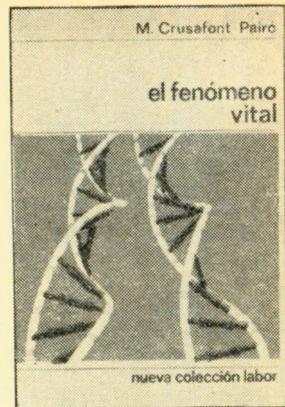




revista
de la educación
del pueblo

número 14

EL PUEBLO UNIDO POR LA NUEVA EDUCACIÓN



42 El autor, que en 1959 dirigió una misión científica de exploración en tierras antárticas, aborda en estas páginas el estudio geográfico del hemisferio austral y evoca la historia de las grandes exploraciones a aquellas regiones polares.

Este libro junto con el número 32 de esta misma colección constituyen una documentada visión del conjunto de estas inhóspitas regiones cada día más abiertas a la presencia humana por la voluntad tenaz de exploradores y científicos.

46 Vladimir Kourganoff, profesor de la Sorbona, nos ofrece una explicación introductoria de la teoría de la relatividad, que, conservando el rigor científico requerido, permite su comprensión a toda mente medianamente dispuesta, apelando para ello el autor de forma sistemática al razonamiento físico en lugar de la formulación matemática. El lector que emprenda sería y metódicamente la lectura de este libro apreciará la simple profundidad de la célebre teoría que señalaría el fin de la física "clásica".

48 El autor, catedrático de Paleontología de la universidad de Barcelona, reúne en este libro diversos trabajos sobre el evolucionismo. Reputado especialista del tema, el doctor Crusafont expone, con enfoque teillardiano, las grandes líneas del proceso evolutivo, de la hominización, según los resultados más recientes de las indagaciones científicas. Estas páginas constituyen una densa y sugerente reflexión en torno a la vasta problemática de la evolución.

- 41 -- HISTORIA DE LA FILOLOGIA CLASICA - Gaetano Righi.
- 43 -- HIERONYMUS BOSCH "EL BOSCO" - M. Gauffreteau - Sévy.
- 44 -- LA CANTIDAD HUMANA - Pierre Idiart.
- 45 -- ARQUITECTURA Y HUMANISMO - Víctor d'Ors.
- 47 -- ETICA DEL SER RACIONAL - Henry B. Veatch.
- 49 -- LOS ESTUDIANTES Y LA CULTURA - P. Bourdieu y J. C. Passeron.
- 50 -- CIENCIA, HOMBRE Y MORAL - W. H. Thorpe.

nueva
colección

labor



LABOR



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 YANEZ - Luz CARCAMO DE FERREIRA - María Angélica TIERNO - Ruben GABA - María E. HERNANDEZ - José M^o 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.- Para un derrotero 1971.

ENCUESTA

- 4 ¿QUE HACER DESDE LA EDUCACION NACIONAL?

Responden:

— Oscar R. Maggiolo

— Roberto Markarián

- 10 Isaac Gliksberg.- Realidad económica de 1870.
13 Guillermo Bernhard.- Causas y consecuencias de nuestro deterioro económico.
17 Julio Castro.- Informe sobre el Seminario de Educación Permanente en Cuba.
19 Alejandro Laureiro.- La esperanza también se canta.
21 100 años en la historia del hombre y la cultura.
23 Las tres grandes revoluciones francesas.
24 Diógenes De Giorgi.- El programa de la Comuna.
26 Iván Poldauf (CHECOSLOVAQUIA).- Didáctica Magna (Caps. VII, VIII y X).

CUADERNO PEDAGOGICO

- 33 Elsa Gatti.- Reforma varelliana.
52 Creación del Grupo de Estudios Psicopedagógicos "Margarita Isnardi".

LA REPUBLICA

- 53 Juan Omar Ostuni (PAYSANDU).- La crisis, la educación y el hombre.
55 Edgardo Puentes (TACUAREMBO).- Aprendices de brujos de la pedagogía.
58 Carlos A. Mourigán.- Relaciones entre el Estado y la educación.
63 Lil C. de López - C. M. Morales.- Las enfermedades infecto-contagiosas más frecuentes en la infancia.
68 Leonie Lamothe de Chifflet.- Importancia del ler. molar permanente.
70 Reportaje a Carlos Alberto Garibaldi.

GEOGRAFIA

- 74 Jorge Chebataroff.- Las clases prácticas y las salidas al terreno.
78 Daniel Vidart.- El conocimiento de los pueblos, economías y culturas en su realidad presente.
82 Edmundo Viña Laborde.- Las bases de la geografía.
86 Elsa T. de Camaño - Elvira P. de Medina.- Ejercicios previos a la enseñanza de la lectura y la escritura.
100 Ida Vitale.- Renacentista.
Haroldo González.- Dibujo.

CULTURA

- 100 Ida Vitale.- Renacentista.
González Bouzas).

EL CINE Y SU HISTORIA

- 104 Jorge Angel Arteaga.- Pathé - Gaumont - Zecca.

para un derrotero de 1971



un punto de partida

A lo largo de todo el tiempo agitado en que le ha tocado vivir, la Revista de la Educación del Pueblo ha persistido en su preocupación y su planteo inicial: estamos en época de cambio; nuestro oficio de enseñar y su objeto, están sometidos a esa transformación de base; los determinantes de ese cambio existen más allá de nuestra voluntad y hay que mirar de frente el hecho y disponerse a vivirlo; todo nuestro esfuerzo y nuestra capacidad se ponen a favor del cambio para escapar de las carencias y miserias, de las injusticias y sufrimientos de este sistema; para llegar al bienestar y la cultura, a la justicia y a la democracia plena con el menor padecimiento y sacrificio para el pueblo.

un hecho

Una encuesta Gallup de este verano da lugar al siguiente balance frente a las elecciones del próximo noviembre: Un 30% de los electores (citamos, como puede verse, en general) se inclina por el Partido de Gobierno; menos del 20%, por el Partido Nacional; más de un 20% se mantiene indeciso. Pero un 30% se inclina por un nuevo nucleamiento político, el Frente Amplio, que recoge en un programa lo esencial de los temas de lucha del pueblo uruguayo en los últimos años, enfrentando a los gobiernos de uno y otro partido de los llamados tradicionales.

Esto viene a significar la disputa del poder político en el Uruguay entre capas y clases sociales sustancialmente opuestas. El hecho nos coloca frente a otro gran hecho previsible: un avance muy serio hacia el cambio del régimen vigente.

advertencia

Una advertencia antes de proseguir: El lector sabe y lo ha comprobado, de la total independencia de la Revista de la Educación del Pueblo, tanto como de su franqueza para abordar los datos de la realidad y abrirse a la polémica. "Que el lector juzgue y saque sus propias conclusiones", podría ser nuestra divisa. Como herramienta del vasto frente de la educación nacional y no de partido político alguno, la Revista no tomará posición con respecto a las elecciones. El dato recogido, sustancialmente importante en un año electoral, es eso: un dato, un indicación de la realidad en que nos movemos. En tal sentido, nos colocamos más allá del pleito electoral, de su resultado final, incluso mucho más allá de la discusión sobre métodos de lucha.

Admitimos asimismo que en marzo, comenzadas las clases, cuando este número llegue a manos del lector, las cifras hayan cambiado. Y las situaciones. El dato y su importancia permanecerán allí, para revelar hasta los hechos ocultos en su cono de sombra, como lo podría ser la existencia de fuerzas que, revelándose contradictoriamente en el acto electoral, trabajan en cambio diariamente, en todo el espectro social, en el sentido del progreso.

lo

importante del cuerpo social, esa tendencia puesta en evidencia por las erupciones de la

protesta, el odio hacia el pueblo de los sectores enemigos de la democracia, y la consiguiente respuesta de un estado no tan ciego como aparenta ni tan torpe, ese cambio se ha mostrado por primera vez como una fuerza con poder de determinación. Como una fuerza cierta, donde lo más importante es la posibilidad de concreción de la unidad del pueblo, frente a la unidad de una oligarquía con riqueza, programa, política y poder.

**el cambio
está
decidido**

¿Qué puede pasar, qué pasará con la sociedad uruguaya en el futuro inmediato? Esto es, para nosotros, ¿qué pasará con la enseñanza? Tal es la pregunta que cada uno se formula en su caso, ante esta alternativa, ante esta revelación inesperada para tanta gente. Y cada uno sabe, y a esto vamos, que, haya o no un éxito electoral para esta nueva fuerza que declara como su objetivo inmediato realizar en el Uruguay una democracia avanzada con todo lo que ella implica, su sola realización y los guarismos que en su torno ha congregado y la influencia que notoriamente expande sobre toda la actividad social, está expresando que los cambios han madurado en la entraña de la sociedad y que la necesidad se ha vuelto voluntad de cambio en un sector vital de la nación. Es decir, y reiterando, que la suerte está echada, que la elección es un hito importante que no podrá, claro, en ninguna circunstancia, cambiar la decisión de la vanguardia soldada a las grandes mayorías. El cambio está decidido.

**revindi-
cación y
programa**

Y es claro, entonces, que la cabeza, la sensibilidad, el derrotero mismo de los sectores, instituciones y personas cambien. Hay que pensar, nos guste o no nos guste, hay que sentir y trabajar de una manera nueva. Lo que la Revista ha venido pregonando sobre la necesidad de elevar el plano de la lucha y la amplitud de sus participantes en cuanto a educación se refiere, planteándose el estudio, la definición, la impostación de una reforma educativa popular, debe cobrar para mucha gente decisiva una nueva significación. Decía un importante educador italiano en un artículo publicado por nosotros que una lucha reivindicativa sin la perspectiva de un cambio social no hacía sino reclamar concesiones del sistema, vale decir, en la práctica, expresaba reconocimiento del sistema vigente.

Si convenimos en que "cada reforma significativa de la enseñanza ha sido siempre la afirmación, la "aplicación" de una cultura, de una concepción del hombre y de la sociedad", en tiempos como el que vivimos no se trata ya de afanarse en un ajeteo de vuelo corto, ni de hacer declaraciones generales, trazar utópicos proyectos inconsistentes y milagrosos, sino de disponerse a trabajar en grande y en concreto para el momento de hoy. Las reivindicaciones, sobre todo las reivindicaciones económicas, seguirán teniendo una inconmensurable importancia en la experiencia de los trabajadores, de los educadores y del pueblo. Pero dejarán de ser la lista limitada y desprendida del contexto social y del complejo de temas de combate, todos naturalmente entrelazados con las causas primeras y definitorias, porque deberán constituir las partes correspondientes de un programa a realizar desde el mismo momento en que se esboza.

El pueblo y los educadores con él, está convocado a levantar la nueva es-

cuela, la escuela —única desde el jardín de infantes a la universidad— para la nueva concepción del hombre y de la sociedad que la época nos está imponiendo en forma inapelable.

**un ánimo
creador**

Nada hay que esperar. Si el estancamiento, el desmantelamiento, la ruina en todos los aspectos de la vida pudo justificar algún desaliento, alguna escéptica displicencia; si el bajo grado de comprensión general pudo explicar desmoralizaciones y fatalismos, hoy hay que ver la tónica de lo que nace con el tiempo que está amaneciendo, hay que sentirlo en torno, y hay que aguzar nuestra herramienta ideológica y nuestra diaria tarea —que mueve piedras—, para convencer y aglutinar al pueblo alrededor de la escuela a construir, de sus fines, nuevos; de sus métodos, nuevos; de su diferente organización y sus recursos, etc., en medio de lo cual tendremos que incrustar los reclamos impostergables y la persistencia, a través de cada vez más maestros y profesores, en una acción colectiva irresistible, en la defensa y difusión de la ciencia conquistada, de la nueva moral limpia de hipocresía y de mentira, de deformación y de silencio.

**estudiar y
definir**

A lo largo del año, la Revista de la Educación del Pueblo destinará considerable espacio al estudio de la reforma educativa popular. A la investigación de los antecedentes nacionales progresivos, y a la de la actual realidad, al sondeo de opiniones para definir los límites de lo que estamos en condiciones de conquistar de inmediato y lo que cada uno concibe para ulterior momento, al examen de las reformas de otros países avanzados y los problemas de su aplicación. Desde luego, mantendremos nuestro trabajo, ahora ampliado con el cuaderno de temas, tendiente a profundizar los contenidos de la enseñanza y a actualizar y ajustar conocimientos.

**todos los
educadores,
todos los
padres
todos los
trabajadores**

El Uruguay liberal ha muerto. Las líneas de la economía, de las relaciones políticas y sociales, de la cultura, de la enseñanza, una línea educativa que siempre existió y que fue esencialmente elaborada por los oligarcas en interés de su clase, comenzarán a ser definidas por el pueblo. Solo el pueblo podrá determinar con plena lucidez y justeza qué quiere que se enseñe a sus hijos, qué ciencia, qué conducta, qué moral. Podemos estar seguros de que, en las condiciones adecuadas y con las garantías necesarias, él nos sorprenderá con su vieja sabiduría, porque sabe dónde duele y qué quiere. El educador principalmente debe partir de una humildad ejemplar. Debe abrirse a la discusión y a la crítica de una escuela que, más que el laborar de sus maestros, representa la ideología de una clase dominante que está dejando de dominar.

Un vasto debate popular sobre la educación contribuirá a las conquistas inmediatas para la escuela, a la organización del pueblo en torno a un centro particularmente vital, a la unidad de la nación en torno a los principios de una democracia abierta al progreso permanente.

S. B.

¿qué hacer desde la educación nacional?

Vamos a ceñir esta encuesta a unas pocas cuestiones referidas a premisas esenciales: la primera, que el régimen de producción de una sociedad dada no solo determina las líneas educativas vigentes en esa sociedad, sino que le proyecta sus contradicciones.

- 1- ¿COMO VE USTED MANIFESTARSE ESTAS CONTRADICCIONES EN EL CAMPO DE LA EDUCACION NACIONAL?

La segunda cuestión está referida a que el hecho educativo está condicionado por la realidad socio-económica; a que el desarrollo educativo depende en último término de la transformación del régimen social. Pero también a que "las diversas partes de la superestructura ... ejercen igualmente su acción en el curso de las luchas históricas, determinando de manera preponderante, la forma en muchos casos" (Engels).

- 2- ¿COMO DEFINIRIA UD. LA SITUACION CREADA POR AMBOS HECHOS EN NUESTRO PAIS EN EL MOMENTO ACTUAL?

El país vive en estos momentos un nuevo y vivo estado colectivo. Es ostensible que las reclamaciones que reivindican ciertas concesiones del sistema vigente se están transformando en programas a realizar por el pueblo enfrentado a la concepción de las clases dominantes en forma total. El pueblo se ha puesto a realizar en muchos lugares. La educación, por ejemplo. El rigor del gobierno contra la iniciativa progresista ha quebrado. Teniendo en cuenta esta enorme reserva material y moral:

- 3- ¿QUE HACER YA, HOY, EN ESTE URUGUAY EN TRANSFORMACION?
¿QUE HORIZONTES FIJARSE EN ESTA ETAPA? ¿POR DONDE EMPEZAR?

responde:

ING. OSCAR R. MAGGIOLO

PREGUNTA 1

El Uruguay como nación del tercer mundo, satélite de los grandes imperios industriales del hemisferio norte, especialmente los Estados Unidos de Norte América, se encuentra inmerso en el gran proceso con que el régimen imperial trata de salvar su estructura; la integración de todas las naciones y todas las empresas financieras, comerciales e industriales en un gran sistema único, que permita planificar la producción en beneficio de esos grandes intereses.

Dentro de esa integración que se manifiesta en el M. C. E., la A. L. C., el extinto M. C. C. A., la A. L. A. L. C. y todas las variantes que en el futuro nos propondrán, actúan otros organismos como O. E. A., que en el plano político tienden a instrumentar las relaciones internacionales para facilitar esta operación de dominio mundial, en el caso particular que mencionamos, mantener a las naciones latinoamericanas supeeditadas al gran imperio norteamericano, que a su vez, se encuentra dominado por las grandes empresas financieras, químicas, petroleras, industriales, etc., que como gigantesco pulpo de múltiples brazos, tratan de asentarse en todos y cada uno de los rincones de la tierra.

En las naciones subdesarrolladas, a las que corresponde el papel de retaguardia de esas grandes naciones superindustrializadas, existen clases que actúan como aliadas, portavoces y beneficiarias del status quo, dispuestas en consecuencia a entregar sus países a la explotación extranjera o de las "multinacionales" empresas norteamericanas.

Nuestro papel de productores de algunos pocos productos que se exportan como materias primas, y compradores de materias manufacturadas, es afirmado por la mayoría de los gobiernos que ha tenido nuestro país en los últimos años. Pero este papel tiende a crear una situación que es generadora de reacción contra el mencionado status quo.

Las materias primas, relativamente a las manufacturadas, cada vez se cotizan a precios menores, por lo cual se va creando en los países satélites una pauperización que afecta no sólo a las clases medias bajas y populares, sino también a las clases superiores y a las clases altas.

Cuando el capital financiero e industrial internacional entra de lleno en una nación, los beneficios se canalizan hacia la metrópolis, provocando miseria en el país satélite, que llega hasta la quiebra de los grandes "consorcios nativos" que son así absorbidos por los consorcios de los países centro, para expresarnos en el idioma de CEPAL.

Esta situación genera un estado de descontento que aglutina paulatinamente las fuerzas que, en el país y en el continente sufren esta situación de explotación, fuerzas que a la larga formarán las grades masas que se agruparán en los movimientos progresistas que se oponen a este estado de cosas, movimientos que la historia demuestra que con grandes sacrificios y padeciendo crímenes y crueldades, triunfan finalmente, imponiéndose a las fuerzas regresivas dominantes.

El sistema educacional de un país no puede ser otra cosa que el reflejo de lo que el país mismo es. Cuando los gobernantes de una nación tienen fijado para ésta un porvenir de mediocridad y dependencia económica, conciben el sistema educacional para servir esa concepción y en consecuencia tratan de estructurar a éste, para servir exclusivamente esos fines.

El grado de educación que es necesario facilitar al pueblo es aquel justo y suficiente para que éste cumpla la función de cooperar en los puestos medios e inferiores que a la empresa multinacional no le resulta económico trasladar desde la metrópolis.

Excepcionalmente cuando aparece un valor nativo de destaque, se le termina de formar en el país centro de modo que junto con su capacidad científica, adquiera el sentido de la supeditación a los intereses del país que lo ha formado.

Los intelectuales, que en general integran las capas medias de la sociedad, históricamente están menos comprometidos con los grandes intereses internacionales y mayoritariamente aspiran para su país un porvenir totalmente distinto al que pretenden imponer las clases dominantes.

Surge así un divorcio de propósitos entre los gobernantes y sus sostenedores por un lado y los intelectuales, educadores e investigadores por otro, respecto de lo que debe ser el fin del sistema educacional del país.

Esta es la lucha que estamos presenciando nitidamente en nuestro país desde 1967 hasta hoy, con los resultados de la intervención de la enseñanza media, la ruina económica de la Universidad y el propósito de desprestigiarla —sin conseguirlo— ante la opinión pública, y la regresión del sistema de enseñanza primaria pública, retaceando sus recursos para la construcción de escuelas y creación de plazas para maestros, derivando esos recursos a la construcción de cárceles, cuarteles para alojar presos políticos, carreteras de interés militar extra nacional (que es como decir antinacional) y plazas en las fuerzas policiales y militares utilizadas para reprimir a las fuerzas populares.

PREGUNTA 2

—Creo que en cierta forma, lo dicho en la primera pregunta sirve de introducción a la contestación de esta segunda.

La super estructura política y social del país tiende en una u otra forma, sea a crear descontento, sea a agruparse para combatir la injusticia y el entreguismo. Esa lucha de intereses termina por concientizar a las mayorías populares, conduciéndolas hacia el proceso revolucionario que exige el cambio que origine la justicia social y el bienestar de las mayorías.

Este proceso revolucionario, hoy día, por razones del equilibrio internacional de los pueblos, por la existencia y capacidad de lucha inagotable mostrada por otros, (caso de Vietnam por ejemplo), no tendrá, necesariamente, que ser una lucha armada, sino que puede obtenerse por procedimientos pacíficos y clásicamente democráticos (por ejemplo Perú y Chile).

Todas las vías que tienden a completar el proceso de la truncada independencia de las naciones latinoamericanas deberán ser explotadas, y esa lucha terminará indefectiblemente con el triunfo del pueblo sobre los intereses de los grandes capitales internacionales y de las oligarquías nacionales que son, en lo interno, sus servidores inmediatos.

Por consiguiente, de las grandes injusticias que se viven y se pretende mantener en el futuro, surgen los motivos más dinámicos para impulsar el cambio. Este cambio sólo es posible si el nivel educacional del país es elevado y ello lleva a que,

parte de la lucha se dé entre las fuerzas regresivas que pretenden limitar el nivel educacional de nuestra población y las progresistas, integradas en abrumadora mayoría por los trabajadores de la cultura, defendiendo el derecho de nuestro pueblo a alcanzar el más alto grado de educación, a nivel internacional.

Esta lucha determinará la forma del futuro, por encima de los intereses económicos que predominan en el momento.

PREGUNTA 3

La gran respuesta del pueblo uruguayo al empuje oligárquico y antinacional es un hecho que todos lo hemos vivido y por consiguiente no es necesario que nos extendamos sobre él. Rindamos homenaje a sus víctimas y a los mártires de esa lucha.

El problema actual es un problema esencialmente político y como tal debe ser encarado. Es por allí por donde hay que empezar, tratando de que 1971, año de elecciones, sea el año de la recuperación nacional, y en el que se consagren políticamente, los principios de la libertad y justicia social que pueden sintetizarse en construir, sobre las ruinas del presente, un Uruguay para todos los orientales, sin exclusiones y sin privilegios.

Un control estatal de la actividad financiera, industrial y comercialización de nuestros productos básicos en el exterior es, muy sintéticamente expresado, un programa para exponer en lo político y en lo económico, complementado con la premisa de que debemos comerciar y mantener relaciones con todas las naciones que están dispuestas a comprar nuestros productos a precios justos, sin imposiciones políticas que comprometan nuestro futuro independiente.

La unidad del pueblo es la única vía que en 1971 debe polarizar nuestros propósitos.

En el campo educacional deberá continuar la lucha por salvar lo que resta de nuestro sistema educativo, en sus tres niveles, primario, medio y superior.

En este último, que es el que corresponde a la Universidad de la República, nuestra mira debe estar puesta en reconstruir una Universidad capaz de proporcionar el más alto nivel a sus egresados, con una conciencia de lo nacional que preserve que el profesional universitario, no sea un mercenario de la cultura, capaz de vender su capacidad al mejor postor, aun cuando esta venta represente condenar a la esclavitud a la patria en que deberán vivir sus hijos.

Esto implica reconocer que el proceso cultural y educativo es un proceso continuo, que el arte, la ciencia y la tecnología, que actualmente se utilizan para esclavizar a las mayorías, mañana serán las mismas que posibilitarán la liberación. Las verdades descubiertas hoy, seguirán siéndolo mañana, solo cambian las ideologías predominantes y por consiguiente el uso que de esas verdades se haga.

Por eso necesitamos escuelas, liceos, facultades, con buenos maestros y grandes profesores que enseñan a pensar autónomamente.

Un pueblo que sabe pensar por sí mismo tiene en las manos la llave maestra de su dependencia internacional, siendo esa posibilidad de pensar por sí mismo, la base que en definitiva determinará la forma por la cual el pueblo podrá conducir por sí mismo su propio porvenir.

responde:

ROBERTO MARKARIAN

Miembro del Consejo Directivo Central
y de la Comisión Central de Presupuesto,
por el Orden Estudiantil

Contestar como corresponde a estas preguntas de la R. de la E. del P. significaría realizar un ensayo sobre la educación uruguayana. No me siento capaz de ello, por lo que estas respuestas deben ser tomadas como breves reflexiones de un militante estudiantil con motivo de las preguntas realizadas. Por haber actuado esencialmente en la Universidad he referido mis respuestas exclusivamente a esta institución de enseñanza.

También me importa destacar desde el inicio que en el afloramiento y profundización de las posiciones progresistas de la Universidad han tenido particular influencia, junto con los rasgos que se señalan propiamente en las respuestas, el avance de las luchas sociales en nuestro país y la unidad e incidencia que el movimiento obrero ha tenido sobre distintos sectores universitarios.

Por último, aunque parezca obvio, cabe indicar que mis opiniones aquí vertidas no comprometen —si bien muchas veces pueden coincidir— a las del gremio que represento en los organismos de gobierno universitario.

PREGUNTA 1

Partimos por entender que cuando en la formulación de la pregunta se habla de "régimen de producción", en realidad se refiere a lo que Marx nominara, en su Prólogo de la Contribución a la Crítica de la Economía Política, "modo de producción", o sea la suma de las fuerzas productivas y las relaciones de producción ligadas a ellas. Es la contradicción entre el desarrollo de aquellas fuerzas productivas y el anquilosamiento de estas relaciones de producción (en particular las de propiedad) las que determinan las grandes transformaciones de la historia.

A esa contradicción esencial nos referiremos.

No es un misterio que las universidades —en particular, las latinoamericanas— juegan un papel importante en el mantenimiento de las actuales estructuras económicas. Bien decía Darcy Ribeiro que "sin perjuicio de renovaciones parciales progresistas, puede definirse a la Universidad real como un conglomerado de establecimientos dedicados a formar profesionales liberales entre jóvenes de alta extracción social y a difundir la ideología de la clase dominante". Las universidades latinoamericanas "siguen siendo agencias de formación del patriciado burocrático que rige el estado, que cuidan la salud de los ricos, y celan por sus negocios".

Los comentarios huelgan si bien es notorio que, merced a factores a los que nos referiremos en la última respuesta, nuestra Universidad puede que no encaje exactamente en esta definición. Algunos datos extractados del Censo Universitario de 1968 ejemplificarán claramente lo antedicho. Proporción de estudiantes de las carreras indicadas respecto del total de estudiantes universitarios:

Derecho, Notariado, Ciencias Económicas	38 por ciento
Medicina, Odontología	27 por ciento
Ingeniería, Agronomía, Veterinaria, Química	15 por ciento

Los estudiantes cuyos padres ocupaban niveles "altos" y "medios" dentro de los patrones sociológicos usuales eran el 89 por ciento del estudiantado universitario, mientras que en el total de la población de Montevideo, en 1959, esos niveles eran el 46 por ciento.

Hasta aquí nos hemos referido a la Universidad como factor de mantenimiento de las relaciones de producción. Veamos la contracara de la contradicción que venimos analizando.

La Universidad, además de ser transmisora de conocimiento, es "creadora" de él. Los trabajos de investigación desarrollados en su seno en múltiples disciplinas es claro que favorecen el desarrollo de las fuerzas productivas, de los instrumentos de los que dispone el hombre para explotar la naturaleza, así como de las maneras como el hombre utiliza esos instrumentos.

Ejemplificando, y más allá de las chácharas desarrollistas a las que nos tienen acostumbrados algunos oligarcas criollos, los estudios geológicos y de suelos llevados adelante por la Fac. de Agronomía, los análisis de las estructuras económicas y sociales de nuestro país que se hacen en los Institutos de Economía y Sociología, los aportes al desarrollo de determinadas ramas industriales (textiles, químicas, etc.) que se efectúan en las Facs. de Química e Ingeniería, son todas cuestiones que en lo concreto se dan de cabeza con la concepción que de la vida económica de nuestro país tienen los latifundistas, los banqueros o los grandes monopolios norteamericanos. Ellos sólo quieren que sigamos vendiendo carne y lana a precio de remate favoreciendo sólo a los agentes locales, mientras compramos las máquinas, los cuchillos y los espejos que ellos fabrican.

También es claro que en esta tarea creadora la Universidad ha mantenido en alto los valores culturales nacionales continuamente atropellados por planes propagandísticos y de difusión de masas que trasplantan el "american way of life" a nuestras costas.

La existencia de estas contradicciones en el seno de la Universidad, se extiende naturalmente al plano ideológico y político generando conflictos como el que en 1966 terminara con la intervención de la Fac. de Ingeniería dominada hasta ese entonces por los sectores más retrógrados y profesionalistas de la Universidad. Son estos mismos fenómenos los que subyacen en el hecho de que sean las Facultades de Ciencias Económicas y Derecho las que albergan mayor número de docentes reaccionarios.

Por último, debemos indicar que es en el marco de la contradicción que venimos analizando que se explica en profundidad la frustración de la mayoría de los profesionales universitarios incapaces de aplicar en nuestro país las técnicas y conocimientos de los que la Universidad los dota. Es sintomático que más del 80 por ciento del estudiantado de la Universidad espere dificultades al iniciar la actividad profesional y que el 60 por ciento espera encontrar dificultades por motivos ajenos a la institución.

Efectivamente, en un país como el nuestro en el que casi todos los rubros de la economía han estancado su desarrollo hace ya algunos años, en el que las financiaciones estatales o privadas de grandes obras prácticamente no existen (y cuando existen su estudio se brinda a técnicos extranjeros, como ha sucedido con las Rutas 5 y 26), en el que no se modifican los métodos de explotación del agro, es difícil pensar que los técnicos formados por la Universidad puedan sentir colmadas sus vocaciones.

PREGUNTA 2

En la formulación de esta pregunta se cita un trozo de la carta que en setiembre de 1890 enviara Engels a J. Bloch. Nos permitimos extender la cita ya que ella permitirá, por una parte, entender más cabalmente el verdadero sentido de nuestras respuestas y, por otro, justificará algunas de las cuestiones que trataremos en este numeral.

“Es un juego mutuo de acciones y reacciones entre todos estos factores —las formas políticas de la lucha de clases y sus resultados, las Constituciones, las formas jurídicas, e incluso los reflejos de estas luchas reales en el cerebro de los participantes las teorías políticas, jurídicas, filosóficas, las ideas religiosas—, en el que a través de la muchedumbre infinita de casualidades, acaba siempre imponiéndose como necesidad el movimiento económico. De otro modo, aplicar la teoría a una época histórica cualquiera sería más fácil que resolver una simple ecuación de un primer grado.

“Somos nosotros mismos quienes hacemos nuestra historia, pero la hacemos, en primer lugar, con arreglo a premisas y condiciones muy concretas. Entre ellas, son las económicas las que deciden en última instancia. Pero también desempeñan su papel, aunque no sea decisivo, las condiciones políticas, y hasta la tradición, que merodea como un duende en las cabezas de los hombres”.

Del análisis realizado en la respuesta a la 1ª pregunta surge palmariamente que la Universidad está objetivamente opuesta a las clases dominantes, sin que esto signifique desconocer el servicio que a ellas les presta. Esta afirmación, que es una realidad aun para el más desprevenido observador de nuestra vida política, ha tenido una serie de catalizadores cuya delineación encaja en el marco de la pregunta.

En primer lugar debe destacarse que nuestra Universidad ha sido depositaria de las tradiciones liberales de la burguesía en ascenso y son esas tradiciones las que surgen detrás de cada declaración de la Universidad repudiando medidas liberticidas de éste y anteriores gobiernos. Y son también estas tradiciones las que algunas veces han chocado con otras fórmulas ideológicas de defensa de la verdadera democracia, en particular las levantadas por algunos sectores estudiantiles (estas cuestiones son las que han motivado algunas de las crisis universitarias que la derecha gusta magnificar).

En segundo lugar debe indicarse la influencia que en la radicalización de las posiciones de la Universidad ha jugado el movimiento estudiantil. No es éste el lugar indicado para analizar el por qué del poderío del estudiantado (aquí también inciden en primer lugar cuestiones económicas —crisis de las capas medias a las que pertenecemos los estudiantes mayoritariamente—, pero simultáneamente cuestiones más circunstanciales: tradiciones de lucha, juventud, etc.). Pero sí importa indicar que el estudiantado organizado ha estado permanentemente “exigiéndole” al resto de la Universidad que acompañe sus posiciones y sus reivindicaciones. Para el logro de sus exigencias no cabe duda que contaba con el “fondo” al que nos referimos antes, pero no caben dudas, tampoco, acerca de que su representatividad, su arraigo de masas, la coherencia profunda de muchos de sus planteos, han incidido fuertemente en el avance de la Universidad.

En tercer lugar, es indudable que el cogobierno existente en la Universidad ha colaborado fuertemente en el fructífero cambio de ideas que posibilitara el surgimiento de un pensamiento democrático y antioligárquico en su seno. La posibilidad de elaborar sin imposiciones, el llevar adelante acciones apoyadas por todos los órdenes universitarios, son logros de los que nos enorgullecemos.

Por último, y sin extendernos, pues éste es un tema muy estudiado, es claro que la vigencia de la autonomía ha incidido fuertemente en favor de la existencia de las actuales posiciones de la Universidad.

Contestando ahora explícitamente a la pregunta, sólo cabe concluir que los factores que determinan que la Universidad no sea un mero agente al servicio de las clases dominantes, se han visto fuertemente desarrollados por circunstancias si se quiere más casuales, pero igualmente importantes.

PREGUNTA 3

La formulación previa a esta pregunta resulta algo confusa pues, por ejemplo, no es valedero afirmar que “el rigor del gobierno ha quebrado”, si bien es cierto que la mayoría de los propósitos políticos que motivan “el rigor” del gobierno han quebrado. Esta formulación, cuyas diferencias con la anterior pueden parecer preciosísticas, permite entender con justeza qué se quiere decir cuando se expresa que la enseñanza ha triunfado a pesar de los severos y duros golpes recibidos.

Volviendo al ámbito universitario, es claro que la institución ha sufrido severos ataques desde el ángulo estrictamente represivo (allanamientos, campañas contra sus autoridades, encarcelamiento y muerte de docentes y estudiantes, etc.) y desde el ángulo presupuestario. En grandes rasgos se puede decir que si bien los daños causados contra la Universidad son irreparables al corto plazo, el balance político, que incluye una evaluación de su prestigio en la opinión pública, del fortalecimiento de las gremiales que en ella militan, del arraigo que las posiciones progresistas tienen en su seno, resulta positivo.

Además, si bien la docencia se ha visto fuertemente deteriorada (crecimiento del alumnado sin consecuente aumento de docentes, ni locales, ni instrumental; irregularidad en el dictado de los cursos; etc.), si bien la investigación prácticamente se ha estancado (inexistencia de equipos modernos, atrasos en la bibliografía, docentes con poco tiempo disponible para las tareas de investigación, etc.), lo cierto es que en algunos rubros importantes han habido avances notorios.

En primer lugar debe anotarse la política llevada adelante por la Universidad para incrementar el número de estudiantes provenientes de familias de bajos recursos económicos, en particular del interior. El hecho de que sean más de 1.800 los estudiantes que reciben becas de ayuda económica es la mejor muestra de lo que acabamos de decir. Con esto se está cumpliendo ya, a pesar del gobierno que nos asfixia, con un punto que debe figurar en cualquier base programática de un proceso revolucionario: abrogar por la "adopción de mecanismos que faciliten el acceso del pueblo a la enseñanza".

En segundo lugar se ha notado un avance notorio en lo que tiene que ver con el combate a la penetración imperialista y la explicitación de sus verdaderos propósitos. Si bien sería equivocado decir que se han erradicado todos los focos de penetración y las ilusiones que respecto al financiamiento externo se hacen muchos docentes, lo cierto es que, comparado con tiempos anteriores, y teniendo en cuenta la miseria creciente de la Universidad, la clarificación es evidente.

En tercer lugar, los distintos servicios universitarios han luchado, pese a sus notorias deficiencias monetarias, por mejorar las formas docentes, por introducir nuevos procedimientos educativos. Las modificaciones recientes de varios planes de estudio y los intentos de introducir métodos de enseñanza en los que el estudiante tenga mayor participación, son buenos ejemplos de lo antedicho.

Respecto del qué hacer, nuestra opinión es clara. El conjunto de la enseñanza debe luchar por la profundización de sus tradiciones progresistas y liberales, fortaleciendo sus organizaciones representativas en esa lucha. En la Universidad, la defensa a todo trance de la autonomía en permanente peligro de avasallamiento y la lucha por más recursos son las reivindicaciones propias más sentidas y necesarias. Esto, junto con el avance en los tres aspectos antes indicados constituyen los mojonnes centrales de una plataforma universitaria.

Claro es que estos elementos nunca podrán estar disociados de los más generales aspectos programáticos indicados, por ejemplo en las Bases Programáticas del Frente Amplio, ni de las luchas que por sus reivindicaciones y el progreso social llevan adelante los trabajadores unificados en la CNT.

MARCHA

EL SEMANARIO DE LATINOAMERICA

CASILLA DEL CORREO N° 170

RINCON 177 TEL. 58 51 90

MONTEVIDEO

URUGUAY

realidad económica de 1870

ISAAC GIIKSBERG

La reforma pedagógica introducida por Varela y sus compañeros de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, contribuyó —sin lugar a dudas— a la promoción de marcados cambios futuros y a la consolidación de una fisonomía nacional que, a su influjo, colocó a la República, a comienzos del siglo XX entre las más avanzadas del continente latinoamericano.

Roque Faraone, define de la siguiente manera, la situación demográfica de la República en el año 1868:

“Si nos situáramos en el Uruguay de 1868, que es el año de la fundación de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, observaríamos un país con unos 380.000 habitantes, de los cuales 80.000 en Montevideo y 4 o 5.000 en algunas pocas ciudades del interior. La mayoría de la población estaba integrada por inmigrantes de corto arraigo. En los 15 años anteriores habían ingresado, procedentes en su mayoría de España y de Italia, no menos de 230.000 personas, es decir, alrededor del 60% de la población total”.

Ese mismo año, vuelto de la guerra en el Paraguay, el General Venancio Flores moría víctima de un atentado terrorista, cuando se aprestaba a hacer frente personalmente a la caótica situación que soportaba el país, como consecuencia de los choques entre personas y grupos políticos que se sucedían unos a otros, dentro y fuera de las esferas de gobierno, lo que en definitiva se traducía en levantamientos de índole militar, insurrecciones y atentados.

Esta situación no sería más que el preámbulo de la crisis económica que se desataría sobre el país dos años más tarde, al terminar la guerra del Paraguay. La vuelta al régimen de conversión, suspendido en 1865, no sólo no atenuó la situación, sino que provocó la quiebra de bancos, entre ellos la del Banco Mauá y el cierre de las instituciones crediticias arrastró a numerosas casas comerciales y pequeños establecimientos industriales, recientemente establecidos en el país al influjo del desarrollo industrial europeo, lo que provocó una baja general de precios, agravó las

condiciones de vida del artesanado y de los obreros y creó a las finanzas públicas una situación poco menos que insostenible.

Esta situación económica de la República, sumió en la mayor de las miserias a millares de modestos núcleos familiares orientales.

La instalación en 1865 de la primera línea telegráfica y el comienzo en 1867 de la construcción del ferrocarril, lo que fue parejo con otros adelantos técnicos incorporados al país, más el alambramiento de los campos y las nuevas técnicas laborales introducidas en los establecimientos rurales, creó nuevas categorías sociales en el seno de la sociedad uruguaya, lo que ocasionó una profunda transformación en el desarrollo posterior de la República.

Pese a ello, los factores de crisis que actuaron a partir de 1866, como ser el cólera, que redujo la faena saladeril y nuestro comercio de importación, las agitaciones políticas, la depreciación de las lanas en el mercado internacional, las epidemias rurales, que deprimieron el valor de las ovejas de dos pesos a dos reales y las continuas lluvias de 1869, que destruyeron casi todas las sementeras del país, hicieron que la República perdiera en el período comprendido entre 1865 y 1869, la suma de 30 millones de pesos.

EL MARCO ECONOMICO DEL PERIODO DE LA REFORMA VARELIANA

El período comprendido entre 1852 y 1870, a fines del cual surge la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, es un período señalado por la creciente lucha de los sectores populares y más avanzados de la burguesía nacional, contra la intervención, brasileña primero y argentina después, en el país.

Terminada la guerra contra las fuerzas de Rosas, en todo el territorio de la República vivían 130.000 personas, las rentas públicas se hallaban completamente enajenadas a particulares e incluso, aunque cueste creerlo, las plazas y los edificios públicos habían sido vendidos e hipotecados por el gobierno de Suárez, con el propósito de solventar los gastos que ocasionó la guerra contra el tirano argentino.

Igualmente caótico era el estado de las diferentes ramas de la producción. La industria del tasajo apenas si existía, de los cinco saladeros establecidos a lo largo del litoral sólo uno siguió funcionando durante la guerra, en grandes zonas del territorio nacional el ganado había desaparecido casi por completo.

El libro del Centenario del Uruguay describe del modo siguiente la situación imperante:

“Todos los establecimientos de campo, todas las estancias, todas las poblaciones rurales fueron abandonadas y las familias se refugiaron en los pueblos y ciudades de la República. La campaña se convirtió en un inmenso desierto, poblado por ganados que se hicieron cimarrones. Manadas de perros y cerdos cruzaban los campos en todas direcciones, y las estancias quedaron convertidas en taperas”.

La ruinoso situación de la economía nacional impulsó a los señores de la monarquía feudal-esclavista del Brasil a imponer a la República una serie de Tratados que ataron a la nación económica y políticamente al imperio brasileño y a sus finanzas.

Amparados en la situación de privilegio que los tratados otorgaban al Brasil, numerosos hacendados brasileños “invadieron” el territorio nacional adquiriendo grandes extensiones de tierra en el norte, en el este y en el litoral, imponiendo su idioma, sus costumbres y las formas esclavistas de producción existentes en su país de origen.

El Presidente Pereira definía de la siguiente manera la situación imperante en la República por aquél entonces:

“Los departamentos fronterizos con el Brasil están ocupados en su mayor parte por hacendados brasileños. La zona del territorio comprendida entre las fronteras y el Río Negro es el criadero del ganado para la faena de los saladeros de Río Grande del Sur, de suerte que una fracción importante de nuestro territorio se inutiliza para la industria principal del país. Pero no es eso solo lo que nuestro país perderá —agregaba luego de señalar el mal que ocasionaba la falta de desarrollo de la agricultura— perderá igualmente sus elementos de poder, de seguridad y de defensa; y si continúan las cosas como están, si la población brasileña tan considerable ya, se hace exclusiva y predominante en aquellas zonas, podrán sobrevenir en el futuro dificultades tan graves que se resuelvan quizás, en cuestiones de nacionalidad y de independencia”.

Esta presión del gobierno monárquico del Brasil, en conjunción con grandes “fazendeiros” y los magnates financieros unidos a los elementos más reaccionarios y retrógrados entre los hacendados uruguayos y los grandes oligarcas de la ciudad, continuó durante todo el período comprendido hasta el año 1870.

Los peligros de esta situación económica y financiera significaban la amenaza exterior, el recuerdo de los años de guerra y las privaciones sufridas, la comprobación de los perjuicios enormes que sufrían los intereses nacionales y particulares, hicieron ver a los principales sectores de la clase dominante nacional, que si no se lograba una rápida unificación de sus fuerzas para enfrentar la situación, el país desaparecería como estado in-

dependiente, absorbido por las fauces de la monarquía brasileña.

En noviembre de 1852 se reunieron dirigentes de los partidos Blanco y Colorado y constituyeron la “Sociedad de Amigos del País”, uno de cuyos voceros, Juan Carlos Gómez, refiriéndose al tema relacionado con el desarrollo de la economía nacional se expresaba en estos términos:

“En este sentido, promoveremos incansablemente la introducción de toda industria que prometa al país riqueza y bienestar a la ciudadanía, inmigración extranjera por todos los medios directos e indirectos que estén al alcance del Estado y de los particulares, la educación moral, intelectual y material del pueblo, la importación de capitales extranjeros, la implantación de seguras instituciones de crédito. El crecimiento del comercio, de la agricultura y del pastoreo, el ensanche de la navegación a vapor en nuestras costas y ríos, la multiplicación de vías y medios de comunicación a través del territorio: en una palabra, todo cuanto tienda a la opulencia de la Nación”.

Los comerciantes, saladeristas y una parte considerable de los estancieros nacionales, perjudicados por la ruina de los saladeros uruguayos y que además se perjudicaban con el tráfico de ganado al Brasil, se inclinaban a una alianza de las distintas capas sociales en contra de los terratenientes, fuertes estancieros brasileños y uruguayos que acumulaban ganancias vendiendo ganado a los saladeros de Río Grande del Sur.

EL GOBIERNO PROGRESISTA DE BERRO Y LA DÉCADA DE LOS SESENTA

Hasta comienzos de la década de los años sesenta, el país continuó bajo la creciente influencia política, militar y financiera de la monarquía brasileña y de sus magnates industriales y financieros, uno de cuyos adalides fué precisamente el riograndense José Irineo Evangelista de Souza, conocido como Vizconde de Mauá, y a partir de mediados de 1855, se operó también una creciente influencia de la burguesía centralista argentina, triunfadora en Buenos Aires, la que pretendía, al igual que la monarquía brasileña, anexar estos territorios a la República Argentina, como lo manifestara públicamente Bartolomé Mitre, a la sazón, Presidente argentino.

La elección de 1860 de Bernardo Berro, por absoluta mayoría parlamentaria era la expresión de los propósitos de la burguesía comercial, de los terratenientes y de los núcleos ganaderos de atraer nuevamente el mayor número posible de fuerzas para formar un bloque que permitiera hacer frente exitosamente a la grave situación en que se encontraba el país, salvando a la economía nacional en bancarrota.

Los siguientes son algunos de los puntos básicos del programa de gobierno de Berro:

“Ampliación del régimen municipal. No dar privilegio a ninguna nación, como medio de obtener la amistad de todas. Procurar la cooperación diplomática de Francia y de Inglaterra cerca del gobierno argentino, para garantizar la paz y el orden en nuestro país. Sanción de códigos en reemplazo de la actual

legislación. Establecimiento de líneas ferroviarias. Establecimiento de libre cambio. Creación de un banco nacional con monopolio de la emisión menor. Sanción de una ley de Banco Hipotecario y de emisión”.

En el marco de esta política mejoró sensiblemente la situación del país, aumentó el valor de la tierra, aparecieron algunas nuevas industrias manufactureras, y a los dos bancos existentes, Mauá y Comercial, se sumó el Banco de Londres y Río de la Plata, creció el artesanado y se ensayaron diversos sistemas para la conservación de las carnes destinadas a la exportación.

“Una de las pruebas palpitantes de la confianza que empieza a inspirar en Europa el estado de nuestro país— escribía el diario “El Comercio del Plata” en 1861— ha sido el arribo a nuestras playas de 1200 inmigrantes”.

A pesar de la invasión de Venancio Flores, ayudado por las altas capas reaccionarias de Brasil, Argentina y del propio Uruguay, el Presidente Berro continuó su mandato hasta 1864. A éste le siguió en el cargo Atanasio Aguirre.

Bajo su Presidencia, la República vivió uno de sus más heroicos episodios históricos, el de la defensa de Paysandú contra el bloqueo brasileño y la traición de Venancio Flores y sus seguidores de la reacción nativa.

Arrastrada por el Brasil y la Argentina a una guerra contra el Paraguay que no era su causa, la República se encontró, a poco tiempo, en medio de grandes dificultades políticas y económicas.

Lucas Herrera y Obes, en una carta fechada

en Paysandú en 1868, precisamente cuando surge la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, decía:

“Hace cuatro años las vacas valían seis pesos y las ovejas tres. Hoy se cotizan a tres pesos las primeras y a uno las segundas. Las lanas han bajado en Europa a mitad del precio que tenían hace cuatro años y por efecto de ello las majadas han sido descuidadas y su número disminuye considerablemente”.

A todos los orientales sanos y patriotas preocupaba hondamente la situación del país. Los jóvenes dirigentes de la intelectualidad procuraban afanosamente encontrar las fuentes de donde provenían los males. Sólo en forma esporádica, aisladamente, se referían al problema capital, el de la tenencia de la tierra.

En el marco de la lucha de brasileños, argentinos y terratenientes y hacendados uruguayos por dominar el territorio nacional y sus riquezas, en el marco de una nación convulsionada por revoluciones fallidas o no, por motines, por ocupaciones argentinas y brasileñas y por la participación del país en una guerra impuesta contra un pueblo hermano, surgen jóvenes como José Pedro Varela pertenecientes a la burguesía intelectual nacional pero que vislumbran, con la reafirmación de los valores nacionales, las premisas necesarias para la transformación futura de la República.

Una educación progresista, laica y universal era, para Varela y sus compañeros de la Sociedad de Amigos de la Educación del Pueblo, una de esas imprescindibles premisas.

seminario sobre piaget

1. Serán dirigidos por la profesora argentina EMILIA FERREIRO, Doctora en Psicología de la Universidad de Ginebra, Jefe de Investigación del Instituto de Ciencias de la Educación de Ginebra.
2. Se realizará durante los meses de mayo a octubre de 1971, ocupando las dos 1ras. semanas completas del mes, a partir del primer lunes.
3. El Seminario será de asistencia restringida. Los aspirantes deberán presentar relación de méritos. Se realizará una entrevista previa con la Dra. Emilia Ferreiro.
4. Horarios: *Del curso:* lunes y jueves de 19:30 a 21:00.
Del Seminario: martes y jueves (8:30 a 10:30 ó de 14:30 a 16:30).
5. Inscripción:

En la Oficina de Planeamiento de la Universidad, 18 de Julio 1824, 2º piso, de 9 a 12:30 y de 16 a 19:30.

universidad de la república

causas y consecuencias de nuestro deterioro económico

CR. GUILLERM BERNHARD

Estamos soportando la crisis económica más aguda, más profunda y dolorosa de toda nuestra historia.

Crisis larga, porfiada, contagiosa como una epidemia que afecta todos los resortes de la vida nacional. Con peligrosas, y hasta ahora desconocidas derivaciones sociales, morales, políticas, judiciales y policiales.

Con lamentables incidencias inmediatas-actuales, pero también con imprevisibles consecuencias de futuro. Serán éstas el legado que dejaremos a las futuras generaciones, la de nuestros hijos y nietos, los que, algún día, nos lo reprocharán.

Y lo triste, lo grave, que es una crisis nuestra, tan nuestra como el mate. Que no se la podemos achacar a nadie. Que no proviene de ningún desarreglo mundial, como otras anteriores.

Es una crisis que emana de nuestra arcaica estructura económica, del latifundio que nos impide producir lo que podemos y necesitamos, de un aparato industrial inservible e insuficiente, de un sistema bancario dirigido a la especulación y la usura, de un comercio exterior mal orientado. Eso, en lo estrictamente económico.

Pero también, de gobiernos que no han sabido, o no han querido gobernar, administrar, integrados por políticos descastados que han hecho un arte de la demagogia, que le han dado las espaldas al país, para preocuparse de sus chiquitas y sucias querellas de comité electorero. Que, en su torpe y presurado afán de caudillos de papel, han burocratizado la administración pública, y vendido el país al extranjero, despreciando a su patria y a su pueblo.

Grave e insoslayable responsabilidad que atañe a todos los que gobernaron y legislaron en los últimos treinta años, en los que, navegando en un mar de discursos y de palabras vacías, nos hundieron en este insondable pozo de sub-desarrollo, de pobreza, de angustias.

Porque las crisis no caen de golpe, como un temporal o un temblor de tierra. Se van gestando poco a poco, se procesan paulatinamente.

Ese proceso, sus causas y sus consecuencias, será el tema de este artículo.

1. EL URUGUAY DEL CENTENARIO.

Hasta el año 1930, el país vivió sin problemas, y festejamos con estrépito los cien años de vida "independiente". Independencia poli-

tica. Habíamos expulsado al invasor de nuestras riberas y tuvimos nuestro escudo, nuestra bandera y nuestro himno patrio.

Pero económicamente seguimos dependiendo del extranjero, del imperialismo inglés cuya colaboración fue decisiva para crear este "Estado tapón" entre los dos colosos vecinos, Brasil y Argentina. Como un algodón entre dos cristales, y dominando la "reina de los mares", el Río de la Plata, que mucho le interesaba. Allí zarpaban sus buques a llevarse a la metrópolis nuestras riquezas, transportadas en el interior por el ferrocarril inglés, y con una incipiente elaboración en la fábrica inglesa también.

Nos dimos cuenta —después que pasaron muchos años— que una cosa era independencia política y otra, muy distinta, independencia económica. Y que la independencia política es un mito, sin la independencia económica.

Hasta 1930, nuestra economía se caracterizaba por su pequeña población y reducido mercado interno; insignificante producción industrial; notoria escasez de técnicos y mano de obra especializada; país agrícola mono-productor, y un Estado que no intervenía en la vida económica. Exportábamos carne, cueros y lanas. Con la mínima o ninguna industrialización. Importábamos todo lo que necesitábamos para vivir, las carteras y los water-closet, los durmientes para las vías férreas y las alfileres.

Vivíamos nuestra "belle époque". Festejamos la garra celeste al salir campeones mundiales de fútbol por tercera vez; el peso se cotizaba al valor del dólar, nuestra legislación social era una de las más avanzadas del mundo. Eramos la "Suiza de América".

En el año 1908, con 1:043.000 habitantes, disponíamos de 8:192.600 reses vacunas y 26:286.296 ovinos. O sea 7,85 vacunos, y 25,20 ovinos por habitante.

Tanto nos empobrecimos que, en 1966, con 2:593.000 habitantes, teníamos 8:187.676 vacunos y 23:078.537 ovinos. 3 vacunos y unos 8 ovinos por habitante.

II. LA CRISIS DE LOS AÑOS TREINTA.

Esta sí, crisis mundial, originada con la quiebra de la Bolsa de Nueva York, en 1929, afectó a todo el Universo. Nuestra frágil estructura económica pagó también duro tributo a ella.

Se ensayaron medidas para afrontar la crisis: arancelarias, cambiarias, y crediticias.

El gobierno de la época, ¡qué diferencia con los actuales! se preocupó de defender al país. Por ley del 6/8/31 se gravaron fuertemente —48% de impuesto a la importación de mercaderías competitivas de la nacional—, y la ley del 20/8/31 prohibió la entrada al país de productos similares a los de fabricación nacional. El 15/10/31 se sanciona una ley que exige que el 25% de los derechos aduaneros sean abonados en oro, y por ley del 29/5/31 se crea el Contralor de Exportaciones e Importaciones.

La ley del 20 de Enero de 1932 decreta LA MORATORIA DE LA DEUDA EXTERNA, y por otras disposiciones concomitantes, se reglamenta las condiciones de los créditos otorgados a productores e industriales. También se suplanta la actividad privada por la pública, creándose en mayo de 1931 la ANCAP, como en 1928 se habría creado el Frigorífico Nacional, para defender al país de la usurpación extranjera.

Tuvo que replegarse el país, y así se CREO LA INDUSTRIA NACIONAL.

La Segunda Guerra Mundial (1939-45) aceleró ese proceso. Había que estimular la fabricación nacional de productos que ya no podían venir del exterior por el bloqueo, y por la actividad bélica de todo el mundo.

En 1930, existían 7.400 establecimientos industriales, que se incrementaron a 30.885 en 1958, y a 34.427, en el año 1960, de los cuales 18.713 se radicaban en Montevideo.

III. ETAPA DE CRECIMIENTO.

En el período 1935-45 la producción agraria creció en un 0,77% y la industrial en un 0,5%.

Mucho más dinámico fue el crecimiento del período 1947-55 en el que la producción agraria se incrementa en casi un 4% y la industrial a un ritmo del 7,1% anual.

Es el apogeo, logrado, en buena parte, a la sombra de la guerra mundial y del conflicto de Corea (1950). Aumento de exportaciones muy potente en volumen y valor, incremento productivo, y crecimiento del ingreso bruto. Mayor dinámica y superior tecnología industrial, aún con las limitaciones impuestas por los grandes países, que no ceden sus adelantos técnicos. Que traban las posibilidades de desarrollo de los países pobres, aprovisionándolos de maquinaria que, ya, para ellos, es obsoleta. Evitan la competencia.

Entre los años 1930 y 1958, la población total de la República aumentó en un 40%, los trabajadores industriales en un 272%.

El Estado interviene activamente en la vida económica, y aparece como industrial a través del Frigorífico Nacional, de ANCAP, de AFE, AMDET, Imprenta Nacional, Administración de Puertos, etc. Ya disponía el país desde principios de siglo del Banco República, Hipotecario, de Seguros, UTE y otros.

IV. ESTANCAMIENTO Y RETROCESO.

A partir de 1955 entramos en el tobogán, por el cual aún continuamos descendiendo. Nos olvidamos que éramos un país dependiente y creímos que la prosperidad se lograba por generación espontánea, o que las guerras mundiales continuarían.

Despilfarramos, no atesoramos, no tendimos las líneas para el desarrollo del país que llegó en todo, al límite de su vida útil. Como lo denuncian los baches de las calles capitalinas y caminos del país, las fábricas paradas, la desocupación de nuestra mano de obra, el descenso de la producción agrícola e industrial, nuestro comercio exterior deficitario, etc.

Y no son palabras ni suposiciones; unas pocas cifras, aunque fatiguen lo demostrarán, además de resultar imprescindibles para apreciar el proceso.

EL PRODUCTO BRUTO AGROPECUARIO, por habitante, descendió del índice 110 en 1955 a 91, en el año 1969.

EL INDICE DEL VALOR BRUTO DE LA PRODUCCION GANADERA, por habitante disminuyó de 95,9 en 1955/57 a 83 en el período 1967/69. Y es bueno recordar que la producción ganadera representa los dos tercios de la producción campesina total del país.

EL INDICE DE LA PRODUCCION DE CARNES, se redujo de 100 para el año 1961, a 79,3 para el año 1969.

LA PRODUCCION DE LANAS, por habitante decreció del índice 113,9 en el trienio 1955/57 al 87,3 en los años 1967/69.

EL INDICE DE LA PRODUCCION AGRICOLA, se redujo del índice 118,7 por habitante en el trienio 1955/57 al índice 80 en 1967/69, a precios del año 1961.

EN LA ACTIVIDAD INDUSTRIAL, se repite el panorama. El índice del producto industrializado por habitante, tomando como base el año 1961 como 100, decreció de 109,4 en el trienio 1955/57, al de 100,8 en el período 1967/69.

EL INDICE DE LA CONSTRUCCION, por habitante decreció de 122,6 en 1955/57, al de 69,9 en el año 1969, a precios del año 1961, tomando como base 100.

Esta moneda, como todas, tiene también su CONTRA-CARA:

EL INDICE DEL SALARIO REAL, en la actividad privada tomando como base siempre el año 1961 como 100, se redujo de 102,7 en el trienio 1961/63, al índice 89,5 en 1969.

LA JUBILACION MEDIA (Cajas de Ind. y Comercio, Rural y Civil) disminuyó de 100 para el año 1963 a 49,8 en el año 1969.

EL AUMENTO DEL COSTO DE VIDA, que batió el récord mundial en 1967, con el 136% fue del 63,0% en 1968; del 14,9% en 1969, y del 20,9% en 1970.

LAS DEVALUACIONES MONETARIAS, se hicieron moneda corriente; en noviembre de 1967, se llevó el precio del dólar de \$ 99 a \$ 200. Y la de abril de 1968, la de la famosa infidencia, lo elevó a \$ 250. Pero en el mercado paralelo se cotiza actualmente a \$ 300, con tendencia a la suba. En enero de 1965 se cotizaba a \$ 25. Oficialmente solo se entregan dólares a los viajeros y por el valor del pasaje únicamente. Y cada día con mayores restricciones. A partir del 1 de abril del cte. año, hasta para viajar a Buenos Aires, se exige Declaración Jurada de Impuesto a la Renta.

EL DERRUMBE.

Vimos —a vuelo de pájaro— con las lógicas limitaciones de espacio, la evolución económica que llevó al país a la postración actual, tratando de obviar en lo posible las cifras que, aunque inevitables por las exigencias del tema, sabemos que fatigan y marean.

Detectamos los índices del retroceso productivo en el sector agro-pecuario, industrial y comercial. Debe sumarse a eso, un COMERCIO EXTERIOR, negativo en los últimos 20 años en más de 430 millones de dólares, cifra abrumadora para las posibilidades del país. A pesar de la suicida limitación de las importaciones más imprescindibles que ha parado fábricas creando un grueso ejército de desocupados.

Y UNA GESTION BANCARIA, para completar el panorama, que ha trabajado en contra del país, caracterizándose por:

- a) Especulación con moneda extranjera, burlando las leyes, a través de las empresas "financieras", sus filiales.
- b) Desprecio por la moneda nacional, operando en dólares, y dirigiendo el ahorro público, no a la producción, sino a la usura.
- c) Una tendencia creciente a la inversión inmobiliaria, restándole circulante a la plaza.
- d) Complicidad y colaboración en la FUGA DE CAPITAL, que los estima el Banco República en más de 300 millones de dólares entre 1962 y 1969.

EL COEFICIENTE DE LIQUIDEZ SIMPLE, que mide la proporción entre el dinero circulante y la producción en un año, descendió de 14,22 en el año 1955, a 10,46 en 1969. El Instituto de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas, estimó que, para mantener el nivel del año 1959, faltó en la plaza en el año 1969, unos 18 mil millones de pesos. Influyó el corte de los créditos bancarios a particulares, e incluso a la producción y a la industria, la congelación salarial y otras directivas impartidas por el Fondo Monetario Internacional, que cumplimos al pie de la letra.

La crisis bancaria de 1965, con el cierre del Banco Transatlántico dejó un tendal de doloridos, y puso al descubierto los turbios manejos de un grupo de grandes "señores" que se mofan del país y sus ahorristas, impunemente. En noviembre de 1970, decreto del día 11, se dispuso la intervención de los Bancos de Cobranzas, y Sociedad de Bancos, para proteger a los ahorristas. El 18 de marzo de 1971, frente a insistentes rumores de quiebra del Banco Mercantil, dispone el Poder Ejecutivo que el Estado respaldará el 100% del total de los depósitos bancarios.

Una Banca privada que está ya prácticamente toda en manos de inversores extranjeros.

Y continúa el permanente éxodo del campesino trabajador a las ciudades. En los 15 años que van desde 1951 a 1966 (años de Censos Agropecuarios) los trabajadores rurales descendieron de 323.929 a 191.564. Son 132.365 campesinos que abandonaron nuestra fuente de producción madre, para engrosar los cantegriles ciudadanos, y vivir de las changas, o recolectando residuos.

UN URUGUAY INSOLITO.

Es el panorama actual, de un Uruguay que nos resulta desconocido y que, absortos presenciemos como entra —por la puerta de atrás— a integrar el dolorido camino de Latinoamérica.

Nos limitaremos a reseñar las características visuales de lo que nos muestra el vivir cotidiano.

Emigración constante, masiva, de las colonias española e italiana, de la juventud y técnicos, que buscan en otros horizontes las oportunidades que aquí no existen. Escalada contra todo lo nacional, incluido el Banco de la República, como si el país fuera gobernado por y desde el extranjero. Intervenciones totalmente negativas en la Enseñanza y varios Organismos Públicos.

Vivimos un clima policiaco-militar, en permanente "medidas de seguridad" sin la más mínima garantía para los que habitamos esta "tierra purpúrea".

Las calles capitalinas patrulladas por las fuerzas armadas, allanamientos, violación de domicilios, de iglesias, de hospitales, bibliotecas, etc.

Un gobierno torpe, sordo y ciego frente a la realidad y al reclamo popular. Un Parlamento castrado, impotente, cobarde, arrasado por la prepotencia gubernamental. Cierre de diarios, siete definitivamente, otros temporariamente; tres estudiantes y un obrero asesinados en las calles, cientos de heridos, miles de presos. No existe el diálogo con la "rosca" bancaria e industrial que se apoderó del Poder y gobierna para sus intereses.

Inmoralidad administrativa, gobernantes implicados en negocios, mal ejemplo que cunde en funcionarios infieles que maniobran en los Casinos, con la Lotería, estafas al Banco de Previsión Social, contrabandos y defraudaciones al Fisco de todo tipo y color.

Son éstas, muy sintetizadas, las consecuencias políticas y sociales del deterioro económico inmediatas. Pero hay otras CONSECUENCIAS DE FUTURO mucho más lamentables y peligrosas. Nos referimos, por ejemplo, a la NUTRICION. Nuestros niños y nuestros jóvenes consumen cada año menos carne y leche, alimentos imprescindibles para su salud; hay muchos que no los consumieron nunca. Estamos gestando una generación desnutrida.

LOS PROBLEMAS DE LA SALUD PUBLICA, son muchos más graves de lo que aparentan. No es extraño en un país que destina el 5,72% de su Presupuesto (año 1968) a ese rubro mientras los Ministerios de Defensa y de Interior absorben el 11,57%. Eso sin contar el costo extraordinario —incalculable— de las medidas de Seguridad. Carecen los hospitales de ambulancias y hasta de algodones, mientras pululan las "chanchitas" policiales. Y se carece también de vehículos recolectores de residuos domiciliarios, estando la ciudad plagada de basurales en todas las calles, verdaderos focos de infección.

LA EDUCACION ES LAMENTABLE, padecemos analfabetismo: 190.000 personas, 8,7% del total de población mayor de 8 años de edad. También Ausentismo escolar; solo el 29,3% tiene Primaria completa, y menos del

15% de los que ingresan al colegio llegan a Secundaria. Derecho y Medicina absorben el casi 50% de los estudiantes que llegan a Facultad, mientras las carreras que exige el desarrollo, están desiertas: Agronomía; 2,8%; Veterinaria, el 1,9%; Arquitectura, el 8,1%.

LA VIVIENDA, LOS TRANSPORTES, LA ENERGIA, ofrecen también todo tipo de carencias y deficiencias, por haber llegado al límite de su vida útil, por carecer el Estado de recursos que despilfarran a manos llenas, y por no disponer de otros derivados de la improductividad agraria y un subsuelo inexplorado. Son estos temas para un análisis más profundo, porque el desarrollo del país depende de ellos, y están tan unidos como la uña a la carne.

SOLUCIONES.

No seríamos honestos, si no esbozáramos las soluciones que caben y merecen los problemas planteados. Porque lo triste, y lo que más duele, es que las soluciones existen, y son factibles, rápidas y efectivas. El pueblo debe exigirles a quien le quepa la responsabilidad de gobernarnos. Telegráficamente, las concretaremos así:

1. MORATORIA DE LA DEUDA EXTERNA, como lo hicimos en 1932.

No debemos hambrearnos para pagar, lo que, en última instancia ni siquiera debemos, ya que esa deuda nace con el deterioro en los términos de intercambio. Es consecuencia del saqueo que los países ricos hacen a los países pobres, disminuyendo los precios de lo que nos compran, y aumentándolos en los productos que nos venden. La diferencia la cubren con esos créditos, con altos intereses y en condiciones lesivas para la soberanía nacional.

2. NACIONALIZACION DE LA BANCA, DEL COMERCIO EXTERIOR, Y DE LAS EMPRESAS QUE PROCESAN NUESTRA PRODUCCION MADRE. Terminar con los negociados.

3. REFORMA AGRARIA, o, mientras no se realice, IMPULSO AL COOPERATIVISMO en la explotación de la tierra, de las industrias, etc.

Son temas que requieren y merecen inevitables explicaciones y ampliaciones.

Porque hay que justificar cada uno de los puntos, los que además necesitan medidas complementarias: **COMERCIAR CON TODO EL MUNDO, RESTITUIR LAS LIBERTADES PUBLICAS Y PACIFICAR EL PAIS**, etc.

Además debe aclararse lo que se entiende por **NACIONALIZACIONES**. No se trata de traspasar empresas de manos privadas para ponerlas a disposición de la inescrupulosa politiquería criolla, saliendo de Guatemala para meternos en Guatemala.

En una palabra; **ENFILAR ESTE BUQUE SIN RUMBO, CON PROA AL DESARROLLO DEL PAIS**. Producir y trabajar, para nosotros, y no para nuestros enemigos, bucaneros y asaltantes de caminos.

Romper con el Imperialismo, y con el Fondo Monetario Internacional, cuya receta puede concretarse "en criollo": **HAZ LO QUE YO DIGO, PERO NO LO QUE YO HAGO**.

No nos asustemos; no nos dejará morir el Imperialismo. ¿De quién viviría después?, pero nos mantendrá en la misma latente, permanente agonía, para que sigamos sirviéndolo. Ese es el dilema de la hora tortuosa y angustiante que vivimos.



El

UNA VENTANA ABIERTA SOBRE EL MUNDO
Correo

La Revista de mayor prestigio internacional

PARA RENOVAR LA SUSCRIPCION: LOSADA - Colonia 1340

AULA

LIBROS Y DISCOS PARA LA ENSEÑANZA ESCOLAR



Btmé. Mitre 1381. Esc. 2

Teléf. prov. 98 26 08 - 9 01 76

Informe sobre el seminario de educación permanente en Cuba

JULIO CASTRO

En La Habana se realizó del 14 al 18 de diciembre un Seminario Interdisciplinario de Educación Permanente. Fue organizado por la Comisión Nacional Cubana de la UNESCO, al Ministerio de Educación de Cuba y la UNESCO. "Su objetivo, decía la convocatoria, es hacer un aporte efectivo a las labores que emprenderá, con mayor profundidad, la Organización Internacional, durante y a partir del Bienio 1971/72". El acto estuvo inscripto dentro del marco de las actividades que realizó Cuba en el Año Internacional de la Educación.

Al Seminario concurren delegados de todos los servicios nacionales que directa o indirectamente están vinculados a la educación. Además, algunos invitados de otros países - Bulgaria, Hungría, Unión Soviética, Rumania. De América: Roland Paulshon de la Universidad de Pittsburg y quien esta información escribe, del Uruguay. La UNESCO a pedido de Cuba, delegó su representación en Set Spaulding, y nuestros viejos amigos Miguel Soler y Abner Prada.

El seminario fue dirigido por un grupo de personalidades cubanas. Entre otros el viceministro de Educación, Dr. Mussio, la presidenta de la Comisión Nacional Cubana de la Unesco, Dra. Cordelia Navarro, el Dr. Abel Prieto, etc. El discurso de instalación estuvo a cargo del ministro de Educación Comandante Castilla y el de clausura lo pronunció el de Relaciones Exteriores, Raúl Roa.

En el transcurso de los cinco días de reuniones, delegados de todas las organi-

zaciones que de un modo u otro participan en la educación del pueblo expusieron los programas realizados y los proyectos en ejecución. El Instituto del Libro, la Universidad, la CTC, la ANAP (Asociación Nacional de Agricultores Pequeños), y así las más diversas instituciones se aliaron en la tarea común de estudiar las formas más efectivas de contribución a la cultura popular.

Los representantes de la UNESCO presentaron una declaración de adhesión al Seminario, de reconocimiento por el trabajo realizado en el Año de la Educación, y de apoyo y ayuda para el futuro desarrollo de la educación cubana. Fue un documento entusiasta y sincero que, imparcialmente otorga su justo valor a la magnífica tarea realizada por la revolución.

También los invitados especiales presentaron ponencias. Varios de ellos informando de los programas de educación permanente que se realizan en sus países; otros, tesis generales sobre temas de educación. El autor de esta nota hizo un breve análisis sobre las ideas del Che Guevara respecto de la formación del hombre nuevo.

Algunos de los visitantes —entre ellos el suscrito— tuvieron tiempo para visitar diversas organizaciones e instituciones de educación. La información recogida sobre el terreno, unida a la verificación de los informes presentados al Seminario, autorizan a afirmar que en materia de educación popular, especialmente de adultos, Cuba va a la cabeza del Continente. Tanto la acción sistemática, como la no intenciona-

da que realizan organismos de acción cultural en otras ramas no específicamente de enseñanza, constituyen en su conjunto una gigantesca obra de formación educativa. El problema que confronta la revolución es el ordenamiento y coordinación de los diversos programas y la racional distribución de tareas para sujetar la acción colectiva a normas que eviten la dispersión y evitar la duplicidad de esfuerzos.

Los teóricos de la educación permanente pudieron apreciar cómo esta concepción del hacer pedagógico abre perspectivas insospechadas cuando se realiza en un mundo en transformación. Cuba es hoy un pueblo que en todas sus actividades encuentra y echa a andar formas de acción educativa. El agricultor planta y estudia, el operario tiene tiempo, e instrucción a su alcance para completar su jornada con dos o tres horas de cursos sistemáticos en su Universidad Obrera; el pescador, en medio del mar, sin tocar tierra por meses posee en el barco su escuela y en el receptor de radio la cátedra que lo enseña. A la vez, los que estudian trabajan. Todo estudiante, paralelamente participa en un programa de trabajo productivo, especialmente de carácter agrícola.

En un próximo número, con más tiempo y con el material que por correo terrestre viene a paso de tortuga, podrá recogerse información más amplia, así como intentar un análisis crítico de esta reunión de la que esta breve noticia se anticipa hoy.

La Habana, diciembre 1970.

editorial

1969 - 1970

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 LA ESCUELA PRIMARIA

SERIE NUESTRA TIERRA

EL URUGUAY INDIGENA
Renzo Pi Hugarte
EL BORDE DEL MAR
Miguel A. Klappenbach
Víctor Scarabino
RELIEVE Y COSTAS
Jorge Chebataroff
MAMIFEROS AUTOCTONOS
Rodolfo V. Tálce
TIEMPO Y CLIMA
Sebastián Vieira
RECURSOS MINERALES
DEL URUGUAY
Jorge Bossi
ANFIBIOS Y REPTILES
M. A. Klappenbach y
Orejas Miranda
INSECTOS 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

Atilio 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: Hector Raúl
Olazábal.
2 **FLORES**
C.: Ana María Fagalde
3 **RIVERA**
Lilián 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.: Aníbal Alves.

18 **CERRO LARGO**

Cs.: María S. Navarrete de Lucas y Ramón Angel Viñoles.

distribuidor exclusivo

ALBE

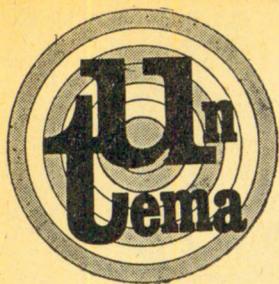
**sociedad
comercial**

CERRITO 566

TEL. 8 56 92

MONTEVIDEO

Puede hacer su pedido a Fundación Editorial Unión del Magisterio



la esperanza también se canta

ALEJANDRO LAUREIRO

Mañana habrá, en la cuidada plaza de nuestros corazones, una multitud unida, inteligente, feliz, victoriosa.

Estas palabras pertenecen al que, en mi concepto, es el más grande poeta de nuestro tiempo: Paul Eluard; el mismo que escribió "Capital del Dolor".

Los cantos de esperanza no forman el bote más copioso de la lírica. Tal ha sido la historia del hombre en la sociedad dividida en clases: clases opresoras y clases oprimidas.

Conozco un canto de esperanza del que hoy quisiera hablar. Su curiosa historia refleja nuestra vida. Fue escrito por un poeta malagueño allá por los años 30. Pasaron sobre ese canto muchas desgracias: el fascismo, la guerra civil, el exilio, la guerra mundial. Su autor, el poeta Emilio Prados, combatiente republicano asilado en Méjico, publicó una antología de sus versos. Esto ocurría en la década del 50. No figura en ella aquel canto de esperanza.

La extraña flor, nacida en plena juventud, no cupo en el jardín de tristezas del hombre maduro. Renunció a ella como se renuncia a una ingenuidad de los años mozos.

Y sin embargo, que me perdone Emilio Prados, no creo que haya escrito ningún poema más bello que este. En la década del 70, en esta orilla americana, veo como su poema se coloca de por sí en la antología. Gallo de oro entre las flores, dice:

*Un día la persecución será por fin abandonada
y marcharemos descuidados sin observar las sombras que nos escuchan
Los ríos mansamente resbalarán sobre sus lechos sin temblores
No se alzarán los muros lo mismo que ojos sorprendidos por la muerte
guardando entre sus sábanas estos cuadros terribles de un espantoso número
Ni el cristal ni la piedra conocerán los ásperos sabores de los límites
Un salto será un grito o una rama de flores
pasear será un pájaro que volará sin cielo
Habrá algunos hombres todavía tremolando toda su sangre extendida
una sangre que no podrá nombrarse porque serán desconocidas las distancias
Una sangre sin dueño
que fluirá ya voluntaria eternamente
lo mismo que una flecha memorable
como una voz aún trémula del tiempo.*

No pueden leerse estos versos sin una intensa emoción. Tienen la actualidad del alma que nos habita. Circula por entre ritmo, palabras e imágenes una luminosidad especialísima. Un aire como de nuestros suspiros, una ingenuidad que respira, un hálito de flor.

*El corazón y el trigo brotarán juntamente para todos los ojos
Gota gota esos hierros que hoy lloran las cadenas
se irán hundiendo en una tierra que no conocerá los nombres del delito.*

Sucede a los poetas que llega un momento en que sus palabras, venidas de la profundidad a veces muy oscura de un sentimiento real, se tornan clarísimas, se insertan como mecanismos exactos en circunstancias futuras. Y las expresan, declaran y dan forma apetecible para millones.

¿No está escrito este poema para nuestra magnífica hora de América de hoy? ¿No se concibe a una muchacha o a un muchacho chilenos cantándolo sobre el Ande inmenso?

¿No está escrito para los muchachos uruguayos que corrian la noche del 26 de marzo mirándose a los ojos con luz de advenimiento?

*Un día será el mundo
como un inmenso anillo abierto
Libre como ese anillo que hoy nos enseña el agua
ese anillo potente de una sola sonrisa
lo mismo que una estrella.*

Benditas palabras las de Emilio Prados. Esperanza querida:

*Un día será del mundo lo mismo que una espiga
un anillo de brazos unidos sobre la tierra.*

¡ Estudiante !

TEXTOS!
USADOS Y NUEVOS

Y LITERATURA LICEAL
Cuando no necesite
los libros vendidos
por nosotros los

**COMPRAMOS AL
MISMO PRECIO**

que el de venta (incluso los nuevos)
siempre que nos gaste el importe en
otros textos, revistas o libros.

**COMPRAMOS TEXTOS
AL CONTADO**

Pagamos la mitad de su
actual precio de venta nuevos.
No es necesario que hayan sido
comprados en nuestra casa.

Libros
Revistas
Novelas
Venta y
canje

**LIBRERIAS
RUBEN**

Casa Central:

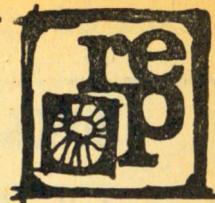
Tristán Narvaja 1736

entre Cerro Largo y Paysandú •Tel. 41 42 74
(a una cuadra de Sierra y cuatro de 18 o
HORARIO: DE 8 a 22, Domingos: 7 a 16

No tenemos Librerías en la Avenida Rivera
ni en la calle Minas.

**NO SE DEJE CONVENCER POR LA PUBLICIDAD
COMPARE PRECIOS!**

100 años en la historia del hombre y la cultura



CONFERENCIA CIENTIFICA INTERNACIONAL
CONSAGRADA A LA COMUNA DE PARIS

Invitada la Revista de la Educación del Pueblo

Del 6 al 9 de mayo próximo, se desarrollará en París una trascendente conferencia científica internacional consagrada a la *Comuna de París*, que organiza el Instituto Maurice Thorez, organismo de estudio de la historia del pensamiento social y del movimiento obrero.

El acontecimiento, que coincide con el centenario del más trascendente momento de las luchas sociales en el siglo XIX, interesa no solamente a Francia sino al mundo y especialmente a América Latina tan directamente influida por la gran revolución del 71.

Tres temas se discutirán en sesión plenaria:

La Comuna, el Estado y la democracia.

La Comuna y la cultura.

La Comuna y el internacionalismo proletario.

Además, serán constituidas varias comisiones de estudio, entre las cuales las encargadas de: La Comuna y la enseñanza y la Comuna y las bellas artes.

Señaladas personalidades del mundo científico interverarán como informantes. Entre ellos, Jean Bruhat, doctor en Historia, Sorbona; Jean Elleinstein, de la Facultad de Letras de Poitiers y Guy Besse, director del Centro de Estudio y de Investigación Marxista. Georges Cogniot, Presidente del Instituto organizador, pronunciará el discurso de apertura sobre el tema "El lugar histórico de la Comuna de París". Jacques Duclos es el encargado de clausurar la importante conferencia.

La entidad organizadora extiende invitación a representantes de los educadores de América Latina para concurrir a la Conferencia. Sus instituciones deberán dirigirse a IMT — 64 Boulevard Auguste-Blanqui — París 13è.

La Revista de la Educación del Pueblo adhiere entusiastamente a tan trascendente celebración.

acaba de aparecer, la reedición de:

BUSCABICHOS

Julio C. Da Rosa

Nueva edición de un gran éxito, adoptado por nuestras Maestras en sus tareas docentes. En "BUSCABICHOS", los animales, personajes conocidos de nuestro campo, constituyen un pretexto para amenas e ilustrativas narraciones en las que, con toda sencillez, se refieren sus hábitos y costumbres y su relación con el hombre. Edición ampliamente ilustrada a varios colores con dibujos de Mario Spallanzani.

y en la misma colección "Hornero" apareció el N.º 4:

EL CANGURAFÓ BIZCO

Elena Pesce

Este libro 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.

otros títulos:

J. J. Morosoli, *"Perico"*

Julio C. Da Rosa, *Ratos de padre.*

Günder Frank, *Lumpemburguesía, lumpendesarrollo.*

Vivián Trías, *La Crisis del Imperio.*

Reyes Abadie, Bruschera, Melogno, *Pradera, frontera, puerto.*



EDICIONES DE LA BANDA ORIENTAL S. R. L.

YI 1364 - tel. 98 28 10 - MONTEVIDEO - URUGUAY



Tres grandes revoluciones marcan en forma singular la historia de Francia y gravitan sobre todo el desarrollo histórico mundial. América Latina debe al ejemplo del pueblo francés buena parte de su independencia nacional, de su actual experiencia liberadora, de la formación del pensamiento avanzado en el continente.

SIGLO XVIII — 1789 - 1794 — Revolución Francesa

Las capas más pobres de campesinos y de trabajadores urbanos con la dirección de la burguesía, entonces clase progresista, derrocan el régimen feudal. Abren el camino al establecimiento del régimen capitalista, destruyen el orden social feudal y su organización política. Con ello, se desarrolla la clase de los obreros industriales y se conquista la "Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano" en la más democrática Constitución que haya existido en los países capitalistas". No obstante ello, la burguesía, incluido su sector más avanzado (jacobinos) no aplica en la práctica la totalidad de esos derechos, limitados en su origen por el derecho de propiedad privada. Al contrario, se contradice, termina volviéndose contra el pueblo y favorece el golpe de estado y el regreso a la monarquía.

SIGLO XIX — 1848 — Revolución del 48-49.

Una oleada de levantamientos populares abarca en estos años casi todos los países de Europa con el objetivo de destruir el régimen feudal. En Francia, que ha echado abajo ya los pilares del feudalismo, la revolución se orienta a derrocar la oligarquía, abriendo a todas las capas de la burguesía la participación en el poder.

Pero el signo distintivo de estas revoluciones fue la incorporación a las mismas de los obreros como clase, con sus propias reivindicaciones políticas. Así sucede que, derrocado el gobierno francés en febrero de 1848 y producida la abdicación del rey, se establece un gobierno burgués con representación obrera, la que impone conquistas que amparan su trabajo y sus derechos. La clase dominante se apresura a eliminar la presencia de los trabajadores en el gobierno a través de un llamado a elecciones en las peores condiciones para el pueblo. Por primera vez en la historia de la humanidad, la propaganda contra los trabajadores se centra en "el peligro comunista", en el "propósito comunista de socializar no solo las fábricas sino los objetos de uso personal y hasta las mujeres", etc. Sembrado el terror entre las capas de la burguesía media, especialmente entre la gente de campo, despojados los trabajadores de sus derechos y aplastada su resistencia por 300.000 soldados que abruman a apenas 45.000 obreros, se elige Presidente a Luis Bonaparte quien establece en 1851 la dictadura y se transforma luego en emperador de Francia.

La Revolución del 48 señala la primera guerra civil entre trabajadores y capitalistas, la aparición de la clase obrera como protagonista con su política independiente y el engaño al pueblo de la burguesía liberal, que termina aliada a los monárquicos.

SIGLO XIX — 1871 — LA COMUNA DE PARIS

Transcurre 1870. El Emperador Bonaparte, con el fin de desviar la atención del pueblo de sus graves problemas, declara la guerra a Prusia. Pero cae prisionero en la derrota de Sedán. El pueblo se levanta en armas y rápidamente la burguesía establece un gobierno provisional, para aprovechar nuevamente a su favor la situación social. Esta vez, los trabajadores, ya organizados, levantan sus propios comandos: 20 comités de vigilancia en los 20 distritos de París con sus batallones, su guardia nacional, unidos en un comité central. Ante las exigencias y el avance obrero, el gobierno de Thiers hace la paz y entrega varios distritos de París a la ocupación alemana.

Thiers ataca, es derrotado, de hecho los trabajadores conquistan el poder y llaman a elecciones para la integración de la Comuna, que ha de regir el país. Se disuelve la policía, se sustituyen los ministerios por comisiones, se cambia el ejército por la guardia nacional, se entregan a los obreros las empresas abandonadas y a las familias sin hogar, las viviendas vacías. Pero la inexperiencia de la Comuna, la falta de condiciones materiales objetivas para establecer un poder obrero, la carencia de unidad en torno a la orientación política, la naturaleza del poder y su organización, etc., determinaron que el enemigo pudiera reorganizarse, agrupar una poderosa fuerza militar y destruir la Comuna luego de casi dos meses de heroica defensa de París.

La Comuna constituyó, pues, la primera revolución en la historia conducida por los trabajadores, que llega a tomar el poder. La primera experiencia en la historia, de un gobierno de obreros.

Su heroico ejemplo y la inestimable experiencia que legó a los pueblos, sigue presidiendo a cien años de distancia, el ascenso definitivo de los trabajadores a dirigentes de la transformación de la sociedad y del progreso de la sociedad transformada.

"...buscad hombres de convicciones sinceras, hombres del pueblo, resueltos, activos, que tengan un juicio recto y una honestidad reconocida. Dirigid vuestras preferencias hacia aquellos que no intrigarán para obtener vuestros sufragios; el hombre de verdadero mérito es modesto y corresponde a los electores conocer sus hombres, no a estos el presentarse por sí mismos".

Del llamado a las elecciones a la Comuna de París - 1871.

el programa de la comuna

La primera medida que toma este gobierno, es convocar a elecciones al pueblo para elegir la Comuna de París. La Comuna era un organismo municipal, se elegía en cada distrito de París, los 20 distritos de la ciudad de París en ese momento, y tenía como función específica el gobierno inmediato de la ciudad.

El gobierno se toma el 18 de marzo. El llamado a elecciones es por el 26 de marzo; se había convocado para el 22 y se posterga para el 26 de marzo. En los 8 días se hicieron las elecciones, intervinieron más de 200.000 votantes y fue electa la Comuna de París.

Se constituye este organismo político, pero en vez de tener un estricto carácter municipal, oscila constantemente de lo municipal a lo nacional. Empieza a gobernar como organismo legislativo y ejecutivo al mismo tiempo. Se divide en comisiones: Comisión de Instrucción Pública, Comisión de Defensa Nacional, Comisión de Trabajo, Comisión de Ciencia y Cultura, Comisión de Aprovisionamiento de la ciudad de París, etc. Es un organismo muy particular porque es en ese momento el organismo del gobierno que al mismo tiempo es legislativo y ejecutivo.

Las resoluciones de la Comuna son el mejor elemento de que disponemos para poder conocer su importancia histórica. Vamos a mencionar algunas de ellas.

En primer lugar, separación de la Iglesia

DIÓGENES DE GIORGI

y el Estado. En un decreto con fundamentos notables, se responsabiliza a la Iglesia de haber sido siempre el apoyo de todos los regímenes reaccionarios de Francia. Se suprime el presupuesto de cultos y se trata la separación total del Estado y de la Iglesia.

Este gobierno deroga disposiciones, como habíamos mencionado, del gobierno de Thiers, decretando una **amplia moratoria de los alquileres**; no solo moratoria sino dando toda clase de facilidades para que las cantidades no pagadas al trimestre vencido, queden acreditadas para servir en los trimestres próximos. También decreta, sin intereses, una amplia moratoria para todos los documentos de comercio vencidos. Con lo cual se consigue una adhesión muy grande del pequeño comercio, de las clases medias de la ciudad de París.

La Comisión de Trabajo toma posesión de todas las fábricas abandonadas por los industriales burgueses, que habían huido de la ciudad de París y las pone inmediatamente a disposición de los obreros para que las hagan trabajar en acción cooperativa. Prohíbe el trabajo nocturno en las panaderías. Por primera vez en el mundo esto da lugar a una asamblea numerosísima de panaderos, una manifestación hasta el local famoso del Hotel de Ville, para agradecer esta resolución de la Comuna.

En el cuadro de la enseñanza la Comuna realiza una obra intensísima. En primer lugar, **implanta por primera vez la enseñanza laica en Francia.** Promueve el uso de esquemas regiosos en los locales de enseñanza y asocia el concepto de enseñanza laica con un planteamiento que ya había nacido en las esferas de la Internacional de Trabajadores: **el de la enseñanza integral:** la formación gratuita de los jóvenes del pueblo en diversos oficios y manualidades. Se fundan inclusive escuelas de oficio, dos, en plena guerra, en el desarrollo de la guerra, para hombres y para mujeres. Se abren asilos para los huérfanos de la guerra, de los muchos miles de huérfanos que había en el país por diferentes circunstancias y se toman resoluciones tan significativas como esta: que las clases que se den en estos asilos para los niños atendidos y educados por la Comuna, no sean aisladas sino que concurren también niños de los hogares comunes, para evitar la segregación de los niños internos.

Se declara que **la enseñanza debe ser experimental, científica,** partiendo de la observación de los hechos en documentos que exigirían un estudio detenido; contienen posiciones de principio de total validez, inclusive para nuestros días. Se da un gigantesco impulso al régimen de bibliotecas. En algunos distritos de París, lo que es sorprendente, se resuelve una asistencia integral al niño en vestido, alimentación y en enseñanza. Hay una especie de emulación entre los distintos distritos, que responde al carácter popular del régimen de la Comuna, en que las distintas secciones de París viven en una especie de proceso de emulación para realizar distintos proyectos respecto a la enseñanza.

En lo que se refiere a la cultura superior, todo el tesoro artístico de Francia, el Louvre, sus obras de arte, las joyerías, son puestas bajo el patrocinio de una Comisión de Artistas, electa en la asamblea, con representantes de todos los sectores del arte: pintores, escultores, artesanos, obreros decoradores. Y la finalidad, no solo es de **proteger el acervo artístico de Francia,** sino de **hacer llegar en reproducciones populares, todas estas obras de arte a la masa del pueblo.** La alta cultura también, no solo fue protegida sino que siguió funcionando auspiciada por la Comuna, a pesar de la intensidad de la lucha armada que caracterizó a todo su desarrollo. Y, lo

que no hemos dicho todavía, es que la ciudad de París fue bombardeada por los propios franceses, por los propios integrantes del Gobierno de Defensa Nacional en forma implacable en todo ese interín, apenas se firmó el armisticio con los alemanes. Firmado el armisticio con Bismarck, este devuelve los prisioneros al gobierno de Thiers, que había quedado sin ejército, y este gobierno francés, llamado de Defensa Nacional, con estas fuerzas, ataca a París y la somete a un implacable sitio y bombardeo más terrible aún que el que había sufrido con los alemanes.

Y a pesar de esta situación de guerra, ocurren todas estas realizaciones en el plano económico, social, cultural, que estamos exponiendo. Por ejemplo, no hemos hecho referencia a la obra de **salud pública.** La salud pública, que estaba en un régimen de beneficencia social, la Comuna la transforma en un régimen de **Centros de Sanidad por barrio,** eliminando por completo ese carácter lesivo de beneficencia pública que tenía en el régimen anterior.

Al lado de todas estas medidas concretas que estamos desordenadamente enumerando en este momento, hay aspectos y contenidos que es muy difícil resumir. La actividad periodística continúa. Los documentos públicos, las proclamas, la declaración de principios de la Comuna de París, el mensaje a los campesinos, que se olvidan que en aquella época se usaban los "globos" —impresos que se vendían en globos para que fueran cayendo sobre las distintas campañas de Francia. Un documento conmovedor, redactado por una magnífica mujer que firmaba con el seudónimo de Andréé Leo.

En fin, todos estos aspectos de la actividad social de la Comuna, que es difícil poder resumir y que es necesario frecuentar en las fuentes, refleja un estado espiritual, una atención creadora de las masas populares, de lo más sorprendente para un espectador de nuestro tiempo, porque allí se concretaron aspiraciones, puntos de vista, sueños, por así decirlo, de la clase trabajadora, que son aún sueños en nuestros días y en muchas partes del mundo y que fueron realidad, durante el plazo breve de la Comuna de París".

(Tomado de la versión grabada de una conferencia del autor).

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

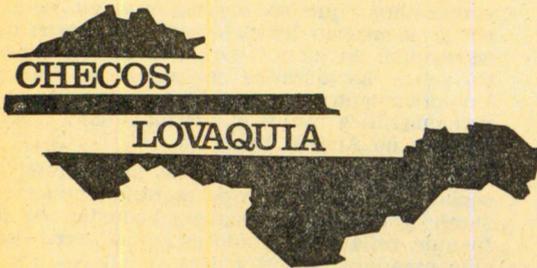
DIDACTICA MAGNA

QUE EXPLICA EL ARTE GENERAL DE ENSEÑAR A TODOS LOS HOMBRES TODAS LAS COSAS O UNA MANERA SEGURA Y EXCELENTE DE ESTABLECER TALES ESCUELAS EN TODAS LAS COMUNIDADES, CIUDADES Y PUEBLOS DE CUALQUIER DOMINIO CRISTIANO, DE MANERA QUE TODOS LOS JOVENES DE AMBOS SEXOS, SIN EXCEPCION ALGUNA PUEBAN LOGRAR CONOCIMIENTO EN CIENCIAS, REFINAMIENTO MORAL, PIEDAD, DE UNA MANERA CONCISA, AGRADABLE Y COMPLETA; Y ASI, DURANTE EL PERIODO DE LA JUVENTUD, SEAN

GUIADOS Y LLEVADOS A TODAS AQUELLAS COSAS QUE PERTENECEN A LA VIDA PRESENTE Y FUTURA DONDE CORRESPONDE A TODO LO QUE SE SUGIERE LOS PRINCIPIOS FUNDAMENTALES SE DERIVAN DE LA NATURALEZA INTRINSECA DE LA MATERIA, LA VERDAD SE PRUEBA POR EJEMPLOS PARALELOS TOMADOS DE LAS ARTES MECANICAS, LA SUCESION ES EXPRESADA EN AÑOS, MESES, DIAS Y HORAS Y, FINALMENTE, SE MUESTRA UN MODO FACIL Y SEGURO DE COMO ESTO PUEDE SER FELIZMENTE LOGRADO.

didáctica magna

IVAN POLDAUF



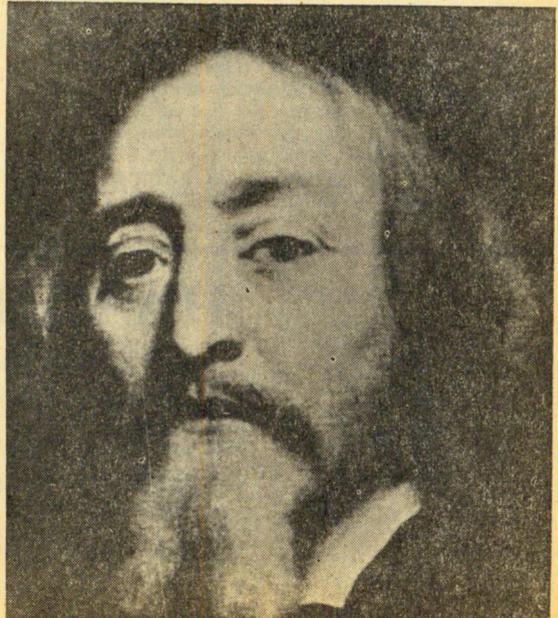
CAPITULO VII

El hombre puede ser moldeado mejor en su temprana juventud. El hombre puede ser difícilmente moldeado en etapas posteriores.

1) De lo dicho anteriormente, surge que la condición del hombre es similar a la del árbol. Pues un árbol frutal puede crecer por sí mismo, pero permanece silvestre dando frutos silvestres solamente; para dar frutos buenos y dulces debe ser injertado, regado y podado por un jardinero experto. Así, aunque el hombre crezca por sí mismo con forma humana (como un animal adquiere su forma exterior específica) es incapaz de transformarse en una criatura racional, sabia, virtuosa y piadosa, hasta que los caracteres de sabiduría, virtud y piedad sean grabados en él. Ahora demostraremos que un proceso de esta clase debe tener lugar mientras la planta es joven.

2) Hay seis razones que abonan esto, en lo que concierne al hombre: Primero, la incertidumbre de la vida presente. Porque si bien es seguro que tendremos que dejarla, es incierto el dónde y el cuándo. El ser arrebatado de la vida no preparada es, no obstante, muy peligroso pues es irreparable. El tiempo presente le es dado al hombre para que encuentre la

gracia de Dios o bien la pierda para siempre. Pues la formación del cuerpo del hombre en el vientre de la madre es tal que si nace un miembro, andará así toda la vida; de la misma manera nosotros que vivimos dentro de un cuerpo, tenemos nuestras mentes moldeadas de manera tal que aquel que no ha logrado el conocimiento de Dios y la participación en El, no tendrá otra oportunidad al abandonar este mundo. Por lo tanto, siendo el problema tan importante se necesita la mayor celeridad antes que el hombre sea tomado por la muerte.



JUAN AMOS COMENIO

3) Pero aunque la muerte inminente no sea apremiante y se tenga asegurada una larga vida, la formación del carácter debe empezar temprano, porque la vida debe usarse, no en el aprendizaje sino en la acción. Debemos, por lo tanto, estar preparados para los actos de la vida tan pronto como sea posible para evitar ser obligados a actuar antes de que lo hayamos aprendido. En verdad, si alguien quiere pasar toda su vida entera aprendiendo, infinita es la multitud de cosas que el Creador ha provisto para su feliz contemplación. Así, si alguien puede llevar una vida de Néstor, tendrá suficiente trabajo aun en discernir los tesoros de la sabiduría divina en sus ubicuos lugares y de esta manera asegurar sus aspiraciones para una beatífica vida. Por lo tanto, los sentidos del hombre deben volcarse a la contemplación de las cosas, porque tienen durante la vida, mucho que aprender, experimentar y lograr.

4) Está en la naturaleza de todos los seres, el ser fácilmente moldeados mientras son tiernos, pero cuando se han endurecido, se rehusan los seres a tomar otras formas. La cera, cuando derretida, puede ser moldeada y puesta bajo diversas formas; cuando dura, se quiebra y deshace fácilmente.

Una planta joven puede ser trasplantada, podada y doblada hacia uno u otro lado. Cuando es árbol esto es imposible. Así, quienquiera que desee trenzar cuerdas de madera debe usarla verde y muy joven y tierna, la madera seca, vieja y nudosa no puede retorcerse. Los huevos recién puestos, al incubarse se calientan rápidamente y producen pollitos; con huevos viejos esperarías en vano. Un jinete que quiera entrenar un caballo, un labrador, un buey, un cazador, un perro o un halcón, un comediante, un oso danzarín o una vieja, un cuervo para que imite la voz humana; todos elegirán para tal propósito un animal joven. Con animales viejos la labor sería en vano.

5) Todo esto se aplica claramente al hombre mismo. Su cerebro (que es, como ya dijimos, semejante a la cera y recibe imágenes del mundo exterior a través de sus órganos sensoriales) es en la juventud húmedo y blando y adecuado a recibir todas las imágenes; la experiencia confirma que más tarde se vuelve seco y duro y las cosas se graban en él con menos facilidad. De ahí el pensamiento de Cicerón: **"los niños captan cosas innumerables rápidamente"**. Así, también las manos y otros miembros pueden ser entrenados para las artes y oficios solamente en los años de juventud mientras los músculos son aún blandos. Aquel que quiera ser buen escritor, pintor, sastre, forjador, músico, debe aplicarse al arte desde su temprana juventud mientras la imaginación es activa y los dedos flexibles, pues de otra manera nunca tendrá éxito. De la misma manera, para que la piedad eche raíces en el corazón del hombre, débesele implantar desde los primeros años; aquel, a quien nosotros deseamos encaminar hacia maneras gráciles y gentiles, debe ser moldeado en su temprana juventud; aquel que quiera hacer grandes progresos en la búsqueda de la sabiduría, debe tener sus facultades

abiertas desde la infancia cuando el ardor inflama, el pensamiento es rápido y la memoria tenaz. **"Un hombre viejo que tenga aún que aprender sus lecciones es un objeto ridículo y vergonzoso; entrenarse y prepararse son para los jóvenes, la acción para los mayores"** (Séneca, Epist. 6).

6) Para que el hombre pueda ser miembro de la humanidad, Dios le ha otorgado los años de juventud durante los cuales es apto para la educación solamente y para nada más. Mientras el caballo, el buey, el elefante y otras bestias de cualquier tamaño llegan a la madurez en pocos años, el hombre apenas lo hace en veinte o treinta. Se equivoca quien atribuya esto a la casualidad o lo crea accidental.

¿Por qué debería Dios asignar a todos los seres un determinado periodo de años y dejar al hombre, al amo de todos, en manos del azar? ¿O debemos suponer que esto sucede para que la naturaleza, por acción lenta, complete más fácilmente la formación del hombre, la Naturaleza que construye cuerpos más grandes en pocos meses sin esfuerzos? Nada, pues, debemos considerar excepto que nuestro Creador, con toda intención nos favoreció extendiendo nuestra adolescencia para que nuestro periodo de aprendizaje sea mayor. Nos prohíbe así, durante este periodo de tomar parte en la vida económica y política para que podamos hacerlo mejor después, por el resto de nuestras vidas (y aún por la eternidad).

7) En el hombre solo es firme y estable, aquello con que se le ha embebido en la juventud primera, esto surge claro de los ejemplos ya dados.

Una vasija mantiene el aroma con que se la ha impregnado desde que es nueva hasta que se rompe. Según un árbol joven extiende las ramas en todas direcciones así las mantiene por cientos de años hasta que se le corta. La lana mantiene el color que absorbió la primera vez, tan firmemente, que no puede ser teñida de otro color. La llanta de madera dura de una rueda, se romperá en mil pedazos antes de que sea posible enderezarla. De la misma manera, las primeras impresiones se afianzan tanto en el hombre que sería casi un milagro transformarlas. Es juicioso, por lo tanto, producirlas, de acuerdo a las verdaderas normas del conocimiento en la temprana juventud.

8) Finalmente, es extremadamente peligroso si un hombre no ha sido impregnado con los verdaderos preceptos de la vida desde su misma cuna. Porque desde el momento en que los sentidos externos empiezan a funcionar, la mente no conoce descanso, y si no se la emplea en algo útil, no puede evitar ocuparse de cosas banales y (bajo los malos ejemplos de una época corrompida) aun de cosas nocivas, dañosas y después olvidar esas cosas aprendidas se hace imposible o muy difícil como ya dijimos. De ahí que el mundo esté lleno de enormidades que ni los magistrados civiles, ni los ministros de la Iglesia, son capaces de suprimir mientras no se le preste atención a la eliminación de las fuentes primeras del mal.

9) Si el bien de sus hijos es tan caro al corazón del hombre y si el bien de la raza humana es tan caro a las autoridades civiles y eclesiásticas, apúrense estas en arreglar que las pequeñas plantitas del cielo sean plantadas, injertadas, regadas oportunamente y prudentemente formadas para hacer prósperos avances en letras, virtud y piedad.

CAPITULO VIII

Los jóvenes deben ser educados en común y para esto hacen falta escuelas.

1) Después de ver que estas plantas del Paraíso, los niños cristianos, no pueden crecer como una selva, sino que necesitan cuidado, tenemos que considerar a quién concierne esto. Es por cierto un obvio deber de los padres el velar porque aquellos que han traído al mundo, vivan racional, virtuosa y piadosamente. Dios mismo atestigua que Abraham practicó este deber, cuando El dice: **"Porque lo he conocido, al punto de que ordeno a sus hijos y toda su casa, a que sigan la senda del Señor, hagan justicia y tengan discernimiento" (Gen. XVIII, 19).** Y Dios ordena lo mismo a todos los padres en general, así **"Estas instrucciones que os doy hoy, deben grabarse en vuestras mentes; debéis imprimirlas en vuestros hijos y hablarles de ellas cuando estéis en casa, cuando viajéis, cuando os acostéis y cuando os levantéis" (Deut. VI).** Y por boca del Apóstol, El dice: **"Y vosotros, padres, no provoquéis el odio en vuestros hijos, sino educadlos en la castidad y el temor de Dios" (Efes, VI, 4).**

2) Pero siendo los seres humanos tan numerosos y sus ocupaciones tan variadas, raros son aquellos que tienen el conocimiento, la habilidad o el tiempo suficiente para atender la instrucción de sus hijos. Hace mucho tiempo se introdujo, por lo tanto, la sabia práctica de confiar los niños, para su educación común, a personas elegidas, distinguidas por su inteligencia y su moral estricta. Estos instructores eran llamados generalmente preceptores, maestros o profesores, mientras que los lugares destinados para esta educación común eran conocidos por escuelas, salones de conferencias, colegios, gimnasios, academias, etc.

3) La primera escuela fue abierta, después del diluvio, por el patriarca Sem, como atestigua Joseph y fué después llamada Escuela Hebrea. ¿Quién no sabe que en Caldea, especialmente en Babilonia, había muchas escuelas en las cuales se cultivaban las artes incluyendo astronomía? En esa sabiduría de los caldeos fueron instruidos Daniel y sus compañeros (en tiempos de Nabuconodossor) (Dan. 1.20), como también Moisés en Egipto. (Actos. VII, 22). En las ciudades de Israel se fundaron escuelas llamadas sinagogas, donde los Levitas enseñaban la Ley. Estas duraron hasta la venida de Cristo y fueron renovadas a través de sus enseñanzas y las de sus apóstoles.

De los Egipcios, los Griegos y de estos los Romanos, tomaron la costumbre de construir escuelas; y con los Romanos, la encarnada práctica de abrir escuelas, fue extendiéndose por todo su imperio, especialmente luego de que la religión de Cristo se hubo expandido mediante la dedicación devota de piadosos príncipes y obispos. La historia confirma que cuando quiera que Carlomagno conquistaba un pueblo pagano, inmediatamente ordenaba para él, obispos y hombres cultos y fundaba iglesias y escuelas. En esto fue seguido por otros emperadores cristianos, reyes, príncipes y magistrados que aumentaban el número de escuelas hasta hacerlo enorme.

4) Es de interés para la cristiana república, el que esta costumbre sea no solo mantenida, sino aumentada tal que en toda comunidad bien ordenada (ciudad, pueblo o villa) se funde una escuela como un establecimiento de educación común para los jóvenes. Esto es exigido:

5) Por el orden verdadero de las cosas. Porque si el cabeza de una casa, no teniendo tiempo libre para preparar lo necesario para la economía de la familia, emplea a varios artesanos ¿por qué no se podría aplicar aquí el mismo procedimiento? Cuando él necesita harina va donde el molinero, si carne, va donde el carnicero; para bebidas tiene al tabernero, si ropas, el sastre; si zapatos al zapatero; cuando una casa, un arado, una llave, etc., va al constructor, al herrero, al cerrajero, etc. Para la instrucción religiosa de los adultos tenemos iglesias, para discutir las causas de los litigantes y convocar al pueblo y darle la necesaria información tenemos las cortes y las salas de asambleas, ¿por qué, entonces, no tener escuelas para los jóvenes también? Los granjeros no dan de comer a sus cerdos y vacas ellos mismos sino que contratan pastores y peones para ello mientras los dueños llevan sus asuntos propios con menos preocupaciones. Hay en verdad un ahorro notable de trabajo cuando un hombre hace una cosa solamente, sin ser molestado por nada más; de esta manera no sólo un hombre puede servir a varios, sino que varios hombres pueden útilmente servir a uno.

6) En segundo lugar por necesidad. Pues los padres muy rara vez poseen la habilidad o tienen tiempo suficiente para enseñar a sus hijos. La consecuencia es que surge la necesidad de hombres que tomen la enseñanza como profesión con ventajas para toda la comunidad.

7) Y aunque haya padres capaces de enseñar a sus hijos, es no obstante mejor que los jóvenes sean enseñados en común y en grandes grupos, pues hay mejores resultados y más placer en el trabajo cuando los alumnos pueden actuar mutuamente como ejemplos y estímulo, uno para el otro. Pues es natural hacer lo que vemos hacer a otros, ir donde los otros van, seguir a los que van adelante nuestro y seguir adelante de los que vienen tras nuestro.

9) Si el bien de sus hijos es tan caro al corazón del hombre y si el bien de la raza humana es tan caro a las autoridades civiles y eclesiásticas, apúrense estas en arreglar que las pequeñas plantitas del cielo sean plantadas, injertadas, regadas oportunamente y prudentemente formadas para hacer prósperos avances en letras, virtud y piedad.

CAPITULO VIII

Los jóvenes deben ser educados en común y para esto hacen falta escuelas.

1) Después de ver que estas plantas del Paraíso, los niños cristianos, no pueden crecer como una selva, sino que necesitan cuidado, tenemos que considerar a quién concierne esto. Es por cierto un obvio deber de los padres el velar porque aquellos que han traído al mundo, vivan racional, virtuosa y piadosamente. Dios mismo atestigua que Abraham practicó este deber, cuando El dice: **"Porque lo he conocido, al punto de que ordeno a sus hijos y toda su casa, a que sigan la senda del Señor, hagan justicia y tengan discernimiento" (Gen. XVIII, 19).** Y Dios ordena lo mismo a todos los padres en general, así **"Estas instrucciones que os doy hoy, deben grabarse en vuestras mentes; debéis imprimirlas en vuestros hijos y hablarles de ellas cuando estéis en casa, cuando viajéis, cuando os acostéis y cuando os levantéis" (Deut. VI).** Y por boca del Apóstol, El dice: **"Y vosotros, padres, no provoquéis el odio en vuestros hijos, sino educadlos en la castidad y el temor de Dios" (Efes, VI, 4).**

2) Pero siendo los seres humanos tan numerosos y sus ocupaciones tan variadas, raros son aquellos que tienen el conocimiento, la habilidad o el tiempo suficiente para atender la instrucción de sus hijos. Hace mucho tiempo se introdujo, por lo tanto, la sabia práctica de confiar los niños, para su educación común, a personas elegidas, distinguidas por su inteligencia y su moral estricta. Estos instructores eran llamados generalmente preceptores, maestros o profesores, mientras que los lugares destinados para esta educación común eran conocidos por escuelas, salones de conferencias, colegios, gimnasios, academias, etc.

3) La primera escuela fue abierta, después del diluvio, por el patriarca Sem, como atestigua Joseph y fué después llamada Escuela Hebrea. ¿Quién no sabe que en Caldea, especialmente en Babilonia, había muchas escuelas en las cuales se cultivaban las artes incluyendo astronomía? En esa sabiduría de los caldeos fueron instruidos Daniel y sus compañeros (en tiempos de Nabuconodossor) (Dan. 1.,20), como también Moisés en Egipto. (Actos. VII, 22). En las ciudades de Israel se fundaron escuelas llamadas sinagogas, donde los Levitas enseñaban la Ley. Estas duraron hasta la venida de Cristo y fueron renovadas a través de sus enseñanzas y las de sus apóstoles.

De los Egipcios, los Griegos y de estos los Romanos, tomaron la costumbre de construir escuelas; y con los Romanos, la encomiosa práctica de abrir escuelas, fue extendiéndose por todo su imperio, especialmente luego de que la religión de Cristo se hubo expandido mediante la dedicación devota de piadosos príncipes y obispos. La historia confirma que cuando quiera que Carlomagno conquistaba un pueblo pagano, inmediatamente ordenaba para él, obispos y hombres cultos y fundaba iglesias y escuelas. En esto fue seguido por otros emperadores cristianos, reyes, príncipes y magistrados que aumentaban el número de escuelas hasta hacerlo enorme.

4) Es de interés para la cristiana república, el que esta costumbre sea no solo mantenida, sino aumentada tal que en toda comunidad bien ordenada (ciudad, pueblo o villa) se funde una escuela como un establecimiento de educación común para los jóvenes. Esto es exigido:

5) Por el orden verdadero de las cosas. Porque si el cabeza de una casa, no teniendo tiempo libre para preparar lo necesario para la economía de la familia, emplea a varios artesanos ¿por qué no se podría aplicar aquí el mismo procedimiento? Cuando él necesita harina va donde el molinero, si carne, va donde el carnicero; para bebidas tiene al tabernero, si ropas, el sastre; si zapatos al zapatero; cuando una casa, un arado, una llave, etc., va al constructor, al herrero, al cerrajero, etc. Para la instrucción religiosa de los adultos tenemos iglesias, para discutir las causas de los litigantes y convocar al pueblo y darle la necesaria información tenemos las cortes y las salas de asambleas, ¿por qué, entonces, no tener escuelas para los jóvenes también? Los granjeros no dan de comer a sus cerdos y vacas ellos mismos sino que contratan pastores y peones para ello mientras los dueños llevan sus asuntos propios con menos preocupaciones. Hay en verdad un ahorro notable de trabajo cuando un hombre hace una cosa solamente, sin ser molestado por nada más; de esta manera no sólo un hombre puede servir a varios, sino que varios hombres pueden útilmente servir a uno.

6) En segundo lugar por necesidad. Pues los padres muy rara vez poseen la habilidad o tienen tiempo suficiente para enseñar a sus hijos. La consecuencia es que surge la necesidad de hombres que tomen la enseñanza como profesión con ventajas para toda la comunidad.

7) Y aunque haya padres capaces de enseñar a sus hijos, es no obstante mejor que los jóvenes sean enseñados en común y en grandes grupos, pues hay mejores resultados y más placer en el trabajo cuando los alumnos pueden actuar mutuamente como ejemplos y estímulo, uno para el otro. Pues es natural hacer lo que vemos hacer a otros, ir donde los otros van, seguir a los que van adelante nuestro y seguir adelante de los que vienen tras nuestro.

Cuaderno Pedagógico



13

reforma vareliana

ELSA GATTI

A un tiempo para asistir al desenlace del clima de violencia y abatimiento en que se derrumba el gobierno de Ellauri, llega a Montevideo el 30 de noviembre de 1874 tras ocho semanas de navegación el cónsul Giovanni Battista Cerruti, sustituyendo a Raffo en la misión consular de Uruguay. Aún no familiarizado con la ciudad, el ambiente, sus colegas, las figuras de gobierno, sus juicios denotan sin embargo a un observador político sagaz y sin prejuicios.

Le corresponde al flamante cónsul testificar el último acto del colapso principista —crisis de poder y crisis de instituciones—, apurado en las jornadas de enero de 1875. Los desórdenes del 1º, los choques armados del 10 y los movimientos de tropas de la noche del 14, aparecen para Cerruti como etapas de un proceso precipitado por el desprestigio y el aislamiento en que fue abandonado el presidente por sus propios parciales principistas, que desoyeron toda conciliación y con su intransigencia y su ensañamiento en el ataque a la autoridad, sellaron la suerte del gobierno y facilitaron la alternativa del motín militar. El golpe es narrado en todas sus incidencias menores, desde el retiro de la guardia del Fuerte y la Aduana, hasta el ofrecimiento de asilo que formula a Ellauri, de quien obtiene un digno rechazo, dispuesto como lo encuentra "a resistir hasta el fin". Las zozobras de la noche del 14 no escapan a este minucioso cronista: el temor y la incertidumbre de la población extranjera ante el abandono de los establecimientos públicos, las consultas, deliberaciones, carreras apresuradas de la capitania a la embajada de Brasil, aprestos para un desembarco de marinería y la imposición silenciosa y expeditiva de los batallones que con las primeras luces del día dominan la ciudad desde sus pocos puntos decisivos. Promediando la mañana sostiene una última entrevista con Ellauri, en el curso de la cual irrumpe una delegación de los sublevados para exigir de viva fuerza la renuncia presidencial. Nueva

negativa del presidente, que acepta hospitalidad brasileña y se refugia en el acorazado "Brazil" surto en la bahía, al tiempo que Pérez Gomar se embarca a Buenos Aires despedido en el muelle por el vicecónsul Corte. (35)

La semana siguiente al motín transcurre entre la sorpresa, la indiferencia o el desaliento con que fue recibido en la ciudad en medio de los rumores más encontrados sobre la suerte del presidente que —a la vista de Montevideo— aún duda entre una tardía reacción legalista y la aceptación de los hechos consumados. Sombrias son las perspectivas para los miembros de la oposición mientras la situación financiera se hace desesperante. La impresión de Cerruti al cabo de esa tensa semana traduce en pocas palabras el ambiente en que se vive: "El orden público —escrive a Roma el cónsul— y la tranquilidad no fueron para nada alterados; sin embargo reina en la ciudad tal atmósfera de tristeza y de pánico que bien hace presentir que la calma no será duradera". (36)

La deportación a La Habana de un grupo de calificados desafectos al régimen es una de las primeras sanciones que adopta el gobierno de facto que surge el 15 de enero. Cerruti deteniéndose con fruición folletinesca en pormenores refiere las alternativas del hecho desde la detención de los inculcados en una supuesta conspiración hasta los pedidos de clemencia de familiares y del cuerpo diplomático. (37)

(35) Informe Nº 5 de G. B. Cerruti, Montevideo, 19 de enero, 1875, en A.M.A.E. Roma, serie III, división política, 240.

(36) Informe Nº 7 G. B. Cerruti, Montevideo, 27 de enero, 1875, en A.M.A.E. Roma, serie III, división política, 240.

(37) Informe Nº 11 de G. B. Cerruti, Montevideo, 27 de febrero, 1875, en A.M.A.E. Roma, serie III, 240.

Corriendo las más diversas versiones sobre el verdadero destino que se reservaba a los embarcados en La Puig se multiplicaron los pedidos de asilo a las legaciones; Muñoz y Villalba, destinados a ser fusilados, son deportados con diez de sus partidarios, mientras en la oscuridad de la noche, oficiales españoles y brasileños, con sus legaciones rodeadas por piquetes policiales, burlan la vigilancia y logran huir con un grupo de refugiados por distintas calles, hasta embarcarlos en el muelle. (38)

Entre tanto, la situación financiera presagia nuevos ajustes políticos. Mientras se queman etapas hacia el establecimiento de la inconversión, las relaciones entre Mauá y el gobierno hacen crisis. El nuevo régimen hostiliza al Banco y empuja su caída, mientras el barón procesa al gobierno de facto en un manifiesto público; (39) la corrida a los bancos y la paralización del comercio hacen temer un nuevo viraje de fuerza y la instauración de la dictadura de Tezanos. Un despacho de Cerruti traduce las inquietudes de aquellos momentos: "Nadie es optimista. Se habla de una dictadura de Tezanos apoyada en las bayonetas de Latorre y en ese caso Bustamante, el único que en este gabinete tiene alguna generosidad, debería retirarse. Los extranjeros se encontrarán entonces frente a frente con Tezanos, que los odia cordialmente, y el cuerpo diplomático tendrá cerrado todo camino conciliador. Si por un lado Tezanos busca una dictadura como Francia o Rosas, sin tener ni su capacidad ni su prestigio, por otro se acumula una tempestad contra él que nada promete de mejor al país. Se dice que los Grales, Suárez y Castro no ven bien el actual estado de cosas, lo que haría despertar simpatías hacia Latorre y Tezanos. Entre tanto, Andrada (ministro del Brasil) premedita un desembarco, tiene en rada 12 buques de guerra, espera más, y hace partir a su secretario para Río en busca de instrucciones". (40)

La ley de 27 de marzo de 1875 procurando un equilibrio financiero imposible, sanciona la monetización de la deuda pública que desmoraliza al comercio y a la población, asestando un golpe durísimo a multitud de pequeños ahorristas extranjeros que colocaban sus economías en títulos de deuda; (41) Reuniones y manifestaciones tradujeron la protesta, mientras el elemento extranjero amenazaba con recurrir a la violencia ante el airado rechazo del reclamo diplomático colectivo. Los españoles se presentan con armas ante su legación para imponer sus derechos; los italianos piden a gritos la protección del gobierno italiano, alegando que "el estado exige oro y paga papel". El gobierno de Varela, que ha desestimado de plano las reclamaciones, procede a reforzar y modernizar su fuerza material: ante la impopularidad creciente del régimen, los remingtons desplazan a los fusiles de pedernal, se compran nuevos uniformes y al-

pargatas para la tropa, se prodigan halagos a los jefes y oficiales, expediente con que se dispone a enfrentar el descontento, la miseria, y a la revolución armada que ya está en campaña.

Los despachos de Cerruti se extienden en consideraciones sobre los partidos políticos del país, con referencia a la situación que se vive, y no se escatiman durísimos calificativos para los gobernantes surgidos del motín. Tezanos, Varela, Bustamante, son objeto de juicios adversos en los que a la relativa impopularidad real de esos hombres se suma la opinión resentida de la colonia perjudicada en sus intereses. (42)

El malestar económico alcanza gran tensión al promulgarse la ley del 23 de junio; ante la amenaza de efecto retroactivo a la emisión, el comercio y la banca montevideanos asumen una firme actitud y resuelven rechazar el curso forzoso y no conceder crédito sino a quien se ajuste al régimen convertible. La tirantez llega al máximo con la comunicación del gobierno de aceptar papel moneda, y la simultánea amenaza de desembarco de todas las tropas extranjeras, acordada en reunión de los comandantes navales de estación en el Plata. (43)

La situación en la campaña, asolada por la revolución, es crítica: el crimen, el abigeato, el saqueo, las requisiciones militares, los arrestos y las leyes forzadas han puesto una vez más a los departamentos en un estado de anarquía donde la justicia y las garantías personales son letra muerta. Cerruti, en la difícil obligación de proteger a sus nacionales y mantenerse oficial-

- (38) Informe N° 13 de G. B. Cerruti, Montevideo, 28 de marzo, 1875, en A.M.A.E. Roma, serie III, división política, 240.
- (39) Informe N° 11 de G. B. Cerruti, Montevideo, 27 de febrero, 1875, en A.M.A.E. Roma, serie III, división política, 240.
- (40) Informe N° 13 de C. B. Cerruti, Montevideo, 28 de marzo, 1875, en A.M.A.E. Roma, serie III, división política, 240.
- (41) Cerruti estima en más de 7.000.000 de pesos la suma colocada en títulos de deuda sólo por los italianos. Informe N° 13 de G. B. Cerruti, Montevideo, 28 de marzo, 1875, en A.M.A.E. Roma, serie III, división política, 240.
- (42) Informe N° 16 de G. B. Cerruti, Montevideo, 9 de mayo, 1875, en A.M.A.E. Roma, serie III, división política, 240.
- (43) Informe N° 113 del Comandante de la Estación Naval Italiana en América Meridional, G. Ruggiero, Montevideo, 5 de julio, 1875, en A.M.A.E. Roma, serie III, división política, 240.

mente en armonía con el gobierno, con-
signa que "los italianos ni más ni menos
que los demás extranjeros aquí residentes,
son diariamente arrestados, conducidos a
los diversos cuarteles para ser in-
corporados al ejército, sin siquiera dejar-
les medio de comunicar su suerte a su fa-
milia, y si por acaso arriesgan a escapar
alguna vez, son luego apaleados y sablea-
dos sin piedad". (44)

El acceso de Lamas al ministerio no
conjura la bancarrota; ni sus apelaciones
al comercio, ni su rehabilitación del Banco
Mauá, ni la mordaza a la prensa, ni las
conminaciones a la Bolsa de Comercio, lo-
gran el reflujó del crédito ni el restableci-
miento de la confianza. Lejos de ello, la
oposición, constata Cerruti, socava las
rentas del gobierno mandando buques y
cargas a Buenos Aires para cercenar las
entradas de la Aduana.

Al comenzar 1876, derrotada la revolu-
ción Tricolor, un rasero de miseria se ex-
tiende por el país, mientras el premio de
oro alcanza altura de vértigo y la pobla-
ción europea reemigra en masa hacia el
Brasil, antes que aceptar el papel mone-
da caduco. La inevitable caída de Varela,
sumido en el desprestigio y el descrédito,
fue recibida con alivio, aun al precio de la
dictadura latorrista, como si su sola pre-
sencia al frente del gobierno fuese un rú-
tulo de ignominia, corrupción e insolven-
cia. El cuerpo diplomático acoge a Lato-
rre como un expediente de orden; Cerruti,
al señalar que siempre mantuvo buenas
relaciones con él, opina que sólo el
despotismo podrá dominar a la anarquía
reinante, en tanto que la honestidad del
dictador y la dignidad de quienes le acom-
pañan, son toda una garantía para el co-
mercio. Sus primeras medidas, reducción de
gastos, rigurosa austeridad, orden pre-
potente para la campaña, le ganan cierta
confianza en la opinión y en los círculos
financieros, (45) que se traduce en un
brusco aumento del valor de la moneda.

La prepotencia del orden y la confian- za del capital extranjero.

La correspondencia del cónsul general
Ippolito Garrou, a partir de 1876, atesti-
gua el mejoramiento de relaciones y la
confianza que la dictadura gana en la opi-
nión extranjera. El saneamiento adminis-
trativo y la represión de la anarquía han
aparejado para el nuevo cónsul un progre-
so y una seguridad que engendran respeto
al gobernante. Formula serios reparos a
sus métodos políticos, pero opina que
"quien no ha partido o no está preso, no
puede desconocer que el orden, aunque
brutalmente impuesto, es la más imperio-
sa necesidad de la República". (46) Así,
cuando un núcleo de ciudadanos que ro-
dean a Latorre, pide al dictador la pro-
longación de sus poderes discrecionales,
el cónsul Garrou observará que la mayo-
ría del país es ajena a la política y sólo
reconoce en Latorre al tutor férreo del or-
den. "A la sombra de la seguridad, reza
uno de sus despachos de enero de 1878, la

confianza renace y con ella las transaccio-
nes comerciales. Es lamentable que el me-
joramiento que se ha obtenido con la dic-
tadura provenga de la violencia de sus
medidas y del terrorismo que es su con-
secuencia; pero doloroso es reconocer que
este terrorismo es un mal necesario y que
por largo tiempo todavía su cese daría lu-
gar a la anarquía nuevamente, tanto más
desenfrenada porque tiene contenidas las
pasiones". (47)

En tal ambiente se consuma la liquida-
ción de la crisis de 1875, se recuperan las
finanzas, se regularizan los pagos, se ex-
pande y refina la ganadería, al tiempo que
telégrafo y alambrado se adentran en cam-
paña anunciando el avance del progreso
material.

El período final del gobierno de Lato-
rre, ahora en calidad de Presidente de la
República a partir de marzo de 1879, se
cumple en medio de la abstención, la apá-
tía y la indiferencia de los partidos, re-
signados a un forzado ostracismo. Una in-
sistente recuperación económica, contra-
balanceada por el desequilibrio entre in-
gresos y gastos que motivó la reducción
de los derechos de aduana, caracterizó los
últimos meses de la gestión de Latorre,
cuando hostigado por la prensa y ante el
vacío que se produce a su alrededor, ele-
va su inopinada renuncia. Su gesto no pro-
mete sino nuevas zozobras ante la pers-
pectiva de la continuación del régimen dic-
tatorial en la persona del Cnel. Santos. To-
do indica el *impasse* entre dos dictaduras,
mientras Francisco Vidal procura otorgar
al tránsito una apariencia de legalidad.

INTRODUCCION

En 1881, en ocasión del 2º aniversario de
la muerte de Varela, la Sociedad Univer-
sitaria proyecta un gran homenaje al que
invita a adherirse a las personalidades más
representativas del país, e incluso del ex-
terior, como es el caso de Sarmiento.
Carlos Mº Ramírez, el amigo insepara-
ble de la infancia y juventud de Varela,
pero luego también su más severo crítico,
recibe la invitación en Buenos Aires, y ha-
ce llegar su adhesión en su carta, dirigi-
da al Presidente de la Sociedad organiza-
dora del homenaje, que es publicada por
"La Tribuna Popular".

Ello le acarrea un aluvión de críticas en
la prensa montevideana, y en especial en
"La Razón", motivo por el cual Ramírez

(45) Informe Nº 38 de G. B. Cerruti, Mon-
tevideo, 10 de marzo, 1876, en
A.M.A.E., Roma, serie III, división
política, 240.

(46) Informe Nº 37 de I. Garrou, Mon-
tevideo, 22 de noviembre, 1877, en
A.M.A.E., Roma, serie III, división
política, 240.

(47) Informe Nº 40 de I. Garrou, Mon-
tevideo, 6 de enero, 1878, en A.M.A.E.
Roma, serie III, división política,
240.

se ve obligado a precisar su posición, en una serie de tres artículos que, bajo el título de "José Pedro Varela, sus apologistas y sus detractores", se publican en los números del diario "El Plata", de los días 30 de octubre, y 3 y 4 de noviembre de 1881 respectivamente.

En el primero de esos artículos señala Ramírez que, el punto de partida que él adopta para enjuiciar la obra de Varela como educacionista (aspecto bajo el cual la Sociedad Universitaria quería rendirle homenaje), es el de ver si fue grande su obra en el campo de la educación, y entiendo que objetivamente juzgada, lo fue enormemente, en cualquiera de las dos fases que comprende como apóstol y como reformador.

Ramírez no desconoce el alcance de las críticas que a Varela dirigen los que hacen hincapié en sus claudicaciones cívicas; él comparte esa condena, aunque, como veremos luego al analizar el juicio de la época sobre Varela y su obra, sus críticas en este plano no coinciden con las de los intransigentes al estilo de Prudencio Vázquez y Vega, un abstencionismo radical de todos los ciudadanos, a fin de determinar el aislamiento, y con él la caída del gobierno ilegal. Pero lo que ahora nos interesa señalar es que Ramírez, en los dos últimos artículos de la serie a que estamos aludiendo, señala que la historia, para honrar a los hombres que han hecho algo positivo, no exige ni debe exigir de ellos una perfección imposible por otra parte en todos los planos. Es decir que, sin llegar a justificar su posición política, entiendo que se pueden separar los dos aspectos; y así, guardando sus reparos con respecto a al conducta cívica de Varela, entiendo que se lo puede honrar como educador, y no duda en llamarlo el Horacio Mann oriental.

Es cierto sin embargo, que los "detractores" de Varela no son sólo los políticos intransigentes, sino que en el mismo plano educacional, tuvo el Reformador sus ardientes opositores en:

a) Las Juntas Económico - Administrativas del Interior, que, forzando el sentido del artículo 32 de la Constitución, que les acordaba la misión de velar por la educación pública, se habían constituido de hecho en la autoridad competente en la materia, sin reconocer subordinación a ninguna otra institución, ni aun a aquellas que pudieran tener por cometido específico el organizar y unificar la educación en la República. Esta situación se evidenció por ejemplo, en ocasión del decreto del 14/IV/75, por el cual el Presidente Pedro Varela suprime el Instituto de Instrucción Pública, por entender que no tenía razón de ser, ya que no cumplía otra función que la que, por disposición constitucional desempeñaba la Comisión de Instrucción Pública dependiente de la Junta Económico - Administrativa de Montevideo, y que, por lo tanto, su mantenimiento no hacía sino

duplicar innecesariamente un servicio que ya tenía asignado su titular. Estas Juntas, pues, que habían acaparado la función de dirección y orientación de la enseñanza, y en especial las del Interior, que, a pesar de la función de coordinación y unificación que debía cumplir su similar en Montevideo, por las dificultades en las comunicaciones surgidas de las condiciones materiales y políticas del país, actuaban en forma casi autónoma, ven, con disgusto, limitadas sus atribuciones con la organización educacional de Varela.

b) Los Jefes Políticos del Interior, que trataron en muchos casos de obstaculizar la labor de los inspectores departamentales, que se erigían como una autoridad que disminuía, desconociéndola, su importancia en todo un plano de la vida pública.

c) Los mismos maestros en ejercicio, no preparados para responder a las nuevas exigencias de su cargo.

d) El clericalismo, que, a pesar de haber conseguido que se implantara la enseñanza obligatoria de la religión en las escuelas (aunque respetando el derecho del disidente a no asistir), impugnaba, según testimonio de Eduardo Acevedo, 4 puntos de la Reforma:

- La centralización técnica de la enseñanza.
- Las escuelas mixtas.
- Las inspecciones departamentales.
- El programa escolar.

Cediendo a la presión del clericalismo, continúa diciendo Acevedo, la Cámara de Diputados votó a mediados de 1879, un Proyecto de Don F. Bauzá, por el que se suplirían la Dirección General, y los Inspectores Departamentales, siendo sustituidos por un Consejo encargado de adoptar textos y programas, y por direcciones locales, dependientes de las Juntas Económico - Administrativas; se suprimían las escuelas mixtas, y se reducía el programa escolar a: Lectura, Escritura, Gramática, Aritmética, Geografía Nacional, Constitución, Religión, Historia Nacional, Dibujo y Ginnástica.

(El Decreto Ley de Educación Común establecía como materias de enseñanza en las escuelas públicas: Lecciones sobre objetos, Lectura, Escritura, Dibujo, Aritmética, Composición, Gramática y Retórica, Geografía, Historia, Teneduría de Libros, Cálculo Mercantil, Deberes y Derechos del Ciudadano, Historia de la República, Moral y Religión, Nociones de Álgebra y Geometría, de Fisiología e Higiene, de Física e Historia Natural y de Agricultura, Gimnasia y Música Vocal).

"El Bien" aplaudía, desde su página editorial, la nueva organización que "nos libra del Sr. Varela que junto con ser un mal ciudadano es al mismo tiempo el peor de nuestros adversarios". En el mismo sentido se pronunciaba "La Nación", diario latorrista que pedía la supresión de las Inspecciones Departamentales y combatía las teorías de Varela, "que podrán

ser apropiadas a otros pueblos que no hayan tenido nuestro mismo origen ni nuestra tradición", a pesar de lo cual Latorre resistió el pedido de sus correligionarios y mantuvo su apoyo a Varela.

Mientras tanto la Reforma fue mostrando su eficacia; los exámenes públicos, por ejemplo, fueron para la sociedad expectante, pruebas indiscutibles de la positividad de una obra que fue granjeándose así las simpatías y el apoyo de las grandes masas, al punto que, a pesar de las acusaciones de los principistas intransigentes por el colaboracionismo de Varela para con la dictadura, el pueblo, según los testimonios de la época, acompañó en el momento de su muerte masivamente y con muestras de pesar al Reformador.

Quiere decir entonces que ya, al extinguirse la vida de Varela, sus "detractores" en el plano educacional se habían reducido considerablemente. Y por lo tanto tiene razón Ramírez al reservar tal título para aquellos que lo combaten juzgando al hombre a través de una de sus facetas: la política, y desconociendo o minimizando al subordinarlas a ésta, todas las demás.

Pero la posición que propicia Ramírez entraña también un grave peligro, ya que al separar en Varela al educador del hombre político, del hombre comprometido con la problemática de su obra, que se concretó sin lugar a discusión sobre todo en el campo de la educación, de toda la honda dimensión humana y social en que el autor la concibió, y se cae en el absurdo de independizar la obra de Varela, del hombre Varela que la realizó y se realizó a través de ella. Este ha sido un error en que ha caído a menudo nuestra época en especial el magisterio de nuestra época. Con un agravante: viéndose en Varela sólo un educador, y juzgándose sólo como tal, cuando ya la perspectiva histórica permite valorar el alcance de su obra sin los resentimientos que podrían darse en aquellos que tuvieron que apreciarla comprometidos con los pormenores de la problemática de la época, se ha llegado a la poco feliz situación para el autor, de ya no tener sino "apologistas". Apologistas que provienen de las más extremas posiciones y raigambres, y que repiten sus palabras como fórmulas mágicas, siendo que él mismo se guardaba de darles ese alcance, y que las usan para justificar cualquier orden de cosas, justamente porque el principio o la idea que se convierte en amuleto, se vuelve fórmula vacía capaz de ser llenada con cualquier sentido, y capaz de servir a cualquier fin.

Claro que el equívoco que estamos analizando quizás lo propicie el propio Varela, al afirmar, según testimonio de Berra, haciendo el balance de su compleja situación histórica: "Yo no soy en mi tierra sino educacionista. Prescindo de la política porque la política compromete el progreso de la escuela en que está única-

mente la salvación de la República. Sé que mi actitud contribuye a prestigiar la dictadura, pero sé también que si por ese lado hago mal a mi país por otro lado le hago bien. El prestigio que puedo dar a este gobierno es transitorio. El influjo de la Reforma será duradero y profundo. Peso en mi conciencia ambos hechos y no tengo la menor duda de que hago a mi país mucho más bien que mal".

Pero, ¿cuál es el alcance que hay que dar a estas palabras?

De más está decir que no vamos a entrar en este momento a analizar el balance que el autor hace de las facetas positivas y negativas que descubre en su acción. Lo que nos interesa es precisar cómo define y cómo fundamenta ésa su acción, y cómo la deslinda con respecto a las demás dimensiones del obrar humano.

Lo primero que salta a la vista es que Varela se siente y se vive como educacionista; pero ello le ocurre luego de un acto de elección, por el cual, entre todas las actividades a que estaba vinculado (comercio, periodismo, política, etc.) erige una en fundamental y adhiere a ella, decidido a afrontar todo lo que le exija, sabedor de que toda adhesión a una causa implica riesgos, exige, es más, abandonar consideraciones que antes pudieran haber tenido peso decisivo incluso para frenar la acción. No de otro modo hay que entender las palabras de Varela en la nota por la cual el 27/III/76 acepta el cargo de Presidente de la Comisión de Instrucción Pública de Montevideo, en la que se lee: "Volviendo en nombre de elevadas consideraciones de patriotismo sobre una resolución tomada ya, e imponiéndome al hacerlo el arduo sacrificio de legítimos escrúpulos y fundadas resistencias, acepto el puesto para el que se me nombra, con el firme y decidido propósito de servirlo fielmente en las medidas de mis facultades, mientras crea poder hacerlo en pro de los intereses públicos, y sin mengua de la dignidad del ciudadano y del hombre".

Estos documentos muestran a Varela, como lo que Merleau - Ponty llamaría un "hombre serio", es decir, un hombre de una sola pieza", que se da de lleno a la acción porque no se dispersa sino que adhiere plenamente a una dimensión del obrar.

Pero esto no significa, y en esto tiene razón P. Vázquez y Vega, que a Varela haya que juzgarlo bajo una sola faz. Porque el hombre que se compromete en la acción adhiriendo a una causa que él erigió en fundamental, no pasa, por ese acto de elección a ser un mero "hacedor" de cosas, sino que, en la acción que realiza, y por esa misma acción se sigue construyendo como un hombre, como un hombre que define su perfil justamente al comprometerse.

9. Es verdad que para las filosofías existenciales el hombre es lo que él se hace, y que carece de un ser que trascienda lo que por sus actos se ha hecho. No cabe hablar de un ser que existe latente pero que las circunstancias de cualquier orden que ellas sean, no permiten aflorar. Así, un pintor vale como pintor lo que valen los cuadros que realmente pintó, y no tiene sentido hablar de una genialidad pictórica que no se plasmó en obras. Bajo este punto de vista, Varela como educador, vale lo que vale su obra educacional, y el criterio adoptado por Ramírez para apreciar su valía podría, en este plano, ser compartido por el mismo Sartre. Pero con esto no se juzga a Varela. Porque un hombre es, no lo que hizo en tal o cual plano sino lo que se hizo sin más. Así, por ejemplo, volviendo al caso del pintor, puede decirse que Picasso vale como pintor lo que valen sus cuadros, pero no que el ser que Picasso se construyó se reduce a lo que hizo como pintor, sino que Picasso es la suma de sus actos en los diferentes planos que incluye la vida.

Por otra parte, querer aislar una acción o un campo de acción del foco personal del que surge y al que manifiesta, es mutilar esa acción, impidiendo penetrar su sentido y su efecto. Porque, como señala Mounier, toda acción se mueve, simultáneamente en el plano del **hacer**, cuya medida es la eficacia, y en el del **obrar**, cuya medida es la autenticidad, de modo tal que "técnica y ética son dos polos de la inseparable cooperación de la **presencia** y de la **operación** en un ser que no hace sino en proporción a lo que es, y que no es sino haciendo".

Esta afirmación debe aplicarse también a Varela. Varela sólo ha hecho en proporción a lo que ha sido, y no ha sido sino haciendo. Por eso, aún cuando, a los efectos del análisis nos vemos obligados por momentos a aislar su obra de su persona, ello no debe ser sino un recurso metodológico que se use cuando esa abstracción pueda resultar aclaratoria, pero teniendo siempre en vista la reabsorción en la integridad: Varela, hombre comprometido con su época.

Que es así, por otra parte, como él se vive. Porque cuando dice en el pasaje que nos conservara Berra, que él prescinde de la política, no está sentando un indiferentismo, sino que hay que entender la expresión con el alcance que el autor le atribuye. Para él, actuar en política, significa buscar la solución a los problemas nacionales a nivel de disputas por personas o por formas de gobierno. Y esa política no le interesa, no porque se sienta ajeno a los problemas públicos, sino porque cree que es más fecunda la acción tendiente a destruir las raíces del mal que se vuelve ostensible para la mayoría, en la superficie, cuando se traduce en malas administraciones, en anarquía o en despotismo, pero que

nace de un problema socio-cultural de base.

Podrá decirse, sin embargo, que lo que Varela decía en "La Legislación Escolar" sobre la legitimidad de su decisión de apartarse de la política militante para dedicarse a servir a la Patria por medio de una acción tendiente a hacer desaparecer la ignorancia del pueblo, que aparecía como una de las causas más profundas de los males del país, se opaca cuando se le ve afirmar, en la nota al Ministro Montero por la que eleva al Gobierno su Proyecto Ley de educación común, que de las enseñanzas de la historia se puede extraer la conclusión de que la organización de la enseñanza pública en nuestro país, que es una "cuestión de vida o muerte" para la República no puede esperarse que surja de las Asambleas que se organicen una vez reconstruidos los poderes constitucionales, y que, por lo tanto, el Gobierno Provisorio es el único capaz de hacerlo, y de hacerlo con la urgencia que el problema requiere. Es efectivamente poco feliz Varela en estas apreciaciones. Era aceptable que aprovechara cualquier circunstancia propicia para llevar adelante su obra que entendía regeneradora. Pero ya es más delicado que se diga que la solución radical de los problemas del país depende de una medida que sólo podría adoptar un gobierno que es, justamente, manifestación del estado de crisis total en que vive el país y que es preciso superar.

En esto más que en otra cosa, debe haberse apoyado Ramírez para hablar reiteradamente del escepticismo del Sr. Varela con respecto a las instituciones representativas.

Y a nosotros nos plantea la pregunta: ¿No estará confundiendo Varela, compromiso con alistamiento, según la distinción de Mounier? Sería una duda legítima a no ser por los demás testimonios que tenemos sobre la independencia que mantuvo Varela respecto al Dictador. De estos testimonios más bien podemos sacar la conclusión de que lo que Varela hizo fue comprender la ambigüedad que lleva implícita el compromiso. Para decirlo con las propias palabras de Mounier: "...Si bien el compromiso es consentir en el desvío, en la impureza ("ensuciarse las manos"), y al último extremo, no puede consagrar la abdicación de la persona y de los valores a que ésta sirve".

Nosotros hemos creído ver en la polifacética y compleja vida de Varela, fundamentalmente eso: una voluntad de compromiso con la problemática total de su época. Y ello es lo que da a su acción, con todas las limitaciones o las imperfecciones que pueda tener, su dimensión más profunda, ya que "no hay acción válida sino allí donde cada conciencia particular, aunque sea en el retiro, madura a través de la conciencia total y del drama total de su época."

CONCLUSIONES

Dada la importancia que en la historia del país ha tenido la acción de Varela en el campo educacional, esta acción se ha desprendido del foco personal del que surgió y al que expresó, adquiriendo casi vida propia, y haciendo que se diluyan hasta desaparecer, los demás aspectos del pensamiento y de la obra del autor.

Con ello, el sentido y el valor de la obra educacional se falsean, porque una obra no es sólo una suma de cosas hechas, sino también un testimonio de una presencia humana a la que expresa, y a cuya realización contribuye.

Es pues, a partir de la unidad personal de la que fluye, que se debe estudiar una acción.

Aplicado este criterio al caso Varela, nos encontramos que la acción reformista, y en forma más amplia todavía, la actividad educacional del autor, son la manifestación, en el plano de la acción, de una voluntad de compromiso radical con la problemática de la época en que le tocó vivir.

Creemos encontrar, en efecto, en Varela, un ejemplo excepcional de lo que Mounier llama "el compromiso".

El compromiso es fundamentalmente una actitud radical, por la que el hombre adhiere con su ser total, a una empresa que ha elegido al salir de su aislamiento y palpitar con los problemas totales del momento.

Como toda elección, la elección del hombre que se compromete, limita el campo de acción; como toda adhesión, la del compromiso supone una entrega total, aun al precio de sacrificar antiguas convicciones, sin que por ello tolere la abdicación de la persona y de los valores a que ella sirve.

La voluntad de compromiso de Varela se advierte desde su primera juventud, cuando aparece a los 20 años en la vida pública, abordando, primero desde la prensa, y luego también en el campo de la política militante, directamente, los problemas del momento, con una obsesión que lo devora a lo largo de toda la vida: contribuir a la regeneración social y política del país.

Esta inquietud lo lleva a tratar de penetrar en la compleja realidad del momento a efectos de descubrir los males que gangrenan la sociedad, y las raíces históricas de estos males, a denunciar valientemente las causas generales y permanentes de los males, así como las responsabilidades personales de aquellos que los agravan.

A combatir en consecuencia, las administraciones ilegales o deshonestas, motivo por el cual fue a menudo perseguido, hecho prisionero, expatriado...

Es con un enfoque nacido de un liberalismo radical, que Varela aborda los problemas que va presentando la hora: el de la Dictadura, el de la guerra civil, etc.

Pero este liberalismo se da en un primer

momento en él, envuelto en una concepción general del mundo, racionalista, romántica, francesa en una palabra. Influido en esta etapa por el racionalismo ecléctico en la versión de Michelet, Lamennais, Quinet, Renán, que es difundido en América sobre todo por Bilbao, se va desprendiendo gradualmente de esta ideología inicial, a la que llega a ver como pseudo-liberalismo, y a la que va a combatir en sus publicaciones de 1874 en adelante, por entender que es estéril y nefasta, porque no ofrece criterios correctos para insertarse en la realidad y para contribuir a superarla.

Las soluciones que proponen nuestro "principistas" (espiritualistas) le parecen meras fórmulas vacías e ineficaces en el campo de los hechos, cuando las mira desde un enfoque más realista, más sociólogo y relativista, que ha recogido del positivismo en su versión inglesa, es decir del evolucionismo de Darwin y Spencer.

Es con esta nueva visión, de la que sobre todo recoge el criterio metodológico, que Varela va a seguir ocupándose del gran problema de su vida: la triste realidad de la República, y la forma más eficaz de superarla.

Esta inquietud básica, que es una constante en él, lo va a llevar a dirigir su atención, sucesivamente a dos planos:

— En un primer momento (1865-68) al problema religioso, porque entiende que las ideas religiosas son la base de todas nuestras ideas, y que nunca seremos una gran nación mientras el cristianismo (no el catolicismo) no sea la fuente de que manen nuestras acciones.

— En un 2do. momento (1868 en adelante) al campo educacional, por haber comprendido, durante su permanencia en los EE.UU. y a través de su contacto personal con Sarmiento (cuya influencia sobre Varela es mucho más amplia de lo que generalmente se ve; no se limita a la función de la educación en el proceso social, sino a la interpretación misma de este proceso social en América, entre otras cosas) que, aun cuando no es todopoderosa, la educación (entendida como la entienden los americanos, como un proceso continuo a lo largo de la vida) es una de las fuerzas más eficaces para promover el cambio, porque toma al niño al nacer, y lo guía hasta ya adulto, elevando su nivel intelectual, haciendo desaparecer vicios, reformando sus malos hábitos, iluminando su mente.

— Con esta idea-guía inicia a su regreso de los EE.UU. su prédica educacional, funda la Sociedad de Amigos, produce desde ella "La educación del pueblo", obra ésta que puede considerarse crucial en la ideología del autor, porque, como dice Ardao, en ella aparece ya un divorcio táctico con respecto a su ideología inicial, y un anticipo de las principales tesis que va a desarrollar en "La Legislación escolar", provocan-

do entonces el escándalo entre la intelectualidad, esencialmente espiritualista, del momento. La última obra citada contiene la fundamentación clara de su elección, de la elección que le ha llevado incluso a apartarse de la política combatiente para dedicarse de lleno a la causa educacional.

Esa elección no es arbitraria; nace de la convicción, cimentada en serias observaciones y estudios sobre la situación del país y sus causas, de que, reconociendo la crisis en sus distintas fases, como una de las causas más profundas y permanentes, el estado de ignorancia de la población, será ineficaz todo intento por superar esa crisis, que no se apoye en una buena organización de la educación común, que asegure que ésta llegue a todos y cumpla sus cometidos.

Por eso la reforma educacional es la manifestación de esta necesidad de elegir y de adherir, que lleva implícita el compromiso.

Y el hecho de que no se haya detenido ante las circunstancias políticas adversas para llevar a cabo su obra, prestándole su concurso incluso cuando sabía que con ello prestigiaba a la Dictadura, (1) frente a la cual se mantuvo, sin embargo, independiente, (siendo, por otra parte respetado por Latorre) revela bien aquello que decía Mounier, de que comprometerse implica "ensuciarse las manos", y al último extremo, pero sin abdicar de la propia personalidad y de los valores a que ella sirve.

Pero el error metodológico que indicábamos al comenzar estas puntualizaciones, se ha cometido al estudiar a Varela, separando en él el aspecto educativo de lo demás, y ahora agregamos, sobre todo del político, y que se remonta a sus contemporáneos mismos, determinó, en su momento, que, según cual fuera el aspecto sobre el cual se ponía el acento, se valorara de un modo diferente la obra del autor, prescindiendo de cómo se modificaría esa valoración, por la reabsorción de ese aspecto que se destaca en la personalidad total de la que forma parte. Y en adelante, cuando ya el centro se fijó en forma casi definitiva en la obra educacional, desaparecieron incluso las diferencias de valoraciones, siendo todo el mundo apologista de Varela, aun cuando no se tiene el menor reparo en falsear su obra para, fraccionándola, hacerla servir a los fines que cada uno se propone.

En este trabajo, nuestra intención, no sabemos hasta qué punto lograda, fue estudiar a Varela hombre, integralmente ubicado en su momento y definiéndose con relación a él, y mostrar cómo sus empresas concretas, y en modo especial la más conocida, la educacional, surgen dando expresión a una actitud radical del hombre, que palpité con los problemas de la época, y quiso contribuir, consciente de sus limitaciones, a solucionarlos.

COMPROMISO Y ADHESION. LA REFORMA EDUCACIONAL

(Fundamentos teóricos y prácticos: "La educación del pueblo", "La legislación escolar").

En "La legislación escolar", en el capítulo en que analiza las causas de nuestra permanente crisis política, Varela hace una severísima crítica a las orientaciones de nuestra Universidad, por entender que el espíritu general que domina en ella es nefasto para la formación del joven, ya que le trasmite los principios de sociedades caducas, y no le da en cambio las armas para insertarse eficazmente en la sociedad uruguaya del momento. Las armas a que se refiere Varela están constituidas por lo que podríamos llamar, una buena formación científica, ya que, desde su perspectiva positivista, el autor entiende que es preciso aplicar al estudio de los problemas sociales los mismos métodos que han hecho progresar a las ciencias naturales.

Claro que Varela, hombre comprometido con su época, no podía conformarse con aplicar criterios científicos al estudio de la realidad, y con hacer a partir de allí diagnósticos correctos, sino que tenía que ver con esos diagnósticos el paso previo a una acción lúcida, y por ello misma decidida.

O sea que el análisis de nuestro estado y sus causas no puede tener en él, por fin, el conocimiento mismo, sino que es auxiliar de la acción, que requiere ese análisis para ver hacia dónde debe orientarse, y con qué alcances debe operar.

Por eso "La legislación escolar" no es simplemente un ensayo de sociología, si por tal se entiende, en el sentido etimológico, la ciencia que estudia los fenómenos sociales.

Ese estudio no es, en efecto, su fin, sino sólo un medio de determinar cómo hay que actuar si se quiere contribuir realmente a la superación de los males que a todos afectan, y que por la intensidad que han adquirido, ya a nadie pasan desapercibidos, aunque, a sabiendas, se los pretenda ignorar o eludir.

Varela sabe, por otra parte, que, como en los problemas sociales no hay una causa única y simple, no va a haber una forma única de actuar sobre ellos, ni va a ser del

(1) "Sé que mi actitud —afirma Varela, según Berra, haciendo el balance de su decisión de aceptar un cargo del dictador Latorre— contribuye a prestigiar la dictadura, pero sé también que si por ese lado hago mal a mi país, por otro lado le hago bien. El prestigio que puedo dar a este gobierno es transitorio. El influjo de la Reforma será duradero y profundo. Peso en mi conciencia ambos hechos y no tengo la menor duda de que hago a mi país mucho más bien que mal" (Tomado de Lasplacas: "Vida admirable de José Pedro Varela", Pág. 91, ed. C. García, 2ª ed. Montevideo 1944).

todo eficaz la obra que se emprenda por cualquier lado que se la encare, porque toda acción es siempre limitada; no puede afectar simultáneamente a todos los mecanismos de la máquina social; y los resortes que no sean removidos, van a resistir a la obra de mejoramiento que se emprenda.

Pero sabe también que actuar, que comprometerse con la época, supone elegir, supone prestar su adhesión a una causa, aunque ella no sea una panacea universal; pero no se trata de elegir arbitrariamente actuar en lo que a uno se le antoje o le resulte más cómodo; sino de determinar cuál es la vía más necesaria y más eficaz de actuar para contribuir al mejoramiento de las condiciones reales de esta sociedad particular, y de este momento preciso en que se está viviendo.

Porque en el campo social no hay soluciones ideales, válidas para cualquier momento y cualquier lugar, sino soluciones relativas a un estado específico, y que deberán ser superadas por otras mejores, más amplias o más perfectas, cuando aquel estado se haya transformado por esa acción, en sí imperfecta, que se ha emprendido.

Por eso la vía de solución en cada caso, debe averiguarse estudiando detenidamente la realidad sobre la que se ha de obrar; y es a través de un estudio de este tipo que Varela, como vimos, llega a admitir que nuestra crisis requiere para ser superada, entre otras medidas, y previo a otras medidas, una acción decidida tendiente a erradicar la ignorancia, que ha descubierto como constante que explica el estado deficiente en que nos encontramos en los distintos órdenes: político, económico, financiero.

Y encontrando que para erradicar la ignorancia, es preciso que el Estado emprenda una acción frontal, tendiente a difundir la educación en el pueblo, reestructurando la pésima organización de la enseñanza primaria que existe en el país; y no esperando que las Asambleas que hayan de constituirse en el futuro, presten más atención que la que hasta ahora han dispensado a este punto (que es prácticamente nula), presenta al Gobierno Provisorio un Proyecto de Ley de Educación Común, que espera que éste apruebe, como está o con las modificaciones que crea necesarias, convirtiéndolo así en Ley, en virtud de las facultades ordinarias y extraordinarias de que está investido.

Ahora bien; siendo la ley positiva un instrumento, para ser útil debe adaptarse, como cualquier instrumento, a las exigencias de aquellos que han de emplearlo. O dicho de otro modo, la ley para ser justa y conveniente, progresista y útil, tiene que apoyarse en principios y doctrinas exactas, y ser practicable en el estado en que se encuentra la sociedad para la que se legisla. La Constitución de los Estados Unidos no sería buena para la nación de los cafres o los patagones.

Por eso, al elaborar una ley hay que sacrificar muchas veces, en parte, la doctrina que la razón muestra como más perfecta, hasta tanto la sociedad esté pronta para recibir esa doctrina en su pureza, si es que se quiere hacer la ley para ser cumplida, y no simplemente para ser archivada.

A esta preocupación obedecen las separaciones, que en el Proyecto-ley se pueden verificar, con respecto a las ideas que Varela había sustentado en "La educación del pueblo", al estudiar los mismos temas atendiendo exclusivamente a la pureza y perfección de la doctrina.

Y es que "La educación del pueblo", que constituye una unidad con "La legislación escolar", habiendo tenido como primera finalidad, el responder a una consulta hecha a la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, sobre los estudios que deberían seguirse en una escuela superior, aun cuando se amplió luego considerablemente hasta abarcar todos los problemas relacionados con la educación, se mantuvo siempre circunscrita dentro de la temática que pretendía responder a la pregunta sobre las exigencias de un buen sistema de educación, en general.

Por eso, para llegar a penetrar cabalmente el ideario educacional vareliano, debemos recurrir simultáneamente a las dos obras, que en parte se superponen, y en parte se complementan: tomaremos como base "La legislación escolar", pero aclarando los aspectos conceptuales con lo que el autor dice en su obra anterior, a la que, por otra parte, remite constantemente al lector.

En la 2ª parte de "La legislación escolar", en la que Varela explica los principios generales en que se basó al elaborar su Proyecto de ley, señala que la idea de educar al pueblo, haciendo que la educación alcance a todos los miembros de la comunidad, sin distinciones de ningún tipo, es una idea esencialmente democrática, porque presupone la igualdad originaria del hombre, y al menos implícitamente, revela la tendencia de reconocerle también los mismos derechos.

Observa entonces que el gran nivelador en nuestra época es justamente la instrucción, y no las declaraciones de derechos del hombre, ni las divagaciones socialistas, ni la barbarie civilizada de la comuna, ya que independientemente de lo que quieran establecer las legislaciones positivas, los estudios científicos han podido constatar la igualdad natural de los miembros de cada una de las razas humanas, y la igualdad originaria de aptitudes para el mejoramiento y el progreso de todos los individuos de la raza blanca, con lo que se han venido abajo las pretensiones de las aristocracias de sangre. Pero éstas tenían otro baluarte donde amurallarse: el saber; este baluarte ha sido destruido también por los progresos de la ciencia y por la educación difundida a todos.

Y es así que, es un hecho demostrado ya,

CRISTINA
Estado, Educación

que el gobierno del mundo está reservado, en un porvenir quizás no lejano, principalmente al saber y a la inteligencia de la masa general del pueblo, y no de unos pocos privilegiados. Estos, sin embargo, pueden aún hacer pesar su influencia, porque hay todavía infinidad de bárbaros en el seno de las sociedades más cultas.

En nuestro caso, la organización política que hemos adoptado, reconoce la igualdad de todos los hombres, no sólo en su origen, sino también en sus derechos, y ve en el pueblo la fuente de la conservación y el progreso de la patria. Pero si hemos consignado los buenos principios en las leyes, en muchos casos no hemos sabido llevarlos a la práctica.

Quizás donde es más evidente el contraste entre lo que se hace, y lo que, con arreglo a las doctrinas que rigen nuestra organización política debiera hacerse, es, dice Varela, en lo que tiene que ver con la educación del pueblo, ya que éste, 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, dirección y orientación de la escuela.

De ahí resulta que el pueblo no considera la educación pública como cosa suya, y la mira en cambio, con indiferencia, viéndola progresar sin entusiasmo o languidecer sin dolor.

En efecto; en nuestro país hay, en lo que respecta a la educación, una organización sumamente caótica e inspirada en un criterio centralizador (toda la educación de la República está bajo la dirección de la Comisión de Instrucción Pública de Montevideo, que es una comisión auxiliar de la Junta Económico-Administrativa de Montevideo, estando encargadas en el Interior las Juntas Económico-Administrativas de velar por el cumplimiento de las disposiciones tomadas por la autoridad central).

Toda administración escolar centralizada resulta relativamente ineficaz para hacer por sí sola que la educación alcance a todos los miembros de la comunidad, ya que:

— La acción directa de la autoridad central necesariamente se halla limitada a un área más o menos pequeña, y más allá quedan los asuntos educacionales confiados al criterio individual de empleados, que han sido, en gran medida, nombrados al acaso.

— La Dirección tiene que concretarse a dictar reglas generales: programas que pretenden ser igualmente adaptables a todas las escuelas; nombramientos de maestros sin conocer las exigencias particulares de la escuela a la que se los asigna; creación de escuelas arbitrariamente, respondiendo a las influencias que más se hagan sentir cerca de la administración central.

— Todos los que se dedican a la tarea de la educación del pueblo, deben plegarse a las directivas dadas a la empresa por

un hombre o una corporación.

Pero, en nuestro país, por sus condiciones especiales, es aún más sensible la impotencia a que está condenada una administración centralizada.

En efecto: una población de 480 a 500.000 habitantes se esparce irregularmente en una superficie de más de 60.000 millas cuadradas. Hay, pues, 80 a 100.000 niños en edad escolar que hay que ir a buscar donde se encuentren, obviando los medios de que los padres los envíen a la escuela; y para ello hay que hacer de la escuela algo que interese a todos los habitantes de la comunidad.

Pero para que la escuela interese a todos, ella tiene que responder a las exigencias y a las necesidades específicas de cada localidad, ya que, aun cuando hay necesidades generales que nos son comunes a todos, por pertenecer a un mismo pueblo, a partir de allí cada zona y cada localidad en el desarrollo de la vida social tiene sus exigencias de detalle que le son peculiares, y que, por otra parte, sólo pueden ser justamente apreciadas por ellas mismas.

Ahora bien; tan errónea como la doctrina que sostiene la necesidad de confiar exclusivamente al Estado la educación del pueblo, lo es la otra doctrina extrema, que sostiene que la educación debe dejarse en forma total a la iniciativa individual.

La abstención completa del Estado en materia de educación sólo puede sostenerse como coronamiento de la obra, es decir en una sociedad que ya haya alcanzado el nivel ideal en que todos sus miembros sean ilustrados, y sepan entonces apreciar los beneficios de la educación.

Pero, mientras existan ignorantes, si el Estado no interviene en la educación pública para obligar a todos los habitantes a que contribuyan al sostenimiento de las escuelas y a que envíen sus hijos a ellas, no cabe duda de que los ignorantes dejarán que sus hijos crezcan en la ignorancia; y así, ésta irá perpetuándose, dando pie al surgimiento de una nueva aristocracia, que funde sus títulos en la ilustración, y que, acaso, no ha dejado ya de hacerse sentir en la República.

Por otra parte, si se abandona a la sola iniciativa individual la tarea de la educación pública, se corre el peligro de esterilizar, por la dispersión, fuerzas que reunidas serían poderosas; y se vuelve imposible la asociación en grande escala, que es uno de los más fuertes motores de las grandes empresas.

Claro que, señala Varela, "aun cuando en una gran parte de la población se hallen dormidas y sea necesario estimularlas por el Estado, las grandes fuerzas residen en el pueblo, y una vez que el poder público ha dado el impulso, éste no se continúa sino cuando el pueblo hace suya la obra, la vigoriza con su entusiasmo y la robustece con su vigor".

Por eso, "la sabiduría y la eficacia de

un buen sistema de educación pública está en armonizar la acción del Estado, obrando como poder director general que tutele a los que necesiten tutelaje, y la acción libre del individuo, obrando como parte interesada, como actividad que por su misma multiplicidad no se fatiga nunca, y aun como inteligencia que por su misma variedad no se agota jamás".

Este sistema, que por apelar simultáneamente a la acción del Estado y de los individuos, llama Mixto, es el que adopta Varela en su Proyecto de Ley, por parecerle que es el que reúne mayores ventajas, y el que puesto en práctica, ha dado mejores resultados.

En efecto; el sistema centralizado se ha aplicado durante muchos años en toda la Alemania, y especialmente en Prusia, donde, auxiliado por una habilísima administración pública, ha dado resultados educativos bastante satisfactorios, pero ejerciendo una influencia nociva con respecto a los sentimientos y las ideas democráticas, como consecuencia del sacrificio que hace del individuo al Estado.

El 2º sistema se ha ensayado hasta hace pocos años en Inglaterra, con el apoyo de una inteligente filantropía, de grandes sociedades educacionistas, y de una activa propaganda religiosa; pero, pese a la resistencia a aceptar innovaciones sobre cuya utilidad no estén bien convencidos, que caracteriza a los ingleses, éstos han abandonado en 1870 por ineficaz, su sistema de no intervención por el Estado, y han adoptado una ley inspirada en los principios del sistema mixto.

Este último es el que rige, con modificaciones más o menos importantes en todos los Estados de la Unión Americana, en Australia y en Canadá, con resultados altamente satisfactorios, aun en el Bajo Canadá, cuya población casi en su totalidad es francesa y católica, lo que estaría mostrando, dice Varela, que la cuestión de la educación del pueblo no es, hasta cierto punto al menos, cuestión de razas, sino de sistema, de organización y de voluntad.

En cuanto a la dosificación especial de las dos acciones, en el caso concreto de nuestro país en ese momento, establece Varela que el Estado debe señalar ciertas reglas generales, como límites dentro de los cuales ha de agitarse el esfuerzo y la acción de las localidades: esas reglas son:

- 1) La instrucción primaria es obligatoria, debiéndose recibir entre los 5 y 15 años, el mínimo de instrucción que el Estado por la Ley establece.
- 2) La escuela debe ser gratuita para todos los niños que a ella concurren.
- 3) Cada Distrito debe mantener el número de escuelas necesarias para dar a todos los niños que en él residen el mínimo de instrucción obligatoria, fijando, a su vez, el Estado, el mínimo de tiempo que la escuela debe estar abierta durante el año.

4) En el caso de extender el programa de estudios, los distritos deberán graduar las escuelas primarias, dividiéndolas, para su mejor organización, en escuelas primarias, escuelas de gramática y escuelas primarias superiores, o escuelas primarias de 1º, 2º y 3er. grado; en cuanto al establecimiento de colegios o escuelas de enseñanza secundaria, sólo podrá hacerse después que haya un número suficiente de escuelas primarias, para que todos los niños puedan recibir la instrucción obligatoria; y corresponde la decisión a las mayorías de departamentos, no pudiendo, las mayorías locales, imponer contribuciones con ese objeto, hasta tanto la mayoría departamental lo haya resuelto.

"El propósito de todo buen sistema de educación común, debe ser formar no grandes hombres, sino grandes pueblos; y serán más grandes, más prósperas y más felices las naciones cuanto más educada e ilustrada sea la masa total de sus pobladores y no cuanto más elevado sea el nivel de sus grandes hombres".

5) La designación del maestro de escuela está en manos de las respectivas Comisiones de Distrito, pero éstas no podrán emplear en la escuela, sino maestros que tengan título, sea del Estado o sea del Departamento, y no de un grado inferior a aquel a que la escuela pertenezca, siendo además los títulos, revocables periódicamente por las autoridades competentes. Como las Comisiones Departamentales y la Comisión Nacional de Educación, tendrán entre sus funciones la de otorgar títulos, debe asegurarse por la ley, que a su integración concurren aquellos que estén técnicamente capacitados para ello (ej.: los respectivos Inspectores).

6) Las Comisiones de Distrito podrán resolver que se establezca la enseñanza dogmática de la religión católica en la escuela, pero respetando siempre los derechos de los disidentes, a los que se trata de amparar dándoles el recurso de poder apelar para ante una serie de autoridades en caso de ser desconocidos sus derechos.

7) La escuela podrá ser inspeccionada en cualquier momento por el Inspector de Sección, de Departamento y Nacional, y deberán transmitirse al cuerpo inspectivo todos los datos que solicite respecto al estado de la educación y de la escuela, ya que una de las funciones, la más importante, que debe cumplir el Inspector Nacional, es la de permitir, a través de su informe anual a la Asamblea, que la luz de la publicidad penetre en los asuntos educacionales, contribuyendo con ello a la depuración de sus fallas. Es en la recolección de los datos correspondientes, en lo único que el Inspector Nacional y los demás Inspectores, tienen grandes facultades; en los demás, son fundamentalmente guías de los maestros por su experiencia, y propagandista de la educación en el pueblo; pero sus indicaciones y sus consejos no están dotados de fuerza impositiva.

8) La Comisión Nacional será transitoriamente, y debido a las condiciones especiales en que están en la materia los países de habla hispana, la que designe los textos que han de utilizarse en todas las escuelas públicas del país, incentivando así, por la garantía de un mercado asegurado, la confección de buenos textos, material de que, en el momento, prácticamente se carece.

9) Las rentas generales destinadas especialmente al servicio de la educación procederán de dos fuentes: los distritos levantarán una contribución directa, comprendida entre un mínimo de \$ 3 por niño en edad escolar, y un máximo de 2½% sobre el valor de la propiedad imponible del distrito. El Estado, por su parte, destina al servicio de la educación el 10% del valor de todas las tierras públicas que se vendan en adelante, lo que le corresponda por herencias de intestados, las multas policiales y judiciales, y el 2% de la Contribución Directa; debiendo destinar a cada distrito una cantidad igual a la que ese mismo distrito haya levantado con las contribuciones locales.

Ya en estas reglas generales de organización de la enseñanza se pueden descubrir, enunciados en forma explícita, o subentendiendo y orientando a toda la estructura, los principios teóricos en que se apoya la Reforma, aquellos mismos que habían ocupado la atención de Varela en los 5 capítulos que componen la 2ª parte de "La educación del pueblo".

Ideológicamente Varela, en el momento de presentar su proyecto, se mantiene dentro de aquellos lineamientos, aun cuando ahora se han vuelto más claras algunas ideas que entonces sólo aparecían sugeridas o adelantadas como intuiciones no maduras todavía, y aun cuando haya tenido que dejar parcialmente de lado en algunos casos sus convicciones íntimas para plegarse a las exigencias de la realidad para la que está legislando.

En 1er. lugar, es evidente que el Proyecto está concebido para responder a las necesidades de una sociedad organizada bajo la forma republicano-democrática, y guiado por la conciencia de lo imperioso que es educar a todos los miembros de una comunidad que ha adoptado ese sistema de gobierno.

Al respecto, había ya afirmado en el Cap. VIII de "La educación del pueblo" que el gobierno democrático republicano que conceptúa como el más perfecto que hasta ahora han adoptado los hombres), garantiendo a todos la libertad en sus distintas manifestaciones, y llamando a todos a tener participación activa en el gobierno, despierta en un grado mayor que cualquier otro sistema, la acción y el pensamiento del individuo; es más; el solo roce de las instituciones libres evoca pasiones y aspiraciones que, de darse en un pueblo ignorante, con malos hábitos, con ideas falsas, lejos de destruir esa ignorancia la desencadenan y la hacen más temible.

Por eso "la ignorancia bajo el despotismo produce ese orden enfermo que Alfieri llamaba una vida sin alma: bajo la república incuba y produce los motines, las asonadas, las revueltas constantes, la violación de las leyes, el falseamiento de las instituciones, la anarquía erigida en gobierno, en una palabra, el caos ocultándose bajo el título y las formas aparentes de las instituciones libres".

Es lo que ha sucedido en las repúblicas latinoamericanas, que han creído que bastaba para instalar la república y la democracia, el consagrarlas en las leyes, sin comprender que para establecer la república, lo primero que hay que hacer es formar los republicanos, para llamarlos a una vida activa, en que puedan asumir conscientemente la soberanía que el sistema hace recaer sobre ellos, y puedan cumplir eficazmente con las exigencias de las distintas funciones que pueden ser llamados a desempeñar.

Porque, en efecto, el gobierno democrático republicano, en el que el pueblo, reconociéndose como el soberano, en su propio legislador y su propio juez, supone, en ese pueblo, las aptitudes necesarias para gobernarse a sí mismo.

Pero el gobierno de las sociedades organizadas democráticamente, no es una intuición, ni un instinto; es una ciencia, que, en sus principios elementales al menos, deben poseer todos los ciudadanos, ya que todos reunidos forman la nación y deciden de sus destinos.

"El sufragio universal supone la conciencia universal, y la conciencia universal supone y exige la educación universal. Sin ella la república desaparece, la democracia se hace imposible y las oligarquías, disfrazadas con el atavío y el título de república, disponen a su antojo del destino de los pueblos y esterilizan las fuerzas vivas y portentosas que todas las naciones tienen en sí mismas".

Ahora bien, la experiencia muestra que para dar al pueblo los medios de instruirse, es indispensable la intervención del poder político, ya que allí donde éste se ha abstenido de dar educación al pueblo, pese a los esfuerzos particulares, hechos por individuos o corporaciones, no se ha logrado el resultado que desde el punto de vista educativo, exige la vida regular de las democracias. Los países que mejores resultados han obtenido en este plano, son aquellos que han combinado la acción del Estado y el individuo en una obra común.

Claro que no basta, a este fin, con que el Estado tenga abierta la escuela para todos los niños y dé a todos los medios de educarse, si deja a los padres o tutores en libertad de aprovechar o no esa oportunidad.

Entiende Varela que es un mal entendido liberalismo el que se opone a que la enseñanza sea obligatoria en nombre de los derechos del padre; porque la libertad del hombre en sociedad no es ilimitada, sino que tiene por límite insalvable la li-

bertad ajena. Mientras una acción no daña a nadie, o sólo daña al que la practica, el individuo es libre de hacerla; pero si con esa acción se perjudica a otro, se comete un abuso, que el poder público debe impedir (o una vez cometido, castigar) como encargado de garantizar a todos el pleno goce de su libertad y de sus derechos.

En el caso que nos estaba ocupando, el Estado tiene el derecho de limitar la libertad del padre o tutor, en salvaguardia de los derechos del niño a no ser privado de educación, y en salvaguardia de la sociedad que es atacada en sus fundamentos, con la perpetuación de la ignorancia, fuente de vicios y de males sin fin.

El padre recobra en este punto su libertad, pues queda librada a él la elección del preceptor o de la escuela a que ha de enviar al niño, para cumplir con la obligación que le impone el Estado.

Observa Varela que, aun cuando la obligatoriedad de la educación no ha sido consagrada aún en muchas naciones, puede decirse sin embargo, que el derecho a la ignorancia es universalmente desconocido, puesto que en general el sufragio no se extiende a los que no saben leer y escribir.

Pasa luego a estudiar qué es lo que los hechos indican con respecto a la efectividad de una u otra política, y encuentra que, en los países en que no se ha impuesto la obligatoriedad, la instrucción no está generalmente esparcida; encontrando como únicas excepciones a este respecto, a EE. UU. y Holanda. Pero observa asimismo que aun estos países, mantienen otros problemas, como por ejemplo el del ausentismo o el de deserción en los EE.UU., que no se dan entre los hijos de los americanos mismos, pero sí entre los extranjeros; y que los Estados de la Unión han comenzado a combatir esos males, imponiendo justamente la obligatoriedad.

Pero establecer la obligatoriedad de la enseñanza lleva implícitos tres órdenes de exigencias:

a) Que el Estado facilite a todos el cumplimiento de este precepto, por él impuesto, estableciendo una escuela pública gratuita, a cuyo sostenimiento contribuyan todos los miembros de la sociedad, y a la que puedan concurrir todos los niños sin distinciones de clases ni de fortunas.

En "La educación del pueblo" había observado Varela al respecto, que, si se admite:

— que en las sociedades democráticas y en los países republicanos es necesario, para la conservación del orden social, y para el juego armónico de las instituciones, la difusión universal de la enseñanza.

— que es necesario educar al ciudadano para que pueda desempeñar sus deberes, y hacer un uso consciente de sus derechos.

— que la educación hace desaparecer las causas de malestar en la sociedad, aminora la miseria, los crímenes y los vicios; si se admite todo esto, es preciso también reconocer que la educación, como el ejército,

la policía o la justicia, es un servicio de utilidad pública, que debe ser pagado por la Nación.

Y en "La legislación escolar" aclara que, en realidad, de acuerdo a lo que establece su proyecto, la educación no es gratuita para el pueblo, puesto que éste es el que la paga; que lo que se quiere designar con la expresión "educación gratuita" es que la contribución necesaria para el sostenimiento de la escuela, no debe recaudarse cobrando a cada discípulo una cuota periódica, sino por medio de una contribución directa sobre el valor de la propiedad, con lo que se establece una mejor distribución de las cargas impositivas, porque cada uno contribuiría en proporción a sus posibilidades económicas, y contribuirían a la obra todos los miembros de la comunidad y no sólo los padres de familia, ya que todos, directa o indirectamente son beneficiados por ella.

Muestra además en sus dos obras, que la escuela así entendida, gratuita para todos los niños, responde con fidelidad a las exigencias de la organización democrática, porque evita el establecer diferencias desde la escuela, entre el que posee bienes de fortuna y el que carece de ellos, concurrendo de ese modo a cimentar el sentimiento de igualdad democrática.

"Para que el sentimiento de la igualdad democrática se robustezca en el pueblo, dice en "La educación del pueblo": no basta decretarla en las leyes: es necesario hacer que penetre en las costumbres, que viva, como incontestable verdad, en el espíritu de todos: que oponga a la tendencia natural de las clases a separarse, a las aspiraciones de la posición y de la fortuna a crearse, una forma especial, la barrera insalvable del hábito contraído y de la creencia arraigada. Sólo la escuela gratuita puede desempeñar con éxito esa función igualitaria, indispensable para la vida regular de las democracias".

"Los que una vez se han encontrado juntos en los bancos de una escuela, en los que eran iguales, a la que concurrían usando de un mismo derecho, se acostumbran fácilmente a considerarse iguales, a no reconocer más diferencia que las que resultan de las aptitudes y virtudes de cada uno: y así, la escuela gratuita es el más poderoso instrumento para la práctica de la igualdad democrática".

b) Que el Estado fije el límite mínimo de educación obligatoriamente exigido.

c) Que el Estado determine la edad en que este mínimo de instrucción debe adquirirse, a fin de evitar que se eluda indefinidamente el cumplimiento de la obligación impuesta por el Estado, pretextando que se tiene la intención de hacerlo en el futuro. Por eso Varela fija el plazo comprendido entre los 5 y los 15 años para que las autoridades escolares hagan cumplir la obligación impuesta por la ley, cesando, por supuesto, dicha obligación, en cuanto el niño haya adquirido el conoci-

miento de las materias señaladas por la Ley.

Las materias que el artículo 57 del Proyecto de Ley fija como obligatorias, son: Lectura, Escritura, Ortografía, Composición, Aritmética, Principios generales de moral y religión natural, Elementos de Historia Nacional y de Constitución de la República, Elementos de fisiología e higiene, Ejercicios físicos o gimnasia de salón.

A partir de allí las Comisiones de Distrito podrán ensanchar libremente el programa, pero no de manera que se descuiden o excluyan estas materias (Art. 58).

Es también facultativo de las Comisiones de Distrito, de acuerdo al art. 59, el establecer en la escuela la enseñanza de la religión católica, sin que por ello pueda tampoco descuidarse o abandonarse la enseñanza de las otras materias, que son obligatorias, y sin que se viole el derecho del disidente, para garantizar lo cual se establece que, si un padre solicita a la Comisión que no se enseñe la religión católica, ésta sólo podrá darse en esa escuela fuera de la hora de clase, y a los niños cuyos padres quieran que concurren a ella; pero, de no haber nadie que se oponga, la Comisión está autorizada a agregar esa materia al programa.

Este artículo 59, que pretende, en la medida de lo posible, dar satisfacción a las aspiraciones de todos, es según Varela, una transacción entre lo que establece la buena doctrina sobre la enseñanza de las religiones positivas en la escuela, y las exigencias del estado real del país en lo que respecta a ideas sobre este punto; transacción que se vuelve necesaria para asegurar la efectividad de la ley.

Las mejores ideas al respecto, son las que ya ha establecido en el Cap. XI de "La educación del pueblo".

Allí señalaba que dos razones aconsejan la supresión en la escuela de la enseñanza dogmática:

— El Estado es una institución política y no una institución religiosa; tiene por función garantizar las personas y las propiedades, asegurando el reinado de la justicia, y no debe favorecer una comunidad religiosa, sacrificando otras. Y la escuela, establecida por el Estado laico, debe ser laica como él.

— Para el sostenimiento de la escuela gratuita concurren todos los ciudadanos, cualesquiera sean sus creencias religiosas; y dada la instrucción obligatoria, todos deben concurrir a la escuela pública. La educación que da y exige el Estado no puede tener por fin el alistar al niño en una comunidad o en una partida, sino prepararlo para la vida del ciudadano, y respetando la libertad de conciencia, darle las armas para que juzgue por sí y adhiera libremente a aquellos grupos o a aquellas ideas que conceptúe mejores.

Por otra parte, si se acepta la enseñanza

dogmática en la escuela, se presenta inmediatamente el problema de qué se hace con el disidente. Sólo caben dos salidas, igualmente injustas:

— excluirlo de la escuela, condenándolo a la ignorancia;

— obligarlo a recibir una enseñanza contraria a las ideas de sus padres, cercenando así la libertad de conciencia.

Por eso, la enseñanza dogmática en la escuela sólo es posible en las naciones monárquicas, o en aquellas en que todos los habitantes profesan una misma creencia religiosa. El primer caso ya es una anacronismo como organización socio-política, por lo que no es necesario ocuparse de él; el segundo es imposible, salvo en la absoluta ignorancia bajo la tiranía, ya que allí donde la naturaleza humana pueda manifestarse libremente, habrá siempre opiniones y creencias encontradas, ya que el espíritu humano, en cada individuo, halla en su libertad y en su falibilidad, causas eficientes para apreciar de distinto modo la verdad, en la esfera de las creencias religiosas, como simplemente en la de los hechos que se producen a su alrededor.

En cuanto a nuestro país, es tanto más inadmisibles la doctrina de la enseñanza dogmática en la escuela, cuanto que los 2/3 aproximadamente de la población están constituidos por extranjeros, muchos de ellos provenientes de países donde domina el protestantismo; y todos pueden comprobar que hay una no pequeña parte de nuestra población que no profesa la religión en el país. ¿Qué se hace con ellos?

Por otra parte, si se siguen hasta el final las consecuencias de las premisas que se sustentan, se advertirá que, si se enseña el dogma en la escuela, o bien todos los maestros deben ser sacerdotes, o bien el instructor laico debe ser reconocido como capaz de enseñar la materia; y como sólo la Iglesia puede juzgar al respecto, hay que darle a ella la facultad de aceptar o rechazar al maestro, y de inspeccionar la escuela. En otras palabras, se le entrega al clero la dirección de la escuela; y entregarle la dirección de la escuela, importa tanto como entregarle el gobierno y la dirección de la sociedad.

Así, el desconocimiento de la libertad de conciencia ó la condenación a la ignorancia de los disidentes, es el primer mal de la enseñanza dogmática en la escuela: el sometimiento del Estado a la Iglesia es el segundo".

Circunscribiéndonos al problema educacional, aparecen nuevas dificultades:

¿Podrá la inteligencia del niño penetrar la complejidad del dogma?

¿Es posible aliar en la escuela la enseñanza objetiva, base de todo sistema racional de educación, con la enseñanza, esencialmente subjetiva, del dogma revelado?

De todas estas consideraciones reunidas se desprende con una evidencia indiscutible la superioridad del principio de la escuela laica.

Por otra parte, en la práctica, los resultados obtenidos por los pueblos que han aceptado este principio, no pueden ser más satisfactorios, tanto desde el punto de vista de la educación, como de la religión. En efecto; los E.E.U.U., el Alto Canadá, la Holanda, son quizás los pueblos en que más hondamente arraigada está la religión en las almas, en que ejerce mayor influencia, y en que con más actividad concurre a la moralización de la vida nacional.

Claro que de estas consideraciones no se debe deducir que Varela sostenga la necesidad de no enseñar religión alguna; lo que hace es dejar encargadas de esa enseñanza a la familia y a la Iglesia, y no a la escuela.

"Con formas más o menos materiales, más o menos concretas, más o menos vagas, el sentimiento religioso vivirá siempre en el hombre, y el misterio de lo desconocido solicitará activamente los impulsos del alma humana. Pero la enseñanza religiosa debe dejarse a la familia y al sacerdocio.

"La escuela tiene por fin desarrollar las fuerzas, físicas, morales e intelectuales del niño, dándole conocimientos útiles, desarrollando su inteligencia, preparándolo para la práctica de todas las virtudes y el cumplimiento de todos los deberes sociales. La Iglesia, soberana en su esfera, se reserva la transmisión de las verdades reveladas que constituyen el dogma. De ese modo se armonizan las exigencias del individuo, como ser laico, y las de la sociedad; y las exigencias del individuo, como ser religioso, y las de la Iglesia".

Pero si éstos son los principios más correctos, ello no quiere decir que deban ser implantados autoritariamente por la ley, mientras la sociedad no se haya convencido de su excelencia y su necesidad.

Por eso Varela confía en que, los resultados que se hayan de obtener con el artículo 59 insertado en la estructura general de la educación primaria que él propone, habrán de ser más lentos, pero más seguros también que la consagración lisa y llana de la buena doctrina. La verdad se impondrá por sí sola, cuando la sociedad se haya ilustrado. Por ahora la escuela sin catecismo sería frontalmente rechazada y atacada; y entre la escuela con catecismo y la carencia de escuela, es mejor lo primero; es lo mejor posible aunque no sea lo mejor.

La mejor ley es la que establece que la escuela pública sea laica, cuando la mayoría no es católica e ignorante; pero en este último caso, que es el nuestro, hay que transar con la realidad, por lo menos racional que parezca, actuando para mejorarla progresivamente, elevando la conciencia pública, para poder elevar la ley que la refleja.

Y por lo mismo que Varela en su artículo 59, lo que hace es acatar el hecho, sin aceptar la exactitud de la doctrina, es que

restringe las facultades de las Comisiones de Distrito, dándoles el derecho de imponer la enseñanza de la religión católica, que es la religión de la gran mayoría, y no de cualquiera de las religiones positivas; establecer esto último importaría reconocer la legitimidad de la doctrina en que se apoya, cuando lo que él hace es sólo plegarse a las exigencias de un hecho que se produce a despecho de lo que personalmente él o el legislador consideren como teóricamente cierto.

En cuanto a las demás materias, a las que el artículo 57 establece como obligatorias, Varela hace su fundamentación en el Cap. IX de "La legislación escolar".

— Dice allí que la Lectura, la Escritura y la Aritmética pueden llamarse, según la expresión de Mme. Necker de Saussure, instrucción de derecho natural, de la que no es permitido privar a ningún niño. Las demás materias, o bien sirven de complemento a alguna de éstas, o bien responden a necesidades sociales y de nuestra condición peculiar.

— En el 1er. caso están la Ortografía y la Composición, que sirven de complemento a la Lectura y la Escritura, ya que no se aprende a escribir para saber trazar mecánicamente algunos signos, sino para valerse de la escritura; la Composición es, pues, el medio usual de utilizar la escritura, ya que por escritura debe entenderse la capacidad de confiarle lo que nosotros pensamos, o lo que otros piensan, y queremos conservar o hacer conocer a otros.

— Los principios generales de moral y religión son esas ideas morales de carácter universal, que reconocen como verdaderas en esa época, todas las religiones y todas las escuelas filosóficas que se consideran racionales y responden a esas exigencias que se reconocen como esenciales en la época, para la personalidad humana en general.

— La enseñanza de elementos de Historia Nacional y de Constitución de la República, por su parte, responde a exigencias perentorias de la organización democrático-republicana que rige en el país. En efecto; esos conocimientos constituyen la menor exigencia que puede tener el Estado para con aquellos que van a decidir los destinos del país.

— En cuanto a los elementos de Fisiología e Higiene, y los ejercicios físicos o gimnasia de salón, responden a exigencias del ser social y del aspecto físico de la personalidad humana: la gimnasia de salón en la escuela, tiende a imponer a los padres y encargados de la educación, el deber de no contrariar el desarrollo físico natural del hombre; los elementos de Fisiología e Higiene responden a las exigencias del ser social y del futuro padre de familia, dándole los conocimientos sobre las leyes naturales que presiden el desarrollo físico y la salud del hombre, contribuyendo así a salvar su vida y la de aquellos que de sus ciudadanos dependan.

Concebido con estos lineamientos y orientaciones, presenta Varela al Gobierno Provisorio, a través del Ministro Montero, su Proyecto de Ley de Educación Común, consciente de que no es una obra perfecta de legislación en la materia.

Aceptado por el gobierno, fue sometido por éste a la consideración de una comisión compuesta por Juan M. Torres, Alejandro Magariños Cervantes, Blas Vidal, Agustín Castro, Francisco Xavier de Acha y Jaime Roldós y Pons. Esta introdujo en el proyecto algunas modificaciones, en especial en lo que se refiere a la forma de organización y administración de la enseñanza, sustituyendo el criterio descentralizador propuesto por Varela, por una absoluta centralización, que ponía toda la organización escolar de la República bajo la dependencia de una Dirección General de Instrucción Pública, compuesta de un Inspector Nacional y 4 Vocales, y un Secretario General, designados todos ellos por el gobierno, con el carácter de permanentes e inamovibles.

Consecuentemente con esta medida, se limitaban las atribuciones de las Comisiones departamentales, y se suprimía el carácter optativo de la enseñanza de la religión, imponiendo la obligación de enseñar la religión católica en las escuelas, salvo para los niños cuyos padres o tutores se opusieran a ello.

Con estas modificaciones, por las que Varela no hace mayor problema, se aprueba el 24/VIII/77 la Ley de Educación Común, y se la pone inmediatamente en vigencia.

Se le ofrece a Varela la Inspección Nacional, cargo que éste acepta inmediatamente, completándose la Dirección General con los Sres. Remigio Castellanos, Juan Alvarez y Pérez, Emilio Romero y Jaime Roldós y Pons como vocales. Todos ellos habían sido miembros de la Sociedad de Amigos, y los tres primeros formaban parte de la Comisión Departamental de Montevideo, que presidiera hasta ese momento Varela; como se ve, contaba el flamante Inspector Nacional con el equipo apto para llevar adelante sus planes reformistas. Pero para ello necesitaba, además, entre otras cosas, un buen equipo de inspectores departamentales, los que se reclutaron en un comienzo, en su mayoría, entre extranjeros ilustrados emigrados de sus países por problemas políticos, ya que el personal nacional todavía, salvo excepciones, debía ser formado para asumir ese tipo de funciones.

La política educacional de Varela se dirigió especialmente a la campaña, donde, en un solo año fundó 55 escuelas y consiguió aumentar la inscripción en un 242% (de 1.781 a 4.320). Era el sector del país que más lo necesitaba, por estar en inferioridad de condiciones en cuanto a número de escuelas, y por constituir el núcleo humano que más imperiosamente había que conquistar por la cultura, para

hacerlo partícipe de la obra de redención nacional.

Esto, sin embargo, no era compartido por todos, habiéndose dado, incluso, el caso de Juntas Económico-Administrativas que propusieron que las escuelas funcionaran sólo en los pueblos, a lo cual Varela replicó: "No ya partiendo de una idea democrática, no ya partiendo de un principio republicano, sino aun partiendo de la opinión más extraviada con respecto a la organización de los pueblos, yo no me explico cómo puede sostenerse que, con los dineros públicos sacados a todos los habitantes del Estado, sólo debe educarse a los privilegiados que viven en los pueblos, dejando abandonados a los que viven en la campaña".

Pero para llevar a cabo esta obra de un profundo sentido social, era preciso, ante todo, capacitar al personal encargado de ponerla en práctica. A tales efectos, dos proyectos de Varela nos parecen especialmente significativos:

— El de realizar conferencias para maestros a las que pudieran concurrir todos los educacionistas del país, proyecto que nunca pudo hacerse efectivo.

— El de publicar una Enciclopedia de la Educación, en la que se reunieran los trabajos más importantes en la materia, ya sea de autores de habla hispana, o traducidos por el propio Varela y sus colaboradores. Era ésta una inquietud que arrastraba Varela de tiempo atrás, y sobre la que había escrito más de una vez a Sarmiento. Ahora, a partir de setiembre de 1878 puede concretarla. Se comienza en efecto, en esa fecha, la publicación de la Enciclopedia, que comprende 13 secciones: I) Legislación e instituciones. II) Historia de la educación. III) Arquitectura de escuelas. IV) Instrucción elemental. V) Instrucción Secundaria. VI) Instrucción superior y científica. VII) Preparación de los maestros. VIII) Educación suplementaria. IX) Filantropía educacionista. X) Tópicos diversos. XI) Un catálogo de las principales obras en francés, inglés, alemán, italiano y español. XII) Nomenclatura educacional. XIII) Índice alfabético de todos los temas expuestos; y en la que tienen cabida los tratadistas de todas las naciones y de todas las tendencias.

El criterio que lo guía es fijado por Varela en el Prefacio, del Tomo I, donde puede leerse:

"El mal es la ignorancia; destruirla es la primera necesidad, el primer paso que debe darse, el primer esfuerzo que se debe realizar. Una vez que la ignorancia haya desaparecido, llegará el momento de combatir lo que haya de defectuoso en los sistemas generalmente admitidos como buenos, y de realizar esfuerzos para alcanzar la máxima perfección. Es esa al menos la marcha de la evolución, así en el progreso de las

sociedades humanas, como en el perfeccionamiento sucesivo de todos los organismos".

Como se ve, es también en este caso el criterio realista y progresivo del evolucionismo el que impulsa su acción, pero no en el sentido de querer imponer sus propias convicciones, sino en el de encarar los problemas con la amplitud y el realismo propios del hacer científico. Esta inquietud se traduce en el plano teórico en la preocupación por reunir y poner al alcance de todos, el máximo de materiales disponibles para recoger una información, lo más amplia posible, sobre el problema educativo; y en el plano práctico, en el estudio permanente de la problemática nacional, a efecto de introducir las reformas y mejoras que fueran posibles en el sistema educativo. En este sentido apunta la convocatoria del Congreso de Inspectores, que tuvo lugar el mismo año 78 en Durazno, y donde se trataron los siguientes temas: Modificaciones al programa de las escuelas públicas; mejor distribución del tiempo; opinión de los Inspectores sobre la mejor manera de establecer, organizar y mantener las escuelas rurales; instalación de escuelas agrícolas en las chacras; las escuelas rurales ¿deben ser fijas o volantes?; principios fundamentales para la confección de los horarios.

Los resultados del citado congreso fueron resumidos por Varela, en su discurso de clausura, donde expreso: "Durante ocho días hemos trabajado a razón de diez horas diarias para buscar el medio de difundir la enseñanza en la campaña. Hasta ahora sólo se han preocupado nuestras autoridades de los grandes centros de población, especialmente de Montevideo. El esfuerzo de hoy tiende al establecimiento de las escuelas rurales. En los distritos donde puedan reunirse más de veinte niños se establecerá una escuela fija. En los parajes en donde la población esté mucho más diseminada se establecerán escuelas a base de 6, 8, ó 10 niños que puedan reunirse y recibir enseñanza durante algunos meses pasando luego al nuestro a otros puntos cercanos a reanudar su tarea. Estamos trabajando en la más grande, en la más colosal y en la más fecunda de todas las obras que ha ensayado jamás la osadía del espíritu humano: en la educación del pueblo".

Creemos que estas palabras resumen todas las ideas e inquietudes del autor en el momento, y muestran claramente su actitud fundamental.

EL JUICIO DE LA EPOCA SOBRE VARELA Y SU INFLUENCIA

Para hacer un balance de la obra reformista de Varela, es preciso distinguir en ella tres aspectos:

a) La importancia que pueda haber tenido la inquietud misma de difundir la educación del pueblo.

b) La orientación que a esa educación trató de imprimirle, o mejor dicho, los criterios con que encaró las necesidades de la educación.

c) Las circunstancias en que llevó a cabo su obra.

Son tres aspectos difíciles de separar, y muchas veces el juicio que los contemporáneos hicieron de su obra, estuvo determinado desde el comienzo, previo a toda reflexión específica, por la posición que habían adoptado con respecto a uno de ellos.

Podemos fijar en especial dos grandes bandos que representan las dos posiciones desde las cuales se juzgó su obra:

a) Por un lado, están aquellos que basándose en la importancia y en la positividad de los dos primeros aspectos que hemos señalado en la obra de Varela, hacen de ella una defensa decidida, prescindiendo del problema de si con su acción prestigió o no a la dictadura.

En esta posición encontramos especialmente al bando positivista, que ha sido reiteradamente acusado de colaboracionismo para con los gobiernos fuertes, ya que, a pesar de ser claros opositores, no se abstuvieron de actuar en los periodos anormales, por entender que hay que ir preparando las bases que hagan desaparecer esas situaciones de hecho, fruto del estado general de la sociedad. Y una de las formas de ir desbrozando el camino, es por medio de la educación.

Es así que, antiguos colaboradores de Varela como Vázquez Acevedo, unidos a las nuevas generaciones que han recogido su prédica, se proponen llevar a cabo una reforma total de nuestro sistema educativo, que adecúe los grados superiores a las nuevas directivas que ha dado Varela a la enseñanza primaria. A esta inquietud responde la presentación de la candidatura de Vázquez Acevedo en 1880 al rectorado de la Universidad, como lo expresa claramente uno de sus principales sostenedores, Martín C. Martínez, en una nota que, firmada por "Varios electores", aparece en "La Razón" del 27[VII]80, es decir, inmediatamente después del triunfo de Vázquez Acevedo. En esta nota, redactada por Martínez, se lee, en efecto:

"Se ha explicado ya públicamente por algunos de los que suscriben, y se ha repetido hasta la saciedad en privado, que el único objeto de esa candidatura era promover una reforma en los métodos y materias de enseñanza que pusiera en armonía la instrucción superior, con la instrucción primaria; reforma cuya necesidad sienten todos los que concurren a la Universidad o examinan su plan de estudios y programa".

Pero además de este sector, se ubica en una posición similar a efectos de valorar la obra de Varela, su severo crítico Carlos María Ramírez. Este, en realidad, no llega

a justificar su posición política, pero entiendo que se pueden separar los dos aspectos, y guardando sus reparos con respecto a la conducta cívica de Varela, entiende, como ya vimos, que se lo puede honrar como educador, por la grandeza de su obra en este plano.

Peró hay algo que es especialmente significativo: Ramírez entiende que la falla cívica de Varela no consistió en aceptar un cargo de un Dictador, porque entiende que el abstencionismo que los intransigentes reclaman en las épocas anormales, sólo debe alcanzar a las funciones políticas, porque sólo en ellas se coopera en la obra de la tiranía. Pero querer extender ese principio a otros campos, como el educacional, implica abandonar el futuro porque se ha perdido el presente, ya que el futuro se está jugando en gran parte en las escuelas.

Y llega a sostener que, los que, como él, sueñan fundamentalmente con lograr la regeneración política del país, y bendicen las virtudes cívicas que mantienen el culto de las instituciones libres, si algún día pueden comenzar a concretar sus ideales, tendrán en la generación que sale de las escuelas varelianas, el más sólido sostén de su obra.

Trascendiendo el territorio nacional, en la Argentina, también Sarmiento se ubica en esta tesitura, y así se lo expresa al Dr. de Pena, en una carta que le dirigiera en ocasión del problema que se suscitó en el Ateneo en Octubre del 81:

“¡Qué parecidos! Siempre tras las palabras la sombra, dejando las terribles realizadas (sic) de que son autores y víctimas. ¡Sirvió al tirano! enseñando a leer a esclavos? ¡De manera que si la tiranía dura treinta años, y es acto de villanía educar al pueblo, tendríamos que cuando fuese libre andara patrióticamente en cuatro patas, puesto que en treinta años, una generación nueva no aprendió a leer!”

Muestra luego que la existencia de gobiernos tiránicos es debida a las modalidades del pueblo, nacidas en la época del coloniaje, y que la educación puede modificar; y responsabiliza de su prolongación a los que adoptan la misma posición que los ateneístas.

“Ese cuartel que aterra a los girondinos de Montevideo, aquel Latorre que apenas habría descalzado el zapato a Robespierre el ídolo del pueblo, son el pueblo tal como nos vino y tal como lo conservan los que forman parte de Ateneos y levantarán una estatua a Víctor Hugo, que se ha enriquecido con dar curso a su imaginación y mandarán a las germanías (?) al pobre Varela, que viendo en los Estados Unidos que la libertad era la igualdad de la inteligencia, quiso consagrar su vida a la profesión de curar al enfermo, al pueblo de su dolencia hereditaria”.

b) Una posición totalmente diferente adopta el grupo espiritualista intransigente por entender que todo lo po-

sitivo que pueda tener la obra vareliana se ve neutralizado por la influencia negativa que en el sentido de la moralidad pública ejerció con su actitud de colaboración indirecta en el gobierno de Latorre. A la cabeza de este grupo debemos colocar a Prudencio Vázquez y Vega. Este, en una serie de artículos que publicara en “La Razón” entre el 28[VII]81 y el 12[VIII]81, impugnando la pretensión de rendir un homenaje a quien califica de “tránsfuga político”, presentan su acusación en los siguientes términos:

“Pero por qué fue tránsfuga José P. Varela? Por esta sencilla razón: por haber desertado de su partido, de la Constitución y de las instituciones patrias, para poner su inteligencia al servicio de la ilegalidad y el atentado.

“El hombre honrado que se preocupa de realizar el bien y propagar sus aspiraciones progresistas, debe hacerlo por el buen camino.

“Sólo a este precio puede merecerse el imparcial aplauso de la historia.

“La habilidad, el mérito, el valor moral en el hombre público, está en proceder por cabales y no valerse de un maquiavelismo indigno, o apoyarse en el crimen para difundir sus opinines o doctrinas.

“La palabra intransigencia, aparece espontáneamente en nuestro espíritu. Es el escudo relumbrante de la empleomanía.

“Siempre se ve brotar esa palabra de los labios del que ha sido o es empleado público, en épocas tan desordenadas y criminales como la presente!

“Habrà, si se quiere, procedido con sinceridad, Varela, pero es indisputable que ha causado un gran mal a la República.

“Por lo general, sólo se ve el hecho del adelanto de la educación, pero no se mira, porque no es tan hiriente, porque se difunde más otro hecho correlativo a que se ha concurrido eficazmente: el hecho de la relajación de los espíritus y de la degradación de la conciencia moral por la influencia maldita del despotismo; influencia maldita a que no han podido sustraerse gran parte de nuestros conciudadanos”.

Como se ve, en un balance similar al que Varela mismo había hecho de su gestión, Vázquez y Vega llega a resultados exactamente contrarios a los que había llegado aquél. Es decir, que entre el bien que pudo realizar Varela por la difusión de la educación, y el mal que podía significar la especial situación en que lo llevó a cabo, es mayor el mal que hizo al país que el bien que le pudo reportar. Y llegan a conclusiones diferentes justamente porque parten de planteamiento ideológicos y éticos diferentes.

Para Vázquez y Vega, que profesa una estricta ética del deber, para quien hay un fin del hombre que consiste en la realización del bien que es uno y absoluto, y alcanzable por el testimonio de la conciencia, no hay transacción posible con las realidades imperfectas. En el campo de la política, el mal está en el desconocimiento de

la legalidad emanada de la soberanía popular, y por lo tanto el primer deber de todo buen ciudadano es contribuir a eliminar el mal. Ahora bien; quién de algún modo participa de una administración ilegal (por lo tanto inmoral) contribuye, no a eliminarla.

Es una tesis diametralmente opuesta, como se verá, a la sostenida por Varela y por Sarmiento. Para éstos, los gobiernos despóticos no van a desaparecer por el abstencionismo de los ciudadanos; a lo sumo serán sustituidos por otros, porque de su existencia es responsable la sociedad toda, su organización, su cultura, sus hábitos e ideales. Sólo reformando esas condiciones podrán eliminarse de base las dictaduras y los motines.

Se trata en última instancia, del enfrentamiento, en el caso de los respectivos balances de Varela y Vázquez y Vega, de dos criterios: el realista y relativo del evolucionismo por un lado, y el absolutista del racionalismo espiritualista por otro. Y Vázquez y Vega es consciente de ello: pocos días antes, en la ceremonia de colación de grados, había presentado su tesis doctoral intitulada "Una cuestión moral política", donde analizaba justamente el problema de la responsabilidad civil de los funcionarios públicos en las administraciones ilegales. Con una evidente alusión al caso Varela (aunque sin nombrarlo), fundamentaba su posición, y hacía una crítica expresa a los criterios evolucionistas que habían manejado en sus respectivas tesis, sus compañeros de promoción Eduardo Acevedo y Martínez, quienes, por otra parte, en sus planteamientos se sienten estrechamente vinculados a Varela.

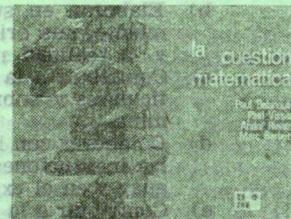
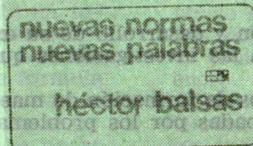
Y es también desde ese ángulo doctrinario que Vázquez y Vega va a criticar la orientación misma de los planes pedagógicos de Varela. En un artículo de la misma serie a que ya hicimos alusión, en que contesta a Don Ramón López Lomba, que desde "El Plata" ha rebatido sus juicios sobre Varela, Vázquez y Vega llega a afirmar, luego de sostener que a Varela no se lo puede juzgar, por una sola de sus facetas por aquella que le es favorable: "Y eso, sin discutir el plan de educación de Varela, y sus resultados generales, pues es sabido el carácter predominantemente materialista del sistema".

Ese carácter "predominantemente materialista", o para ser más precisos en los términos, "positivista", que Vázquez y Vega cree descubrir en los planes varelianos, es el que Vázquez Acevedo y sus colaboradores pretenden imprimir a los cursos universitarios, propiciando para ello una reforma total, que se va a ir cumpliendo a través de la reestructuración de los programas y a través de la progresiva renovación del personal docente, haciendo que la Universidad se ponga al día con los progresos de la ciencia moderna.

Cuando se trata de reformar el programa del curso de Filosofía, Vázquez Acevedo encarga la confección del proyecto a Martín C. Martínez y Eduardo Acevedo, los líderes de la juventud positivista. Publicado en la prensa el proyecto por ellos presentado, nuevamente Vázquez y Vega sale a hacer su crítica basándose en los mismos principios desde los cuales había censurado los planes de la Reforma Escolar. Y es evidente que entre una y otra reforma había una vinculación estrechísima.

MAESTRO

¿consultó ya estas obras?



SON IMPRESCINDIBLES PARA EL TRABAJO EN EL AULA.

Fundación Editorial Unión del Magisterio

San José 1125

Tel. 9 72 47





GRUPO ESTUDIOS

PSICOPEDAGOGICOS

"MARGARITA ISNARDI"

Como expresión de homenaje a la gran maestra Margarita Isnardi en el primer aniversario de su desaparición; como reconocimiento a su aporte a la ciencia y a su preocupación por resolver los problemas del niño y de la sociedad; como respuesta a la colectiva apetencia por el mejor aprovechamiento de su enorme legado de estudio, trabajo y experiencia que jamás deben desaparecer y sí recogerse y desarrollarse en el espíritu de Rodó, la Fundación Editorial "Unión del Magisterio" entre cuyos creadores ella ocupa un lugar preeminente, RESUELVE:

- 1º Se crea en el marco de la Fundación Editorial "Unión del Magisterio", el Grupo de Estudios Psicopedagógicos "Margarita Isnardi".
- 2º Los fines del Grupo serán los siguientes:
 - a) Estudiar la experiencia y la obra de Margarita Isnardi y divulgarla en el país y en el extranjero.
 - b) Elaborar, en su línea de trabajo y apoyándose en las fuentes de su pensamiento, una orientación que sirva en este terreno a las exigencias del tiempo y la realidad nacional.
 - c) Contribuir a la aplicación y desarrollo de su experiencia clínica a casos particulares y sobre todo a las investigaciones que esta línea de trabajo determina.
 - d) Colaborar con los centros de formación de maestros y profesores y con todas las instituciones preocupadas por los problemas que nos ocupan, en el Uruguay y en el extranjero.
 - e) Contribuir a la educación del pueblo en las cuestiones que afecten a la infancia y la juventud.
 - f) Cooperar a la difusión de materiales coincidentes con estos fines.
- 3º A los efectos de constituir el Grupo y llevar la responsabilidad de la dirección de esta tarea, se designa a las siguientes personas: Mabel Moreni de Giorgi, Amelia Masse Rocco, Renée Behar de Huino, María Esther Dragone de Lloret, Olga Montero, Carlos A. Mourigán.
- 4º A este secretariado corresponderá abrir la inscripción general, designar los equipos de trabajo y sus responsables, trazar el plan de trabajo, nombrar los corresponsales en cada departamento y en los diferentes países con los que establezca relaciones.
- 5º La Fundación tomará a su cargo la publicación y difusión de los materiales que el Grupo indique.

Montevideo, marzo de 1971

la
república

paysandú

En tanto cruje y se desmorona el sistema en que vivimos, la emocionante perspectiva de lo que habremos de construir, nos obliga a repensar y actuar.

Ello nos interesa doblemente, porque como educadores debemos tener bien en claro nuestro rol en la formación del "hombre nuevo" No sólo después sino durante el proceso de advenimiento de esa sociedad donde realmente el hombre será el centro y la meta de nuestros desvelos y realizaciones. Y así, nos resulta urgente analizar fines y fundamentos de nuestra educación, para que siga siendo viva y fecunda y para que nuestra actitud como educadores sea comprometida con esa generación que exige que estemos a la altura de los tiempos.

La conciencia de la crisis.

"Las grandes crisis de la educación han coincidido siempre —dice René Maheu, Director General de la Unesco— con mutaciones profundas de la sociedad y de la civilización. Creo —agrega— que abordamos uno de esos momentos de la historia. En todas partes se hace sentir la necesidad de nuevos modelos para la sociedad y para la persona".

"En un lenguaje más preciso y refiriéndose en forma clara al Uruguay, el Congreso de la Educación y la Cultura en sus resoluciones de mayo pasado, indicaba:

"Se vive una profunda crisis socio-económica caracterizada por la pertinaz agresividad de los sectores de la oligarquía a las conquistas democráticas y los derechos de las mejores tradiciones nacionales; la entrega al imperalismo del patrimonio material y de los medios de comunicación cultural con el pueblo uruguayo; el deterioro unánimemente reconocido de las instituciones de la Enseñanza Pública y de las condiciones para la creación y el usufructo de la cultura".

A dos niveles, una similar conciencia de la situación coyuntural de la educación, aunque sólo en la última existe un preciso planteo socio-político dentro de la real lucha de clases.

LA CRISIS LA EDUCACION, Y EL HOMBRE

JUAN OMAR OSTUNI

Desarrollo - política - educación

En el Uruguay, la intervención de la Enseñanza Media fue el hecho que vino a mostrar palmariamente la profunda y real imbricación del complejo: educación-política-desarrollo. Los ataques diversos a la Universidad de la República, el cercamiento y ahogo económico a los entes educativos, el proyecto de la Universidad del Norte, son otros aspectos de esa escalada, muestras a la vez, de una actitud coherente —además de regresiva— de una clase que pretende la supeditación a su servicio de todos los factores sociales.

En esa perspectiva resulta clara la referencia de Pacheco Areco en su alocución de fin de año, sobre el rol de la enseñanza, al colocarla al servicio de sus planes clasistas de desarrollo.

Esa interdependencia antes indicada, también es puesta de relieve, pero con otra perspectiva, por otro hombre político —Liber Segregni— al decir que "el camino del desarrollo y la liberación nacional, exige la inmediata ejecución de una política de la enseñanza, que asigne la autonomía técnica y administrativa de los órganos competentes, pero también la coordinación necesaria para alcanzar los objetivos nacionales que aquel reclama".

Los propios economistas, señalan esa responsabilidad mencionada: "el sistema de enseñanza —dice el Profesor Interino de Finanzas de la Facultad de Ciencias Económicas, Jorge Iriarty— es una especie de mecanismo de oferta. Debe preparar cuadros humanos para las necesidades del país (...) En el fondo (...) se trata de determinar si se forma un hombre para la comunidad o un hombre para la rentabilidad de los grupos de intereses".

Por un lado pues, los sectores anti-populares, que en un falso planteo han utilizado la enseñanza al servicio de sus intereses egoístas y hoy pretenden seguir engañando al pueblo. Por otro, los que entienden que la educación debe formar hombres solidarios al servicio de un auténtico desarrollo social, justo y auténticamente democrático. En el fondo, se reconozca o no, está la noción del lugar y la función de la educación en el complejo social y su carácter superestructural indudable.

La funcionalidad de la educación.

Para los uruguayos de hoy, como para el resto de los latinoamericanos, se ha hecho conciencia de nuestro carácter de dependientes en lo económico, lo político y por ende lo cultural y dentro de ese marco, la educación tiene un solo objetivo: ayudar a la liberación definitiva y cuando ello ocurra, ayudar a la construcción del hombre nuevo.

Los que hemos despertado de este otro "sueño dogmático" sentimos el deber de proclamar lo que otros se han adelantado a afirmar: que la educación no es un fin en sí misma. Es hora de que nos demos cuenta que el problema no es si educamos a una pura subjetividad o a una totalidad. El problema es, que hemos estado educando para una sociedad injusta que busca formar personalidades dóciles, incrustadas en un sistema alienante, y explotador para utilizarlas luego en beneficio de la clase gobernante. Que nos hemos encasillado en una labor exclusivamente educadora, concentrada en el aula, renunciando así a otras potencialidades humanas, complemento indudable de aquella tarea por su carácter altamente formativo de nuestra personalidad. Y lo que es más grave: que hemos cubierto con un supuesto apoliticismo una opción política regresiva.

Se hace imperioso, por tanto, replantear, insistir en el carácter funcional de la educación: la educación en función de la realidad socio-económica y ambas en función del hombre. No puede haber una acción educadora fecunda sin una concepción válida del hombre y su auténtica libertad, de la sociedad y su fundamento económico, del mundo y sus leyes.

La educación en el proceso de cambio

La situación actual es pues, un desafío para nosotros. Debemos romper el cerco de una especialización esclerosada y encerrada en sí misma. O somos integralmente hombres o nos habremos frustrado como educadores. Es la primera labor y consigna para trabajar en la crisis y en el cambio preparándonos para la nueva realidad.

¿Y en el hecho educativo? Varios aspectos debemos tener presentes. En primer lugar y primordialmente, que el educando —como dijimos— es un ser humano que el sistema espera incorporar con el menor desajuste posible. A través de los medios masivos de comunicación se le crea artificial e inconscientemente toda una ortopedia intelectual, afectiva y activa para que no cuestione nada y sienta y actúe dentro de lo que se considera valioso para la sociedad clasista. Y por otro lado, debemos tener presente que justamente el joven, a pesar de ese ahogo en el cual se le encierra en muchos casos capta intuitivamente las contradicciones a todos los niveles y ello se agudiza cuando el mismo sistema se desfibra y agrieta. La necesidad de opción y acción frente a la desigualdad, la injusticia, la tiranía y la inautenticidad, cuando ella es agu-

da, como lo es hoy, lo impulsa a penetrar en la realidad.

Es aquí donde la educación juega un papel definitorio. No debe partirse de una actitud fatalista, pensando en la mansedumbre del joven, porque es falsa. La realidad es más compleja que esos simplismos interpretativos y existe una interdependencia dialéctica entre los hechos que vive el joven y las fermentales interpretaciones con qué buscar captarlos, que en cualquier momento pueden desencadenar en él, una actitud positiva y activa. (Esta aclaración y puntualización creemos necesario hacerla y puede resultar fuera de lugar para un lector capitalino, pero desde nuestra perspectiva como habitante del interior uruguayo es imprescindible. Con ella pretendemos abarcar en una visión de conjunto, la actitud frente a la realidad, por parte del joven uruguayo de hoy, en la medida que ello es posible.

En segundo lugar el educador debe familiarizar al educando en el enfoque y planteo científico a todos los niveles, de la realidad. Debe frecuentarlo con el análisis preciso, correcto de las leyes que rigen el medio donde vive, la naturaleza de las mismas, las formas de descubrirlas y el valor positivo que tienen para dominarlo y a partir de allí realizar su proceso de liberación en comunidad con sus semejantes. Debe mostrar como la misma sociedad está sujeta a ellas y el valor que en ella tiene el propio hombre a diferencia de los objetos naturales que sólo "soportan" esa regularidad. Así comprenderá que no existe el azar, ni los fatalismos, ni los voluntarismos desarraigados. Ello le permitirá comprender el presente por sí mismo, y captar el valor del género humano y su creciente camino de liberación en todos los sentidos.

Además, cabe promover una actitud crítica, personal y fundada a nivel de la incipiente reflexión filosófica, superando los relativismos y oscurantismos en que se le hace caer, con la fragmentación de problemas, con la enumeración abrumadora de corrientes y doctrinas que no le permiten un asidero real ni una comprensión de lo verdadero y de lo que no es. Así, todo se transforma en un examen a salvar, en un complejo escollo, saliendo a la postre con la misma concepción acrítica vigente en la sociedad, con que inició su tránsito por la reflexión filosófica.

Creemos que es por esta vía como podremos responder a los requerimientos de la hora. Habremos ayudado a algunos o a varios o a la mayoría de nuestros educandos a lograr una interpretación personal y válida de la compleja realidad del presente. Porque habrán aprendido, como hemos aprendido nosotros —o como debemos aprender— a ser objetivos, críticos y creadores de realidades. Solo así podremos hablar —mientras ayudamos a construir en lo político, los caminos infraestructurales— de una educación en la crisis y hacia el "hombre nuevo".

la
república

tacuarembó

OBSERVACION: (Escribimos condicionados por el ambiente de un liceo del interior, por lo cual, algunas consideraciones no son válidas para la activa acción que los docentes despliegan valientemente en la capital).

MODIFICACION DE LA ACTUAL PEDAGOGIA EN LA ENSEÑANZA MEDIA

Ante un tema tan vasto como discutible, las consideraciones emitidas en este artículo no tienen otra pretensión que poner en la mesa de discusiones una serie de aspectos que creemos básicos en la orientación pedagógica general para Enseñanza Secundaria. Hemos recogido experiencias personales que deberán ser confrontadas con las obtenidas por los demás compañeros docentes y conceptos de psicólogos y pedagogos que creemos amoldados a la encrucijada actual de la enseñanza en el Uruguay.

DEFINIR LOS OBJETIVOS PARA ELABORAR LA TECNICA ADECUADA

¿Cuáles son las grandes metas que debemos obtener en la enseñanza? Solo si sabemos adonde vamos podremos conocer el camino por donde conducirnos. En toda guerra hay una estrategia (objetivo final) y una táctica (los mecanismos para lograrlo). Quizás a través de los actuales aspectos negativos de nuestra educación podremos llegar a definir esos objetivos.

Expresa una publicación de la UNESCO: "Por su parte, las autoridades que en general se ocupan de la enseñanza, no tienen ningún interés, ni tampoco deseo, de que esto cambie. Trátase de la familia o el Estado, lo que persiguen estas instituciones mediante la educación es crear hombres conformes con las

APRENDICES DE BRUJOS DE LA PEDAGOGIA

EDGARDO PUENTES

cosas como están. La mayor parte de los sistemas escolares y universitarios existentes hoy en día están perfectamente ajustados para producir un tipo de individuo que asimile, como verdades reveladas, los mitos y referencias colectivas. **La curiosidad de espíritu es lo que teme el poder constituido**, porque este ánimo de interrogación es lo que hace autónomo al hijo, democrático al ciudadano y adulto al hombre, individuo por definición poco dócil, difícil de adoctrinar y capaz de **depender de sí mismo, de sus opiniones para decidir y hacer una elección definitiva**". (Paul Legrand, "Un sistema completo por rehacer", El Correo de la UNESCO, enero 1970).

En algunos países integrantes del mundo capitalista y del socialista se está operando un cambio al respecto. "En Francia se piensa iniciar una intensa campaña para desterrar de una vez por todas los exámenes de memoria". Han llegado a la conclusión de que estos no permiten revelar la personalidad, cultura, capacidad de juicio y sentido estético del alumno" (Revista Clarín, 31/Mayo, 1970). Expresa el ministro soviético de educación: "El número total de horas de clase en la escuela secundaria disminuye... Una de las finalidades de la reestructuración de los programas es evitar la excesiva carga de clases obligatorias y ampliar las posibilidades de **trabajo independiente de los escolares de acuerdo a sus deseos y aptitudes**. Las fórmulas, datos y otros materiales que se han de aprender de memoria y que en vez de requerir "gimnasia de la mente" convierten al cerebro en un depósito de hechos, se reducen a un mínimo racional... De los alumnos se exige que deduzcan fórmulas y definan lógicamente los hechos y no una exposición memorista".

A los compañeros docentes les puede parecer innecesaria la repetición de conceptos pedagógicos que la mayoría conocemos pero no aplicamos y algunos quizás los desconozcan, por lo cual la divulgación e insistencia en los mismos es una tarea importante. Además, el asunto es muy antiguo. Cuando creemos transitar por un solitario camino, tarde o temprano nos encontramos con un fantasma griego que ya regresa por la misma senda. En este

punto nos reencontramos con **SOCRATES, partero de conciencias, que por medio del DIALOGO excita la reflexión activa del educando** y provoca su respuesta obligándolo a buscar para descubrir. El magisterio socrático exigía el diálogo viviente y libre, pero los supuestos poseedores de la verdad absoluta lo condenaron a muerte por ser un peligro para la juventud a quien, según ellos, corrompía.

La **ACTIVIDAD** y la **LIBERTAD** de enseñanza son los dos lemas fundamentales que recogemos del filósofo helénico, en quien, por medio de la indagación y el diálogo consigo mismo y con los demás, estamos en purificación recíproca.

Otro deber ineludible del educador es ofrecer los temas en forma dialéctica, relacionados con lo pasado y lo futuro, lo próximo y lo lejano. Al respecto, expresa el psicólogo Erich Fromm: "Otro modo de paralizar la capacidad de pensar críticamente lo hallamos en la destrucción de toda imagen estructurada del mundo... **La radio, el cine y la prensa ejercen un efecto devastador** a este respecto. La noticia del bombardeo de una ciudad y la muerte de centenares de personas es seguida o interrumpida, con todo descaro, por un anuncio de propaganda sobre jabón o vino. El mismo anunciador, que con esa voz sugestiva, insinuante y autoritaria, que acaba de emplear para convencernos de la seriedad de la situación política, trata ahora de influir sobre su público acerca del mérito de determinada marca de jabón que ha pagado los gastos de las noticias radiales".

Más adelante prosigue Fromm: "En nombre de la "libertad" la vida pierde toda estructura, pues se la reduce a muchas piezas pequeñas, cada una separada de las demás, y desprovista de cualquier sentido de totalidad".

Una de las principales corrientes reformistas en la enseñanza de las ciencias pone el acento en la actividad práctica como método de aprendizaje y en este aspecto debemos poner cuidado en no transformar a los muchachos de ratones de biblioteca en ratones de laboratorio, separados del mundo real, sin pasar de la multiplicidad de lo particular a la unidad de lo universal.

TAMBIEN NOSOTROS SOMOS OPRESORES

A veces nos parece que en lugar de educar estamos "domesticando" al alumno, al tenerlo encerrado, sentado, callado, dándole órdenes en relación vertical, **REPRESIVA**. Le damos la idea de estar ante un ser superior pues nuestros juicios son siempre indiscutibles, lo cual culmina en el examen con la presión psicológica del examinador frente a la inseguridad del examinando que aparece irremediablemente inferiorizado. Lo sintetiza Paulo Freire en una frase: "al educar estamos proyectando la mentalidad opresora sobre nuestros educandos". Quizás fuese más eficaz el preguntar primero, recoger diversas opiniones, informar y replantear la pregunta. "El educador-educando debe despojarse de sus preconcepciones, de sus lecciones preparadas de antemano, debe penetrar primero en el mundo de los otros (alumnos-educadores), zambullido en su misma realidad, para recién a partir de ahí construir juntos, alumbrarnos en conjunto" (Julio Barreiro).

Generalmente al profesor le interesan más los programas que el alumno, cumplir con el rito obsesivo cada año, por temor al director, al inspector, y ahora a "la interventora".

LOS EDUCADORES NECESITAN QUE SE LOS EDUQUE

La ausencia de una enseñanza pedagógica a los profesores no egresados del Instituto de Profesores "ARTIGAS" y los **muy desiguales niveles de aptitudes docentes hacen imprescindibles cursos permanentes para el mejoramiento de la técnica educacional**. Si esto no se hace, entendemos idealista cualquier pretendida reforma de contenidos en los programas.

Siguiendo con la crítica a la norma general de la educación impuesta al educando, que lo inhibe de ejercer más a menudo su derecho a pensar con su cerebro, adaptamos del pedagogo argentino Dr. José Bleger los siguientes conceptos:

"Gran parte de los textos y de las simplificaciones didácticas del supuesto profesor (pues en general es un simple **transmisor**) administran la información **predigerida** y sirven para llenar cabezas y no para formarlas. No debemos olvidar que los sistemas pedagógicos se moldean en la pugna de intereses de las clases sociales, y los métodos anticuados de enseñanza, como la nuestra, son instrumentos que sirven para el **bloqueo** de todo lo que puede ser un descubrimiento de la injusticia del sistema político, por lo cual la clase dominante no vacila en actuar en forma represiva cuando la educación se liberaliza.

El alumno fue marginado de la realidad en nombre de una pretendida objetividad y un profesor que aplique exactamente los programas está favoreciendo claramente al poder político de turno, por lo cual la **neutralidad** es una ficción, pues contribuye al mantenimiento de las cosas como están, sean justas o injustas.

En el mundo humano la mayor objetividad se logra incorporando al individuo al problema, tomando, no la cosa aislada, sino en relación con el sujeto, pues el factor humano es el instrumento de todos los instrumentos: no hay ninguno que funcione sin él o que no haya sido construido con sus manos dirigidas por su cerebro. **NO HAY MAYOR GRATIFICACION EN LA ENSEÑANZA QUE ENSEÑAR A PENSAR** y a actuar según lo que se piensa y a la inversa a pensar según lo que se hace, a pensar según las necesidades reales. Hay que tratar, por lo tanto, que cada miembro **OPERE CON SU IDEOLOGIA**, no tratando solo de hacer una exposición teórica sobre la misma, sino **QUE LA USE**. Podrán aparecer entonces **coexistencias** de ideologías en algunos puntos (cristianismo y socialismo), **contradicciones** (los que homenajean a Artigas y su comportamiento social), etc."

De lo antedicho surge que la enseñanza actual tiene mucho de patológico, pues en ella se encuentra disociado el **pensar del actuar**. Así por ejemplo, en un enfermo que padece

de obsesiones, la acción se encuentra reemplazada por el pensamiento, sin poder trascenderlo, mientras que, a la inversa, en la persona histórica, el pensamiento se reemplaza por la acción.

Nuestra pedagogía en general muestra entonces rasgos inequívocos de una NEUROSIS OBSESIVA de carácter colectivo, en donde se sustituye la imaginación por la acción real.

Manifiesta al respecto el filósofo Krishnamurti:

"A través del mundo está tornándose cada vez más evidente que el educador necesita que se lo eduque. No es cuestión de educar al niño sino más bien al educador, pues él lo necesita mucho más que el alumno. Parece, pues, que lo importante no es tanto la técnica de lo que se ha de enseñar, que es secundaria; **lo que tiene primordial importancia es la inteligencia del propio educador.** Bien sabéis que, a través del mundo, la educación ha fracasado, porque ella ha producido las dos guerras más colosales y destructivas de la historia; y, puesto que ha fracasado, el hecho de sustituir un sistema por otro, parece absolutamente inútil. Si existe, empero, una posibilidad de cambiar el pensamiento, el sentir, la actitud del maestro, entonces podrá tal vez surgir una nueva cultura, una nueva civilización.

Y educar al educador es mucho más difícil que educar al niño, porque el educador ya está definido, está fijo. Su función resulta puramente rutinaria, porque en realidad no le interesa el proceso del pensamiento, el cultivo de la inteligencia. No hace más que impartir instrucción; y un hombre que solo brinda informaciones cuando el mundo entero cruje en sus oídos, no es ciertamente un educador. ¿Pretenderéis decir que la educación es un medio de vida? Considerarla medio de vida, explotar a los niños para provecho de uno mismo, a mí me parece sumamente contrario al verdadero propósito de la educación..."

"...la crisis actual es el resultado de los falsos valores; de los falsos valores en relación del hombre con la propiedad, con sus semejantes y con sus ideas... la función del educador consiste en crear nuevos valores, no en reducirse a implantar valores ya existentes en la mente del alumno... en momento de crisis, los llamados estados democráticos" llegan a ser como los totalitarios, olvidando su "democracia" y haciendo que los hombres se sometan a una norma de acción" (Krishnamurti, "Un nuevo mundo", Ed. Krishnamurti).

Cualquier cambio radical podrá darse con un previo cambio de la estructura psicológica del docente, y aunque considera en general inadecuada la enseñanza actual, la mayoría no hace ningún esfuerzo por cambiar, quizás inconscientemente por temor a lo nuevo, que puede resultar inseguro y riesgoso. Los profesores alienados se refuerzan en un círculo de resistencias al cambio. Expresan deseos de cambiar pero muestran su imposibilidad por-

que hay que cumplir con los programas", "las libretas", "lo que dirá el inspector", etc.

LA OPINION MAS VALIOSA: LA DE LOS ESTUDIANTES

En una encuesta realizada entre alumnos de cuarto año y preparatorios en nuestro liceo ante la pregunta: "¿De qué temas le gustaría hablar en clase?", la mayoría prefiere los temas de actualidad y los problemas de la juventud. Citamos algunas frases textuales de los alumnos:

"Que el educador de acuerdo con lo que da, diera lugar a polémicas que se me ocurren más importantes que ciertas asignaturas".

"Entablar algo similar a una charla entre alumnos y profesores".

"Saco lo que me gusta, lo demás lo olvido".

Esta última frase sintetiza la razón de la corriente pedagógica de enseñanza a nivel emocional, pues psicológicamente, solo recordáramos lo que nos agrada o nos afecta profundamente.

Frente a la pregunta —"¿Qué concepto posee Ud. de los profesores?", las respuestas son muy valiosas:

"Los profesores son en su mayoría muy estrictos, abusan de los poderes que poseen, no se ponen nunca en la posición del estudiante; utilizan los mismos métodos que en la edad de piedra. Aunque hay algunos que no siguen estas reglas.

"Algunos no saben la materia que vienen a enseñar; otros, demasiado rígidos y les importa hablar bien y demostrar que saben y no les importa que los alumnos los entiendan o no".

"La mayoría de los profesores son malos, porque no comprenden los problemas que tiene el estudiante, de su vida familiar y los problemas que está pasando el estudiante en este país".

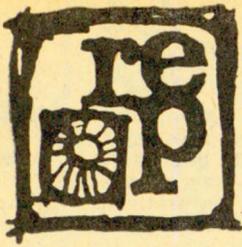
SINTESIS

De acuerdo a todas las consideraciones anteriores, surgen los siguientes lineamientos generales para la orientación pedagógica en la enseñanza secundaria:

- 1) CAPACITACION PEDAGOGICA DEL DOCENTE;
- 2) INCREMENTO DEL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA, poniendo énfasis en que el objetivo de la educación no debe ser solamente proveer información sino aportar los instrumentos necesarios para resolver los problemas.

LIMITACIONES A REFORMAS DE CUALQUIER INDOLE EN EL MOMENTO ACTUAL

No vamos a efectuar consideraciones extensas sobre la influencia de la actual crisis económica y política sobre la educación pues es un aspecto que todos lo vivimos y observamos diariamente. Eso sí, recalamos que solamente en la medida en que esta situación se resuelva se podrán avizorar mejores horizontes para la educación, base misma del futuro nacional. Por lo tanto, sostenemos que la actividad fundamental de todo ciudadano debe volcarse a la esfera gremial en defensa de sus legítimos intereses y a la acción política que encuentre más adecuada para transformar al Uruguay. Sólo así nacerá una nueva educación, para un nuevo Uruguay.



relaciones entre el estado y la educación

(esbozo para un estudio)

CARLOS ALBERTO MOURIGAN

Temas:

1.- De la comunidad primitiva a la modernidad. 2.- EEUU, Inglaterra, Francia, Alemania, Estados Afro-asiáticos, URSS. 3.- En Uruguay. 4.- Educación y Capital. 5.- Estado y Educación. 6.- Desarrollo y Educación.

Método:

De una descripción formal que indique los fenómenos más difundidos pasaremos a los rasgos esenciales en su función. Las relaciones entre el Estado y la educación son hechos concretos, parti-

culares, que sólo pueden comprenderse y elaborarse en sus rasgos esenciales por una teoría general que establezca estos según las características estructurales de las sociedades clasistas, (de las que el Estado es su forma superior de organización política), relevando sus constantes transhistóricas. La inexistencia del Estado en la comunidad primitiva y en la futura autogestión, limita el tema a las formaciones que van de una a otra; las urgencias de la actualidad imponen destacarla.

1 En la comunidad primitiva la educación se da como iniciación práctica progresiva en las actividades del grupo. Todas las instituciones ejercen influencia educativa, no hay una institución específica al efecto ni existe el Estado. La división del trabajo, sobre la base de la propiedad colectiva, es según sexo y edad. En estas organizaciones gentilicias tribales, sobre el proceso educativo confundido con la integración a las prácticas, jalonadas estas por actos rituales probatorios de aptitudes, el conjunto reaccúa ejerciendo una influencia colectiva que no se destaca nitidamente como política. No hay una categoría de individuos especiales para dirigir, con poder coercitivo sistemático y constante. En la sociedad esclavista se dan las tres divisiones sociales del trabajo: de pastores y agricultores, el desgajamiento de los oficios, y la aparición de los mercaderes. Por ellas se constituye la propiedad privada, se opera el asentamiento territorial, la formación de ciudades, el deslinde de la familia, sobre la base de la división en clases determinada por la propiedad productiva. Se constituye el Estado para la resolución de los antagonismos internos de las clases y el dominio externo, que eran los principales asuntos generales, destacándose el poder público por la fuerza armada asegurada con recursos impositivos. Si bien la educación sigue dándose por la integración práctica a las actividades colectivas, los aspectos formativos esenciales son de resorte familiar, bien que el poder público dirige el aprendizaje pre-militar y controla los aspectos cívicos, llegando en algunos casos a la subvención para la formación en estos as-

pectos, asegurando la conformidad práctica e ideológica de esas enseñanzas con los fines del poder público, que se identificaban con los de la élite dominante, cuya autonomía familiar respeta en punto a otros aprendizajes. En la sociedad feudal, al comienzo, el poder político, (concentrado en los fines de fuerza armada que asegure la actividad económica, la integridad del régimen y su expansión) deja un amplio margen de autonomía a la educación, la que se cumple en instituciones específicas, muy determinadas por la actividad socio-económica de la clase dominante y de las nuevas clases que en ella surgirán, como lo eran las instituciones religiosas y las asociaciones laborales. Con los procesos de unificación del poder político, tiende a acentuarse la ingerencia de este en ambos tipos de instituciones, plegando la enseñanza a sus fines; así como en la organización familiar de la clase dominante con las cortes y casas de estudio apoyadas por el poder real. No obstante, en lo más distinto del período, la organización, la financiación y el control de la educación pertenecen a organizaciones para-estatales y la familia. Tanto en la formación feudal como en la esclavista el Estado acepta los límites que a la penetración del sistema educativo ponen las condiciones económicas de los grupos de las clases sociales. En ambas también la actividad cultural masiva es encauzada por las instituciones religiosas, que acogen las prácticas culturales espontáneas y las ponen en conformidad tácita con el poder. La afirmación de la burguesía se señala por un progresivo predominio del laicado y la afirmación del poder estatal (con

sentido nacional) sobre el aparato educacional eclesiástico. Esto particularmente en la enseñanza superior y técnica; la elemental por largo tiempo es controlada por las autoridades políticas de nivel municipal, desenvolviéndose en fábricas parroquiales, establecimientos comunales y fundaciones piadosas. Gradualmente la importancia que toma la educación para las relaciones de producción, la actividad productiva, y la gestión social, lleva a que el Estado nacional asuma la organización, la financiación parcial y el control de los aparatos de enseñanza, para los requerimientos de la cual la organización eclesiástica era regresiva e insuficiente. El sostenimiento de la enseñanza era gravoso para la clase dominante, cuya actividad requería una incrementada penetración educativa. Los medios de educación indirecta también se laicizaron y desarrollaron con el incremento del tiempo libre y la lucha por la satisfacción de nuevas necesidades; de estar grupalmente organizadas las actividades culturales de las masas pasaron a ser objeto de explotación de empresas, controladas en los aspectos éticos y de orden público y generalmente después subvencionadas, por el Estado.

2 En los modernos Estados capitalistas los medios de difusión cultural son actividades empresariales bajo una legislación de los modos de administración estatal, paralela en cada campo, esta sin finalidad lucrativa pero sí con la de formar opinión. Respecto al sistema de educación nacional, los Estados conciben y delimitan jurídicamente los organismos de enseñanza, solventan su actividad en parte importante, controlan las agencias privadas de educación en punto a competencia y ética, apoyándolas financieramente. En toda esta actividad invisten de carácter nacional y general para toda la sociedad a los fines del poder, afirmando valores aparentemente comunes, que el orden jurídico estatal define e impone coercitivamente, en forma directa o indirecta. El incremento de la ingerencia de la administración en la educación ha sido para una mayor influencia del capital en ella. Los sistemas educativos han tendido a la homogeneización en el capitalismo, no tanto por el avance científico de la pedagogía y los adelantos técnicos en los centros, cuanto como por la generalización de los modos de administración estatal, de dominio político por sobre las particularidades locales, realizándose acuerdos intergubernamentales como las Conferencias de Ministros de Educación de nuestro continente. En los centros del sistema capitalista, el examen de la administración y el control educacional revela diferencias típicas entre ellos: responsabilidad local y control descentralizado en **EEUU**; centralización y control nacional en **Francia**; responsabilidad dividida entre unidades locales y nacionales en **Gran Bretaña**; centralización con multiplicidad de sistemas coordinados en **Alemania Federal**. Por sobre esas particularidades se procesa en todos, a partir de la afirmación del capitalismo monopolista de estado y como parte de esta, una ingerencia cada vez mayor del gobierno en la orientación de la educación: En **EEUU** desde 1939 con la ayuda a los gobiernos federados y a las instituciones privadas, en **Gran Bretaña** con la ley de educación co-

mún de 1944 y disposiciones financieras relacionadas en el mismo año, en **Alemania** bajo el nazismo y la ocupación siguiente, en **Francia** desde la V República y la ley de coordinación de 1968. Pero paradójicamente esa mayor intervención estatal ha sido para corregir y modificar a los sistemas según cambios técnico-científicos que se procesaban por antagónicos proyectos empresariales, y exigencias empresariales de orden social. En **EEUU** la información, promoción y financiación por el Estado Federal pertenecen al Departamento de Salubridad, Educación y Bienestar del Gobierno Federal, la responsabilidad directa de la administración es de las Juntas Estatales, de las que rara vez son miembros los educadores, estas designan Comisionados o Superintendentes ejecutivos, cuando no los designan los gobernadores. Esas Juntas de organismos burocráticos que eran, han ampliado su competencia a programas, textos, designación y calificación de docentes así como a aspectos edilicios y de salubridad. La tendencia de todos los estados es a centralizar los distritos. La interferencia política y financiera es constante problema. En **Inglaterra** el Ministerio de Educación da las pautas de política educativa general, y bajo pretexto de apoyo a las autoridades locales autónomas propicia textos, programas, métodos, controla la eficiencia, fiscaliza los recursos, por medio de un cuerpo inspectivo con un complejo secretariado. En **Francia** el Ministerio de Educación, con divisiones burocráticas para cada rama de la enseñanza, tiene el control de todo el aparato, siendo responsable ante el Parlamento. Con el apoyo presidencial puede implantar normas con el alcance de decretos leyes. En su competencia está tanto lo burocrático como lo pedagógico. Un Consejo asiste al Ministro y en él tienen representación la enseñanza privada, grupos de la actividad social y docentes. Las administraciones municipales dependen de los recursos locales y los créditos bancarios. En **Alemania Federal** recién con el nazismo se creó un Ministerio de Educación Nacional omnipotente, cuyas funciones asumieron las fuerzas de ocupación, siguiendo luego un régimen de control estatal mixto. Los estados federales son los responsables de los programas educacionales según sendas leyes con rasgos comunes en los once territorios, celebran conferencias anuales de Ministros de Educación que concretan acuerdos sobre todos los aspectos. El Gobierno Federal, por el Ministerio del Interior, supervisa el funcionamiento del sistema y arbitra recursos. En todos estos países se da además una actividad educativa técnica especializada en institutos financiados por las grandes empresas para formar cuadros en sus peculiaridades.

El sentido de esa intervención estatal creciente ha sido el de la acentuación del ejecutivismo burocrático en desmedro de las posibilidades de orientación pedagógica científica por docentes y estudiantes, la sustitución de la influencia de los padres y las comunidades locales por la de los grupos empresariales, la influencia directa del Poder Ejecutivo sobre el Legislativo en la orientación absorbiendo sus competencias. Esta ingerencia gubernamental creciente se procesó por la vía de reorganizaciones administrativas y la intervención en la financiación. El examen de

los gastos públicos en ellos revela que: en el incremento de los gastos sociales, en los centros capitalistas, coincidente en fechas con las reformas que venimos de describir, el aumento de los gastos en educación es comparativamente reducido y de por sí bajo. En EEUU el aumento de lo asignado a educación es muy escaso si se lo compara con el aumento de la población. Otro tanto puede decirse para Francia, donde además su incremento es el menor proporcionalmente respecto al aumento de los demás gastos, y en Gran Bretaña los gastos en la materia son tan bajos como el 3% del PNB, nivel al que además han llegado muy lentamente. Esto corresponde a que más que la promoción estatal de la enseñanza importó la gerencia gubernamental de ella. Estos designios han encontrado el límite en las movilizaciones de las clases populares y el estudiantado por la enseñanza, en las reivindicaciones docentes por salarios y poder decisorio en lo pedagógico, de todos por recursos, conflictos que rápidamente el propio Estado hace que adquieran carácter político.

En los nuevos Estados afro-asiáticos dependientes, el intervencionismo estatal en educación suele ser más directo y arranca de los comienzos mismos de la implantación de sistemas modernos. Este se ejerce por los tradicionales departamentos ministeriales, que actúan coordinados muchas veces con agencias internacionales imperialistas. Tendieron los gobiernos a impartir rudimentos de educación técnica, manteniendo los valores precedentes, subrayando el nacionalismo por encima de las reales divisiones sociales. Las estructuras educacionales funcionan en ellos como canales de transición de la explotación colonial a la neo-colonial. Las élites intelectuales, muchas veces integradas al aparato militar o al empresarial, adjudican importante papel a la educación, plegándola a las exigencias de dominio político, y suelen entrar en conflicto con las tradiciones pre-existentes de grandes grupos, así como se ven en dificultades por la debilidad de su aparato educativo para absorber los reclamos de las masas que han movilizado.

En los países socialistas la educación está organizada de modos diversos sobre el rasgo esencial de ser Estados propietarios de los medios fundamentales de producción, que cumplen funciones económicas, culturales y educativas en una administración dirigida a la construcción social, en regímenes de los que se ha erradicado la explotación del hombre por el hombre, y donde las masas, conducidas por los partidos comunistas y obreros, juegan un papel dirigente.

En la URSS está establecido un sistema único de enseñanza, con una compleja red organizativa, en la que se destaca la participación de especialistas en educación, y por la cual se asegura la intervención de amplias masas en su gestión, tendiente esta a crecer. Se desarrolla vinculado al trabajo y concertado con el desarrollo y las exigencias ocupacionales crecientes. Es incumbencia del Soviet Supremo el establecimiento de las bases en materia de instrucción pública; cada una de sus Cámaras tiene una Comisión de Instrucción Pública, Ciencia y Cultura que prepara la legislación respectiva. El Presidium designa el Ministro del ramo y promulga los decretos necesarios sobre asuntos corrientes. El Ministro integra

el Consejo de Ministros donde están los Presidentes de los comités de ciencia y técnica, de instrucción técnico profesional, junto a los de las demás actividades. El Ministro define más que prescribe directamente el ámbito de la educación. Cuenta con un Departamento de Organización y Administración que trabaja con las autoridades locales, y con Inspectores que son nexos entre estas y él. En las zonas hay Comités de Educación integrados con gente de experiencia educacional. Hay un Consejo Científico Estatal de investigación y preparación de materiales para la educación y una Comisión de Publicaciones. Las autoridades federales se reiteran a nivel estadual. Gran parte de la financiación es de cargo de las repúblicas, cubriendo los déficit las fuentes federales. El sistema articula la descentralización de la responsabilidad y el control con la autoridad y el plan centralizado. A efectos de la coordinación son importantes las conferencias periódicas de Ministros de Educación, y los nexos de estos con la Comisión del Plan. El Partido Comunista desempeña una importante labor educacional en dos funciones: una, la educación de masas por la actividad de sus agrupaciones, jerarquizando el trabajo social; otra, por su presencia en las instituciones educativas, como fuerza dirigente en la construcción del comunismo. En esto es importante señalar que es su actuación en ellas obra de persuasión y discusión, no teniendo, al promover sus iniciativas, derechos burocráticos administrativos. La prensa juega un amplio papel en la iniciativa y planteamiento de los problemas educacionales. El papel de la educación aumenta con la mayor importancia que adquiere el factor subjetivo en la creación de la nueva sociedad, y al avanzarse a ésta crece la importancia de las masas en inéditas formas de organización.

3 En Uruguay el régimen, de cumplirse las hipótesis legales que la represión gubernamental impide, en punto a principios sería: la libertad de enseñanza, oficialmente controlada respecto a higiene, moralidad e idoneidad más la no-propaganda de la violencia. El aparato público sería gratuito y laico, conforme a la obligatoriedad general querida para los niveles primario y medio. La implantación de estos principios ha sido obra de los agentes empresariales de la modernización, de los pedagogos progresistas y del movimiento popular presionando sobre el poder político dominante. La ingerencia gubernamental presenta grados diversos en las estructuras de la enseñanza. Respecto al sector privado, financieramente lo subvenciona con exenciones fiscales, pedagógicamente le impone un mínimo programático, y ejerce un control de eficiencia, a más del de higiene y moralidad. En el sector público los tres niveles de enseñanza se cumplen por sendos organismos con estatutos especiales, que a nivel constitucional tienen un régimen muy especial: el de los entes autónomos de enseñanza. Estos son personas públicas estatales, con competencia nacional en cada nivel, regidos por Consejos Directivos autónomos. Estos tienen un régimen especial en cuanto a la designación y remoción de sus integrantes, diferente en cada nivel, se les reconocen plenos poderes de administración y orientación pedagógica expresamente amplios, y la ingerencia directriz es compartida por el Ejecu-

tivo y el Parlamento. Este último prima en la determinación de la política educativa en general, y el Ejecutivo en la selección de los integrantes de la dirección. Los propios entes, a más de la responsabilidad por la ejecución de la política educativa impuesta, tienen facultades de asesoramiento sobre sus competencias ante el Legislativo. Financieramente, por vía presupuestal, el gobierno tiene el control externo del aparato público de enseñanza, su ingerencia interna por la designación de directivos dóciles es total en primaria, mayoritaria en la media vocacional, relativa en la media general, nula en la superior. Esta escala de autonomía es paralela al grado en que las capas sociales, de abajo a arriba, tienen acceso a la enseñanza, y corresponde a la presión política que como fuerzas sociales han logrado hacer. Históricamente la clase dominante en la colonia impartía instrucción por medio de organizaciones religiosas, financieramente apoyadas por los ayuntamientos y particulares, el sistema era ajeno a la jerarquía del Estado, más independiente que autónomo. En el período artiguista se apuntó a la intervención estatal para la extensión de la educación y la afirmación republicana democrática. En el lapso siguiente la intervención estatal fue tanto en lo administrativo como en lo técnico docente a los niveles primario y medio, aunque al superior se reconocían los tradicionales fueros hispánicos; mientras la enseñanza media estuvo ligada a la superior se benefició con su autonomía. La evolución fue en el sentido de dotar al aparato educativo de independencia del Estado en lo técnico pedagógico y a afirmar el contralor político por el Ejecutivo, entre constantes conflictos con represión armada frente a movimientos de masas que se han sucedido desde el último cuarto del siglo pasado hasta hoy. Los proyectos gubernamentales de coordinación de la enseñanza constituyen un intento de predominio ejecutivo que merece serias reservas jurídicas, deja al sector privado sin coordinar, afecta la libertad de enseñanza y los derechos constitucionales de la Universidad, entra en conflicto funcional con los organismos restantes, restringe la competencia docente, y no es viable, respecto a los medios masivos de cultura para la educación indirecta: ellos son parte del negocio privado; el Estado solo realiza un control de orden público, tiene en algunos casos una descaecente actividad paralela, y no ha promovido las leyes orgánicas que los propios trabajadores de esas actividades han planteado; en el deporte se exagera el patriotismo, en la propaganda comercial los fines empresariales son plantados como nacionales, en la pseudo-cultura se hace abierta propaganda conservadora y de distracción de la realidad, todo lo cual sirve al dominio.

4 Lo expuesto exhibe que la educación se profundizó por la formación de entidades específicas, de par con el proceso de formación del Estado como institución coercitiva de las clases dominantes. Estas, por ambos aparatos, aseguraban su dominio, controlando el segundo al primero en punto a la cohesión ideológica y el orden social. Mostramos también cómo en la sociedad moderna capitalista el Estado ejerce cada vez más un

papel predominante en la enseñanza, que es modo principal de la educación, con arbitrios tanto para la enseñanza privada como para la pública. No nos engañe la importancia de la enseñanza privada: la distinción entre instituciones de derecho privado y público, su papel y actividad, es por determinaciones del Estado, por la clase que detenta el poder tanto en unas como en otras. Tanto educador como educando, **en la práctica pedagógica** concreta cumplen una actividad individual de capacitación, de don de sí y realización personal; y esto es lo que suele realizarse como misión social y nacional de humanismo educativo. De un punto de vista que abarque la totalidad social: la práctica así comprendida es unilateral y abstracta. El contexto socio-estatal en que se cumple la práctica pedagógica puede aparecer en ella por las condiciones penosas en que se cumple y por la coacción ya administrativa, ya represiva, pero el discernimiento así de esto es todavía insuficiente (como los proyectos reformistas que de él nacen) y parcial. **Mirando lo básico de la sociedad**, la producción de la existencia social, aparece que el trabajador que consume en beneficio de sí mismo: alimentos, vestido, educación y hasta diversión, con esos actos individuales cumplidos fuera del proceso directo del trabajo, renueva sus fuerzas, reproduce las fuerzas productivas, y eventualmente las mejora, y con el gasto de su salario, que por vía de pagos, impuestos y ahorro vuelve a la clase capitalista, y por la aceptación de usos y nociones propias del régimen, contribuye a la reproducción de las relaciones de producción existentes, de máxima explotación. Por individuales que sean esos actos de consumo, por más beneficio de sí y del prójimo que en ellas se busquen, no dejan sus agentes de ser atributos del capital en cierto decisivo respecto. En la práctica pedagógica, por los hilos inmediatamente invisibles de las funciones sociales, en medios aparentemente muy disociados del trabajo, conjuntamente con sus designios individuales (y muchas veces en contra de ellos), docentes y educandos cumplen una función en la que están ligados al capital. Es ese vínculo sutil e inaparente, y no el resumen abstracto de los propósitos subjetivos ideales, cual "la formación del hombre y el ciudadano", el que da la definición social de sus relaciones individuales. En cuanto en la práctica pedagógica, ya desde las instituciones prenatales, hasta las postprofesionales, se promueve la capacitación y el adiestramiento, se está trabajando en la reproducción de las fuerzas productivas. Casi indiscerniblemente con esto se educa la personalidad conforme a las nociones predominantes, según la ideología dominante, por ejemplo: el idealismo psicologista en pedagogía, la historia en abstracción de la lucha de clases, el idealismo en la evolución biológica, o en la fundamentación de las matemáticas, civismo estatista en abstracción de la opresión o con prescindencia política a pretexto de laicismo, etc. y por esta vía se concurre a afianzar y reproducir las relaciones de producción. La más generosa dedicación educacional en el sistema capitalista concurre funcionalmente a la explotación y agudización de las contradicciones del mismo. El sistema de enseñanza, con todas sus deserciones da a la

clase dominante los cuadros que a los diversos niveles precisa, y aún las naciones dominantes se sirven de los adiestrados por los sistemas de las naciones dominadas. La enseñanza es además un medio en el cual se toma al individuo desde sus momentos en que es más plástico, y se lo puede tener con bastante continuidad por horas y horas, receptivo a la presión ideológica sobre su quehacer mismo.

5 Visto el nexo de clase se comprenderá mejor la **relación entre el Estado y la Educación**. El Estado se distingue como poder social por ser un conjunto institucional que dispone de un aparato específico, dominante, de coerción, que garantiza su gestión en todos los órdenes de la sociedad. Por su actividad estatal la clase dominante maneja, no sin contradicciones, sus propios asuntos generales, comunes. Para subvenir al manejo de estos opera una redistribución de la plus-valía por medio del presupuesto y sus impuestos. Fundamental de estos asuntos comunes es asegurar la propiedad privada y la reproducción capitalista en todos los órdenes, principalmente de las relaciones de producción y de las fuerzas productivas, cuyos elementos se dan en el trabajo directo mismo. Por otra parte, ningún Estado puede subsistir si la coacción no va de par con cierto grado de sumisión psicológica (que ya en el proceso del trabajo se trata de imponer), sin una influencia ideológica. Como mostramos, la enseñanza es uno de los instrumentos principales para esos fines. Como ella es una gestión social muy costosa, compleja, especializada, que como inversión productiva sólo rinde beneficios globales a la clase capitalista en muy largo plazo, esta la promueve por medio del Estado, ya directamente en la forma de la pública, ora indirectamente en la forma de la privada. Cuando lo requiere da un aprendizaje suplementario en sus empresas, tanto a los cuadros y gerentes como a los obreros. La gratuidad de la enseñanza pública (pagada por la mayoría de la población) permite darle la

penetración que se desee, regulando el acceso por medio del retaceo presupuestal y el alza del costo de la vida, más la jornada de trabajo agobiadora. Con el simbolismo nacional del Estado, más su ritual y su ser impartida a distancia del trabajo, más la relativa independencia de la cultura y lo específico de la pedagogía, dan a los intereses de clases apariencia de generalidad. Esta relación de dominio que hace fútil todo reformismo pedagógico, no debe llevar a un falso radicalismo; las capas medias de ellas sienten el golpe de la crisis, docentes y juventud masivamente pasan a la brega social; y los obreros conscientes comprenden que en la lucha por la educación se juega mucho de su propio futuro; las reivindicaciones pedagógicas no son tampoco indiferentes a los intereses de la mayoría del pueblo.

6 En los países desarrollados (centros imperialistas) la aceleración de la acumulación del capital y la aplicación de avances tecnológicos se realiza reduciendo la mano de obra ocupada; concorde con esto el sistema educacional, al tiempo que se adecúa a la formación de nuevos cuadros de las capas medias que se asalarian, acentúa su seleccionismo y margina a contingentes más numerosos que pasan a la desocupación. En los países subdesarrollados (dependientes) el enlentecimiento de la acumulación por el drenaje de recursos y el que la reproducción ampliada de ellos se realice en las metrópolis imperiales y para ellas, convierte en sobrante a una gran parte de la mano de obra, la que también es marginada del sistema de enseñanza. El avance de la enseñanza no es pues, en lo esencial, cuestión de mayor o menor grado de desarrollo, ya que lo que la frena es el capitalismo. Ninguna política de desarrollo del Estado burgués puede promover a fondo la educación popular ya, "es, por el contrario, el Estado el que necesita recibir del pueblo una educación muy severa" (C. Marx en Crítica del Programa de Gotha).

gales

palacio del buen vestir

18 DE JULIO 241

TACUAREMBO

las enfermedades infecto- contagiosas

más frecuentes en la infancia

Dra. LIL CARDOSO de LOPEZ
Dr. CARLOS MARIA MORALES

El niño en todos los ambientes está expuesto a una infinidad de agentes nocivos que pueden conspirar contra su salud.

Si las condiciones le son favorables, vivienda, buen estado nutricional, higiene de los alimentos y del cuerpo los factores especialmente infecciosos pueden ser en cierto modo contrarrestados.

En el medio urbano por mayor facilidad y accesos a centros asistenciales y a veces mayor difusión en el conocimiento de ciertas enfermedades, es posible que el niño llegue antes a manos del médico sin que el maestro tenga un papel preponderante.

En cambio en el medio rural las condiciones son muy otras; el niño viene desde muy lejos, recorriendo distancias apreciables para llegar a la escuela, no se consulta al médico con tanta asiduidad y la madre no siempre ha oído hablar de poliomielitis, de fiebre urleana o de rubeola.

El maestro juega así, en muchas ocasiones, un triple rol, de maestro, padre y médico debiendo resolver situaciones a veces bastante difíciles. Es por eso que debe tener conocimiento de algunas enfermedades frecuentes en nuestro medio, debiendo cumplir funciones de orientador con el fin de llevar a cabo medidas profilácticas adecuadas que coadyuven con la labor médica.

En su tarea específica de educador le corresponde la de transmitir a la comunidad en donde vive el conocimiento de las medidas elementales de profilaxis e higiene.

Así en una forma que pretendemos sea clara y al nivel necesario para que pueda servir en la práctica a modo de consulta daremos primeramente una reseña de la **Epidemiología** y **Profilaxis** de las enfermedades infecto contagiosas para luego encarar de la misma manera, las enfermedades de origen infeccioso más comunes en nuestro medio.

La Organización Mundial de la Salud considera que la **educación sanitaria en las escuelas** es una parte importante de la educación general y un medio decisivo de promover la salud. Entendiéndose por Educación Sanitaria el conjunto de las experiencias que contribuyen a inculcar en las personas hábitos, actitudes y conocimientos útiles relacionados con la salud individual familiar y colectiva.

Para cumplir una verdadera Educación Sanitaria el maestro debe estar capacitado de-

biendo tener nociones precisas sobre lo que significa la Epidemiología y Profilaxis.

Sobre Epidemiología existen varias definiciones pero el interés desde el punto de vista práctico es tener un concepto claro del término. Así Welc le define como la ciencia que estudia la historia natural de las enfermedades teniendo en cuenta todos los factores que explican su existencia y su difusión en las colectividades.

Se basa en el conocimiento de la Biología, de los **agentes** y **causas** de las enfermedades; de los **factores** que explican su **existencia** y su **difusión** en el ambiente exterior; del mecanismo de **defensa general** y **específicos** que protegen a los individuos y poblaciones y de las **causas** que disminuyen su resistencia.

La Epidemiología se ocupaba solamente de las enfermedades infecto contagiosas, pero actualmente se ocupa de todas las formas de enfermedades; no obstante, por el interés en el medio escolar del conocimiento de las enfermedades infecciosas nos referiremos especialmente a la epidemiología y profilaxis de las mismas.

Tres son los factores que intervienen en el desarrollo de una enfermedad infecciosa.

- el reservorio (agente causal)
- vías de transmisión
- población receptiva.

I RESERVORIO

El reservorio puede ser humano (hombre enfermo o portador), extrahumano (suelo, animales) o mixto.

El Reservorio es el lugar donde los agentes causales viven y se multiplican. Estos agentes a su vez pueden pertenecer al reino animal y vegetal.

- 1) Protozoarios (amibas, tripanosomas, etc.)
- 2) Metazoarios (gusanos, artrópodos)
- 3) Bacterias
- 4) Virus
- 5) Hongos.

II. VIAS DE TRANSMISION

Hay que tener en cuenta: 1) la vía o Puerta de Salida, 2) la vía que sigue o que le ofrece el ambiente al agente, para llegar al huésped y 3) la vía o Puerta de Entrada al huésped.

Cuando se habla de Vía de Transmisión propiamente dicha, se refiere a la expresada en segundo término.

1) **Vía o Puerta de Salida.**

Pueden ser: excreciones, dexamaciones, picaduras de insectos o inyecciones.

2) **Vía que le ofrece el ambiente.**

Agua, aire, alimentos, objetos, insectos y otros vectores y el hombre mismo.

3) **Vía o Puerta de Entrada al Huésped.**

Rinofaríngea, cutáneo - mucosa, digestiva, o transcutánea.

Se debe sin embargo decir que no existe una sola vía para un determinado agente, sino que existen varias, predominando una de ellas.

Vía Aerógena; La transmisión por el aire puede ser **directa**, a través de pequeñas partículas de saliva emitidas al hablar (gotas de Flüge), que llegan a otro individuo o **indirecta** a través de las gotas que adheridas al polvo son transportadas a distancia.

La mayor parte de las enfermedades que se transmiten por esta vía tienen su puerta de entrada a través del aparato respiratorio.

b) **El Agua:** Es el vehículo de transmisión de las enfermedades entéricas o intestinales, cuando se contamina con las excreciones que de una u otra forma han llegado hasta ella.

c) **Alimentos:** Dentro de ellos destacamos la **leche**, que puede ser vehículo de enfermedades tales como tuberculosis, brucelosis, etc.

Los alimentos crudos o poco cocidos, de origen vegetal o animal (verduras, carnes, conservas, etc.) se pueden contaminar a través de la persona que los manipula o del ambiente infectado, en el caso de las verduras en contacto con el suelo o el agua contaminada.

Tanto el agua como los alimentos tienen una vía de entrada común que es la **digestiva**.

d) **Los Objetos:** cualquiera sean, cuando han sido utilizados por una persona enferma pueden actuar como vehículos de transmisión.

e) **Insectos:** pueden actuar como vía de transmisión, a través de distintos mecanismos;

siendo dos las principales: a) **Mecánica:** es el caso de la mosca doméstica que vehiculiza simplemente el agente; b) **Biológica:** donde el agente se multiplica y sufre transformaciones dentro del vector, siendo éste imprescindible para que se cumpla el ciclo; es el caso de la vinchuca en la transmisión de la enfermedad de Chagas.

III. POBLACION RECEPTIVA O SUSCEPTIBLE

Es cualquier persona que se supone no posee resistencia contra un agente determinado y está en condiciones de desarrollar la enfermedad. La misma no puede producirse cuando el individuo tiene suficientes defensas que pueden ser: pasajeras o permanentes (inmunidad).

Existen a su vez **factores** que favorecen la infección; así como el estado nutricional deficitario, fatiga, frío, factores constitucionales, traumatismos, etc.

En el organismo existen barreras naturales que impiden a los agentes su penetración: las mucosas y la piel sana constituyen un mecanismo de defensa local; mientras que a nivel humoral la fagocitosis y la producción de anticuerpos (que tiene por finalidad neutralizar la acción tóxica y microbiana del agente) constituyen un mecanismo de defensa general.

Los anticuerpos son globulinas íntimamente unidas a la fracción gama globulina del plasma que resultan de la acción del antígeno sobre el organismo.

La inmunidad o estado de defensa de un individuo puede ser producida en forma **activa**, a través de la enfermedad o por medio de vacunas (activa porque el organismo tiene que fabricar los anticuerpos) o en forma **pasiva**, a través de los **sueros** o la transmisión transplacentaria al recién nacido, en ambos casos los anticuerpos están formados.

La inmunidad activa demora más en desaparecer o no desaparece aunque tarda más en producirse, que la inmunidad pasiva pues aquí los anticuerpos le son dados al organismo directamente.

profilaxis

Definición: Profilaxis es el conjunto de medidas de contralor, tendientes a evitar las enfermedades.

La profilaxis de las enfermedades infecciosas se basa en tres medidas fundamentales.

- 1) Supresión del Reservorio microbiano.
- 2) Supresión de las VIAS de TRANSMISION.
- 3) Aumento de las RESISTENCIAS individuales y colectivas.

Veamos cada una de ellas:

1) **SUPRESION DEL RESERVORIO**

Dijimos que el RESERVORIO podía ser:

- a) El **HOMBRE** enfermo o portador de gérmenes.
- b) Los **ANIMALES**, particularmente los domésticos y roedores.
- c) El **SUELO** y sus proximidades.

Para una profilaxis eficaz, habría que ir a

la erradicación del Reservorio. Este es el método ideal en caso del reservorio animal; pero no lo podemos hacer frente al reservorio humano. En este caso contamos con las siguientes medidas:

- a) **DIAGNOSTICO PRECOZ.**
- b) **DENUNCIA OBLIGATORIA.**
- c) **CIRCUNSCRIPCION Y ELIMINACION del FOCO.**

A) DIAGNOSTICO PRECOZ.

Aquí el maestro puede jugar un papel importante, fundamentalmente en aquellas zonas rurales distantes de centros médicos. Para ello se debe tener presente las características epidemiológicas de cada enfermedad, que será motivo de próximos artículos.

También es importante en el Diagnóstico Precoz, la práctica de los **CONTROLES** de las **COLECTIVIDADES**, completadas con análi-

sis y radiografías, realizados en forma periódica. Tenemos como ejemplo la labor realizada en nuestro país por la CRUZADA ANTITUBERCULOSA. El maestro en su rol de Educador Sanitario debe inculcar en la comunidad en que actúa las ventajas de este método.

B) LA DENUNCIA OBLIGATORIA.

Consiste en la información a las autoridades sanitarias correspondientes, de las enfermedades infecto contagiosas diagnosticadas, por parte del médico. La legislación de cada país mantiene una lista de enfermedades de denuncia obligatoria.

Nuestro Código Nacional sobre Enfermedades de Declaración Obligatoria fue decretado por última vez en 1961. En él, se incluyen todas las enfermedades infecciosas y las enfermedades profesionales.

C) CIRCUNSCRIPCION Y PRONTA ELIMINACION DEL FOCO.

Comprende: Aislamiento, Tratamiento del enfermo y cuidado de los convalecientes.

1. - AISLAMIENTO. Consiste en la separación de las personas infectadas durante el período de transmisibilidad en lugares y bajo condiciones que eviten la propagación del agente infeccioso a otras que sean susceptibles.

Período de transmisibilidad, es el período durante el cual puede propagarse el agente infeccioso de una persona infectada a otra, o de un animal infectado al hombre.

Los períodos de más alta contagiosidad, son por lo general los de invasión y de estado. Es el caso del sarampión, que no contagia en el período de incubación y de convalecencia, pero en otras como difteria y escarlatina, el período de contagiosidad se extiende desde el momento de penetración del germen, hasta que este es eliminado. En la tuberculosis y la sífilis, la transmisión a veces se hace en forma intermitente, cuando se abren las lesiones.

En cuanto al lugar en donde debe realizarse el aislamiento, a veces es necesario hacerlo en el hospital; otras es domiciliario (Sarampión, Tos Convulsa).

2 - TRATAMIENTO. El tratamiento para ser eficaz como medida profiláctica debe realizarse al enfermo y al portador. Cuanto más precoz se inicie el tratamiento, más se acortará el período de contagiosidad.

3. - CUIDADO de los CONVALECIENTES. Es muy importante cuando siguen eliminando gérmenes.

2) SUPRESION DE LAS VIAS DE TRANSMISION.

Vale decir impedir que el germen patógeno llegue del enfermo al sano. Para ello las principales medidas a tomar son:

a) DESINFECCION o sea destrucción de los agentes patógenos fuera del organismo por medios físicos o químicos aplicados directamente.

Puede ser Concurrente cuando se realiza inmediatamente después de la eliminación de las materias infecciosas del cuerpo del enfermo, o después que se han contaminado los objetos, impidiendo que sean tocados por

otras personas. O puede ser Terminal cuando se realiza una vez que el enfermo ha sido alejado, o ha dejado de ser una fuente de contagio.

Los DESINFECTANTES pueden ser:

a) FISICOS:

- 1) La luz del sol o los rayos ultravioletas producidos artificialmente.
- 2) El calor: aplicado en distintas formas; directamente por medio del flameado, o el calor húmedo, a 70° destruye durante media hora todos los gérmenes patógenos no esporulados. Lo mismo la ebullición.

También se usa el calor SECO, con el cual se llega a temperaturas más altas destruyéndose así los gérmenes esporulados. Por último citamos la incineración, que puede aplicarse para la destrucción de materiales sin valor.

b) QUIMICOS:

Muchas son las sustancias químicas que por sus propiedades germicidas se usan como desinfectantes. El cloro, el Espadol, el C-Tablón, la solución de mercurio cromo, el yodo, etc.

En suma las medidas tendientes a suprimir las vías de transmisión son:

A) VEHICULOS INANIMADOS.

- Purificación del agua.
- Eliminación sanitaria de excretas.
- Higiene de los alimentos y en especial de la leche.
- Desinfección concurrente y terminal.

B) VEHICULOS ANIMADOS.

- Eliminación de vectores.
- Fumigación de buques.
- Desratización.
- Desinsectización.

3) AUMENTO DE LAS RESISTENCIAS INDIVIDUALES Y COLECTIVAS.

Consiste en aumentar las DEFENSAS del organismo, lo que puede conseguirse:

a) Mejorando las condiciones socio-económicas de la comunidad, nutrición adecuada, vivienda confortable, educación sanitaria, etc.

b) Protección BIOLÓGICA: mediante la administración de VACUNAS Y SUE-ROS. Demás está decir el rol primordial que desempeña el maestro en esta etapa de la profilaxis de las enfermedades infecciosas, de ahí que creemos es fundamental el conocimiento por parte del educador del plan de vacunación, y a él nos vamos a dedicar a continuación, exponiendo en primer término el calendario aprobado por el Ministerio de Salud Pública para la vacunación de los niños.

plan de vacunaciones

EDAD	TIPO DE VACUNA Y DOSIS	OBSERVACIONES
0 - 1 mes	ANTITUBERCULOSA (B.C.G)	Sin previa prueba tuberculina.
3º mes	1ª dosis, vacuna Triple. (Difteria Tétanos, Tos Convulsa). 1ª dosis Vacuna Antipoliomielítica trivalente.	No hay inconvenientes y sí ventajas en hacer al mismo tiempo la vacunación triple y antipolio vía oral.
5º mes	2ª dosis Vacuna Triple.	No hay inconveniente y sí ventajas en hacer al mismo tiempo la vacuna triple y la vacuna antipolio vía oral.
6º mes	3ª dosis Vacuna Triple. 2ª dosis Vacuna Antipolio trivalente.	
7º mes	Vacuna Antivariólica.	La lectura se hará al 7º día.
18º mes	1º Refuerzo Vacuna Triple. 1º Refuerzo Vacuna Antipolio.	Se dejará un lapso de por lo menos un mes entre la revacunación antipolio y la revacunación antivariólica. La lectura de la reacción se hará el 4º día.
Al ingresar a la escuela. (antes de cumplir los 7 años de edad.	2º Refuerzo Vacuna Triple. 2º Refuerzo Vacuna Antipolio. Revacunación Antivariólica. Cutirreacción Tuberculínica.	
10 años	3º Refuerzo Vacuna Antitetánica y Antidiftérica. (doble)	La cutirreacción una vez desaparecida la reacción de la revacunación antivariólica. Lectura de la Cuti a las 24 hs. Si es negativa B.C.G. vía oral.
Después de los 10 años. Cada 5 años	Revacunación ANTIVARIOLICA. Revacunación ANTITETANICA con toxoide precipitado.	Después de los 6 años no se aconseja la vacunación contra la Tos Convulsa, puede dar reacciones desagradables.
Cada 5 años	Vacuna ANTITIFICA.	
Después de los 3 años, cuando esté indicado.		Si se usa toxoide tetánico crudo, los refuerzos se harán cada 3 años.

NOTA. Cuando las vacunas no se inician en las fechas anteriormente citadas, se aplicará el mismo plan y las mismas dosis hasta que el niño haya cumplido 7 años. A partir de esa edad no se aconseja la vacunación contra la Tos Convulsa y en lugar de la Vacuna Triple se usará la Vacuna Doble (Antidiftérica y Antitetánica). A partir de los 10 años antes de iniciar la VACUNACION ANTIDIFTERICA se

hará la reacción de SCHICK, si ésta es NEGATIVA no se vacuna, en cambio si es POSITIVA se vacuna.

ULTIMAMENTE se está usando a partir de los 9 meses la Vacuna ANTISARAMPIONOSA, con gran éxito. Se da en una sola dosis, dando lugar al 7º u 8º día a una pequeña infección sarampionosa susceptible de producir inmunidad duradera.

vacunaciones de la embarazada

El plan de vacunación depende de su estado inmunitario previo.

a) En mujer BIEN INMUNIZADA.

3º a 4º mes: Reacción de SCHICK. Si es POSITIVA vacuna ANTIDIFTERICA.

4º a 5º mes: Refuerzo de vacunas ANTITETANICAS y ANTIPOLIO.

5º a 6º mes: Revacunación ANTIVARIOLICA solo cuando las condiciones epidemiológicas lo exijan.

b) En mujer SIN INMUNIZACION antes del Embarazo.

3º a 4º mes: Reacción de SHICK positiva, dosis Antidiftérica, dosis Antitetánica y Antipolio.

4º a 5º mes: Segunda dosis de vacunaciones anteriores.

5º a 6º mes: Tercera dosis de Toxoide Tetánico y Diftérico. Vacunación Antivariólica.

vacunaciones en el adulto

- 1) Vacunación ANTIVARIOLICA. Revacunación cada 5 años.
- 2) Vacunación ANTITETANICA. Refuerzo cada 3 a 5 años. Especialmente en los más expuestos, trabajadores rurales y de la construcción, etc.
- 3) Vacunación ANTIPOLIOMIELITICA hasta los 30 años.
- 4) Vacunación ANTITIFICA, cuando viven en zonas sin saneamiento.
- 5) Vacunación ANTIDIFTERICA cuando la reacción de SHICK es POSITIVA.

REACCIONES.

Las reacciones son menos frecuentes en lactantes que en niños mayores de 2 años. Pueden ser locales o generales.

Las reacciones LOCALES en las vacunas inyectables consisten en una reacción pasajera en la zona de la inyección a las 12 o 24 horas que dura 24 o 48 horas. En algún caso existe tumefacción local que desaparece espontáneamente.

Las reacciones GENERALES consisten en fiebre después de 5 a 6 horas de la inyección que puede persistir después de 10 horas, pero que en general desaparece a las 24 horas. Pueden haber vómitos y molestias generales.

Cuando en próximos capítulos hablemos de cada vacuna en particular, se darán más detalles sobre contraindicaciones y complicaciones.

SUEROS

Para terminar con este capítulo sobre EPIDEMIOLOGIA y PROFILAXIS de las Enfermedades Transmisibles, digamos algunas breves palabras sobre los Sueros.

Ya dijimos que los Sueros confieren una inmunidad pasiva que tiene como característica el instalarse precozmente y desaparecer en corto plazo, por lo cual debe ir acompañado de la vacuna correspondiente como sucede en el caso de la profilaxis del Tétanos.

Los Sueros pueden usarse como Tratamiento o como Profilácticos, esto último es lo que nos interesa en este caso.

Los SUEROS más corrientemente utilizados son: ANTITETANICO, ANTICANGRENOSO, ANTIDIFTERICO, ANTIOFIDICO, ANTIRABICO.

La aplicación de los sueros pueden dar reacciones inmediatas, que pueden ser graves o tardías más benignas. Por ello deben tomarse precauciones al inyectarlos.

Cuando hablemos del Tétanos daremos más detalles sobre la aplicación del suero antitetánico.

Como final de este trabajo, que esperamos sea de utilidad para los maestros en especial los rurales, transcribimos las palabras de Pasteur:

"Cuando medito sobre una enfermedad, nunca pienso en hallar un remedio para ella, sino que en su lugar pienso en los medios de prevenirla".

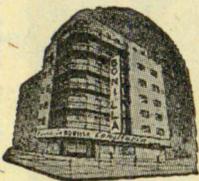
BIBLIOGRAFIA.-

Dra. EBOLE y colaboradores; Elementos de higiene y medicina preventiva.

NELSON: "Tratado de Pediatría".

Dr. FEDERICO SALVERAGLIO: "Tratado de Higiene y Medicina Preventiva".
"Enfermedades Infecciosas".
"Vacunas y Sueros Preventivos".
"La Conquista de las Enfermedades".

C. E. TURNER. "Planeamiento de la Educación Sanitaria en las Escuelas".



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

importancia del 1er. molar permanente

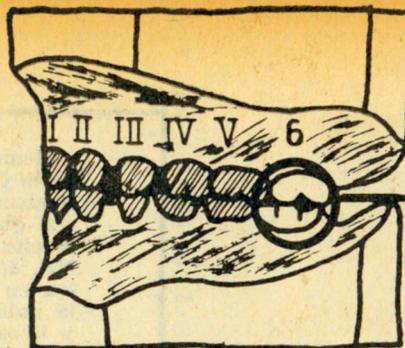
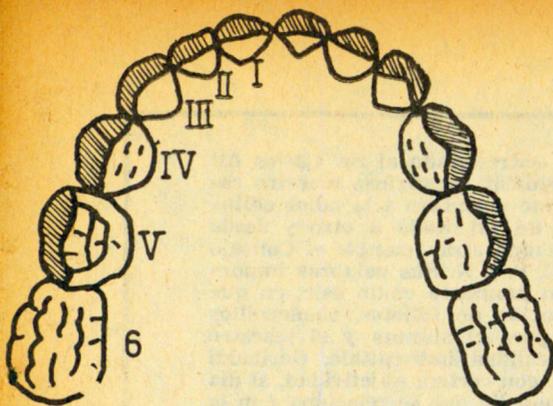
DRA. LEONIE LAMOTHE DE CHIFFLET

El Primer Molar Permanente es una pieza dentaria que aparece alrededor de los seis años de vida.

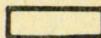
En número de cuatro, dos superiores y dos inferiores, se ubica por detrás de las arcadas temporarias, es decir no es pieza de recambio, sino que aparece en el sitio de erupción por primera vez y en forma definitiva. Ello hace que su aparición pase muchas veces inadvertida y con suma frecuencia los padres se muestren sorprendidos cuando les hacemos notar que ese molar es permanente, pues aseguran "que a su hijo no se le ha caído ningún diente de leche". Y esto es realmente así, por lo tanto debe quedar bien claro el concepto de que la dentición temporaria se completa alrededor de los tres años y toda pieza dentaria que erupciona luego de los cuatro años es permanente.

La dentición temporaria consta de veinte piezas dentarias; diez para el maxilar superior y diez para el inferior; a su vez cada maxilar está dividido en dos hemiar-





LLAVE DE OCLUSION

 TEMPORARIOS
 1er MOLAR PERMANENTE

cad. Cada hemiarcada consta de: un incisivo central, un incisivo lateral, un canino y dos molares.

Vemos pues que en la dentición temporaria no existen los premolares; en cambio en la permanente sí, y estos van a ocupar el lugar de los molares temporarios. Queda aclarado así el porqué los molares permanentes salen sin la necesidad de que se caiga ningún temporario.

Si por medio de una propaganda sistemática se indicaran estos detalles, muchos padres se hallarían prevenidos y llevarían a sus hijos al odontólogo con mayor frecuencia.

El primer molar permanente es de una importancia capital.

Este valor depende de:

- Su volumen.
- Su aparición temprana.
- Por ser la llave de oclusión.

El volumen de esta pieza está en relación directa con su implantación, lo que hace que el niño la aproveche en la función masticatoria desde el momento mismo de su erupción.

Desde los seis a diez o doce años son los únicos molares permanentes que el niño dispone para la masticación. Su superficie masticatoria es muy grande y su fortaleza está dada por sus enormes raíces.

La conservación de la integridad física de los primeros molares permanentes es indispensable, por lo cual los padres deben llevar al niño periódicamente al odontólogo pues las caries de estas piezas impiden la correcta trituración de los alimentos en mayor grado que los temporarios, por la simple razón de ser mucho más dolorosas, por cuyo motivo los niños dejan de masticar evitando así el dolor que este acto les produce. Además el avance del proceso carioso en esta etapa es mucho más rápido a consecuencia de la estructura histológica y morfológica de esta pieza.

Lo que hace que molares sanos que no se vigilen periódicamente en un término de seis meses pueden quedar prácticamente destruidos por el proceso carioso.

La importancia de los primeros molares en la regulación y control fundamental de la oclusión, tienen un valor extraordinario. Ya que estos hacen su erupción desde un primer momento en el sitio que mantendrán toda la vida.

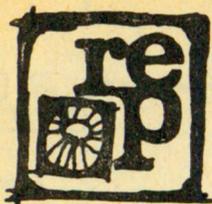
Por delante y por detrás de estos molares van a ir ubicándose los otros elementos dentarios permanentes siendo estos pues la guía para la erupción de los otros. De allí la importancia que tienen estos molares en la oclusión. Entendiendo por **Oclusión Normal** el cierre de ambas arcadas (superior e inferior) cuando por intermedio de sus piezas dentarias se establece entre ellas el mayor número de puntos de contacto.

Cualquier alteración del sitio de erupción traerá indefectiblemente una mala oclusión. La causa más frecuente de esto es la extracción prematura de los molares temporarios, que permite que los molares permanentes se desplacen para adelante disminuyendo el espacio que normalmente deberán ocupar los premolares cuando erupcionen. Y estos al erupcionar buscarán sitio aunque no sea el correcto, trayendo esto como consecuencia una oclusión **ANORMAL**.

Es pues necesario en caso de que la pérdida de un molar temporario sea imposible de evitar, mantener por medio de aparatos el sitio correspondiente a esa pérdida.

El desarrollo del primer molar desde la aparición del primer signo de su presencia intraósea (últimos meses de la vida intrauterina) hasta su erupción (seis años); representa un lapso de tiempo prolongado en el que cualquier trastorno general, proximal o local, puede influir para su alteración física, o de erupción, de manera que los cuidados no deben resumirse a ser posteriores a su erupción, sino que deben empezar desde la concepción, y este tratamiento no es especial, sino en relación con el régimen de toda madre embarazada, y luego del niño.

De esto surge la importancia de que el maestro esté perfectamente informado al respecto ya que este es otro aspecto en el se transforma en un colaborador casi diríamos que imprescindible de la odontología.



**re
por
ta
je**

a carlos alberto garibaldi

P. ¿Qué denominación recibe la Oficina que usted dirige?

R. Su denominación actual es "Sección Publicaciones e Impresiones del Servicio de Ayudas Audiovisuales y Material Didáctico".

P. ¿Cuándo fue creada?

R. El origen de su creación se remonta al 16 de mayo del año 1945. En esta fecha, el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal aprobó un Proyecto del Consejero Agustín Ferreiro, por el cual se creaba un Departamento Editorial dependiente del Organismo y cuya Dirección me fue confiada.

P. ¿Qué papel desempeñó Ud. en la creación?

R. No es fácil contestar concretamente a esta pregunta. De las conversaciones que manteníamos a diario con el gran Maestro Agustín Ferreiro, siempre apasionado por los problemas educativos, predominaba el tema del libro en la enseñanza, de su influencia en la formación del espíritu y de sus posibilidades como fino material de enseñanza. Quizás de ahí surgió la idea de la creación del Departamento, concretada en el Proyecto aludido.

P. ¿Qué finalidad se persigue?

R. Recuerdo que uno de los problemas que creaba la elección de libros de lecturas (no textos) para la escuela, era la del estar sujeto a la política de la oferta de autores, de elección limitada y azarosa. Uno de los fines, pues, fue la derogación de este mecanismo. Luego, la posibilidad de la difusión del libro y la elección cuidadosa de las lecturas para niños, hasta llegar a satisfacer en lo posible la demanda escolar en este aspecto. Por otra parte, vastos fines se le señalaron al Departamento, todos concurrentes al problema de la lectura. Hablaremos más adelante de los más importantes, que fueron ampliándose con el tiempo, hasta llegar a los cometidos actuales, que tienen su raíz, en su totalidad, en el Proyecto del Maestro.

P. ¿Cómo ha dividido el trabajo, en cuanto a las publicaciones, para que ellas colmen las necesidades del Magisterio Nacional?

Hemos entrevistado al Sr. Carlos Alberto Garibaldi, prestigioso maestro estrechamente vinculado a la labor editorial que, de un modo u otro y desde mucho tiempo atrás, cumple el Consejo Nal. de E. P. y N. Sus palabras importan en un momento como este, en que la publicación de folletos, cuadernillos y libros para el alumno y el maestro es una realidad indiscutible. Garibaldi nos pone, con certera objetividad, al día en todo aquello que se relaciona con la difícil tarea de brindar apoyo al magisterio nacional a través de la letra impresa.

H. B.

R. Con más amplitud de acción realizadora, ya que contamos con el Sector Imprenta e Impresiones Mimeográficas, nuestro Plan de Publicaciones, aprobado por la División Enseñanza Primaria y por el Consejo de Enseñanza, responde a la carencia que, en material de lectura para el niño y de información didáctica para el docente, existe en nuestro medio escolar, que suelen provocar deterioros en la tarea educativa. Como un intento, desde luego ambicioso, de derogar en parte esta situación, se estructuró el Plan, ya en marcha, que aspira a cumplir tres fines esenciales: a) Entregar al niño el mayor número posible de libros y/o cuadernos de lecturas. b) Cubrir las necesidades de las bibliotecas de aula, libradas, en su formación, a los títulos de editoriales comerciales. c) Impulsar el perfeccionamiento profesional y cultural del maestro.

Con referencia a los apartados a) y b) se verá más adelante cómo se van cumpliendo sus finalidades. El esquema de las primeras publicaciones, es el siguiente:

Para el niño

- I - El niño y la naturaleza: 1. Lecturas sobre animales. 2. Lecturas sobre vegetales.
- II - El niño y el folklore: Canciones y danzas folklóricas y populares americanas y universales.
- III - Antologías de cuentos de autores modernos y contemporáneos.
- IV - Lecturas para el tercer año escolar.
- V - Cuadernos de Poesía, Ciencia y Arte.

Para el docente Cuadernos Didácticos

- I - Cuadernos de Prácticas Escolares.
- II - Cuadernos Didácticos con los siguientes temas: Enseñanza de la Matemática y de la Lengua, Expresión oral y escrita. Enseñanza de la Ortografía, la Lectura, Ciencias físico-naturales, la Historia, Geografía, Música y Canto, Danza, Teatro y Teatro de Títeres, Manualidades Creadoras.

III - Calendario Escolar. (Materiales para uso de las distintas celebraciones).

P. ¿De qué manera puede el maestro incorporarse a la actividad cultural que desarrolla la Sección Publicaciones e Impresiones?

R. Colaborando con trabajos, sugiriendo iniciativas, y con todo tipo de aporte que se crea útil para la enseñanza. Es evidente, que la colaboración de nuestros docentes es de vital importancia para el logro de una funcionalidad al día con las exigencias de la enseñanza. Sabemos de experiencias, planes, actividades y orientaciones que se realizan sin que trasciendan fuera de la escuela donde ocurren, sino una interrelación que sería de alto interés. Con estos fines, se realizó un llamado abierto y permanente, para la presentación de dos tipos de trabajos: "Prácticas Escolares" y "Cuadernos Didácticos", cuyos planes rectores se han ya indicado. Se ha dado a este llamado amplia difusión por la prensa y circulares de Inspecciones y Escuelas. Los trabajos aceptados serán remunerados con la suma de dos y diez mil pesos, respectivamente. Lamento decir, que solo se han presentado hasta la fecha doce trabajos que serán ya juzgados para su publicación. Habría que destacar nuevamente la excepcional importancia que supondrían las publicaciones de acuerdo a los esquemas establecidos, por razones obvias. De este modo, y en acción conjunta, podría el magisterio colaborar efectivamente en obra de tanta magnitud.

P. ¿Qué seguridad tiene el maestro de que los trabajos aceptados verán la luz para su difusión?

R. Todas las seguridades, ya que, tanto las remuneraciones como las publicaciones están financiadas y accederán a amplias tiradas. Por otra parte, una Comisión de tres miembros compuesta de maestros de relevancia, juzgará los trabajos presentados.

P. ¿Puede indicarnos cuáles son las publicaciones hechas hasta el momento?

R. Para responder a esta pregunta, es necesario volver a los orígenes. Consideramos que una exposición de lo que el Consejo de Enseñanza ha realizado, en materia de publicaciones, desde la creación del Departamento Editorial, constituye un documento de importancia para la historia de nuestra escuela. Carecemos de crítica pedagógica. Se comienza recién esta necesaria labor, en la "Revista de la Educación del Pueblo". Los méritos de la apertura de este problema a ella pertenecen y es nuestro deseo se realice la estructuración de una crítica seria y efectiva, no solo de valores, sino también dirigida a repertorios bibliográficos, referencias, etc., de modo que el magisterio del país pueda estar al día con fuentes indispensables a su labor.

En poco más de dos años de actividad, el Departamento Editorial publicó 33 títulos de libros con una tirada total de 203.700 ejemplares. Cabría destacar, en este necesariamente breve esquema, algunas obras que tuvieron especial resonancia: "La Edad de Oro", de Martí, "Cancionero Infantil", "Leyendas, Mitos y Cuentos de América", "La Enseñanza Primaria en el Medio Rural", de Agustín Ferrero, "Guía de Lecturas Comentadas para la

Formación de Bibliotecas Escolares", Serie de diez libros de Lecturas para el Primer Año, 1º Etapa de Aprendizaje, "Capítulos del Quijote", etc.

Paralelamente a la actividad de seleccionar y editar, el Departamento realizó una serie de audiciones denominada "Hora del Libro", consistente en dos audiciones semanales, una destinada a maestros y padres y otra al escolar. Esta labor se realizó durante dos años lectivos, en forma ininterrumpida, con la intervención de maestros prestigiosos del país. Una selección de estas conferencias fue editada por el Departamento con el título de "El Libro en la Enseñanza Primaria".

En fecha 4 de agosto de 1949, y luego de dos años prácticamente inactivos, por razones que no son del caso exponer aquí, se transforma el Departamento y se le designa "Revista Escolar y Ediciones Didácticas", también bajo mi dirección. Se creó, por Ley de Presupuesto y a iniciativa del Consejo de Enseñanza, la "Revista Escolar" de la que se me designa Director.

La Comisión Asesora y la Dirección proponen el nombre de "El Grillo" para la Revista.

No fue nada fácil la estructuración de su línea didáctica. Empero, se logró crear una Revista de personalidad, sin parentescos, que mantuvo su nivel de calidad y altura sin decaer. "El Grillo" fue destinada al 3er. y 4º nivel escolar. Se propició la publicación de un Suplemento de la misma, dedicado al 1er. y 2º nivel. Solo aparecieron cuatro números, bellamente realizados. No pudo continuarse su impresión por carencia de rubro.

Desde el año 1950, en que aparece el primer número de "El Grillo", hasta el año 1966 en que dejó de publicarse a causa de los costos cada vez más elevados, se editaron 58 números y 4 Suplementos, en una tirada total de cinco millones doscientos mil ejemplares.

Luego, en el año 1967, se editaron cuatro Cuadernos de Lecturas para el 3er. y 4º nivel escolar, en una tirada de 40.000 ejemplares.

En 1968 se editó la "Colección Agustín Ferrero", compuesta de cinco volúmenes: "Lecturas de Historia Nacional", Estampas de Nuestra Tierra", "Poesía", "Vidas Admirables" y "Lecturas Geográficas". Estructurados con la base de páginas de "El Grillo", con diversos agregados, cada volumen posee una especial unidad temática. Consideramos esta Colección que lleva el nombre del gran Maestro, de singulares valores como libros de lecturas didácticas, constituidos por trabajos originales.

A fines del año 1968, por transformación del cargo, éste lleva su denominación actual, que sustituye a la Sección Publicaciones Pedagógicas e Impresiones.

Desde el 1º de agosto de 1969, fecha en que accedí a la Dirección, se realizaron las siguientes publicaciones:

Cuadernos de aprestamiento e iniciación a la enseñanza de la Lectura y Matemática, en segundas ediciones de las preparadas por la "Comisión Nacional Plan José Pedro Varela".

Publicaciones para el niño

Título	Tirada
Lectura 1: Juego y Leo	80.000 ejem.
Lectura 2: Ya leo	80.000 "
Matemática 1: Iniciación al Cálculo	80.000 "
Matemática 2: Ejercitación Matemática	80.000 "
Matemática 3: Ejercitación Matemática	80.000 "
Cuadernos de Poesía 1: Juana de Ibarbourou. Pequeña Antología:	10.000 "
Cuadernos de Poesía 2: Emilio Frugoni: Colonia Suiza (Edición para el Depto. de Colonia).	10.000 "
Cuadernos de Poesía 3: Julio Herrera y Reissig. Poesía.	15.000 "
Cuadernos de Poesía 4: Wilda Belura de Cunha: Breve Antología de B. Fernández Moreno. (Para escuelas rurales)	5.000 "
Cuadernos de Ciencia 1: Alejandro de Humboldt: Selección de Escritos.	10.000 "

Publicaciones para el Maestro

Entregas Didácticas 1: Héctor Balsas: Acepções y Vocablos Nuevos (I)	9.000 "
Entregas Didácticas 2: Examinando cosas (Ciencia) Para escuelas rurales.	5.000 "
Entregas Didácticas 3: "Fiesta del Arbol" (Material Calendario Escolar)	15.000 "
Entregas Didácticas 4: Hilda Larrea: Pintores del Uruguay.	5.000 "
Entregas Didácticas 5: María A. Oricchio: Cancio-	

Total de publicaciones	Títulos	Tirada
Durante el período del Dpto. Editorial:	33	203.700 ejemplares
Durante el período Revista Escolar y Ediciones Didácticas 58 (total de Nros.)	58	5.200.000 "
Durante el período Cuadernos de Lectura: Colec. "Agustín Ferreiro":	4	40.000 "
	5	50.000 "
Durante el período Publicaciones Pedagógicas Libro 1º de Lectura Libro 2º de Lectura Cartillas Didácticas		Total 175.755 "
Cartillas Didácticas durante el período (entre el 1º de agosto de 1969 hasta la fecha)		616.360 "
Tirada total de ejemplares editados desde el año 1945 hasta ahora		6.285.815 "

P. ¿Qué perspectivas de futuro hay?

R. Considero que son alentadoras. En cuanto a medios, para el próximo año contaremos con tres nuevas máquinas de Imprenta adquiridas en Alemania de acuerdo al sistema de Importación Directa, que permitirá a la Sección aumentar sensiblemente la producción y llegar a ejecuciones técnicas en cuanto al libro se refiere, que no se han podido lo-

nes Folklóricas y Populares de América (1er. nivel)	15.000 "
Entregas Didácticas 6: Héctor Balsas: Acepções y Vocablos Nuevos (II).	9.000 "
Cuadernos de Medicina Preventiva 1: Vacunación antituberculosa por el B.C.G.	150.000 "
Biografías: Vida de una Maestra: Margarita Ipar de Melazzi.	1.200 "
Editorial Biblioteca del Maestro: Clemente Estable: 4 con- ferencias. (2 volúmenes)	12.160 "
Total de títulos: 19.	
Total de tirada:	616.360 "
Afiches	Tirada
Día del Agricultor (Calendario Escolar)	15.000 ejem.
Año Internacional de la Educación: Diseño de Vasarely	1.200 "
Total: 3	Total: 16.200 "

En proceso de impresión

Entregas Didácticas: Dr. Mario Rius: Ficha fonográfica y Pedagógica	
Entregas Didácticas: Héctor Balsas: Novedades en el Léxico (III)	
Entregas Didácticas: Canciones Folklóricas y Populares de América y España (2º nivel).	
Lectura de Ciencia: Lecturas sobre Animales.	
Lectura de Ciencia: Lectura sobre Vegetales.	
Lecturas literarias: Cuentos modernos y contemporáneos.	
Cuadernos Didácticos: Ayudas a Maestros de Curso para Adultos: Dr. Félix Adam, "Andragogía" Ciencia de la Educación de Adultos).	
Alba López de Forteza: Práctica del Cálculo.	

grar hasta ahora. Además, reaparecerá la Revista "El Grillo". Piénsese que lo realizado en impresión lo fue en base a tres máquinas Multilith Offset tamaño oficio. En otro aspecto, continuando las gestiones realizadas hace un tiempo por la Inspección Técnica, logramos la cesión de un Thermoform nuevo, cuya ubicación en la Imprenta está ya resuelta, con su funcionario correspondiente, mediante la

cual se realizarán trabajos en Escritura Braille. Podrán hacerse ediciones para ciegos y amblíopes, cuyos planes se están estudiando.

En cuanto a planes de publicaciones, se ampliará lo ya proyectado en ayuda al maestro con esquemas a escala ya más elevada, y se intentarán cubrir ampliamente las necesidades de la escuela en libros de lectura.

Se estudia, además, la publicación de libros para los Cursos de Adultos, nivel éste hasta ahora desamparado de atención. Hemos sostenido entrevistas con el Sr. Eriberto Gesto, Inspector de la Enseñanza de Adultos, a los efectos de un amplio cambio de ideas, y ya se han concretado soluciones posibles.

Se designó una Comisión integrada por el Sr. Inspector Técnico, el Sr. Inspector de Enseñanza de Adultos y el que suscribe.

P. ¿Algún adelanto sobre esto último?

R. Sí. Citaremos la estructuración de un Plan denominado "Problemática Contemporánea de lo Educativo", que ha de constituir una producción de ayudas de jerarquía superior. Podemos adelantar algunos títulos:

"El Desafío de la Epoca Actual a la Organización Educativa", trabajo de la Consejera Sra. García Etchegoyhen de Lorenzo.

"Las ayudas audiovisuales en la Didáctica Contemporánea", por la Sra. María C. Carlorda de Martínez.

"El Libro en la Enseñanza Primaria".

"El Libro en la Educación de Adultos".

P. ¿Cuáles son sus palabras finales para los maestros de todo el país?

R. Creo en el poder educativo profundísimo del libro, el más delicado instrumento de enseñanza que se puede entregar al niño, diríamos recordando a Radice. En la época tecnificada que vivimos, del arte cibernético, de la estética basada en el aislamiento de la luz y el movimiento hasta llegar a lo plástico, en la época en que los más inusuales elementos y formas, en sistemas estructuralistas se integran al mundo de lo estético, y en que el lenguaje accede a nuevas formas que vuelven arcaizante tanta estructura lingüística, el libro debe defenderse y situarse en su justa verticalidad: la de constituir, acaso, el medio

más cálido de comunicación, enfrentando a la tecnología audiovisual, quizá como base y punto de partida. Es unidad visual el libro, y por ello debe poseer el difícil encanto del lenguaje y la plástica, como unidades creadoras. ¿Cómo lograr el encanto, en el libro para niños? Abolviendo el viejo maniqueísmo de las verdades al uso escolar.

Huir de la común retórica de los temas; del lenguaje convencional, sui-géneris, anacrónico. Darle al lenguaje el contenido real del espíritu. Usar palabras de significado vivo, no inertes o detenidas, sin significado alguno para el alma.

Huir del lugar común y el anacronismo; de la ausencia de contemporaneidad; de las estructuras verbales incoherentes; del clisé idiomático, que inunda los libros de texto de lectura.

El niño vive nuestra época: la de la magia y la de lo insólito, la de la convulsión social. Acorde a ello, el lenguaje que se le entregue debe ser búsqueda, mutación, y no aceptación a la herencia. Debe ser vida y movimiento. Nuestra inevitable condena a ser modernos, por lo cual debe hablársele al niño dentro de lo contemporáneo, explorando la región infinita del idioma, persiguiendo como finalidad lo actual y viviente. Llegó el momento, insoslayablemente, de poner punto final al lenguaje inerte de los eternos textos, para entrar en la vida y en el espíritu. Desde luego, estas ideas deberán ser objeto de examen y ejemplo. No hay espacio aquí para ello.

Finalmente, y dirigiéndome al digno Magisterio Nacional, digo:

Creed en el libro, en su vasto continente educativo, inagotable fuente didáctica.

Colaborad con pasión en que la lectura sea encanto, sortilegio, entregas de educación y cultura.

Huid frontalmente de lo convencional y estéril. Haced que el lenguaje tradicional se integre al nuevo lenguaje, en significados y estructuras, que ya adivino y se enriquece día a día. Dad lo actual. Dad al libro su auténtico lugar en la forma del espíritu.

Lograd que la lectura sea deleite y encanto y no ardua ejercitación técnica.

- **ARTIGAS Y LA PATRIA GRANDE**
- **LA GENTE Y LAS COSAS**

Enrique Méndez Vives

- **EDUCACION ARTISTICA PARA NINOS Y ADOLESCENTES**

TAURO



R. Yañez	F. García Esteban
C. Aharonian	M. I. E. de Añón
H. Tomeo	M ^a M. Antelo
C. Silva	J. Saxlund
E. Otero	E. L. Gaiero
	G. Casanova

Misiones 1290 - T. 98 68 59 Montevideo - Uruguay

las clases prácticas y las salidas al terreno

1er. congreso nacional de profesores de ciencias geográficas

la geografía y los trabajos de campo

JORGE CHABATAROFF

Siendo la Geografía una ciencia espacial, de agrupaciones, de relaciones, etc., resulta lógico al parecer que su aprendizaje se realice en contacto con la realidad, no restringida como ocurre a veces con ciertas ramas de la Física, al laboratorio o gabinete de experimentación, sino al ambiente mismo donde se desarrollan los fenómenos naturales y humanos, es decir, en un sentido amplio "al campo", aunque ocupándose la Geografía también de hechos urbanos, esa última expresión no resulta totalmente correcta. Pero por extensión, trabajos de campo significan trabajos fuera del salón de clase, fuera de la biblioteca, fuera del laboratorio, etc., es decir, en contacto directo con la realidad geográfica, sea ella física, biológica, cultural o de carácter integral, que es lo más corriente en geografía. Parecería entonces que el hecho de realizar trabajos "de campo" por parte de profesores y alumnos, así como por investigadores geógrafos, resulta tan natural y obvio, que a falta de tales trabajos, ni la labor de profesores y alumnos, ni la de los investigadores no sería geográfica. Sin embargo, aunque tanto se ha dicho al respecto, y aunque la unanimidad de los tratadistas, autores de obras metodológicas, inspectores de enseñanza, profesores y maestros se ha expresado en favor de los trabajos "de campo", mostrándose partidarios de las excursiones de estudio, de los paseos didácticos, de los viajes bien organizados y de sentido geográfico, etc., el hecho real es que pocos son los docentes que realizan verdaderas observaciones "de campo" con sus alumnos, y pocos son los investigadores "de campo", y aunque parezca increíble, la gran mayoría de las horas destinadas a la enseñanza de la Geografía, se dedican al recitado de las lecciones o a la toma de las lecciones, al estudio de los textos, a las consabidas preguntas y respuestas, y sólo en contados casos se ilustran los pizarrones con dibujos o esquemas de real valor didáctico, o se utilizan diapositivas para mostrar los paisajes geográficos o instantáneas de las formas de actividad. Menos aún los docentes programan y llevan a cabo caminatas, excursiones de estudio o campeonatos dedicados al trabajo geográfico. Y aunque sí bien es cierto que alguna reacción favorable se va notando con respecto a una mayor generalización en el uso de los procedimientos audiovisuales o el empleo racional y criterioso del pizarrón, de las láminas, de la

cartografía didáctica, la situación es que, ya sea por falta de materiales o por falta de tiempo, o por desidia, y en algunos casos por ignorancia, la realidad geográfica está lejos de ser presentada a los alumnos en su magnífica gama de tonalidades, en su policroma belleza, en su interesante trama de relaciones, en su extraordinario dinamismo.

De todas maneras, aparte de esa apatía para las observaciones y los trabajos "de campo", existe otra tendencia, aparentemente contraria, pero en realidad tanto o más censurable que la anterior. Es la de esas turbas mal orientadas que utilizando los dineros del Estado, realizan viajes sin provecho alguno, a veces en grandes grupos, sin aportar nada de interés y sin utilizar en lo más mínimo la necesaria percepción geográfica de los hechos. Evidentemente el hombre aprende moviéndose, trasladándose de un punto a otro, recorriendo nuevos lugares y comarcas, lo que por otro lado hace cualquier turista que viaje despierto. Lo que interesa aquí es saber cuál es el caudal de experiencias geográficas que aportan realmente tales viajes, sobre todo en personas que no poseen una orientación previa para realizar observaciones de provecho.

Analicemos ahora rápidamente algunas de las dificultades que en nuestro medio se oponen a la realización de las excursiones geográficas didácticas y de los trabajos de campo. Extractamos a continuación de los Anales del Instituto de Profesores N° 9, nuestras propias palabras:

Para contestar a estas interrogantes debemos tener en cuenta la forma como están distribuidos los horarios de clase para profesores y alumnos, y citamos también a los primeros por la manera como suelen tener distribuidas las horas de clase, en diversos liceos, a veces distintos entre sí, y dejando cierto tiempo inútil comprendido entre clase y clase, fenómeno que se tiende a subsanar en lo posible pero que subsiste todavía. Puede decirse que no hay en nuestra enseñanza secundaria horas previstas para excursiones, y, a decir verdad, muchos docentes no se han preocupado lo suficientemente de que existan. Muchas veces, para llevar a cabo un paseo geográfico o una excursión, el profesor "héroe" debe sacrificar su domingo o algún día de fiesta,

1er. congreso nacional de profesores de ciencias geográficas

aunque queda el recurso de utilizar la Semana de Primavera y la Semana de Turismo, si bien durante ésta última se presentan complicaciones de una naturaleza tal que ella resulta poco efectiva como época para llevar a cabo excursiones pedagógicas; además, la Semana de Turismo sufre el reclamo de los padres de los alumnos; y está ubicada demasiado al principio del año lectivo.

La otra causa muy simple, por la que las excursiones, y especialmente las geográficas, no se llevan a cabo, es que para muchos profesores, y generalmente con razón, resultan demasiado laboriosas. Nosotros, aunque propugnamos por la realización de excursiones y las llevamos a cabo, pensamos también que ellas son bastante laboriosas, y lo son principalmente porque no se ha creado el ambiente necesario favorable, para que puedan llevarse a cabo en la medida suficiente. Las excursiones requieren una labor de preparación, una dirección constante en la ejecución, una ordenación de los resultados, el cuidado de la disciplina y mínimo compañerismo, así como tolerancia, cierto grado de responsabilidad, cierta resistencia física, virtudes morales mínimas, mucho sentido de previsión y por sobre todo una gran experiencia; y ésta última no la tienen todos los profesores, y ante el temor de lo imprevisto, no se animan a dar el primer paso. Si hubiera mayor apoyo, asesoramiento y organización para llevar a cabo las excursiones, éstas podrían llegar a ser más frecuentes.

La otra dificultad que es a menudo soslayable, gracias a la propia colaboración de los alumnos, es el costo elevado de las excursiones; claro que si se pensara en su gran valor educativo, aquél no parecería tan alto, ya que vale la pena gastar para ir a buscar la verdad en el propio escenario de los hechos; por otra parte los paseos y excursiones cortas, no resultan tan costosos.

La falta de tiempo y de oportunidad, la falta de apoyo y los costos que demandan las excursiones, no son los principales enemigos de las mismas. Aparte de la desidia de ciertos docentes y de la incredulidad de otros lo que restringe en gran parte la realización de los movimientos en el sentido de conducir a los alumnos a los campos de observación directa, es la falta de preparación que los docentes tienen para llevar a cabo las excursiones en forma exitosa y útil. Sabemos que se realizan salidas de la capital hacia el Interior, de los liceos del Interior a otros liceos y a la Capital, y que los alumnos hacen viajes por el Interior de la República, haciendo un turismo estudiantil que consideramos siempre relativamente provechoso. Pero aquí

estamos considerando la realización de excursiones de índole geográfica y sobre todo de su real efectividad. Destaquemos que ya Ozouf y Toulippe refiriéndose a este particular, han dicho que son enemigos de las excursiones en grandes grupos conduciéndose centenas de alumnos de un rincón a otro del país, sin provecho alguno, agregándolo que hay que cuidarse de los peligros de la dispersión. Aparte de la escasa preparación que nuestros docentes tienen respecto al problema de las excursiones, son escasas en nuestro país las monografías geográficas locales que pudieran ayudar al profesor en sus salidas. A veces faltan, o son difíciles de conseguir, los mapas de escala más o menos aceptables, y los que existen suelen incluso contener graves errores o son demasiado antiguos.

Otro inconveniente que milita en contra de la realización de excursiones al Interior del país, o de un departamento a otro, es el escaso tiempo que dedicamos a la enseñanza secundaria, y más aún en la normal, a la enseñanza de la Geografía del Uruguay. Claro que esta enseñanza fue en alguna época tan desvirtuada por el recitado de ríos y arroyos y el manipuleo de los límites y de los datos estadísticos departamentales, y la lista de las producciones, supuestas riquezas minerales, que muchos docentes han determinado por sentir horror "al vacío" (digamos a esa manera arcaica de presentar la Geografía nacional, la que todavía conserva algunos secuaces, que tratan de reeditarla con poco éxito).

Todos los inconvenientes que hemos citado con respecto a la realización de exitosas excursiones pueden ser obviadas. El propio Instituto de Profesores debería tomar a su cargo la tarea de orientar y fomentar las excursiones didácticas.

Una excursión puede no llegar a ser fructífera la primera vez; pero puede servir de experiencia. Por lo que se refiere a los verdaderos trabajos de campo, realizados a nivel de investigación, la planeación y ejecución son mucho más complicadas, y de antemano hay que saber exactamente lo que se desea realizar, y contar con los medios mínimos indispensables. Por error, algunos creen que tales trabajos deben tener gran duración en pleno campo, a pesar de todas las dificultades del tiempo, cansancio, privaciones, etc. Nuestra experiencia nos ha mostrado que a veces para un campamento de estudios de una semana, resulta conveniente una preparación de muchas semanas, reuniendo antecedentes, consultando la bibliografía, preparando el instrumental, proyectando las observaciones, ejercitando a los componentes de la expedición en determinadas tareas o ilustrándolos acerca de los problemas de la región a estudiar. Luego de la semana de campamento dedicada a las observaciones, se requieren meses para estudiar los resultados aportados (antes de archivarlos para siempre, como ha ocurrido con frecuencia, por falta de tiempo o de cuidados). Después de realizar las observaciones de campo, tarea que debe llevarse a cabo con la mayor precisión, asiduidad y buen sentido, con anotaciones rigurosas de todos los datos de interés y su eficiente conservación, etc., ha de seguir la tarea del estudio

crítico y la interpretación de los datos aportados, a veces por espacio de largos meses, requiriéndose en algunos casos, nuevas excursiones en busca de mayor número de datos, que permitan más seguras generalizaciones. Los aspectos deportivos, aventureros, anecdóticos, etc., de las primeras excursiones, dejan lugar con el tiempo a una actividad más reposada, más segura, más precisa y más rica en resultados científicos, y con mayor economía de horas de labor.

Lo que resulta intolerable de las excursiones geográficas o en trabajos de campo, es el papel pasivo de aquellas personas que toman tales actividades como simples paseos, modos de divertirse o pasatiempos, y hasta llegan a mirar a aquellos que realmente cumplen con su tarea como a verdaderos héroes o tontos incurables. Si bien es necesaria, cierta dosis de experiencia para llegar a tomar en forma eficiente cierto grado de participación, ésta debe ser exigida desde la primera excursión, dándose a cada integrante tareas que sean compatibles con sus posibilidades.

Es importante que la conducción de las excursiones geográficas y de los campamentos de estudios geográficos, esté en manos de geógrafos, pudiendo mediar como asesores, técnicos diversos, por ejemplo, en relación a la visita de las fábricas y usinas, dice Quicke, que ellas tienen en general un carácter técnico, donde la geografía no entra en forma directa en juego, y esto es cierto sobre todo si falta cierto ordenamiento geográfico en tales visitas, y una exposición previa del sentido de las mismas. Lo mismo ocurre con las visitas a las chacras, estancias, zonas portuarias, etc. Demás está decir que tales visitas dejan con frecuencia algún sedimento, pero lo que queremos destacar es que no son geográficas, y se parecen un poco a esas clases, de las que están encargadas personas que son capaces de enseñar de todo, menos Geografía.

La realización de excursiones y de trabajos de campo, requieren que el conductor o conductores de los mismos, conozcan previamente o tengan buenas referencias de las zonas o lugares que se van a visitar. Esto es particularmente importante cuando se trata de excursiones didácticas, pero no se puede exigir tanto en el caso de tratarse de exploraciones o de investigación en áreas poco conocidas.

Decíamos en la publicación del Instituto de Profesores, antes mencionada, lo siguiente:

Toda excursión pedagógica de carácter geográfico debe ser planificada de antemano, determinándose cuidadosamente los hechos y la zona que se ha de examinar, el itinerario a seguir, las paradas y posibles lugares de descanso o de pernoctación, los horarios (que deben ser cumplidos lo más rigurosamente posible para evitar pérdidas de tiempo y retrasos) y los materiales que se han de llevar (alimentos, bebidas, instrumental, cajas para colecciones, etc.). El conductor o conductores de la excursión deberán conocer la zona de observaciones antes de ir a ella acompañados por los alumnos; resulta conveniente en caso de no haberla recorrido anteriormente, que hagan hacia ella una visita previa, para

1er. congreso nacional de profesores de ciencias geográficas

ajustar los principales detalles en relación a los tópicos a observar, los lugares de atención y las dificultades a vencer.

A la labor de Preparación, que para las excursiones de más de un día puede ser compleja, se suma la de la realización o ejecución de la excursión misma. Es preferible siempre, que haya una persona que asuma la dirección del viaje, y que haya alguien (el profesor mismo, por ejemplo) que a través del autoparlante (si se puede disponer de él) en forma oportuna se dirija a los excursionistas para llamarles la atención acerca de algún rasgo geográfico observable desde el vehículo o que en forma descrecional vaya preparando al alumnado para dar mayor efectividad a las observaciones que se lleven a cabo en los lugares preestablecidos. Las indicaciones deben darse principalmente en los viajes de ida, que es cuando las excursiones están más dispuestas para recibir las.

En el viaje de regreso pueden hacerse algunas consideraciones acerca de los resultados obtenidos, aunque los resúmenes a cargo de los alumnos, deben quedar para después de la excursión. El mal tiempo y otras eventualidades podrán obligar a modificar parcialmente el itinerario y el ritmo de la excursión. En general, conviene que el número de participantes no sea grande y que vayan preparados con informaciones previas en relación a todo lo que se puede observar y aprovechar en la excursión; tales informaciones deben ser dadas antes de llevarse a cabo el viaje, pero también pueden ser proporcionadas durante el cumplimiento del itinerario. A cada participante se procurará entregarle un breve informe mimeografiado del itinerario y de los puntos y finalidades básicas de la excursión.

Una libreta de apuntes para hacer anotaciones y croquis debe ser obligatoria en las excursiones geográficas; son útiles las máquinas fotográficas, no para tomar conjuntos de personas o fotos de excursionistas, sino para documentar en forma gráfica detalles de la excursión. Un martillo de geólogo, una piqueta, una revista vieja en la que se colocarán trozos de las plantas coleccionadas, que de esa manera van siendo prensadas y secadas, bolsitas de nylon para tomar muestras de arenas y otros sedimentos, una brújula para la orientación y un altímetro, son instrumentos con frecuencia indispensables.

Habría que agregar alguna lupa, un mapa geológico y otro topográfico (o plano si se trata de una ciudad) y alguna breve

**1er. congreso nacional
ciencias geográficas
de profesores de**

memoria o guía acerca de la zona pueden prestar gran utilidad. De regreso del viaje es preciso acondicionar y aún clasificar el material aportado, haciéndose una conversación sobre los resultados obtenidos, interviniendo el profesor y los alumnos en forma activa.

Las conversaciones y aclaraciones servirán de base para un relatorio final, el cual podrá ser realizado por un equipo de estudiantes o con la celebración de todos, y finalmente será leído y discutido haciendo el profesor las necesarias correcciones. El relatorio será leído, si es posible, con exposición de los materiales coleccionados y las fotografías tomadas, a la vista de los alumnos.

En las excursiones pedagógicas es importante enseñar a los alumnos a ver y sobre todo a ver con "espíritu geográfico" (ubicar, comparar, interpretar). Muchos itinerarios resultan aburridos si las personas que los lleven a cabo no saben ver. Hay que procurar que los alumnos no sólo observen lo anormal en el paisaje geográfico, sino que se esfuercen por ver lo normal, y presten atención a los hechos geográficos corrientes. Hay personas que viajan mucho pero que lo hacen como en un baúl, encerradas a todo interés geográfico. Los viajes nocturnos, cómodos, descansados, fomentan algunas rutas de gran tránsito, pero que pasan por zonas turísticas o ajenas a los rincones pobres y muchas veces olvidados.

En los trabajos de campo, la formación de equipos es casi siempre necesaria, para que haya siempre grupos de alumnos responsables de las observaciones. Pero no se debe subdividir demasiado, lo que conduciría a cierta dispersión.

Es preferible a un número elevado de excursiones y al tiempo empleado en ellas, la efectividad de las mismas, aún cuando se trate de excursiones de corta duración. Es im-

portante, además, que se elijan en forma conveniente los lugares de excursión, no por los hechos curiosos que en ellos se puedan observar, sino por las enseñanzas que puedan aportar, sobre todo cuando se trata de temas tales como formaciones geológicas, tipos de costas, tipos de vegetación, etc., que la sola lectura de los libros no consigue aclarar ni ilustrar. Las excursiones geográficas, no deben "robar" tiempo a la enseñanza sino economizarlo, intensificando la efectividad del aprendizaje. Cuando profesores de otras asignaturas objetan al profesor de Geografía su forma de utilizar el tiempo de que disponen los alumnos para la totalidad de las materias, la contestación debiera ser: sí, pero vale la pena: está el conocimiento del país en juego. De todas maneras esto hay que justificarlo con la magnitud de los resultados que se llegan a obtener.

Existen en el país lugares de excursión que constituyen escuelas por excelencia sobre determinados temas geográficos: por ejemplo, la Sierra Mahoma, las Barrancas de Mauricio y de San Gregorio, la Laguna Negra, el Valle Edén, etc. Pero la verdad está en todas partes, la realidad geográfica nos rodea en el mismo lugar donde actuamos y a veces resulta más útil y de mayor urgencia, realizar trabajos en otros lugares más distantes, aunque más interesantes o más ilustrativos. Aquí en Montevideo mismo, cuánto se aprende recorriendo el litoral costero comprendido entre el Cerro y Punta Espinillo, o las zonas industriales de la Aguada, del Camino de las Tropas (hoy carretera a Santiago Vázquez y Colonia), las zonas anegadizas del Pantanoso y los bordes de los bañados de Carrasco. Pero no hay que cortar demasiado las alas del interés de los alumnos y limitarse a excursiones lugareñas; es preciso que se comprenda que no se malgasta el dinero destinado a la enseñanza, cuando se llevan los estudiantes de la Capital al Interior y viceversa; cuando se conduce a los alumnos a lugares de pobreza y allí donde reina la abundancia y la alegría, pues todo esto ayudará a una mejor comprensión de la realidad geográfica nacional, en forma objetiva, en forma integral. Y así como se examinan los rancharíos y sus problemas, dentro del hueco del nivel de base de la dignidad humana, así habrá que escalar esas alturas y ver cómo viven y cómo han conseguido hacerlo, aquellos que se perfilan como elevados picos en la topografía del bienestar social.

Raúl Antonio Legnani
médico cirujano

el conocimiento de los pueblos, economías y culturas en su realidad presente

DANIEL VIDART

1. LA REALIDAD PRESENTE Y EL ESPACIO CONCRETO DE LA GEOGRAFIA

1.1.- Antes de entrar en la materia de este documento conviene ponerse de acuerdo, teóricamente, sobre la naturaleza del conocimiento geográfico y del ámbito en el cual adquiere su validez plena.

Los autores del temario de la Comisión N° 1, que estudia "La didáctica de la Geografía", destacan, con buen criterio, los aspectos inmediatos, presentes, funcionales, de los pueblos, economías y culturas en el mundo contemporáneo. La geografía, expresa Max Sorre, es la ciencia de lo concreto. Otro compatriota de este eminente geógrafo, Regis Debray, insiste, por su parte, en que jamás somos completamente contemporáneos en nuestro presente. Un geógrafo debe aspirar a estos dos difíciles extremos en sus síntesis: la descripción y explicación de los paisajes concretos y la funcionalidad espacial de los mismos en nuestro tiempo. El dominio específico de la geografía es el espacio y no el tiempo. Dicho espacio podrá ser calificado, sectorizado, interrelacionado, pero siempre es un espacio visible, operativo, concreto. Y el tiempo en que organiza y se encarna estructuralmente dicho espacio es el de aquí y ahora. Claro está que el desciframiento temporal de los paisajes humanizados —hoy lo son todos, hasta en el rechazo a toda humanización que impone el **anticuamente**— se debe recurrir a los auxilios de la historia tecnológica, económica y social.

1.2.- La realidad presente de la geomorfología, climatología, biogeografía y antropogeografía, declinada localmente en pequeñas unidades significativas y regionalmente en grandes conjuntos coherentes, implica la distinción de una serie de espacios, cuya aprehensión lógica y metodológica debe ser previamente realizada por el geógrafo.

1.2.1.- El primer tipo es el de espacio **abstracto**, pleno, bidimensional. Dicho espacio es el de la cartografía pura, el de las síntesis topográficas realizadas en un gabinete que le quita toda la savia vital y dramática propia de la geografía a **plein air**, a cielo abierto. Un mapa etnográfico, una carta económica, la localización de las zonas de plétora humana ejemplifican con claridad este tipo de espacio neutral, micrométrico, escalificado, de las cartas compiladas. Las cartas levantadas en el terreno tienen otra técnica y otro signifi-

1er. congreso nacional de profesores de ciencias geográficas

cado, se refieren a otro tipo de espacio: el **simbólico**, el codificado en convenciones plenas de sentido. Entre la ubicación de una cordillera en un mapa de escala 1: 10.000.000 y la distribución del **habitat** rural entre las curvas hipsométricas de una carta a escala 1: 10.000 no solamente hay una diferencia de grado: existe la misma diferencia que entre las letras que caben en la palabra **navío**, escrita con nuestro sistema alfabético, y el signo chino que lo representa, compuesto por el dibujo esquemático de una vela y un mástil (**tchu**).

El profesor procurará lograr una correcta interpretación y dosificación en el manejo de este espacio abstracto. A la imprescindible localización de los elementos geográficos en el mapa de clase es necesario complementarla con el desciframiento de las cartas topográficas a gran escala, señalando que no se trata del verdadero espacio sino de su alusión convencional, que no es la realidad sino la sombra de la realidad en la pared de la caverna de las representaciones simbólicas.

1.2.2.- El segundo tipo de espacio es el **geográfico**, al tridimensional, el que posee resistencia, altura, profundidad, relieve, color, olor, sonido, movimiento. Este es el espacio concreto, el laboratorio verdadero de los geógrafos: el de los sitios, el de los parajes, el de los paisajes. Más allá de los paisajes abarcables por las miradas están las comarcas, sumas de paisajes homogéneos, y más allá aún, las regiones, constelaciones de comarcas semejantes aunque no idénticas. Pero comarca y región ya son abstracciones, inferencias: poseen una realidad conceptual que escapa al dominio directo de los sentidos, al tacto físico del sujeto que aprehende primero y conoce luego los objetos paisajísticamente inmediatos.

En este espacio calificado, visible, sonoro, oloroso, materializado por la presencia real de la naturaleza, es donde se mueven las sociedades, donde se engarzan los dispositivos tangibles de las culturas, donde se precipita, por así decirlo, la objetivación local de las economías.

En dicho espacio físico y biológico a un tiempo caben, todavía, dos subespacios. Uno es el inmediato, el locomotriz, el de la comunicación **face to face**, el de la focalización social, el de las actividades cotidianas que ha sido denominado por Minkowski como **espacio primitivo** y que yo prefiero llamar **comunitario**. El otro es un espacio a la segunda potencia: el **ambiental**, formado por las modificaciones que la cultura, portadora de valores y fabricante de artefactos, impone al **habitat puro**, desprovisto de otro significado que no sea el de la extensión neutra.

Desde el punto de vista pedagógico es este

espacio geográfico, ya en su etapa comunitaria, ya en su mediatizada fase ambiental, el que debe estudiar y explicar el profesor. Y si no es posible la reiteración periódica —quinzenal por lo menos— de las experiencias directas, ha de recurrir entonces a documentos fotográficos que muestren sitios abarcables por la mirada humana. Si dicha mirada es a nivel del suelo tendremos representaciones geográficas de espacios comunitarios; si el fotógrafo asciende a un avión y toma una vista desde mediana o gran altura nos ofrecerá fotos de la organización ambiental del espacio practicada por las distintas culturas, que, para el geógrafo, a diferencia del etnólogo que las indaga por dentro, deben revestir las formas externas y tangibles de distintas organizaciones del espacio.

1.2.3.- El tercer tipo de espacio es el social. Los geógrafos lo descuidan a menudo. Ven a las formas geoculturales en primer plano y a las sociedades como homogéneo telón de fondo. Pero el espacio social supone que en las sociedades existen jerarquía, estratificaciones, azoteas y subsuelos si es que así se puede decir. En el espacio comunitario o primitivo, aparecen conviviendo los reyezuelos africanos con los despreciados herreros, los dueños de la industria capitalista con sus obreros, los plantadores del Asia sudoriental con los miserables, los magnates del petróleo de Kuwait con los camelleros nórdicos. Sin embargo hay un profundo foso social entre los privilegiados de las clases superiores y los descastados de la marginalidad mendicante, entre los patrones y los trabajadores, entre los dignatarios y los amanuenses. Al contrario están compartiendo un mismo espacio social, aunque los separen miles de leguas geográficas, los señores del café paulista y los dueños de las acciones de la Unidad Fruit del Caribe, y son por igual integrantes del mundo de los explotados, los *fellah* de Egipto y los *conuqueros* venezolanos.

Este espacio social no es un tercer dominio reservado solamente a los sociólogos. El geólogo puede descifrarlo si busca en la construcción de los paisajes los grupos sociales que sobrellevan el peso de las largas, arduas tareas musculares, si descubre en las configuraciones de la ecología humana la localización espacial provocada por las actividades abusivas más que competitivas de las burguesías comerciales e industriales sobre los integrantes más débiles de las pirámides clásticas.

Así, por ejemplo, al señalar en el mapa el área de los *busines* y los barrios de negros y portorriqueños en New York, no solamente pondrá de relieve dos localizaciones geográficamente distintas, sino que deberá explicar, sociológica y económicamente, la raíz humana de ciertas organizaciones típicas; las correspondientes a los regímenes capitalistas del espacio social.

El manejo de las diversas escalas de estratificación social, económica y laboral, acompañada por la comprensión de lo que significan *rol*, *status*, función, cambio y entrecruzamiento de círculos sociales permitirá calificar el mero espacio telúrico, explicar la raíz antropológica de la geografía humana y trascender finalísticamente el aparentemente no

1er. congreso nacional de profesores de ciencias geográficas

comprometido saber de la ciencia de los paisajes.

1.2.4.- Tres espacios pues: el abstracto o cartográfico, el planetario o geográfico, el estratificado o social. Y todavía otro más, en el plano perspectivo: la previsión de un espacio futuro, organizado a escala humana y humanitaria, tecnificado en la medida de la adaptación de la sociedad a la máquina contemporánea, sin lugar para los minifundios esquilmados ni para los latifundios feudales, sin *sertaos* abrasados ni *retirantes* sedientos, sin *shangas* indostánicas devastadas por el hambre que se achaca a la arritmia de los monzones y que tiene —un geógrafo lo puede explicar mejor que nadie— exclusivo origen socio-económico.

2. LOS DISTINTOS TIPOS DE ESPACIO GEOGRAFICO

2.1.- El Espacio concreto de los geógrafos abarca la sustantividad telúrica, la líquida extensión de los océanos y los mares, la trópsfera y sus meteoros. Es terrestre, acuático y aéreo a un tiempo. En este espacio se localizan los lugares, se agrupan los fenómenos homogéneos y se les diferencia de los otros grupos de fenómenos homogéneos. Se obtiene así un *continuum* que va de los sitios a los parajes, de los parajes a los paisajes, de los paisajes a las comarcas, de las comarcas a las subregiones y de las subregiones a las regiones. El puro contenido natural de cada uno de estos elementos determina la existencia de paisajes, comarcas o regiones naturales; la combinación con los dispositivos culturales crea sucesivamente los paisajes, comarcas y regiones geográficas. El profesor enseñará a identificar las bases naturales y las remodelaciones de la cultura: toda geografía es en esencia geografía humana, pero hay una historia geológica y un proceso geomorfológico que no han sido controlados por el hombre, y es menester explicar en términos de ciencia natural.

2.2.- El espacio geográfico en sus aspectos cualitativos forma una apretada estameña donde los elementos naturales y los humanos se entrecruzan y determinan recíprocamente. Los paisajes naturales, considerados como unidades significativas, constituyen en sí claves para interpretar la densidad e importancia de la humanización del globo; hay así paisajes culturales fragmentados donde prima lo natural sobre lo social (oasis en los desiertos, estancias en el norte uruguayo), paisajes culturales organizados o armónicos, donde lo natural y lo humano se equilibran (*farms* norteamericanas, *bocagas* de Francia, viñedos mendocinos) y paisajes culturales masivos o supertecnificados, donde la obra del hombre ha suplantado la naturaleza (ciudades, zonas industriales tipo Ruhr). El profesor manejará con singular provecho en este aspecto los li-

Ier. congreso nacional de profesores de ciencias geográficas

bros de Chombert de Lauwe "Découverte Aérienne du Monde", y de N. Creutzburg "La cultura reflejada en el paisaje" (en alemán, con numerosas ilustraciones).

2.3.- Aunque unívoco y complejo a un tiempo el paisaje geográfico admite varias tipificaciones en los aspectos humanos del mismo. Son tipificaciones metodológicas, simplificaciones de gabinete antes que modelos concretos. De este modo es posible distinguir espacios demográficos, económicos, culturales y políticos.

2.3.1. Los pueblos tienen existencia biopsíquica pero su impronta paisajística, esto es, geográfica, sólo puede ponerse de manifiesto por las formas y disposiciones del **habitat**. Los pueblos, somáticamente considerados, son agrupaciones humanas, gente en definitiva. Y la gente deja su marca sobre el planeta no como viandante sino como residente. La vía de comunicación señala el cauce dinámico de la circulación de hombres y cosas; la vivienda marca el asentamiento de las unidades familiares y de los grupos sociales de toda índole. **Habitat** y vivienda no son la misma cosa: el **habitat** engloba a la vivienda y su contorno, es la vivienda y el espacio circundante, sea la aureola económica o la estética —el cultivo o el parque, los dispositivos ganaderos o el jardín—. El **habitat**, en definitiva, es el anillo que une el espacio privado con el espacio público, es una forma de organizar el espacio y de utilizarlo tomando como centro la vivienda. En estos precipitados cobran coherencia paisajística los grupos humanos: la vivienda dispersa genera el **habitat** abierto; la vivienda aglomerada, el **habitat** concentrado. Y así encontramos el **habitat** lineal a lo largo de los caminos; el ganglionar en los valles montañoses intercomunicados por los pasos; el ribereño en el litoral de los balnearios. Los hormigueros y los desiertos humanos surgen en la realidad paisajística y en las representaciones geográficas a partir de las características comerciales y regionales del **habitat**: tenue en los bosques ecuatoriales; poco significativo en las zonas pecuarias; numeroso en las huertas; teratológicamente condensado en las huertas que han verticalizado las residencias humanas en los rascacielos.

Todas estas infraestructuras demográficas y superestructuras paisajísticas deben enfatizarse de modo especialísimo por el profesor. Para el geógrafo gente, pueblo y grupo humano, sólo tienen sustantividad en el **habitat**; la humanidad adquiere entidad geográfica cuando engarza sus obras en el paisaje y no antes, pues son la psicología, la sociología y la antropología las ciencias que la estudian en sus puros aspectos somáticos psíquicos e interpsíquicos.

Habitat disperso, concentrado y continuo

tipifican, pues, la **geurgia**, la construcción de una tierra a la medida del hombre, su economía, su cultura y su sociedad.

2.3.2.- Los espacios económicos han sido estudiados por Jacques Boudeville en un libro homónimo ("Los espacios económicos", Eudeba, B. Aires 1965). Dicho autor reconoce tres tipos de espacios económicos: el homogéneo, al polarizado y el planificado. La visión demográfica es cuantitativa; la del economista, por fuerza, es valorativa y normativa. El espacio **homogéneo** tiene carácter estático. Si en un mapa señalamos la zona del Uruguay donde se extienden las grandes estancias estamos mentando un área rural autoreferida, sustantivo por sí misma. El espacio **polarizado** toma en cuenta a la ciudad y a su región, tiene carácter dinámico, alude a los contactos entre la urbe y su trastierra, entre la agricultura y la industria. Dichas polarizaciones tienen tres niveles: el local, el comarcal y el nacional. Es interesante a este respecto señalar las existentes entre un pueblo rural y su zona de influencia, entre Juan Lacaze, puerto y sede de las industrias, y su **hinterland**, entre Montevideo y el resto del país.

Finalmente, están los espacios **planificados**, cuyo aspecto programático, de prospectiva no puede ni debe ser descuidado. Todo programa de desarrollo, toda reforma económica, toda revolución institucional y política implica, en definitiva, una redistribución del espacio. El geógrafo debe colaborar en la redacción y ejecución de los planes a corto y largo plazo, en hacerlos viables. Erradicar los rancheríos, por ejemplo, no consiste solamente en construir nuevas viviendas para transferir el **habitat**. Supone la reorganización del espacio latifundista; la construcción de un paisaje con nuevos acentos económicos; la capacitación tecnológica del pueblo; aparición de nuevos mercados, trazado de nuevas vías de comunicación y fundación de nuevas sedes culturales; liquidación definitiva de todas las formas de subconsumo, etc. Pero del nivel local se debe acceder al comarcal y luego al nacional; la reorganización del espacio ha de planearse como una totalidad armónica que responda a una concepción distinta, más racional, más justiciera, de la economía y la sociedad humanas. (Se recomienda la consulta de N. Ginsburg, "Atlas del desarrollo económico", Eudeba 1965).

2.3.3.- Los espacios culturales engloban a los económicos y les imprimen su sello. Los etnólogos conciben dos tipologías en este sentido. Está el área cultural restringida, tal como la definen los norteamericanos a partir de Wissler y construida en base a rasgos naturales: la vivienda, el vestido, las armas, los tipos de actividad económica, los medios de transporte, etc. Están también el círculo y el círculo cultural (**Kulturkreise**) elaborados por la escuela de Viena y cuyas características —hoy muy cuestionadas— se explicitan en las obras de Menghin, Montandon, Köppers, Graebner y Schmidh (Ver J. Imbelloni: "Epítome de culturología", B. Aires 1953). Dice el Dr. Imbelloni al respecto: "Si una cultura es un tipo de civilización que está **constituido** por un cierto número de invenciones coherentes y cuyo dominio se extiende —o se

extendió— sobre un territorio determinado, todos ven que su esencia está asociada con el doble concepto de contenido patrimonial que le es peculiar y del área territorial abarcada”.

Los dominios de la cultura son indagados por la antropología cultural. El geógrafo, empero, no puede desconocerlos. Debe dominar la terminología especializada (pauta, complejo, rasgos, cultura explícita e implícita, endoculturación, aculturación, etnocentrismo, etc). En sus clases insistirá en el señalamiento de los universales de la cultura, en los cuales coinciden todos los pueblos de la tierra, para luego mostrar las diferencias locales o regionales que le dan contenido diverso. No debe apuntar a lo raro, lo extraño, sino a lo similar, a lo común, anónimo y popular. Tratará de purgar las mentes de los alumnos de peligrosos estereotipos y etnocentrismos (nosotros “los mejores”, el peligro amarillo; los estúpidos negros; los indios sólo buenos si están muertos). En tal sentido el estudio de los problemas raciales del sur del Africa y de los Estados Unidos será sumamente provechoso. La geografía puede colaborar eminentemente en la comprensión entre los pueblos y culturas de la tierra. El alumno no se debe burlar de las costumbres aparentemente extrañas sino que ha de ubicarlas funcionalmente en sus contextos, justificarlas en el plano de la adaptación del hombre a la naturaleza y a la sociedad. Es muy importante también destacar el papel de la aculturación en las migraciones; en el caso de nuestro país sería deseable analizar los antecedentes antropológicos de los españoles (sobre todo gallegos), italianos, y vascos franceses para comprobar en qué medida perviven sus legados materiales y mentales en el seno de la cultura uruguayaya.

2.3.4.- Los espacios políticos, para terminar, se relacionan en sus aspectos presen-

**1er. congreso nacional
de profesores de
ciencias geográficas**

tes con las unidades estatales que existen en el mundo contemporáneo pero también con los planes geopolíticos, parcialmente visibles en las actitudes de las grandes potencias (guerra fría, guerra localizada) y de los países subdesarrollados (la guerrilla africana, asiática, latinoamericana). Los espacios políticos trascienden las fronteras: hay todavía imperios coloniales, se crean renovadas formas de neocolonialismo y se definen —a veces criptográficamente— las superestructuras políticas de los imperialismos económicos que el profesor, apelando a la muda elocuencia de las estadísticas y a la expresividad de los hechos, debe poner en manifiesto.

3. PROBLEMAS DE LA TERMINOLOGIA

3.1.- El manejo de una nueva semántica y la irrupción de nuevos conceptos obliga al profesor de geografía a un permanente ejercicio de contemporaneidad. Voces como economía humana, recursos humanos, desarrollo y subdesarrollo, transculturación, anomia y difusión sociales, marginalidad y periferismo económico, etc., han de ser dominados plenamente. Del mismo modo se propone una discusión de los términos género de vida (*standard of life*) de extracción anglosajona y énfasis económico; estilo de vida, de índole cultural; concepción de la vida (*Weltanschauung*) de entraña filosófica; y forma de vida (*Lebenformen*) de sesgo psicológico.

**director de escuela
averigüe precios y nos visitará**

Matrices Kores, caja de 48	\$ 1.750.00
Tinta de mimeógrafo, pomo	" 430.00
Corrector Gestetner	" 230.00
PAPEL MIMEOGRAFO, FORMATO OFICIO	
Diario	" 880.00
Vergé oficio	" 1.050.00
Blanco 65 grs.	" 1.300.00
Blanco 80 grs.	" 1.450.00
Color: verde, rosado, celeste o crema	" 1.650.00

**de todo para mimeógrafos gestetner
reparamos mimeógrafo gestetner**

CASA VENTOSO

BARTOLOME MITRE 1441

TELEFS. 8 11 17 - 98 58 12

las bases de la geografía

EDMUNDO VIÑA LABORDE

Si la humanidad no hubiese surgido y actuado en la superficie de la tierra, la vida física del globo habría continuado su ritmo normal: la cubierta vegetal de selvas y bosques ocuparía actualmente alrededor de la mitad de las superficies continentales, cuando en el presente no alcanza a hacerlo en una cuarta parte: los desiertos lo serían aún más: sin oasis, sin palmerales, sin camellos; las estepas estarían pobladas por grandes rebaños de herbívoros, por lo menos en ciertas regiones del hemisferio norte, como lo son la llanura rusa o las praderas norteamericanas; al contrario en el hemisferio sur, se darían verdaderos vacíos biológicos, particularmente en las "pampas" y en los "campos" de la América del Sur, así como en las estepas australianas, obstruidas en su reaprovisionamiento de animales por los obstáculos naturales que para unos y otras representan el istmo selvático de la América Central o las vallas oceánicas de los mares de la Sonda y sin embargo estas regiones son hoy día los más amplios dominios de la ganadería extensiva en el mundo.

En la Europa Occidental, dos tercios de los países con costas sobre el Atlántico estarán todavía ocupados por un extendido y monótono bosque mixto de frondosos árboles. Estos fueron talados y diezmados y los amplios espacios por ellos ocupados dieron lugar a paisajes culturales o antropomórficos, los pequeños "pays", debidos esencialmente a la acción humana. En los bosques aludidos, las coníferas poseían una preponderancia menos significativa que la que han adquirido, verbigracia en la Aquitania francesa, reforestada en gran parte con tales especies. En cambio tales perennifolias, estarían localizadas en forma más profusa en áreas más nórdicas y en las regiones montañosas elevadas de donde fueron transplantadas. En la región mediterránea, la cubierta forestal se extendería indudablemente por áreas considerables y la presencia de bosques de encinas, robles o hayas, en la actualidad desplazados por el chaparral o el matorral mediterráneos quedando reducidos a vestigios insignificantes, hubieran adquirido ahora una mayor relevancia biogeográfica.

Sin duda los procesos de erosión serían menos activos, la acumulaciones fluviales más reducidas, las áreas deltaicas menos desarrolladas y por el contrario en sus valles los ríos fluirían libremente por sus bajos fondos, siendo menos violenta la acción de sus aguas altas o crecidas. La vida física del globo se hubiera desenvuelto así sin utilización, sin dirección. Fue el hombre que vino a imponer a su servicio esta vida natural y al ejercer su tutela sobre ella la humanidad comenzó poco a poco a transformar los paisajes naturales y a crear una nueva geografía del planeta. Es la

que configura y determina el ser humano, cuyo rol como estructurador de la superficie de la tierra no cesa de aumentar a medida que se produce su progresivo e incesante poblamiento y su ocupación productiva consiguiente.

Sería de muy poca utilidad el estudio de las relaciones entre el hombre y su medio, si éstas fueran las mismas en todo el mundo. Pero esto es imposible porque el hombre tiene que enfrentarse a grandes diferencias en los recursos naturales que debe utilizar para sostenerse. El resultado ha sido, como se sabe, una gran variedad de ocupaciones que se reflejan en el inmensamente polifacético paisaje de la actualidad. A su vez las diferencias geográficas en los recursos humanos del medio, agregan aún mayores variaciones al paisaje. Véanse y analícense por ejemplo las diferencias geográficas o paisajísticas que aparejan las preferencias alimenticias de distintas sociedades humanas: los habitantes del Asia monzónica en general dedican la mayor parte de sus tierras bajas en los valles y en las llanuras deltaicas, al cultivo del arroz, mientras que regiones similares en clima y suelo, en el sureste de los Estados Unidos, proporcionan cantidades mucho mayores de artículos distintos al arroz. El término, medio geográfico (el *milieu* de los franceses o el *environment* de los anglosajones) se emplea aquí en el sentido más amplio, no sólo relacionándolo con la naturaleza, sino igualmente con el hombre. Es interesante observar que, si bien muchos libros de geografía humana y económica, subrayan generalmente las actividades visibles del hombre, ignoran muchas de las razones genuinamente culturales que dan motivo a ellas. Esto ya lo he explicado en mi anterior trabajo para esta Revista de la Educación del Pueblo (Nro. 9) que titulé "Hacia una geografía de las culturas". Esta omisión implica también, a propósito o no, que la motivación del hombre, en su actividad económica, sea un conjunto de razonamientos económicos compartidos comúnmente. Este no es sin duda el caso, como lo puede atestiguar el contraste entre los habitantes de los Estados Unidos de América o los de la U.R.S.S. y aquellos del Islam hacia la industria; en el primer caso se trata de una oportunidad de progreso en el mundo; para el musulmán es una blasfemia en muchos de sus aspectos. Un planteamiento ambiental de la geografía no puede descuidar entonces tales factores del "ambiente social". Nadie puede negar que los elementos sociales del medio geográfico son por lo menos tan importantes como los físicos, para ayudar a comprender porqué el hombre es diferente según el lugar en sus actividades económicas. La geografía y no voy a explicitar aquí lo que llevaría vo-

lúmenes, se desarrolla a partir de mediados del siglo XIX, como una ciencia que trata de desentrañar las múltiples relaciones entre el hombre y el medio que habita y las diversas interacciones que se dan entre ambos. Consecuentemente debe entenderse a la geografía como una ciencia de correlaciones y en el ámbito general de la epistemología, no podrá hacer reconocer sus derechos como ciencia independiente hasta tanto no acepte sin vacilaciones su necesidad e integración de los hallazgos o descubrimientos de las ciencias de la naturaleza y las ciencias sociales. Durante el siglo XIX algunos geógrafos pretendieron excluir todos los elementos humanos del contenido de esta rama del conocimiento. En 1923 H.H. Barrows viró hacia el otro extremo y en su trabajo "La geografía como ecología humana", presentó un enfoque radicalmente opuesto en un intento de crear una ciencia en la que el "geo" (lo puramente físico) estaba prácticamente ausente. Ambos extremos deben ser radicalmente rechazados por cuanto son falsos ya que las bases de la geografía están dadas por la conexión, la interacción o la interdependencia de las ciencias de la naturaleza y las ciencias sociales, superando su dualismo. En la resolución de los problemas técnico-pedagógicos y consiguientemente didácticos, este principio fundamental de la metodología geográfica, debe ser siempre tenido en cuenta, tal cual lo demuestra tan fehacientemente el Dr. Martínez Rodríguez en su trabajo "La autonomía de la geografía en la enseñanza" publicado en los Anales del C. N. de E. P. y N. El mantener la ambigua y caduca distinción entre la geografía física y la geografía social significa apoyar una falsa dicotomía y destruir la verdadera "raison d'être" de esta ciencia. Cuando se habla de geografía física o humana las diferencias radican solamente en el énfasis dado al análisis de ciertos hechos geográficos más que en la substancia o la índole del enfoque otorgado al estudio de cada una de estas materias. El rol de coordinación no es un aspecto que singulariza a la geografía solamente, si bien nuestra asignatura tiende a cumplir esta función más conscientemente que otras. La geografía no tiene un campo de investigación de hechos que le sea exclusivo, así como tampoco tiene el monopolio de ciertos principios tales como el de la diferenciación espacial. Su contribución distintiva al campo del conocimiento científico, es la búsqueda de correlación de las investigaciones de las ciencias de la naturaleza con las necesidades y las actividades del hombre. La investigación geográfica se realiza así en un plano de pensamiento que es tangencial a las ciencias de la naturaleza y a las ciencias sociales. Como lo puntualizara Jean Brunhes: ¿en qué medida es la coordinación espiritual una función de la coordinación material y en qué medida tiene lo material un control sobre lo espiritual? Al tratar este fundamental problema, la geografía sufre un fuerte número de tensiones que no son tan aparentes ni del mismo grado que las que se producen en otras ramas del conocimiento. En primer lugar porque el énfasis excesivo en uno de los aspectos de su materia de investigación, puede destruir su objeto. Si los aspectos físicos se consideran exclusivamente la materia se atomiza en una

serie diferenciada de hechos como lo son los que estudian la geomorfología, la climatología, la hidrología o la geografía de los suelos.

Sin embargo estas ramas auxiliares deben estar al servicio y no al comando del pensamiento geográfico. Alternativamente una consideración exagerada de los aspectos sociales evaluados en una investigación geográfica, irá en detrimento de una cabal y adecuada apreciación del habitat físico, lo que hará que el tema a estudio degenerare en generalizaciones superficiales e indemostrables. Por supuesto que es muy tentador especialmente para quienes no tienen una adecuada y sistemática formación geográfica, el apoyarse en cualesquiera de estas dos alternativas, en lo que hace a la investigación o a la docencia geográficas. El valor intrínseco de la geografía no puede darse sino a través del análisis conjunto de los aspectos físicos y sociales de la superficie de la tierra considerados en un medio dado. Esta unidad esencial de la geografía determina a su vez otro tipo de tensiones puesto que existe una gran disparidad en el desarrollo y status de sus ramas. El empleo del método analítico, adoptado en forma bastante exitosa por las ciencias físicas durante los últimos trescientos años, les permite explicar incuestionablemente sus logros más importantes. En el rubro de las ciencias sociales, por el contrario, el análisis sistemático es menos factible y el progreso realizado se ha operado más lentamente, debido a las mayores complejidades y múltiples aspectos de la realidad que debe tratar. De ahí resulta que la diversidad de los procedimientos empleados y los enfoques adoptados por cada una de las ramas de la geografía sean bastantes diferentes, lo que hace que los individuos que puedan ser considerados actualmente como geógrafos auténticos y completos sean muy pocos. Aparte de estas tensiones internas, el geógrafo tiene que enfrentar igualmente otras dificultades de carácter externo. Al analizar en forma conjunta los fenómenos que otras ciencias aíslan y estudian separadamente, el geógrafo va nuevamente contra la corriente del pensamiento moderno. Por ello se ha calificado equivocadamente a la geografía como la ciencia del "saqueo". Pero aquellos que así la destratan injustamente clividan que son muy pocas las ramas del conocimiento que tienen a su cargo el tratamiento exclusivo de cierto tipo de hechos. Entre las ciencias sociales, verbigracia, lo que las diferencia entre sí, no es tanto el material con que cada una de ellas debe trabajar, ya que el hombre se constituye en el sujeto básico de su investigación, sino en los diversos puntos de vista o enfoques para tratarlo como objeto de estudio. En la geografía el hombre no se constituye en objeto de su estudio *per se*, sino que lo es como un agente del habitat, por ser nada más y nada menos que el factor más poderoso en la evolución constante que experimenta el paisaje terrestre. Es que el hombre al hacer historia en la superficie de la tierra, está también haciendo y en qué grado, geografía. En estos términos debe establecerse que el geógrafo busca integrar en un plano horizontal o espacial, lo que el historiador realiza en un plano vertical o temporal. Estos dos conceptos de la investigación: el hombre como un agente del habitat y la

naturaleza de su acción, indican que la geografía estudia al ser humano con un enfoque diferente del que emplean otras ciencias sociales como lo son la sociología, la etnología, la demografía, la ecología humana, la antropología social o la historia. En su reciente libro "L'action humaine" (1968) Pierre George, el prolífico geógrafo francés, insiste en calificar la personalidad de la geografía como ciencia humana, persuadido, como lo expresa, que su propia significación con respecto a la de las ciencias de la tierra consiste en considerar siempre los fenómenos de toda clase estudiados por ella en relación con la presencia y la acción de las colectividades humanas sobre la tierra. Y así la define como el estudio de la "dinámica del espacio humanizado". El lector de este trabajo, podrá constatar que esta definición deliberadamente tiende a apoyarse en forma exclusiva en uno de los términos de la ecuación que debe resolver la investigación geográfica, al calificar a la geografía como una "ciencia humana".

¿Geografía física o geografía humana?

La tradicional organización de la geografía en dos ramas, la "física" y la "humana" y a su vez la subdivisión de ambas en diversos sectores basados en la similitud de los fenómenos dominantes en el campo de investigación de cada uno de ellos, es de origen relativamente reciente. Esta dicotomía es falsa como ya se ha expresado aquí, demostrándose además que ha ido en detrimento del verdadero propósito de la ciencia geográfica, cual es la comprensión de las integraciones de fenómenos de diverso carácter que se dan en determinadas áreas y de diversa forma en la superficie de la tierra. Esta dicotomía no surgió como consecuencia de una necesidad intrínseca de la geografía como ciencia, sino de una abstracción filosófica que intentó separar al hombre del resto de la naturaleza. Asimismo incidió en ello la influencia que ejercieron y ejercen ciertos intereses académicos de las ciencias sistemáticas, que estudian categorías de fenómenos en lo posible aisladamente unos de otros. La consideración de categorías de fenómenos que son bastante independientes de la influencia o de la acción del hombre facilita la elaboración y la aplicación de las llamadas "leyes naturales". Durante el siglo actual y al producirse el avance tecnológico de las "ciencias de la naturaleza", particularmente de las "ciencias físicas", muchos geógrafos se sintieron estimulados a concentrarse en los aspectos "no humanos" de su campo de investigación y en planificar cursos y libros de textos que titularon de "geografía física". Tales acopios de conocimiento que conciernen a categorías particulares de fenómenos que se dan en la superficie de la tierra, y que si bien por su calidad deben ser reputados como estrictamente científicos, carecían no obstante de la coherencia que implicaba su divorcio del total contexto de la realidad (la que se da en un medio geográfico dado). Esto llevó a que estos geógrafos solamente se limitasen a concitar los intereses académicos de estudiantes que solo se satisfacían con estos enfoques parcializados de la realidad y por eso tan generalizados. Al mismo tiempo el estudio de los aspectos humanos o sociales de la geografía, en buena

parte "disociados" de los que corresponden a la estructura física de la tierra con la que están íntimamente vinculados, configuraban a la postre tanto una pérdida de nivel científico, como una apatía en el interés de estudiosos y estudiantes por nuestra rama del conocimiento. La geografía puede salir airosa en una competencia con las ciencias sistemáticas por el interés que apareje su estudio; exclusivamente si se reconoce que en el tratamiento igualitario de todas sus ramas, está su propósito científico singularizante y distintivo. Y este propósito debe estar dado por la observación y el análisis de todos los rasgos o aspectos de la superficie terrestre compuestos o determinados por las interrelaciones de diversos elementos entre sí. Tales elementos pueden ser de índole física, biológica, socio-cultural o económica. Y los rasgos o aspectos así diferenciados por la observación y el análisis constituirán los hechos geográficos que en su homogeneidad tipificarán la diferenciación espacial en la superficie terrestre.

Algunos de estos aspectos o rasgos diferenciados en la superficie de la tierra son bastante independientes del hombre, mientras que otros son el producto de la acción del hombre. Entre los hechos geográficos son muy pocos los que puedan ser clasificados o tipificados como puramente naturales o "humanos". Al estudiar las interrelaciones entre los hechos geográficos, la geografía los analiza con el propósito de explicar tales interrelaciones. Y al así hacerlo está analizando en cada caso los factores de la localización geográfica, sin establecer si la misma está determinada por "leyes naturales" o "leyes sociales". Con este propósito in mente se hace necesaria la especialización en geografía más que en ningún otro campo de estudio, pero debe establecerse que la misma será fructífera solamente si se basa en el análisis de la asociación de fenómenos que se hallan más comúnmente en estrecha correlación, aunque sean heterogéneos. Cada rama o campo especial de la geografía puede de tal manera contribuir con su aporte al análisis y comprensión de un grupo particular de correlaciones parciales, que pueden ser establecidas para dar lugar a una casi completa comprensión de la integración total, cuyas variaciones en la superficie de la tierra constituyen el propósito y espíritu fundamentales de la geografía. Por tanto ya se estudien los aspectos físicos, o los biológicos o los socio-culturales de la geografía, el análisis de las analogías y diferencias entre áreas involucrará siempre la utilización de ciertos conceptos y métodos comunes que son básicos a todo el campo de la investigación geográfica. Ellos son el concepto de la regionalización y el método de un análisis cartográfico preciso. Insisto: cualquiera sea la especialidad adoptada por el geógrafo, éste encuentra una base común de investigación con los demás geógrafos de dos maneras o formas: 1) aceptando como fundamental el concepto de que diferentes formas de distribuciones o asociaciones de fenómenos en la superficie de la tierra producen analogías y contrastes entre lugares o áreas y que estas analogías y contrastes son significativos en términos de con-

tinuos procesos de cambios que deben ser merecedores de permanente atención y estudio y 2º), para poder entender la significación de la diferenciación espacial más cabalmente, el geógrafo debe definir categorías de formas de distribución y asociaciones de fenómenos o hechos geográficos, debiendo estudiarlos inevitablemente en sus correlaciones espaciales.

En conclusión debe establecerse que lleva a resultados engañosos el enfatizar exageradamente la posición de la geografía como "un puente entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias sociales". Si bien fue Albrecht Penck, el influyente geógrafo alemán de la década del 20, quien utilizó esta analogía en forma más persistente, él mismo sería uno de los primeros en insistir en que hasta donde pueda existir una dicotomía entre los dos grupos de ciencias, ella no era sino el producto del hombre, ya que la misma no se da en la realidad que la ciencia como tal debe estudiar. Por lo tanto aquí no puedo aceptar la deducción o indiferencia de este autor, en el sentido de que el concepto de leyes científicas ya ha sido desarrollado exclusivamente en uno solo de los grupos de esta pretendida dicotomía y que por eso se hace necesario el "puente de la geografía" para "transportarlo" hacia el otro: el que constituyen las ciencias sociales. Debo colegir que un concepto de esta índole no requiere puentes de ninguna especie. De cualquier modo, sean cuales sean las conclusiones a las que se arribe con respecto a esta cuestión, la geografía no debe ser pensada nunca como una conexión simple entre dos grupos de ciencias, sino como un campo de investigación continuo que sirve de intersección a todas

las ciencias sistemáticas que se relacionan con la superficie de la tierra. Cuanto más se conozca y se aprenda acerca de la naturaleza de la geografía, se sabrá que nuestra ciencia participa de las mismas dificultades o limitaciones de las que son herederas las ciencias sociales y que por otro lado se facilita grandemente su tarea cuando debe investigar hechos y relaciones en las que el elemento humano no aparece involucrado.

Bien se conocen las desastrosas consecuencias que estos planteos aparejaron en el Uruguay. Mucho mal le han hecho a la asignatura quienes no son geógrafos, ni saben enseñar la geografía, al insistir en inculcar esta falsa dicotomía. Falla así la enseñanza geográfica a nivel primario, secundario y superior por cuanto se hace hincapié en las partes y no en el todo. Y así se observa cómo se insiste en continuar introduciendo esta concepción errónea de la metodología geográfica en planes y en programas de estudios. Quien pretenda entonces dedicarse a la geografía en el Uruguay debe estar munido de un gran espíritu de enciclopedismo y a la vez de estoicismo, puesto que deberá aprender cosas tales como la trigonometría esférica, la astronomía, la física y la mineralogía, sin que en su formación se le den siquiera los elementos indispensables del método geográfico que debe apoyarse inexorablemente en la interpretación y en la diferenciación del espacio terrestre. La geografía pierde entonces, como ya se ha explicitado precedentemente, su categoría científica, lo que apareja su indefectible, constante y cada vez más notoria relegación y desconsideración en los planes y programas de estudio del país.

QUIENES PUEDEN ASOCIARSE A LA 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

El momento clave para iniciar la enseñanza sistemática de las técnicas fundamentales ha sido la constante preocupación de maestros, psicólogos e investigadores en el campo educativo; de los resultados de esa inquietud surge que, teóricamente todos los niños normales se hallan en condiciones de adquirir la lectura y la escritura alrededor de los 6 años. Por tanto debe respetarse esta edad como básica para este aprendizaje.

Muchas veces el fracaso para la adquisición de la lectura y la escritura, consiste únicamente en la falta de madurez necesaria.

Pero también la edad básica puede verse modificada cuando hay otros factores que inciden sobre el intelecto, las percepciones o la integración psiconeurológica del lenguaje.

Debemos tener en cuenta,

1) Que la lectura es un proceso complejo en que todo el organismo humano está envuelto, incidiendo en este proceso la salud física, madurez mental, la base de experiencias, actitud emocional hacia la lectura, su habilidad para expresarse oralmente en su propio idioma y su nivel intelectual.

lectura, escritura y aritmética, se debería conceder un lugar de preferencia a la educación fundada en el movimiento y la actividad individual". (J. Le Boulch).

La educación motriz y psicomotriz permite al niño una mayor eficiencia en los actos de la vida de relación y en diversas situaciones educativas.

El enseñar al niño a disponer de medios ejecutivos, a disponer de un esquema corporal y de un esquema espacio-temporal, condiciona los diferentes aprendizajes.

La educación psicomotriz forma la base de toda la educación y debe preceder siempre a la educación puramente intelectual, pues es como dice el Dr. Le Boulch "una educación total del ser a través del movimiento". Por estos motivos detallamos aquí ejercicios basados en el movimiento:

Ejercicios de preparación para la lectura

I. Ejercicios globales de coordinación motriz.

II y III. Conocimiento del "propio cuerpo", educación del "esquema corporal", y ajuste postural.

IV. Percepción temporal.

V. Estructuración espacio-temporal.

VI. Juegos y actividades libres.

I) Ejercicios globales de coordinación motriz de 6 a 8 años

1º) Ejercicios de coordinación ojo-mano.

a) Lanzar - tomar pelotas de diferente tamaño y peso teniendo en cuenta la distancia del lanzamiento, la naturaleza de la trayectoria (parabólica, recta, etc.).

b) Ejercicios de destreza de mano. Juego de mano con pelota pequeña, con pelota grande, con otros objetos (bastones clavos, cubos de plástico).

Todos estos ejercicios pueden realizarse con o sin desplazamiento.

2º) Ejercicios de coordinación dinámica general.

a) Saltar y franquear obstáculos. Lanzar y tomar pelotas y objetos (dejar que lo hagan con la mano dominante para favorecer el desarrollo de la lateralidad).

b) Desplazarse en equilibrio elevado. Cua-drupedia y agilidad en el suelo, (gateo, marcha atrás, de costado, en cuclillas, saltos imitando a animales).

c) Trepas.

ejercicios previos a la enseñanza de la lectura y la escritura

ELSA TORRADO de CAMAÑO y

ELVIRA PACHECO de MEDINA

II) La lectura requiere el aprendizaje de ciertas actitudes, conocimientos, destrezas y hábitos.

III) Las destrezas para la lectura deben adquirirse funcionalmente, es decir, por medio de la práctica y asemejándose a situaciones reales.

IV) La enseñanza de la lectura es un poco individual, dado que los niños difieren uno del otro en su fondo de experiencias, estado emocional, social e intelectual y en ritmo de aprendizaje.

No existe técnica única para enseñar lectura, que sea igualmente aplicable a todos.

El método más efectivo para cada alumno se descubre estudiando sus necesidades, sus intereses y las formas en que él aprende.

V) Una variedad de buen material de lectura, es básica en un buen programa de lectura, y adecuado a cada nivel.

El movimiento como recurso básico de la educación.

"El objetivo concreto de la escuela no es tan solo el de permitir al individuo salir airoso de exámenes y competencias, sino por sobre todo, el de prepararlo para cumplir con sus obligaciones humanas en la vida cívica, trabajo, y ocio. He aquí el motivo por el cual, durante el transcurso de la enseñanza primaria, y junto con las materias básicas de

II y III. Conocimiento del propio cuerpo; educación del esquema corporal y ajuste postural.

1º) Ejercicio de estructuración del esquema corporal.

a) Afirmación de la lateralidad y orientación del esquema corporal.

Ejercicios de manipulación y juegos de mano con la pelota.

Ejercicios de coordinación dinámica general, en forma muy especial: lanzamientos para los miembros superiores y desplazamientos con obstáculos para los inferiores.

Con estos ejercicios el predominio lateral se hará cada vez más evidente y el maestro pasará a ocuparse así de los problemas de orientación.

b) Ejercicios de orientación del esquema corporal.

En posición erguida ubicar un objeto o compañero, a su derecha, a su izquierda, adelante, detrás.

En la misma posición, rápido cambio de orientación. Ejemplo: medias vueltas completas.

En relación con el manejo de la pelota, lanzarla:

delante - detrás
hacia la derecha } de él
hacia la izquierda }

hacia arriba } con la mano derecha
contra el suelo } con la mano izquierda

Con una mano u otra,
hacia adelante
hacia atrás
hacia la derecha
hacia la izquierda.

Pasar la pelota de una mano a otra: de derecha a izquierda y viceversa:

por delante por arriba
por detrás por abajo.

Se pueden agregar ejercicios con los pies, ejercicios de coordinación dinámica general (saltar - derecha - izquierda, adelante, atrás) ejercicios relacionados con desplazamientos.

c) Conocimiento y toma de conciencia de las diferentes partes del cuerpo.

A partir de los 6 años, asistimos a la progresiva integración de un cuerpo, dirigida hacia la representación y a la toma de conciencia del "propio cuerpo".

Maduran las estructuras más finas que dependen de los centros analizadores, el niño tiene mayor conciencia de su mano como herramienta y la usa en forma experimental.

Debe comenzarse con la educación de aquellas partes del cuerpo cuyo control le resulta más fácil y los primeros ejercicios se relacionarán con los miembros superiores, especialmente con la mano.

Cuando el niño haya logrado interiorizar manos y dedos, se podrá entonces iniciar la toma de conciencia o ulteriorización de las demás partes del cuerpo.

Identificar las diferentes partes del brazo, ensayando luego diferentes tipos de movimientos simples o combinados tratando de

"sentirlos" prescindiendo de la observación visual.

I. Conciencia de las partes del cuerpo.

El niño acostado, sentado, de rodillas o de pie debe ir tocando las distintas partes de su cuerpo, a medida que se nombran y levantan y mueven dichas partes.

II. Localización de las partes del cuerpo.

Deben localizar y contar las diferentes partes del cuerpo en ellos mismos, en sus compañeros y en un muñeco, discutiendo las funciones de cada parte.

III. Uso de equipos de juego.

La sensación del cuerpo aumenta cuando el niño sube una escalera, usa una barra de gimnasia, camina pisando de un bloque a otro, usa un tobogán, subi-baja, etc.

IV. Dibujos de figuras humanas.

Dibujarlas en el pizarrón parte por parte, tocando la parte que dibuja cada niño y nombrando lo que viene después.

V. Completar figuras parcialmente dibujadas

VI. Montaje de diferentes partes del cuerpo (armado de muñeco articulado, etc.).

VII. Relación del cuerpo con otros objetos.

Subir a una silla, arrastrarse debajo de la mesa, introducirse dentro de algo, etc.

VIII. Imitar posiciones del cuerpo con modelo natural y figuras.

Toma de conciencia de la movilidad del eje corporal en el suelo.

Ejercicios de concienciación de la posición de gateo, tronco horizontal (ahuecar y redondear la espalda, enderezar y dejar caer la cabeza, etc.).

Lomo de gato, deslizamiento, movimientos libres en posición de gateo.

d) Ejercicios de ajuste postural.

Es el punto culminante de la educación del esquema corporal.

1. Ejercicios de actitud.

2. Ejercicios de equilibrio en su lugar con interiorización.

1) Para poder mantener largo tiempo una posición sin fatigarse, hay que reforzar el tono de los músculos: abdominales y de los omóplatos, cuya base son los ejercicios respiratorios combinados con los movimientos.

2) Equilibrio con apoyo en ambos pies, equilibrio sobre un pie, y control del equilibrio durante la marcha.

Adquisición de las nociones temporoespaciales.

El sentido de la vista y del tacto contribuyen fundamentalmente a estructurar la noción del espacio, mientras que la audición se refiere fundamentalmente al tiempo.

La noción de espacio se estructura en relación con el propio cuerpo, en base a sensaciones cinestésicas, (golpes, caídas, etc.). De aquí la importancia de la noción de imagen corporal, como pre-requisito para la adquisición de las nociones de espacio y de tiempo.

Estos conceptos no se adquieren todos al mismo tiempo, pues mientras un niño puede diferenciar arriba-abajo, adelante-atrás, es incapaz de diferenciar derecha-izquierda.

Piaget afirma que entre los 5 y 8 años el niño reconoce izquierda y derecha en su propio cuerpo, entre los 8 y los 11 la derecha y la izquierda desde el punto de vista de los otros, pero que es sólo entre los 11 y los 12 que llegará a considerar una derecha y una izquierda de las cosas mismas.

La desorientación en el espacio conduce al niño a trastocar y distorsionar letras, a confundir símbolos impresos parecidos (b - d, p - q, n - u).

La desorientación en el tiempo, le hace perder el orden en la sucesión de los sonidos que forman una palabra y se manifiestan dificultades para adquirir el análisis y la síntesis.

IV. Ejercicios de percepción temporal.

- 1) En relaciones con la percepción de duración.
- 2) En relación con la percepción de estructuras rítmicas.
- 3) Aplicación a las danzas folklóricas.

La percepción del tiempo consiste fundamentalmente en la percepción de lo sucesivo como "unidad".

Abarca dos aspectos:

Cualitativo: percepción de un orden.

Cuantitativo: percepción de un intervalo de tiempo, de duración. Mientras los ejercicios de organización del espacio, apelan esencialmente al sentido de la vista: los de percepción temporal exigen el concurso del oído y del sentido cinestésico.

El oído es por excelencia el sentido que permite apreciar tiempo, sucesión, ritmo y medida.

1) Ejercicios de percepción de la duración

Un niño de 6 años puede adquirir la aptitud para captar la duración, a la par de uno de 10 años.

Ejercicios de motricidad automática.

Puede usarse el metrónomo o marcar el compás golpeando con la punta de los dedos de una mano, sobre el talón de la otra. Uno o dos niños controlan la ejecución y expresan su parecer acerca de la regularidad de la cadencia.

Enfatizar la importancia de la regularidad, diferenciándola de la velocidad.

Ejercicios

- a) Adaptación a un ritmo exterior: desplazamientos (marcha, carrera).
- b) Tratar de que el niño asocie el tema musical y el compás marcado por un instrumento de percusión (tamboril, pandereta, etc.), marchando, corriendo o saltando.

Elegir temas muy variados y muy rítmicos.

- c) Descubrir la cadencia de una danza y que el niño la acompañe con tamboril o golpes, etc.

2) Ejercicios de percepción de estructuras rítmicas.

La estructuración rítmica equivale a una ruptura de la irregularidad de la cadencia, introduciendo tiempos largos y tiempos cortos dentro de una misma cadencia.

- a) Ejercicios de reproducción de percusiones, en forma individual. Ejemplo:

el maestro percute la secuencia 3 veces, después 2 y finalmente una sola vez.

000 00 0

de parte de estructuras simples, ejemplo:

tres percusiones 00 0

cuatro percusiones 000 0

cinco percusiones 000 00

seis percusiones 00 000 0

realizando así, todas las combinaciones posibles.

Transcripción espacio-temporal. Se muestra al alumno la representación gráfica de estas estructuras y él las reproduce leyéndolas.

Transposición témporo-espacial. El alumno escucha las estructuras temporales y debe expresarlas en forma gráfica.

Transcripción audio - motriz. Escuchan las estructuras temporales y las traducen por medio de desplazamientos (caminando, corriendo o alternando, caminar y correr).

Luego el niño aprende a distinguir las diferentes cadencias y a sincronizar sus desplazamientos, con temas musicales y aires folklóricos. Esto se realiza sin formación y prescindiendo de normas técnicas, pues sólo se trata de educar la percepción temporal.

Ejercicios para la adquisición de la noción temporal.

Afirmación de los conceptos: hoy - ayer - mañana - antes - después - por la mañana - por la tarde - por la noche.

Corresponde también la **noción horaria** con los adverbios de modo: lentamente, rápidamente, enseguida, etc., y las ordenaciones de números, días de la semana, meses, estaciones. Preguntas relacionadas con actividades diarias, labores y diversiones que se realizan en determinados días o épocas.

Ejemplos: ¿qué hiciste ayer?, ¿qué vas a hacer mañana?, ¿a qué hora va tu papá al trabajo?, ¿cuándo vas a la playa?, etc.

Noción de antes y después. Empleando un estímulo auditivo (timbre) debe el niño decir lo que se hizo antes y después de dicho estímulo.

Realización de órdenes de acciones sucesivas. Un niño de 6 años podrá realizar 3 acciones sucesivas. A esta edad un niño puede diferenciar la mañana de la tarde y la noche. A los 7, los días de la semana, aunque tiene dificultad para decir cuál está antes y cuál está después.

A los 8 años, sabe especificar el día, indicando mes y año; mencionar la hora aproximada y los meses del año.

V. Estructuración espacio-temporal.

El conocimiento del "propio cuerpo" y la imagen del mundo exterior se estructuran en forma conjunta.

Como afirma Roger Mucchielli, "el tomar distancia del mundo de los objetos y la integración de los diferentes segmentos del cuerpo, en un esquema corporal capaz de organizar las posibilidades de acción y de aprendizaje, son inseparables de una correlativa ubicación de las cosas y del cuerpo, y de su recíproca orientación".

Por ello debe comenzarse con ejercicios de coordinación que colocan al niño frente a situaciones que lo obligan a adecuadas relaciones entre el espacio de sus gestos y el de los objetos (coordinación óculo - manual), y a realizar un esfuerzo de adaptación al mundo exterior (coordinación dinámica general).

Esta práctica global del movimiento hace que el niño estructure en forma simultánea su "esquema corporal" y el "esquema espacial" (Mucchielli). Dado que la experiencia vivida del movimiento global, no basta por sí sola para alcanzar una adecuada estructuración recíproca "del mundo" y el "propio cuerpo", apelamos a ejercicios destinados específicamente a la estructuración perceptiva.

La buena adaptación escolar en el momento de aprender a leer y escribir, depende en parte de la orientación espacio-temporal. Muchos de los problemas de conducta escolar, tienen su origen en una perturbación de esta función.

He aquí las diferentes etapas de la constitución correlativa de los esquemas corporal y espacial.

1) **Lateralización** (predominan fenómenos motores 4 - 5 años).

2) **Orientación del propio cuerpo** (6 - 7 años), en la que se estabilizan las nociones: derecha - izquierda
delante - atrás
alto - bajo.

3) Reconocimiento de derecha-izquierda, delante-atrás, de un objeto con respecto a sí mismo (8 años).

4) Conocimiento de derecha-izquierda en los demás (8 años).

A) **Ejercicios de orientación del niño en el espacio.**

1) Ubicación del niño con respecto a los objetos:

Ejemplos: el niño se coloca: **delante, detrás, a la derecha, a la izquierda**, con respecto al maestro.

Los mismos ejercicios con respecto a un objeto.

2) **Relaciones entre 2 niños.**

En parejas. A una señal se dispersan y a una segunda señal uno permanece inmóvil y el otro se coloca:

- delante
- detrás
- a derecha
- a izquierda del compañero.

Dos niños frente a frente. Uno de ellos, con la mano predominante para una pelota a la mano derecha del compañero, luego a la izquierda. Después se cambia la mano con que se efectúa el pase.

Se varía el ejercicio aumentando las distancias.

Ejercicios de orientación y desplazamiento, con aros o clavos pasando el niño a la derecha o izquierda de éstos.

B) Ejercicios de apreciación de distancias e intervalos.

El objetivo de estos ejercicios es lograr que el niño sienta las nociones de:

- corto y largo
- junto - separado
- cerca - lejos.

La exacta percepción de una distancia se traducirá en la ejecución de un adecuado gesto global.

Los gestos utilizados serán desplazamientos tales como:

- caminar
- correr
- saltar.

Lanzamientos (coordinación óculo-manual).

Para lanzar con precisión se asociará la fuerza con la dirección de lanzamiento, mediante ensayos y errores.

Variar mucho las condiciones de ejecución de los ejercicios a fin de que el alumno se vea obligado a resolver problemas perceptivos siempre renovados.

Adaptación del movimiento a la distancia.

Carreras con saltos sucesivos, apoyando los pies dentro de aros dispuestos a distancias: iguales - desiguales:

(1)	(2)	(3)	(4)
	(2)	(4)	
(1)		(3)	(5)
(2)		(3)	(5)
(1)		(4)	(6)

Salto de precisión.

Salto en largo o en alto, cayendo en un blanco colocado a distancias variables.

C) Percepción de la tercera dimensión de la trayectoria.

a) **En relación con ejercicios de coordinación dinámica general.**

Una cuerda dispuesta a distintas alturas y distintas distancias.

El niño debe calcular la distancia del impulso, teniendo en cuenta la altura de la cuerda (saltos en alto - largo).

b) **En relación con la recepción de pelotas** (coordinación ojo-mano).

Asir al vuelo pelotas de distinto tamaño sin desplazarse con una o dos manos (I o D).

Lanzar una pelota a un compañero ubicado dentro de un aro, tratando de evitar la intercepción por un adversario ubicado entre ambos.

Recepción de la pelota con obligación de desplazarse.

c) **Juego de manos individual. Destreza de manos con la pelota.**

- juego de manos con rebote en el suelo;
- juego de manos con la pelota contra la pared;
- juego de manos manteniendo la pelota en el aire.

D) Relación espacio-tiempo. Apreciación de velocidades durante las acciones del niño.

- marcha rápida - marcha lenta;
- carrera rápida - carrera lenta;
- hacer rodar una pelota, con rapidez - con lentitud;
- lanzar una pelota con fuerza contra un blanco vertical;
- detener una pelota que rueda rápida o lentamente.

Observación de la velocidad de un niño con respecto a la velocidad de otro.

Corren en pareja a la misma velocidad

Velocidad $\left\{ \begin{array}{l} \text{lenta} \\ \text{rápida.} \end{array} \right.$

A una señal del maestro, uno corre más rápido que el otro.

Velocidad del niño en relación con objetos en movimiento.

Un niño arroja una pelota contra el suelo, mientras otro corre:

- a la misma velocidad;
- a mayor velocidad;
- a menor velocidad.

EJERCITACION VISUAL Y VISOMANUAL

De acuerdo con Piaget, el niño hasta los 7 años, piensa objetivamente y no lógico-operativamente, pero, es esta última forma de pensamiento, lo que va a permitir el aprendizaje de tipo escolar y la adquisición de conocimientos cada vez más abstractos.

El niño debe interiorizar la palabra y fundirla con el pensamiento como pre-requisito para llegar a las generalizaciones y abstracciones.

Los estados perceptuales pueden no estar en un nivel de maduración parejo, por tanto habrá que ejercitar las áreas menos maduras.

Ejercicios: Primero, buscar la diferencia entre varios colores, empleando objetos variados (botones, cintas, figuras geométricas, etc.) de diferente color e igual forma.

2º) Se asocia la forma al color (círculos, cuadrados, triángulos) donde a cada forma se le asigna un color.

3º) Cada forma en series de diferentes colores y el niño agrupará ya por color, ya por forma.

4º) Otras combinaciones pueden hacerse presentando ensayos de figuras parecidas pero de diferentes colores, lo cual obligará al niño a desarrollar su atención.

5º) **Encontramos el mismo tamaño**, de un objeto dado entre varios de diferente tamaño e igual forma.

6º) **Encontrar distintos tamaños**, presentando pares de objetos donde la diferencia de tamaño va siendo cada vez más pequeña.

7º) **Clasificar de acuerdo a su tamaño**, en grande, chico y mediano aumentando el número de objetos; ordenarlos por tamaño.

8º) **Dimensión, diferenciación de:** alto - bajo; largo - corto; ancho - angosto; grueso - fino.

9º) **Manipulación y comparación de objetos**, pasando luego a la representación gráfica de los mismos.

Coordinación Visomotora

- A) Recortado

}	Rasgar sin pauta
}	Rasgar con pauta
}	Uso de tijera
- B) Trazado y coloreado.
Libre
- C) Pegado con pautas collage.
- D) Plegado.
- E) Punteado y picado.
- F) Enhebrado y pasado.
- G) Modelado.
- H) Actividades de la vida diaria.

Cortado, siguiendo líneas derechas y gruesas, o curvas y gruesas, trazados con modelos siguiendo su contorno, tableros perforados y clavijas de diferentes colores, copiando en él, letras o formas de complejidad gradual, asociando la forma con el color.

Trazado y coloreado: que deben ser usados en conjuntos. El niño traza y luego colorea formas que aumentan gradualmente de complejidad.

Actividades de la vida diaria.

Son importantes todas aquellas que incluyan habilidades óculo - motrices como abrochar un botón, atar los zapatos, atar una cinta, abrir y cerrar un cierre, usar herramientas simples, transportar objetos, líquidos, etc.

Memoria Visual

Una buena actividad perceptiva que condicione una adecuada memoria abstracta y mediata es fundamental en el proceso de adquisición lectura-escritura, que se desplaza en un plano pequeño y las nociones de arriba-abajo; derecha-izquierda; adelante-atrás; antes y después, orientan el grafismo de letras y números.

Un niño normal es capaz de dar los nombres de 5 figuras de un conjunto de 7 que le fueron presentadas durante un mínimo de 30 segundos.

En la copia de memoria de figuras geométricas simples, así como en la reproducción de movimientos visualizados en el aire el niño puede realizar inversiones, rotaciones, distorsiones, macrografías y micrografías, que nos estarían indicando, un grado de inmadurez en la estructuración viso-espacial, problemas de lateralidad, que con ejercicios adecuados puede ir superando.

He aquí algunos de ellos que exigen atención, concentración y que ponen en juego la actividad analítico-sintética, organizando hábitos visuales.

Ejercicios:

- 1) Mostrar objetos durante varios segundos. Taparlos y que el niño los nombre.
- 2) Cambiar uno de lugar o quitarlo para que el niño recuerde cual es.
- 3) Presentar perfiles de figuras, una de las cuales es totalmente diferente o tiene pequeñas diferencias.
- 4) Mostrar láminas con varias figuras para que el niño nombre las que recuerde.
- 5) Mostrar figuras simples delineadas, para que las dibujen de memoria.
- 6) Describir algún objeto o persona para que el niño adivine quien es o que es.
- 7) Reproducir de memoria una serie de cuentos.
- 8) Mostrar la figura aislada de un animal u objeto y que lo halle dentro de un conjunto.
- 9) Reproducir dibujos observados durante 10 segundos.
- 10) Combinar varillitos de diferente color y longitud y que el niño reproduzca de memoria las diferentes posiciones.

Direccionalidad

El movimiento de los ojos de izquierda a derecha sin mover la cabeza o perder el enfoque, es fundamental para leer correctamente.

Algunos ejercicios:

- a) Con la cabeza derecha y quieta seguir el desplazamiento de una cuenta a lo largo de un alambre. Lo mismo haciendo rodar una pelota u otro objeto, sobre una mesa.

- b) Nombrar objetos alineados de izquierda a derecha.
- c) Ir identificando diferentes objetos que se mueven en línea horizontal (de izquierda). También puede realizarse el movimiento de arriba - abajo, de abajo - arriba y finalmente en diagonal.

Enfocar los ojos con la cabeza quieta.

Tres columnas de figuras separadas verticalmente 15 cm. y horizontalmente 30 cm.

El niño se para aproximadamente a 2 m. y va nombrando las figuras de izquierda a derecha. Puede combinarse con golpes rítmicos (nombrar las figuras, siguiendo este ritmo).

Seguir movimientos regulares: péndulo.

Con pelotas de colores, realizar movimientos pendulares de derecha a izquierda y viceversa; hacia el niño y hacia afuera del niño.

Seguir los movimientos de una tiza mientras se dibujan círculos, elipses, espirales, en el pizarrón.

Seguir movimientos irregulares. Enfocar los ojos sobre objetos con movimientos variables. Puede usarse el mismo objeto del ejercicio anterior pero realizando variedad de movimientos (subiendo, bajando, para adelante, para atrás, de lado a lado, etc.).

ORIENTACION DE LA MIRADA

- 1) El maestro dibuja en el pizarrón varios objetos. El niño dibuja, más arriba, más abajo, al lado, etc. Muestra lo que el maestro enuncia, después el niño enunciará lo que el maestro muestre.

También puede nombrarlos diciendo: la manzana está más arriba que..., etc.

- 2) El maestro dicta: dibuja una silla arriba de la página, una taza en el medio, una pelota en la esquina, etc.

El maestro dibuja en el pizarrón un rectángulo representando la página del cuaderno, dibuja y el niño copia en los mismos lugares.

- 3) Una hoja dividida en varias casillas, en las cuales debe disponer su trabajo según las indicaciones del maestro.
- 4) Pedir que dibuje con una orientación determinada: un gato que camina hacia la derecha, etc.
- 5) En series de dibujos, poner una marca sobre el 3º, el penúltimo, el último, etc.
- 6) Entre varios dibujos que difieren solo por una línea o dos orientadas de distinta manera encontrar el igual al modelo.
- 7) Construir guardas o dibujos en papel cuadriculado.
- 8) También en papel cuadriculado, a partir de una cruz trazada por el maestro, el niño traza al dictado lo que se le indica: dos cuadrados a la derecha, un cuadrado hacia arriba, un cuadrado hacia la izquierda etc., para completar un dibujo.
- 9) En el mismo papel, copiar dibujos de embaldosados.

Percepción de figura fondo.

El cerebro humano está organizado de manera tal, que tiende a seleccionar de una multiplicidad de estímulos solo algunos en los que fija su atención.

Esta percepción seleccionada, constituye la figura que se destaca sobre un fondo limitadamente percibido.

Un niño que juega con una pelota, tiene su atención dirigida hacia ésta que constituye la figura de la escena que él percibe y que es el centro de su atención. Las otras cosas del campo de juego forman el fondo borroso, del cual él es consciente al punto de no chocar con los obstáculos.

Es de vital importancia el percibir un objeto en relación constante con los elementos que integran el fondo, para la adecuación especial. Surgen aquí dos tipos de dificultades: las que padece el niño al que le es imposible mantener su atención fija en un estímulo determinado, y el que por el contrario tiene dificultad de transferir su atención de un estímulo a otro.

Ejercicios:

- 1) Discriminar objetos en el lugar elegido (salón, patio, etc.).

	color
	forma
agrupando	tamaño
	material
	uso
- 2) Encontrar el diferente entre varios objetos, ejemplo: botón cuadrado entre muchos redondos, papel rústico entre hojas de papeles suaves.
- 3) Clasificar objetos de acuerdo a la característica requerida por el maestro y con diferencias cada vez más difíciles de percibir.
- 4) Actividades de la vida diaria.

Hacer que los padres aprovechen al máximo los estímulos cotidianos tales como: seleccionar cubiertos, clasificar ropas; por la calle, que observen cosas con una característica determinada.

Ejercicios de figura fondo referido a la audición.

Utilizar ruidos y sonidos conocidos con un fondo sonoro, que al principio será suave y muy diferente y que poco a poco se aproximará al sonido (figura) que se está ejercitando, ejemplo: un chistido, el cierre de una puerta, el agua que cae de una canilla se presentan con un fondo sonoro común y que el niño diga cuántas veces se produjo el ruido.

Luego el ejercicio se complica con la introducción de otros sonidos más parecidos al que debe ser la figura.

Ejercicios de figura fondo referidos al tacto.

El reconocimiento de la figura se realiza con ambas manos, palpando una superficie en relieve o cuyos límites estén marcados con chinchetas.

Dominio lateral.

Binet y Simón han señalado los 6 años, como la edad en la cual un niño puede indicar cual es su mano derecha y su oreja izquierda.

La adquisición de las nociones de izquierda y derecha, en cuanto a nociones relativas, pasa por 3 estadios que corresponden a 3 socializaciones progresivas del pensamiento.

1) **5 a 9 años.** I y D son consideradas desde el propio punto de vista. 2) **8 a 11.** I y D son consideradas desde el punto de vista de los demás y del interlocutor. 3) **11 a 12 años:** Izquierda y derecha consideradas desde el punto de vista de las cosas en sí mismas.

Entre los factores que hacen que el niño use más una mano que otra, se han señalado:

- 1) la herencia;
- 2) la mayor ejercitación de un lado corporal por exigencias sociales;
- 3) una mayor maduración unilateral apoyada por la mayor ejercitación de ese lado.

Según algunos autores, los llamados ambidextros, prefieren usar una mano específica para la mayoría de las realizaciones.

Muchos zurdos realizan los actos llamados "sociales" (escribir, comer, etc.) con la **derecha**, aunque no hayan sido contrariados, sino que lo hacen por imitación.

Todo diestro tiene un componente mayor o menor de zurdería o viceversa y lo que debemos tratar de obtener es la proporción en que cada uno de estos componentes está presente.

Parecería que la preferencia lateral fuese una disposición anatómica y congénita. Actualmente los estudios fisiológicos y psicológicos parecen demostrar que es conveniente que la lateralidad, D o I, sea bien definida.

La educación debe, pues ayudar al niño a obtener una mano preponderante, y otra de complemento, de apoyo.

La mayor parte de los ambidextros son ezurdos corregidos en parte. Se ha comprobado que estos no son individuos hábiles con las dos manos sino zurdos que se han acostumbrado a emplear su mano derecha para unos ejercicios y la izquierda para otros.

Investigaciones realizadas han demostrado que la mayor proporción de buenos lectores, está entre los diestros, sin excluir cierto número de zurdos que son también buenos lectores.

Parece ser que la zurdería de la mano se encuentra con más frecuencia entre los malos lectores y que su importancia en relación con las dificultades en lectura parece mayor que la del ojo o la mirada.

Predominio cruzado.

Puede darse el caso de niños con predominio cruzado entre mano y ojo, siendo éste el más importante en las dificultades de lectura y escritura.

Se ha comprobado que en los niños bien dotados o superiores, el problema del éxito escolar se plantea rara vez y que si aparecen dificultades las supera rápidamente. En los menos dotados las dificultades de lateralización se agregan a la limitación de su capacidad comprometiendo su progreso escolar.

"El niño bien lateralizado presenta, con su dextrismo o con su zurdería, puntos de referencia direccionales precisos".

Ejercitación auditiva y audiotemporal.

Se pueden aplicar serie de ruidos comunes como abrir una puerta, chistear, sacar la pun-

ta al lápiz, abrir una canilla, arrugar un papel, golpear en un vidrio, cortar con una tijera, etc.

- a) Explicándole previamente al niño que deberá repetir en el mismo orden todos los actos que condujeron a la producción de esos ruidos.
- b) Se le da la noción de tiempo a través de asociaciones **auditivo-manuales** o **auditivo motrices**.

En el 1er. sentido el niño puede trazar con un lápiz una línea continua a ritmos variados (uniforme, rápido o lento) siguiendo un monosílabo va... va... va... que el maestro le va diciendo.

También pueden emplearse ejercicios de marchas regulares, rápidas y lentas o de marchas rítmicas.

Ejercicio con un timbre, ya mencionado, lo mismo que preguntas sobre las actividades diarias también ya mencionado.

La noción de **hoy, ayer y mañana**, puede integrarse insistiendo diariamente sobre lo que se hace cada día, lo que se hizo el día anterior y lo que se hará el siguiente.

Puede utilizarse la vía auditiva para reforzar algunas nociones especiales, en forma de órdenes (mira arriba, mira abajo, etc.).

Se le da una serie de palabras para que el niño indique las que riman.

Se le dice una serie de palabras fonéticamente próximas entre sí y que las repita.

Se le pide que repita distintas combinaciones sonoras en forma de sílabas sin sentido.

Repetición de oraciones. Repetición de un cuento hecho previamente por la maestra. También se ha utilizado, la música, la rítmica y la melodía para dar nociones espaciales (arriba, abajo, derecha, izquierda) en series de ejercicios de movimientos corporales y giros.

Otros ejercicios:

- 1) ruidos

}	muy distintos
}	parecidos
- a) Reconocer ruidos ambientales: cerrar una puerta, un cuchara que cae, un papel que se arruga, etc.
- 2) Sonidos

}	muy distintos
}	parecidos
- b) Diferenciar sonidos de instrumentos musicales: triángulo, pandereta, xilofón,
- c) Reconocer el sonido de diferentes objetos: campanilla, timbre, reloj, etc.
- d) Grabar sonidos y ruidos familiares: sirena, teléfono, reloj despertador, lluvia, truenos, etc.
- e) Tubos iguales conteniendo materiales diferentes (piedras, arena, etc.). Reconocer el material por el sonido.
- f) Encontrar palabras que rimen con la que se les va dando.
- g) Presentar una figura central, ejemplo: una casa y luego otras figuras (pelota, camión, cama, etc.). Señalar las que comienzan igual que casa.
- h) Repetir una lista de palabras, de las cuales todas menos una, comienzan con el mismo sonido; hacer que el niño gol-

pee sus manos cuando diga la que no comienza igual.

- i) Decir dos oraciones semejantes, como: "mi mamá me contó un cuento", "mi mamá me leyó un cuento", y en un momento decir dos que son iguales. El niño debe indicarlo.
- j) Contar una historia simple (de dos o tres oraciones) y que el niño la vuelva a contar con la mayor fidelidad posible.
- k) Dar órdenes para que el niño las cumpla, comenzando con una y aumentándolas luego; ejemplo: "ve a la puerta, ábrela, toca la mesa y luego cierra la puerta".
- l) Repetir frases, oraciones, serie de números, de palabras.

Ejercitación gnósica y táctil.

Dar al niño objetos, duros, blandos, ásperos, lisos, uno por vez y luego hacer que los separen en grupos que combinen por sus características.

Descubrir objetos duros o blandos, etc. entre otros.

EVOLUCION DEL LENGUAJE

El lenguaje resulta de una compleja **organización** (evolución en el tiempo) e integración (maduración neurológica).

Todo el sistema nervioso central participa en esta función superior.

La emisión oral se produce en un comienzo en forma refleja y alrededor del noveno mes.

La audición interviene de manera efectiva en la comprensión del lenguaje que le permitirá imitar el lenguaje sonoro medio-ambiental. La adquisición del lenguaje hablado se referirá al principio a elementos concretos (sustantivos) y luego pasará por distintas etapas referidas a verbos de acción, adjetivos, pronombres, llegando a una etapa decisiva con la adquisición del pronombre personal **yo** alrededor de los tres años.

El niño pasará por distintos períodos correlativos del pensamiento; 1º proyectará su ego dentro de los objetos animándolos y dándoles una interpretación personal. Es la etapa del **pensamiento sincrético**.

Sigue la etapa del **pensamiento concreto**, referido a objetos reales con incapacidad para generalizar.

Ya en la adolescencia debe poseer un lenguaje formado en base a generalizaciones y a la capacidad de abstracción (pensamiento abstracto o categórico).

El niño, al iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura se maneja con un pensamiento-lenguaje analítico-sintético y concreto, y un vocabulario no menor de 2.500 palabras (Hermann) y que no debe poseer un habla infantil.

Gracias al empleo del monólogo, aun en los juegos colectivos, es que el niño logra interiorizar su lenguaje y manejarse interiormente con un pensamiento verbalizado en múltiples actividades.

Cuando logra comprender que puede jugar con otros niños cooperativamente o competitivamente, aceptando y respetando las reglas del juego, se halla maduro desde un punto de

vista psicológico y lingüístico para el trabajo escolar común.

El lenguaje se desarrolla satisfactoriamente sobre la base de una evolución corporal, perceptual y motriz correctas y por consiguiente la evolución satisfactoria del lenguaje presupone un buen nivel dentro de estas otras funciones.

Madame Borel insiste en la importancia de que el niño no debe iniciarse en la lectura si no habla correctamente. Por tanto, el niño no debe presentar ni problemas de articulación ni retraso, en la palabra, ni retraso en el lenguaje.

Actividades para desarrollar el lenguaje.

- 1) Desarrollo de conceptos que faciliten la comprensión de la lectura.
 - 2) Desarrollo del vocabulario.
- Destrezas
- a) expresarse en oraciones completas;
 - b) pronunciación clara y correcta;
 - c) entonación
- 3) Desarrollo de la expresión oral.

Actividades:

- Observar figuras de libros y revistas y conversar sobre ellas.
- Observar animales, juguetes móviles.
- Observar los cambios de estaciones y del tiempo.
- Paseos alrededor de la escuela y excursiones a parques, playas, etc.
- Escuchar, entender, recordar y seguir órdenes, partiendo de juegos. Memorización de poemas, repetición en coro.
- Dramatizaciones, títeres, juegos, títeres y filmstrips.
- Contar cuentos.
- Contar lo sucedido, en una secuencia ordenada.
- Contar cuentos.
- Contar lo sucedido, en una secuencia ordenada.
- Decir rimas sencillas o cantos breves.
- Realizar juegos cantados.
- Clasificación de objetos o figuras (alimentos, juguetes, ropas, etc.).
- Dramatizar el uso del teléfono, el almuerzo o merienda.
- Jugar a las visitas para enseñar fórmulas de cortesía.
- Actividades simples que comprenden:
 - decir el nombre
 - edad
 - domicilio
 - nombre de los padres
 - nombre de los hermanitos.

Conclusión

Resumiendo agregaremos que si el niño logra:

- a) Buena organización de la representación espacio-corporal sin problemas de orientación, conciencia de un orden de desarrollo y de sucesión en el tiempo y en el espacio.
- b) Percepciones auditivas y visuales exactas.

- c) Buena capacidad de análisis y síntesis.
- d) Facultad de memorización y evocación inmediatas.
- e) Facultad de abstracción y simbolización.
- f) Sentido del ritmo de las variaciones de intensidad y de la melodía.
- g) Una adecuada coordinación de movimientos.
- h) Buena capacidad articularia.
- i) Una actitud serena, sin ansiedad y de interés en el trabajo.

Todo esto unido al apoyo afectivo y al clima de comprensión, sin exigencias ni apresuramientos, nos permitirá pronosticar el triunfo.

Para finalizar debemos agregar, que, indudablemente, así como estos ejercicios, se podrían detallar otros indefinidamente.

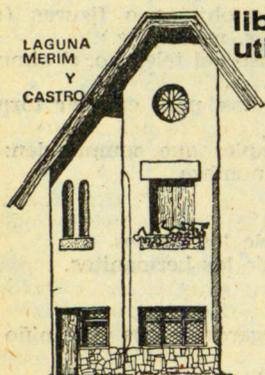
Con éstos, hemos satisfecho nuestra inquietud de divulgar algunos modelos y nociones para que a partir de ellos, los maestros sugi-

erian otros, contribuyendo así a una óptima maduración, e integración armónica de todas las áreas que intervienen en la adquisición de técnicas tan complejas.

BIBLIOGRAFIA.-

- La dislexia en la niñez - De Quirós y Della Cella.
- Educación por el movimiento - Jean Le Boulch.
- Guía de los pasos del escolar - Guirolami - Boulmier.
- Como estimular las aptitudes necesarias para aprender a leer. E.G.E. de Lorenzo.
- Programa para entrenamiento de la percepción visual de Roshing.
- Educación psicomotriz y retraso mental - Picq y Vayer.
- Aprendizaje de la lectura y dislexia de Andrea Yadoulle.

para estudiantes magisteriales y escuelas de la zona



LAGUNA
MERIM
Y
CASTRO

libros
útiles

la casona

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

textos, apuntes

Laguna Merín 4169

Teléfono 3 41 77

Ciencias III



JUAN ARTURO GROMPONE Y LOS INSPECTORES

(encuentro con inspectores de enseñanza primaria organizado por nuestra revista con motivo del Año Internacional de la Educación)

BALBI.- Nosotros hemos querido abrir esta segunda etapa de la exposición de Juan Arturo Grompone, con esta larga cita de Henri Wallon porque ubica no solo esta discusión, sino toda la tarea y todos los objetivos en que nosotros hemos enmarcado la realización de la Revista de la Educación del Pueblo y la realidad de la editorial de la Fundación de los maestros.

Volvemos a poner el acento sobre ello, porque constituye el objetivo de nuestro trabajo, no sabemos, desde luego, si logrado o no, y que en el N° 7 y en el N° 8 de la Revista, referidas a las modernas matemáticas y al análisis de la Revolución Científica de siglo XX, está indudablemente muy preciso.

Este acento, y estamos seguros de coincidir con el pensamiento y la práctica del cuerpo inspectivo, más que en el quehacer didáctico tan hipertrofiado en nuestra diaria tarea escolar, lo ponemos sobre la insistencia indiscutible de un nuevo tiempo, del que las modas y costumbres no son sino una evidencia, con sus problemas específicos, sus soluciones específicas, un tiempo que exige nuevas concepciones, y no nuevas tácticas malabares para esconder la realidad; ni nuevas distracciones del apuro didáctico. La escuela exige que pongamos idea y pasión, no en los procedimientos sin descartarlos naturalmente, sino en la nueva ciencia, en el nuevo método. Esta nueva física, esta nueva matemática, esta nueva historia que estamos trayendo en nuestra producción, es más difícilmente aceptada porque es más ardua que los brillantes dibujos y la contradictoria producción extranjera, y en esto Uds. tienen una respuesta a dar, porque ello es un síntoma de cuanta gente está todavía de espalda a la marcha de la vida.

Continuamos entonces con la exposición de Grompone, cuya inquietud está justamente traducida en su obra.

GROMPONE. Yo quería empezar hoy con un breve repaso por el programa de las escuelas urbanas, analizando un poquito como está encarada la enseñanza de la física. Creo que se podían extraer algunas conclusiones importantes desde el punto de vista práctico y desde el punto de vista teórico.

Perdónenme las equivocaciones que pueda cometer. Yo no estoy especializado en estos programas, de modo que seguramente voy a omitir muchas cosas.

Si no me equivoco, las ciencias que podemos llamar físicas y químicas comienzan en 4° año y luego continúan en 5° y en 6°.

Bajo el título de Ciencias Físicas y Naturales el programa trae las ciencias en función de la vida. Todo gira alrededor de los seres vivos, la preocupación fundamental son los

seres vivos y no hay otra cosa que los seres vivos. Ese énfasis puesto en los seres vivos, distorsiona fenomenalmente la enseñanza de la física y de la química. Por eso quería pasarle revista brevemente para ver una serie de circunstancias peculiares que ocurren en este programa. No hago esto con ánimo de crítica, sino porque esto va a permitir entrar en otro punto al que quiero referirme después.

Si uno examina el programa de 4° año, el primer tema que encuentra de física en la escuela, es Osmosis y Capilaridad. Pero, ¿dónde está la ósmosis y la capilaridad en la física? La de ósmosis, es una propiedad muy especial de las membranas semipermeables, de membranas orgánicas fundamentalmente. La capilaridad es una propiedad, que podríamos llamar "patológica", de los líquidos.

Lo que llama la atención es que se empiece por este lugar. No llama la atención en cuanto se comprende que lo que se está haciendo es estudiar los seres vivos y no la física. Más adelante encontramos Sistema Motor de los Animales: Esqueleto y Músculos, y a continuación, Palancas y Poleas. Es decir, palancas y poleas aparecen como algo necesario para estudiar a los seres vivos. Pero la palanca es un instrumento muy antiguo que encierra una de las leyes básicas de la física; la palanca es la base de la mecánica, es una de las primeras conquistas de la humanidad en materia científica y uno de los puntos fundamentales de la ciencia. En cambio la polea, es un caso particular de la palanca, si se la omite, no sucede nada. En cambio si se omite la ley de la palanca, no hay física posible. Entonces resulta sumamente curioso, que el incentivo para la palanca, sea estudiar el esqueleto y los músculos de los animales, cuando precisamente no existe ni conexión histórica, ni conceptual entre estos temas.

Creo que estos son los dos únicos temas, en que se menciona específicamente a la física en el programa de 4°.

Si vamos al programa de 5° año, tenemos: La Vida en Función del Aire - Origen y Evolución de los Seres.

Encontrar aquí el aire atmosférico y el aire disuelto en agua, el oxígeno, su obtención, y luego los temas llamados propiamente de Física: presión atmosférica, experimentos diversos, usos del barómetro; navegación aérea, globos, aeroplanos, etc., correo aéreo. Se planteó aquí un problema. El programa nos pide todo un conjunto de propiedades de los gases y el único fundamento que tenemos de la mecánica, es la ley de la palanca enseñada (??) en 4° año.

Ahora, de las propiedades de los gases a

la ley de la palanca, hay un buen camino que recorrer; precisamente el camino a recorrer pasa por la mecánica y las propiedades de los líquidos. Por otra parte es curioso que habiendo pasado por las propiedades de los líquidos, del agua en particular no se haya estudiado su mecánica. Acá tenemos un nuevo salto y nos vamos a un tema totalmente especializado, la presión atmosférica, el uso del barómetro o la navegación aérea, todos temas específicos y extraordinariamente difíciles de fundamentar.

Si vamos al Programa de 6º año, tenemos La Vida en Función de la Luz y luego, Diferenciación de la Cultura a través de los Grandes Hombres.

Tenemos, como primeras experiencias de Física, Prisma, Espejos, y Lentes; Las Leyes de la Reflexión y Refracción de la Luz, Experimentos. Todo esto es perfecto; es el "orden natural" en que se estudian estas propiedades de la luz. A continuación: el Caleidoscopio. Pero, el caleidoscopio no es más que una curiosidad, así como está el caleidoscopio puede estar cualquier otra cosa. Luego la Cámara oscura, la cámara oscura debería haber estado antes, en todo caso.

Nuevamente son temas aislados que no intentan un estudio sistemático de las propiedades.

Tenemos posteriormente, Lupas, Microscopios, Telescopios, y terminan allí los temas específicos de Física. Pero todavía continúan algunos puntos que también son curiosos. Más adelante hay algunos temas de Química: Cuerpos Simples y Cuerpos Compuestos, Descomposición de los Cuerpos por el Calor o por la Electricidad, Introducción de la Balanza en el Laboratorio, en el Aula; Análisis Simple de un Cuerpo Compuesto, Metales y no Metales, etc., etc.

Pero precisamente esto nos mueve a la siguiente reflexión. El Programa nos pide "Descomposición de los Cuerpos por el Calor o por la Electricidad", pero calor y electricidad son dos temas que específicamente no se han estudiado nunca. Este Programa, cargando las tintas sobre el estudio de los seres vivos, ha omitido estos temas, la mecánica se ha reducido al estudio de las poleas y a algunas propiedades de los gases, el movimiento es un fenómeno que no existe para este Programa. Toda la energética, todo lo que tiene que ver con el calor, con la noción temperatura, con las máquinas térmicas, todos estos temas vinculados a la Revolución Industrial del siglo pasado, en este Programa tampoco existen. Pero todavía hay otra ausencia más importante: en este programa no existe la electricidad. Vivimos en un mundo eléctrico; los antiguos aparatos mecánicos se convierten en eléctricos a corto plazo, las máquinas de sumar mecánicas, se convierten en eléctricas, las máquinas de escribir se convierten en eléctricas, todo es eléctrico y en nuestro Programa no figura la electricidad.

Finalmente es importante mencionar (y es extraordinariamente positivo) que el programa pide el estudio de grandes científicos. Pero nuevamente el propósito biológico es evidente, se mencionan a Ramón y Cajal, Fabre y Larrañaga. Los científicos en Ciencias Exac-

tas que se mencionan, son Newton, Galileo, Edinson, Lavoisier. Pero resulta muy gracioso que al lado de Newton y Galileo se encuentra Edison que fue un inventor genial.

Creo, sin embargo, que el énfasis que se pone en la **biografía del creador**. Por ejemplo, se menciona: Datos Biográficos (estudio de algún capítulo de la obra; realización de algunos experimentos). Se menciona, expresamente de la **biografía** de Santiago Ramón y Cajal, la **biografía** de Fabre, la biografía de Larrañaga. Parece existir un interés biográfico. Pero de un científico lo que menos importa es su biografía; lo que importa es la obra del científico. La biografía puede importar en un político o puede importar en un revolucionario o puede importar en un poeta pero no puede importar en un científico, excepto casos excepcionales (Galileo es el caso de excepción).

Creo que lo que el programa pide si se encausa al estudio de la obra de los creadores puede ser excelente. Y creo que el analizar y el leer fragmentos de los creadores en ciencias es muy positivo, porque los creadores en ciencias son bastante más accesibles de lo que parecen y en general es mucho más fácil —poniendo un ejemplo— comprender la mecánica de Newton, que la mecánica según los libros que se emplean en los liceos. ¡Extraordinariamente más fácil! Si vamos ahora a la sección bibliografía, encontramos en el programa una lista respetable para la zoología, una lista respetable para la botánica y luego encontramos dos textos de química y uno de física.

Creo que vale la pena proceder a la inversa: ¿qué es lo que podemos pretender o que es lo que podemos hacer en un Programa de Física en la escuela? Un programa de Física debe apuntar en varias direcciones. La primera de todas, la más importante, la que justifica introducir el tema, es **enseñar el método científico**. Naturalmente eso es común a todas las demás ciencias pero la Física presenta una ventaja frente a todas las demás ciencias, en particular frente a las ciencias biológicas, frente a las ciencias humanas, y es que su metodología es, por un lado, la más antigua, la más precisa y más concreta, simplemente por una razón de antigüedad. En segundo lugar, porque las experiencias son infinitamente más simples. Una experiencia biológica requiere casi seguramente un microscopio, o condiciones de laboratorio relativamente complejas. En general es necesario limitarse a casos muy simples. Pero la Física en ese sentido es extraordinariamente noble, los materiales que necesita son inertes, son fáciles de conseguir, las experiencias se pueden repetir todas las veces que uno quiera y en cualquier época del año (cosa que no sucede, en general, con las experiencias en las ciencias biológicas).

Esas dos características hacen que la Física sea especialmente apta para enseñar el método científico.

Cuando hablamos de método científico, qué queremos decir? Qué método científico queremos enseñar? Yo creo que lo que es fundamental enseñar, es a adoptar una actitud crítica frente a los fenómenos: **cómo se observa y cómo se extraen conclusiones de un fenómeno**. Esta actitud crítica, solamente se

adquiere con las experiencias ; la única formación posible para el científico, es el trabajo en el laboratorio, es absolutamente la única forma. De modo que la única vía posible para intentar acercarse a los muchachos de 4º, 5º y 6º año de escuela a la ciencia, es **introducirllos de cabeza en la actividad del científico**, es decir, en la investigación en el laboratorio, en la investigación con experiencias,

La palabra "experiencia" es una palabra engañosa porque hay muchas maneras de hacer experiencias. Tenemos por lado la clase de demostración: el profesor hace una experiencia en la clase. Esto sirve de muy poco. Es lo mismo que hacer un dibujo en el pizarrón o pasar una película, **se está fuera de la experiencia**; se es un espectador pasivo que no tiene nada que ver en la experiencia. Hay una segunda variante, que es la que lamentablemente se usa en Preparatorios, que consiste en hacer una experiencia que ya está armada. Se tiene sobre la mesa una serie de aparatitos que están en el libro dibujados y fotografiados y que hay que conectarlos de cierta manera, tal como dice el libro, para obtener el resultado que dice el libro. Está todo previsto; la experiencia es **exactamente lo mismo de pasiva que antes** porque la única tarea se reduce a atar algún hilo o a apretar algún tornillo. No hay realmente una experiencia allí. Tenemos, por último, la verdadera manera de realizar las experiencias. La experiencia comienza siempre con una hipótesis; uno intenta confirmar algo. De modo que lo primero que hay que plantear en una experiencia, es la inquietud por la experiencia. No solo la inquietud por hacer una experiencia, sino el convencimiento de que la única forma de obtener la respuesta la puede dar una experiencia. Este es el punto de partida, la convicción de que la única manera de saber qué le pasa al rayo de luz, es ver, es preguntarle al propio rayo de luz, de que la única manera de saber si la balanza se va a inclinar hacia la derecha o hacia la izquierda, es hacer la experiencia con la balanza. Llegar a plantear que en determinado momento es necesaria **una nueva experiencia**, es el primer punto y posiblemente el punto más difícil en el método científico: llegar a discernir en qué momento es necesaria una consulta experimental, en qué momento podemos avanzar en forma teórica, en qué momento podemos especular y en qué momento tenemos que detenernos a comprobar si vamos sobre seguro con nuestras especulaciones. Una experiencia no puede extraerse de la nada: una experiencia tiene que estar precedida de su motivación, del porqué estamos haciendo una experiencia.

La segunda etapa en experimentación es realizar la experiencia. No tiene sentido que la experiencia esté resuelta: la experiencia hay que empezar por resolverla. Si nosotros que-

remos verificar tal cosa, ¿cómo hacemos para verificarla?, así como construimos nuestro aparato? ¿en qué situación nos colocamos? Planificamos todo, diseñamos nuestros instrumentos y **antes de hacer la experiencia ya tenemos que tener razonablemente bien pensado qué vamos a hacer en el caso que diga que sí, y qué vamos a hacer en el caso que diga que no**. La experiencia puede dar cualquiera de las dos cosas. Naturalmente, en la enseñanza experimental en la escuela, ya se sabe lo que va a pasar, no son experiencias nuevas; **pero las experiencias pueden fallar**. De modo que hay que saber exactamente qué actitud hay que tomar en el caso de que fallen. La actitud "clásica" del profesor cuando la experiencia falla es empujar con el lápiz o el dedo para que no falle. Yo lo he visto hacer muchas veces. Lo he visto cuando yo era alumno de Preparatorios; la experiencia "**se tenía que dar**" y era una especie de deshonra que las experiencias no se dieran; no podría ser que el péndulo no cumpliera las leyes. Cuando la experiencia nos muestra que el péndulo no cumple las leyes, es el momento en que tenemos que empezar a investigar a ver que es lo que está pasando. Naturalmente nosotros no vamos a desconfiar de la ley del péndulo pero tenemos que analizar qué es lo que pasó, por qué no nos dio lo que correspondía. Por eso tenemos que estar preparados para tener respuesta a cualquiera de las situaciones que ocurran.

La tercera etapa es intentar incorporar esa experiencia a otras o modificarla o hacerla de otra manera o hacer otra que la confirme. De allí sigue nuevamente el pasaje a la elaboración teórica. La ciencia no es otra cosa que ese camino alterno de elaboración teórica, crítica, experiencia crítica, proceso de elaboración teórica y así sucesivamente. La única manera de enseñarlo es hacer que el muchacho recorra ese proceso. Ese punto yo creo que no admite otra respuesta, la única manera de enseñar el método científico es metiendo al muchacho en el método científico, haciéndole trabajar todo el tiempo con el método científico y la única manera de hacerlo, es estar en contacto permanentemente con las experiencias y que las experiencias desde el principio hasta el fin sean hechas por ellos. Eso no quita que el maestro pueda hacer una experiencia, pero las clases de demostración no son experiencias; tienen un valor completamente distinto, pertenecen un poco a lo que llamamos anécdotas.

De modo que todo aquello que no se pueda hacer con experiencias, hay que pensar seriamente que tiene que ser quitado. Todo lo que no pueda ser comprendido, tiene que ser quitado. Pero al revés, todo aquello que pueda ser comprendido y todas las experiencias que se pueden hacer sin quitar ninguno de los eslabones de la cadena, entonces eso tiene que ser hecho y ese tiene que ser el plan de ciencias a desarrollar.

Sorteos de 1970

JULIO - Premio: EDITORIAL AGUILAR
Sra. Mariana Negrón

AGOSTO - Premio: EDITORIAL ARCA
Sr. Ernesto Cristiani

SEPTIEMBRE - Premio: EDITORIAL LOSADA
Sra. Raquel Ticcino de Gándara

OCTUBRE - Premio: EDITORIAL GONZALEZ PORTO
Sra. Graciela Dondo

NOVIEMBRE - Premio: EDITORIAL LABOR
Sra. Margarita Bórmida de Cortés

DICIEMBRE - Premio: PUEBLOS UNIDOS
Sra. Nancy Carabajal de Magdalena y
Sra. Arelina S. de Pertuso

Sorteos de 1971

ENERO - Premio: EDITORIAL BANDA ORIENTAL
Sra. Nelly Oberlin de Róglia

FEBRERO - Premio: EDITORIAL WALPE
Srta. María Estela Matheson

MARZO - Premio EDITORIAL SUR
Sra. Gladys Sejas de Hernandorena

Premios especiales

2 abonos para el año 1971
de INSTITUCION TEATRAL EL GALPON.

2 pasajes a BUENOS AIRES de VIAJES TEI

una joya de PIRIA JAUREGUY.

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 ◇

Premio "Librería EJIDO"
Librería "EJIDO"
Ejido 1467 - Tel. 83539
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 "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 "La Bolsa de los Libros"
La Bolsa de los Libros
Sarandí 1443 - Tel. 82347
1 colección Biblioteca "RODO"
(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 Cía. 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 "Magisterio Uruguayo"
San José 1070 Ap. 003
1 colección "Escuela Práctica
para Maestros"

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

Premio "SURD"
Surd S. C.
Stgo. 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 ◇

cultura

RENACENTISTA

*Aún sigue siendo así: icáricos,
caedizos y respectivo mar uno del otro.*

*Desde las barcas y las plantaciones
trasmiten partes de rescoldo último,
doblan señales de pasión y muerte*

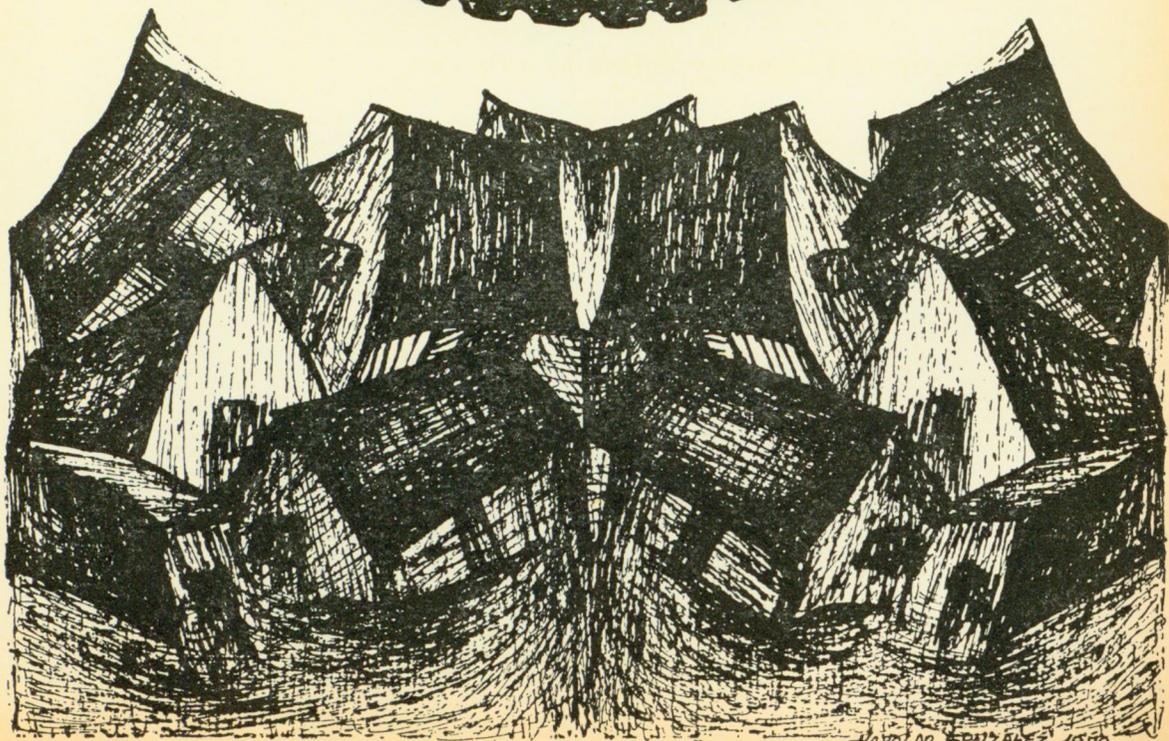
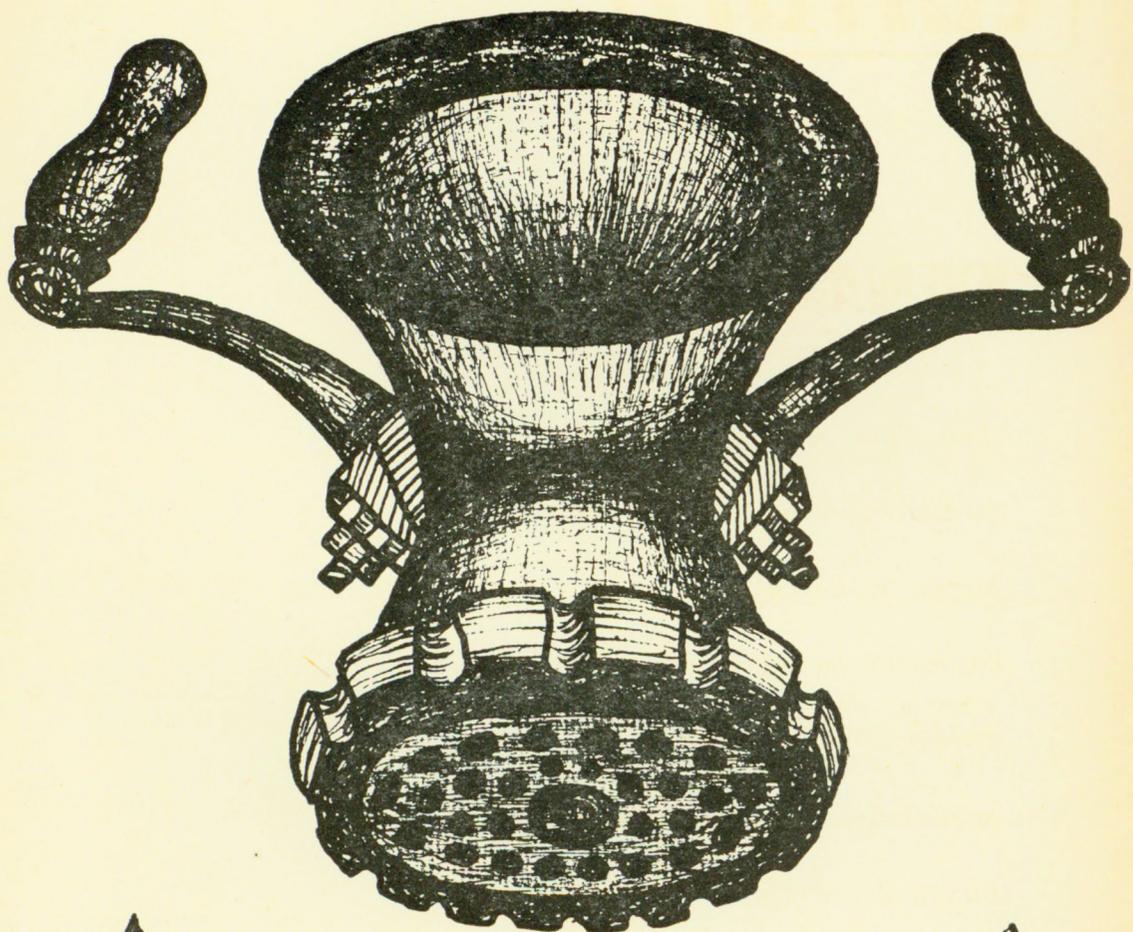
*los exentos, y fervorosamente
huyen del aire altivo de la quema.*

*Los que allá siguen gravitando aducen
sus propias leyes, su sagrado fuego.
tocan intactos su certeza, y rien.*

Ida Vitale.

Dibujo de

Haroldo González (1970)



breviario de estética teatral

El Breviario de Estética Teatral de Bertolt Brecht contiene la fundamentación teórica de su teatro. Parte de un postulado básico: "El teatro consiste en producir representaciones vivas de hechos humanos, con el fin de divertir..." pero esta idea se va orquestando en una vasta y unitaria concepción estética que vincula el hecho teatral con la época de transformaciones profundas que le tocó —y nos toca— vivir. De ahí que en su teoría es necesario que "un teatro... aplique y produzca aquellos pensamientos y sentimientos que tienen una función en el cambio de la sociedad misma". Es oportuno reproducir fragmentos de este texto exhaustivo, polémico y rico en sugerencias y futuros desarrollos.

(Selección de Jorge González Bouzas)

Fragmentos de BERTOLT BRECHT

Premisa

Nos proponemos examinar la estética que puede inferirse de la práctica particular del estilo teatral que se está desarrollando desde hace algunos decenios. Las indicaciones y enunciados teóricos, polémicos o técnicos, publicados ocasionalmente por algunos autores en forma de observaciones sobre sus obras no hacían más que rozar los problemas estéticos, sin prestarles gran interés. Sin embargo no se expresaba un tipo de teatro que ampliara o restringiera la elección de sus medios artísticos extendiendo o limitando su función social y, cuando la discusión lo permitía, se hacía pie en el campo de la estética refutando o haciendo propios, según las condiciones de la lucha, los preceptos vigentes de la moral y del buen gusto. Se mostraba así la inclinación a defender tendencias sociales, remitiéndose a las de aquellas obras generalmente aceptadas, las que no perturbaban, justamente, porque eran las tendencias dominantes. Se denunciaba como síntoma de decadencia el desinterés de la producción contemporánea por las cosas más dignas de interés: se acusaba a esas ventas de diversión nocturna de haber hecho del teatro una rama del comercio burgués de estupefacientes. Las representaciones de la vida social en la escena, incluyendo también las del naturalismo, hacían reclamar a toda voz representaciones científicamente exactas e invocar, frente al viejo culinarismo de insensatas delicias ofrecidas a los ojos y al alma, la bella lógica de la tabla pitagórica. El repudio desdeñoso del culto de lo bello marchaba parejo con la aversión a aprender y con el desprecio de lo útil, y hacía tiempo que nada bello se lograba producir. Se aspiraba pues a un teatro científico, y cuando costaba demasiada fatiga pedir en préstamo o robar del arsenal de los conceptos estéticos, lo suficiente para lograr el respeto de los estetas de profesión, se amenazaba simplemente con "hacer del medio de goce un objeto de estudio y transformar cier-

tas instituciones, de lugares de esparcimiento que eran, en órganos de publicidad", o sea, emigrar del reino de lo "agradable". La estética, resto de una clase hoy depravada y parasitaria, había caído en una situación tan lastimosa que un teatro ganaba prestigio y libertad de acción si se hacía llamar "taetro" en lugar de "teatro". Sin embargo lo realizado bajo la consigna del teatro científico no era ciencia, pero sí teatro; dado que durante el nazismo y la guerra se acumularon las innovaciones teóricas sin tener la posibilidad práctica de experimentarlas, ahora parece oportuno intentar el examen de este género de teatro en lo que se refiere a su posibilidad estética. Sería demasiado difícil querer exponer una teoría como la de la "extrañación" (Verfremdung) teatral sin argumentos estéticos.

Actualmente hasta se podría escribir una estética de las ciencias exactas. Ya Galileo habla de la elegancia de algunas fórmulas y experimentos. Einstein atribuye al sentido de lo bello función inventiva, y el físico atómico R. Oppenheimer exalta la actitud científica que "tiene su particular belleza y parece corresponder a la condición terrestre del hombre".

Reiteramos pues, a despecho de muchos, nuestra intención de no emigrar del reino de lo "agradable", y afirmamos ahora, tal vez contra la opinión general, nuestra intención de establecernos en este dominio. ¡Tratamos el teatro como lugar de recreación, desde el punto de vista de una estética, y examinamos cuál es el género de recreación que nos agrada!

20

El arte y la ciencia coinciden porque el propósito de ambas consiste en facilitar la vida de los hombres: la ciencia cuidándose de su mantenimiento, el arte de su recreación. En la era que se anuncia el arte logrará el goce de la nueva productividad, la que es capaz de mejorar en gran medida nuestro bienestar y podría constituir en sí misma, cuando no se la trabe, el deleite más grande.

Si queremos darnos plenamente a esta gran pasión de producir, ¿cuáles serán nuestras representaciones de la convivencia humana? ¿Cuál será la actitud productiva con respecto a la naturaleza y a la sociedad, que nosotros, hijos de una edad científica, asumiremos con placer en nuestros teatros?

Será una actitud crítica. Con respecto a un río esa actitud consiste en construir diques; con respecto a un árbol fructífero, en hacerle injertos; con respecto a la locomoción, en construir vehículos y móviles; con respecto a la sociedad, en revolucionar la sociedad. Nuestras representaciones de la convivencia humana están destinadas a los constructores de diques, a los cultivadores de frutos, a los que fabrican vehículos y a los transformadores de la sociedad, a quienes invitamos a nuestros teatros rogándoles que no olviden sus propios y vivos intereses a fin de confiar el mundo a su razón y a sus corazones para que lo transformen según su propio talento.

Es verdad que el teatro podrá asumir una actitud tan libre sólo si sabe aliarse con las tendencias más impetuosas de la sociedad, asociándose a todos aquellos que tienen mayor interés en esa gran transformación. Basta ya el puro y simple deseo de desarrollar nuestro arte de acuerdo con los tiempos en que vivimos, para llevar este teatro de una era científica de los centros a la periferia. Allí se pondrá a disposición —por así decir— de las grandes masas, de aquellos que producen mucho y viven difícilmente para que se entretengan útilmente con sus grandes problemas. Para ellos podrá ser difícil responder a nuestro arte y comprender el nuevo modo de divertirse, por lo cual tendremos que aprender a descubrir lo que necesitan, y cómo lo necesitan; pero de su interés podemos estar seguros. Estos hombres que parecen tan alejados de las ciencias naturales, lo están porque se los mantiene alejados, y para poder apropiarse de las ciencias naturales tienen antes que desarrollar y poner en práctica una nueva ciencia de la sociedad; y por eso son los verdaderos hijos de la era científica, cuyo teatro no se pondrá en movimiento si ellos no lo ponen en movimiento. Un teatro que hace de la productividad la fuente principal del goce tendrá también que hacer de ella su tema principal y tratará con particular empeño todo lo que hoy impide al hombre autoproducirse, o sea de empeñarse en vivir, recrear y recrearse. El teatro debe dirigirse a la realidad para estar en condiciones y tener el derecho de producir imágenes eficaces de la realidad.

Esto facilita al teatro la tarea de apoyarse del mejor modo posible en las instituciones de enseñanza y de estudio. Aunque no se le puede imponer toda clase de materias científicas que le quitarían el carácter de goce, es libre de divertirse con el estudio y la investigación. Produce entonces imágenes prácticas de la sociedad capaces de influir, y las produce como verdadero y propio "juego": para

los edificadores de la sociedad expone las experiencias de la sociedad, pasadas y presentes, de modo tal que hagan posible el "goce" de las reacciones, los conocimientos, los impulsos que los más apasionados, los más sabios y activos de entre nosotros extraigan de los acontecimientos de cada día y del siglo. Ellos gozarán de la sabiduría que viene de la solución de los problemas, de la ira en que puede transformarse útilmente la compasión por los oprimidos, del respeto ante las cosas humanas —que es amor del hombre—; en suma, de todo lo que puede deleitar a quienes lo producen.

De ese modo el teatro podrá también hacer gozar a sus espectadores de la moralidad particular de su época, que nace de la productividad. Cuando el teatro sabe transformar la crítica, vale decir el gran método de la productividad, en fuente de goce, la moral no le impone otras obligaciones pero le deja por cierto muchas posibilidades. Con este método la sociedad también puede extraer goce de los fenómenos sociales, siempre que sean representados como grandes y vitales: entonces muestran, con frecuencia, inteligencia y dotes de particular valor empleadas no obstante con fines destructivos. La sociedad es, sin embargo, capaz de gozar la libre magnificencia de un río ruinosamente desbordado, pero cuando tiene el poder de dominarlo: sólo entonces es realmente suyo.

En su estado actual el teatro muestra la estructura de la sociedad (que se representa en la escena) como una realidad inmodificable (la que está sentada en la sala). Edipo, que ha pecado contra algunos principios que rigen la sociedad de su tiempo, es castigado por los dioses y los dioses no son susceptibles de crítica. Los grandes personajes shakespearianos que llevan en sí su propio destino, cumplen irremisiblemente su vana y mortal carrera hacia la catástrofe, y se justifican en sí mismos. En su desgracia no la muerte sino la vida resulta obscena: la catástrofe no es criticable. ¡Victimas humanas por doquier! ¡Bárbaros entretenimientos! Los bárbaros, según sabemos, poseen un arte. Pero nosotros tenemos que hacer algo distinto.

¿Durante cuánto tiempo todavía nuestras almas se verán obligadas, cómplices de la oscuridad, a abandonar los "flácidos" cuerpos para penetrar en el ilusorio palco escénico, con el propósito de participar en las aventuras que nos son negadas en la realidad? ¿Y cómo se puede hablar de liberación si la conclusión de todos estos dramas, feliz sólo para el espíritu de los tiempos (la providencia, el orden vigente), que nos hace asistir a la ilusoria ejecución que castiga las pasiones como si fuesen excesos? En el Edipo entramos pues de rodillas porque los tabúes aún existen y todavía la ignorancia no se salva del castigo. En *Otelo* todavía los celos dan que hacer y todo depende del poseído; y en el *Wallenstein*, porque tenemos que ser libres en la lucha por la concurrencia y también leales. Estos hábi-

tos de incubos son favorecidos también por obras como **Espectros** y **Los tejedores**, donde todavía la sociedad aparece sumamente problemática, al menos como "ambiente". Pero dado que las sensaciones, las intuiciones, los impulsos de los personajes principales nos son impuestos, consecuentemente en lo que se refiere a la sociedad no podemos obtener más que lo que el ambiente nos da.

35

Es necesario un teatro que no admita solamente las sensaciones, las intuiciones y los impulsos propios de un limitado campo histórico de las relaciones humanas en que se desenvuelve la acción, sino que aplique y produzca aquellos pensamientos y sentimientos que tienen una función en el cambio de la sociedad misma.

36

Hay que caracterizar este campo en su relatividad histórica. Lo cual significa que hay que romper con el hábito que iguala distintas estructuras del pasado con la nuestra, y en consecuencia nuestra época adquiere el carácter de algo que siempre ha existido y es eterno. Nosotros queremos destacar y mantener su diversidad, y no perder de vista su carácter transitorio. (Para señalar este aspecto

transitorio no bastan el folklore y cierto colorismo: nuestros teatros lo usan más bien para dar mayor relieve a la identidad del comportamiento humano en las diversas épocas. De los medios teatrales hablaremos más adelante.)

37

Si hacemos actuar a nuestros personajes sobre la escena como impulsados por fuerzas sociales diversas de acuerdo con las distintas épocas, modificamos la tendencia de nuestro espectador a abandonarse al ambiente escénico. Ya no pensará más: "así actuaría también yo", porque tendrá que agregar "si viviese en las mismas condiciones". Y cuando representemos trabajos históricos inspirados en nuestro tiempo, también las condiciones que determinan las acciones podrán aparecer con su carácter particular. Así surge la crítica.

38

Estas "condiciones históricas" no deben ser imaginadas (ni realizadas) como oscuras potencias (profundas), porque son sólo los hombres quienes las crean y las mantienen (y serán los hombres quienes han de transformarlas): ellas nacen a través de lo que ocurre en la escena.

NUEVA ENCICLOPEDIA PEDAGOGICA DEL EDUCADOR

15 volúmenes encuadrados 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.

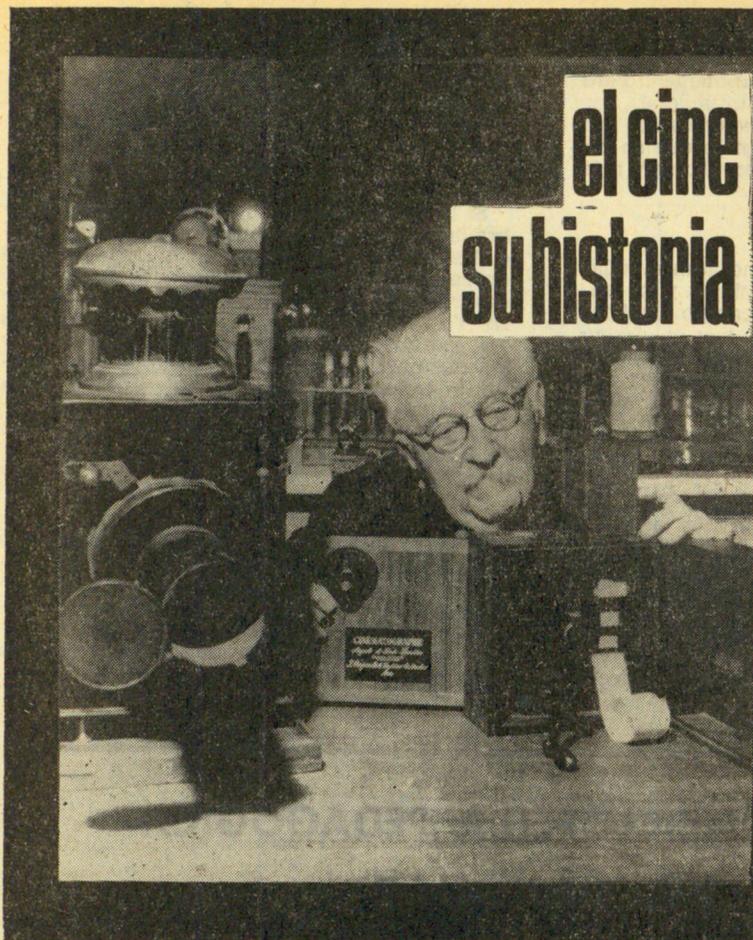
Solicite vendedor — Crédito a sola firma

Librería Editorial Ciencias S. A.

Duv. Terra 1641 — Tel. 40 31 43

Distribuidores exclusivos de:

Paidós, Nova, Proteo, y Psique



el cine su historia

pathé
gaumont
zecca

JORGE ANGEL ARTEAGA

Charles Pathé, nacido en Alsacia en 1863, había logrado una regular fortuna vendiendo fonógrafos así como aparatos y filmes del kinetoscopio de Edison, pero, entusiasmado ante las posibilidades comerciales del cinematógrafo, dedicó su dinero, y más tarde sus mejores energías, a explotar el invento de los Lumière. En un principio, contó con la ayuda financiera de sus tres hermanos y se fundó así la sociedad "Pathé-Frères". Poco después, quedaron solo Charles y Emil. Sin embargo, sus proyectos tomaron un vuelo más alto con el aporte de un millón de francos, invertidos por el ingeniero M. Grivolos con el apoyo de industriales de Lyon. Se constituyó, entonces, a fines de 1898, la "Compagnie Générale des Phonographes, Cinematographes et Appareils de Précision", que en tres años triplicó su capital. Los talleres funcionaron en Vincennes y llegó un momento en que se necesitaron hasta dos mil operarios. La producción trató de abarcar los géneros más exitosos, y, por ello, se comenzó imitando al pie de la letra los más aplaudidos filmes de Lumière, Georges Méliès y de la escuela de Brighton. Junto a este material, Pathé explotó, además, atendiendo la demanda de cierto público, un género en el que eran esenciales las "escenas picarescas", que fue muy bien recibido y que aumentó las ganancias de la compañía.

Pero Pathé tuvo un temible competidor en León Gaumont (1864-1946), otro entusiasta de la naciente cinematografía, que también sabía manejar con inteligencia y buena suerte el negocio industrial de la misma. Por algo parece acertada la declaración de A. P. Richard al señalar que "si a Méliès se debe la creación del arte cinematográfico, es a Charles Pathé y a Gaumont a quienes se debe la de la industria del espectáculo". Gaumont realizó en su fábrica de París diversos aparatos de proyección (entre ellos el cronofotógrafo que lleva su nombre, que utilizaba película de 60 mm. de ancho), vendió muchas copias de filmes comprados a terceros hasta que comenzó a producir los propios, también imitativos, sin valor alguno salvo el comercial, de los éxitos del momento. Al dedicar más atención a la producción de fil-

mes de argumento —y solo porque el público manifestaba ya cierta preferencia por ellos—, le dio la oportunidad a su secretaria, Alice Guy, de idear y realizar los primeros filmes originales salidos de su fábrica. Se recuerdan, al respecto, títulos como **Mala sopa**, **Las picardías de una cabeza de ternera**, **Los peligros del alcohol**.

Luego de la Exposición Universal efectuada en París en 1900, el espectáculo cinematográfico volvió a atraer grandes masas de público e incitó a Pathé a dedicarle por completo su atención. Desde 1902, comienza a extender sus fábricas, laboratorios y estudios por diversos puntos de Francia, a fundar sucursales en el mundo entero. Así, el hoy famoso gallo que caracterizaba a la casa "Pathé-Frères", se hace conocer por todos. Pathé construye un gran estudio de paredes y techo de cristal en Vincennes y más tarde levanta otro en Montreuil-sous-Bois. Lanza al mercado varios títulos de carácter histórico que harán escuela, como **El siglo de Luis XIV** (1902) y llama a su lado a los que considera que serán sus mejores colaboradores. Fue el primero —porque así le convenía—, en pagar decorosamente a escritores de cierta fama para que idearan argumentos originales para sus filmes; dio oportunidades a realizadores como Lucien Nonguet (aclamado creador de **Novela de amor**, (1904), Lépine y el español Segundo de Chomón, especialista en filmes "con trucos". Impulsó el género de las actualidades auténticas y reconstruidas y creo el "Pathé-Journal", revista animada de la actualidad mundial, el primer noticiero armado con cierta unidad sobre la base del material suministrado por corresponsales de todo el mundo.

Nombró, entonces, director artístico y supervisor general de la empresa a Ferdinand Zecca, bajo cuyo contralor se manifestó el talento de directores como André Heuzé, especialista en filmes cómicos de persecución, Louis Feuillade (con Heuzé creó el hoy célebre **Los bajos fondos de París**, 1906), Gaston Velle.

Mientras tanto, al ser apoyado por la "Banque Suisse et Française" el poderío industrial de Gaumont fue en constante aumento así como su estudio ubicado en la zona parisiense de Buttes-Chaumont, que en 1911 llegó a ser el más grande y mejor equipado del mundo. A partir de este momento, Gaumont fomentó el noticiero, llamó a nuevos colaboradores como Henri Gallet (quien realiza junto con Alice Guy la muy mencionada **El hada de las coles**) y dio amplia libertad de acción a Alice Guy. Esta ya había logrado un gran éxito con filmes cómicos como **La casada de Saint-Fargeau** y dedicó entonces sus esfuerzos al melodrama sentimental, en el que logró varios impactos de boletería con títulos como **Un alma a la deriva**, que promovieron la producción en serie de los mismos, así como con algunas reconstrucciones históricas de Gallet.

Gaumont contrata más tarde a Victorin Jasset, a quien se deben filmes como **Sueño de un fumador de opio** (1905), **Esmeralda** (1905), y **Vida de Cristo** (1905), inspirada en una colección de acuarelas de James Tissot. Una posterior disputa de Gaumont provoca su alejamiento y la llegada de Louis Feuillade.

Gaumont —que desde 1902 había reforzado su entusiasmo para lograr la sincronización de las imágenes con la palabra, por lo que mereció el título de "promotor y realizador del filme parlante"—, triunfaba también a través de su filial inglesa, la "Gaumont-British", para la que trabajaron creadores como Alfred Collins, uno de cuyos filmes cómicos de persecución, **Personal** (1904), sería copiado de inmediato por Pathé bajo el título de **Diez mujeres para un marido** (1905).

FERDINAND ZECCA

(1864-1947)

Había nacido en Córcega y su ingreso a los talleres Pathé se remonta al año 1896. Tras cumplir muy oscuramente variadas tareas en los mismos, se convierte, gracias a su laboriosidad e ingenio, en el colaborador imprescindible de Pathé. A partir de 1901, es el responsable directo de la realización de todos los filmes salidos de la compañía y es el principal impulsador del cine como meta comercial. No poseía cultura, pero era un gran intuitivo, así como ha sido admirable su enorme capacidad de trabajo. Sus primeros filmes eran copias, casi siempre sin talento, de los mejores títulos de Méliès, de Edison y, sobre todo, del inglés G. A. Smith. En 1901, comienza a realizar muestras más originales aunque fundamentadas casi siempre en la inspiración de Méliès, como **La conquista del aire** o **La máquina volante** (que él mismo protagoniza) y **Tempestad en una alcoba**, interpretada por Liézer, regocijante historia de una pesadilla, que inaugura la nutrida serie de filmes cómicos de la producción creadora de Zecca, en la que se fundamentaría parte de su fama. También de 1901, data el filme **Historia de un crimen**, que, para muchos historiadores, motivó la aparición oficial del drama realista en la pantalla. Estaba inspirado en ciertos cuadros con figuras de cera del Museo Grévin y aportaba la novedad de que en su penúltima escena se acudía a la evocación del protagonista (resuelto de manera teatral pero eficaz) de su pasado delictuoso. Al año siguiente, Zecca dirige otros famosos filmes realistas, como **Las víctimas del alcoholismo**, inspirado en la novela "La taberna" de Zola, y **La huelga**, según "Germinal" del mismo escritor.

Si bien estos temas y filmes gozan de favor del público (para muchos es el

verdadero nacimiento del "realismo social" cinematográfico), no menos éxito tienen los filmes fantásticos de Zecca, influidos por los de Méliès, destacándose en este género títulos como *Los siete castillos del diablo*, *La gallina maravillosa* y *El amante de la luna* (1905), escrito y realizado en colaboración con Gaston Velle, y en el que Zecca también intervino como escenógrafo y protagonista. En este filme se ha señalado la utilización, al parecer por primera vez, de un primer plano con la intención expresa de destacar un detalle en el conjunto de una escena.

Pero la fama de Zecca se cimentó definitivamente con la obra más ambiciosa de su producción. Nada menos que *La vida y la pasión de Jesucristo*, cuya versión primitiva de 1902 estaba constituida por dieciocho escenas, a las que agregó diez escenas entre los años 1903 y 1904, para completarla con otras escenas en 1905, conformando así un filme de 700 metros, extensión que muchos consideraron desmesurada. El filme fue realizado con la colaboración de Lucien Nonguet y, en la última época, de Georges Hatot. El afán perfeccionista de Zecca, aplicado a sus últimos extremos en esta obra, lo obligó a realizar, sobre el plan de este filme, una nueva versión en 1907, en la que colaboró como camarógrafo Segundo de Chomón, posteriormente responsable de notables innovaciones técnicas en el filme italiano *Cabiria* (1913), de Pastre.

En 1905, Zecca dejó de dirigir. Lo hizo circunstancialmente en 1907 para repetir su versión de la Pasión, otra recreación del *Affaire Dreyfus* y algunos contados filmes de fantasía en los que explayaría, por última vez, su dominio de la técnica de trucos.

En realidad, los filmes de Pathé, Gaumont y de Ferdinand Zecca no lograron fomentar el arte cinematográfico. Sin embargo, la importancia de los mismos debe atenderse desde otro enfoque. Con sus muchos defectos y pocas virtudes artísticas, con su ingenio infantil, con sus gruesas concesiones al gusto del espectador, buscando siempre el éxito seguro sin atender a veces escrúpulos elementales de la ética, crearon las bases de la industrialización del invento de los Lumière. Estos filmes estaban dirigidos al gran público y lo conquistaron. "Sin este fermento popular", ha escrito Manuel Villegas López, "el cine no hubiera pasado de la "simple curiosidad científica", que decía Lumière. No hubiera sido nunca el arte de nuestro siglo. Este arte comienza ahora".

LA LUCHA POR SER HOMBRE

OBRA POSTUMA DE LA
GRAN PSICOLOGA URUGUAYA
MARGARITA ISNARDI



- ◇ Un estudio profundo del mundo interior del niño en sus distintas edades.
- ◇ Nuestro niño y nuestra realidad social.
- ◇ Obra imprescindible para el maestro. Informativa, orientadora, para los padres.

EDICIONES FUNDACION EDITORIAL "UNION DEL MAGISTERIO" - San José 1125
Montevideo

RECOMENDAMOS



+ MATEMATICAS SUPERIORES, I. Suvorov	\$ 110.00
+ TEORIA DE LAS FUNCIONES ANALITICAS, 2 T. A. Markushevich	\$ 1.140.00
+ CURSO DE ALGEBRA SUPERIOR, A. G. Kurosh	\$ 480.00
+ FISICA MOLECULAR, I. Kikoin	\$ 850.00
+ ALGEBRA RECREATIVA, I. Perelman	\$ 300.00
+ ECUACIONES DIFERENCIALES Y CALCULO VARIACIONAL, L. Eloltz	\$ 580.00
+ EL METODO D ECOORDENADAS, I. Gelfand y otros	\$ 120.00
+ CURSO BREVE DE GEOMETRIA ANALITICA, A. Efimov	\$ 350.00
+ PROBLEMAS DE GEOMETRIA ANALITICA, D. Kletenik	\$ 220.00
+ CURSO DE FISICA GENERAL 3 T., Frish y Timoreva	\$ 1.800.00
+ CURSO DE QUIMICA ORGANICA, Pavlov y Terentiev	\$ 840.00
+ CURSO DE MINERALOGIA, Betejtin	\$ 1.100.00
+ RESISTANCE DES MATERIAUX, Feodosiev	\$ 225.00
+ RESISTENCIA D EMATERIALES, P. Stiopin	\$ 520.00
+ ELEMENTOS DE MAQUINAS, Dovroski y otros	\$ 900.00
+ TECNOLOGIA DE LOS METALES, A. Malishov y otros	\$ 650.00
+ MANUAL DEL TORNERO, V. Brushton y V. Dementiev	\$ 250.00
+ EL BOBINADOR DE MAQUINAS ELECTRICAS, Vinogradov	\$ 250.00
+ EL ELECTRICISTA DE ACUMULADORES, L. Semionev	\$ 400.00
+ HIDRAULICA, B. Nekrasov	\$ 350.00
+ TRABAJOS EN LAS MAQUINAS DE TALADRAR, L. S. Vinnikov	\$ 150.00
+ TRABAJOS EN LAS RECTIFICADORAS CILINDRICAS, S. B. Gueims	\$ 220.00
+ AUTOMOVILES, N. Morozov y otros	\$ 400.00

distribuye Ediciones Pueblos Unidos
 DISTRIBUIDORA E. P. U. B. AIRES 410 Tel. 98 67 41
 LIBRERIA E. P. U. Tacuarembó y Colonia Tel. 4 20 94
 LIBRERIA ANTEO 18 de Julio 1333 Tel. 98 41 16

librería

ejido

"La librería del maestro"

Los dos textos imprescindibles
y complementarios por \$ 360:

- **PAMPLINAS** Un relato sencillo y directo
- **TEMAS y EJERCICIOS** para aplicar de 3º. a 6º

el autor: **HECTOR BALSAS**

EDITORIAL EJIDO

DISTRIBUIDORES EXCLUSIVOS DE:
EDITORIAL TEIDE

*Envíos
contra - reembolso*

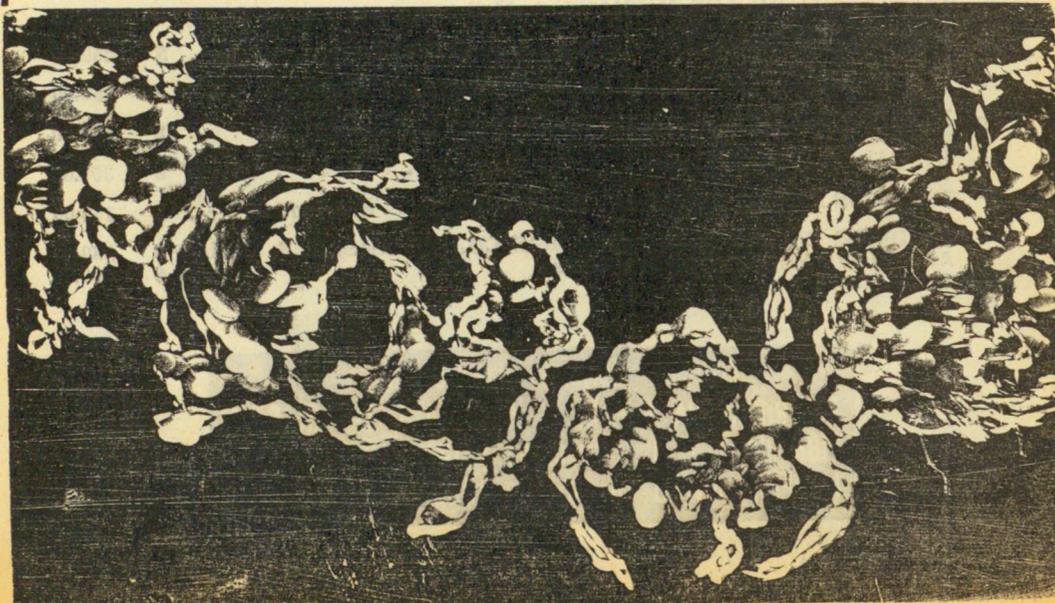
EJIDO 1467
TELEFONO 8 35 39

SOLICITE BONIFICACION DEL 15%

piria - jaureguy

ciudadela 1156 - ap. 401 - tel. 98.46.09

de mañana



esta realidad



*IMPRESIONES DEL PRIMER VIAJE A EUROPA REALIZADO POR
LA REVISTA DE LA EDUCACION DEL PUEBLO*

Todo viaje a Europa —y especialmente este integrado por un núcleo apreciable de maestros— supone un abanico amplio de experiencias: desde el descubrimiento de la camaradería que estrechó la amistad ya compartida y el encuentro gozoso con culturas milenarias que se prolongan y se renuevan, en la misma medida que se transforma la sociedad, en el mundo actual. La novedad, con relación a otros viajes habituales, radicó en que, además de conocer ciudades incorporadas a los circuitos tradicionales del turismo contemporáneo como París, Roma o Madrid, se hizo extensible a centros culturales menos frecuentados por los latinoamericanos como Atenas, Sofía o Budapest. La brevedad del viaje —en unos casos alcanzó 42, en otros 60 días— no permite ejercer una visión penetrante o un juicio exacto sobre los países visitados. En cambio posibilita, sí, la satisfacción emocionada ante el encuentro con ciudades y personas celosas de sus tradiciones, orgullosas de sus monumentos y de su historia y, simultáneamente, abiertas y renovadas a los cambios estructurales de la civilización actual. El pasado y el presente aparecieron, de esta manera, enlazados y proyectados en una visión de futuro. Claro está, que este panorama no habría sido posible si no hubiese contado con las facilidades y colaboración de Tei, Polvani y Alitalia, experimentadas compañías del turismo actual.

ELSA DI MAGGIO.

**solo es posible con
viajes tei**

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 disc 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