cultural; por el acceso de las masas populares al arte, la literatura y los medios de comunicación, contra su comercialización".

En el nuevo Estado las organizaciones populares, sindicatos, juntas de vecinos, comités de pobladores, centros de madres, municipios, casas de la cultura, participarán en la planificación de la política educacional que debe interpretar sus necesidades. Sobre esto, el programa expresa: "La transformación del sistema educacional no será obra sólo de técnicos sino tarea estudiada, discutida, decidida y ejecutada por las organizaciones, maestros, trabajadores, estudiantes, padres y apoderados, dentro de los marcos generales de la planificación nacional".

De lo anterior se desprende que el Gobierno Popular no abriga el propósito de imponer de inmediato, en forma inconsulta, por la vía meramente administrativa y burocrática —como ocurrió en el régimen de Frei—, una reforma educacional. A través de la lucha por la democratización de la educación, se im-

pulsará el proceso de crear y reforzar la conciencia de la importancia de la ciencia, la tecnología y la cultura, como conquistas efectivas de las masas, para alcanzar más altos niveles de vida.

En este gigantesco esfuerzo por establecer una educación de masas los modernos canales de comunicación tendrán una importancia decisiva: la radio, la TV, la prensa, el cine. La tradicional concepción de la escuela como único centro exclusivo de educación ha sido ampliamente superada por el desarrollo de la ciencia y la tecnología de nuestra época, sin que ello signifique disminuir, rebajar o desconocer el papel preponderante del educador en su delicada función de formación humana. En la vieja sociedad capitalista la acción de la escuela se limitaba a un período brevísimo de la vida de los hijos de los trabajadores, para ingresar prematuramente, a la odiosa servidumbre del trabajo alienado, renunciando para siempre a sus legítimas aspiraciones de cultura y bienestar. Hoy se impone cada día con mayor fuerza la necesidad de la educación permanente para responder a las exigencias de las nuevas técnicas del trabajo industrial, de la transformación de las instituciones y de la participación consciente y creadora de niños, jóvenes y adultos en las responsabilidades de la vida social. A este respecto, el SUTE ha expresado: "la educación permanente, pasa a ser hoy un proceso continuo que se realiza a través de toda la existencia del individuo".

Le cabe al Sindicato Unico una honrosa responsabilidad en la realización de una vasta campaña de alfabetización funcional, como elemento orientador de los jóvenes que dinamizarán esta tarea. La elaboración de textos apropiados de lectura que tomen en cuenta las necesidades y los intereses sociales de los adultos, sus niveles de formación, la preparación de guías metodológicas adecuadas, el empleo de las mejores técnicas de aprendizaje, el estímulo de las capacidades creadoras de la juventud y del pueblo en general, deberán constituir preocupaciones fundamentales del magisterio organizado.

El cumplimiento de los planes económicos y sociales del Gobierno Popular para vencer nuestro subdesarrollo, pondrá en evidencia la calidad de los cuadros técnicos existentes, y al mismo tiempo, la necesidad imperiosa de aumentar su número, elevar y diversificar su

calificación profesional para que asuman con eficiencia sus nuevas responsabilidades. Papel importantísimo le cabe en este rubro a las universidades del país y a los institutos de formación profesional para cubrir las necesidades de contar con cuadros directivos y de ejecución —superiores, intermedios y mano de obra especializada— en la minería, la industria, la agricultura, el comercio y la administración de empresas. En este sentido los acuerdos suscritos por la Universidad Técnica del Estado e INACAP para realizar una labor conjunta en el plano nacional, colocan el problema de la formación profesional en otro nivel que resguarda los principios defendidos por el magisterio de asegurar una base cultural suficiente —muy especialmente en el caso de los trabajadores jóvenes— que elimine los riesgos de un adiestramiento acelerado y limitado por los intereses exclusivos de la clase patronal.

En esta nueva coyuntura histórica, el SUTE deberá jugar un papel importante en la creación de una conciencia de clase entre los trabajadores de la educación, de sus responsabilidades y derechos en la nueva sociedad. El sindicato no puede aspirar a convertirse en un órgano oficial, aún cuando en determinadas situaciones se identifiquen sus propósitos con las líneas cardinales del Gobierno Popular. Fiel a su declaración de principios, el SUTE debe mantener su independencia sindical, cooperando sí en todas las iniciativas que coincidan con sus principios fundamentales en beneficio de la educación pública.

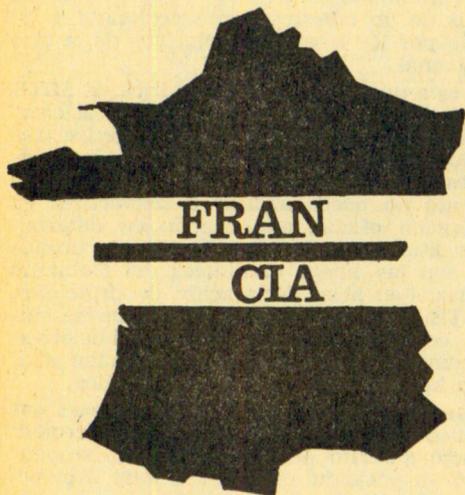
Cabe recordar que las fuerzas políticas que constituyen la Unidad Popular, expresaron en el Pacto suscrito por sus dirigentes responsables su posición contraria a toda hegemonía partidista. En el mismo documento puntualizan: "Las fuerzas populares declaran su decisión de cortar absolutamente la parcelación y el establecimiento de zonas de influencia en las diversas reparticiones de la Administración Pública". Este acuerdo resguarda la necesaria unidad de acción de las fuerzas integrantes y su cumplimiento evitará las pugnas y fricciones, el descrédito, la esterilidad de la labor gubernativa y la utilización de las divergencias en torno a cuestiones subalternas, por los enemigos del pueblo.

**De la Revista
"Educadores del Mundo"
Santiago.**

¿Qué función atribuir, qué lugar reservar a la filosofía en su programa verdaderamente democrático de la enseñanza, adaptado a las necesidades de nuestros tiempos, y de nuestro país, no solamente para el inmediato futuro de la renovación de nuestra democracia, sino también para un futuro más mediato y de mayor aliento que verá el paso al socialismo?

Para responder a esta pregunta es necesario haber respondido a otra que surge como **una previa absoluta**.

¿Cómo debemos concebir nosotros la naturaleza específica de la filosofía en su relación con las otras disciplinas? No se podría, en efecto, concederle a la filosofía, en la enseñanza, sino el lugar que le está asignado por su naturaleza específica y las relaciones específicas que ella mantiene con las otras disciplinas.



el lugar de la filosofía en la enseñanza

LOUIS ALTHUSSER

Debemos responder a esta pregunta previa para evitar, bien sea subestimar, bien sobrestimar y, en todo caso, comprender mal el papel objetivo de la filosofía en el desarrollo cultural, y por consiguiente, en la enseñanza: para evitar así caer en una política miope y pragmatista, ya sea ese pragmatismo social o político.

Nosotros debemos responder a esta pregunta previa en la medida en que pensamos también en un futuro lejano: A la vez para "abrirle los ojos" a todos aquellos que nos rodean, y con los que nosotros tendremos que vivir las etapas históricas que nos esperan, verdaderas perspectivas precisas, para instruirlos y convencerlos de nuestras razones de principio; también, a fin de preparar, desde ahora, a la joven generación, que pueda desempeñar su propio papel para formar desde ahora los filósofos y los profesores de filosofía del mañana y, en fin, para crear, desde ahora, las condiciones del desarrollo de la filosofía del mañana.

Son necesarios largos años para formar filósofos aptos para enseñar. Son necesarios todavía más años para formar y desarrollar, para poner a la altura de las tareas teóricas e históricas, **la filosofía sobre la que reposa este porvenir**.

Todo esto nos lleva, por consiguiente, a la **cuestión previa de la naturaleza específica de la filosofía**. Esta cuestión no puede recibir respuesta sino de la teoría marxista. En este terreno, como en todos los otros, ninguna política puede definirse más que sobre la base de principios específicos. Es preciso que estos principios sean verdaderamente científicos y, a este título, definidos con una claridad y un rigor demostrativos. Nosotros no podemos pretender convencer a nadie del valor de estos principios, **si no hemos aclarado anteriormente, por nuestra propia cuenta**, la validez de los mismos; si no asumimos la responsabilidad de hacerlos claros y demostrativos para nosotros mismos. Es suficiente evocar esta exigencia para medir el inmenso trabajo que nos espera en el dominio de la propia filosofía marxista.

TRES ERRORES A EVITAR

Para concebir la especificidad de la filosofía hay que evitar tres errores: La interpretación ética, la interpretación "historicista" y la interpretación positivista.

1. La interpretación "ética".

"Ciertos textos de la juventud de Marx (1842-44), anuncian el fin de la filosofía mediante su realización. La Filosofía no era antes de Feuerbach sino más que una discipli-

na especulativa, contemplativa, abstracta e idealista. Ello expresaba, en la forma alienada de la especulación, los ideales y las reivindicaciones del Hombre. Era necesario provocar una revolución en el status de la filosofía y poner fin a la filosofía como tal, es decir, como especulación formal separada de la vida y de lo concreto, haciéndola pasar a lo concreto y realizándola. La filosofía se volvería así **práctica, concreta y real**: ella pasaría a su realización y **desaparecería como filosofía en su realización**. En su lugar, debía ponerse la política y todas las prácticas concretas de transformación del mundo”.

Tal es, en lo esencial la interpretación ética.

2. La interpretación “historicista”

Encuentra su autoridad en otros textos del joven Marx, de resonancia hegeliana. Considera la filosofía como una ideología privilegiada que posee la función específica de resumir y expresar adecuadamente la esencia de un **momento histórico**. La filosofía es presentada “como la **conciencia adecuada**, representativa de un período social histórico”. En cierta manera “un período histórico se reconocería personalmente porque se refleja y expresa adecuadamente en su filosofía, que sería, en suma, la propia conciencia de sí misma. Así el cartesianismo sería la conciencia de sí, de los comienzos del capitalismo bajo la monarquía absoluta, la filosofía de las luces sería la conciencia de sí, de la burguesía ascendiendo hacia el poder, el marxismo (es así, tal como lo concibe Sartre), la conciencia de sí, del período contemporáneo, caracterizado por la creciente hegemonía del proletariado”. La filosofía sería así dotada de una función objetiva pero ideológica y no científica, transitoria y relativa: La filosofía expresaría la esencia de su tiempo, pero cambiaría y desaparecería con él. No tendría implicación ideológica, significación adecuada, fuera del horizonte de su propio tiempo. Tal es, en lo esencial, la interpretación “historicista”.

3. La interpretación “positivista”

Se autoriza con otros textos del período precoz de Marx, en particular de la Ideología Alemana, donde la filosofía es denunciada como ideología para destruir, para despejar la vía al conocimiento científico. Se trata también del “fin de la filosofía”, pero en un sentido diferente de la interpretación ética: La filosofía debe morir, pero no por haberse realizado —ya que el contenido de su antigua existencia especulativa no era más que idealista—, sino desapareciendo completamente. Es necesario criticar y reducir a la nada la ilusión ideológica de la filosofía y pasar “al estudio de las cosas positivas”, es decir, al **conocimiento científico**.

Si a la filosofía puede todavía confiársele algún papel, es el papel positivista de la “generalización” de los resultados científicos y ningún otro, porque la filosofía ya no tendría un objeto propio. Ciertas formulaciones de Engels, en particular en su texto popular de “**L. Feuerbach y el fin de la Filosofía Clásica Alemana**”, son las que dan pretexto a esta interpretación positivista.

Ahora bien, un estudio un poco serio de Marx permite llegar a la conclusión de que estas tres interpretaciones no representan si-

no deformaciones idealistas de la concepción marxista de la filosofía.

ESPECIFICIDAD DE LA FILOSOFÍA

La concepción marxista de la filosofía es incompatible con la concepción ética y con la concepción “historicista”, así como con la concepción positivista de la filosofía.

Podemos resumir como sigue, esquemáticamente, la posición marxista.

La filosofía anterior a Marx es incontestablemente una **ideología** pero, en cuanto se trata verdaderamente de grandes filosofías que plantean el problema de la objetividad y del fundamento del conocimiento científico o de la acción humana, se trata de una **ideología teórica** que ocupa un status especial entre las ideologías. Como ideología teórica, la filosofía (Platón, Aristóteles, Descartes, Kant, Hegel, etc.), no expresa solamente la “esencia” de un momento histórico, no es reducible a la “conciencia de sí” de un período o de una sociedad histórica; refleja también en ella un **elemento que va más allá de la simple coyuntura historicista, el elemento de la teoría, del nivel específico de objetividad teórica alcanzado por las prácticas técnicas y científicas existentes**. Por este elemento la filosofía escapa a las servidumbres, al condicionamiento inmediato y absoluto y a la precariedad histórica, de un momento histórico; ella se inserta en el desarrollo dialéctico de la historia del conocimiento, es decir, de la **práctica teórica**, que está **fundada sobre las otras prácticas humanas**, sobre la práctica política y, en última instancia, sobre la práctica económica, **pero es distinta** y posee una autonomía relativa real en relación a esas otras prácticas.

Por su naturaleza **teórica** la filosofía, aún presa en formas ideológicas, aún profundamente contaminada por la ideología religiosa, moral, política, no puede ser reducida pura y simplemente a estas ideologías y a su status de reflejo de un momento histórico determinado, aún contaminada por estas ideologías; la filosofía **teórica** contiene en sí un elemento de objetividad: aquél que refleja las **condiciones del conocimiento**, el status de la ciencias objetivas (Matemáticas, Física, Biología, etc.). Es ahí que está objetivamente fundada su **función**, en su relación con el conocimiento. Aún bajo la forma ideológica del idealismo racionalista clásico (Descartes, Kant, Husserl), la filosofía asume una función y ocupa un lugar absolutamente esencial en el desarrollo de las prácticas científicas, desplegando el principio de una **teoría de la ciencia**.

Esta función objetiva, reconocida por Marx, Engels y Lenin, es la que prohíbe al marxismo la vía del positivismo filosófico. Después de Marx y Engels, Lenin ha mostrado magistralmente que la práctica científica estaba inevitablemente asediada por la ideología ambiente, lo que conlleva como resultado a que toda práctica científica se refleja “espontáneamente”, **si es abandonada a sí misma**, en una ideología positivista”, aún si en esta ideología positivista se dan todas las apariencias del materialismo.

En el pasado histórico de la filosofía, la teoría del conocimiento o de la ciencia, pro-

ducida por la filosofía ha estado contaminada por esta ideología positivista, sublimada en una filosofía de las naturalezas simples y de la intuición (Descartes), o en una filosofía trascendente de las formas a priori (Kant), o la estructura intencional de la conciencia (Husserl). Esta contaminación no pone, sin embargo, en peligro la función y el lugar de la filosofía. La filosofía marxista se propone justamente venir en ayuda de las ciencias, ayudándolas a destruir la ideología que las asedia y asalta, dándole a la filosofía el carácter de una disciplina científica, desembarazándola de todo su pasado, de todos sus supuestos previos idealistas y poniéndola en estado de constituir una **teoría de la ciencia, verdaderamente objetiva; una teoría de las condiciones materiales e históricas de la práctica científica**, en su distinción de otras prácticas; de ahí una teoría general de las prácticas específicas funcionando en la existencia histórica. De la misma manera podemos decir que las partes **morales y políticas** de la filosofía clásica, aunque ideológica en el fondo, expresan, deformándolas (como lo hace toda ideología), un cierto número de realidades efectivas, expresando, por consiguiente, bajo una forma alineada, un cierto número de reivindicaciones históricas reales. Aquí también la filosofía juega un papel objetivo, aún bajo su forma generalmente idealista: la función de señalar y unificar (deformándolas, haciéndolas a veces irreconocibles), **la existencia de realidades** que no tenían todavía lugar en la reflexión científica (la realidad de la práctica ideológica, política, estética, etc.). Esta misma función será asegurada por la filosofía marxista: en el mismo esfuerzo por lo que constituirá una teoría de la práctica científica deberá constituir una teoría de las otras prácticas en su distinción específica, por tanto, también una teoría de la práctica ideológica, moral, política, estética, etc.

Una definición así, de la filosofía, de su función y de su lugar, pone en evidencia **el objeto propio** de la filosofía, **un objeto distinto de los objetos de las diferentes ciencias**. El objeto de la filosofía marxista puede ser definido provisionalmente bajo diferentes formas, que no tienen más que un sólo y mismo contenido: teoría de la científicidad, teoría de la diferencia entre la ciencia y la ideología, teoría de las diferencias específicas que distinguen las diferentes prácticas, teoría del paso de "la ignorancia al conocimiento" (Lenin), teoría del proceso del conocimiento, etc. ... El objetivo hacia el que apuntan estas diferentes definiciones, es uno sólo y único, diferente de los objetivos propios de las ciencias existentes.

En esta relación, la filosofía marxista o materialismo dialéctico, se distingue necesariamente del materialismo histórico. El materialismo histórico es la ciencia de un objeto particular, la historia (estructura y procesos de desarrollo de los modos de producción). Como ciencia, mantiene en particular, con la filosofía marxista, la misma relación que las otras ciencias particulares: matemática, física, química, etc. No obstante, como ciencia de la estructura y proceso del desarrollo de los modos de producción le brinda al materialismo dialéctico una contribución parti-

cular, porque le permite señalar las diferentes prácticas y la articulación histórica de las diferentes prácticas, cuyo estudio proviene del materialismo histórico.

Pero su contribución no va más lejos, y sería caer en el positivismo el querer reducir, como ciertos filósofos, incluso marxistas —que en ocasiones intentan hacerlo—, el materialismo dialéctico al materialismo histórico. Sobre este punto, como sobre todos los puntos que indicamos, son indispensables estudios profundos, así como una verdadera investigación teórica.

FUNCION Y LUGAR DE LA FILOSOFIA: CONSECUENCIAS POLITICAS Y PRACTICAS

Es la concepción clara y rigurosa de la naturaleza y el papel de la filosofía, la que traza a los marxistas la línea necesaria de una política en materia de filosofía.

La defensa de la filosofía, de su función y de su lugar en la cultura, proviene de su naturaleza. La filosofía es indispensable al desarrollo de los conocimientos, a la lucha contra todas las desviaciones u ofensivas de la ideología; a la identificación de nuevos descubrimientos; a la distinción entre los conceptos científicos periclitados e inadecuados, y los conceptos nuevos y adecuados. Ella es indispensable, más y más indispensable, en un siglo en que las fuerzas productivas y las diferentes ciencias conocen un desarrollo gigantesco y conocerán en el futuro un desarrollo todavía más complejo, **al conocimiento objetivo de la totalidad de ese gigantesco proceso, de la especificidad de sus diferentes partes, de sus articulaciones propias, de la relación existente entre todas esas prácticas teóricas y técnicas de una parte y las prácticas políticas y económicas de la otra**. Ella es cada vez más indispensable para dar a los hombres con qué conocer y dominar este gigantesco proceso de desarrollo de los conocimientos y de las técnicas, relacionándolas a sus fundamentos reales, económicos y políticos. Mientras más se desarrollan las fuerzas productivas, más se desarrollarán las técnicas y las ciencias, más se desarrollarán los procesos sociales revolucionarios y más se hará sentir la necesidad histórica y teórica de la filosofía.

Es en estas perspectivas que debemos ubicar nuestra política frente a la filosofía.

Las consecuencias prácticas a deducir de estos principios objetivos son las siguientes:

1. Desarrollar de manera **urgente y sobre la más amplia escala la investigación teórica en el materialismo dialéctico**. Nosotros tenemos, en el orden filosófico, un inmenso atraso a superar, particularmente en Francia. Esta tarea compete a los individuos y excede ese marco. Nosotros no podemos pensar seriamente en ponernos a la altura de nuestras tareas históricas, sea hoy, sea en el próximo futuro del socialismo, si no disponemos de una filosofía marxista verdaderamente viva, en pleno crecimiento y en pleno desarrollo: Una investigación que produzca conocimientos nuevos, descubrimientos.

2. Esto es absolutamente indispensable en

función misma de las condiciones en la que la lucha entre el materialismo y el idealismo filosóficos puede y debe ser llevada. Es cierto que los eventos históricos jugarán un gran papel en la correlación de fuerzas entre el marxismo y las diferentes ideologías restantes, pero una victoria política no alcanzará jamás, por sí sola, a producir los desarrollos necesarios a la filosofía marxista, ni a terminar con el antagonismo existente entre la filosofía idealista y la filosofía materialista. Es sobre el mismo terreno de la filosofía y, por tanto, sobre el terreno de la argumentación y la demostración filosófica, que la batalla será ganada.

Esto implica que debemos ponernos, lo más pronto posible, en estado de librar la batalla filosófica en condiciones teóricas favorables, y que debemos ser, lo más rápidamente posible, capaces de hacer, mediante nuestras obras y nuestros argumentos, la demostración de nuestra superioridad teórica.

Esta condición es extremadamente importante, puesto que no podemos por un sólo momento pensar en resolver el problema de las tendencias filosóficas, con decretos políticos. Al defender la filosofía debemos tomar conciencia de los compromisos que adquirimos con nuestros colegas filósofos, todavía idealistas, muchos de los cuales los serán aún después del paso al socialismo. Debemos reconocerles el derecho a profesar la filosofía de su elección: este reconocimiento es políticamente capital. Pero ello implica para nosotros, como contrapartida, el estar en posición de transformar, por nuestras obras y nuestras demostraciones, la conciencia idealista de la mayoría de los profesores de filosofía, en una nueva conciencia, materialista, dialéctica.

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA

Bajo esta condición absoluta, la única que puede dar un sentido a nuestras perspectivas, debemos plantear como sigue el problema del lugar de la filosofía en la enseñanza pública, tanto para el próximo futuro como para el futuro lejano.

Debemos mantener seriamente nuestros principios teóricos concernientes a la naturaleza y el papel de la filosofía y considerar que, en las materias de enseñanza, la filosofía no debe ser tenida como una materia entre otras, sino como una materia **teóricamente privilegiada**.

Es partiendo de este principio que podemos proponer algunos puntos importantes:

a) La enseñanza filosófica debe ser dispensada como materia a estudiar, en la enseñanza superior, en la enseñanza técnica, etc., así como en las formas de enseñanza "larga" y, en lo posible, en la enseñanza "corta".

b) La enseñanza de la filosofía debe ser modificada en sus programas, a fin de permitirle afrontar los verdaderos problemas teóricos-claves que definen la filosofía: en primer lugar los problemas que ponen de relieve la teoría de la práctica científica, de la especialidad de las diferentes prácticas científicas; los problemas de la relación entre la práctica científica y la práctica ideológica; los problemas de la existencia y de la especialidad de las diversas prácticas y de su orden jerárquico.

c) En la práctica, y bajo reserva de esta revolución en los programas, es necesario defender la existencia de la clase de filosofía y de proveer una enseñanza científica (matemática); más importante, es necesario suprimir las clases de ciencias experimentales; es necesario conservar las clases de matemáticas elementales, pero dándole una enseñanza filosófica más amplia (5 horas en lugar de 3), acentuando esta enseñanza sobre los problemas de la epistemología matemática.

d) En la práctica es necesario considerar una reforma de la licenciatura de filosofía. Si ha de mantenerse esa licenciatura por certificado, es necesario poner fin al actual programa de licenciatura (filosofía general y lógica; historia de la filosofía; moral y sociología; psicología). La sociología y la psicología han conquistado su autonomía (al menos universitaria: la licenciatura de sociología y de psicología existe ya), se puede contemplar una licenciatura de filosofía que incluya: 1) un certificado de filosofía general. 2) Un certificado de epistemología general (epistemología de ciencias matemáticas, epistemología de ciencias matemáticas, físico-químicas, biológicas y de ciencias humanas con una prueba especial, sea escrita u oral, para las ciencias humanas. 3) Un certificado de historia de la filosofía económica, política, jurídica e histórica. Este programa de reforma incluye dos innovaciones positivas: el mantenimiento por sí de un certificado de filosofía general (distinto de la lógica, que realmente pasará al certificado de epistemología general, a propósito de la epistemología de las ciencias matemáticas); la creación de un certificado de epistemología general, innovación capital, que apunta hacia el desarrollo de la filosofía científica que deseamos.

e) Es necesario proveer, prácticamente para todas las otras licencias y estudios, sean literarias o científicas, jurídicas o médicas, etc., la presentación especial de un certificado de capacidad filosófica que tendrá por objeto la garantía de que los problemas teóricos propios a cada disciplina sean vinculados a los problemas epistemológicos generales de la filosofía. Así, la licencia de letras deberá incluir un certificado teórico donde serían tratados los problemas teóricos planteados por la historia, la crítica y la estética literaria. Lo mismo para la licenciatura en historia, etc... Por lo mismo, en ciencia, cada licenciatura deberá incluir un certificado especial filosófico que tenga el mismo objetivo, adaptándolo a las diferentes disciplinas (problemas teóricos de la epistemología matemática, física, biológica, etc., y problemas teóricos de la historia de estas diferentes ciencias).

f) Una enseñanza de la filosofía debe ser prevista con un cuidado muy particular para la **enseñanza técnica**. Debería también apoyarse sobre la naturaleza de la materia dominante enseñada y desarrollar una reflexión teórica sobre la práctica técnica en su relación con las otras prácticas; práctica científica, práctica económica, política, etc...

g) Sería necesario estudiar la posibilidad de dar, desde la enseñanza primaria, y en el

curso de la enseñanza secundaria, una enseñanza adaptada, de lógica formal y, a partir de cierta edad, de lógica matemática.

Parece difícil introducir directamente, a una edad muy tierna, la enseñanza de los rudimentos de la filosofía. Por el contrario, esa enseñanza de la lógica, que pudiera ser aplicada, tendría una gran importancia y la ventaja de ser posible y graduable.

h) Esta nueva concepción teórica objetiva, del papel de las diferentes disciplinas en su relación con la filosofía, pudiera aún implicar consecuencias que habría que estudiar —y que sobrepasaría aquí mis propósitos—, en cuanto a la distribución de la materia entre las diferentes Facultades.

Fuertes tendencias de origen más o menos tecnográfico, se ejercen a favor de la creación de una Facultad de "ciencias sociales". Este proyecto es peligroso (artículo de Torraine en "Le Monde"), en la medida en que él parece dejar de lado la filosofía y la economía política. Por el contrario, nosotros debemos pen-

sar también en una reforma de las Facultades de la Enseñanza Superior. La existencia independiente de una Facultad de Derecho, la separación de la Economía Política, de la Facultad de Letras, la separación del Derecho, de la Filosofía y de la Historia, constituyen anomalías teóricas. Se hace sentir más y más la necesidad de vínculos orgánicos entre las disciplinas filosófica y literaria, de una parte, y las disciplinas científicas, de la otra, así como de las disciplinas económicas y jurídicas. Por lo mismo, la separación de la Psicología, entre Letras, Ciencias y Medicina, constituye una anomalía teórica anacrónica.

Yo no tengo, sobre estos últimos puntos, soluciones a proponer. Quiero solamente indicar que se plantean problemas y que su solución debe ser encontrada sobre la base de principios teóricos que sólo nos puede dar la filosofía marxista, así como una justa concepción de sus relaciones con las diferentes disciplinas científicas.

NUEVA ENCICLOPEDIA PEDAGOGICA DEL EDUCADOR

15 volúmenes encuadernados en 3 series

- 1a. Serie — La educación y sus fundamentos
- 2a. " — Psicología y educación del escolar
- 3a. " — Didáctica escolar

Los problemas de la enseñanza, de aprendizaje y de la disciplina tratados por los más calificados autores de renombre internacional:

Anderson, Bulher, Elkin, Erickson, Ana Freud, Gessell, Goodenough, Jersil, Mead, Palmade, Piaget, Sprott, Stern, Strang, Terman.

Solicite vendedor — Crédito a sola firma

Librería Editorial Ciencias S. A.

Duv. Terra 1641 — Tel. 40 31 43

Distribuidores exclusivos de:

Paidós, Nova, Proteo, y Psique

secundaria en 1970

VICTOR CAYOTA

Enseñanza Secundaria ha tenido, en los últimos años, un crecimiento anual aproximado del 10%; más de 110.000 estudiantes concurren a nuestros Liceos e Institutos públicos en todo el país. Los distintos Consejos han solicitado las cantidades necesarias para atender adecuadamente este crecimiento, pero esas cantidades siempre sufrían, durante el trámite de la aprobación del Presupuesto, importantes disminuciones; esto impedía satisfacer eficientemente las exigencias nuevas que se le planteaban al Ente y atender su imprescindible modernización. Debemos señalar, además, la incidencia que tuvo el proceso inflacionario sobre las finanzas del servicio, que contribuyó a resentir aún más sus menguadas posibilidades de respuesta a las obligaciones cada vez mayores que se le creaban.

Pero este proceso se agravó hasta extremos realmente dramáticos a partir del año 68, cuando el Poder Ejecutivo se negó lisa y llanamente a cumplir con la Ley, no vertiendo a los Entes de enseñanza los rubros que las leyes presupuestales le ordenaban entregar, generándose deudas que, como todos sabemos, llegan a los \$ 7.000:000.000.

Para un análisis somero pero creemos que suficientemente ilustrativo, de la situación en Enseñanza Secundaria, dividiremos este artículo en tres capítulos: 1) Gastos; 2) Edificación; 3) Sueldos.

GASTOS. Es sabido que en este país se ha inventado uno de las más novedosas maneras de abatir el déficit presupuestal durante estos tres últimos años. En efecto, el gobierno resuelve no acatar las leyes que él mismo promulga, en este caso, la Ley de Presupuesto y las Rendiciones de Cuentas, desconociendo las obligaciones que surgen de las mismas. Es así como el rubro Gastos que alcanza en el papel cantidades respetables, es considerado excesivo o simplemente superfluo y se resuelve disminuirlo en los hechos hasta cantidades que resultan absolutamente insuficientes.

Además, hay que destacar que esas cantidades se han entregado a Enseñanza Secundaria sin sujetarse a ningún plan que permitiera planificar una política de gastos de acuerdo con las necesidades existentes. De esto surgen dos consecuencias inmediatas. 1) La política de gastos, fundamental en todo organismo, se tuvo que reducir al pago atrasado de las deudas generadas por el cumplimiento de los compromisos más urgentes (alquileres, luz, material administrativo, etc.); 2) La retracción de las firmas de plaza debida a las deudas y los atrasos en los pagos, provoca dificultades para proveer al organismo en las mejores condiciones.

Es decir que la distribución del rubro gastos se debió hacer exclusivamente basándose en las menguadas entregas que presumiblemente se iban a realizar y no a los créditos presupuestales.

Podemos poner un ejemplo para mostrar las angustias que se vivieron día a día: el 12 de noviembre de 1968, el Ministerio de Hacienda debía en este rubro, al Consejo que se había instalado en abril de ese año, las siguientes cantidades: de setiembre a diciembre de 1967: \$ 37.400.013 y de marzo a octubre de 1968: \$ 151.738.000 y del art. 35 (I.P.A.) de febrero a octubre de 1968: \$ 29.700.000. Damos estas cifras parciales tomadas al fin de un año lectivo para ratificar lo dicho antes sobre la imposibilidad de hacer planes.

Las insuficiencias que son notorias en cada liceo pueden ser testificadas por las Asociaciones de Padres, que se ven obligadas a entregar fuertes contribuciones para la conservación de edificios, para la compra de materiales de enseñanza, de administración y hasta de limpieza, pues la contribución del Consejo para los Liceos e Institutos, a veces con más de 2.000 alumnos, no llega a los \$ 1.000 mensuales. La situación llegó a ser tan angustiosa que el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria aceptó en el año 1968 un ofrecimiento de Subsistencias para que este organismo, mediante un acuerdo especial,

lo proveyera de algunos de los elementos necesarios para poder mantener funcionando la enseñanza secundaria; era evidente que Subsistencias sólo podía atender algunos aspectos parciales de nuestras necesidades y que además las posibilidades de selección quedaban muy limitadas, pero se recurría a esa fórmula como solución de emergencia, pero aun esta solución quedó como proyecto, pues Subsistencias nunca concretó su ofrecimiento.

A fines de 1969, las deudas se podían calcular en \$ 600.000.000; esas deudas en este momento han de ser, por supuesto, mucho mayores, pero la política de hermetismo de la intervención en este como en otros, nos impide conocer con exactitud la cifra adeudada.

EDIFICACION. Enseñanza Secundaria no dispone de fondos propios para edificación, ni siquiera para reformas de sus locales; depende del Ministerio de Obras Públicas, el que construye de acuerdo con los recursos que le asigna el Parlamento. El C.N.E.S. sólo puede elaborar un plan de prioridades que el Ministerio acepta o no; allí termina la intervención de E.S. en la edificación liceal. Comprobamos así, que muchas veces los planes de obras atienden más las influencias políticas que los criterios debidamente fundamentados que contemplan las necesidades técnico-docentes. Pero en los últimos años es notorio que los dineros de Obras Públicas se han volcado sustancialmente en las rutas 5 y 26, lo que ha significado prácticamente la paralización de los trabajos para E.S. Es así como siguen funcionando liceos en locales que habían sido abandonados por inadecuados y que debieron habilitarse nuevamente (por ej. Liceos N° 5, 16); cómo han debido instalarse liceos en casas que no llenan las condiciones exigibles para un local liceal (Liceos N° 21, 17, etc.); como no sólo no se han podido suprimir los terceros turnos, sino que han debido crearse cuartos turnos (por ej. Instituto Bauzá, con las imaginables consecuencias de hacinamiento y perturbación de la actividad docente; como están inconclusas obras importantes (por ej. nuevo local para el Liceo N° 8; cómo subsiste el inconveniente sistema de liceos que funcionan en dos locales (local central y anexo) con las imaginables dificultades que se derivan de esa situación (Liceos N° 1, 7, 8, 10, etc.). El problema se ha ido acentuando, pues lo que era un problema exclusivamente de Montevideo ya es un problema de muchas localidades del Interior que ven sus locales desbordados o en condiciones deficientes de funcionamiento (Liceos de Melo, Salto, Artigas, San José, etc.).

Las reclamaciones que se hicieron llegar durante los años 1968 y 69 a los Ministerios de Hacienda y Obras Públicas fueron inútiles; vista la imposibilidad de conseguir la construcción de nuevos locales, el C.N.E.S. presentó a los dos Ministerios, la opción de comprar algunos inmuebles, ubicados en zonas popu-

losas donde estaba prevista la instalación de nuevos liceos, resultando infructuosas todas las gestiones realizadas. Esta sigue siendo la situación en el momento actual; quedando toda posibilidad de mejorar este panorama exclusivamente en manos de los padres de los alumnos mediante su esfuerzo personal.

SUELDOS. La inadecuación de los sueldos a las exigencias del costo de la vida afectan a la totalidad de la población trabajadora del país. No obstante es una excepción, por lo tanto, el funcionariado de E. S. Podemos afirmar que es un núcleo muy pequeño el que en nuestro ente alcanza a cobrar el sueldo de \$ 46.000, necesario para subvenir las necesidades de una familia tipo según las estadísticas oficiales; por el contrario podemos afirmar que hay muchos funcionarios que no alcanzan a cobrar \$ 15.000. Los profesores de E. S. deben ingresar, por concurso de méritos, de oposición y méritos o libres de oposición; el escalafón tiene siete grados, debiendo transcurrir cuatro años para pasar de grado, en cada grado puede dictarse un número máximo de horas de clase, ¡es decir, que un profesor que ingresa cobrará un sueldo de alrededor de \$ 15.000 siempre que tenga el máximo de horas; un profesor de séptimo grado (con 24 años de actividad, cobra un sueldo de alrededor de \$ 35.000).

Pero la persecución a Enseñanza Secundaria ha llegado a extremos inauditos. No entraremos a detallar el largo y dramático proceso de lucha para evitar la rebaja de los sueldos de los funcionarios, al no reconocerse un aumento otorgado por el Consejo de Secundaria en el año 1967, sólo diremos que esta situación desembocó en que el funcionariado de E. S. fue el único en todo el país que no cobró el préstamo no reintegrable y que no llegó a obtener el aumento general del 20% en el 69. Pero además es del caso destacar las zozobras que se vivieron con el pago de los Beneficios Sociales, por cálculos mal hechos por los órganos competentes, pese a las advertencias de Enseñanza Secundaria, y que desembocaron en el déficit de este rubro; el Poder Ejecutivo en vez de reconocer su error y pagar sus propios errores tomó una medida insólita: el déficit de la partida se paliará sacando el dinero necesario del rubro Gastos; como ya hemos visto las insuficiencias de ese rubro, es fácil imaginar la incidencia que esta resolución verdaderamente discriminatoria, tuvo en los magros ingresos de la partida correspondiente.

Esta es una rápida visión de la realidad financiera de E. S.; la Comisión Interventora a pesar del apoyo del gobierno, ha sido incapaz de solucionarla, pues este deterioro de las finanzas públicas obedece a causas profundas que no se solucionan con intervenciones inconstitucionales, ni con declaraciones falsas sobre la real actitud del gobierno con respecto a la enseñanza.

Uruguay en mapas

sensacional atlas del Uruguay

37 mapas a todo color

30 páginas de

texto explicativo

**desde el primero de
febrero de 1971**

en todos los comercios

La Revista de la Educación del Pueblo ha entrevistado a la profesora mejicana Gloria Sánchez Hernández, amiga del Uruguay, que nos visitara para ver la experiencia uruguaya en materia de enseñanza. Gloria Sánchez es catedrática de la Escuela Normal Veracruzana, "Enrique Serredsement". Ella nos habló sobre su propia escuela normal, donde desempeña la cátedra de Organización y Técnicas de Trabajo en Escuelas Unitarias.

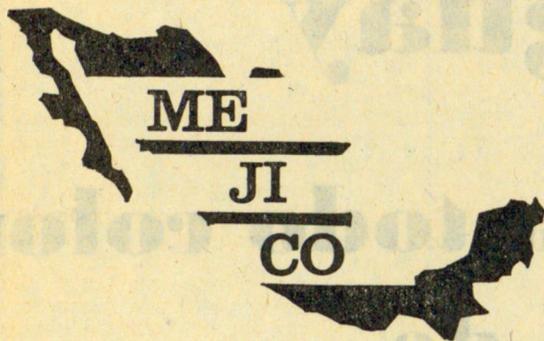
R. E. del P. —Díganos algo sobre la Escuela Normal Veracruzana y sobre algunos aspectos del comienzo de su trabajo.

Profra. G. SANCHEZ HERNANDEZ. —La Escuela Normal Veracruzana, "Enrique Serredsement", de Xalapa, es la primera Escuela Normal fundada en la República Mexicana, es-

tiempo, liberal; en la actualidad, avanzada.

R. E. del P. —¿Qué personalidad pedagógica veracruzana mencionaría Ud?

Profra. G. SANCHEZ HERNANDEZ. —Bueno, puedo citarles, por ejemplo, al profesor Angel José Hermida Ruiz, que fue Director General de Educación en el Estado de Veracruz y que actualmente trabaja en el Departamento de Asuntos Indígenas a nivel nacional. Tenemos por ejemplo, al profesor Raúl Contreras Ferton, un eminente pedagogo, una persona con muchísimos conocimientos acerca de psicotécnica. Tiene varias obras escritas, entre ellas un libro muy valioso que se llama "Evaluación de la Escuela Primaria". Se refiere sobre todo a la elaboración correcta de las pruebas objetivas, a su correcta calificación y a su



escuela rural unitaria

GLORIA SANCHEZ HERNANDEZ

tando como gobernador del Estado de Veracruz, don Juan De La Luz Enríquez, una persona de mucha iniciativa, que dio al Estado de Veracruz varias instituciones de prestigio entre las que se cuenta la Escuela Normal.

Trajo, para el momento de su fundación a varios maestros europeos como Enrique Serredsement, el Sr. Laughert y algunos otros, entre quienes se eligió al profesor Serredsement para que fuera el primer director de la Escuela Normal.

Este señor es autor de un método de lectura-escritura que lleva su nombre y que para su tiempo era de lo más avanzado. Es un método analítico-sintético bastante fonetizado y que para nuestros días está superado por los métodos globales, pero que goza de mucho prestigio.

R. E. del P. —¿Qué importancia tiene dentro de la Escuela Mexicana la Escuela de Xalapa?

Profra. G. SANCHEZ HERNANDEZ. —Dentro de la República Mexicana es la escuela más respetada. Se la considera el origen de la avanzada ideológica dentro del magisterio. Siempre ha sido considerada buena, en su

uso adecuado, no como instrumentos de reprobación sino como elementos guía para el trabajo del maestro; como agentes de exploración, pronóstico y diagnóstico.

R. E. del P. —Háblenos de su cátedra, de la historia de su curso.

Profra. G. SANCHEZ HERNANDEZ. —Sí, con todo gusto. La cuestión empezó así: A raíz de la Revolución Mexicana de 1910 —muy discutida por lo demás— se realizaron importantes conquistas, una de las cuales fue la educación rural, es decir: el llevar la escuela al campo, que, en tiempos de don Porfirio Díaz, estaba completamente abandonado. Realmente se construyeron escuelas y se enfrentó el problema de que no había maestros suficientes para atender entonces esas escuelas rurales; de manera que se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, donde se da preparación a los maestros en servicio para que, haciendo cursos de invierno, o bien, semanalmente, sábados y domingos, cursos intensivos, se vayan capacitando al mismo tiempo que trabajan y reciben su título de profesores de Primaria. Entonces se creó

nuestro instituto; pero realmente los maestros rurales que posteriormente fueron también normalistas, recibían una preparación para trabajar en escuelas urbanas. Realmente no se consideró el problema técnico de la atención de las escuelas unitarias, que por otra parte son escuelas que existen en todos los países del mundo, independientemente de su economía.

México no escapa de esa realidad: tenemos un 60% de escuelas unitarias. Hasta 1964, hubo un seminario nacional de escuelas unitarias que se realizó en el nuevo edificio de la Escuela Normal Veracruzana, un edificio funcional, muy lindo, que tiene treinta y dos mil metros cuadrados de extensión, con campos de cultivos, con talleres, con aulas de educación estética, con escuelas anexas, con la Escuela Normal de Educadoras, o sea donde se estudia para ser profesora de párvulos; con un auditorio de dos mil butacas; es decir, una obra realmente monumental. Y era entonces necesario hacer una reforma educativa a nivel normal también. Eminentemente, consistió en esto: en darle al normalista una preparación polifacética —si cabe la palabra—, es decir, una capacitación en el mayor número de campos que fuera posible, para que al ir al medio rural, pudiera atender las escuelas con las eficiencia que le demanda el medio. El niño de la ciudad tiene una serie de estímulos que le llenan de cultura por todos los sentidos y que el niño del campo no tiene. Es decir, que la cultura que va a recibir el niño del campo, se la da la escuela, esencialmente.

De manera que se incluyeron en el plan de estudios, además de las materias de rigor, es decir, pedagogía, técnica de la enseñanza, filosofía de la educación, etc., un grupo de materias de enfoque social. Son estas:

Historia de la Revolución Mexicana.

Conocimiento de los problemas socio-económicos y políticos de México en la actualidad.

Conocimientos de la comunidad y mejoramiento de la misma; y

Organización y técnicas de trabajo con escuelas unitarias.

Esta materia se incluyó a raíz del seminario que mencioné, en el que participó activamente el gran profesor argentino Luis F. Iglesias, enseñando muchísimo material; dando sus valiosas enseñanzas; dando su experiencia y sobre todo esa inquietud que él tiene de interesarse por la escuela unitaria a nivel mundial.

La Normal veracruzana tiene, como hemos dicho, muchísimo prestigio, y se preocupa siempre de llevar personas de ideología democrática y además de mucha capacidad, porque tiene que preparar el tipo de maestros que México necesita sobre todo en el medio rural. A pesar de que está ubicado en una ciudad, nuestro alumnado es de una extracción humilde y representativo de una zona del Estado de Veracruz. De manera que se incluyó en el plan de estudios esa materia, y se instalaron dos escuelas unitarias anexas que están en la carretera hacia el puerto de Veracruz. A mí se me preparó para atender una de ellas y auxiliar al profesor Iglesias en su tra-

bajo en la Escuela Normal.

R. E. del P. —¿En qué año fue Iglesias allá?

Profra. G. SANCHEZ HERNANDEZ. —El profesor Iglesias estuvo en el 64. La materia, "Organización y Técnica de Trabajo en Escuelas Unitarias", se imparte en 4º año del Normal, o sea, en el último año. De manera que para el 68, debería estar el profesor Iglesias allá. Lamentablemente no pudo ir, y entonces se echó mano del personal que estaba más o menos ambientado en el asunto y por eso es que yo llegué a la Normal, realmente por una eventualidad. Mi director, en aquella época, el profesor José Acosta Lucero, un hombre de muchísima visión, impulsó la Reforma, dio un cambio. En México no se había hecho ninguna experiencia técnicamente planificada con la Escuela Unitaria, repito, a pesar de que la educación rural fue una conquista de la Revolución de 1910. En 1968 egresa la primera generación con el nombre de Reforma, que lleva más o menos un conocimiento de lo que puede hacer en una escuela unitaria hablando técnicamente, porque hablando desde el punto de vista social, la educación rural mexicana tiene una filosofía muy rica. Don Rafael Ramírez es el máximo exponente de nuestra educación rural.

R. E. del P. —¿Quiere decir que la experiencia en la Escuela Rural Unitaria de Veracruz tiene un alcance nacional?

Profra. G. SANCHEZ HERNANDEZ. —Desde el punto de vista de la proyección social de la escuela rural, unitaria o no unitaria, tenemos una filosofía muy rica; pero en concreto, las escuelas unitarias existen y mientras sigan existiendo no vamos a ignorar el tratamiento técnico de la atención simultánea y de diferentes grupos. Esa técnica nos la da el profesor Iglesias y nosotros la recibimos en 1964 y la empezamos a aplicar en 1968 con la primera generación que egresó. Ahora, en la actualidad, es solamente Veracruz la que está actuando con este criterio. ¿Por qué? Porque en toda la República Mexicana no se ha hecho todavía la Reforma Educativa a nivel Normal. En el Estado de Sinaloa, en la capital del Estado, que se llama Culiacán, está la Escuela Normal de Sinaloa, donde también ha aplicado ya la Reforma Educativa con cuatro años y que también van a tener, por primera vez será este año, la primera generación con escuelas unitarias. O sea que Veracruz está adelante, es decir, en el tiempo. Sigue Sinaloa. Y hubo un congreso nacional en Celtillo, para estudiar las posibilidades de hacer la Reforma a nivel nacional. Para esto seguramente habrán de tomar cuenta mucho de lo que se ha experimentado allá en Veracruz, sobre todo el aporte que se tiene, de que nuestros egresados salen, después de 4 años de estudios, después de la secundaria, con la carta de pasantes que los acredita para ejercer la docencia pero que tienen que hacer un año de trabajos como maestros, en el área rural, pagados por el gobierno. El gobierno les exige el servicio social y al mismo tiempo se obliga él a pagarles. Los alumnos no escogen el lugar a donde van: van a donde se les necesita. Y precisamente en el medio rural es donde se necesitan los mejores maestros.

R. E. del P. —¿Cómo describirías tú la Escuela Rural Unitaria Mexicana?

Profra. G. SANCHEZ HERNANDEZ. —Bueno, tenemos varias definiciones. La Escuela rural unitaria mexicana, es una institución monodocente, que tiene el ciclo primaria completo, es decir, diferentes niveles escolares; que tiene técnicas de trabajos especiales, y que además forma parte integral y funcional de la comunidad en que está ubicada. Contribuye por lo tanto, a su mejoramiento. Otra característica de la escuela unitaria mexicana, es el que tiene 40 alumnos como máximo. Por sugerencia oficial, 40 alumnos como máximo.

Y quiero decir otra cosa: que el hecho que se le esté dando tanta importancia en la actualidad en la Normal, a la atención de las escuelas unitarias, no significa que vamos a fomentar de ninguna manera, el hecho de que un solo maestro tenga que enfrentarse a semejante situación. Repito que la escuela rural unitaria es un elemento de transición. México tiene un proyecto de escuela unitaria en donde está inicialmente un aula y muy próxima al aula está la casa del maestro. Pero esa construcción permite, a medida que vaya creciendo la población escolar, que se construya un aula adjunta y entonces se incluya otro maestro y entonces se puede ir enriqueciendo la población escolar de tal forma, que la escuela unitaria, con sus seis grados, de un solo maestro, se convierta en escuela completa de dos maestros y tenga tantos maestros como progresivamente se puedan ir dando. Porque no podemos dejar de lado el hecho de que mientras menos alumnos tenga un maestro y más homogéneo sea este tipo de maestro, será mejor el rendimiento.

El maestro Iglesias tiene muy próximo a editar, su obra "La Escuela rural unitaria", en cuatro tomos, ahora muy enriquecida. Con una serie de sugerencias muy bellas y con una ejemplificación de diferentes edificios, de diferentes construcciones y de diferentes organizaciones. El mismo, que es un erudito en la escuela unitaria, está de acuerdo con el hecho de que esta no es más que una etapa imprescindible a cubrir en la vida escolar de cualquier país. El habla de una cosa muy interesante y es la siguiente: que la proporción de escuelas unitarias va a encontrarse en un punto determinado. Un pueblo que apenas le esté dando impulso a la escuela unitaria, va a encontrarse con el pueblo adelantado como Bélgica, que ya vendrá de regreso, integrando sus escuelas de organización completa con tantos maestros como sea posible. Es decir, que hay escuelas unitarias, aún en los países más avanzados como lo es Bélgica, por ejemplo, donde tienen técnicas avanzadas.

R. E. del P. —Nos interesa esencialmente, conocer como define Ud. la experiencia de México; la dificultad o el grupo de dificultades esenciales a vencer en una Escuela normal unitaria.

Profra. G. SANCHEZ HERNANDEZ. —Bueno, quiero decir una cosa que no me la perdonaría a mí misma si no la dijera. Es la siguiente: México tiene una edición de libros de texto gratuitos, con sus respectivos cuadernos de trabajo, para todos los grados escolares y pa-

ra todas las materias del programa que nosotros agrupamos en áreas.

Estos libros de texto están elaborados con base en el Programa Oficial de Educación Primaria de la República Mexicana, adaptados a cada uno de los Estados. De manera que son un valiosísimo auxiliar para cualquier maestro.

Nosotros hemos hecho, con los guiones que tan magníficamente enseña el profesor Iglesias, un tipo de **guión intermediario**, le digo yo, porque no le he podido encontrar otro nombre más apropiado. Pero, es lo que lleva al niño a estudiar una lección de libro de texto, a estudiarlo, a buscar vocabularios que no conozca, a volverlo a estudiar, a ir a ver a sus maestros si algo no entendió y después, a ubicar el ejercicio en el cuaderno de trabajo correspondiente, a resolverlo en lápiz y a llevarlo a revisión con el maestro.

Estos guiones realmente han sido un hallazgo que para nuestros días puede parecer algo muy sencillo de hacer. Lo difícil fue encontrarlos.

Entonces, realmente, esto nos supone una ayuda excepcional; algo que difícilmente creo que pueda hacerse en los países donde no haya libros de texto gratuitos; es decir, que para nosotros es mil veces más fácil.

Ahora, ¿qué problemas hay que superar en México? Muchos. Para empezar, ahora que regrese tengo que organizarme con mis compañeros y darles una nueva visión de todo lo que yo vine a aprender acá.

Hay una serie de dificultades innegables. Por ejemplo, nuestros alumnos del Normal son 300 egresados cada año. Se van al campo un año a cumplir su servicio social, hacen su memoria y vienen y dan su examen profesional y después tienden a acercarse a las ciudades. Es una cosa natural, humana, no la vamos a tratar de combatir en su origen. De manera que es necesario que esto sea no solo desde la Normal veracruzana, ni desde las dos escuelas rurales que tenemos en el Estado de Veracruz, desde todas las escuelas normales y el Instituto de Capacitación que funciona en algunos Estados.

R. E. del P. —En el Uruguay o en la Argentina, ¿ha encontrado alguna cosa de interés a los efectos de la experiencia personal suya?

Profra. G. SANCHEZ HERNANDEZ. —En Buenos Aires me entrevisté con el profesor Iglesias. Quiero decir que independientemente de lo que significa como autor del libro texto básico, que yo utilizo, como persona es algo extraordinario y que después de explicarle con humildad y sencillez lo que se ha hecho, le pedí que me autorizara a seguir dando la cátedra porque me sentía con bastantes limitaciones para hacerlo.

De manera que me he afirmado en mi posición. He encontrado la situación adecuada para mis ideas, mi interpretación de lo que es la revolución del trabajo y tuve con él entrevistas bastante interesantes de 10 horas, 8 horas seguidas, muy bonitas y además me regaló las pruebas de imprenta de su próxima obra. ¡Imagínese si no valía la pena la visita a Buenos Aires!

Ahora, al Uruguay. Desde luego vengo porque también lo tengo incluido en mi viaje pero además, porque el magisterio uruguayo tiene mucho prestigio como organización y como personas muy preparadas. Sobre todo el hecho de que sus cargos lo obtengan por concurso, me parece un adelanto bastante grande, una cosa muy honesta. He tenido oportunidad de tratar bastantes personas de valer; se les nota de inmediato su calidad.

Y yéndome un poquito hacia lo rural, he conocido personas como el Sr. Brayer, el Sr. Grillo, que traducen su calidad, su amor por la educación rural; pero lo que yo siento, —y disculpen mi sinceridad— es que no se le da el impulso suficiente a la preparación del maestro para que vaya a atender con eficiencia una escuela rural. Veo como que se ha

sobrecargado de interés el hecho de graduarse de directores, graduarse de inspectores, graduarse de no sé cuantas cosas más, pero siempre con la aspiración de ubicarse aquí en el medio urbano y realmente es el campo el que necesita más. Porque, ¿de qué nos sirve saber muy bien como se hace una multiplicación, o no sé que cosa, si hay niños en el campo que no saben siquiera lo que deben comer?

Entonces creo que técnicamente no la podemos juzgar a la educación uruguayá, están muy bien. Pero creo que falta proyección. Claro, me falta conocer mañana el Instituto Normal Rural y seguramente que voy a escribir muy valiosas experiencias en relación con su organización y funcionamiento. Por eso digo, discúlpenme si estoy hablando "a priori"...

María Teresa Corral

acaba de aparecer

"Vamos a inventar canciones"

Un disco con un nuevo enfoque
de la canción infantil

EDITA Y DISTRIBUYE

Hemisferio S. C.

Convención 1465 - Esc. 3

Teléfono 9 12 59

el descubrimiento del invierno

la montaña,
la nieve,
el sol,
las viejas ciudades,
los grandes espectáculos.

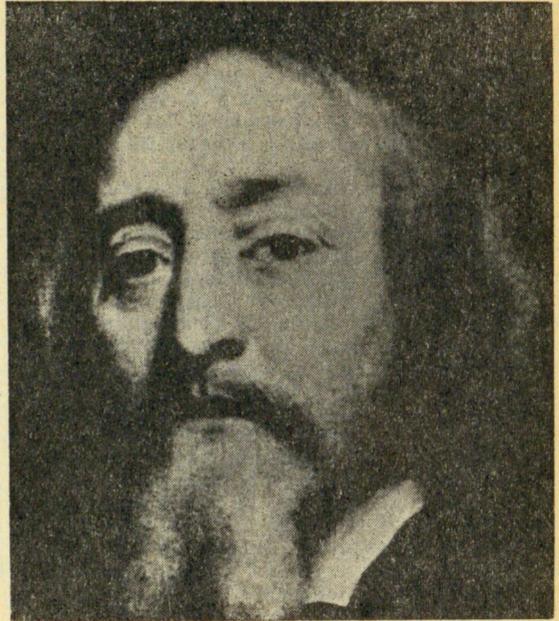
La apertura de una sección de excursiones de extensión cultural dedicada preferentemente a los maestros, profesores y amigos de la educación del Uruguay ha permitido a la Revista de la Educación del Pueblo organizar con éxito su primer grupo de viaje.

Estamos satisfechos de este primer intento en un año pleno de dificultades, especialmente en el sector de la enseñanza y dispuestos a ampliar las posibilidades, en el mismo momento en que la situación se normalice.

La seria y responsable ayuda de **Agencia de Viajes TEI** con las garantías de POLVANI y ALITALIA, nos permitirá saludar el 14 de enero la partida de nuestro primer grupo, que viaja al descubrimiento del invierno europeo. De todo lo nuevo que puede ofrecer la vieja Europa a los latinoamericanos.

**viajes
tei**

comenio



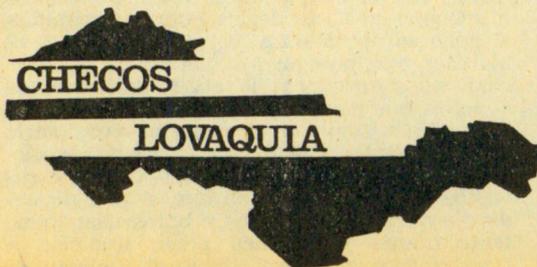
IVAN POLDAUF

Comenio, la gran personalidad del racionalismo del siglo XVII, no puede ser considerado fuera del medio europeo o del medio checo. Porque debe recordarse que a pesar de su reputación internacional, Comenio era y permaneció siendo checo hasta el fin de sus días. No solo sus obras (planes para la enseñanza de su lengua materna, la preparación de una enciclopedia, recopilaciones para una historia del idioma checo; para un libro sobre antigüedades de Moravia y folklore checo; mapa de Moravia; historia de la Iglesia Reformada de Bohemia) lo definían como checo. Comenio siempre tuvo la intención de que cualquier cosa que él hiciera, sirviera a su pueblo.

He aquí lo que el escribió a un editor holandés: "Sobre todo, no obstante, quiero afir-

mar que nunca antes había sido mi intento el escribir en latín. Desde mi primera juventud me ha guiado siempre el deseo de rendir servicio a mi lengua materna y este deseo no me ha abandonado jamás a lo largo de estos cincuenta años. Solamente las condiciones de mi vida me han obligado a actuar de otra manera". Y es fácil ver las causas que lo llevaban a estar tan íntimamente ligado a su pueblo.

Comenio vio hasta qué punto su pueblo estaba sometido al sufrimiento, al igual que otras naciones, y eventualmente dedujo que la razón de esas duras condiciones estaba en el "comportamiento pecaminoso" de las clases dominantes. La idea de amor al prójimo como factor supremo de la feliz comunidad humana le fue legada por los profundos pensadores antiescolásticos de la Edad Media. Pero en él ésta se encontraba mezclada con la idea originada en una época en que se hacía de la ciencia el instrumento del gran cambio en métodos de producción y por lo tanto de las relaciones humanas, es decir que el factor más importante en todos los asuntos humanos es el conocimiento. Aquí Comenio, profundamente enraizado en el suelo de su país, como hemos mostrado alcanza la altura de visión que, para las mentes inmaduras de aquellos que estaban en el porche de la historia de su tiempo, no podían proveer las bases sobre las cuales construir.



Comenio era grande, en muchos aspectos, demasiado grande para su época. Se ha dicho que la grandeza de un hombre es directamente proporcional a la distancia que hay entre la profundidad con que está enraizado y la altura a la que se remonta para observar y tratar de encontrar las necesidades de la humanidad. Juan Amos Comenio era grande porque sabía como expandir y dirigir todos sus esfuerzos hacia la consecución del bienestar de su nación con el fin ulterior de la felicidad de la humanidad toda. Comenio fue grande en cuanto se propuso elevarse por sobre los problemas religiosos de sus contemporáneos, demasiado íntimamente limitados a un determinado espacio y a un determinado tiempo y alcanzar las alturas desde donde se pueden concebir principios universalmente válidos respecto al verdadero comportamiento humano entre hombres, clases y naciones. Era la elevación al poder, de la clase a la cual pertenecía, lo que en última instancia, sin darse cuenta, le daba la urgencia de luchar por la justicia social en su propia nación. Pero Comenio fué grande, sobre todo, por haber llegado a conclusiones muchas de las cuales, sorprendentemente, se mantienen válidas aún hoy a pesar de los subsecuentes cambios en las relaciones entre clases. Y sin embargo Comenio no era un prodigio, sino el resultado de un esfuerzo concentrado, persistente e infatigable tan característico de ese tiempo de la Unidad de Hermanos. Tampoco logra Comenio desde un principio esa combinación de suelo nativo y mundo, de su nación y la humanidad toda, de fidelidad a su iglesia y a la hermandad de los hombres. Al comienzo de su carrera, Comenio se propone tratar de mejorar las relaciones humanas bajo el orden feudal existente, pues la venganza es para el Señor y el deber del cristiano es la humildad y la no resistencia al mal. Más tarde debe Comenio superar toda clase de contradicciones con el amor cristiano para descubrir que el Señor solo dirige al Hombre si este coopera. Y eventualmente Comenio llega a la idea de una sociedad cristiana de ayuda mutua por encima de las naciones.

Sería dificultoso establecer hasta qué punto el fracaso de la tentativa de renovar el estado independiente checo alrededor de 1620 fué instrumento de ese desarrollo. Comenio habría tomado conciencia de que la fortuna de su nación dependía, del grado en que se le permitiera, en su propio suelo, gobernado despóticamente por los Hapsburgos, tomar parte en la lucha progresiva y posible victoria de la emprendedora clase de los burgueses y los campesinos propietarios. Por otra parte, no puede dudarse que las ideas de Comenio se profundizaban y elevaban a medida que tomaba conciencia de que la causa por la cual luchaba era uno de los campos opuestos en áreas tan distantes como Inglaterra, Lituania y Ucrania. Es un hecho que durante su exilio, Comenio cesó de planear el progreso de la cultura de su nación solamente, y elaboró un proyecto de "pansofía", educación universal y reconciliación de todos los que combatían al Anticristo —el Gog y el Magog, los Hapsburgos aliados con la Iglesia Católica de su tiempo y su mirmidón devo-

rador de cultura, los Jesuitas—.

El tiempo de Comenio, la víspera de una era de iluminismo, estaba obviamente maduro para cambios en los sistemas de educación escolásticos medieval y aristocrático renacentista. La época en que vivió, no obstante, fue tristemente incompetente aún para tratar problemas internacionales que suponían un comité de naciones basado en vínculos de buena voluntad. Y esto, fue, también, lo que llevó al sabio a contemplar la educación como una forma de nivelación intelectual en asuntos de principios, erróneamente concebidos como condición a la concordia universal de toda la humanidad. Había también otras condiciones previas según Comenio, pero eran consideraciones utópicas sobre una reconstrucción de toda la sociedad humana hacia una mayor medida de justicia lograbla mediante un acuerdo universal o una inversión apocalíptica del mundo, hacia una especie de nueva Jerusalem. Y hacia ambos fines trabajó Comenio a través de su "Enmienda Universal" que reemplazó a su "Sabiduría o conocimiento universal" considerada como medio para un mejoramiento universal y a través de sus multifacéticos esfuerzos para influir en el desarrollo político de Europa mediante nunca escatimados llamados a toda clase de pronunciamientos y profecías varias. ¡Cuán desalentado debió sentirse a veces al encontrar a sus aliados en la lucha contra la reacción feudal, demasiado a menudo pensando en la política del poder en sus propias naciones solamente!

En Checoeslovaquia, consideramos que la transformación de la sociedad humana es el primer factor del progreso del hombre hacia un mayor grado de justicia. Esto, creemos, puede ser logrado por medio de la competencia pacífica de sistemas sociales distintos que tiendan a dar a todos aquellos bajo su influencia, la mayor participación en su propio trabajo como contribución al bienestar común. Esta transformación no puede ser llevada a cabo ni mantenida por gente con diferencias grandes en cuanto a fines. Y es esta relativa coincidencia en los fines, lo que creemos es lograbla por medio de una educación universal total que no implica, no obstante, una absoluta uniformidad que anule talentos individuales, predilecciones y diferencias.

A medida que conocemos más acerca de las ideas de Comenio, dispersas en alrededor de 200 publicaciones y un buen número de manuscritos descubiertos no hace mucho, nos parece imposible ver al gran educador sin ver al mismo tiempo al gran abogado de un mejor modo de vida entre grupos, clases y naciones. Ya en sus Epístolas al Cielo, parafraseadas por él mismo en cartas privadas, como Quejas al Cielo de los Pobres Oprimidos, él pone en oposición a la clase dominante de aquellos que poseían los medios de producción en gran escala, la clase oprimida, de aquellos que dependen de ellos y contrasta al gran productor con el pequeño propietario rural diciendo: ¡"Qué gula la de estos glotonos! Teniendo graneros llenos, cofres y canastos repletos, arrebatan aun el pan de cada día de nuestras manos y bocas usando no tanto fuerza y violencia como argucias y fraudes inimaginables". "Bajo el pretexto de

la caridad ellos los seducen como quieren, los arrastran a endeudarse y después los usan y disponen de ellos a voluntad; y cuando perdemos toda energía y no hay más esperanzas de que nos mantengan como esclavos, nos arruinan, hipotecan nuestra producción, nos expulsan de nuestras chozas y nos convierten, junto con nuestras esposas e hijos, en mendigos y pordioseros; y como no tenemos medios para sobornar a los jueces, casi no tenemos oportunidad de ganar nuestras causas en la corte”.

Y todo esto tiene lugar en una atmósfera de amenaza militar, como es mostrado por los militares en el “*Labirintum Mundi*” discutiendo acerca de la mejor manera de “darle alas a la muerte, para que en un abrir y cerrar de ojos pueda llegar lejos y cerca y llevar a la ruina en una hora lo que llevó años en construirse”. Toda esta enorme injusticia, todo este terror, puede barrerse, según Comenio, deteniendo todas las querellas religiosas y entre naciones.

¿Por qué no podrán todos los habitantes del globo cooperar? “Yo llamo mis hermanos” proclama, “a todos los que profesan el nombre de Cristo, llamo mis hermanos a todos mis consanguíneos y a toda la raza de Adán que habita la tierra. Porque la naturaleza humana es única y es la misma para todos los habitantes del globo, donde quiera moren, iguales son sus sentidos, su intelecto, su voluntad y sus instintos, su habilidad para trabajar; las mismas son las cosas y sus formas, las mismas las acciones humanas y el mismo su Dios”. Tal era el humanismo del gran checo en los días en que el progreso de la producción fabril en masa había comenzado a autorizar el saqueo de los países de ultramar y la explotación de sus pueblos y cuando aún las iglesias reformadas tomaban la práctica de las no reformadas considerando solamente a sus adherentes como los verdaderos hijos de Dios. ¿No era la tolerancia la mejor manera de alcanzar condiciones mutuamente aceptables para la vida en común?

La libertad y el reconocimiento de la dignidad humana estaban entre los reclamos naturales del pueblo checo del siglo XVII luchando por escapar de las fatigas de la supremacía feudal. El conocimiento podía bien ser aceptado como una contribución importante para las industrias de reciente formación pero era casi imposible de aceptar como la panacea, la mejor solución para los problemas que oprimían a la mayoría de la humanidad. Y he aquí también el por qué la educación planeada y bien organizada lograba un reconocimiento relativamente rápido, de manera que cuanto antes se lograba, más rápido y continuo era el avance hacia la producción industrial capitalista. Pues un hombre que se dedique a la producción tiene que poseer más conocimientos, así como los obreros capacitados que trabajan para él. El refuerzo de la ley y el orden en una sociedad donde el contrato reemplaza la violencia despótica del señor feudal también requiere un conocimiento más repartido, distribuido entre la población. Y finalmente, la desunión de las masas desposeídas y su medio, a causa de las relaciones tradicionales, también re-

quiere un método para influir sobre ellas a los efectos de homogeneizarlas.

Porque ahora ellas, transformadas en miembros de áreas de producción nuevas, bien definidas, más o menos autorreguladas, cuya unión es mantenida por una comunidad de lenguaje y tradición cultural. La distribución de un conocimiento inteligente del idioma materno y de todo aquello relacionado con él, la prensa y la producción en masa de libros, así como el surgimiento de un sentimiento nacionalista moderno eran condiciones necesarias para el éxito de un proceso tal de influencia sobre las masas. “Es solamente con hombres no civilizados y civilizados a medias que el libertinaje prevalece sobre la libertad; todos hacen lo que quieren sin freno alguno” (de *Cultura Ingeniorum*). Es este libertinaje, o lo que queda de él, lo que tiene que eliminarse a través de la educación; cuya extensión y contenido hacían imposible el llegar en aquellos tiempos, y por varios siglos por venir, a las soluciones que, no obstante basarse en la acción humana, eran en aquel tiempo, definitivamente utópicas. Porque si una explotación descubre que la educación le priva del sujeto explotado, se abstendrá de aplicar su poder superior para limitarlo.

Muchos de los preceptos educativos de Comenio, ya sean inventados o meramente definidos o formulados por él, han sido desde entonces propiedad común de la humanidad civilizada. Nos gustaría enfatizar aquellas de sus ideas que han sido aceptadas en su país en una etapa tal de desarrollo en que aquellos que trabajan su tierra y aprovechan las riquezas naturales y la habilidad de las manos y cerebros del país, son libres no solamente de la opresión del señor nativo o extranjero sino también, usando la expresión de Comenio, “de la gula de los glotonos” entre ellos mismos.

Las ideas de Comenio viven hoy entre su pueblo no tanto por ser muy leído, estudiado e interpretado en la propia perspectiva de su tiempo y en relación a lo que él vislumbró como el feliz futuro de la humanidad. Sus ideas viven porque eran ideas de amor y paz, en un infatigable luchador por lo que él consideraba la verdadera libertad del hombre y estas han sido siempre las ideas que impulsaron el desarrollo histórico de su nación.

La primera idea, por la cual tuvo Comenio que enfrentar la oposición de sus propios cofrades, era la de la comprensibilidad del mundo por la mente humana. El conocimiento adquirido permitiría al hombre mejorar sus condiciones materiales y culturales así como las relaciones humanas. El conocimiento universal de Comenio no es sino un plan para una recopilación crítica y sistemática del conocimiento humano, internamente armónico, desde que todo está en armonía. Es la ciencia la que nos lleva al conocimiento universal y hace imposible que exista algo visible u oculto que el conocimiento del hombre no pueda comprender. “No hay nada en el mundo —dice en su *Didáctica*— que un hombre dotado de sentidos e intelecto sea incapaz de captar”.

Las bases científicas de la pedagogía de Comenio, es la convicción de que la natura-

leza de todos los procesos implícitos en la enseñanza es accesible al conocimiento humano, un precepto de toda teoría pedagógica desde entonces. Comenio extrajo sus conclusiones prácticas de su experiencia personal. El fin de su pedagogía científica es mejorar las condiciones de vida del hombre y las relaciones entre los hombres y sus grupos. Ya no se trata de la búsqueda puntillosa, anquilosada en la verdad por la verdad misma, de los escolásticos. La poco fructífera discusión es superada por argumentos casi matemáticos.

Se empeña Comenio en presentar métodos de enseñanza cuidadosamente elaborados, que se suponen derivados de la naturaleza, siendo la presentación de modelos, admoniciones, órdenes, premios y castigos las guías de todos los animales jóvenes. El conocimiento de todos los procesos subyacentes en toda la enseñanza de los métodos a aplicar, así también como la organización de la enseñanza deben ser integrados en un sistema de proporciones verdaderamente científicas.

El fin de la educación, es para Comenio, el hacer del hombre un ser que gobierna a las otras criaturas, y también moldeado a la imagen de su Creador.

Considerando toda la sociedad humana, Comenio, imbuído de las tradiciones del pasado e inspirado en un futuro esperado con ansiedad, evidentemente necesita justificar lo que hay de revolucionario en sus ideas: el carácter universal del conocimiento buscado y la complejidad del fin general. No es suficiente ser piadoso; el hombre debe al mismo tiempo ser virtuoso y poseedor de un conocimiento universal para transformarse en una persona educada. En muchos sentidos usa Comenio la palabra "humanidad", pero siempre íntimamente ligada a una idea de educación universal, total, lograda a través de un proceso de enseñanza.

Toda persona desarrollada normalmente es educable, pues todo hombre tiene inteligencia natural, voluntad, capacidad de elección y capacidad de realización, el hombre puede siempre mejorarse a sí mismo: el hombre no está más —como se consideraba en la Edad Media— irremediabilmente corrompido por el pecado original. No solo considera Comenio al hombre susceptible de educación y mejoramiento, sino que sostiene que todos los hombres deben tratar de educarse y mejorarse, porque todos son iguales y deben tratarse como prójimos verdaderos.

En su llamado a la educación universal de los hombres iguales, Comenio está muy adelantado a su tiempo y da un gran paso adelante desarrollando la ideología de la burguesía en oposición a la de la nobleza. "El rico falto de conocimiento —compara Comenio— no es más que un cerdo relleno de comida. El pobre ignorante de las cosas, es un borrico de carga atiborrado de pesados bultos" (Didáctica Magna). La educación debería tener un carácter general, total y no debería haber nada en ella que no ayude al hombre a andar en el mundo, controlar la naturaleza, promover sus habilidades morales y espirituales y prepararlo para la vida eterna. Pues de nada sirve el falso aprender del escolasti-

cismo, sino el conocimiento útil al hombre.

Un sistema bien organizado de educación es el verdadero requisito previo de un proceso educacional exitoso. Y aquí Comenio procede a esbozar un sistema de educación que ha sido aceptado prácticamente por todo el mundo civilizado desde entonces: el jardín de infantes o "escuela maternal", la escuela elemental o "vernáculo", la escuela clásica o "Latina" y la Academia. En este sistema todos los niños se educan juntos. De esta manera se estimularán unos a otros en sus actividades, no desarrollarán egoísmo ni desprecio por los demás sino que adquirirán todas las virtudes, incluyendo la modestia, la tolerancia y la prontitud para ofrecer la ayuda mutua.

Los requerimientos de una sociedad industrializada no obstante llevan a un temprano enrolamiento de los adolescentes en el proceso de producción.

Así la escuela clásica de Comenio fue sujeta a reformas antes aún de ser parte firme en la educación universal, dividiéndose entre baja y alta, siendo esta última altamente especializada. Retornando a los principios de Comenio, su país ha reformado el sistema de educación juvenil dando a todos los niños hasta la edad de 15 años el mismo tipo de educación general. Con todas las garantías de educación universal libre, que pueden ser dadas por un sistema educacional de escuelas-tipo controladas por el Estado, equipadas tan igualmente como sea posible con cuerpo docente, locales, material y funcionamiento en líneas uniformes y ayudadas con textos y manuales subsidiados por el Estado, pensamos que nuestro sistema de educación universal sea un modelo de justicia social. Es nuestra opinión que la educación libre controlada por el Estado, desde el jardín de infantes hasta la Universidad proporcionan las mejores bases para levantar el nivel educacional tanto como sea posible y así hacer el nivel alcanzado tan alto como el número de personas educadas. La alta especialización de la vida moderna, no prevista por Comenio ha hecho, no obstante, que la escuela clásica universal sea imposible. La diferenciación natural de talentos, no discernible antes de los 14 años, tampoco prevista por Comenio y que también implica una particular atención en una época especializada, también requiere una división alrededor de los 15 años.

Es innecesario decir, que los requerimientos del entrenamiento técnico han cambiado necesariamente el carácter original de la escuela clásica "Latina".

Pero Comenio no sólo se preocupó del aspecto organizativo externo de las instituciones educativas. Su mayor contribución al conocimiento humano es el método científico o, mejor, el enfoque científico de los métodos de enseñanza. Toda parte del proceso de enseñanza debe ser planeada, una clase determinada de alumnos debe ser sujeto de un determinado tema de enseñanza al mismo tiempo. Ejercicios y constante revisión constituyen una parte importante en la organización interna de la enseñanza, siempre restringidos a lo que el alumno puede manejar efectivamente. Comenio como el precursor de la investiga-

ción experimental en el proceso enseñanza-aprendizaje, que ha alcanzado actualmente un grado muy alto en numerosos países. Es de gran interés el analizar las bases epistemológicas de la tesis de Comenio para métodos adecuados. El mundo material existe independientemente de nuestra percepción. Dice Comenio: "Las cosas son los que son por ellas mismas, aun si ningún lenguaje o mente humana se ocupa de ellas. El lenguaje y el pensamiento tienen a las cosas por objeto y dependen de ellas". Y concluye: "Nuestras escuelas deberían dejar de persuadir y comenzar en su lugar a poner las cosas enfrente de los ojos de los niños; deberían abandonar la discusión y comenzar por observar, de manera que los alumnos no crean meramente, sino que vean las cosas por sí mismos. "Los sentidos del hombre son los guías más importantes y constantes de la ciencia y sus bases más firmes". "Nada debe ser presentado basándose en la mera autoridad. Sin duda Comenio no consideró la diferencia entre percepción sensorial y pensamiento teórico, mutuamente dependientes en su desarrollo. De la misma manera, él simplificó la relación entre mente y lenguaje llevándola a una especie de paralelismo. Pero la necesidad implícita del cultivo de la lengua materna del alumno era un mérito definitivo. El conocimiento debe ser expresado en la lengua materna, porque la sabiduría no debe ser un privilegio de los pocos que han tenido acceso a un lenguaje reservado.

Ahora bien, para dar a todos el mismo nivel de educación, es necesario tener un fin claramente definido y tratar de llegar a él de la manera más rápida y corta. Para esto se requiere un método que vaya de lo simple a lo complicado, de lo más accesible a lo más alejado de la observación inmediata, etc. Un método tal debe ejercitar primero las facultades de la observación, más tarde la facultad de captar las cosas y la de retenerlas y por último la facultad de manejar las cosas con destreza y con el lenguaje apropiado. Con el fin de elegir el método correcto y aplicarlo, los maestros deben poseer libros "panméticos" que proveerán una base de trabajo para él y sus alumnos. Esto, por supuesto, solo es posible en toda su extensión, en un sistema de educación uniformizado y supervisado por el estado. La Checoslovaquia socialista emplea a fondo esta posibilidad, dando a sus alumnos y maestros toda clase de auxiliares didácticos subsidiados por el Estado, así como manuales especiales y periódicos para el mejoramiento y la promoción de los métodos de enseñanza.

La garantía del éxito del sistema educacional debe buscarse en un punto más alto aún. Es el hecho de que el alumno acepte con placer el proceso de enseñanza, lo cual es posible a su vez si la enseñanza se convierte en una actividad placentera para el educando en el aprendizaje. La escuela, dice Comenio, es un "lugar activo de ardoroso trabajo, trabajo que trae satisfacción pero que es aún trabajo" y los alumnos deben recordar que es así "no solamente por la imposición de tareas sino porque se les da estímulo en su actividad (en sí una precondition de interés, agilidad mental y entusiasmo)". Quisiéramos agregar que

este concepto de escuela puede ser realizado en su mejor sentido, en una sociedad que coloque el trabajo muy alto entre los logros humanos y que hace los mayores esfuerzos para asegurar a todo ciudadano el derecho a él. Comenio fue el primero en reconocer plenamente la importancia de la actividad del educando.

En cuanto a la moral y los fines religiosos de la didáctica de Comenio, no son estos sino un desarrollo de las corrientes antiescolásticas medievales con elementos de antiautoritarismo e ideas democráticas claramente presentes.

Los preceptos morales deben ser obedecidos inteligentemente, es decir, admitiendo su justificación. La virtud se logra siguiendo buenos ejemplos. Es, por lo tanto, deseable que los jóvenes vean a su alrededor solamente aquello que se les pide que hagan. Esto no elimina, por supuesto, la disciplina en la escuela. Una escuela sin disciplina es como un molino sin agua. Pero, el alumno debe ser "guiado para que se sienta amado por el maestro y no tenga razones para la desconfianza"; de acá surge que el castigo corporal es un último recurso y solo en los casos extremos. Los valores éticos de la profesión de maestro son así claramente establecidos y han sido desde entonces aceptados por todos los países civilizados.

Comenio es un gran hombre ubicado entre dos grandes épocas, la del humanismo del Renacimiento y la de la Ilustración. Cada uno de estos períodos buscó un tipo remoto y en cierto sentido mejor, de hombre; el hombre de la antigüedad clásica y el libre pensador de hoy. La Biblia, tan ajena a ambos, le dio a Comenio las fantasías, imágenes necesarias y el contacto con sus paisanos, los de su tiempo y los del heroico pasado hispano, hicieron el resto. Las experiencias de su vida y la larga meditación lo llevaron a cosas que se pensaron como herejías: la de ensalzar el propio poder del hombre para mejorar y de aquí, en general, la de colocar la naturaleza propia del hombre demasiado alto, de no dar suficiente crédito a la ensalzada habilidad cristiana de ver y comprender, de colocar el intelecto por encima de la fe y (a los ojos del despotismo ilustrado) de no hacer de la inteligencia un título para gobernar o mandar, sino meramente un título para persuadir. Comenio luchó por la paz en un período de grandes conflictos; la Guerra de los Treinta Años, convencido de que ninguna paz sería posible a menos que el conflicto se resolviera en beneficio de los oprimidos y a menos que se eliminara de raíz la creación de nuevas formas de opresión y sus consecuencias bélicas. Y es aquí donde Comenio supera a la era del Iluminismo que estaba arribando, porque él buscaba y pretendía para los oprimidos el derecho de que sus condiciones mejoraran y eventualmente llegaran a igualar a las de las clases altas.

Muchas de las ideas de mejoramiento universal de Comenio han encontrado campo fértil en su propio país, lo cual permitió que dieran frutos en el período de una o dos generaciones. Aún hoy, hubiera tenido Comenio mucho para decir a los que gobiernan las naciones del mundo. Terminaremos citando

lo que dijo el maestro dirigiéndose a los hombres cultos de la época o "Luces de Europa" como él los llamaba. En verdad que estaría- mos mucho más felices si estas palabras tuvieran resonancias lejanas, si los hombres no intentarían darle alas a la suerte, sino alas a aquellos que trabajan en el campo pacífico de la lucha mundial por la justicia social y económica.

"Vosotros, Luces de Europa, sabios, ilus- tres hombres temerosos de Dios, prestad aten- ción. A todos vosotros, oh ilustres, a voso- tros piadosos conductores de los tiempos, y a todos los cristianos deseo dirigirme urgen- temente en favor de cosas deseadas por to- dos y deseables a toda la humanidad". "Las cosas necesarias ahora no pueden ser pedi- das sin vuestro conocimiento o sin vuestro consentimiento. Pues lo que concierne al pú- blico bienestar debe ser tratado en público y lo que concierne a todos debe ser hecho o aceptado por todos. Nada que nos afecte puede ser hecho sin nosotros. No es esto asunto de una sola nación, sino los mismos funda- mentos de la libertad pública e individual. Porque la parcialidad perjudica el bienestar común, y así demasiados hombres piensan en su propio bien antes que en el de sus próxi- mos". "No me dirijo a vosotros para pedir consejo como un limitado areópago, sino más bien sin límite, no para decidir sobre la vida y la muerte de una persona, sino en el bien de todo el mundo, no os llevaré ante el altar de un ídolo artificial, sino ante la vista del verdadero Dios, quien, habiendo os dotado de virtudes —ordena que estéis a la cabeza de los asuntos humanos, no de guerra y crimen, si- no de paz y vida... Un mejoramiento en el estado de cosas debe ser deliberativo, refle- xionado, y esto es lo que ahora pretendemos—. Deseamos invitaros no a batallar sino a con- siderar las cosas y el objeto de la toleran- cia, y para poner un ejemplo nosotros mis- mos, sugerimos comenzar por donde no hay recelos ni sospechas entre nosotros. Luego, procediendo por pasos lentos, omitiendo lo que pudiera ofender o molestar a alguno de nosotros tal que un hebreo, un turco o cual- quier gentil pueda continuar el trabajo una vez comenzado. Si cada uno de nosotros se esfuerza por llegar hasta donde sabe que pue- de estar, en la penumbra de la Luz, en la te-

lاراña de la Verdad, tal que no retroceda por miedo a la vergüenza o se adelante demasia- do hacia lo que él crea una luz mayor, enton- ces se unirá a los demás en la verdad com- partida y en la concordia. Me dirijo a todos vosotros porque a todos se les permite inter- ceder. Demandamos que el cruel Marte perez- ca. El que ha hecho imposible que todos los países sean uno: el Reino de Dios y toda la humanidad un solo rebaño pacífico, paciend o en la seguridad".

"Deseamos que todas las naciones fundan sus espadas en arados y sus lanzas en hoces, y enseñen al hombre a manejar la cítara en su lugar. Porque es la voluntad de Dios que la cítara de la armonía universal resuene en todo el mundo. Si fracasamos en alcanzarla, tomarla, manipularla y ejecutar en ella sus dulces melodías para refinar los oídos de aquellos con ira, seremos castigados por nues- tra ingratitud como gente que desprecia al hombre y a Dios. "Este es un día de buenas nuevas", dijo el samaritano frente a la puer- ta del campamento sirio sitiado "si demora- mos hasta la luz de la mañana seremos cul- pables de un crimen (sceleris arguemur). Vengamos entonces, y hablemos con la casa del Rey. Y así fueron, avisaron a los guardias de la ciudad y hablaron al Rey". Y así, voso- tros, hombres iluminados, conductores de la humanidad hacia la sabiduría, teólogos guar- dianos del portón del reino de los cielos, os invitamos a que anunciéis en los palacios reales que Dios nos ha mostrado el camino para encontrar en nosotros la fuerza para eli- minar para siempre a los tres enemigos de la humana felicidad: la bárbara conducta, las perversas maneras y la guerra". (De la intro- ducción a la Panegersia).

El mundo ha crecido desde el tiempo de Comenio. Lo que ha dicho llegará ahora a los oídos del Viejo y Nuevo Mundo, a todos los continentes, porque el mundo se ha hecho más pequeño al mismo tiempo, y la destruc- ción (no aún la felicidad) puede llegar lejos y cerca en un abrir y cerrar de ojos. Tome- mos las palabras del gran hombre que habló en representación de todas las naciones, co- mo un llamado a todos aquellos que tienen algo que decir en el curso que nuestro mundo, más grande y más pequeño al mismo tiempo, ha de llevar.



PAPELERIA SUR

- ◇ EDICIONES PARA MAESTROS.
- ◇ EXTENSO SURTIDO EN APUNTES DE PEDAGOGIA, PSICOLOGIA, FILOSOFIA DE LA EDUCACION, ETC., PARA ESTUDIANTES DE MAGISTERIO.
- ◇ PAPELERIA EN GENERAL Y PARA USO ESPECIAL DEL MAESTRO.
- ◇ PLANILLAS PARA LA ORGANIZACION ESCOLAR.

Y I 1525

TEL. 984817

Agustín Ferreiro

El 10 de diciembre de este Año Internacional de la Educación se cumplen 10 años de la desaparición del maestro Agustín Ferreiro.

Consideramos que el país, las autoridades escolares y los maestros estamos en deuda con el gran educador.

Creemos oportuno, como sencillo homenaje, reproducir en esta revista algunas de sus más inteligentes reflexiones sobre didáctica de la lectura, ya que mantienen hoy total vigencia.

Nos referimos a las consideraciones de su proyecto acerca de los libros de lectura para el primer año de las escuelas primarias del Uruguay.

LA LECTURA

"Para proponer este Proyecto, tuve en cuenta los siguientes hechos, circunstancias y consideraciones:

1º - Los niños de primer año disponen actualmente, para satisfacer sus ansias de lectura, de un solo libro, el que se les entrega por lo general para evitar su memorización, una vez que con la base de diez o quince elementos literales, se les capacitó para leer cualquier combinación que con esos elementos puedan formarse.

2º - La conquista del libro constituye un momento cumbre en la vida espiritual del niño, y las victorias que su dominio le va reportando, desarrollan tal apetencia de lectura, que entra en la etapa por todos conocida, de dormir con el libro debajo de la almohada.

3º - En ese estado, a las pocas semanas, ese libro, en su totalidad, no tiene secretos para el lector, no lo sabrá leer para nosotros, pero lo sabe leer para él; perdió sus encantos primitivos, no satisface sus ansias de descubrimiento, de novedades, de vencer obstáculos a golpe de espíritu, y lo dramático es que la escuela no tiene otro libro que dar al niño, en el cual se renueve el mágico encantamiento, en una sucesión de nuevos panoramas suscitadores.

4º - La enseñanza metodizada y la ejercitación correspondiente inciden siempre durante todo el año, sobre ese único libro, juguete espléndido al comienzo, pero terriblemente tedioso ahora, desprovisto de arcanos, pleno de imposiciones en su moler constante y obligado en el vacío de la repetición.

5º - Así en esa forma, la escuela, que debiera tener como suprema finalidad la de generar goces por las actividades nobles del espíritu, engendra tedio por la lectura y por el libro, porque el niño ha de leer y ha de oír cientos de veces idéntica cosa.

6º - Con este Proyecto pensamos incorporar a la escuela, para el primer año, muchos libros de leer, no de lectura; que haya diez o veinte libros para cuando se conozcan quince letras; otros diez o veinte, para cuando se conozcan dieciséis y así sucesivamente. Y dar libros, permitirles leer como deseamos leer nosotros: cuando queramos, como queramos, sin que nadie entre a perturbar el mágico encanto con la advertencia de que no se tuvo en cuenta una coma, o se pronunció incorrectamente una palabra. Que cada niño nuestro duerma siempre con un libro debajo de la almohada.

Finalmente, pido que se medite en cuanto mejoraremos la enseñanza, si un niño al salir del primer año, ha leído sesenta o más libros, en lugar de uno como sucede ahora, y en las condiciones de ahora; en cuánto mejoraremos el lenguaje, la ortografía, la redacción, el desenvolvimiento del espíritu.

AGUSTIN FERREIRO.

EDDA AMESTOY

BASILICIA PEREIRA

Ella paría en la sombra
como pare la noche
círculos en el cielo.
Los conos obstruidos de la luz
miraban desde el barro.
La lástima venía.
Cuando dábamos vuelta la cabeza
se olvidaba
o nos íbamos nosotros.
Tuve miedo y salí.
Fuera del rancho,
los pájaros pisaban la mañana,
y llevaban
algo así como pajas del día
sumidas en el canto.

(De una serie de poemas de
una maestra en el rancharío)



EDDA AMESTOY
Oleo - La madre
de los
hombres.



*Mei maestra
vuela en
Alitalia*

1er. concurso de plástica infantil

Alitalia

**♦ NIÑOS
PARA ♦ ESCUELAS
♦ MAESTROS**

TEMA: Viajando en un jet de Alitalia

BASES:

1. Cada clase o escuela enviará una selección de los mejores dibujos y/o collage de sus niños referidos al tema.
2. Los trabajos deberán ser realizados en hojas de dibujo blancas, en blanco y negro o utilizando como máximo 3 colores.
3. En el dibujo deberá figurar la palabra ALITALIA o su símbolo.
4. En el reverso de la hoja deben figurar estos datos:
NOMBRE - EDAD - CLASE - ESCUELA - LOCALIDAD.
5. Los trabajos deberán ser enviados a:
REVISTA DE LA EDUCACION DEL PUEBLO - San José 1125 - P. 1 -
Montevideo, o ALITALIA - Colonia 814 - Montevideo.

LOS PREMIOS:

AL DIBUJO ELEGIDO - A SU MAESTRO - A SU ESCUELA - sendos primeros premios. A los demás: Planisferios, Calendarios, Afiches, Libros, etc. (la lista de los premios será detallada en los próximos números).

EL JURADO:

Integrado por plásticos, sicólogos, maestros, un representante de Alitalia y uno de la Revista de la Educación del Pueblo.

PLAZOS:

Fallo y entrega de premios - 18 de marzo de 1971

Los dibujos son propiedad de los organizadores.

ESTOS SON LOS PRIMEROS PREMIOS

- | | |
|-----------------------------|--|
| <u>A LA ESCUELA:</u> | 1 pasaje en avión a Santiago de Chile con ALITALIA |
| <u>AL ALUMNO:</u> | 1 bicicleta LYGIE de la firma Primo Zuccotti
1 maquette de avión |
| <u>AL MAESTRO:</u> | 1 portafolio de cuero
1 colección de libros de la Editorial UNION DEL MAGISTERIO. |

Cuaderno Pedagógico



12

**documentos de la lucha
por la escuela democrática**

la **contrarreforma** **religión en las escuelas**

DECRETO DEL 28 DE MAYO DE 1880.-

El Senado y la Cámara de Representantes... decretan:

- Art. 1º Modifícase el Decreto — Ley del 24 de Agosto de 1877 en la forma siguiente.
- Art. 2º El Estado costea la enseñanza primaria de primero y segundo grado ampliado.
- Art. 3º Solo serán de primer grado las escuelas mixtas y de primer grado ampliado las rurales, no pudiendo las primeras conservar párvulos que excedan de ocho años de edad.
En las demás, se refundirá la enseñanza de primero y segundo grado ampliado.
- Art. 4º Las lecciones sobre objetos se darán únicamente en las escuelas mixtas y en las rurales; pero en estas últimas y en las refundidas, solo las recibirán los alumnos hasta diez años.
- Art. 5º En las escuelas refundidas y en las rurales se enseñarán nociones sobre los deberes y derechos del Ciudadano con arreglo a la Constitución de la República.
- Art. 6º De acuerdo con la parte dispositiva del artículo 18 del Decreto Ley que se modifica, la enseñanza de la Religión católica se hará efectiva en las escuelas costeadas por el Estado, cuando menos una hora tres veces por semana.
- Art. 7º Los Inspectores Departamentales se reducirán a cuatro que serán distribuidos convenientemente entre los 13 Departamentos de la República.
- Art. 8º Créase un impuesto de dos pesos anuales por alumno que se denominará matrícula cuyo producto se destina a aumentar los fondos que costean la instrucción pública dada por el Estado.
- Art. 9º El P. E. reglamentará la presente ley.

Pablo Nin y González
Representante por el Durazno

la reforma

DE ACTUALIDAD

Con motivo del proyecto disparatado, que sobre la enseñanza común se ha discutido y sancionado por la H. Cámara de Representantes, hemos creído de oportunidad, publicar en nuestro Semanario un importante discurso pronunciado en la Asamblea francesa por una de las primeras ilustraciones de nuestra época: el poderoso genio de la Francia moderna representado en la persona de Victor Hugo.

A la belleza de la forma; a ese valiente y espiritual estilo del eminente publicista francés, reúne esta obra la profundidad del pensamiento, la generalización del concepto filosófico, expuesto con una frase lacónica, gráfica, persuasiva e insinuante; producto de ese espíritu gigantesco que bulle y se agita en el cerebro del gran hombre, producto de esa oratoria elocuentísima que llega a su objeto invariable-

mente, atrayendo y fascinando a su auditorio estremecido palpitando de interés, de afectos, de emoción hacia esas concepciones épicas que abarca la mirada de águila del poeta-filósofo desde la alta cumbre de los espacios infinitos donde se encumbra su alma universal.

En esta producción, encontrarán nuestros adversarios los fundamentos de razón, de caridad y del espíritu científico de nuestra época, en oposición al fanatismo del sectario, al oscurantismo de las muchedumbres ignorantes: al clamoreo de los débiles y de los incrédulos, que vacilan ante la fórmula civilizadora, apegados a la vieja doctrina, a la tradición secular que se abate en nuestro siglo bajo el imperio de la inflexible ley del progreso humano.

He aquí este documento parlamentario:

un discurso del liberalismo

VICTOR HUGO

Señores:

Cuando se abre una discusión que atañe a lo que hay de más grave en los destinos del país, es preciso ir directamente y sin vacilar al fondo de la cuestión. (Movimiento de atención).

Empezaré por decir lo que yo quiero, para pasar luego a manifestar lo que no quiero.

Señores: en mi sentir, el término difícil de alcanzar y lejano, sin duda, pero al cual es preciso tender en esta grave cuestión de la enseñanza, es la instrucción gratuita y obligatoria. (Muy bien! Muy bien!).

Obligatoria en el primer grado, gratuita en todos los demás. (Aplausos en la izquierda).

La instrucción primaria obligatoria, es el derecho del niño, que, no os engaños en ello, es aún más sagrado que el dere-

cho del padre y que se confunde con el derecho del Estado.

He aquí, pues, a mi entender, el ideal de la cuestión. La instrucción gratuita y obligatoria, es la medida que acabo de indicar.

Una inmensa enseñanza pública, dada y regulada por el Estado, partiendo de la escuela de aldea y subiendo por grados hasta el colegio de Francia, más alto aún, hasta el Instituto de Francia: las puertas de las ciencias abiertas de par en par a todas las inteligencias: do quiera que haya un campo, do quiera que haya un espíritu, que haya un libro: que todo pueblo tenga su escuela, toda ciudad su colegio, toda capital su facultad. (Bravos prolongados).

Un vasto conjunto, o, por mejor decir, una vasta red de talleres intelectuales, liceos, gimnasios, colegios, cátedras, bibliotecas, mezclando su irradiación sobre las superficies del país, despertando en todas partes las aptitudes y calentando en todas partes las vocaciones; en una palabra, la

escala del conocimiento humano, sostenida firmemente por la mano del Estado, descansando en la sombra de las masas más humildes y oscuras y conduciendo a la luz.

Ninguna solución de continuidad: el corazón del pueblo puesto en comunicación con el cerebro de la Francia. (Inmensos aplausos). He aquí como comprendo la educación pública nacional.

Señores: al lado de esta magnífica instrucción gratuita que solicitan los espíritus de todas las clases, ofrecida por el Estado, que da a todos por nada los mejores maestros y los mejores métodos, modelo de ciencia y de disciplina, normal, francesa, cristiana, liberal, que eleva sin duda alguna, el genio nacional a su más alta suma de intensidad, colocaré sin vacilar la libertad de enseñanza plena, entera, absoluta, sometida a las leyes generales como todas las demás libertades; y no tendré necesidad de darle el poder inquieto del Estado para vigilarla, porque le daré la enseñanza gratuita del Estado por contrapeso. (Bravo! Bravo!).

Este, señores, repito, es para mí el ideal de la cuestión. No os asustéis: sé muy bien que no es fácil alcanzar prontamente ese ideal, porque la solución del problema contiene una cuestión rentística considerable, como todos los problemas sociales de los tiempos presentes.

Señores: Este ideal es necesario indicarlo, porque se debe tender siempre a él: ofrece numerosos puntos de vista, pero no ha llegado aún la hora de examinarlos y profundizarlos. Tengo que aprovechar los instantes que me concede la Asamblea para abordar inmediatamente la cuestión en su realidad positiva actual. La tomaré en el punto en que se encuentra en lo relativo de madurez a que los acontecimientos de una parte y la razón pública de otra, la han traído.

Bajo este punto de vista, restringido pero práctico, de la situación actual, quiero, y lo declaro así, la libertad de la enseñanza; pero yo quiero la vigilancia del Estado, vigilancia efectiva del Estado seglar, puramente seglar, exclusivamente seglar; porque el Estado no es ni puede ser otra cosa que seglar.

Digo, pues, que quiero la libertad de la enseñanza bajo la vigilancia del Estado, sin que admita para personificar el Estado en esa vigilancia tan delicada y tan difícil que exige el concurso de todas las fuerzas vivas del país, más que a los hombres que pertenezcan a las carreras más graves, pero que no tengan ningún interés, sea de conciencia, sea de política, distinto de la unidad nacional. (Muy bien!, en la izquierda).

Quiero deciros que yo no introduciría en el consejo superior de vigilancia, ni en los consejos secundarios, ni obispos, ni delegados de obispos.

Creo que debe mantenerse y aún hacer más profunda que nunca esa antigua y saludable separación de la Iglesia y del Estado, que era la sabiduría de nuestros padres, y está tanto en el interés de la Iglesia como en el interés del Estado. (Aplausos).

Acabo de deciros lo que quiero; ahora voy a manifestaros lo que no quiero.

No quiero la ley que se os presenta.

¿Por qué?

Señores, porque es un arma.

Un arma no es nada por sí sola, no existe más que por la mano que se apodera de ella.

Ahora bien! cuál es la mano que se apoderará de esa ley?

He ahí toda la cuestión. (Conmoción).

Señores, es la mano del partido clerical. (Es cierto).

Señores, temo esa mano, quiero romper el arma y rechazo el proyecto. (Muy bien! Muy bien!)

Dicho esto, entro en la discusión.

Voy a abordar desde luego y de frente una objeción que se ha hecho a los que se han colocado en mi punto de vista, la sola objeción que tiene alguna apariencia de gravedad.

Se nos dice queréis excluir el clero del consejo de vigilancia del Estado, luego proscibís la enseñanza religiosa.

Señores, me explicaré para que nunca por mi falta se interprete de un modo siniestro lo que digo ni lo que pienso.

Lejos de proscibir la enseñanza religiosa, ¿lo comprendéis? creo que esta enseñanza es hoy más necesaria que nunca. Cuanto más crece el hombre, tanto más necesidad tiene de creer; cuanto más se acerca a Dios, tanto mejor debe verle. (Conmoción).

Hay una desgracia en nuestro tiempo y casi estoy por decir que no hay más que una desgracia, cual es una tendencia marcada a circunscribirlo toda la vida. (Sensación).

Al dar por fin al hombre la vida terrestre y material, se agravan todas las miserias por la negación, que es su término; se añade el abatimiento al peso insostenible de la nada y de lo que no era más que el sufrimiento, es decir la ley de Dios, se hace la desesperación, es decir la ley del infierno; (profunda conmoción) de aquí provienen las profundas conmociones sociales. (Sí! Sí!).

Ciertamente yo soy de los que quieren, (y nadie lo duda en este recinto) soy de los que quieren con un inexplicable ardor y por todos los medios posibles, mejorar en esta vida la suerte material de los que

sufren; pero la primera de las mejoras, es darles la esperanza. (Bravo en la derecha.) ¡Oh! y cómo se aminoran nuestras miserias finitas cuando se mezcla a ellas una esperanza infinita! (Muy bien! Muy bien!).

Nuestro deber, cualesquiera que seamos, legisladores u obispos, sacerdotes o escritores, es esparcir, prodigar bajo todas las formas, toda la energía social, para combatir y destruir la miseria. (Bravos! en la izquierda.) Y al mismo tiempo hacer levantar todas la cabezas hacia el cielo, dirigir todas las almas, volver todas las esperanzas hacia una vida ulterior donde se hará justicia a todos. Digámoslo de una vez: nadie habrá injusta e inútilmente sufrido. La muerte es una restitución. (Muy bien! conmoción en la derecha.)

La ley del mundo material es el equilibrio; la ley del mundo moral es la equidad. Dios se halla al fin de todas las cosas: no lo olvidemos y enseñémoslo a todo el mundo: no habría ninguna dignidad en vivir, ni esto merecería la pena, si debiera morir todo en nosotros; y lo que santifica la labor y aligera el trabajo, lo que hace al hombre fuerte, bueno, sabio, paciente, benévolo, justo, humilde y grande, a la par que digno de la inteligencia, de la libertad, es tener delante de sí la perpetua visión de un mundo mejor, irradiado a través de las tinieblas de esta vida. (Marcada aprobación.)

Por lo que a mí toca, ya que por casualidad hablo en este momento y salen tan graves palabras de labios tan poco autorizados como los míos, séame permitido decirlo aquí, declarándolo y proclamándolo desde esta tribuna: yo creo profundamente que ese mundo mejor: mundo mil veces más real a mis ojos que esta miserable quimera que devoramos y llamamos vida: mundo que tengo sin cesar a mi vista, mundo en el cual creio con toda la fuerza de mi convicción y que tras largas luchas, afanosos estudios y fuertes pruebas ha venido a ser a un mismo tiempo la certidumbre suprema de mi razón y el supremo consuelo de mi alma. (Profunda sensación.)

Yo quiero, pues, que haya enseñanza religiosa: pero nó la enseñanza religiosa de un partido, sino la enseñanza religiosa de la Iglesia. La quiero sincera, pero no hipócrita: (Bravo! Bravo!) La quiero teniendo por objeto el cielo, no la tierra. (Muestras de aprobación.)

No quiero que una cátedra sea invadida por la otra: no quiero mezclar al sacerdote con el profesor, o si consiento en esa mezcla, le vigilo y hago que el ojo del Estado esté siempre fijo sobre los seminarios y congregaciones: del Estado, digo y repito, del Estado seglar, celoso únicamente de su grandeza, y de su unidad. Hasta que llegue el día por mí tan ardentemen-

te deseado, en que pueda ser proclamada la libertad completa de enseñanza, bajo las condiciones que dije al empezar: hasta que llegue ese día, repito, quiero la enseñanza de la Iglesia, pero la quiero dentro de la misma Iglesia, y no fuera, considerando sobre todo como irrisoria burla eso de querer que la supervigilancia del Estado en la enseñanza del clero sea ejercida por el mismo clero. Para decirlo todo en una palabra, repito, que sólo quiero lo que querían nuestros padres; la Iglesia en su casa y el Estado en la suya. (Muy Bien!)

Claramente ve ya la Asamblea por qué me opongo al proyecto de ley: acabaré de explicarme.

Señores, como os indicaba poco há, este proyecto es algo más, o mejor, diremos, algo peor que una ley política; es una ley estratégica. (Murmullos.)

No es mi ánimo ciertamente dirigirme al venerable obispo de Langres, ni a ninguna otra persona de las que se hallan en este recinto; diríjome sí al partido que cuando menos ha inspirado este proyecto de ley, sino lo ha redactado, a ese partido que no por irse extinguiendo deja de ser ardiente, al partido clerical. Ignoro si este partido se halla actualmente en el gobierno, ni sé tampoco si existe en esta Asamblea. (Conmoción.) Pero le siento en todas partes y estoy seguro de que me oirá, porque es muy fino de oídos. (Risas.) A él me dirijo, pues, y le digo: Oid francamente, os lo manifiesto, no me fio de vosotros. Instruir vale tanto como construir. (Sensación.) Y yo desconfío de vuestras construcciones. (Muy bien! Muy bien!)

No quiero confiaros la enseñanza de la juventud, el alma de los niños, el desarrollo de la inteligencia virgen que nace a la vida, el espíritu de las nuevas generaciones o para decirlo de una vez, la suerte futura de la Francia. Y no quiero confiaros la suerte futura de la Francia, porque tanto valdría entregarla sin defensa en vuestras manos. (Conmoción.)

No basta, no, que las nuevas generaciones nos sucedan, es preciso que nos continúen y he ahí por qué no quiero para ellas que vuestra mano las conduzca ni que vuestro soplo las aliente; porque no quiero que la obra de nuestros padres sea demolida por vosotros. (Muy bien!) Porque después de aquella gloria no quiero pasar por la ignominia. (Conmoción profunda.)

Vuestra ley es una ley con máscara; (Bravo!) ley que dice una cosa y en ejecución sería otra muy distinta; ley que envuelve un pensamiento de esclavitud disfrazado con los arcos de la libertad, ley que so color de donación no es en realidad sino una confiscación. No, no la quiero, la rechazo. (Aplausos en la izquierda.)

Ya conocemos vuestros hábitos; cuando acabáis de forjar una cadena venís a decirnos: ¡Aquí tenéis una libertad! Cuando decretáis una prescripción: ¡Aquí tenéis una amnistía! (Nuevos aplausos.)

¡Ah! cierto, no os confundo con la Iglesia, como no confundo el hongo con el roble. (Muy bien!) Porque vosotros sois las plantas parásitas de la Iglesia, la peste de la Iglesia. (Risas.) Ignacio es enemigo de Jesús, (suma aprobación de la izquierda.) vosotros no sois los creyentes, sino los sectarios de una religión que no comprendéis; sois los histriones de la santidad. No mezcléis a la Iglesia en vuestros negocios, en vuestras combinaciones, en vuestros planes estratégicos, en vuestros ambiciosos proyectos. No la llaméis vuestra madre para convertirla en esclava; no la atormentéis bajo el pretexto de enseñarle la política; y sobre todo no la identificéis con vosotros mismos. ¡Mirad bien los gravísimos males que le causáis! ¡Mirad cómo decae por culpa vuestra! Os hacéis amar tan poco que acabaréis por infundir contra ella el aborrecimiento de los pueblos. En verdad os digo que puede pasarse muy bien sin vosotros: dejadla tranquila, que cuando ya no existáis, todos la buscarán de nuevo, dejad a esa venerable Iglesia en su soledad, en su abnegación, en su humildad, que todo ello compone su grandeza. Su soledad hará que vuelva a ella la multitud; su abnegación es su poder, así como en su humildad está su majestad. (Grandes muestras de adhesión.)

Nos habláis de enseñanza religiosa. Sabéis cual es la verdadera enseñanza religiosa, aquella ante la cual debemos prosternarnos, aquella que por nadie debería ser turbada? Pues es la hermana de caridad a la cabecera del moribundo: es el hermano de la Merced rescatando al cautivo; es Vicente de Paul recogiendo al niño expósito; es el Obispo de Marsella en medio de los apedados; es el Arzobispo de París adelantándose con la sonrisa en los labios hasta el formidable arrabal de S. Antonio, levantando su crucifijo por encima de la guerra civil y no curándose de la muerte a trueque de conseguir la paz. (¡Bravo!) Esa es la verdadera enseñanza religiosa real, profunda, eficaz y popular; la que felizmente para la religión y para la humanidad conquista al cristianismo más corazones que los que aleja de él vuestra conducta (Prolongados aplausos en la izquierda).

¡Ah! ¡Ya os conocemos! ya conocemos al partido clerical, partido veterano que ya tiene hojas de servicios (Risas). El es el que monta guardia en la puerta de la ortodoxia (Risas); él, que ha encontrado para la verdad esos dos cables, la ignorancia y el error; él, el que ha prohibido al genio y a la ciencia ir más allá del misal, y el que quiere enclaustrar el pensamiento en el dogma.

Cuantos pasos ha dado la inteligencia

europaea, los ha dado a su pesar; su historia está escrita en la historia del progreso humano, pero escrita al revés (Sensación); él se ha opuesto a todo (Risas). El es el que ha hecho azotar a Príncipi por haber dicho que no caerían las estrellas; él es el que ha aplicado siete veces el tormento a Campanella por haber afirmado que el mundo de los números era infinito, entreviendo el secreto de la creación; el que ha perseguido a Hervrey por haber probado que circulaba la sangre. Con el testimonio de Josué prendió a Galileo; con el de S. Pablo aprisionó a Cristóbal Colón (Sensación.); descubrir la ley del cielo era una impiedad; encontrar un mundo, una herejía (Muy bien! Muy bien!). El fue el que anatematizó a Pascal en nombre de la religión; a Montaigne en nombre de la moral; a Molière en el de la moral y de la religión (Muy bien! Muy bien!). ¡Oh! sí, no hay que dudar, cualesquiera que seáis, ya os llamáis del partido católico, ya seáis del partido clerical, os conocemos; ya hace mucho tiempo que la conciencia humana se revela contra vosotros y os pregunta: ¿Qué queréis de mí? Ya hace mucho tiempo que procuráis poner una mordaza al espíritu humano. (Aclamaciones en la izquierda).

¡Y vosotros queréis haceros dueños de la enseñanza! ¡Y no queréis aceptar ni a un sólo poeta, ni a un escritor, ni a un filósofo, ni a un pensador, y rechazáis cuanto se ha escrito, descubierto, pensado, deducido, iluminado, imaginado, inventado por los ingenios, el tesoro de la civilización, la herencia secular de las generaciones, el patrimonio común de las inteligencias! Si el cerebro de la humanidad estuviese a vuestra disposición como la página de un libro, lo llenaríais de borrones (Sí, sí) tenéis que convenir en esto. (Movimiento prolongado).

En fin, hay un libro que desde la primera letra hasta la última es una emanación superior, un libro que es para el Universo lo que el Corán para el islamismo, lo que los Vedas para la India; un libro que contiene toda la sabiduría brahma iluminada por toda la sabiduría divina; un libro al cual la veneración de los pueblos ha llamado el libro, la Biblia. ¡Pues bien, vuestra censura ha llegado hasta este libro! ¡Cosa inaudita! ¡Los papas han proscrito la Biblia! ¡Cómo deben admirarse los sabios, cómo deben espantarse los corazones sencillos al ver el índice de Roma sobre el libro de Dios! (Grande aprobación en la izquierda).

¡Y con todo, reclamáis la libertad de enseñanza! Seamos sinceros, entendamos acerca del género de libertad que queréis:

documentos

esta libertad es la de no enseñar (Aplausos en la izquierda). Vivas reclamaciones en la derecha). ¡Ah! ¡queréis que se os entreguen los pueblos para instruirlos! Está bien, pero veamos vuestros discípulos, veamos vuestros productos. (Risas.) ¿Qué habéis hecho de la Italia? ¿Qué habéis hecho de la España? Diez siglos hay que tenéis en vuestras manos, a vuestra dirección, en vuestra escuela, bajo vuestra férula a esas dos grandes naciones, ilustres entre las ilustres; pues bien, ¿qué habéis hecho de ellas? (Conmoción).

Voy a decirlo. Merced a vuestro régimen, la Italia, cuyo nombre nadie que piense puede pronunciar sin un inefable dolor filial, la Italia, esa madre de los ingenios y de las naciones, que ha esparcido por el universo las más brillantes maravillas del arte y de la poesía, la Italia que ha enseñado a leer al género humano, hoy no sabe leer. (Sensación profunda.)

Sí, la Italia es de entre todos los Estados de Europa, aquél en que existen menos naturales que sepan leer! (Reclamaciones en la derecha; gritos violentos).

La España, magníficamente dotada, la España que había recibido de los romanos su primera civilización, de los árabes su segunda, y de la Providencia, a pesar de vosotros, un mundo, la América, la España ha perdido merced a vosotros, merced a vuestro yugo de embrutecimiento, que es también yugo que degrada y empequeñece. (Aplausos en la izquierda. Reclamaciones en la derecha). La Inquisición que ha quemado a cinco millones de hombres! (Denegaciones en la derecha.) Leed la Historia: la Inquisición que exhumaba los muertos para quemarlos como herejes. (Es cierto); testigos de ello Urgd, Arnauld y el conde de Focalquier: la Inquisición que declaraba a los hijos de los herejes hasta la segunda generación, infames e incapaces de honores públicos, exceptuando sólo aquéllos, tales son los términos de las sentencias, que hubieran denunciado a sus padres (Profunda sensación); la Inquisición que en este momento mismo tiene aún selladas con el sello del índice en la Biblioteca papal los manuscritos de Galileo. (Agitación.) Sin embargo, para consolar a la España de lo que le quitábais, ¡le regaláis el sobrenombre de católica! (Rumores en la derecha.)

Queréis saberlo? vosotros habéis arrancado a uno de sus más grandes hombres ese doloroso grito, que es vuestra mayor acusación: "Prefiero que sea la grande a que se le llame la católica". (Gritos en la derecha: interrupción prolongada: varios miembros interrumpen violentamente al orador.)

Ahí tenéis vuestras obras maestras: habéis apagado ese foco que se llama Italia; y habéis minado ese coloso que se

llama España; cenizas es la una, la otra escombros.

Ved lo que habéis hecho de estos dos grandes pueblos. Ahora bien, ¿qué es lo que queréis hacer de la Francia? (Profundamente conmoción.)

Venís de Roma, os felicito por ello, pues allí habéis conseguido una gran victoria! (Risas y bravos en la izquierda.) Venís de poner una mordaza al pueblo francés. A la verdad que ésta es más gloriosa empresa; pero cuidado con lo que se hace; que el pueblo francés es un león lleno de vida. (Agitación.)

¿Qué cosa queréis atacar, pues? Voy a decirlo; la razón humana. ¿Por qué? Porque ella ilumina. (Sí, sí, no, no.)

Sí, ¿queréis que os diga lo que os importa? Esa enorme cantidad de luz libre que la Francia despide hace tres siglos; luz hecha de razón; luz más brillante hoy que nunca; luz que hace ser a la nación francesa la nación iluminadora, de tal suerte que se aperciba la claridad de la Francia en luz de todos los pueblos del Universo. (Sensación.); pues bien, esta claridad de la Francia, esta luz libre, esta luz directa, esta luz que no viene de Roma, porque viene de Dios, esta luz, es la luz que queréis extinguir! (Es cierto), y esta luz ¡es la que queremos conservar! (Sí! Sí! Bravo en la izquierda.)

Rechazo vuestra ley. La rechazo porque confisca la enseñanza primaria; porque degrada la enseñanza secundaria; porque rebaja el nivel de la ciencia; porque empequeñece a mi país. (Sensación.)

La rechazo porque soy de aquellos a quienes se les oprime el corazón cada vez que la Francia sufre por cualquier motivo alguna disminución, ya de territorio como por los Tratados de 1815, ya de grandeza por vuestra ley. (Varios aplausos en la izquierda.)

Señores, permitidme que antes de concluir, desde lo alto de esta tribuna dirija al partido clerical, al partido que nos invade (¡Atención! ¡atención!) un serio consejo. (Rumores en la derecha.)

No es habilidad lo que le falta; cuando le ayudan las circunstancias es fuerte, y conoce el arte de mantener a una nación en un estado mixto y lamentable que es la muerte, pero que tampoco es la vida. (Eso es cierto.) A esto le llaman gobernar. (Risas.)

Esto es el gobierno por medio del letargo (Risas) pero que se guarde: pues nada que se parezca a esto conviene a la Francia, y es un azar muy temible dejarle entrever solamente a esta Francia un ideal como el siguiente: la sacristía soberana; la libertad vendida, la inteligencia vencida y encadenada, los libros desgarrados, el sermón en lugar de la prensa, la oscuridad en

los espíritus producida por la sombra de las sotas, y los ingenios aporreados por los pertigueros. (Gritos en la derecha).

Evidentemente el partido clerical es hábil; pero esto no impide que sea cándido. (Risas.) ¡Teme el socialismo! ¡Quiere atravesar la oleada y se imagina poder salvar la sociedad combinando para defenderla las hipocresías sociales con las resistencias materiales, colocando un jesuita en vez de un gendarme! (Risas y aplausos.) Da lástima.

Lo repito, guárdese, porque el siglo décimo nono le es contrario: no se obstine y renuncie a dirigir esta grande época llena de institutos profundos y nuevos pues de lo contrario sólo conseguirá coronarla, desarrollar imprudentemente cierta faz terrible de nuestro tiempo y hacer seguir terribles eventualidades. Sí, con este sistema quiere hacer salir, insisto en ello, la educación de la sacristía y el gobierno del confesionario (Larga interrupción: gritos de: ¡Orden!). (Muchos miembros de la derecha se levantan. El Presidente y Víctor Hugo entablan un coloquio que no pudo oírse en medio del violento tumulto: el orador continúa.)

Con esta doctrina que una lógica inflexible y fatal trae consigo, a pesar de los hombres mismos, haciéndola fecunda para el mal, con esas doctrinas que horrorizan cuando se les consideran en la historia... (Nuevos gritos de ¡¡Orden!!).

Sí, con este sistema, con esta doctrina y con esta historia, sépalo el partido clerical, donde quiera que esté, engendrará revoluciones; donde quiera para evitar Torquemadas se caerá en los Robespierre. (Sensación.)

Hé aquí lo que hace del partido que se titula católico un grave peligro público. Y aquéllos que como yo temen igualmente para las naciones el trastorno anárquico, como el adormecimiento sacerdotal, lanzan el grito de alarma cuando es tiempo todavía: que se piense bien en esto. (Rumores en la derecha). Me interrumpís: los gritos y murmullos ahogan mi voz.

Señores, os hablo, no como agitador, sino como un hombre honrado. (¡Atención! ¡Atención!)

¡Ah! Señores, ¿por ventura soy sospechoso para vosotros?

Gritos a la derecha: Sí, sí!

Víctor Hugo: ¿Con que soy sospechoso y lo decís vosotros?

Gritos a la derecha: Sí, sí!

(Inexplicable tumulto; una parte de la derecha se levanta e interpela al orador imparable en la tribuna.)

¡Pues bien! forzoso es explicarnos sobre este punto. (Se restablece el silencio.)

Pues es en cierto modo un hecho personal y creo que escucharéis una explicación provocada por vosotros mismos. ¡Ah! ¡con que soy sospechoso para vosotros; pero el año último defendí el orden amenazado como defendería el orden mañana si

el riesgo viniese por esta parte! (Conmoción.)

Soy sospechoso para vosotros; pero lo era igualmente cuando cumplía mi mandato de representante de París, evitando la efusión de sangre en las barricadas de Junio. (Bravos en la izquierda; nuevos gritos a la derecha, comienza el tumulto.)

El orador continúa.

¡Con que no queréis oír una voz que defiende resueltamente la libertad! ¡Si soy sospechoso para vosotros también lo sois para mí! El país nos juzgará a todos. (Muy bien! ¡Muy bien!).

Señores, la última palabra. Acaso soy uno de aquellos que han tenido la dicha de hacer a la causa del orden, en circunstancias difíciles y recientes, algunos oscuros servicios, habrán sido olvidados, no los recuerdo; pero en este momento tengo derecho a apoyarme en ellos. (¡No! ¡No! ¡Sí! ¡Sí!).

Yo soy uno de aquellos que quieren para este noble país la libertad y no la incompreensión, el acrecentamiento continuo y no el aminoramiento, el poder y no la servidumbre, la grandeza y no la nada. (Bravos en la izquierda.) Sin embargo, he aquí las leyes que vosotros nos presentáis. Vosotros, gobernantes, legisladores, queréis detener la Francia. Vosotros queréis petrificar el pensamiento humano, ahogar la antorcha divina, materializar el espíritu. (Sí, sí! ¡No!, no!) Pero vosotros no veís los elementos de los tiempos en que vivís, ¡estáis en vuestro siglo como extranjeros! (Profunda sensación.)

¡Cómo! en este siglo, en este gran siglo de las novedades, de los descubrimientos, de las conquistas, ¿váis a soar con la inmovilidad? (Muy bien!) ¿En este siglo de esperanza proclamáis la desesperación? (Bravo!) ¡Cómo! ¿Hecháis por tierra a guisa de hombres fatigados, la gloria, el pensamiento, la inteligencia, el progreso, el porvenir y decís: Basta ya, no vayamos más adelante, detengámonos? (Negativas en la derecha.) Pero vosotros no veís que todavía, viene, se mueve, crece, se transforma y se renueva en torno de vosotros, sobre vosotros, y debajo de vosotros. (Conmoción.)

¡Ah! vosotros queréis deteneros y detenernos! pues bien, yo os lo repito con profundo dolor, yo que odio las catástrofes y los trastornos, os advierto que lleváis la muerte en el alma. (Risas a la derecha.) Vosotros no queréis el progreso; tendréis las revoluciones. (Profunda agitación.) A los hombres que sean bastante insensatos para decir la humanidad no caminará, responde Dios haciendo estremecer la tierra. (Grandes aplausos en la izquierda.)

He dicho.-

documentos

el primer manotón

**un artículo
de "EL MAESTRO"**

Nuestras profecías se han cumplido; nuestros vaticinios se han realizado; nuestros temores tenían su fundamento. El proyecto de destrucción de la enseñanza pública, como muy acertadamente lo califica El Siglo, ha sido aprobado en la Cámara de Diputados casi como la Comisión de Legislación lo presentó. En un principio los artículos de este proyecto fueron discutidos uno a uno, y ya nuestros lectores conocen la manera de dilucidarlos, pues de ella dimos cuenta en el primer número de El Maestro. Desde el 4º artículo hasta el 16, la polémica entre los padres de la patria fue menos ardiente, y en medio de algunas observaciones sensatas por parte de los menos y de multitud de sandeces por parte de los más, también se sancionó el proyecto hasta el citado artículo. Luego... luego, en una hora y media, sin discusión, sin estudio, sin cambio de ideas, en medio de una barra numerosa que no sabía que admirar más, si la audacia de la mayoría de los señores representantes o su reconocida mala fé, estos caballeros aprobaron los 23 artículos restantes. El atentado estaba perpetrado, la monstruosidad en camino de llevarse al terreno de la práctica.

Para dar este paso nada han tenido en cuenta los señores de la mayoría; ni las enormes sumas invertidas en la organización escolar vigente, ni la bondad de los resultados que esta organización está dando; ni el clamor público que los apostrofa a cara descubierta como demoleedores del edificio escolar actual; ni la voz de la inmensa mayoría de la prensa que les ha presentado argumentos y razones. hechos

y no palabras; ni las reflexiones de una minoría independiente y franca, liberal y patriótica.

Los señores Diputados que forman mayoría en la Cámara, acaudillados por un sacerdote presuntuoso y un escritor que el año 71 pedía la guerra sin cuartel entre los partidos orientales, entonces en lucha fratricida, no han titubeado en ponerse al servicio del grupo clerical cuyo primer triunfo es un jirón arrancado a la bandera de las instituciones, que como la Ley de Educación Común, honran al país que las cobija y al gobierno que las sostiene.

¡Qué satisfecho ha de quedar ahora el amor propio de algunas necias individualidades a quienes José Pedro Varela fustigó con su pluma acerada y contundente!

No pudieron discutir con él ni se atrevieron a respirar cuando aquel talento malogrado vivía y se vengan hoy destruyendo su obra. ¡Qué ruin proceder! ¡Qué actitud tan decorosa!

Pero no cantéis himnos de victoria, no pidáis a los hijos de Loyola que atan palmas por este primer triunfo, por esta victoria parcial que les habéis proporcionado. La miel puede trocarse en hiel, y ¡ay de nosotros! si os véis obligados a apurar toda la copa. La carrera es de tiro largo, y al final de la jornada veremos quiénes son los vencidos: si el pueblo y sus instituciones más predilectas, o vosotros, que a pesar de sentaros en los escaños de la Cámara, no sois ni podéis ser la genuina representación de la Nación Uruguaya!

**Artículo de "El Maestro",
del 11/VII/1880.-**

la contrarreforma

paráfrasis un artículo de "el bien público"

DOMINGO, 4 DE ABRIL DE 1880.

La España de ayer tarde, conociendo que las penurias del erario público y por todos sentidos, puedan conducir a que el presupuesto de instrucción pública sea razonablemente disminuído, pone en juego un recurso que ya en otras ocasiones, dado que es infinito el número de los tontos, ha producido resultados maravillosos: tal es el de gritar que se le trata de robar al pueblo el pan de la educación recluyéndolo a las mazmorras de inveterada ignorancia.

El tono ampuloso con que ese diario lanza sus aseveraciones tan huecas como repetidas nos obliga a hacer una paráfrasis de sus sentencias, que al mismo tiempo nos permitirá explicar algunos de los propósitos que se tiene en vista, por otra parte, de los que combaten la organización actual de la instrucción pública.

Dice, pues **La España** y decimos alternativamente nosotros:

"No se trata de una cuestión económica", no, sino de una cuestión estomáquica... para ustedes.

"No se trata de reducción de empleados", no, sino de suprimir el infame comercio que algunos hacen con esos empleos.

"No se trata de rebaja de sueldos", no, sino de limar algunos dientes demasiado voraces.

"No de una reforma administrativa", efectivamente, sino de suprimir muchas explotaciones que se hacen a costillas de los administrados.

"Los tiros no van dirigidos más al corazón", no, sino más al estómago de algunos magnates.

"Se trata de derribar la obra de la Educación" ¡qué disparate! se trata tan solo de derribar el pilar que sostiene el plato de muchos.

"Se trata de restablecer cartas y privilegios". Ca, no señor; sino de quitarles a ustedes el monopolio de hacer unos maestros y, sobre todo unas maestras, que en todo sentido, dan lástima.

"Se trata de dividirnos", es verdad, pero es quitándoles la pitanza, con lo cual se acabarán pronto las amistades entre los compadres.

"Se trata de clasificarnos en pobres y ricos", no, no señor, sino de evitar que ustedes nos dejen a todos pobres, para hacerse ustedes mismos ricos, en parte con los empleos y, en parte mucho mayor con las **changas**.

"Se trata de resucitar jerarquías", al contrario se trata de dar fin con la jerarquía de **explotadores y explotados**.

"Se quiere achicar, **adulterar** y empuqueñecer el grandioso pensamiento que, convertido en Ley, ilumina el áspero camino porque marcha este pueblo hacia su redención y hacia un espléndido porvenir". No, no señor: precisamente se trata de que cesen todos los achicamientos, los adulterios y las hipocresías de los que habiéndole hecho a la Ley un artículo que manda enseñar la religión, le hacen al pueblo la irrisión de no cumplirlo y el escarnio de gloriarse de ello en sus mismas narices.

"Se quiere arrojar en medio de esa **inocente** muchedumbre de niños... el esqueleto de la vieja escuela". No, no; de lo que se trata es de quitar de en medio de esa **inocente** muchedumbre, y precisamente en razón de su misma inocencia el germen de la corrupción que las palabras y más aún las obras de algunos empleados de la Instrucción no desconocidos a **La España**, introducirían necesariamente en sus almas; se trata, en fin, de que so pretexto de enseñar, se despeguen de la roca del presupuesto muchas **lapas**, que lo son en todos sentidos.

¿Está satisfecha **La España** con nuestras explicaciones?

Pues crea que así como nosotros piensan casi todos los que están en el secreto de como pueden llegar a ser **lucrativos**... pero muy **lucrativos**, hasta los cargos más **gratuitos** del ramo de la Instrucción.

Et pas plus.

documentos

la reforma

la respuesta

CIRCULAR A LA PRENSA

Señor redactor de **El Maestro**.

Hace algún tiempo que el diario **El Bien Público** dio a luz un artículo lleno de infames reticencias contra los miembros de la Dirección General de I. Pública.

Resolvimos entonces acusar criminalmente aquel artículo, optando por la vía ordinaria entre otras consideraciones por evitar en lo posible que aquél diario, que hace uso de todas las armas, explotase el sentimiento religioso y pretendiese dar a la Dirección en el jury un carácter que ella no quiere asumir.

Su misión es educar, educar adoptando los mejores y más racionales métodos, de conseguir aquel resultado, sin tomar en cuenta los intereses de un culto cualquiera que pueda favorecer o lastimar.

No hace por consiguiente propaganda religiosa alguna, ni pregunta a sus miembros ni a su numeroso personal enseñante a qué Dioses rinden tributo.

Aquel juicio, de que se hizo responsable el señor don Francisco Durá, tramita penosamente ante la justicia, pero interpretado tal vez como una debilidad el modo adoptado por nosotros, el diario católico publicó pocos días después en sus columnas editoriales otro artículo en que se salvaban todos los límites de la libertad de escribir y en que se nos hacían cargos concretos que atentaban infamemente contra nuestra honorabilidad de hombres y de funcionarios.

Se nos llamaba explotadores de nuestros administrativos; se nos decía que nos enriquecíamos en parte con los sueldos y en parte mucho mayor con las "changas" y que sabíamos tornar en muy lucrativos hasta los cargos más gratuitos del ramo de instrucción.

Acusamos en el acto ante el jurado aquella publicación, que por decoro propio no queremos calificar.

Citado el director de **El Bien Público** eludió por repetidas veces presentarse ante el Juez, amparándose en su carácter de magistrado. El abogado de la Dirección, temiendo que distrajera del objeto principal del juicio, el engolfarse en una cuestión para deslindar los deberes del doble carácter que enviste el señor Don Juan Zorrilla de San Martín como Juez y como director del diario citado, puso de lado esa sutileza y pidió al Juez del Crimen que compareciese el gerente o administrador a objeto de que se declarase quién era el autor del artículo acusado.

Llenados estos trámites salimos con que los originales del escrito a que se hace referencia estaban firmados por un señor don Félix Hernández Larrañaga.

Era el caso de reconocerse que había obrado con prudencia el señor Zorrilla de San Martín resistiéndose a presentarse ante el Juez para hacer aquella declaración. Se le habrían subido los colores a la cabeza al declarar en la audiencia ante el magistrado, que había sentado a su lado y dándole los honores del amigo, en la redacción de **El Bien Público** al señor don Félix Hernández Larrañaga, que ni nosotros conocemos ni conoce probablemente ninguno de los que nos leen.

Para dar la mano a escritores de esa talla preciso es probablemente llegar a capas sociales que no frecuentan los miembros de la prensa a quienes nos dirigimos, incluso el señor Zorrilla de San Martín.

No se detienen aquí todavía, los incidentes de este juicio. Citado el señor Larrañaga para presenciar la insaculación de jurados presenta una declaración ante el juez de la causa retractándose de cuando pueda ser ofensivo a la Dirección y a sus miembros, cuya honorabilidad no desconoce, y aún a las Corporaciones que le están subordinadas, manteniendo sólo lo dicho como cuestión de doctrina en cuanto se refiere a plan, régimen y sistema de enseñanza y a medios legales de cubrir los presupuestos.

JACOBO A. VARELA
REMIGIO CASTELLANOS
ALFREDO VAZQUEZ ACEVEDO
JUAN ALVAREZ Y PEREZ
EMILIO ROMERO

En presencia de esta situación, teniendo que continuar el juicio con una persona que notoriamente se ha presentado para eludir la acción de la justicia sobre el verdadero culpable, y lo que más todavía con un reemplazante que se retracta explícitamente, la Dirección, con el consejo de su abogado, ha resuelto dejar sin efecto el iniciado proceso, sometiendo su actitud y la conducta de **El Bien Público** al fallo de la opinión y de la prensa de la República, ya sea ésta amiga o adversaria, porque estaría siempre dispuesta a someter sus procedimientos en el manejo de fondos al dictamen de sus propios enemigos en el terreno de las ideas.

Nosotros creemos que como funcionarios, aún como hombres, debemos estricta cuenta a nuestros ciudadanos de los dineros cuya administración se nos ha confiado, pero creemos haber hecho lo que era dable para llegar a ese objeto, sacrificando solo el natural interés de castigar con la ley a los calumniadores.

Pero si la impunidad relativa a alentar a aquellos que tienen por profesión difamar a los que no piensan como ellos, iremos entonces hasta los últimos límites si necesario fuese.

Hemos acusado en la vía ordinaria eludiéndose y retardándose la acción de la justicia por sutilezas y evasivas de todo género.

Hemos acusado ante el jurado, y el autor notorio de la calumnia, nos manda un **infeliz** para que retracte, de forma que de todas maneras quedaría burlada la acción penal, no alcanzando al delincuente verdadero. Sólo el castigo de la reprobación pública puede ser eficaz y ese esperamos que lo fustigará, cuando sabemos que no aplaude las sutilezas de la perfidia.

Serenos en la rectitud de nuestros procedimientos como funcionarios, no levantan en nosotros rencores impetuosos, esos desbordes de espíritus llevados al paroxismo del extravío.

Nos duele, sí, profundamente, porque acusa la decadencia de una sociedad, el que haya quienes, honorables y dignos muchos, como los que sostienen, redactan y patrocinan **El Bien Público** por espíritu religioso, por interés de una religión positiva, cualquiera, hagan, pagándolas, comercio innoble de esas deformidades morales.

Por nuestra parte, jamás imitaremos a los que nos combaten. No mantendremos jamás escritores para que vayan por la prensa a llamar explotadores a aquellos a quienes respetamos en la vida social y a quienes apretamos la mano allí donde la estrechan los hombres honestos.

— Réstanos declarar que estaremos en todo tiempo dispuestos a continuar el juicio entablado siempre que por el artículo referido se responsabilice cualquiera de los señores que sostienen y patrocinan notoriamente **El Bien Público**, su Director o aún el mismo señor don Francisco Durá.

Rogamos al señor Redactor quiera dar publicidad a estas líneas que conceptuamos de interés público, ya que con ellas damos cuenta de nuestros procedimientos como funcionarios, dejando a su elevado criterio la apreciación de los hechos que hemos narrado.

Saludamos al señor Redactor con nuestra consideración más distinguida.

Jacobo A. Varela - Remigio Castellanos - Alfredo Vázquez Acevedo - Juan Alvarez y Pérez - Emilio Romero.

documentos

el juicio

ESCRITO
PRESENTADO EN LA ACUSACION
ENTABLADO CONTRA EL DIARIO
"EL BIEN PUBLICO".

Señor Juez L. de Crímen.

Carlos J. Arrúe, por la Dirección G. de I. Pública, en el juicio de imprenta promovido contra el diario **El Bien Público**, por injuria y calumnia, evacuando la vista conferida, como mejor proceda, digo:

Que cuando esperaban mis representantes, como todos tenían el derecho de esperarlo, que don Francisco Durá y el doctor Zorrilla de San Martín director el uno y redactores ambos de **El Bien Público**, se apresuraran a comparecer en este juicio, asumiendo resueltamente la responsabilidad de sus brutales ataques, tenemos, señor Juez, (por burla, quiero creerlo, por burla y vergüenza a la vez) que ni uno ni otro de esos dos señores, es el autor del artículo **Paráfrasis**, inserto en las columnas editoriales de aquél diario, sino don Félix Hernández Larrañaga, quién así lo dice bajo su firma y quien declara simultáneamente **que no desconoce ni ha tratado de ofender la honorabilidad de mis representados, y que tampoco se ha referido en su artículo a la Dirección de I. Pública ni a los empleados de su dependencia.**

Esto es lo inesperado. Esto es cantar la palinodia, lisa y llanamente, bien entendi-

do don Félix Hernández, sino don Francisco Durá y demás cófrades, autores e investigadores del artículo acusado, y en tales condiciones, la prosecución de este juicio carece de objeto, ya se considere por la faz de la confesión del calumniador, en cuanto a la falsedad de sus imputaciones, ya por lo relativo a la pena.

Respecto a lo primero, ahí está la retractación en vista, que no puede ser más paladina y de la cual V. S. ha de servir ordenar se me de testimonio para su publicación. Fuera quien fuese el calumniador de mis representados, esa retractación levanta la injuria y la calumnia **con la misma pluma que las estampó**, consignando a la vez la honorabilidad personal que se pretendió desconocer y mancillar.

En cuanto a la pena que los calumniadores merecen, mis representados seguirán sin duda este juicio para que impusiera a los verdaderos culpables, pero nó a personas extrañas, que, a ésta circunstancia, agregan la de retractarse de aquello a que prestan su firma.

Verdadero autor del artículo acusado don Francisco Durá y únicos responsables

escuela para la sociedad de hoy

Escuela para la
sociedad de hoy

El director de El Bien Público y él, perseguir la sanción de los culpables en este juicio, cuando un tercero se declara responsable de la calumnia y se retracta de ella al mismo tiempo, no sería, por cierto buscar que la justicia se hiciera y aplicara severamente, sinó coadyuvar a la arteria que se emplea, alentar la impunidad con el espectáculo de un juicio en que todos estarían presentes, menos los verdaderos culpables y en que la pena sólo alcanzara a los responsables legalmente.

el director de **El Bien Público** y él, perseguir la sanción de los culpables en este juicio, cuando un tercero se declara responsable de la calumnia y se retracta de ella al mismo tiempo, no sería, por cierto buscar que la justicia se hiciera y aplicara severamente, sinó coadyuvar a la arteria que se emplea, alentar la impunidad con el espectáculo de un juicio en que todos estarían presentes, menos los verdaderos culpables y en que la pena sólo alcanzara a los responsables legalmente.

A ese ludibrio de la justicia y de la moral, no puede prestarse la Dirección G. de I. Pública y tanto menos puede hacerlo, cuanto que el mismo individuo que ha asumido como propia, ajena responsabilidad, no mantiene los cargos formulados, y, por lo contrario, de ellos se retracta, reconociendo la calumnia que prohija.

Con todo, ha quedado en este juicio una lección severa para don Francisco Durá, sus corredactores y colaboradores, y es, que **El Bien Público**, el eterno insultador de la Dirección de I. Pública, tiene tanta saña para sus ataques, como cobardía para sus actos.

Si así no fuera, habría venido a este juicio don Francisco Durá, o el director del

Escuela para la
sociedad de hoy

Bien Público a responder de lo que dijeron en el artículo "Paráfrasis".

¡Que esa lección les sirva en el futuro!

Tales son, señor Juez, las consideraciones que obligan a la Dirección de I. Pública a no llevar adelante esta acusación como correspondía, pero de las cuales prescindirá, por más que lleven retracciones, si se repiten las **tercerías de calumnia**, y en su mérito, se ha de servir V. S. disponer se me expida testimonio de la declaración de f..... archivándose el expediente, previo pago de costas y costos por parte de Hernández según corresponde de derecho.

Por tanto:
A V. S. pido que habiendo por evacuada la vista, quiera proveer como lo dejo solicitado y es justicia.

Carlos J. Arrúe.



escuela para la sociedad de hoy

(Resolución de la Conferencia
Mundial de Educadores)

DESPUES DE HABER DISCUTIDO

sobre el papel de la escuela, de los maestros y de las organizaciones de maestros respecto al progreso social y científico-técnico, los representantes de las organizaciones de maestros de los países de Europa, Asia y América Latina que tomaron parte en la Conferencia Mundial de los Educadores reunida en Berlín, capital de la RDA, establecieron lo siguiente:

1.— La época contemporánea se caracteriza por transformaciones extraordinarias debido a su gran importancia y a sus consecuencias sociales. Más de una tercera parte de la Humanidad construye la sociedad socialista, libre de toda clase de explotación. La lucha de liberación de los pueblos de los países coloniales y de aquellos que ya se han liberado del yugo colonialista, ha conducido a la descomposición del sistema colonial y a la constitución de numerosos nuevos países independientes, en los cuales se realizan transformaciones progresistas en los diferentes ámbitos de la vida. En los países capitalistas se extiende el movimiento revolucionario de las masas y el movimiento por la paz y la seguridad de los pueblos, por la democracia y el progreso social.

2.— Entre los factores socio-económicos más importantes de la actualidad que determinan la orientación y el carácter del desarrollo en el mundo, desempeña la revolución científico-técnica un papel cada vez mayor. Ella se caracteriza por la transformación de la ciencia en una fuerza productiva de la sociedad, por profundas transformaciones en las fuerzas productivas y por nuevas exigencias a la fuerza más importante de la sociedad, los participantes en la producción.

3.— Hoy no existe ningún aspecto del progreso social y científico-técnico de la sociedad moderna en el cual la escuela no

desempeñe un papel importante, siendo en este sentido una dinámica institución social que reacciona sensiblemente ante el progreso social y científico-técnico.

Pero a pesar de que el derecho a la instrucción ya había sido proclamado en la Declaración de los Derechos Humanos, aprobada en el año 1948 en la Tercera Sesión de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, así como en la Declaración sobre los Derechos del Niño, proclamada en 1959 en la 14ª Sesión de la Asamblea General de la ONU, y pese al hecho de que en la 11ª Sesión de la Conferencia General de la UNESCO en 1960 se adoptó la convención sobre la lucha contra la discriminación en el campo de la instrucción pública, existen todavía, sin embargo, aunque se hayan alcanzado determinados éxitos en el desarrollo de la instrucción pública en los diferentes países del mundo, numerosos problemas sin solucionar en la aplicación del principio de que cada ser humano debe recibir instrucción.

De acuerdo a los datos de la UNESCO, existen actualmente en el mundo más de 700 millones de analfabetos, consecuencia patente del régimen colonial.

4.— El progreso científico-técnico no es solamente la causa, sino también el efecto del auge en la instrucción pública. Por lo tanto, el desarrollo del progreso científico-técnico tan sólo es posible si se garantiza un elevado ritmo de desarrollo de la instrucción pública en su conjunto. Para garantizar ese elevado ritmo de desarrollo se requiere poner a la disposición de la instrucción pública una gran cantidad de medios. En los países socialistas una gran parte de los recursos proviene del presupuesto para la ciencia y la educación.

En los países en desarrollo se realizan grandes esfuerzos por aumentar los recursos destinados a la instrucción pública. En los estados capitalistas desarrollados

que han alcanzado ciertos éxitos en el desarrollo de la instrucción pública y de la ciencia, se pone a la disposición de estos fines grandes sumas de dinero. Pero una gran parte de estos fondos se destinan en muchos de estos países a los campos de la ciencia y de la instrucción pública que aseguran a los monopolios las utilidades más elevadas posibles, lo que encuentra su expresión más patente en la militarización de la economía, la industria y la ciencia. En este año 1970, declarado como Año de la Educación, se presenta ante las organizaciones que agrupan a los maestros la importante tarea de luchar conjuntamente con todos los trabajadores para obtener el aumento de los fondos destinados a la instrucción pública.

Partiendo de la Declaración de los Derechos Humanos y de la Declaración sobre los Derechos del Niño, en las cuales se proclama el derecho a la instrucción como un derecho fundamental del hombre, debe imponerse en todo el mundo la enseñanza general, obligatoria y gratuita, libre de toda clase de discriminaciones, la construcción de escuelas para asegurar las posibilidades materiales de la educación de todos los niños, así como su dotación con medios técnicos modernos de enseñanza. En la solución de estos problemas adquiere cada vez mayor importancia el apoyo amistoso que prestan los maestros y las organizaciones de maestros de los países socialistas desarrollados a las escuelas y maestros de los países en desarrollo en la construcción de una escuela al servicio de los intereses nacionales.

5.— En la época del progreso social y científico-técnico se debe dedicar la atención general a la solución definitiva del problema del analfabetismo. La marcha de los pueblos hacia el progreso se caracteriza por la participación activa de grupos cada vez mayores de la población.

La instrucción general de los trabajadores repercute en la elevación de su actividad creadora. En muchos países del mundo los sindicatos de los maestros deben participar, en estrecha unidad con los sindicatos de los obreros y las federaciones campesinas, en la superación del analfabetismo funcional de una considerable parte de la población. Al respecto tienen una gran importancia las experiencias de los países socialistas.

6.— El progreso social y científico-técnico exige de todos los miembros de la sociedad un elevado nivel de instrucción. La sociedad moderna impone una elevación del nivel de la educación general y de la educación profesional del pueblo, como también el amplio desarrollo de la educación universitaria. El desarrollo de la escuela de conocimientos generales en los países socialistas se caracteriza en los últimos años por el hecho de que se ha ampliado el estudio sistemático de los fundamentos de las ciencias mediante el des-

plazamiento de las tareas de la instrucción primaria hacia las generaciones más jóvenes de los niños y de elementos de la instrucción profesional fuera del ámbito de la escuela de conocimientos generales (hacia las escuelas profesionales). La duración de la instrucción general obligatoria se ha elevado de 8 a 10 años, se han establecido medidas para la intensificación de la instrucción primaria, cada vez es más parecido el carácter de la instrucción en los grados inferiores y superiores de la educación secundaria y en los programas escolares encuentran su plena expresión las modernas conquistas de la ciencia, de la técnica y de la cultura.

La reforma escolar y el aumento del número de escolares en las clases superiores es también un fenómeno característico en una serie de países capitalistas. Pero en el desarrollo de la red de escuelas y de la escolaridad de las clases superiores de la escuela secundaria se tiene en cuenta en muchos de estos países tan sólo el requerimiento de las universidades, manteniendo de esta manera el abismo entre las clases inferiores de la escuela secundaria, como escuela que prepara fundamentalmente para la actividad práctica (principalmente para el trabajo físico), y las clases superiores de la escuela secundaria, en las cuales los alumnos son preparados para la continuación de la instrucción, como también el acceso a las clases superiores por medio del principio de selección, la estrecha especialización de la instrucción, aun en la educación académica de los alumnos de las clases superiores, etc.

Los monopolios dominantes en muchos de los países capitalistas desarrollados muestran un cierto interés por el sistema de instrucción pública y aspiran a introducir en la escuela formas y métodos que sirvan a sus finalidades. Las organizaciones de maestros progresistas de los países capitalistas se oponen a las aspiraciones de los monopolios de someter la escuela a sus intereses, luchan porque la escuela le pertenezca al pueblo y aspiran a unificar en esta lucha los esfuerzos de los maestros y de los alumnos, de los padres y de todos los trabajadores.

Las fuerzas progresistas en los países en desarrollo aspiran a construir una escuela que sea capaz de transmitir una concepción científica del mundo y de conformar personalidades que estén en condiciones de solucionar las tareas, impuestas por la sociedad, aspiran a construir una escuela que sirva a los intereses nacionales. Para ello requieren la ayuda inapreciable de los países desarrollados.

documentos

El deber internacional de las organizaciones de los maestros de los países capitalistas desarrollados y de los países socialistas consiste en encontrar diversas formas de ayuda que colaboren al desarrollo de una cultura nacional. En esta tarea tiene una inmensa importancia el intercambio de experiencias entre los sindicatos de los diferentes países.

7.— El desarrollo del progreso social y científico-técnico determina la tendencia hacia un continuo crecimiento del intercambio de informaciones científicas, que han de ser elaboradas en la conciencia del hombre moderno cultivado, y del grado de dificultad de las tareas de instrucción de la escuela.

La elevación del nivel científico-teórico de la instrucción escolar determinado por estas causas, conduce al aumento de la importancia de la escuela secundaria como escuela de formación general, lo que no solamente corresponde a los requerimientos del progreso social y científico-técnico, sino también a las ideas del humanismo, a las ideas del desarrollo universal de los miembros de la sociedad, en la cual el principio fundamental de la escuela consiste en servir a estos fines.

La instrucción general para los niños en edad escolar es la única posibilidad de constatar y desarrollar sus aptitudes y capacidades, como también de elegir con plena conciencia una orientación para la instrucción y actividad práctica posteriores que correspondan al creciente grado de desarrollo de la ciencia, de la técnica y de la cultura, teniendo en cuenta las necesidades de la sociedad y los propios deseos y capacidades.

Toda medida encaminada a privar a los niños, aunque sea a una parte de ellos, de la posibilidad de obtener una instrucción general, o de sustituirla por una educación profesional antes de que se hayan expresado sus aptitudes naturales y los resultados de su desarrollo en el proceso de la enseñanza, constituye una violación del derecho fundamental de cada miembro de la sociedad moderna, del derecho al desarrollo universal de sus aptitudes y capacidades.

8.— En el desarrollo universal de las nue-

vas generaciones el estudio de las ciencias sociales, en la formación de las concepciones sociales que desempeñan un papel importante ocupa un lugar significativo. La tarea de la formación de las concepciones sociales de la juventud consiste en que ésta entienda el curso y las perspectivas del desarrollo en el mundo, sepa juzgar correctamente los acontecimientos dentro de un país y en el plano internacional y construya conscientemente su vida.

El deber del maestro en todo el mundo consiste en educar a los alumnos, mediante el contenido de la instrucción en la escuela, en el espíritu de las ideas del entendimiento mutuo, de la cooperación y de la paz entre los pueblos, del respeto a la independencia nacional y de la comprensión de las leyes objetivas del desarrollo social. En este trabajo los sindicatos de los maestros deben unir sus esfuerzos con las organizaciones juveniles democráticas internacionales para poder ligar el trabajo escolar con el trabajo extraescolar.

9.— El papel importante de la escuela en la sociedad moderna, determinado por el progreso social y científico-técnico, requiere la participación cada vez más activa de los maestros y de sus organizaciones profesionales en la preparación de decretos gubernamentales respecto a la escuela, en la planificación del desarrollo de la enseñanza, en el perfeccionamiento de su contenido, en la modernización de las formas y métodos del proceso de la educación e instrucción, en la aplicación de modernos medios técnicos de instrucción.

Los maestros son los factores principales en el proceso de la educación e instrucción. Hay que concederles el mayor derecho a participar en la determinación de la política escolar.

10.— El aumento del papel de la escuela en la sociedad moderna, en conexión con el progreso social y científico-técnico y el grado de dificultad de las tareas que se plantean ante la escuela y los maestros, requieren los esfuerzos combinados de los maestros y organizaciones de los maestros en los diferentes países del mundo.

Sección Didáctica

id
io
ma

es
pa
ñol

3er. año plan 63

"Limpiemos —decía mi maestro— nuestra alma de malos humores, antes de ejercer funciones críticas". Antonio Machado.

ENSEÑANZA DEL IDIOMA ESPAÑOL (TERCER AÑO DEL PLAN 63)

RAQUEL TORAL

Nuestro propósito es internarnos en la problemática creada en torno a la enseñanza del Idioma Español en Tercer Año de los liceos llamados Pilotos.

Para ello debemos poner entre paréntesis, por el momento histórico en que vivimos, varios asuntos que debieran ser previamente analizados, tales como la extensión misma del Plan sin una previa evaluación; la ausencia de diálogos suficientemente enriquecedores que permitieran alcanzar etapas más constructivas en lo específicamente asignado a la disciplina que hoy nos ocupa y especialmente en lo que atañe al Tercer Año, por no citar más que algunos ejemplos.

Partimos de la base de que la función esencial del lenguaje es la comunicación; es preciso que el hombre pueda acercarse a los otros, explicarse y mantener un diálogo claro y exacto dentro del contorno humano en el cual se encuentra. Pero esta tarea, no por indispensable y vital, resulta fácil y como ejemplo de ello recurrimos a las expresiones de Octavio Paz cuando dice: "La significación no es aquello que quiere decir el poeta sino lo que efectivamente dice el poema". Nuestro autor se refiere a lo específicamente literario, pero nosotros consideramos que puede ser fácilmente extendido al lenguaje corriente.

También Cortázar, enfrentado a lo insondable, misterioso, velado que lo rodea, que rastrea por todos lados, que huele y envuelve toda su vida —toda nuestra vida— dice: "...había comprobado... que montones de tipos se instalaban confortablemente en una supuesta unidad de la persona que no pasaba de una unidad lingüística y un prematuro esclerosamiento del carácter. Esas gentes se montaban un sistema de principios jamás refrendados entrañablemente, y que no eran más que una cesión a la palabra, a la noción verbal de fuerzas, repulsadas y atracciones avasalladoramente desalojadas y sustituidas por su correlato verbal".

Muy modestamente creemos, frente a todas las respetables y no por ello controvertidas opiniones vertidas sobre dicho escritor, que el fin perseguido —y nos referimos a la obra "Rayuela"— nos revela en forma angustiosa la impotencia del lenguaje para traducir lo que el hombre puede aprehender de misterioso y profundo que encierra la vida; toda la riqueza de vivencias que no caben en las formas verbales, que las desbordan, las trascienden, y que el hombre en su afán de sistematización las encierra en moldes lingüísticos que no alcanzan, la mayoría de las veces, a irradiar la profundidad del pensamiento humano.

Por ello recorro a "riesgos lingüísticos", crea palabras, las distorsiona, las deforma, para poder expresar de alguna manera, eso que es casi imposible o sumamente difícil de expresar.

La obra abunda en ejemplos, pero a riesgo de desequilibrar nuestra tarea nos resignamos a citar nada más que este bellissimo y expresivo fragmento:

"Y no lo hablo con las palabras que solo han servido para no entendernos, ahora que ya es tarde empiezo a elegir otras, las de ella, las envueltas en eso que ella comprende y que no tiene nombre, duras tensiones que crisan el aire entre dos cuerpos o llenan de polvo de oro una habitación o un verso".

Claro está que hay algo más; la reacción o la sublevación contra un mundo hecho para "gentes razonables", cuyo orden no es más que una máscara cómoda para vivir sin molestias.

Ese es el mundo nuestro, de los maestros, los profesores, los padres, en el que vivimos, en el que debemos vivir y enseñar a vivir, sin máscaras, aunque nos resulte menos cómodo; buscar y enseñar a buscar soluciones, derribar el orden artificial o artificiosamente grato.

En él estamos inmersos, somos nosotros y "nuestra circunstancia", la que vivimos; estamos en permanente situación, situaciones que pautan nuestra ruta, nos crean responsabilidades, nos urgen en nuestras acciones.

Y estamos ya concretamente ubicados en nuestra tarea de educadores: más propiamente como educadores de lengua materna. Decir y enseñar a decir con propiedad; enseñar el "idioma de ayer y el de hoy"; enseñar a ver que es difícil decir lo que se piensa o lo que se siente, que es más difícil aún hoy que ayer, pero no por ello imposible. Mostrar que hay caminos, muchos, quizá demasiados, y tratar de recorrerlos.

A nadie resultan extraños los problemas que afrontan los adolescentes que cursan tercer año liceal. No nos extenderemos en consideraciones psicológicas que resultarían obvias, pero sí nos interesa enfatizar el aspecto referente a la necesidad del educando de sentirse comprendido y a la vez de expresar sus sentimientos, ese mundo descubierto nuevecito y fascinante; necesidad de encontrar formas que encierren todo el vigor y la sensibilidad de su personalidad. ¿Puede hacerlo? ¿Tiene en su haber los elementos, las herramientas que necesita para su empresa? Es indudable que nuestra tarea es ayudarlo, ahora más.

Por eso la extensión de la enseñanza de la lengua materna hasta tercer año fue tan bien venida por todos aquellos que nos ocupamos de tal tarea.

A nadie resulta extraño que ello es la conquista de una lucha larga y sin descanso de todos aquellos preocupados por tal problema, que en jornadas, congresos y asambleas (Art. 40) reiteraban su preocupación, en el entendido de la importancia que cobre el dominio del idioma a medida que el alumno avanza en sus estudios. A tal efecto creemos importante transcribir la opinión de la Prof. Luce Fabre de Cressatti: "...el aspecto más importante del proceso formativo es, sin duda, la expresión. Lo que no tiene expresión, en terreno humano, no existe; el hombre sin la palabra, no es hombre. Así que, admitido que todas las materias deben ser, en el primer ciclo, instrumentos formativos, hay que reconocer, además, que todas deben tender, no solo a su objeto específico, (conocimiento de un aspecto de la realidad, articulado con los demás aspectos), sino también a mejorar los medios que tiene el alumno para expresar a sí mismo, para expresar una personalidad en proceso de autoconstrucción que paulatinamente asimila y domina, organizándolo en sí, el mundo que la rodea. Así el Idioma Español se sitúa a sí mismo, naturalmente, como materia coordinadora, como elemento aglutinante en la integración recíproca de las demás asignaturas". (Anales del Instituto Artigas - N° 9).

Sabias palabras, inteligente visión del problema, y no porque en tanto profesores de la materia nos toque tan de cerca sino porque no todos los que estamos en la enseñanza analizamos el problema con la amplitud con que se nos presenta en este fragmento.

Razón de más, entonces, para valorar la extensión de la asignatura un año más.

Pero nos resta por analizar en qué condiciones se lleva a cabo y qué precauciones se han tomado para realizarla en forma que resulte verdaderamente positiva.

Frente al complejo panorama que hemos tratado de presentar se nos enfrenta a una realidad que debemos afrontar solamente 90 minutos por semana, con la advertencia expresa de que deben realizarse "como mínimo dos escritos mensuales". No nos detendremos a efectuar cálculos numéricos pues resulta obvio para cualquiera y más aún para quienes lo padecen, que de ninguna manera puede realizarse una tarea organizada, meditada y con fines provechosos, en tan escaso tiempo de labor.

El problema mayor, por lo tanto, aparentemente surge del escaso tiempo que han otorgado al desarrollo de un curso que, por sus características, necesitaría una atención más detenida y permanente.

Pero consideramos que el problema se complica aún más si nos detenemos en algunas consideraciones sobre el Programa.

Si bien compartimos la idea de quienes sostienen que no hay programas malos sino malos profesores, intentaremos poner de manifiesto algunos aspectos que consideramos cuestionables.

Llama la atención, por ejemplo, que en la **GUIA DE TEXTOS** se diga: "Se examinarán una o dos páginas de unos quince autores nacionales, españoles e hispanoamericanos, atendiendo a los siguientes aspectos: a) prosa narrativa, prosa descriptiva, ensayos y artículos; b) poesía; c) teatro.

Con motivo de cada lectura, se señalará lo siguiente, según lo permita el texto: tema y tratamiento, ambiente y personajes, caracteres de época y región, género, vocabulario, formas cultas y formas populares, imágenes y lenguaje figurado, rasgos sintácticos y recursos expresivos, grafías y pronunciación.

Creemos que todo comentario es obvio, más si nuestros lectores tienen presente el tiempo que se dispone para el desarrollo del curso.

Más adelante agrega: "Servirán de base para la elección de autores, las antologías independientes y las que integran las obras de texto de Idioma Español autorizadas (unas y otras) por el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Ello no impedirá que, sin exceder del límite fijado, el profesor escoja por propia iniciativa y **con criterio prudente dos o tres** (S N), autores que no figuren en las mencionadas antologías".

Este agregado expreso nos llama poderosamente la atención, pues si bien contamos con excelentes antologías, también es cierto que los alumnos ya las conocen por haberlas manejado en años anteriores y además, y creemos que este es el argumento de mayor peso, se priva al educando de conocer la corriente literaria contemporánea no solamente latinoamericana sino lo que es más importante, nuestra, uruguayana, de hoy, con toda la fuerza y pujanza de un lenguaje que es el de los jóvenes. El argumento corre más a nuestro favor aún, si tenemos en cuenta que muchos alumnos no llegan al segundo ciclo y más aún los de pueblos o villas del interior de nuestra república, como sucede en nuestro liceo. No entendemos la razón de marginar la cultura de esa manera, más si se tiene en cuenta que el Plan 63 se erige en el abanderado de la educación de masas, teniendo en cuenta la enorme afluencia de alumnado a la enseñanza secundaria, hecho que no ocurría pocos años atrás.

Queremos destacar aquí el tan controvertido empleo de la expresión "educación de masas".

Veamos qué dice A. Machado en su "Juan de Mairena": "Nosotros no pretendíamos nunca educar a las masas. A las masas que las parta un rayo. Nos dirigimos al hombre, que es lo único que nos interesa: al hombre en todos los sentidos de la palabra: al hombre en género y al hombre individual, al hombre esencial, y al hombre empíricamente dado en circunstancias de lugar y de tiempo, sin excluir al animal humano en sus relaciones con la naturaleza. Pero el hombre masa no existe para nosotros. Aunque el concepto de masa pueda aplicarse adecuadamente a cuanto avanza en volumen y materia, no sirve para ayudarnos a definir el hombre, porque esa noción físicamente no contiene un átomo de humanidad. (...) Imaginad lo que podría ser una pedagogía para las masas. ¡La educación del niño masa!".

Y sin embargo, hemos llegado a la época de la pedagogía para masas. Y precisamente una de las mayores objeciones que mereció el Plan 63 fue el de ser un Plan que por tener como punto de partida la educación de masas, se consideraba que ello repercutía en el descenso del nivel educacional y formativo: pues solamente simplificando o descendiendo el nivel de la enseñanza se podría llegar a impartir una educación de masas.

Nosotros creemos que no es así; que la educación de masas significa el acceso —felizmente— del mayor número posible de seres humanos a la enseñanza, lo cual no significa que ese aumento de población traiga consigo inevitablemente, un descenso en la calidad del aprendizaje. La educación de las masas debe hacerse, y así lo entendimos siempre, para la libertad del ser humano; procurando otorgarle, mediante la práctica de una didáctica adecuada, las mismas posibilidades de aprendizaje al mayor número de sujetos; fomentando así el acceso a la observación y a la reflexión del mundo en que vive.

Paulo Freire en su libro "La educación como práctica para la libertad", nos dice a propósito de la educación del pueblo o de la masa: "... ir al encuentro de ese pueblo... y ayudarlo a insertarse críticamente en el proceso... ofrecer al pueblo la reflexión sobre sí mismo, sobre su tiempo, sobre sus responsabilidades, sobre su papel en la nueva cultura de la época de transición". "Sin esta reflexión el hombre "es objeto y no sujeto". "Y para superar la masificación, debe hacer, aunque más no sea una sola vez una reflexión sobre su propia condición de masificado".

Volviendo a nuestro tema leemos en el Programa en cuestión; además de los recomendaciones efectuadas para los años anteriores: "Asimismo, se procurará, específicamente:

- a) que el alumno conozca y estudie textos pertenecientes a la Epoca Contemporánea, la Edad Moderna y el Medioevo, La Península y América;
- b) que, por este camino, perciba algunos fenómenos evolutivos de la lengua;
- c) que, trabajando sobre lo concreto, asimile algunas nociones literarias".

Y bajo el título de EJERCICIOS DE ELOCUCION ORAL Y ESCRITA, luego de algunas indicaciones muy breves, reseña a manera de ejemplo algunos casos:

- a) Reproducción oral de lecturas domiciliarias o realizadas en clase.
- b) Conversación sobre temas ocasionales. (¿Habrá durante el año alguna ocasión de conversar sobre algo ocasional?) (N. de la autora)
- c) Redacción de crónicas o comentarios breves.
- d) Reconocimiento de valores expresivos de un mismo vocablo o de un mismo giro en distintos autores, épocas y regiones.
- e) Estudio del párrafo de un autor contemporáneo y de otro clásico y apreciación comparativa.
- f) Estudio de personajes de una escena o de un pasaje".

El programa de la asignatura se remite a una larga serie de recomendaciones, la mayoría de las veces recurriendo al expediente de la negación, cuando no a una reseña de ejemplos, ejercicios, todo lo cual se nos presenta como poco coherente y deshilvanado, dando la impresión de que se hizo algo, por cumplir con un pedido largamente reiterado por los docentes, y no por entender que era realmente necesaria la extensión de la asignatura.

Si bien es cierto que de una primera lectura del Programa podemos concluir que éste permite un amplio margen de experiencias que dependerán del **buen criterio** y **acertado desarrollo** por parte del profesor, no es menos cierto que enfrentados a la labor diaria, esta opinión resulta difícil de sostener.

Y no hablamos por cierto de una tarea realizada sobre la marcha, sino largamente meditada y planificada con objetivos precisos acordes a la realidad social que enfrentamos.

Consideramos, por tanto, necesaria y urgente una revisión del Programa en base a experiencias realizadas, a efectos de establecer algunos principios más concretos y a lograr un mayor equilibrio con los Programas de 1º y 2º años, y por sobre todo, establecer lineamientos que permitan al docente una mayor unidad de criterio en torno al difícil trabajo que debe realizar.

En esta apretada síntesis no hemos podido más que esbozar los grandes problemas, sin que fuera posible un análisis pormenorizado debido a la complejidad de los mismos. Esto pensamos hacer en próximas notas.

enseñar redacción (II)

el desarrollo

HECTOR BALSAS

I

Creemos que, en el número próximo pasado, dejamos bien expuesta nuestra posición sobre la conveniencia —más que conveniencia, necesidad— de preparar un plan antes del lanzamiento de lleno a la tarea de dar por escrito lo que se piensa.

Ahora hay que ver cómo se construye sobre esos cimientos.

Para un estudio detenido y provechoso, dividiremos este punto en tres partes:

- a) la puntuación;
- b) el léxico;
- c) las ideas.

Por el momento, interesa solamente la primera.

II

Cuando nos ponemos a leer, no solo queremos adquirir un conocimiento a través de las palabras escritas, sino que también queremos que llegue directa y rápidamente a nosotros. Resulta fatigoso meterse entre la maraña de vocablos y construcciones de un texto, si este no es transparente. Esa diafanidad que se desea para la exacta comprensión no descansa en forma exclusiva en el vocabulario ni en el mayor o menor retorcimiento de la combinación de los términos. Ciertamente es que esos elementos son importantes en el proceso de captación de un contenido, pero, unido a ellos, hay otro, de peso grande y actualmente objeto de relativo pero creciente descuido, que conducirá, de no poner coto a su avance, a una situación de crisis. Se trata de la puntuación, suma de signos valiosos que tiene como fin natural el otorgar coherencia.

La dificultad para el manejo de estos signos se nota en grado sumo en los escolares. Atribuirle a complejidades inherentes al valor y uso de los propios signos es exagerado. Si bien algunos (por ejemplo, la coma) ofrecen una gama de empleos que deben asimilarse con mayor gasto de tiempo y estudio,

hay, en general, facilidad para conocerlos y aplicarlos. Es en otro lado donde hay que buscar la raíz del mal. Radica en la poca atención que el maestro presta a este aspecto de la enseñanza del idioma. Y aquí volvemos —no hay más remedio— a tocar un punto que ya con anterioridad mencionamos: la formación lingüística del maestro no siempre es lo buena que debiera ser. Se supone que quien es el encargado de impartir la enseñanza de la lengua materna estará en condiciones de hacerlo con una preparación acorde con la finalidad perseguida. De ahí que lo principal sea el proporcionar al futuro maestro las bases de su trabajo, que no son otra cosa que los conocimientos elementales (lo que no quiere decir fáciles o fútiles o nimios) que le permitan luego brindar también bases a los alumnos para sacar de ellos buenos hablantes. ¿Se ha despertado alguna vez el interés del maestro para llevarlo al dominio de la puntuación? ¿Se le han entregado los medios mejores para su adquisición clara y razonada? ¿Se lo ha orientado en el sentido de indicarle que los signos de puntuación son señales en el camino de la lectura o escritura? Permitásenos decir que no. No lo hacemos caprichosamente, sino respaldados por la propia experiencia y por lo que sacamos en conclusión después de plantear estos puntos a muchos colegas.

Dejemos ya una verdad establecida: la puntuación constituye la columna vertebral de un trozo escrito. Sin ella, se cae en el amontonamiento de palabras que no dicen nada por ser una mera acumulación inexpresiva. Para ver algo concreto en medio del caos de un trozo sin puntuar, es necesario que el lector, ayudado por sus conocimientos gramaticales o por un desbroce de terreno a través del sentido de las palabras y sus relaciones, se acomode a lo que lee y, por sí mismo, vaya colocando los signos que no encuentra. Esta labor de quien lee no puede ser fructífera, pues del tedio y del fastidio que ella causa no nace la calma que se requiere para la aprehensión de un texto. Someter al lector a la tortura

de puntuar no es positivo ni práctico, a no ser que se le proponga un enigma para resolver o se lo impulse a una experiencia recreadora, de tipo literario, en la cual él sea parte activa, que corre junto al redactor.

El maestro debe saber que la puntuación correcta elimina incomprensiones, conduce directamente a la meta, coadyuva a iluminar el contenido. No pretendemos convertir los signos en una nueva deidad, a cuyo servicio se rinden los demás componentes de la redacción. Lo único que deseamos es que se los vea en su exacta dimensión para que tengan el tratamiento que merecen y se entreguen al alumno como una ayuda de la que no puede prescindir si quiere escribir con normal cohesión. Tampoco vamos a considerarlos simples adornos para colocar o no, aquí o allá, como al descuido o como descanso de lectura.

Hay que comprender bien su jerarquía en el proceso de la escritura de los pensamientos. Por tanto, la puntuación debe sentirse como una necesidad vital para llegar (al mismo tiempo que se emplean otros medios) al fondo de lo que se trasmite por la palabra escrita.

Pensemos ahora en una segunda verdad: hay que crear en el alumno la costumbre de que vea, en lo que escribe, una manifestación de sus pensamientos, dirigida al logro inmediato de la comunicación con los demás hablantes. Este fin práctico exige, entre otras cosas, eficiencia. La puntuación la da. No vale la pena demostrarlo por lo que tiene de axiomático, pero, aun así, no está de más agregar algo para reforzar lo dicho. Es esto: los signos son señales delimitadoras y, como tales, están dispuestos a lo largo de un trozo con el fin de que el lector se apoye en ellos para llegar a destino, que es la adquisición de un conjunto de ideas que van dentro de ese trozo. Si son señales (y de la categoría indicada), lógico es que importen como instrumento para la conquista de algo tan valioso, en la vida de relación, como lo es el comprender a otros.

III

Interesa más la parte metodológica; pasemos en seguida a ella. Se nos presentan dos interrogaciones, que son: 1) ¿Qué enseñar de puntuación? y 2) ¿En qué momento?

Contestamos: 1) Todo. 2) Siempre.

Desde que el niño tomó el lápiz para garabatear sus primeras palabras hasta que cierra el cuaderno de sexto año con el último trabajo de despedida a la escuela, hay mil momentos propicios para cumplir lo que incluimos en las contestaciones. "Todo" y "siempre" son términos absolutos. Pueden verse como demasiado amplios. No es así, pues el "todo" no es exorbitante dentro de la puntuación y el "siempre" es un período extenso, que cubre seis años inagotables de rendidora vida escolar.

Lo que hay que medir con cuidado para no hundirse en extravíos es la oportunidad de la enseñanza. Cada signo tiene su hora. La experiencia dice que el estudio del punto (pongamos por caso) es menos difícil y más inmediato que el de la coma o la raya de diálogo.

El punto entra a la consideración del alumno apenas este se pone en relación con las primeras oraciones que lee. Dejar pasar ese momento sin observar la existencia y el valor de tal signo es un error que cometen muchas personas. La coma, en cambio, por toda la complejidad que conlleva, puede esperar mucho tiempo sin merecer la atención del alumno, precisamente porque esa complejidad conduce a buscar el momento más adecuado, más idóneo, más oportuno para ser combatida con seguridad. Si no se habla de la coma como tema en primero o en segundo, poco interesa. Queda mucho por delante todavía para hacerla notar y esto no se hará solamente con el objeto de que se la vea y se sepa que existe (pues eso lo saben los alumnos desde que empiezan a leer), sino también con el de comprenderla a través de la reflexión sobre su valor y empleo.

Nos parece recomendable, para ordenar lo mucho que hay que decir, que hagamos, a partir de ahora, un cuadro sintético en el que se hable de cada signo en particular y se lo sitúe dentro del momento (año o clase o curso) que, a nuestro juicio, le corresponde para ser impartido.

Veamos.

PUNTO.

En su función de limitador de oraciones se estudia de primer año en adelante. Debe estar dominado al comenzar el tercer año. Con este logro se suprimen muchos trastornos y retardos en la enseñanza de la redacción, pues se tiene asegurada una base utilísima. La experiencia demuestra —una vez más— que, al llegar a sexto, hay aún un cincuenta por ciento —quizá nos quedemos cortos— de alumnos que titubean con este signo. No se puede admitir tal inseguridad.

PUNTO Y COMA.

En su función de limitador de oraciones, se debe enseñar también desde primer año, con posterioridad al punto, por supuesto. Su valor de "casi punto" es fácil de notar y se puede destacar con precisión. En una tarea de pizarrón, en noviembre, un niño de primer año debe leer con puntos y algún punto y coma. Si practica esto, obligatoriamente tendrá que usar el punto varias veces y, voluntariamente, puede valerse de un punto y coma, en sus sencillos y breves ejercicios de redacción. De segundo año en adelante, alternará más seguidamente ambos signos.

Debe quedar la función de separador de miembros largos de enumeración para quinto o sexto, una vez que la coma esté reconocida como el normal signo de las enumeraciones.

Con respecto a otro uso (como es el de anteceder a determinadas conjunciones o modos conjuntivos) poco se puede hacer antes del curso final.

DOS PUNTOS.

Se emplean para indicar que a continuación de ellos sigue un desenvolvimiento o una síntesis de lo expresado antes. (Por ejemplo: 1) Pusieron encima de la mesa lo que habían traído: libros, cuadernos, carpetas, diarios. 2) Libros, cuadernos, carpetas, diarios

quedaron encima de la mesa: todo lo que habían traído).

Otros usos muy conocidos muestran a los dos puntos antes de una cita textual de palabras de un personaje real o ficticio y después de un vocativo. (Por ejemplo: 1) **Dijo Artigas:** "Mi autoridad emana de vosotros y ella cesa ante vuestra presencia soberana". 2) **Querido amigo:** Hace mucho tiempo que no te escribo, etc.).

Con estos valores anunciativos habrá que enseñar el signo en cuarto año. No hay necesidad de recargar al alumno ofreciéndoselos con anticipación. Más vale que en tercer año practique con el punto y el punto y coma en la yuxtaposición de oraciones.

COMA.

Encontraremos estos usos:

1) Para separar miembros breves o medianos de enumeración. (Ejemplos: a) **Mario, Luis, Pepe, Sofía y Juana** salieron a pasear. b) **Hablé de ti, de él, de todos los que conozco.** c) **Que te comportes bien, que te dediques al estudio, que triunfes es lo más importante para mí).**

2) Para anteponer a ciertas conjunciones cuando lo que va delante de ellas es de longitud mediana o larga. (Ejemplos: a) **No quisé seguir corriendo por la calle, pues no me pareció prudente.** b) **Me parece poco probable que vaya hoy al cine, porque el tiempo de que dispongo no es mucho.** c) **Todo saldrá bien, aunque no te parezca.** ch) **No veo la razón para que te enojés conmigo, pero es evidente que otros la ven).**

3) Para indicar ruptura del orden lógico-gramatical. Dicho de otro modo: coma por hipérbaton o inversión. (Ejemplos: a) **Después de ir al teatro, regresaremos a casa.** b) **En medio de las crecientes sombras, la nave prosiguió avanzando.** c) **Yo, luego de observar el lugar, retrocedí con temor.** ch) **Compré, para tí, un regalo que te gustará).**

4) Para encerrar vocativos. (Ejemplos: a) **Te recomiendo, Mario, que actúes de acuerdo con tu propio parecer.** b) **Mario, te recomiendo que actúes de acuerdo con tu propio parecer.** c) **Te recomiendo que actúes de acuerdo con tu propio parecer, Mario).**

5) Para destacar omisión de verbo. (Ejemplos: a) **El cielo, azul; el sol, de fuego; la tarde, impregnada de vida.** b) **Yo obtendré la recompensa; tú, el castigo).**

6) Para enmarcar expresiones explicativas o parentéticas. (Ejemplos: a) **Los libros, que permanecen en la mesa, son sumamente instructivos.** b) **Encontré el cuaderno, que estaba detrás de una pila de libros. Opónganse estos ejemplos a los mismos sin coma y se verá el valor que ella tiene.** c) **No hay nada, por ejemplo, que le venga bien.** ch) **Todo lo que digo, en cambio, es cierto.** d) **Tendrá, más o menos, veinte años).**

La relación con los conocimientos sintácticos se ve al instante. De eso se desprende sin esfuerzo que no resulta fácil estudiar este signo, el que, aparentemente, es sencillo. También se nota que la coma no tiene uso arbitrario (verdad extensible a los otros sig-

nos), aunque tenga algunos empleos optativos, que no vienen al caso, porque nos interesan solo los obligatorios.

El niño tiende a colocar comas sin comprender que no se distribuyen de cualquier manera. Lo primero que hay que hacerle ver es la imposibilidad de valerse de este signo sin poseer ciertas y determinadas nociones de gramática, que irá aprendiendo con lentitud a través del período escolar entero. Hacer descansar su aprendizaje en el manido recurso de las pausas es enfocar mal el problema. Es cierto que las pausas en la lectura van señaladas por comas (y por otros signos, sin duda), pero el niño necesita otro apoyo, que es el que da el conocimiento gramatical. El se detiene, al leer, en muchas partes de un trozo y se puede comprobar que en ellas no siempre figura un signo de puntuación. Suelen hallarse pasajes sin que aparezca una coma u otro signo, y hay que hacer pausas por razones de división fónica.

Habrá concentración de referencias didácticas sobre la coma, pues, en quinto y sexto. Es difícil que antes se dé entrada a la coma, aunque siempre es posible que en cuarto y aun en tercero se vean algunos usos, menos complejos, como los marcados con los números 1 y 2 en el cuadro anterior.

PUNTOS SUSPENSIVOS.

Sencillos para dominar. Expresan suspensión (de ahí el nombre) del pensamiento, por considerar que lo que viene es sabido o innecesario o inconveniente. Tienen buen efecto estilístico. También los recomendamos como tema de cuarto año y siguientes.

SIGNOS DE INTERROGACION Y EXCLAMACION

Ya en primer año se imponen. La lectura que debe practicar el alumno no puede tener la monotonía que le da una serie de oraciones de tono neutro. De vez en cuando, con metódica penetración, se introducirán oraciones con matiz exclamativo y oraciones destinadas a interrogar, en los ejercicios de lectura. De la exacta enseñanza de estos signos surge la certera aplicación de ellos. Muy poco se hace en este sentido —al parecer—, pues en los cursos superiores hay una notoria ineficacia para escribir las preguntas y las exclamaciones que al redactor se le ocurren. Las escribe, por cierto, pero sin valerse de los signos, con lo cual se pierde un índice natural (dentro de otros) que capacita al lector para distinguir una pregunta o la expresión de un sentimiento.

El maestro de cualquier curso constantemente exclama y pregunta. No hay, en consecuencia, nada falso o provocado si, desde un comienzo, se empieza con el manejo de los signos correspondientes a esas manifestaciones. Los de exclamación (es mejor que decir "de admiración") poseen algo digno de notar: enuncian la existencia de un estado emocional o afectivo, que no puede ser olvidado al enseñar esos signos. No basta decir que denotan exclamación; hay que agregar que ésta depende de un sentimiento o una emoción, como el odio, el cariño, el miedo, el entusiasmo, la furia, la alegría...

PARENTESIS.

Su conocimiento se torna necesario a partir de la frecuentación de lecturas individuales o colectivas, en libros de texto o de recreación. A medida que se avanza en la vida escolar, los paréntesis adquieren mayor valor. Volvemos a cuarto año para indicar este curso como propicio para la práctica de este signo. En algún momento, que depende del grado de maduración de los educandos, se destacará la posibilidad de intercambiarlos con la coma, aunque los paréntesis marcan un mayor distanciamiento o aislamiento de lo encerrado entre ellos, con respecto a la parte de la oración con la que se vincula. Realmente, dan más sentido incidental a las palabras que enmarcan. Precisamente este matiz de alejamiento que contienen permite que se los use para introducir, en medio de un desarrollo, acotaciones marginales, ocasionales, laterales y, por lo tanto, prescindibles para el cabal entendimiento del todo. En este artículo, nos hemos valido repetidamente de este signo para anotar detalles secundarios, meramente aclaratorios, como puede comprobarse con un vistazo general. Por otra parte, los hemos usado también para encerrar ejemplos, función corriente de los paréntesis.

GUION Y RAYA.

No deben confundirse. El primero es más corto. El niño lo conoce apenas inicia el aprendizaje de la lectura. Lo encuentra como elemento indicador de que una palabra que se ha cortado continúa en el renglón siguiente. Este uso no merece cuidado alguno, puesto que se asimila sin resistencia. Por otro lado, el guion se ve en adjetivos compuestos, por el estilo de estos: (texto) teórico-práctico, (proyecto) económico-financiero, (límites) argentino-uruguayos, (velada) artístico-deportiva.

La raya o guion largo suele sustituir a la coma en casos de complementos explicativos. Por ejemplo: 1) **Todos los presentes, que estaban atentos al espectáculo, quedaron emocionados.** 2) **Todos los presentes —que estaban atentos al espectáculo— quedaron emocionados.** Es un signo que también coincide con los paréntesis. Si se nos pidiera una graduación, en cuanto a efectos de distanciamiento de lo encerrado por paréntesis, comas y rayas, diríamos que, de menor a mayor, es esta: comas, rayas, paréntesis. Por tanto, en el sentir del redactor encontraremos el agente que mueve la mano para colocar un signo u otro.

La raya puede ser de diálogo. Su denominación lo dice todo. Aparece en fragmentos de conversación como indicadora de que habla un personaje (raya de apertura) o de que se continúa, luego de palabras textuales del personaje, con un comentario del autor (raya de cierre). Es difícil el dominio de este signo, pese a la sencillez que encierra. De quinto en adelante conviene estudiarlo y para ello lo mejor es enseñar con detención la técnica del diálogo, sin caer en exageraciones de extensión o de tema. Véase que no pensamos en ninguna clase anterior a quinto año, aunque hemos visto que niños de siete y ocho años escriben diálogos. Nos parece impropio y ta-

les diálogos, por lo general, adolecen de fallas de puntuación, a causa de la dificultad de vencer su signo típico, que es la raya. Si se escriben conversaciones, lo menos que se puede y debe exigir es que mantengan la forma que corresponde a ese tipo de redacción.

OTROS SIGNOS.

Son menores. Están las comillas, el asterisco, la llave, el corchete. El más importante es el primero y se emplea para la reproducción textual de palabras dichas por alguien y para destacar títulos de obras literarias, cinematográficas, teatrales, musicales y nombres propios de casas de comercio, diarios, revistas, embarcaciones...

IV

Hemos sido detallistas, no por preciosismo, sino por considerar que no es vana una revisión. Dejamos al lector el trabajo de encontrar las posibles omisiones en la enumeración de los empleos de los signos.

Todo lo que expusimos merece la atención del maestro y el ser volcado, con las debidas limitaciones y cuidados, al caudal de conocimientos del alumno. No creemos que haya que ser blandos al respecto. Se debe exigir puntuación buena y el niño, poco a poco, la irá logrando. Por supuesto que, al terminar el sexto año, no puntuará como Juan Ramón Jiménez, Gabriel Miró o Azorín, pero, si ha recibido instrucción seria, tendrá en su poder infinitas posibilidades para desarrollar en el futuro. La acción benéfica de la enseñanza en el nivel superior al primario complementará o redondeará lo que el maestro impartió.

En el proceso de penetración en este terreno de la lengua, el tesón y el entusiasmo del maestro desempeñan papel principalísimo. Es más: sin su fervor y la conciencia lingüística propia poco se obtendrá. De ahí que cada uno sabe hasta dónde puede llegar en la enseñanza de los signos.

Resumamos: en redacción, los signos configuran un elemento capital.

V

¿Cómo transmitir todo esto?

Sugerimos estos medios:

1) Enseñanza sistemática, programada. Para cada año escolar debe existir un conjunto de nociones de puntuación, propuestas como meta para conquistar. Con el auxilio de lecturas de autores correctos se puede alcanzar. La observación es el procedimiento más eficaz y a ello se le agrega, evidentemente, la reflexión sobre lo observado. Las lecturas —poemas breves y fragmentos en prosa— estarán muy bien seleccionadas y digeridas por el maestro. Como no es recomendable la improvisación, se descuenta que el encargado de brindar enseñanza, previamente al trabajo en el aula, ha visto y revisto lo que lleva para cumplir su función. Los ejercicios de práctica no pueden faltar y, en esto, un buen modo de comprobar lo aprendido es el solicitar la redacción de trozos breves (no mayores de ocho o diez líneas) sobre temas inmediatos. La corrección y su comentario colectivo, con el innegable auxilio del pizarrón, son el complemento ideal.

2) Enseñanza ocasional.

Cualquier momento sirve, con tal que no se fuerce. Las indicaciones rápidas e incidentales son efectivas. Dentro del enunciado de un problema, de una lectura geográfica o histórica, de la letra de una canción, de una noticia del mural de aula, etc. se presentan oportunidades para la anotación de tal o cual uso de un signo. Puede servir para reafirmar lo ya enseñado o para dar una idea nueva que más adelante se continuará desarrollando.

VI

A continuación, cerramos este artículo con un ejemplo de análisis de puntuación.

Juan Ramón Jiménez nos proporciona una página de "Platero y yo" que se titula "Alegría".

La copiamos.

ALEGRÍA

Platero juega con Diana, la bella perra blanca que se parece a la luna creciente, con la vieja cabra gris, con los niños...

Salta Diana, ágil y elegante, delante del burro, sonando su leve campanilla, y hace como que le muerde los hocicos.

Y Platero, poniendo las orejas en punta, cual dos cuernos de pita, la embiste blandamente y la hace rodar sobre la hierba en flor.

La cabra va al lado de Platero, rozándose a sus patas, tirando con los dientes de la punta de las espadañas de la carga. Con una clavellina o con una margarita en la boca, se pone frente a él, lo topa en el testuz, y brinca luego, y bala alegremente, mimosa, igual que una mujer...

Entre los niños, Platero es de juguete. ¡Con qué paciencia sufre sus locuras! ¡Cómo va despacito, deteniéndose, haciéndose el tonto, para que ellos no se caigan! ¡Cómo los asusta, iniciando, de pronto, un trote falso!

¡Claros tardes del otoño muguereño! Cuando el aire puro de octubre afila los límpidos sonidos, sube del valle un alborozo idílico de balidos, de rebuznos, de risas de niños, de ladreos y de campanillas...

1) Platero juega con Diana, la bella perra blanca que se parece a la luna creciente, con la vieja cabra gris, con los niños...

Hay una enumeración formada por complementos circunstanciales de compañía, que son estos: a) con Diana, la bella perra blanca que se parece a la luna creciente; b) con la vieja cabra gris; c) con los niños. Por lo tanto, las comas que van detrás de "creciente" y "gris" señalan el fin de miembros de serie.

La coma que sigue a "Diana" se coloca para introducir un complemento explicativo (en este caso, el nombre en aposición "perra", el cual, a su vez, lleva complementos propios).

La que cierra tal complemento coincide con la primera de la enumeración. Por eso, va una sola allí.

Los puntos suspensivos están para expresar la interrupción de la serie de personajes que juegan con Platero. Los que faltan no importan mucho o tanto como los citados. Con esos puntos se deja librado a la imaginación del lector el continuar la cadena enumerativa, que puede incluir seres animados que intervienen en los juegos del asnucho en ocasiones que no son la presente.

2) Salta Diana, ágil y elegante, delante del burro, sonando su leve campanilla, y hace como que le muerde los hocicos.

"Ágil y elegante" son adjetivos que pueden verse como complementos exclusivos del sustantivo "Diana", por lo que se incluyen en el sujeto. Siendo así, las comas enmarcan un complemento explicativo formado por esos dos vocablos coordinados copulativamente. El análisis puede enfocarse desde otro punto de vista. Habrá quien considere que esos adjetivos funcionan como complementos predicativos referidos al núcleo de sujeto "Diana" y al núcleo de predicado "salta". En tal caso, por su colocación, inician una serie de complementos verbales que se cierra con la palabra "campanilla". Las comas, pues, van por enumeración. Solo la primera —antes de "ágil"— ofrece alguna dificultad de interpretación. Nos inclinamos a verla como optativa.

En cuanto a la coma que aparece delante de la conjunción "y", cabe una única posición: es inútil, ociosa, superflua.

El punto, por supuesto, señala término de oración y comienzo de otra.

3) Y Platero, poniendo las orejas en punta, cual dos cuernos de pita, la embiste blandamente y la hace rodar sobre la hierba en flor.

Hay dos comas por hipérbaton. Son la primera y la tercera. Ambas encierran un complemento verbal desplazado de su lugar lógico. Dentro de él, otra coma, después de "punta", se usa por enumeración de complementos del gerundio "poniendo": "en punta" y "cual dos cuernos de pita". En este pasaje también puede haber quien vea el análisis desde otra posición mental. Se puede interpretar que "poniendo las orejas en punta, cual dos cuernos de pita" es complemento del sujeto "Platero". Siendo así, las comas que lo encierran se ven de otra manera. Deben tomarse como apertura y cierre de complemento explicativo. La del medio, en cambio, mantiene su valor.

El punto, como no puede ser de otra forma, señala el fin de una oración.

4) La cabra va al lado de Platero, rozándose a sus patas, tirando con los dientes de la punta de las espadañas de la carga. Con una clavellina o con una margarita en la boca, se pone frente a él, le topa en el testuz, y brinca luego, y bala alegremente, mimosa, igual que una mujer...

El único punto señala separación de oraciones. En la primera, hay dos comas, que revelan enumeración de complementos circunstanciales del verbo "va" ("al lado de Platero", "rozándose a sus patas" y "tirando con

los dientes de las puntas de las espadañas de a carga"). Luego vienen cuatro oraciones. La primera coma se pone por hipérbaton o inversión: hay un complemento circunstancial compuesto desplazado de su lugar normal ("con una clavellina o con una margarita en la boca"). Las tres que siguen inmediatamente son comas por enumeración, pues hay una serie de acciones o procesos en cadena. Por último, las dos restantes van en la oración final del párrafo y separan miembros de otra enumeración, que esta vez está formada por complementos del verbo "bala". Se cierra el trozo con puntos suspensivos, demostradores de interrupción por no haber necesidad de agregar más complementos. Otra vez el lector puede imaginar los que quiera y que serán por el estilo de los registrados.

Con respecto a las comas delante de la conjunción "y" hay que decir algo. La creencia de que no es posible juntar coma con "y" es errónea. Es una de tantas aseveraciones que circulan impunemente. Ciertamente es que, en casos corrientes, comunes, normales, no se da (no puede darse) esa comunión. Colocar la coma en el siguiente pasaje está mal: "Salí al patio, y no encontré a nadie". Pero en este otro vale: "Salí al patio, soleado, alegre, mañanero, y no encontré a nadie". Y vale porque la última coma, que es la que va delante de la conjunción, cierra un complemento explicativo compuesto, al servicio del nombre "patio". En este trocito de J. R. Jiménez, hay comas delante de "y", las que limitan oraciones en enumeración, como se dijo antes. La conjunción no rechaza la coma, en este caso, porque tiene (la conjunción) valor intensivo.

5) Entre los niños, Platero es de juguete. ¡Con qué paciencia sufre sus locuras! ¡Cómo va despacito, deteniéndose, haciéndose el tonto, para que ellos no se caigan! ¡Cómo los asusta, iniciando, de pronto, un trote falso!

Las cuatro oraciones están yuxtapuestas por punto. Entre un signo de exclamación cerrado

y uno abierto, no se pone punto, puesto que este va incluido en el signo cerrado.

Una coma, la primera, se usa por hipérbaton. Las otras tienen estas funciones: a) la segunda y la tercera, por enumeración; b) la cuarta es optativa; c) la quinta también; ch) las dos últimas encierran el complemento "de pronto" (referido al gerundio "iniciando"), que se ha sacado de su lugar normal, que está detrás del también complemento de gerundio "un trote falso".

Los signos de exclamación, al mismo tiempo que recuadran oraciones, valen como índices de afectividad. Establecen que las oraciones declarativas en que van llevan un matiz fuerte de asombro.

6) ¡Claros tardes del otoño muguereño! Cuando el aire puro de octubre afila los límpidos sonidos, sube del valle un alborozo idílico de balidos, de rebuznos, de risas de niños, de ladreos y de campanillas...

La primera oración es unimembre y finaliza con punto, que va contenido en el signo cerrado de exclamación. El cerrado y el abierto, como vimos más arriba, revelan un estado emocional particular e intenso. Aquí se notan el cariño y la alegría.

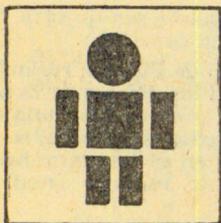
La primera coma está puesta al finalizar un complemento circunstancial de tiempo. Es coma por hipérbaton, ya que el complemento antecede al verbo "sube".

Las otras comas limitan miembros de una enumeración dentro del sujeto. El núcleo "alborozo" recibe varias frases adjetivas a su servicio y ellas van en cadena.

Los puntos suspensivos parecen inútiles, pues la conjunción "y" cierra la enumeración. Sin embargo, pueden admitirse sin oposición sería. Dejan abierta la puerta para la imaginación de otros sonidos, de infinito número de sonidos que sería largo enumerar y que, por tal razón, se suprimen en el extenso cómputo que hace el autor.

Ayudas Audio - Visuales

TALLER PEDAGOGICO



Materiales de discriminación
visual - motricidad
aprestamiento - textos
Diapositivas -
Discos, etc.

Consúltenos:

CASA DEL MAGISTERIO

Maldonado 1170

ULTIMAS NOVEDADES

Julio C. Da Rosa
RATOS DE PADRE (2ª edición)

Luis Vicario
EL CRECIMIENTO URBANO DE
MONTEVIDEO

Vivián Trías
LA CRISIS DEL IMPERIO

André Günder Frank
Lunpe“n”burguesía: Lunpe“n”desarrollo

Edmundo Gómez Mango
CHARLES BAUDELAIRE
“LAS FLORES DEL MAL”
(Selección, traducción y comentarios)
Edición bilingüe

Gley Eyherabide
EN LA AVENIDA (novela)

Washington Benavides
HISTORIAS

Juan José Morosoli
VEINTE OBRAS MAESTRAS DEL
CUENTO BREVE
(segunda edición)

Serafin García
SUS MEJORES POEMAS
selección del autor

Neiva Moreira
EL NASERISMO Y LA REVOLUCION
DEL TERCER MUNDO
(Introducción de Vivián Trías)

Julio C. da Rosa
BUSCABICHOS (2ª edición)

ELENA PESCE

EL CANGURAF0 BIZCO

Este libro, cuya autora es ampliamente conocida en las escuelas de nuestro país por otros títulos, obtuvo el PRIMER PREMIO en el concurso Ediciones de la Banda Oriental 1969. El jurado estuvo integrado por: Julio Barreiro, Elsa Lira Gaiero de Tomeo y Julio C. da Rosa.

La carátula e ilustraciones fueron preparadas por el pintor y dibujante Jaime Parés.



EDICIONES DE LA BANDA ORIENTAL S. R. L.

YI 1364 - tel. 98 28 10 - MONTEVIDEO - URUGUAY

—¡Mamá, mamá! ¡Dame las tijeras y el libro!

Y se puso a recortar la niña de la lámina. Cuando terminó, se volvió a acostar y dijo:

—Ya el oso no se puede comer a la niña. Y se durmió.

Vuelve a leerlo y luego completa el relato:

La niña se fue con su La señora le a visitar a una para entretenerla.

Al mirarlo, la pequeña vio un casi agarrando a una

A la noche se despertó gritando:

—¡Mamá, mamá! ¡Dame las y el!

¿Qué hizo después?

¿Por qué se pudo dormir tranquila?

¿A tí te hubiera ocurrido igual cosa?

Tarjeta Nº 2

Redacta una oración que le hubieras dicho tú a la niña para conformarla cuando se quedó muy asustada.

Redacta la pregunta que le hubieras hecho tú a la niña.

Escribe una orden que le hubieras dado tú al oso.

Redacta un deseo pensando en la niña.

Tarjeta Nº 3

Elige del cuento tres palabras con diptongo, cópialas y sepáralas en sílabas.

Tarjeta Nº 4

Ordena estas oraciones, según ocurrieron los hechos:

La señora le dio un libro.

Se despertó gritando.

La niña miró el libro.

Fue con su tía de visita.

Se durmió.

Recortó a la niña de la lámina.

Tarjeta Nº 5

Dictado

A la mañana, la pequeña tomó el libro y se apenó al ver el recorte en la lámina.

Tomó a la niña y la colocó en el lugar de donde faltaba, así la lámina parecía nueva.

Pero volvió a temer por la niña, la sacó y, mirando al oso, le dijo: "¡Malo! Mira lo que tuve que hacer. El libro quedó roto por tu culpa".

PRUEBAS PARA TERCER AÑO

Tarjeta Nº 1

Lee, piensa y contesta:

Blanquita era para los animales pequeños o desvalidos una especie de hada milagrosa. Y cuantos tenían la suerte de encontrarla vivían en el mejor de los mundos, pues la niña les prodigaba toda clase de cuidados con una paciencia inagotable y una ternura realmente conmovedora.

Si algún peón volvía del campo con un cordero o ternero sin madre, ella lo tomaba a su cargo de inmediato; suplía la ubre materna con biberones solícitamente preparados; les hacía mullidas camas con lana o pasto seco; le hablaba o la acariciaba como si se tratara de un niño igual que ella. Y de idéntico modo procedía con cualquier animalito desamparado, así fuera doméstico o silvestre.

(De "El tordo" de Serafín J. García).

1) ¿Para quién era Blanquita una especie de hada milagrosa?

2) ¿Por qué tenían suerte los animalitos que ella encontraba?

3) ¿Con qué sustituía la ubre materna cuando atendía a los corderitos o terneros sin madre?

4) ¿Qué utilizaba para hacerles las camas?

Tarjeta Nº 2

Copia la primera oración.

Subraya en rojo el sujeto y en azul el predicado.

Agrégle al núcleo del sujeto un complemento.

Tarjeta Nº 3

Al sujeto "los corderitos y terneros sin madre", agrégle un predicado.

Al predicado "le hacía mullidas camas con lana o pasto seco", colócale el sujeto.

Tarjeta Nº 4

Copia del trozo:

a) dos palabras agudas;

b) dos palabras esdrújulas.

Tarjeta Nº 5

Con las palabras "Blanquita", "corderito", "biberón", "solo", "trajeron", "camas", "mullida", "feliz" y "madre", redacta una breve trozo con no más de cinco oraciones.

Tarjeta Nº 6

Después de haber leído nuevamente el relato describe cómo imaginas tú a Blanquita.

Tarjeta Nº 7

Dictado

Cuando Blanquita andaba por el patio solían seguirla, disputándose su atención y sus caricias, una humilde y silenciosa mulita, un lechoncito vivaracho y glotón, un chajá que aleteaba de gozo cada vez que la veía, y muchos otros representantes de las más variadas especies.

Yo me embelesaba contemplando el espectáculo, realmente encantador, que ofrecía aquella niña dialogando con sus guachitos, como ella les decía...

PRUEBAS PARA CUARTO AÑO

Tarjeta Nº 1

El escritor español Armando Palacio Valdés nos ofrece esta página extraída de su libro "Riverita".

Léela con atención y contesta luego las preguntas que la siguen.

"La familia estaba ya en el comedor, que era una pieza espaciosa, amueblada también a la antigua. En el centro una gran mesa de roble tallado cubierta con el mantel y atestada de platos, copas, fruterías y dulceras. A juzgar por el número de cubiertos, había convidados. Sobre la mesa ardía una lámpara de bronce colgada del techo. Los aparadores casi tocaban en él y eran también de roble tallado; las sillas de roble igualmente; todo de roble. Esta madera dura, maciza y adusta parecía el símbolo de aquella respetable familia".

1) ¿Cómo era la pieza e que estaba la familia?

2) ¿Qué había en la mesa?

- 3) ¿Por qué se supone que había invitados?
- 4) ¿Cuáles son los objetos de roble que se mencionan?
- 5) ¿Qué representa el roble para la familia?

Tarjeta N° 2

Sustituye los puntos por palabras tildadas que convengan.

La familia al comedor. En él una mesa de roble que platos, copas, fruteras y dulceras. El de cubiertos indicaba que, dentro de un rato, invitados. Una antigua de bronce colgaba del techo e iluminaba hasta el último del comedor. Todo el mobiliario era de roble, madera de un empleado para la de muebles y necesarios

Tarjeta N° 3

Relee el trozo de Armando Palacio Valdés. Piensa en el comedor de tu casa. Escribe sobre él un trozo que no pase de diez renglones.

Tarjeta N° 4

Señala las oraciones del trozo de Armando Palacio Valdés. Observa la última. Indica en ella el sujeto solamente. Di todo lo que sepas de ese sujeto.

Tarjeta N° 5

Extrae diez sustantivos del trozo. Escríbelos en columna e indica al lado de cada uno el número y el género. En otra columna, pasa al plural los que están en singular.

Tarjeta N° 6

Vuelve a observar la última oración del trozo. Subraya el verbo principal. Escribe debajo de él ese mismo verbo conjugado en el presente, el pretérito indefinido, el futuro imperfecto y el pretérito perfecto del modo indicativo.

PRUEBAS PARA QUINTO AÑO

Tarjeta N° 1

El escritor uruguayo Víctor Pérez Petit nos ofrece este trozo. Léelo con atención y contesta las preguntas que lo siguen.

Entretanto, afuera, la lluvia caía pesadamente y sin parar. Era una lluvia continua, monótona, abrumadora, que caía desde las cuatro de la mañana, y que ahora —las tres de la tarde— seguía cayendo lo mismo que al principio.

Había en el espacio una semiclaridad tan solo, y distinguíanse los objetos al través de aquel interminable llover, como se distinguen al través de una nube de polvo. El cielo, la tierra, todo parecía revestirse de un color ceniciento, bajo aquella agua, que venía del cielo en finísimos hilos apretados y continuos.

Las nubes, de un color pardo sucio, se arremolinaban en lo alto, cerrando todo el horizonte sin dejar entrever un pedazo de cielo.

- 1) ¿Dónde está el autor mientras nos habla de la lluvia?

- 2) ¿A qué hora llovía?

- 3) ¿De qué modo se distinguían los objetos exteriores?

- 4) ¿Por qué todo tenía color ceniciento?

- 5) ¿Qué se dice de las nubes?

Tarjeta N° 2

Sustituye los puntos por palabras tildadas que convengan.

Afuera sin parar. La gente iba a su trabajo o a sus quehaceres, porque no empaparse. Por la resbaladiza calzada, y avanzaban con cierta lentitud y con las luces encendidas. A de la semipenumbra envolvente se distinguía muy poco. De pronto, la lluvia a caer con mayor fuerza y a los peatones a refugiarse donde pudieran.

Tarjeta N° 3

Relee el trozo de Víctor Pérez Petit. Piensa en una tarde de lluvia de estos últimos tiempos.

Escribe sobre ella valiéndote de un trozo que no pase de doce renglones.

Tarjeta N° 4

Observa estas oraciones:
 a) Entretanto, afuera, la lluvia caía pesadamente y sin parar.
 b) Había en el espacio una semiclaridad tan solo.
 c) Las nubes, de un color pardo sucio, se arremolinaban en lo alto, cerrando todo el horizonte sin dejar entrever un pedazo de cielo.

Haz lo siguiente:
 a) Clasificalas según la actitud del hablante.
 b) Señala el predicado de la primera y clasificalo.
 c) Señala el sujeto de la tercera y di de él todo lo que sepas.

Tarjeta N° 5

Extrae del trozo diez verbos en desinencia personal. Di el modo y el tiempo en que están conjugados.

Toma uno solo de ellos y conjúgalo en el pretérito pluscuamperfecto de indicativo.

Tarjeta N° 6

Extrae del trozo cinco sustantivos. Complementa cada uno con dos frases adjetivas.

PRUEBAS PARA SEXTO AÑO

Tarjeta N° 1

El escritor uruguayo Alvaro Figueredo nos ofrece este trozo. Léelo con atención y luego contesta las preguntas que siguen.

El aire, diáfano y tibio, me invitaba a pasear por la huerta, entre verdeantes cuadros de habas, arvejas y coliflores. Sobre una hoja ancha y rugosa de col, distingo una mariposa blanca. Las alas anteriores son triangulares y cada una exhibe dos manchas negras y un trazo del mismo color sobre sus bordes. Las posteriores, redondeadas y de un blanco amarillento, le han cubierto, al plegarlas, el abdomen. Me aproximo un paso más y el lepidóptero, asustado, se

echa a volar atolondradamente, pero ¡qué sorpresa para mí! Sobre el verdor plateado de la hoja, se destaca una placa de huevos amarillos, pequeñísimos como cabezas de alfiler.

- 1) ¿Dónde se encuentra el autor y qué hace?
- 2) ¿Qué distingue de pronto?
- 3) ¿Qué dice de las alas anteriores de la mariposa?
- 4) ¿Y de las posteriores?
- 5) ¿Qué aparece sobre una hoja?

Sustituye los puntos por **palabras tildadas** que convengan.

Una mariposa blanca sobre una hoja ancha y rugosa de col. La fijamente, pues me mucho la atención. Cada ala anterior manchas negras y un trazo del mismo color en los bordes. Me algo más y ella, asustada, a volar hasta que sé en la lejanía, Pero ¡ sorpresa! Sobre el verdor plateado de la hoja quedado una placa de huevos amarillos

Tarjeta N° 3

Relee el trozo de Alvaro Figueredo.

Sitúate mentalmente en una huerta o en un jardín.

Recuerda algún hecho que te haya ocurrido en uno de esos lugares o imagina alguno.

Redacta sobre ello.

Tarjeta N° 4

Señala las oraciones del trozo de Alvaro Figueredo.

Indicar cuáles están coordinadas.

Extrae la única oración que tiene predicado nominal.

Extrae la única oración unimembre.

Tarjeta N° 5

Observa estas oraciones y efectúa el análisis sintáctico de cada una de ellas:

a) Las alas anteriores son triangulares.

b) Sobre una hoja ancha y rugosa de col, distingo una mariposa blanca.

Tarjeta N° 6

Observa estas formas verbales del trozo: distingo, han cubierto, invitaba.

Indica el modo, el tiempo, el número y la persona gramaticales de cada una.

Conjuga el primero de los verbos en el potencial compuesto.

Conjuga el segundo de los verbos en el presente de imperativo.

acaba de aparecer

LA OLIGARQUIA ORIENTAL EN LA CISPLATINA

AUTORES: Rosa Alonso Eloy
Lucía Sala de Tourón
Nelson de la Torre
Julio Carlos Rodríguez

CONTENIDO DE LA OBRA:

Los portugueses conquistan la Provincia Oriental
La Provincia Oriental Portuguesa (1820-1822)
Reubicación de las clases después de 1820
El movimiento anticolonial de 1822-1823
La dominación brasileña
La preparación de la cruzada libertadora
Algunos datos biográficos
Documentos

EDITADO POR: PUEBLOS UNIDOS

Tacuarembó 1494-1500
Teléfono 4 20 94

de la redacción

Perfeccionar el lenguaje en el diario hacer escolar, es básico, porque por él se realiza la comunicación, el compartir emotivo, la creación, la propia formación, el convivir, etc. Es tan importante el incrementar el lenguaje oral como el escrito. En todo momento el maestro debe conocer directa o indirectamente los factores siguientes:

- A. La salud física de sus alumnos; reconocer el buen funcionamiento de: los órganos específicos del lenguaje, sistema motor, etc.
- B. Capacidad intelectual.
- C. Desenvolvimiento escolar.
- D. Rasgos de personalidad.
- E. Condiciones ambientales,

pues el déficit en cualquiera de ellos puede aminorar el rendimiento y el conocerlos ayuda a formular un plan remedial.

La redacción es una prueba de lenguaje eficaz en el diagnóstico.

El niño frente a un trabajo conocido y elaborado en clase se desenvuelve sin inhibiciones. (leer ejemplos de redacciones, superiores y medias).

La evaluación de la redacción, da términos medios que se pueden considerar resultados normales en nuestros niños y mostrar a los maestros situaciones que no son tan desesperantes como ellos suponen; especialmente en lo ortográfico. Al rever los factores arriba indicados se puede puntualizar en:

- A. En la ciudad se logra colaboración médica, no siendo angustioso este aspecto.
- B. Según criterios modernos tanto la capacidad intelectual como la de maduración se incrementan en medios favorables, por sistemática ejercitación.
- C. Con pruebas objetivas, se trata de medir más imparcialmente.
- D. El maestro siempre ha sido un factor positivo en el encauce emocional de sus alumnos, por medio de ayudas pedagó-

gicas y afectivas apropiadas.

- E. El maestro encuentra en los barrios deficitarios, una valla donde tropieza y es la **inasistencia**, el fantasma que poco o nada puede vencer.

El Distrito 18 (Escuelas 56, 93, 137, 191 y 195) siguiendo el test de García de Hoz en España, 1957, realizó de 2º a 6º, mes de junio, como prueba de lenguaje escrito, la redacción de un cuento motivado por una lámina, (la escena presentaba un varón y una niña mirando llover tras una ventana).

Instrucciones: "Deseo escriban un cuento. Todos Uds. han leído o escuchado cuentos, ¿verdad?. Uds. lo imaginan y luego lo escriben. Piensen antes de escribir, así lograrán un trabajo bien presentado y terminado en 20 m.

Nota: ante preguntas, por ej.: ¿qué título?, ¿le damos nombres a los niños? etc. se responde siempre: "cómo Uds. quieran, trabajen lo mejor posible". La Evaluación siguió las pautas dadas al Distrito en 1969, midiendo Concepto, Vocabulario e Índice Ortográfico.

CONCEPTO: Para 2º y 3º se considera:

SUPERIOR: Trabajo con ideas claras, con unidad temática, —oraciones terminadas, descripción, asociación, adecuación, y/u orden lógico.

MEDIO: Ideas claras, puede repetir el sujeto, —enumeración y/o poco orden.

INFERIOR: Desordenado - incomprensible.

De 4º a 6º se considera:

SUPERIOR: Ideas claras —trabajo terminado, aparecen conclusiones, ideas abstractas, síntesis, interpretación y/o elaboración.

MEDIO: Ideas claras, trabajo terminado a medias, descriptivo, memorizado, no sintetiza y/o no elabora (repite conclusión o interpretación de otros), comprende a medias.

INFERIOR: Ideas no claras - desordenado y/o incomprensible.

Simplificando se puede subrayar

CONCEPTO de 2º a 6º

explicaría una cantidad similar o cercana de

SUPERIOR: organizado, ideas abstractas.

MEDIO: descriptivo, ideas concretas.

INFERIOR: desordenado, incomprensible.

Se adjunta ejemplos de redacciones de todos los grados escolares en las tres categorías por concepto, en cuanto a la redacción de ideas.

PORCENTAJE DE NIÑOS INFERIORES POR CONCEPTO (Ver cuadro pág.).

El 2º año muestra ser una clase difícil en la expresión escrita. Al conocer que el porcentaje de atípicos en nuestro país es de 4%, fracasos en lenguaje escrito; por esto se comentó con los maestros su clasificación y al convenir que Concepto se refiere "a la exposición clara de lo que se desea decir" sin tomar en cuenta otros factores (letra, prolijidad, ortografía, etc.), se pudo rehacer el CUADRO 1, en el CUADRO 2.

PORCENTAJE DE INFERIORES NETOS POR CONCEPTO.

Este cuadro promedia un 3% de niños con grandes dificultades. (atípicos 4%).

II. VOCABULARIO, medido por el número de palabras escritas. Finalizado el tiempo, es práctico que los alumnos se intercambien sus escritos y cuenten a su compañero los vocablos anotando el número al pie de la redacción. No se toma en cuenta en esta enumeración las faltas ortográficas, cuando el maestro corrige, descuenta los vocablos muy repetidos por ej.: que — y — sujetos etc.

Por cálculo estadístico se logró la Media Aritmética que muestra el aumento del Vocabulario escrito a través de la escolaridad y el RANGO señala los extremos en que fluctúa.

CUADRO - 3 - VOCABULARIO — MEDIA RANGO.

CUADRO - 4 - % INFERIORES EN VOCABULARIO.

Si bien hay normalidad, muestra a 6º con mayor pobreza en este aspecto. (Por criterio estadístico en la Curva Normal se considera el 68% abarca la zona Media entre más y menos una Desviación Standard como reacción normal de una población frente a una situación, dejando simétricamente en sus ex-

tremos un 16% correspondiente al nivel Superior e Inferior respectivamente).

El lenguaje es una resultante del medio, por eso es interesante observar el factor socio-económico como índice.

CUADRO - 5 - % INFERIORES EN LOS 4os. AÑOS.

Escuela	56	16	alumnado de nivel social deficitario.
"	191	32	alumnado de nivel social deficitario.
"	93	19	alumnado en alto % concurre al comedor escolar.
"	137	14	alumnado en bajo % concurre al comedor escolar.
"	195	11	alumnado no concurre al comedor escolar.

CUADRO - 6 - MEDIA DE VOCABULARIO EN 6º AÑO

Escuela	56 y 191	110
"	93 y 137	133
"	195	155

Se destaca además que el porcentaje de asistencia escolar de niños del nivel inferior en los 2dos. lentos oscila en un 70%.

III. INDICE ORTOGRAFICO (Se computa el número de errores ortográficos, faltas de ortografía, uno por palabra mal escrita).

Es la relación por cociente entre el número de faltas ortográficas y el número de palabras escritas (Vocabulario) por cien.

CUADRO - 7 - INDICE ORTOGRAFICO 1969-1970.

Es evidente que el índice ortográfico decrece favorablemente de 2º a 6º.

CUADRO - 8 - PORCENTAJE DE INFERIORES Y SUPERIORES POR EL INDICE ORTOGRAFICO.

Este cuadro muestra a 2º como clase difícil en ortografía y de una sensibilidad poco notoria en las otras, con menos superiores en 6º.

Comparado el rendimiento se ha logrado este año un avance en el distrito excepto en los 4os. años. Si se observa la cantidad, esta conforma, entonces se debe ver en qué consiste esa "calidad" en ortografía que preocupa.

Se presenta una selección de faltas ortográficas agrupadas según la clasificación de Spache, quien da errores por omisión, adición, sustitución, etc.

ERRORES ORTOGRAFICOS

OMISION	ADICION	SUSTITUCION	IRRECONOCIBLE	UNION
n vetana	Aana	sy	n los	asucasa
c lehe	muncho	avrigado	s cale	irajugar
p chamiones	uun	siyon	p destues	derrepente
r fueite	amiguo	jente	ll sicha	
r core	debalantal	cilla	br afigado	DESUNION
b ufanda	enllenar	aller	rr chofi	de el
t arevido	rrojo	mui	c hompran	a ller
g aua	diardio	vlanca	c gama	a de lante
h acer	hir	acercen	t trisce	TRANSPOSICION
l tabado	muniecas	quontesto	ñ sellor	seta, copo,
r gande	bridrio	Antoño	g nejra	mesiyos, ahcia.

Esto servirá al maestro para identificar otros similares controlando que los alumnos medios presentan errores de adición mientras que los atípicos cometen faltas por omisión y

sustitución de elementos no homófonos. Recordemos existe una correlación positiva pero baja entre inteligencia y ortografía, por lo tanto, hay niños inteligentes que ortografían mal.

CUADRO - 9 - % DE ERRORES.

El % de errores es 10 veces mayor en 2º que en 6º. promedio 0,9% (Dislexia 1%).

Después de haber supervisado 2066 redacciones de estas pruebas más otro tanto en la primera visita de inspección se puede afirmar que los errores ortográficos en cuanto a puntuación, acentuación y conjugación pueden generalizarse pero no así los determinados por Spache que corresponde a dificultades completamente individuales, ninguna tiene una frecuencia de 50%.

CUADRO - 10 - VALORACION DE LA REDACCION EN LOS TRES ASPECTOS, % DE INF.

La calificación de la redacción, promediando los aspectos Vocabulario, Concepto e Índice, perfila una disminución de dificultad aunque no acentuada. Si bien un enfoque general de la enseñanza de la lengua escrita en todos sus aspectos es importante, no es menos, el de saber diagnosticar la dificultad específica de cada alumno y con un estímulo bien encauzado lograr la reeducación apropiada. Se sabe que el desenvolvimiento del lenguaje está vinculado al vivir, pensamiento y lenguaje van unidos en una misma realidad. La

escuela debe dar al niño experiencias con motivaciones adecuadas a su interés, acrecentando su vocabulario en forma funcional, ampliando su expresión oral, pasando por excelentes discriminaciones visuales, auditivas y motoras al complicado lenguaje abstracto, escrito; así por el uso del hablar cotidiano, que generalmente parte de lo concreto, se llega a lo especulativo y en la escuela a la gramática, abstracta, pero no inalcanzable. En los 1ros. grados es conveniente la letra script, es más fácil de discriminar visualmente. La discriminación auditiva se favorece por ejercicios de deletreo, dictados, ritmos, etc.

El maestro debe estar siempre vigilante para prevenir el error individual, apoyando, para que el alumno busque por necesidad social el perfeccionamiento de su comunicación. El maestro buscará medios, situaciones ya vividas, ya imaginadas, conversaciones colectivas, y/o individuales adecuando un proceso continuo, gradual, sistemático. (Lecturas graduadas, 1º y 2º, después "estudio graduado", vocabularios a nivel de clase, planes ortográficos). Existe una correlación alta entre ortografía y significado de palabras, por lo tanto es recomendable el uso del diccionario comentando las acepciones correctas.

C U A D R O S

CONCEPTO	VOCABULARIO					1969	INDICE ORTOGRAFICO				REDACCION
	1	2	3	4	5		7	8	9	10	
%	%	Media	Rango	%Inf.		1970	Inf.	Sup.	errores	% Inf.	
2º	21	9	35	26 a 50	18	15	14	21	14	2	20
3º	17	2	55	35 a 65	16	11	9	20	13	1	18
4º	18	2	65	45 a 95	12	8	8	17	13	1	16
5º	13	2	120	105 a 150	15	8	6	17	12	0,3	15
6º	13	2	130	75 a 155	22	6	5	17	5	0,2	17

CONCLUSIONES

A través de la escolaridad se mejora:

- redacción (cuadro 10),
- ortografía (cuadro 7 y 8),
- vocabulario (cuadro 3 y 4).

En los niveles inferiores el avance es menos significativo, cuadros 1, 4 y 8.

Las faltas ortográficas específicas disminuyen de 2º a 6º, cuadro 9.

Lo netamente inferior en redacción, no es tan alarmante, cuadro 2.

El factor social influye en el rendimiento, cuadros 5 y 6.

Nota: La suscrita agradece la colaboración de maestras y directores del Distrito 18, quienes realizaron la aplicación, valoración y estadística a nivel de escuelas.

Ester Gastelumendi de Fernández
Inspectora de Zona.

Bibliografía.

- Bruekner y Bond.- Diagnóstico de las dificultades del aprendizaje.
- Morse y Wingo.- Psicología aplicada a la enseñanza.
- Pick y Vayer.- Psicomotricidad y retardo mental.
- Lemus.- Manual del rendimiento escolar.
- García Hoz.- Manual test para escuela primaria.
- Héctor Balsas.- Enseñar redacción, Revista Educación del Pueblo N° 10.
- Celia Mieres.- Un aspecto de la lengua escrita. Rev. Ed. del pueblo N° 11.

SELECCION DE REDACCIONES

2do. AÑO

CONCEPTO SUPERIOR

Escuela N° 195

Era un lindo día de otoño cuando derrepente vi que el cielo se escurecía, las nubes tapan al sol de otoño que estaba tan lindo. Vi caer del cielo unas gotitas de lluvia, rápidamente coji mis muñecas y me fui a ver por la ventana como caía la lluvia. Tito mi hermano me dice: hoy no podre jugar a la pelota con mis amigos Yo tampoco podre jugar a las muñecas con mis amigas: dice Ana Entonces bamos a ver televisión deve avér algo lindo para ver. Fui a ver si todavía llovía y vi que había parado de llover pero igual no podíamos salir a jugar pues está todo mojado. Dice Tito: vamos a jugar Ana ¡O no estoy muy cansada y está muy mojado por hay! Ana y Tito haora son muy felicidad.

Es un día de invierno, llueve mucho. | Hay mucha tormenta. | Luis y Ana van a mirar por la ventana. | Se ve muy clara la lluvia. | El balcón esta mojado. | Luis y Ana no salen por la humedad. | Son muy morochos. | Los truenos retumban la ventana. | Su mamá hace unos viscochos para comer. | Porque no pueden hacer otra cosa. | Son los dos muy felices. | Las nubes están grises. | El viento sopla. | En el cielo esta el arcoidis. | Para el oeste está negro. | Los chaparrones son fuertes. | Están muy asustados. | En la

estufa esta mojado porque el agua cae por el agujero. | Son hermanos. | Nunca se pelean. | Juegan con todos sus chiches. | Son felices.

CONCEPTO MEDIO

Escuela N° 56

Llueve Tito y Ana no salen. | Se asoman a la ventana ven gente que va y viene. | Se levanta tormenta. | Tito estudia. | Ana se entretiene cosiendo, o tejiendo. | Pasan autos y camiones.

Escuela N° 56

Esta lloviendo Ana y Luis estan adentro | Las cortinas no se mueven. | Luis tiene un vuso blanco. | Ana tiene trenzas. | Estan en la la ventana.

Toñito y Rosita estan mirando por la ventana. | Esta lloviendo mucho. hace frío. | haora no podemos salir. | ¿tienes frío? No ¿y tu? Vamos a tomar la leche.

Esta yoviendo mucho | Hay dos niños | Hay mucha tormenta | Es tanvien abrigado | Es tan mirando por la ventana | Hay dos cortina | Hay pero como llueve | La nena tiene dos trenzas.

CONCEPTO INFERIOR.

Escuela N° 93

Ana Tito mira ponon un panta en la agua llebe. | Mi ra polabetna ana y tito.

Escuela N° 93

Daniel y Susi van a la casa. | De lala. llueve. las

Pepe y Oodile eta torndo el vidrio

Lalo y Susi estayoviendo

Daniel y Violeta Daniel ve que una nena se ta yeveo

3er. A Ñ O

CONCEPTO SUPERIOR

Escuela N° 93

Era undía de mucha lluvia, Daniel y Claudia estaban jugando. Ese día su padre Roberto les prometió que les hibá a traer un perro. El padre salia del trabajo a las 8 y media. Ese día lo esperabán con todo amor. | A cada rato se fijabán en la ventana si llegava. | Su madre Amalia los ibá a llevar a un cumpleaños. | Pero Daniel tenia tós y Claudia se entretenia labando y peinando sus muñecos. Pero Daniel no se entretenia con sus juguetes. | Esperaba ancioso a su padre y a su perro. | Era la hora 8 menos veinte. Su padre, a llegado al fin. Daniel y Claudia lo recibieron con besos. Hubo un suvito silencio y después una pregunta. ¿Donde esta nuestro perro? | El padre con todo amor lo traia en el bolsillo. | Estabá todo, mojado y sucio. ¡Qué lindo es tener un perro!

Desde la casa de unos amiguitos se ve muchas cosas. | Que lindo es estar dentro mirando la lluvia. | Cuando llueve hacemos botecitos y los largamos. | No se ollen trinar los paja-

ros. | No se ve a nadie ni se olle a nadie. | Solamente a Dos personas ce se asomaron a la ventana. Es una niña y un varon que ven la lluvia.

CONCEPTO MEDIO

Escuela N° 93

Un día de invierno empesó a llover dos niños veian como llovía.

Mirarón por la ventana como llovía. | Las nubes estan grices dice la niña. | El jardín estaba mojado y las flores se movian. | Paso un hombre con paraguas. | Las gotitas eran azulen, y al rato paro.

Oy esta lloviendo y la jente pasa con un paraua. Y nos sotros miramos la jente que pasa con el paragua por la calle. Y Luis y Ana quieren salir a jugar con las amias y con los amigos. Y Luis y Ana estan driste por que llueve. Ana y Luis mian por la bentana. Ana le díse a Luis mira la jente que pasa y Luis la mira a la jente que pasa por la bentana.

En la lámína había dos niños muy asustados. La niña se llamava Ana y el niño Pepe. Estavan asustados. | Las cortinas eran verde y banca. | Habia un paragua azul.

La lámida lleva un paragua. | Y son Carlos y Adrina. | El paragua es azul. | Y la lámida es una niña. | Y tiene el pelo negro. | Y en la pollera tiene una rosas blancas. | La pollera es azul. | Y los ojos son negros.

CONCEPTO INFERIOR

Escuela N° 93

Dos niños una niña de trenxas y bira la lluvia y también hay un niño birando la lluvia también y la niña tiene las manos sobre el bidio.

Escuela N° 191

Una ves avidos niños en un vidrio. Ellos es tavamm observar la lluvia Ellos dos estaban juntos | Una vez estavalloviendo iellos no podiam irajugar.

4to. A Ñ O

CONCEPTO SUPERIOR

Escuela N° 93

Un día de invierno: | Una niña que se llamaba alma y el niño Juancito. | Estaban mirando llover y Juancito le decía a Alma mira ese relampago ¡sí! sí! parece un cisne. | La niña que hera dos años mayor le contaba que la lluvia hera como una ola. | El niño como no llegaba al marco de la ventana tomaba la silla de la abuela y le decía a su hermana mira la vecina salió con el paraguas color limón. | Luego vio niños ir a la escuela. | Y en eso la lluvia paro.

Escuela N° 195

Rosario y Ricardo son dos hermanitos muy buenos y que se quieren mucho. Viven en el barrio Ituzaingó. | Comparten todos sus juguetes y nunca se pelean. | Hoy se encuentran mirando por la ventana de su alcoba hacia la calle, porque está lloviendo y no pueden salir a jugar a la vereda. Puestas en el cristal sus manos blancas y pálidas por el frío, mi-

ran que la gente tan abrigada pasa por la acera y por la calzada de la cuadra, con paraguas o pilot muy fatigada y aburrada, claro es mucho más lindo y entretenido estar en casa calentito y mirando el televisor. Porque Rosario y Ricardo no tienen televisor, y no tienen otra cosa más divertida que hacer. Pero ellos están muy contentos igual, mirando por la ventana aquella lluvia lenta que no hace mal a nadie, sino que es casi lo mejor en el mundo.

CONCEPTO MEDIO

Escuela N° 191

Hoy llueve mucho; Juan y Nanci esan mirando a trabes de los bidrios mojados Juan y Nanci están aburridos porque no pueden jugar en la puerta. En la ventana hay unas hermosas cortinas azules. | Hace mucho frío. Son dos hermanas que se quieren mucho. Caen unas gotas frandes. Los niñas esperan que pare de llover. |

Cuándo llueve mamá siempre cala la ventana. | El viernes hubo una trmenta muy grand. | Y Marita y Pedro fueron corriendo a la ventana. | La gente andava con pilo y paragua. | La calle estaba llena de agua. | Cuando paraba de llover los niños corrian hacer botecitos de papel.

Escuela N° 137

Ayer fui con mi primo a la casa de mi abuela. | Jugamos con otros niños del barrio, nos dibertimos mucho. | Después los niños regresaron a sus casas. | Nosotros nos quedamos con mi abuela. | Luego nos preparamos para volver y cuando salimos vimos que llovía muy fuerte. | Llegamos por una casa y nos prestaron un paraguas.

CONCEPTO INFERIOR

Escuela N° 191

Los niños están de tras de la ventana mirando para la calle como pasa la jemte. | La niña se llama Margarita González. y el baron se llama Carlos alberto.

Escuela N° 93

En la lluvia los arboles tienen los hajos verdes y llueve mucho y luiz y mari sol Miran atraves de tú ventana y enton jugando a los do noes y mirando llover y la ermana le dice vamos a jugar a las damas y le dise es muy triste y le dise y a el domino no negusto y a mar avioncitos no y tan vien podemos suga a la baraja a la baraja si le di se luiz mari sol solo las barajas de una caja y le dise luiz que li ndo son nuestros verraaja y la madre de dijo luiz y marisol vayom a cer un mandado ponete el pilo Luis y tú tánvien marisol y fueron aser el mando y vino de vuelta del man dado y vino el amigo de luiz y la amiga de marisol y se pusieron a jugar los cuatro a la ba raja y después se fue ron Y Luis se quedo trite y marisol tanvien y niron traves del cristal mirondo como llieve.

5to. AÑO

CONCEPTO SUPERIOR.

Escuela N° 195

Llovió aquella tarde de invierno y Susana y

Mariano no podían salir a pasear. | Eran estos dos hermanitos muy buenos, aplicaños en el colegio y que querían mucho a sus padres. | Estaban muy aburridos aquella tarde y se pasaban las horas mirando la calle a través del ventanal que los distraía permitiéndoles contemplar las deshilachados hilos que pendían de las nubes. | Una tras otra las nubes se iban deshilachando. | El oro del rayo parecía iluminar el cielo y atravesar como una espada el algodón ya oscuro de las nubes; el trueno resonaba como un toro enfurecido. Susana contemplaba la capa gris con que el cielo se había revetido y la cual tapaba los rayos dorados, bellos y revividores del rey sol que ya se había acostado tras el monte verde cubierto de niebla. Susana a quien la Naturaleza subyugaba en un impulso abrió la ventana y por ella entró y cayó en sus manos una gota de agua. | La tomó suavemente y la observó y su hermano también se le acercó y luego de mirarla le dijeron de que cristal estas hecha cofre hermoso que a la luz brillas como el lucero y la gota de agua le contestó estoy hecha del cristal más hermoso que alimenta a los hombres, le da vida y que cura a las plantas de los parques. He nacido del mar, me absorbió el Sol y me llevó a reposar en las nubes, al llamado de la tierra acudo y aquí me tienes muero entre tus dedos. Susana y Mariano cerraron la ventana y a la gota de agua la dejaron en el marco del ventanal.

Escuela N° 93

Andrea y Juan se allaban frente a la ventana. | Ellos miraban con atención lo que sucedía afuera. | Llovía torrencialmente. | Afuera la gente pasaba apresurada, muy abrigada y con paraguas. | Juan estava triste por que no podía salir a jugar. | Pero Andrea que era más optimista trataba de consolarlo diciendole: — Juan no estes triste... | Pero Juan no acía caso y ésta nuevamente dijo: —¡mira! ¿que te parece si jugamos con mi muñeca? | Y Juan le dijo: —¡no! ¿acaso crees que soy niña? —¡ho! tienes razón contestó Andrea. | Estuvieron mucho rato callados asta que de repente cesó de llover y salió el sol y pudieron salir a jugar.

CONCEPTO MEDIO

Escuela N° 195

Luis y su hermana que se llama Ana miran a traves de la ventana del cuarto de su madre. | Miran la lluvia y las personas, los lindos charcos. Hoy no pudieron ir a jugar con sus amigos. | Estan tristes, miran a los pájaros que no pueden salir a buscar alimento. Mamá los llama a merendar. Y piensa Luis: hay animales y niños y etc. que no tienen esto. | Se quedan horas y horas, hasta la noche, se acuesta. De maña muy temprano mira a ver si llueve y ve a los pájaros cantando, niños jugando y animales era ya de donde todavía lloviendo pero todos ya estaban muy contentos por el día mirando a travez de la ventana.

Llovía una mañana en la casa de Jorge avian salido a mirar por el valcon de su casa y su hermana Silvia abre las cortinas de su balcón y el dice a Jorge ¡Mira cómo llueve Jorge ajala no llueva más así podemos ir a la es-

cuela! y Jorge le contesta lastima que no pueden llevar a pasear a nuestro perro Alan lo pueden llevar mas tarde dijo Silvia pero si vuelve a llover con este tiempo, asta que no salga el arcoiris no puedo asegurarme de que no lluva mas entonces lo llevas mañana tienes razon Silvia aora jugemos al serito veras como llo te gano....

CONCEPTO INFERIOR

Escuela N° 195

En la ventana están María y Juan. | Lluve, por la calle pasan con paraguas. | Son morochos, María tiene pelo lacio con trenzas.

Escuela N° 93

Ayer de tarde llovía torrencialmente. | Yo y mi hermano miravamos por la ventana. la gente que pasaba obserbando los paragua y los pilot como la lluvia caía sobre los paraguas y pilot y en la ventana. Y cuando nos aburimos de mira po la ventana, miramos T.V. armamos juegos entretenidos.

6to. A Ñ O

CONCEPTO SUPERIOR

Escuela N° 137

Un tamboril repiquetea y repiquetea en mi techo ¿quien es? Es la lluvia que se aproxima, fría y dura. Mi hermano y yo nos asomamos a la ventana para apreciarla. ¡Cuántas cosas pienso! Mi mirada de pronto se vuelve triste; un niño solitario y cabisbajo pasa por la cera. Miré a mi hermanito y pensé que el tenía un techo y el calorcito de un hogar. Mientras afuera en las tinieblas de la tarde gris y triste, pero olvidé eso y mire el vidrio que me cubría y veía que las gotas caían como pétalos en flor. | Las cortinas de mi casa se sacudían al vuelo veloz del viento que junto con nuestras manos se volvían cada vez más frías. Una nube de paraguas cubría la calle. De repente parece que de no se donde hubiese caído toneladas y toneladas de hierro, era el estruendo de un rayo veloz. | Juancito huyó asustado ¡yo, me quedé a contemplar las cristalinas gotas de agua que caían que parecían pequeñas perlititas que morían en el suelo. Todo pasó rápido. Al fin puedo salir a jugar exclamé, entonces parece que una rosa se abrió en el cielo era el día que renacía.

Eran las 6 de la tarde de un día de otoño. | El cielo se cubría por un manto plumizo. | No se podía salir a la calle pues se sernía una gran tormenta sobre la ciudad. | Las horas parecían interminables, las gotas perladas se rompían en mil pedazos al chocar contra el vidrio de la ventana. Y luego corrían langui-

damente sobre el vidrio. | la gente pasaba apresurada bajo los paraguas. Las alcantarillas tragaban el agua que corría por la calle. | Nosotros mirabamos por la ventana la monotonavista que teniamos presente a nosotros. | las gotas formaban una cortina frente a nosotros los árboles se movían como heridos sus hojas volaban y se pegaban en el suelo húmedo. Era una constante monotonía. | El viento fuioso vramaba. | Era una tormenta de agua, viento y hojas de los árboles heridos.

CONCEPTO MEDIO

Había una vez un día muy enojado con lluvia, Elva y Pablo miraban tristemente por su ventana tenían una tristeza enorme porque no podían salir, y mirando a la gente que pasaba con paraguas de todos colores y muy felices. Ellos desde adentro imaginaban la sinfonía de la lluvia que caía los truenos que parecían bombas que tiraban, los relámpagos parecían metrayetas que largaban fuego, ellos todo eso se imaginaban desde adentro. Elba interpreta esa ecena por un dibujo y Pablo redactaba a esa ecena. Las gotitas que caían sobre el escalón de la ventana parecían gotitas de cristal que al pasar la gente la salpicaba. ¡La lluvia parece que sesa y los niños ríen y estan felices y contentos de poder salir!

CONCEPTO INFERIOR.

Escuela N° 195

Juan y Anita estan birando por la bentana como yuebe Anita pensova en las omigas y se desia Aora mopodre jugar con la munequa de Alicia y nitanpoco ella podra jugar con ni juego de te y Juan pensava que lastina y que tenianos pensado con Raul y Pedro ir a casar pajaros no pudinos ir ni tanpoco jugar a la bolita. Pero si los unimos en mi casa podrenos jugar a las o a los autos o sino ber a daniel Bum que to do losveo y tanvien al juvelito que me regalo minamá el di de nicumpleaño pero cono yueve muncho no lo dejan benir quilastima espero que estenviendò el campito cheno de agua cuando bayamos maniana va aestar lleno de baro y desporejo y tendremos que arreglarle y marcalo para pasado maña na el vesino de al lado de la casa de Raul los presta la eranienta para escarpi y sacar las piedra.

Escuela N° 137

Avia una vez una casa con dos niños y ese día estaba lloviendo | y las niños mirando por una bello venta y con ca tor muy lindo | mi raba la lluvia y el vidrio empado y las gata refalabo que paresa que estan en un tobayan y lo niño tocaban el bidrio com un palabriso.

aprendizaje de nuevas palabras

Amelia Lolo de García
Elsa Francia de Cancela
Carlos A. Schmid

EVALUACION DE LA APTITUD DE LOS ESCOLARES DE 2do. a 6to. AÑO PARA EL APRENDIZAJE DE NUEVAS PALABRAS

El vocabulario ortográfico, según el Diccionario de la Academia Española, en la acepción que nos interesa, es la parte de la gramática que enseña a escribir correctamente, por el acertado empleo de las letras y de algunos signos auxiliares de la escritura.

Esta definición sienta un principio normativo; supone una actitud de adecuación, de respeto, de acomodamiento. Podríamos decir que los errores ortográficos son infracciones, contravenciones de un orden preestablecido.

No es fácil determinar las causas de las dificultades en el aprendizaje del idioma. En el desarrollo de la comunicación oral y escrita inciden, entre otras cosas, la capacidad innata del niño y el medio social en que se desenvuelve. Las ideas que desea expresar se hacen gradualmente más complejas y difíciles. Las exigencias estructurales de la oración son mayores y el escolar tropieza con formas gramaticales y requisitos técnicos o mecánicos de la escritura que complican progresivamente la expresión de sus ideas.

Algunos niños, desde temprana edad, se expresan sin errores, porque en su casa se habla correctamente; hay otros a quienes resulta extremadamente difícil desarraigar los hábitos lingüísticos defectuosos formados en el hogar, la influencia de la familia y otros factores sociales importantes en el desarrollo del lenguaje.

Apenas el niño comienza a leer y escribir se le exige un nuevo esfuerzo: el de escribir sin faltas de ortografía cada palabra de nuestro idioma, según métodos fijados por el uso, y luego hacer sufrir a ciertas palabras todas las modificaciones que impone una sintaxis a veces muy complicada (ortografía de reglas). Para el escolar, esta es una tarea difícil si se tiene en cuenta el considerable número de faltas que cometen muchos adultos en ese dominio.

Hablar y escribir son actos que se cumplen permanentemente en la vida de relación. La comunicación se da en distintos planos y va, desde la más elemental y rudimentaria, hasta la que se relaciona con la creación estética. Pero existe una corriente de enlace o dependencia entre los hombres que se objetiva por medio del idioma. Por tanto, como la escuela no puede desconocer esta verdad, el maestro debe intensificar sus esfuerzos en la formación de alumnos que tomen el idioma como instrumento del convivir.

Y en esa convivencia importa no solamente la expresión oral correcta sino también la expresión escrita correcta.

“Capacidad ortográfica” es una expresión generalmente considerada sinónimo de “aptitud para reproducir correctamente las letras que componen esa palabra”. Sin embargo, escribir o deletrear un vocablo en forma correcta es una respuesta completa, influida por ciertas características fisiológicas individuales (visión y audición) y mentales; por las aptitudes del sujeto; por sus métodos de estudio; por sus hábitos lingüísticos; por una gran variedad de aptitudes y destrezas relacionadas con la lectura y la escritura, etc.

Los principios objetivos de la enseñanza ortográfica son:

- 1) Facilitar al escolar el aprendizaje de la escritura correcta de un núcleo de palabras de uso frecuente e indudable valor y utilidad social.
- 2) Proporcionarle métodos y técnicas para el estudio de nuevas palabras.
- 3) Habituarle al uso del diccionario.
- 4) Desarrollar en él una conciencia ortográfica, o sea el deseo de escribir correctamente.
- 5) Ampliar y enriquecer su vocabulario gráfico.

La enseñanza de la ortografía preocupa hoy más que nunca a muchos que de un modo u otro se dedican a las cuestiones pedagógicas.

El estudio de la ortografía, o, mejor, de las faltas de ortografía desde el punto de vista sicopedagógico es relativamente reciente.

En países como Francia, donde la ortografía no está sometida a una ley general y se halla tan distanciada de la fonética, ha experimentado en poco tiempo un gran desarrollo.

Dado el carácter eminentemente fonético de la lengua castellana, en la que cada signo tiene su propio valor sonoro, y a cada grafismo distinto corresponde un sonido diferente, el problema no reviste la misma gravedad. Sin embargo, muchos autores han abogado por una racionalización de nuestra manera de escribir. Hasta entrado el siglo XIX no se hicieron las primeras tratativas serias en pro de tal racionalización. Vicente Salvá, filólogo valenciano, publicó primero en París, y luego en su ciudad natal (en 1839) una "Gramática de la lengua castellana según ahora se habla", en la que exponía la necesidad de resolver el problema que entraña el aprendizaje de la ortografía.

Andrés Bello, político y literato, nacido en Caracas, en su "Análisis ideológico de los tiempos de la conjugación castellana" propuso la adopción de una ortografía exclusivamente fonética (uso de la j en vez de la g en los sonidos ge - gi, supresión de la h muda, supresión de la u que va después que la q, etc.

Pero tales esfuerzos no llegaron a plasmar en una realidad. (Recordar al gran poeta español Juan Ramón Jiménez, que ha desterrado la g en los sonidos ge - gi, cambiándola por la j, incluso en su apellido).

En nuestro país, se han realizado muy pocas investigaciones en el campo de la ortografía, exceptuando la preocupación demostrada por la profesora Carbonell de Grompone y expuesta en variados trabajos.

En el año 1967, los estudiantes del Curso de Directores realizaron bajo la dirección de la profesora Elida Tuana una investigación del vocabulario de uso de los escolares de 3ro. a 6to. año y sus dificultades ortográficas en cuatro escuelas de Montevideo.

De esa investigación, cuyos propios autores consideran incompleta, se extrajeron conclusiones importantes, tales como que 4to. año es una clase clave para la enseñanza de la ortografía, debido al gran incremento del vocabulario de los niños de esa edad; que las clases superiores afirman y completan el dominio de las dificultades ortográficas que deben estar básicamente vencidas en el término de 4to. año, que el mayor problema ortográfico al que nos enfrentamos es el del correcto uso del tilde (es mayor la omisión del tilde que su trasposición). Otro tipo corriente de error es la falta de adecuación entre el lenguaje hablado y el escrito, debido a nuestra particular forma rioplatense de pronunciar diferentes letras con igual sonido (por ejemplo s - z - con el sonido suave).

También el uso de la h, por su falta de sonido, plantea errores, lo mismo que la defectuosa pronunciación de algunas consonantes finales o intercaladas en la mitad de la palabra, que aparejan su omisión en la escritura.

Nuestro programa de escuelas urbanas exige un plan de ortografía que contenga el vocabulario habitual de la zona donde está situada la escuela, además de los vocablos de uso común en nuestro medio. También pide, en forma especial, el vocabulario que corresponda a los nuevos conocimientos impartidos en la clase.

BASES PSICOLOGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFIA

A los efectos del tratamiento del tema, haremos algunas precisiones y revisaremos algunos conceptos.

Percepción.- La percepción difiere de la sensación dado que percibir es organizar.

La percepción comprende nociones que ya poseemos, que nos han sido dadas por la experiencia.

Los gestaltistas, al hablar de los reflejos condicionados, dicen que lo que determina la respuesta condicionada es la situación total o global. De ahí la importancia de toda la situación. Los detalles pueden modificar profundamente la cualidad total. La percepción es el medio por el cual la mente toma posesión de un texto escrito; de ahí su importancia en el aprendizaje de la ortografía. La condición previa, entonces, para un aprendizaje de la ortografía es la aptitud de organizar las percepciones y de retenerlas.

La adquisición de cierta seguridad ortográfica se debe a la formación de percepciones ópticas, acústicas y motrices. Es un proceso global donde el oír, ver, hablar y pensar se han fundido en un todo.

Es evidente que en cada individuo tiene más importancia una u otra percepción. Pero debemos hacer una salvedad: que la óptica es la más importante para la adquisición de la seguridad ortográfica, ya que ésta se construye en la edad donde dominan las vivencias de percepción óptica.

Para alcanzar la seguridad ortográfica se necesitan dos procesos:

- 1) La adquisición de estructuras que llevan a la acción.
- 2) El desarrollo del sentido de las reglas.

Las configuraciones ópticas y acústicas de las palabras están envueltas en una estructura cinética.

A través del ejercicio y la experiencia se convierten en sistemas (directrices de grafías). Es lo que llama Korn "esquema de grafía".

Cuando tenemos dudas sobre la ortografía de una palabra, recurrimos a estos esquemas, trazándolos o visualizándolos.

No sólo la adquisición de estas estructuras da la buena ortografía: es necesario el desarrollo del sentido de las reglas. Estas sirven de apoyo, de sostén, sobre todo cuando no hay una buena retentiva óptica - motriz.

Con los esquemas de grafía solamente, no podemos distinguir "echo" de "hecho", ni resolver el problema de las mayúsculas ni de los signos de puntuación.

Este sentido de las reglas trae aparejado un trabajo mental de abstracción, de comparación, que solo el niño a partir de los on-

ce o doce años puede conseguir.

Piaget, en sus estudios sobre la mente infantil, ha concluido que solo en el último estado del desarrollo del pensamiento o sea el de las operaciones abstractas, puede llegar a la abstracción. Antes de esa edad, el niño no puede llegar a entender reglas de tipo general sino las de tipo particular (por ejemplo, que hablar y sus derivados se escriben con h inicial).

Todos los esfuerzos que hagan los maes-

EDAD	USO	METODOS
De 6 a 7 años	Conocimiento de los sonidos	Lectura Copia Conversación.
De 7 a 9 años	Conocimiento de los sonidos Estudio del vocabulario fundamental	Lectura en voz alta. Regla de uso de casos particulares. Copia. Conversación.
De 9 a 11 años	Revisión de sonidos. Estudio del vocabulario fundamental.	Los mismos métodos.
Después de los 11 años.	Revisión del vocabulario fundamental. Extensión del vocabulario.	Reglas de uso de tipo generalizado.

Resumiendo:

Una buena ortografía está sustentada:

- 1) por las grafías ópticas grabadas en la memoria,
- 2) por actos de aprehensión.

Sin duda una buena percepción de la imagen gráfica y sonora no se puede llegar a la buena ortografía.

No se debe perder oportunidad de ejercitar la audición y la pronunciación.

Los maestros de generaciones pasadas ponían su acento en estos elementos y realizaban una verdadera educación de la mente. La ortografía se aprende con el habla y en cada momento en que se elaboran nuevos conceptos lingüísticos.

- 3) Por el pensar ortográfico.

Este está íntimamente ligado con el desarrollo del sentido de las reglas.

Es necesario que cuando hablamos y cuando escribimos nos veamos obligados a tomar decisiones mentales.

EVALUACION DE LA CAPACIDAD ORTOGRAFICA

Un buen método de la evaluación de la capacidad ortográfica general debe medir los aspectos siguientes:

- 1) Aptitud ortográfica general.
- 2) Progreso ortográfico en los escritos comunes de clase, en cartas y otros que responden a exigencias sociales.
- 3) Progreso de la escritura correcta de nuevas palabras.
- 4) Desarrollo de la conciencia ortográfica.

Pruebas de aptitud ortográfica general

Todas las baterías de "tests" de instrucción incluyen pruebas estandarizadas para medir la aptitud ortográfica. Las puntuaciones se expresan generalmente en términos de edad o de grado. Se trata de medidas de nivel, de desarrollo, que no dan indicación alguna sobre la naturaleza, extensión o dominio de los dis-

tros por tratar de enseñar reglas generalizadas antes de este período serán inútiles en cualquier campo. Es evidente, entonces, que la misma relación que existe entre la inteligencia y el conocimiento matemático la hay entre la inteligencia y el conocimiento ortográfico.

El siguiente esquema sintetiza estas consideraciones, mostrando qué debe enseñarse y con qué métodos, de acuerdo con la edad de los alumnos.

tintos conocimientos y destrezas que integran la capacidad ortográfica general.

Estas pruebas presentan formas muy variadas. En unos casos son listas de palabras aisladas que se dictan al examinando; en otros, las palabras se presentan en frases o conjuntos significativos más amplios; en otros, el alumno tiene que elegir la forma correcta entre varias que se le ofrecen.

Los resultados de estas pruebas ponen de manifiesto grandes diferencias individuales entre la ortografía. Los alumnos con retraso superior a un año con respecto al nivel medio de su grado, son generalmente considerados posibles casos de ineptitud ortográfica previa la oportuna comprobación de su coeficiente intelectual.

Se puede realizar una medida del progreso ortográfico en los escritos comunes del escolar por medio del llamado "coeficiente de errores ortográficos" de Courtis, que consiste en tomar una o varias redacciones de cada escolar, reuniendo alrededor de 200 palabras.

Se cuentan las palabras escritas en total y los errores cometidos. Se divide la cantidad de errores entre la cantidad de palabras y el cociente se le multiplica por 100.

Este coeficiente puede no ser representativo del nivel ortográfico real de ciertos alumnos con tendencias creadoras o literarias, que utilizan en sus escritos palabras de gran viveza o expresividad, cuya ortografía desconocen. Con estos alumnos se debe ser muy cauteloso en la interpretación del coeficiente ortográfico.

Nosotros usamos los "tests" publicados por la Sociedad Alfredo Binet. Los miembros de esa Sociedad han buscado niveles de ortografía de uso, estableciendo listas de palabras. Estas encuestas tienen un carácter limitado por la elección de las palabras y por la extensión forzosamente restringida de las listas. Sin embargo, constituyen el primer ensayo científico para determinar un nivel de adquisición.

ESCUELA N° 40 NUEVA HELVECIA

2dos. años (58 alumnos)

17% E.O. por debajo de la correspondiente a la clase.

83% E.O. que corresponde a la clase.

3ros. años (74 alumnos)

67% E.O. por debajo de la correspondiente a la clase.

33% E.O. que corresponde a la clase.

4tos. años (59 alumnos)

85% E.O. por debajo de la correspondiente a la clase.

15% E.O. que corresponde a la clase.

5tos. años (58 alumnos)

83% E.O. por debajo de la correspondiente a la clase.

17% E.O. que corresponde a la clase.

6tos. años (56 alumnos)

90% E.O. por debajo de la correspondiente a la clase.

10% E.O. que corresponde a la clase.

Todo esto aparece más claro, en la gráfica siguiente, donde se puede realizar la comparación entre los resultados obtenidos en las tres escuelas.

Una oración pone en juego tanto la ortografía de reglas como la de uso. Las faltas que comete el alumno dependen mucho del texto elegido. Es más fácil, para el experimentador, graduar las dificultades ortográficas cuando se dictan listas de palabras elegidas. Para la valoración se cuenta un punto por cada palabra bien escrita y así se obtiene una notación objetiva y uniforme, cualquiera sea la persona que corrija.

Trabajamos con un "test" de listas de palabras para determinar la edad ortográfica. Elegimos una lista de sustantivos porque su baremo abarca las edades de nuestros escolares.

Una vez dictada dicha lista en todas las clases (de 2do. a 6to. año) y tomada la edad cronológica de cada alumno (en años y meses) se determinó, por el baremo ya citado, la edad ortográfica correspondiente a cada niño. Esto nos permitió comprobar las diferencias en más o menos, entre la edad ortográfica y la edad cronológica, y los diferentes porcentajes por debajo o por encima de la edad correspondiente a cada clase.

El resultado del "test" en las tres escuelas, fue el siguiente:

ESCUELA N° 37

2dos. años (73 alumnos)

14% E.O. por debajo del nivel correspondiente a la clase.

86% E.O. en la edad y por encima de la edad correspondiente a la clase.

3ros. años (76 alumnos)

32% E.O. por debajo de la correspondiente a la clase.

68% E.O. que corresponde a la clase.

4tos. años (84 alumnos)

68% E.O. por debajo de la correspondiente a la clase.

32% E.O. que corresponde a la clase.

5tos. años (71 alumnos)

72% E.O. por debajo de la correspondiente a la clase.

28% E.O. que corresponde a la clase.

6tos. años (59 alumnos)

88% E.O. por debajo de la correspondiente a la clase.

12% E.O. que corresponde a la clase.

ESCUELA N° 90

2dos. años (70 alumnos)

8% E.O. por debajo de la correspondiente a la clase.

92% E.O. que corresponde a la clase.

3ros. años (78 alumnos)

70% E.O. por debajo de la correspondiente a la clase.

30% E.O. que corresponde a la clase.

4tos. años (79 alumnos)

81% E.O. por debajo de la correspondiente a la clase.

19% E.O. que corresponde a la clase.

5tos. años (82 alumnos)

80% E.O. por debajo de la correspondiente a la clase.

20% E.O. que corresponde a la clase.

6tos. años (88 alumnos)

87% E.O. por debajo de la correspondiente a la clase.

13% E.O. que corresponde a la clase.

TEST APLICADO

10 hortalizas

ajo	cebolla
nabos	espárragos
rabanito	zanahoria
zapallo	sandía
acelga	berenjena

Baremo correspondiente

N° de palabras con buena ortografía

N° de palabras con buena ortografía	Años	Meses
1	6	10
2	7	2
3	7	6
4	7	10
5	8	2
6	8	6
7	9	2
8	10	6
9	12	6
10	14	6

Sabíamos que la ortografía sigue siendo un problema y suponíamos que eran las clases superiores las que tenían un mayor deterioro al respecto. El "test" nos lo confirmó.

Pudimos evaluar la aptitud de los alumnos en todas las clases para el aprendizaje de las nuevas palabras, con el fin de ver si el problema radicaba allí.

Realizamos una unidad didáctica a tales efectos, supeditada, por serlo, a ciertos principios de ordenamiento y estructuración que tratan de evitar la subjetividad del maestro.

El desarrollo depende de la capacidad de aprehensión y comprensión del niño, de su interés natural, de sus inclinaciones y aptitudes, de sus experiencias, de las diferencias de edades y sexo, etc.

El proceso mental lógico coincide con los grados psíquicos del proceso de aprendizaje, desde la recepción del material hasta su asimilación. Es por eso que nos ofrece una posibilidad real de establecer grados bien circuns-

criptos en la estructuración didáctica de la unidad.

Comenzamos el estudio de listas de nuevas palabras que las maestras tenían en su planificación. Se trabajó en las clases pequeñas de 2do. y 3ro. con listas de cinco palabras y en 4to., 5to. y 6to. con listas de diez palabras.

Insistimos en que eran palabras nuevas, que el niño no había estudiado en clase.

El primer día se hizo una prueba preliminar del grupo de palabras nuevas para la semana (es decir, que usamos los cinco días para el estudio de las mismas). Inmediatamente después recogimos los dictados, colocamos carteles con las palabras, que dejamos en exposición en la clase, escribimos las palabras en el pizarrón con letra clara para que los niños las leyeran, las pronunciamos bien y las copiaron en sus cuadernos tres veces en 2do. y 3ro. y cinco veces en las otras clases (4to., 5to. y 6to. año).

Al día siguiente, se comentó el significado de las mismas con los alumnos pequeños y se hizo usar el diccionario a los alumnos mayores.

El tercer día se emplearon las palabras en oraciones; el cuarto día se realizó una prueba de complementación.

El tipo de ejercitación citada es muy sencillo, pero cada maestro puede aquí introducir lo que le parezca más conveniente.

El quinto día sacamos los carteles con las palabras y se hizo nuevamente el dictado de las mismas, como dictado de comprobación del progreso logrado por los alumnos. Se comprobó el resultado de éste con el dictado del primer día y se evaluó el aprendizaje realizado por los niños.

Al corregirse los trabajos durante la semana, a los niños que seguían escribiendo mal las palabras, se les hizo realizar ejercicios complementarios para que tomaran conciencia de la correcta grafía de los vocablos. Cuando, a pesar de esto, encontramos errores en los últimos dictados repetidos en varios alumnos, consideramos que la dificultad no había sido vencida e incluimos esas palabras en la lista de la semana siguiente, complementada por las palabras nuevas, para volver a repetir los pasos de la unidad didáctica descripta. En caso de no haber errores comunes, la lista de palabras es totalmente nueva.

De acuerdo a los resultados que obtuvimos consideramos que el método es apropiado para la enseñanza de los nuevos vocablos, ya que el porcentaje de aciertos en los últimos dictados fue satisfactorio.

Los alumnos que no lograron la perfecta grafía a pesar de la ejercitación realizada merecen un estudio especial y algún método de trabajo individual.

No pretendemos innovar con esto en la enseñanza de la ortografía, ya que sabemos que existen otros maestros que lo hacen así, pero insistimos en la necesidad de que la enseñanza se haga en forma sistemática, en la comparación de los resultados de los dictados del primero y último día, para determinar los progresos realizados por el común de la clase

y detectar a aquellos niños que a pesar de los repetidos ejercicios continúan escribiendo las palabras estudiadas con errores.

Vamos a considerar los resultados obtenidos en la prueba preliminar y final.

Habíamos partido del supuesto de que los rendimientos serían completamente diferentes, ya que las escuelas, a pesar de ser urbanas, pertenecen a medios diferentes; dos montevideanas, una en un barrio de clase media (Escuela N° 90) y otra situada en un barrio de menores posibilidades económicas (Escuela N° 37) y la tercera en una ciudad del interior, no capital de departamento (Escuela N° 40 Nueva Helvecia). Sin embargo, nos sorprendieron los resultados obtenidos por su similitud, tanto en el "test" de edad ortográfica como en los dictados preliminar y final, de las palabras.

Debemos pensar entonces que el problema del aprendizaje es semejante, sea cual sea el medio social; que la ortografía es un problema fundamental de nuestra escuela; que existe un deterioro evidente en los niños mayores, quizá debido a que, por la amplitud de los programas, se descuida el trabajo sistemático, en la clase, en lo que respecta a ortografía. Claro que ya habíamos hablado de que 4to. año es una clase importante, puesto que los niños de esa edad tienen un gran incremento en su vocabulario. Pero es cierto también que, a pesar del vocabulario mucho más variado, en las clases superiores se hace mucho menos metódica la enseñanza de esta asignatura cuando en realidad sería necesario trabajar más asiduamente, para afirmar la correcta ortografía de ese mayor número de palabras.

Concluimos diciendo:

- 1) que indudablemente el trabajo realizado dio resultados favorables;
- 2) que nuestros niños tienen una aptitud y actitud positivas para el aprendizaje de nuevas palabras;
- 3) que, contra la hipótesis inicial, el rendimiento en las tres escuelas fue similar.

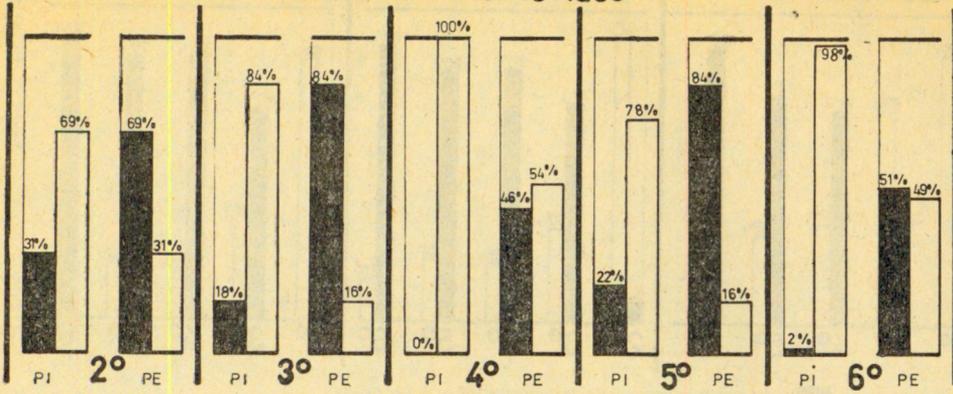
Muchos y distintos enfoques pueden hacerse para la enseñanza de la ortografía, y muchas y distintas investigaciones pueden realizarse, tales como estudiar el vocabulario de cada clase; el vocabulario de los alumnos en extraedad, comparándolo con el de los niños de su misma edad que ya cursan las clases normalmente, buscando los factores que determinan las diferencias, si las hay, etc.

Con nuestro trabajo, a pesar de su sencillez, pretendimos sentar una base más o menos firme desde la cual pudiéramos partir, con investigaciones más particularizadas, sobre tópicos más concretos, que irán surgiendo de los pasos, análisis y conclusiones efectuados.

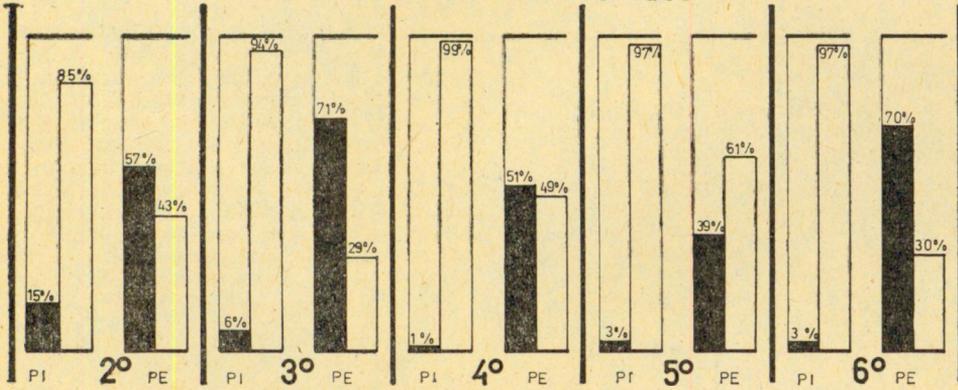
B I B L I O G R A F I A

- Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje, L. J. Brueckner y G. L. Bond.
- Selección de tests al servicio de la psicología infantil, G. Collin.
- Principios de la didáctica moderna, Stöcker.

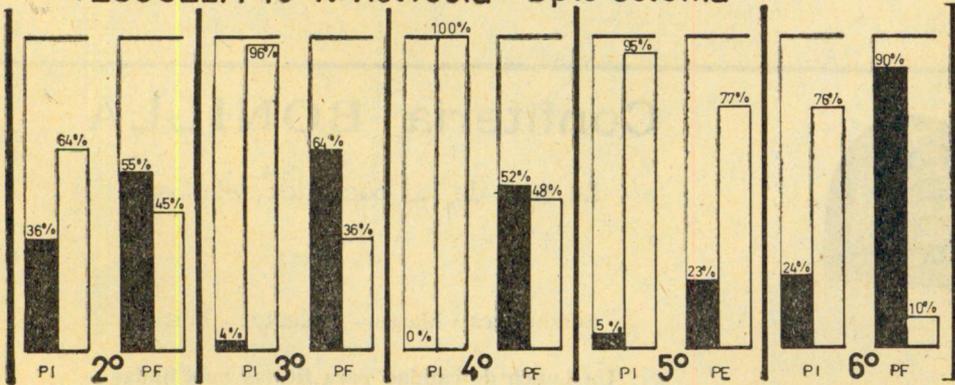
★ ESCUELA 90 - Montevideo



★ ESCUELA 37 - Montevideo

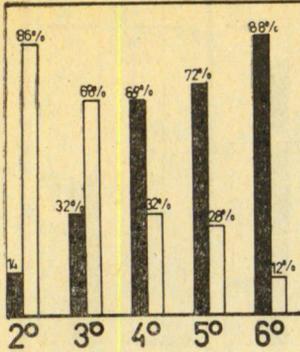


★ ESCUELA 40 - N. Helvecia - Dpto. Colonia

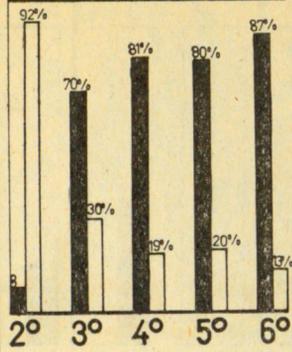


★ REFERENCIAS
 ■ O FALTAS
 □ CON FALTAS

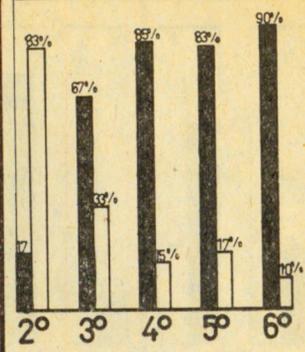
ESCUELA 37



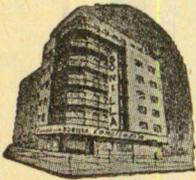
ESCUELA 90



ESCUELA 40



E.O. POR DEBAJO DE LA CORRESPONDIENTE A LA CLASE
 E.O. CORRESPONDIENTE A LA CLASE



Confitería BONILLA

La casa de los bocaditos deliciosos

Sandwiches - Masas - Saladitos - Postres

Un Lunch de calidad para fiestas más lindas

SALON DE TE

Paysandú y Ejido

Teléfono: 8 81 75

ciencias sociales en la escuela

LUIS GOMEZ y JOSE MARIA VERA

DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA ESCUELA.

(Aspectos de geografía e historia)

a. Valor de estas ciencias.

Es obvio señalar la importancia que todos los educadores asignan a las Ciencias Sociales fundamentalmente en esta época en la que se enfatiza todo lo relacionado con la actividad de los grupos humanos.

Incluso los recientes acontecimientos que han colocado al ser humano en contacto con otras regiones espaciales evidencian la exigencia de una perspectiva que muestre a nuestro planeta como una unidad vital que hay que destacar en todo momento.

No nos parece ocioso reafirmar la necesidad que señalan los actuales tiempos de interpenetrarnos en las situaciones que todos los grupos humanos están viviendo.

La importancia de las Ciencias Sociales: Historia, Geografía, Antropología, Sociología, etc., se destaca con mayor nitidez en este cuadro.

El objeto de estas Ciencias refiere a los grupos humanos.

b. Objetivos de su aprendizaje.

La introducción al estudio sistemático de este grupo de Ciencias ha sido señalado para el ciclo primario.

El niño, desde las edades más tempranas, es enfrentado a objetivar la realidad próxima referida al tiempo y al espacio.

Es así como en ambos Programas vigentes en nuestras escuelas públicas aparecen programaciones en Ciencias Sociales: aspectos de Geografía, Historia, Educación Moral y Cívica.

Esta constelación de asignaturas son presentadas formando parte de un centro unificador: el hombre actuando en el plano de las relaciones sociales, produciendo cambios que se traducen en la transformación del paisaje que lo rodea; asimismo modificando el ámbito de las propias relaciones sociales.

Importa mucho que este esquema unifica-

dor no se pierda de vista en el acto concreto de dirección del aprendizaje de nuestros alumnos. Esto supone que en todo momento el educador tenga presente lo que a nuestro criterio constituye la médula en orientación de la actividad educativa: los acontecimientos en las Ciencias Sociales obedecen a un complejo de nexos: no hay causas ni factores simples sino que surgen como complejos. Debe intentarse, fundamentalmente en clases superiores en las que el alumnado presenta características en su pensamiento que le permiten mayores posibilidades de juego lógico, el inicio de lo que podemos llamar el proceso de penetración de estos complejos.

A través de este proceso los alumnos irán penetrando en el espacio y tiempo colectivos.

Lo que esencialmente importa es que aquellos vayan siendo capaces de establecer lazos causales y referirse a las consecuencias: plantear continuamente los **por qué** de los hechos que ocurren.

c. Orientación.

En los primeros años el énfasis está dado en lo más cercano a la vida del niño: espacio y tiempo próximos.

Pero en todo momento oportuno deberá introducirse elementos que conduzcan a establecer relaciones, comparaciones con el pasado más próximo (la observación directa, el relato vívido serán formas corrientes a utilizar en estos casos).

Luego habrá oportunidades para una observación orientada como iniciación a la investigación de elementos del paisaje o estudio de vestigios del pasado (documentos) que conserve el medio local (estudio del barrio, de la localidad).

En este sentido será importante el uso del método comparativo (el ayer con el presente), este paisaje nuestro con aquel más lejano. Y fundamentalmente, significar constantemente la presencia de los grupos humanos actuando,

(1) Este trabajo forma parte de una tesis presentada en el Curso para Inspectores —SUPERVISION— del I.M.S. con el asesoramiento de YOLANDA VALLARINO.

modificando, creando nuevas condiciones de vida.

Nuestros programas destacan en sus orientaciones metodológicas referidas a Historia y Geografía especialmente, las limitaciones que tiene el niño escolar para lograr una total comprensión de sus contenidos. Señala además para estas asignaturas, el hecho de que hasta los nueve o diez años, e incluso hasta finalizar la etapa escolar, es difícil lograr aquellos comprensión, como así también lo que refiere a la representación de una época lejana y la relación de causalidad.

En lo que a Geografía se refiere, destacan entre otras cosas, la conveniencia de satisfacer la necesidad de actividad del niño dándole participación en las tareas que se programan y realizan especialmente vinculadas al desarrollo de monografías, como una forma de promover trabajos en equipos, investigación, recolección de materiales, entrevistas, etc., especialmente en las clases superiores.

Interesa destacar, además, que el hecho de haber reunido en esta publicación dos de las asignaturas que pertenecen al núcleo de las Ciencias Sociales, no quiere decir que dejemos sentada la tesis de que ambas deben ser tratadas siempre en forma interrelacionada. La ocasión dirá cuando este tratamiento corresponda, pues la vinculación entre los hechos históricos y los geográficos, se da naturalmente en los procesos y surge como necesidad de una comprensión total.

Vemos sí un elemento unificador, modificador y dinámico: grupos humanos actuando sobre el paisaje y sobre su tiempo. La enseñanza en estos campos debe estar orientada especialmente a la consideración y la comprensión de aquellos hechos, en función de la vida humana.

Cuando se llega a comprender la importancia de las necesidades, ideas, valores de los grupos humanos para la configuración del devenir histórico, surge la confrontación ineludible de las mismas en la determinación de los paisajes culturales.

Así, en la medida que el niño avanza en el análisis y la comprensión de lo histórico podrá descubrir, con la guía del maestro, cuáles fueron los bienes a que se buscó acceso en cada comunidad en un lapso dado. Cómo esos bienes satisfacen necesidades de todo un pueblo o de ciertas clases sociales. Y cómo, al fin, la jerarquía de valores que los grupos más avanzados, hombres de ciencia, filósofos, llegaron a establecer, se configuraron en bienes que disfrutaron muchos otros. Importancia de la ciencia, la técnica, la economía, que hizo posible los grandes descubrimientos. Valores que devinieron en bienes usufructuados por unos y arrebatados a otros. Problema de la conquista y de los pueblos conquistadores.

La educación moral y cívica se inserta como una reflexión natural que a la luz de los hechos bien esclarecidos, desarrolla el juicio moral en los niños.

Pero como la historia busca, en último término comprender la contemporaneidad, es a través de las actividades humanas que se procesan, desde la Colonia hasta el presente que

se dan los fundamentales problemas de la producción y la industria, es decir, de la geografía humana y económica, sobre todo en las clases superiores.

En esta temática que surge del Programa y que aquí desarrollamos, en parte, se muestra la total convergencia de las tres disciplinas: Historia, Geografía y Educación Moral y Cívica.

La producción y la industria suponen un paisaje humanizado, actividades humanas, mercados para el intercambio. Considerar su origen y evolución ayuda a comprender lo actual, valorar su importancia; para la nación como bien económico y los problemas que se crean. Da lugar al uso del pensamiento crítico del niño. Lo conduce a una toma de posición acerca del futuro de su país, sin posturas dogmáticas, pero con espíritu atento, reflexivo, de quien aspira a ser de la partida".

— DESARROLLO DE ALGUNOS ASPECTOS DEL PROGRAMA PARA ESCUELAS URBANAS

A continuación tratamos de acercarnos al desarrollo de algunos temas del Programa para Escuelas Urbanas. Partimos de 2º año. Se señalan aspectos de cada una de las clases restantes enfatizando en el desarrollo de un aspecto para 6º año.

Tratamos de encontrar que dicho desarrollo establezca el estudio interrelacionado de las Asignaturas pertenecientes a las Ciencias Sociales sin dejar de estimar la importancia de otras asignaturas, que en el trabajo, surgen con buenas posibilidades de aprovechamiento en clase.

Así vemos que naturalmente surgirán temas para un desarrollo posterior y sistemático en las áreas del lenguaje, matemáticas, etc.

2do. año.

Historia de la localidad.

Actividades:

- a. Recoger información sobre las características del barrio a través de lo narrado por el niño.
- b. Organizar excursiones a los efectos de obtener una visión general del barrio y observación de algunos aspectos de interés especial en el campo de lo geográfico-histórico.

Como resultados de estas actividades y de la información que el maestro recoja por vía directa y todo tipo de documentación plantear situaciones como las siguientes:

1. Cuestionarios.

Ejemplo:

Responde:

- a) ¿Cómo se llama el barrio en que vives?
- b) ¿Recuerdas el nombre de algunas de sus calles?
Anota tres de ellas.
Anota el nombre de la calle en que vives.
Anota el nombre de la calle en que está ubicada tu escuela.

2. Enlistamiento.

Ejemplo:

Escribe una lista de los comercios de tu barrio.

Ejemplo 2:

En mi barrio compro:

PAN en la
CARNE en
FLORES
LECHE en la
VESTIDOS
ZAPATOS en
COMBUSTIBLES en

3. Promover conversaciones alrededor de los siguientes temas:

- Los recuerdos del Abuelo
- Viejos y nuevos edificios
- Los monumentos del barrio
- Nomenclatura de calles
- Existencia de museos y/o edificios históricos
- Árboles añosos
- La historia de las calles (era de tierra, adoquinado, hormigonado, etc.)
- La casa de antigüedades
- Casa de remates

4. Recoger material documental: fotografías, utensilios de uso cotidiano, viejas publicaciones, cuadros de distintas épocas, etc.

Tener en cuenta el origen patronímico de los alumnos a los efectos de determinar, en investigaciones posteriores aspectos de:

- Ascendencia (de dónde procede el nombre);
- Sencilla ubicación en el tiempo a partir del momento en que arribó a nuestro suelo el ascendiente, etc.

3er. año.

EL BARRIO EN QUE ESTA SITUADA LA ESCUELA.

Origen y evolución del barrio.

Al comenzar el curso el maestro realizará actividades de sondeo a los efectos de determinar el grado de conocimientos que sobre el medio cercano (localidad) tienen los alumnos.

(El programa establece la necesidad de correlacionar el conocimiento histórico con el geográfico pero además, se destaca la necesidad de establecer comparaciones entre las características del barrio y las de zonas próximas a la Escuela).

Se trabajará, asimismo, sobre aspectos de evolución de las costumbres a través de medios de transportes, modas, vendedores, etc.

Actividades a plantear:

- **La escuela**
Ubicación actual. Origen, evolución.
(Consulta de fuentes documentales).
Uso de croquis y planos.
- **El barrio donde está la escuela.**
- Origen y evolución del barrio.
- Determinación de sus límites.
- Barrios vecinos.
- Vías de acceso.
- Vías de tránsito más importantes, calles secundarias. (Croquis, maquetas).
- Transporte del barrio:
Enumerar algunas líneas de transporte colectivo.
Por el estudio de algunos itinerarios ir

accediendo al análisis del departamento.

- Croquis del recorrido de tu casa a la escuela, al cine, al centro, a la plaza más cercana, al Liceo del barrio, a la casa del familiar, a la playa, al puerto, al zoológico, etc.

- Actividad comercial del barrio:

- El por qué de la existencia de los comercios.

- Ramos que abarcan.

- Origen de la mercadería:

Si hay una fábrica origen de la materia prima.

Ej.: Si hay una fábrica de tejidos:

- Proceso reversible: de la madeja de lana enumerar el recorrido hasta llegar al animal que la origina:

- Producto elaborado - materia prima.

Materia prima - producto elaborado.

- En base a los elementos proporcionados por la visita a la fábrica reconstruir el proceso señalado.

- Es recomendable que el alumno grafique, a través de una secuencia ordenada, las etapas más señaladas de este proceso. Se complementará con la redacción escrita.

En todo momento propicio se pondrá de manifiesto la interdependencia entre medios urbanos y rurales especialmente en lo que se refiere a:

- origen de la materia prima (lana, leche, carne, hortalizas, frutos, cueros, cereales, madera, etc.).

- destino de los productos elaborados en la ciudad: (calzado, vestidos, combustibles, maquinaria, servicios, etc.).

- **Ideas para la evaluación de este tema.**

- Anota el nombre de las calles que circundan la manzana donde está ubicada la escuela.

- Señala los años que corresponden a:

- Fecha de inauguración de la escuela.

- Fecha de comienzo de actividades de la fábrica del barrio.

- Fecha de inauguración del alumbrado de tu barrio.

- En qué fecha fue construido el hormigonado de la calle que pasa frente al local escolar.

- Escribe una lista de los servicios públicos con que cuenta el barrio.

- Une con línea la sigla del organismo público y el servicio que presta:

OSE. luz.

UTE. agua.

AMDET. . . correspondencia

ANCAP. . . transportes.

SOYP. leche.

. pescado.

- Nombra los barrios vecinos al de esta escuela.

- Resume brevemente el por qué se llama este barrio

- Ordena este relato:

- Desde la barraca la lana es llevada a la fábrica textil.

- Los trabajadores esquilan a las ovejas.

- En la fábrica las máquinas transforman la lana en ovillos, madejas, prendas de vestir, mantas, etc.

- Los camiones descargan las bolsas en la barraca.
- En grandes bolsas la lana viaja hacia la ciudad.
- Enumera cinco calles por donde circula el ómnibus...
- Calcula la duración del viaje.
- Aproximadamente son . . . cuadras.
- Subraya el nombre del medio de transporte que apareció primero: tranvía eléctrico trolley tranvía a caballo carruaje tirado por caballos.
- Escribe el nombre del vehículo que servía antiguamente para el transporte para trasladar a grandes distancias: pasajeros cargas pesadas.

4to. y 5to. años.

Temas tomados:

INTRODUCCION DE LA GANADERIA. LA GANADERIA E INDUSTRIAS DERIVADAS. (LA CARNE).

- Saladeros, frigoríficos, curtidurías.
 - La historia de tus zapatos.
 - Proceso de reversión hasta llegar al animal que proporciona el cuero.
 - Secuencia ilustrada de este proceso.
 - La zapatería del barrio.
 - Una entrevista al zapatero.
 - La tienda de calzados.
 - La fábrica de calzados.
 - La industria del cuero.
 - El acopio del cuero: la zona de concentración de barracas.
 - Intercambio comercial:
 - lo que se consume en el país;
 - lo que se exporta.
 - Origen de esta materia prima: ganadería mayor.
 - Establecimientos ganaderos: mapa del territorio nacional mostrando la extensión de la ganadería.
 - (Ver publicación del CINAM).
 - Número de vacunos y ovinos que forman el stock ganadero nacional.
 - Razas y propósitos.
 - Evolución de la ganadería. Orígenes de la misma.
 - Introducción de la ganadería a la Banda Oriental.
- Algunas publicaciones útiles para estos aspectos:
- "El mar dulce", Roberto Payró.
 - Ver "La visión del Mar Dulce", página 221.
 - "Muerte de Solís" " 241
 - "Hombres, tierras y ganados", Esteban F. Campal.
 - Ver "Con el ganado por delante" pág. 19 y 20
 - "Las primitivas vaquerías" pág. 27
 - "Ganados sin hombres" " 30
 - "Las introducciones de bovinos" " 32
 - Mapa "Dispersión del bovino en la región Sud-oriental del Paraná" " 102

Descripción de la costa Oriental por Hernandarias:

Folleto ICER N° 18 - página 2.

Folleto ICER N° 18 - páginas 5, 6, 7, 8 y 9

"Historia de las vaquerías", Emilio Coni.
 "Nuestras industrias en la época colonial", Juan C. Guarnieri.

Ver:

La era del cuero y la vaquería del mar	pág. 16 y sig.
Pequeñas industrias y artesanías	" 24 y 25.
La era del tasajo	" 34 y sig.
Francisco Antonio Maciel	" 43
El ague comercial de Montevideo del fin de la colonia	" 52

"El gaúcho", Fernando Assunção

Enciclopedia uruguaya, Nro. 4:

"El gaúcho" página 71

Enciclopedia uruguaya, Nro. 7:

"Presentación del personaje	" 123
"El escenario geográfico"	" 126
"Los ganados cimarrones"	" 128
"La vida cotidiana"	" 136
Un común denominador: el cuero	" 137

Enciclopedia Uruguaya, Nro. 24:

"Los cercos primitivos"	" 63
"La estancia alambrada"	" 62
"Los primeros cercos de alambre"	" 64
"Causas del alambramiento	" 65

— LA INDUSTRIA DE LA CARNE:

Actualidad: los frigoríficos.

Ubicación de los establecimientos frigoríficos: mapa.

Por qué de esa ubicación.

Visita a un frigorífico:

- Llegada del ganado: medios de transporte que se emplean para conducirlo.
- La Tablada.
- Destino de la producción ganadera: productos derivados - secciones de industrialización.
- Comercio exterior: la carne y el cuero como rubros fundamentales para la economía nacional.

Estudio de estadísticas.

El puerto:

- Visita a un barco frigorífico.
- Capacidad de carga.
- Itinerario que cumple.

Citar el nombre de los principales países compradores de carne uruguaya.

Complementos:

- Otras producciones: producción e industrialización de cereales: el pan.
- Factores que determinan las producciones.

(Ver mapa con zonas agro-económicas).

(Ver "El sur agrícola", Luis P. Bonavita).

6to. año.

El pensamiento de Artigas en lo económico - social,

— Artigas y su tiempo.

Artigas en la campaña:

— Su contacto con las masas campesinas. Artigas y Azara.

Concreción del pensamiento artiguista:

- a. Reglamento Provisorio de la Provincia Oriental para el fomento de su campaña y seguridad de sus hacendados.
- b. Reglamento Provisorio de aranceles y aduanas.

Documentos:

"El arreglo de los campos, página 70 de "Hombres, tierras y ganados", Esteban Campal.

"En el fogón de Batoví", página 71, idem.

"La formación rural de Artigas", página 72, idem.

"El reglamento provisorio", página 77, idem.

"El Reglamento Provisorio para el fomento de la campaña y seguridad de sus hacendados", Fascículo I de Enciclopedia Uruguaya.

"Reglamento Provisional de derechos aduaneros para las Provincias Confederadas de la Banda Oriental del Paraná", Idem anterior.

Continuará.

a los lectores:

Por inconvenientes insalvables no aparece en este número la continuación de la Mesa Redonda organizada por nuestra Revista con intervención de Inspectores de E. P. y del Prof. Juan Arturo Grompone. Se publicará en el próximo número.

arquitecto contratista
ariel cabrera

SARANDI 475 - TEL. 8 17 36

nuestra tierra

DOS AÑOS DE INTENSA LABOR DEDICADOS AL MAYOR TRABAJO DE INFORMACION Y ESCLARECIMIENTO SOBRE LA REALIDAD NACIONAL PUBLICADO EN EL URUGUAY. MAS DE 250 INVESTIGADORES, UNIVERSITARIOS Y PROFESORES, UNIDOS EN UN TRABAJO EN EQUIPO INEDITO HASTA EL MOMENTO.

68 TITULOS. 800.000 EJEMPLARES

TITULOS UTILIZADOS COMO TEXTOS EN ESCUELA PRIMARIA

SERIE NUESTRA TIERRA

EL URUGUAY INDIGENA

Renzo Pi Hugarte

EL BORDE DEL MAR

Miguel A. Klappenbach

Victor Scarabino

RELIEVE Y COSTAS

Jorge Chebataroff

MAMIFEROS AUTOCTONOS

Rodolfo V. Talice

TIEMPO Y CLIMA

Sebastián Vieira

RECURSOS MINERALES

DEL URUGUAY

Jorge Bossi

ANFIBIOS Y REPTILES

M. A. Klappenbach y

INSECTIDOS Y ARACNIDOS

Carlos S. Carbonell

AVES DEL URUGUAY

Juan P. Cuello

LA PRODUCCION

Pablo Fierro Vignoli

SUELOS DEL URUGUAY

Enrique Marchesi y

Artigas Duró

HIERBAS DEL URUGUAY

Oswaldo del Puerto

PECES DEL URUGUAY

Raúl Vaz-Ferreira

ARBOLES Y ARBUSTOS

Attilio Lombardo

LA PRADERA

Esteban F. Campal

RIOS Y LAGUNAS

Raúl Praderi y Jorge Vivo

LOS TRANSPORTES - I

Luis Marmouget

FRONTERA Y LIMITES

Enrique Mena Segarra

Serie

LOS DEPARTAMENTOS

1 SAN JOSE

Coordinador: Héctor Raúl Olazábal.

2 FLORES

C.: Ana María Fagalde

3 RIVERA

Lilión Simoes, Julio Cairello, Arturo Pereira, Mario Tito.

4 TREINTA Y TRES

C.: Florencio G. Clavijo

5 LAVALLEJA

C.: Pedro Gomila.

6 FLORIDA

C.: Hugo Riva.

7 SORIANO

C.: Glauco Cabrera.

8 SALTO

C.: Augusto Büsch.

9 RIO NEGRO

Cs.: Nilda Inderkum de Crevoisier y María L. Indarte de Iturbide.

10 ROCHA

C.: Alberto Pezzutto.

11 PAYSANDU

C.: Oscar N. Vignola.

12 DURAZNO

C.: Enrique Williman.

13 MALDONADO

C.: Gustavo Sosa

14 COLONIA

C.: M. Angel Odriozola.

15 TACUAREMBO

C.: Dardo Ramos

16 CANELONES

C.: Alba Niemann de Legnani.

17 ARTIGAS

C.: Anibal Alves.

18 CERRO LARGO

Cs.: María S. Navarrete de Lucas y Ramón Angel Viñoles.

**distribuidor
exclusivo**

ALBE

**sociedad
comercial**

HUGO TORTORELLA

TRES

POEMAS

EL MONSTRUO

Un joven
al descender
el último escalón
de su liceo
se encontró
en otro planeta
donde la historia
comenzaba
en ese instante
y la literatura
se descifraba
en las manos callosas
de sus autores.
Al joven le pareció
que él era un monstruo
invasor
y volvió
a subir hasta el primer escalón
y desesperado reclamaba
ser del planeta que habitaba.

LOS JUNCOS

Los juncos
multitud en marcha
entre el cielo del agua
y el cielo
las flores de ceibo
como gritos
interrumpidos
y las enredaderas
intrusas
que falsean
la identidad
de los árboles.



(DOLORES)

SORIANO

LA ESTATUA

Se bajó la estatua
de la Libertad
hastada
y se metió en la casa
de la gente que vive en paz
“Atrápenlá, atrápenlá”
gritaron
los dueños de la ciudad
y la atraparon
y la volvieron a asegurar
donde está
y le arreglaron
bien la espada
con cuidado
para que apunte
a ningún lado.



José Martí

un místico del espíritu

LA VALLEJA

MINAS

UN MÍSTICO DEL ESPÍRITU A LA LUZ DE LA TEORÍA JUNGUEANA

Hace ya casi cuatrocientos años que América busca su destino; y aún los indios esperan, sentados a las puertas de sus chozas, que se cumpla la segunda parte de la profecía de sus antepasados. Y no hace aún cien años que el último de los grandes hombres de pluma y espada americanos, mostró con su vida y su muerte el camino de espinas y rosas.

José Martí, el poeta, descubrió la realidad que como héroe habría de empezar a hacer; y su intuición palpó la espiritualidad universal, fuente de aguas vivas de que debe alimentarse el hombre en la verdadera existencia, donde tiene a diario que hacerse y rehacerse, tarea propia de su ser, y para la cual, "la tumba es vía y no término".

No hay en este redentor-poeta una verdadera dualidad de esencias, sino un intenso sentimiento místico de amor al principio fundamental del ser, el espíritu, iluminando la concepción de la dignidad humana capacitada para alcanzarlo; experiencia íntima que es una afirmación voluntariosa del yo: "Yo tengo un espíritu inmortal, porque lo siento, porque lo creo, porque lo quiero". Experiencia íntima que se plasma en la unidad de su ser —aunque en alguna parte haya dicho que "crear es oficio de poetas", pero "llevar a la vida lo creado es de hombre", sugiriendo las dificultades de la tarea heroica. Mas como él supiera por su videncia poética que, "los pueblos viven de la levadura heroica", quiere darle a su vida una "justificación noble"; puesto que "vivir no es placer, cúmplase la vida, ándese!". Y en el andar, el poeta y el héroe dan los mismos pasos, dejan la misma huella, abren el mismo camino de libertad hacia las fuentes de lo auténtico. Y como un redentor órfico, vence las solicitudes de la vida acomodaticia: acepta, eligiendo, el reto del destino que los demás hombres dejan pasar llenando su vida de insubstanable vulgaridad y fuegos fatuos, y enfrenta al combate que en el fondo del alma individual y colec-

MARIA E. BURGUEÑO DE FAVOTTO

tiva existe siempre, entre lo que Nietzsche llamara la patria, y la familia: la visión del pasado, la visión del futuro; la tierra de los padres, y la tierra de los hijos.

La patria, sin olvidar su contexto americano y ampliando a éste sus contenidos, es una prolongada, y real, y encarnada imagen simbólica de tan penetrante intensidad, como las visiones de los místicos.

Es también, a la luz de las investigaciones de Gustavo Jung, en el campo del inconsciente colectivo y fundamentadas en las mitologías primitivas y en las creaciones literarias de algunos autores, una imagen diversa, proyectada, de los delicados y tensos vínculos que lo sostienen en su constelación familiar. Una ampliación y variación (y de ninguna manera debe tomarse esto en un sentido demasiado objetivo y disminuyente de su acción: intento solamente de mostrar los sucesivos círculos concéntricos que giran en torno al héroe) del ámbito emocional e ideológico de su hogar. Le era necesario para su propia realización liberar a la madre patria, liberándose; liberando así su propio ser auténtico. Esto supone su muerte, y su renacimiento. Como lo dicen los pueblos en sus mitologías, descubriendo la figura del héroe en su relación con la humanidad y consigo mismo. De ahí la doble mirada con que ve a la muerte ("¡Mírala! ¡Es negra! ¡Es torva!") ("Mujer más bella no hay que la muerte / Por un beso suyo...").

Cuando ve que comienza a luchar por la libertad y que la sangre se derrama por la patria, se siente transfigurado. Una "divina claridad" le alegra el alma. "Para mí ha llegado la hora". El renacimiento espiritual de Martí por el sacrificio de la vida en la liberación de su patria, es su realización como hombre. El ideal que el poeta vivencia y el héroe realiza, le alcanzará la integración realizada de su ser, de su yo. De ahí que la muerte sea bienvenida y bien deseada: —la muerte por la patria es la ideal forma de realizarse, integrándose además al todo de sus orígenes, en el uso de la libertad, y es el camino del ser en la unicidad espiritual de su concepción universal.

Se trasciende dando, devolviendo a los hombres una relación olvidada y más antigua, más auténtica, con el mundo. Ahondando en sí mismo, en su sobreabundancia y su entrega, encuentra el impulso libre de la vida; pero de esta vida que fue de pronto insuficiente, surge su fe de trasvida, su necesidad de trascendencia, y la vida es vista en el contexto de las vidas universales y eternas. Su misión de poeta-héroe es entonces, una misión de reparación cósmica. El poeta, "comenzando a ser sacerdote" nos descubre: —"Con el amor se ve. Por el amor se ve. Es el amor quien ve". Y es el amor quien trabaja en él para que los hombres "entren en el goce de sí mismos", y sean, "reyes de reyes", no solo en lo que se refiere a la libertad política, sino también y sobre todo, en la referencia a la realización interior, espiritual, por lo cual todo hombre puede ser héroe en la búsqueda de su "tesoro oculto". Observa que "los dioses de los bosques", hablan todavía la lengua que no hablan ya las divinidades de los altares (la Naturaleza, como imagen de la madre, dice Jung, es ambivalente: ofrece al hombre su aspecto protector, serenador, y le extiende sus brazos absorbentes), y al combate con esos dioses de los orígenes, debe aprestarse para que salga a luz el propio ser, libre de todo vínculo de dependencia y anulación y "El hombre echa por los mares sus serpientes de cabeza parlante...". Arroja de sí los moldes ajenos, la imagen de los engendrados que quisieran asimilárselo, sorberlo en su identidad en un fatal abrazo de amor y de odio. Con la asombrosa nitidez y exactitud psicológica, que le presta su don profético, nos dice: "...en este cegamiento de las fuentes y en este arrobamiento de los dioses, la naturaleza, el trabajo humano y el espíritu del hombre se abren como inexhaustos manantiales puros a los labios sedientos de los poetas: ¡vacíen de sus copas de preciosas piedras el agrio vino viejo y pónganlas a que se llenen, de rayos de sol, de ecos de faena, de perlas buenas y sencillas, sacadas de lo más hondo del alma, y muevan con sus manos febriles los ojos de los hombres asustados, la copa sonora!". El poeta que hay en él, y hablando a propósito de otro poeta, revela que su propio tesoro es una copa sonora, es la poesía. En el héroe vive un ordenamiento estético de la realidad, cuyos valores no son los de una fría y limitada estética preceptiva, sino los del sentimiento vivificante de la realidad, de toda la realidad. "Reentra en sí el poeta lírico..." y encuentra en sí el poema de la naturaleza; "la vida personal, dudadora, alarmada, preguntadora, inquieta, luz bélica; la vida íntima febril ha venido a ser con la

Naturaleza el único asunto legítimo de la poesía moderna". "Mas, ¡cuánto trabajo cuesta hallarse a sí mismo! El hombre apenas entra en el goce de la razón que desde su cuna le oscurecen, tiene que deshacerse para entrar verdaderamente en sí". "Así es la tierra ahora una vasta morada de enmascarados"..... "y la verdadera vida viene a ser como corriente silenciosa que se desliza invisible, bajo la vida aparente". "Ni la originalidad literaria cabe, ni la libertad política subsiste mientras no se asegure la libertad espiritual. El primer trabajo del hombre es reconquistarse. Urge devolver los hombres a sí mismos.....". "El poema está en el hombre, decidido a gustar todas las manzanas, a enjugar toda la savia del árbol del Paraíso y a trocar en hoguera confortante el fuego de que forjó Dios, en otro tiempo la espada exterminadora!".

Los hombres no deben tener miedo de los juicios divinos. Y el poeta entrando en sí, descubriéndose a sí, descubre el camino y la lucha en que todos los hombres deberán empeñarse. "El poeta ama, ama, no se asombra. No se espanta, llama. Riega todas las lágrimas del pecho. Increpa, golpea, implora. Yergue todas las soberbias de la mente. Empuñaría sin miedo el cetro de la sombra. Ase la niebla, rásgala, péntrala. Evoca al dios del antro; húndese en la cueva limosa: enfríase en torno suyo el aire; resurge coronado de luz; ¡canta el hosanna! La luz es el gozo supremo de los hombres". Es el poeta quien habla, ¿pero no es la misma tarea heroica del redentor, del héroe, del que se sacrifica, pues sí "con el amor se ve" ¿qué es el poeta sino "alimento vivo de la llama con que alumbra?". "Echa su cuerpo a la hoguera, y el humo llega al cielo, y la claridad del incendio maravilloso se esparce como un suave calor por toda la tierra". El héroe combatiendo por la libertad de su patria y por el ser auténtico de su patria combate también por la realización de su propio ser. ¿Su esencialidad es cantar? ¿Es la heroicidad? ¿No es la poesía una especie de heroísmo? El poeta es un "....vocero de lo desconocido....". En Martí el misterio del poeta se revela en la acción del héroe.

Permítaseme pues, terminar este intento de aproximación al ser de un hombre mayor con el homenaje, que, con sus propias palabras haré mejor; "¡bien hayas, poeta sincero y honrado, que te alimentas de ti mismo!".

Las citas corresponden a los artículos periodísticos y poemas de José Martí.

A los sesenta y tantos el tiempo lo dejó quieto a Eulalio. Cuando eso, lo tenía chiquito, arrugado, de bigote ralo y tordillo, como el pelo. Entonces lo empujó para el pueblo y lo dejó quieto; ni se acordó más de él. Pasaba el tiempo y Eulalio seguía en un ser. A ese ser había llegado así:

Petrona ya cobraba la pensión. Celeste se había hecho mujer y vivía, casada, en el pueblo. Las tropeadas habían ido escaseando, hasta cuadrar alguna, allá de lejos en lejos. Un día volvió de la que sería la última.

Llegó atravesado en el caballo y cuando Petrona lo vio, se iba resbalando despacito, agarrado a las cabezadas.

—Vengo medio tuyido —dijo— y arrollado, llegó hasta la cama.

Allí estuvo unos cuantos días. Cuando se comprobó la ineficacia de la barba de choclo, Petrona diagnosticó reumatismo.

Casualmente vinieron Celeste y el marido a pasar unos días y antes de irse, éste —con el respaldo de Petrona y Celeste que oían graves, en silencio, de brazos cruzados y mirando el suelo— le habló de que “los años no pasan al ñudo” y “llega una edad que hay que sosegarse”, concluyendo con que en su rancho, en la orilla del pueblo, había lugar y olla para todos.

Eulalio escuchó callado. Hasta que, de un hondo y largo silencio, volvió el yerno:

—Y.. qué me dice don Ulalio?

—Vamu a ver.

Contestó, lentamente, distraído. Lo escuchado lo había llevado a sismar en el pasar del tiempo ido lejos. Hasta el fondo del suyo.

JOSE MARIA OBALDIA

eulalio y el tiempo

Celeste y el marido se fueron sin respuesta y Petrona quedó esperando algún indicio. No se animaba a preguntar porque sabía que lo resuelto habría que obedecerlo, sin discusión posible.

Algo mejoró Eulalio. Un día subió en pelo, todavía con trabajo, y salió al tranco rumbo a la estancia. Regresó a pie, trayendo al hombro el freno y una bolsa vacía. En los días siguientes, lavó la bolsa, engrasó bien el apero y lo metió dentro de aquella.

—Güeno. Yo y'arreglé mis cosas. Cuando aprontés las tuyas nos vamos.

Lo demás de la muda no eran “mis cosas” para Eulalio. Eso tendría que arreglarlo Petrona y lo arregló bien. En el camión de Silvera el bolichero, marcharon los “tarecos” que valían la pena, algunas gallinas y el Sargento.

Ellos salieron cortando campo, “despertando terutereros” para no tener que apurarse. Cuando llegaron a la carretera, en Otazo ya se oía roncar el ómnibus que venía de Melo. Fueron todo el viaje callados.

Cuando vino el marido de Celeste a comer, ella lo estaba esperando en la porterita.
—Adiviná qué sorpresa tengo en la cocina!!

En la cocina estaban: Petrona con el pañuelo, sobre los hombros, las manos en la falda y una sonrisa mansa, pronta para el yerno; Eulalio en un banquito bajo, la boina en una rodilla y el mate entre las manos, mirando el suelo y pensando. Tal vez en el tiempo. Ahora en el que tendría que matar.

El yerno era madrugador pero cuando se levantaba ya estaba el brasero con la caldera chillándole encima. Amargueaban con una prosa en la que el yerno “hacia el

gasto" y después de irse éste, Eulalio ensillaba el mate. Cuando la cebadura no daba más, salía con un gancho en la mano para la carnicería de donde regresaba con "una pesada". El resto de la mañana daba vueltas en la quintita que tenía de todo. De tarde, después de siesta, iba hasta la cancha de pelota; a veces hasta el centro. De vez en cuando, si había buen sol, sacaba la bolsa con el apero y colgaba "las garras" en el alambre para que se orearan. En alguna tardecita tibia armaba fuego bajo la higuera y mientras estaba el churrasco, amargueaba con el yerno.

Un día paró el auto contra el alambre, ladró el Sargento y se bajó don Bibiano. Se habían hecho amigos cuando Eulalio llegaba hasta el centro y don Bibiano estaba en la esquina del café, entre changa y changa.

—Compañero, vengo a buscarlo. Salió una como pa'usté!!

Era un homenaje para un doctor. Le habían encargado a don Bibiano un asador y se había acordado de Eulalio. Al otro día temprano lo venían a buscar. Una gente especial.

Arrancó el auto y Eulalio salió a buscar la piedra para darle "una pasada" al cuchillo.

Al otro día estaban en el monte del Yermal. Un fogón machazo; carne flor y un trago de vez en cuando, de una caña quemadora pero linda.

Eulalio recibía y devolvía el mate a Don Bibiano en silencio. Se levantaba, daba una vuelta alrededor del fuego, arrastraba unas brasas, removía los tizones y regresaba a sentarse. El Sargento, lengua de afuera y ojos entrecerrados, descansaba junto a él, sucio de arena y barro hasta media costilla. Don Bibiano conversaba y Eulalio escuchaba callado.

Cuando estuvo el asado todos rodearon el fogón y el vino fue encendiendo la palabra de todos, menos la de Eulalio. Al caer el sol ya se había hablado de todo y Eulalio seguía escuchando, cuando la prosa trajo las guerras de antes. A fuerza de fogón, arroyo, monte y trago, Eulalio tenía adentro un temple de aquel tiempo.

—Y usted, viejo, nunca fue "adonde van los hombres"?, le preguntó el doctor.

Claro que había ido. Había estado en todas.

Le pidieron que contara algo. El era poca prosa. Estaba medio "pintón" pero sintió que con eso no le daba para corajear. Se empinó un jarro de vino y empezó. Medio tartamudeando, como tanteando a los que escuchaban y a su memoria. Empezó a sentir que iba lindo. Lo escuchaban y él recordaba todo. Cosas que ni sabía que estaban vivas en él. Lejos, muy lejos en el tiempo, fue a buscarlas y las volcó en la rueda, con una emoción de manos temblonas al arreglar el pucho o agarrar el jarro. Y eran tantas que hacía rato que los tizones y don Bibiano —"muy pasau"— dormitaban y él seguía.

Petrona se despertó con el ruido del auto pero volvió a dormirse. Ya venía aclarando, cuando, sin saber ni qué iba a hacer, se levantó asustada. Salió al patio y lo vio. Había hecho cama con el apero abajo de la higuera. Entre las cabezadas, sobre la orilla del poncho, asomaba la mata ceniza del pelo.

Joyería y Relojería

I T A L I A N A

- ◇ ALHAJAS FINAS
- ◇ REPARACIONES
- ◇ ENVIOS CONTRA-REEMBOLSO

San José 1319 - Galería Yaguarón

local 46-A - tel.: 98 68 03

librería

e j i d o

“La librería del maestro”

“La Protección del Menor en el Uruguay”

De la Epoca Colonial a nuestros Días

(Incluye anteproyectos de ley de 1970 presentado
para su promulgación).

JULIO C. SAETONE PERMUY

DISTRIBUIDORES EXCLUSIVOS DE:

EDITORIAL TEIDE

Envíos
contra - reembolsos

EJIDO 1467

SOLICITE BONIFICACION DEL 15%

TELEFONO 8 35 39

¿NECESITA MUEBLES?

EN CARMICA — MADERA — HIERRO —
JUEGOS DE JARDIN — HAMACAS — INSTALACIONES
COMERCIALES Y PARA EL HOGAR.

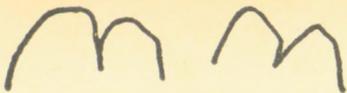
SU MODELO ♦ SU DISEÑO ♦ SU CREDITO

en SIMECAR, de Julio Etchechury

LA PAZ 1420

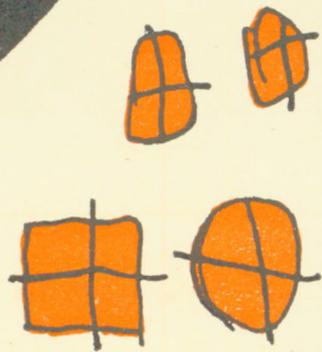
TEL.:4 50 93

LOS
MAESTROS



**LEVANTAN
SU COLONIA
DE VACACIONES
EN
PIRIAPOLIS**

FEDERACION
URUGUAYA
DEL MAGISTERIO ©



Se acabaron los tocadiscos quietos . . . nació

UNA DISCOTECA GIGANTE

donde yo elijo 5 Long-Plays

por mes y me los llevo a mi casa

cuota mensual \$ 300

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