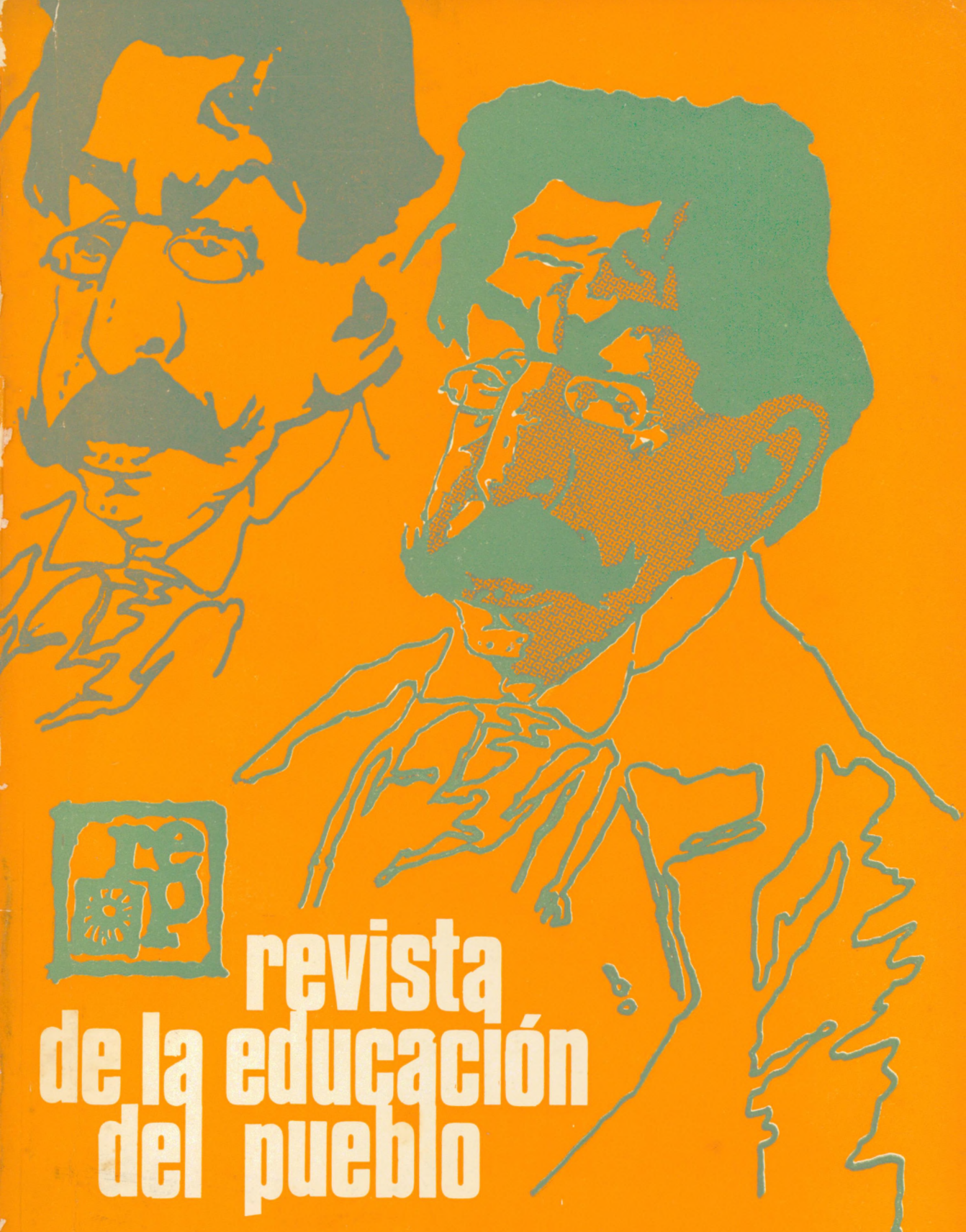




**revista
de la educación
del pueblo**

NUMERO 15



53 Seguir la larga marcha de la inventiva humana, del dominio del hombre sobre la naturaleza, evocar la causalidad metódica o fortuita que la ha acompañado, los estudios que la han hecho posible, así como las rutinas, los prejuicios, las actitudes retrógradas que la audacia intelectual de los grandes investigadores e inventores tuvo que vencer, constituye el tema desarrollado en esta obra en la que revivimos las circunstancias de las grandes conquistas de la mente humana.

54 ¿Qué interés tiene el hombre de hoy en darse como tema de reflexión los escritos de Platón?

La respuesta que nos da un lúcido pensador moderno, François Châtelet, es que volviendo a los textos del primero que definió "La República" profundizamos en todo lo que permanece de valioso en el pensamiento platónico.

Esta introducción al gran filósofo griego nos brinda un método de acceso que nos lo hace contemporáneamente presente.

59 Autoridad mundial en la materia, el autor, profesor de Paleontología en la Sorbona y miembro del Instituto de Francia, aborda en este libro, reciente pero ya clásico, la apasionante cuestión de la evolución de las especies. En unas páginas de gran densidad científica pero amenas y sugerentes, el lector seguirá las sucesivas transformaciones que marcan la crónica vital que desde los primeros vertebrados, los pisciformes, han llevado hasta los mamíferos, a los primates, al hombre.

- 51 Perfil cultural de Latinoamérica.- Stephen Clissold
- 52 Introducción a la lógica de las ciencias.- R. Harré
- 55 Cerámica medieval española.- Luis M. Llubí
- 56 Los movimientos sociales en la era industrial.- Manuel Cruella.
- 57 Teatro social hispanoamericano.- Agustín del Saz
- 58 Mahoma, profeta y hombre de estado.- W. M. Watt
- 60 Las ideas políticas.- David Thomson



labor

LABOR

MERCEDES 112

TELEFONO 8 43 1



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 Redaccion ◇ Hugo RODRIGUEZ
Nancy CARBAJAL DE MADALENA

Consejo de Reduccion ◇ 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 CASTELUMENDI DE FERNANDEZ - José María OBALDIA - Nelly NAVARRETE - Cicerón BARRIOS SOSA - Susana IGLESIAS - Arnelia MASSE ROCCO - María del C. GARCIA - Ruben YANEZ - Luz CARCAMO DE FERREIRA - María Angélica TIerno - Ruben GABA - María E. HERNANDEZ - José M^a VERA - Araceli DE TEZANOS - A. Eduardo BING - Margarita FIRPO - Diana DUMAR.

Distribución: JORGE ALEN
Carátula: JUAN CARBALLO
Fotograbados: LUPA
Linotipia-impresión: T. G. VANGUARDIA

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



número 15

Contenido

NUESTRA PALABRA

- 1 S. B.- Mal tiempo para la demagogia.
- 5 Rosa Alonso.- La época de José Pedro Varela.
- 7 Raúl Laterre.- La estructura de las clases sociales en el Uruguay actual.
- 12 Carlos A. Mourigán.- Concepto de estructura social (un esquema).
- 15 Guillermo Molina (PERU).- Educación global: nuevo horizonte para la enseñanza.
- 19 Fines de la Educación Peruana.
- 20 Blanca Desideri de Castiglioni - Elena Migliario de Motta - Zoraida Carbonell de Semeleng.- Investigación, medio social y rendimiento.
- 20 Uruguay 1971 (Encuesta del diario "El Día").
- 26 Federico Engels.- La igualdad.
- 29 Tres países en el Año Internacional de la Educación (Perú - Uruguay - Cuba).
- 35 César Godoy Urrutia.- Educación nueva para sociedad mejor.

CUADERNO PEDAGOGICO

- 41 Martha Demarchi de Mila.- Las clases en el pensamiento socialista de Varela.
- 48 Elida Tuana.- El ingreso a los Institutos Normales.
- 59 Circe Maia.- La desvinculación con la realidad (Sobre el programa de Filosofía de Magisterio).

LA REPUBLICA

- 62 Julio C. Arbe (TACUAREMBO).- Diagnóstico para un sistema educativo.
- 65 Amílcar J. Legazcue (RIVERA).- Problemas del ex-alumno rural.
- 67 Gladys Mederos de Franón.- Malos hábitos bucales.

DIDACTICA

- 69 Juan Arturo Grompone.- Ciencias (Conclusión).
- 73 Luis Gómez - José Ma. Vera.- El petróleo.
- 79 Víctor A. Quiroga.- Acento y tilde (Una investigación en Durazno).
- 82 Walter Santiago.- Matemáticas en las clases superiores. (84) Problemas referidos a las ciencias sociales.
- 87 Héctor Balsas.- Enseñar redacción: el léxico.
- 90 Rubén Acasuso.- Una técnica de impresión gráfica para uso escolar.

CULTURA

- 95 Jesualdo.- Heinrich Mann combatiente.
- 99 Jorge Angel Arteaga.- La historia del cine: El Film D'art.
- 102 Margarita Comotto de Comba.- Una visita a Bulgaria
- 104 Esther de Cáceres.- El verso y la muerte.
- Anhelo Hernández.- Grabado.

CENTENARIO DE RODO

- 105 Lauxar.- Rasgos biográficos.
- 106 Luis Gil Salguero.- Ideario de Rodó - Fragmentos.

mal tiempo para la demagogia



Una ola de demagogia a la que no se le ve fin, por lo menos hasta noviembre, cubre el territorio de la República. No solo el largo rosario de Ministros sino conspicuos líderes son sus protagonistas principales. No es un hecho nuevo, sin duda, y lo es sin embargo. Porque el centro de la campaña lo constituye la enseñanza nacional.

¿Qué es lo nuevo? Hasta hace poco, mismo meses, habitualmente los demagogos se apropiaban de los méritos de las organizaciones sindicales y grupos políticos partidarios de la enseñanza pública. Así hemos sabido de un representante ante UNESCO que se ufano en el plenario de naciones del elevado porcentaje de presupuesto (27%) que el Uruguay destina a educación. Se cuidó sin duda muy bien el delegado, prominente y fogoso político, de mencionar siquiera que este porcentaje se había conquistado y se mantenía solo por la durísima y permanente lucha de los maestros, los profesores, los estudiantes, los padres de alumnos, los obreros organizados. Que era el producto de años de manifestaciones, huelgas, trabajo diario, mitines, denuncias frente a la insensibilidad de los gobiernos. Que los maestros llegaron a estar una vez hasta 15 días en protesta bajo la más rigurosa inclemencia de elementos y los gobernantes. Que por primera vez en América, los trabajadores decretaron paro general en apoyo exclusivo de sus maestros. Pero olvidó algo sustancial: que por esta causa, el gobierno que aún representa estaba entonces conmemorando el Año Internacional de la Educación de una manera harto original: poblando cuarteles y calabozos con profesores, maestros y estudiantes, desde Decanos de Facultad a niños estudiantes secundarios; descontando ingentes multas en castigo por hacer uso del derecho constitucional de huelga; cesanteando y suspendiendo profesores, cerrando liceos y suprimiendo varios meses de cursos.

Y calló algo más: Que ese 27% mencionado como condecoración propia estaba escrito en letra de ley, pero no se pagaba totalmente; no se pagó jamás. Y que los castigos, las represiones, los asesinatos, fueron y son contra los que querían cobrar ese 27% del presupuesto. Miles de millones. Impagos. Ni siquiera se atrevió el ilustre delegado a señalarles el atrevimiento de querer tocar eso que era, como los juguetes caros con que los niños no deben jugar, para la vitrina o la exportación.

¿Cómo volver entonces a preparar una campaña electoral con tales argumentos? A la par de esta dificultad tan concreta cómo una roca, aparecían otras y no en último lugar,

como las muy concretas también, y limitadas y diferenciadas, exigencias educativas de la producción, unidas a su obligación de reorganizar las líneas de la enseñanza latinoamericana a través de reformas de modelo imperialista resueltas en la Conferencia de Presidentes de Punta del Este, que hizo aparecer misteriosamente idénticos los planes educativos de Uruguay, Paraguay y Argentina, para no hablar sino de la más cercana vecindad. Y la vida no espera.

Las elecciones de noviembre próximo, apremian. ¿A quién llamar? ¿Qué decir? A los educadores no podemos decirles —han pensado los demagogos sin duda— que hemos sido paternales con ellos y con la enseñanza. Menos a los jóvenes, que han transformado las calles en aulas clamantes y han adquirido una sorprendente madurez. Hemos perdido a los viejos liberales más fieles a sus reales divisas y principios que a los “lemas” fabricados y a toda la generación madura que enfrentó y derrotó al fascismo en el mundo cuando este parecía incontestable. ¿Qué espantosa soledad! ¿A quién llamar? Nos quedan, se ha dicho, apenas sectores de la pequeña burguesía acomodada, que soñaron siempre llegar a más, vivir como los grandes, adquirir bienes y estilo, educar a los hijos para el refinamiento y la riqueza. Muchos de ellos conservan el auto todavía, mal que vivan ya en elevada proporción como los personajes de **En Familia** y que seguramente tampoco pasarían inadvertidos para el fino instinto de clase de Florencio.

Este reducto y alguno más inocente e igualmente esclerosado que sueña con volver a los pocos bienes y muchos males del pasado romántico, a una ensoñada tranquilidad imposible que, en el caso de la enseñanza, algunos demagogos de la joven generación y poca monta han dado en llamar “revolución cultural”. ¡La vuelta a lo de antes! Aquí puede calar la ilusión; entre este sector están los amigos de un “orden” especial, un orden de silencio y obediencia; los que condenan al profesor de Matemáticas que educa a sus alumnos en la defensa de la Constitución porque no es tema de la clase ni es tema que a los niños importe, ya que es **político**, y tratar de **política** es vulnerar el laicismo, en la interpretación **sui generis** de todo jefe de policía o todo ministro del Interior que se precie de tal.

A esta gente se le puede hablar de “reformas educativas” que no duelan, que —¡por favor!— no igualen, cuya esencia sea poder el humanismo e hipertrofiar la técnica; cor-

tar los estudios; maniatar, con una nueva organización que no toque nada de lo esencial, todo impulso renovador y democrático, transformar incluso la idea de reforma en un perfecto organigrama, en un organigrama gigante. A esta gente se la puede hacer creer en las minorías "de fuera del liceo", en los "paros por atemorizamiento", en que lo que existe no es un hondo conflicto de clase sino un absurdo conflicto generacional con todos sus derivados e implicaciones.

A este sector está dirigido el golpe. A los que temen al "comunismo" —para el caso, como sucedió en EEUU, a la propia Declaración de los Derechos del Hombre y aquí al capítulo de Derechos, Deberes y Garantías de nuestra propia y conservadora Constitución Nacional—; es decir, a los que en verdad están temiendo el qué dirán de las clases dominantes, el ojo de Dios de los grandes banqueros, la represalia, Un reflejo condicionado que tantas veces presenciamos bajo formas tan diversas, incluso cuando se toman actitudes radicales aparentes, o un lenguaje cuidadosamente diferenciado para "que no se nos confunda" y que reconoce sus antecesores inmediatos en el niño juicioso que quiere quedar bien con el maestro y en el traidor de clase que se acerca a soplarle al patrón que él no es como los otros.

TODOS A LA ESCUELA

Así, como los hongos, aparece repentinamente una multiplicada ternura y preocupación por los jóvenes del interior que no estudian; por los jóvenes trabajadores que no van a la Universidad; por las profesiones ligadas a la producción esencial del país hoy abandonadas; por los "técnicos"; por una Universidad "demócrata" y no democrática. Por cierto que en general quienes impulsan profesionalmente estas "reformas" no son veterinarios, agrónomos o mecánicos especializados, sino "doctores" de la laya de los que José Pedro Varela fustigó en 1876. Pero esto no hace al caso sino la siembra de la falacia, el timo, el engaño, la trampa, la estafa en toda la gama de sus matices y la existencia de víctimas dispuestas a creer.

Por cierto que estos hábiles señores hacen buen uso de las reales fallas e insuficiencias de nuestra enseñanza. No hemos de ser los que las ocultemos. Pero descendamos a la tierra. Empecemos por una pequeña observación: Bastaría con que el gobierno pagara una mínima parte de la gigantesca suma de dinero de la enseñanza que ha gastado en cosas diferentes—en el sostenimiento de los gastos tirados a la calle por las Medidas Prontas de Seguri-

dad, por ejemplo—, para que muchos problemas quedaran resueltos.

No lo harán, sin embargo y por esa causa, los presuntos niños y jóvenes que se quieren redimir, seguirán abandonando los estudios desde el primer año de la escuela primaria para poder subsistir, sin que el a veces menudado gesto de atención que se les da pueda intentarse. Desnutrición, sífilis, prostitución a los 11 y 12 años han denunciado las Jornadas de Promoción del Bienestar Social en estos días. Comedores cerrados, hospitales miserables, Universidad impedida es la respuesta.

"¡Todo el mundo a estudiar, señores! ¡Obligación y derecho de orden constitucional!". Buena hipocresía.

Ni aunque estudiaran. Los técnicos, mecánicos, electricistas, carpinteros, egresados de las escuelas industriales del interior son empleados para barrer talleres y menos que eso, venden maní por las calles para poder comer. Peritos agrarios egresados de las escuelas técnicas son repartidores de almacén, empleados de tienda, vendedores ambulantes, "siete oficios" en que el único oficio que no pueden ejercer es el que lucen en el diploma. Profesionales y "técnicos" (pero también camareros, peones de albañil, cantores de orquesta, vendedores de diarios) están ocupados afanosamente en preparar pasaportes y valijas para huir a EEUU, también en último caso a lavar copas y barrer las fábricas, también a embrutecerse en un trabajo agobiador o en dos trabajos agobiadores, a veces cambiando buenos dólares, claro, por salud y vida vivida con su gente, cuando no se lo lleva todo, el torrente de una operación quirúrgica o el nacimiento de un hijo no buscado en tierra extraña.

Inútil. Hasta para el más propenso candidato a la ilusión, este tiempo, esta era es de cambio, y hasta el oficio de vendedor de engaño está, como se dice en la calle, "quemado".

No augura nada bueno para ellos la realidad de las cosas. La "vuelta" es imposible. Un examen a fondo del tema planteado, aquí no cabe. Valgan estas palabras, pues, a modo de indicaciones, de simple llamado a no dejarse enajenar a no dejarse arrastrar por esta especie criolla de LSD, a mantener la lucidez y la valentía de mirar la vida de frente, de admitir lo inevitable. Y en primer término, el despojo de las capas medias, consecuencia del propio régimen, resultado fatal, estudiado por otra parte en el examen materialista del devenir histórico, un siglo atrás.

Pero nos preocupa algo más. Porque más que el signo negativo para la demagogia, lo que define este tiempo en realidad es que

todo indica la posibilidad cierta de arrancar a la oligarquía el poder de decisión en el estado, y por lo tanto, el compromiso de abocarse a la tarea de construir y resolver.

LA CONTRAPARTIDA

El combatir por soluciones positivas, el predominio de la realización sobre la crítica y la denuncia, constituyen entonces no solo el aprendizaje por la acción, medio educativo por excelencia y por tanto insustituible, medio de liquidación de la mentira y el engaño, sino exigencia de este tiempo. Una cosa es una acción y una reforma educativas desde los intereses de la clase dominante en la sociedad, la que tiene en sus manos el poder del capital, el dominio del gobierno, las fuerzas de la represión, la influencia decisiva en los contenidos culturales. Otra, terminantemente opuesta, es la política educativa que conviene al pueblo en su conjunto y en particular a sus trabajadores manuales.

La oligarquía tiene su aparato y su política que le asegura un consenso público de determinado contenido ideológico y político y tiene trazados nuevos planes para frustrar el proceso de emancipación de nuestro pueblo, de nuestros pueblos.

Carecemos nosotros, el conjunto del pueblo, de una coherente proposición en este orden, de una sistematizada política educativa ubicada en el tiempo inmediato, proposiciones para hoy. Tenemos, claro, algo más que eso: Sabemos lo que queremos; pensamos lo mismo en lo esencial, acuciados por comunes intereses, militamos en las filas políticas que militemos. Somos gente de trabajo, que vive de su trabajo; somos antimperialistas y sabemos que sin una reforma agraria verdadera, el latifundio continuará aplastando la vida de la nación entera, ligado a la banca nacional e internacional, a la gran industria, al gran comercio. La educación que queremos para nuestros alumnos y nuestros hijos nada puede tener de común con los proyectos de estos grupos de clase, cuyo objetivo esencial es formar excelentes peritos y operarios descortados. Algo más que eso, trabajamos en común y combatimos juntos. No será difícil hacerlo, tampoco sencillo, desde luego, pero hay que comenzar a concretar.

NADA DE EXPECTATIVA

La exigencia de la reforma educativa no es un invento caprichoso ni casual. No es cosa que los detentadores del poder hayan imaginado como quien quiere engañar a un perro con un hueso. Cuando los "señores" eligen el tema, hablan de reforma (y hasta de revolución!) es porque los problemas estallan.

Cuando se plantea que solo un cambio social que termine con el capitalismo y por consiguiente con la explotación del hombre por el hombre hará florecer la cultura y la educación del pueblo, se dice una verdad irrefutable. Se trata de un axioma. No cuando teóricamente se supedita toda definición en este terreno a la realización de la revolución. En primer término, porque todos los días, aunque no en todas las cosas por igual, estamos proponiéndonos metas propias y luchando por alcanzarlas.

En estos mismos momentos el grado sorprendente en que se están precipitando los acontecimientos nacionales y los cambios en la correlación de las fuerzas políticas, nos plantean la muy cerrea probabilidad y posibilidad de un cambio esencial. De la implantación en el país de un régimen democrático de enorme amplitud que no elimina el capitalismo, que no equivale a la revolución social, que deberá manejarse en los marcos que el elemento decisivo que puede llamarse conciencia y voluntad social, pueblo vivo, en acción, le determina, aunque algunos quisieran avanzar en otra medida y dirección, pero constituyendo un paso adelante en la concepción de una sociedad más justa. Hecho real en un itinerario en que noviembre es un hito de trascendencia.

Para esta etapa que, nadie discute, llegará en muy breve plazo, es preciso definir si no ya un programa integral, un cuerpo de objetivos y medidas concretas que se hayan de realizar obligatoriamente.

Y agregaríamos un elemento que no podemos despreciar: la exigencia de hoy. Tenemos solo en Primaria cerca de medio millón de niños; miles de jóvenes en liceos y escuelas industriales; miles de universitarios y estudiantes de diferentes centros y niveles. Son en lo esencial, gente del pueblo. Son pueblo. Están a cargo de miles de educadores surgidos del pueblo. Salvo un porcentaje absolutamente despreciable por el número y el peso, estos constituyen un cuerpo democrático cabal. La nación vive en torno de la enseñanza nacional con una sensibilidad singular. En todos los órdenes, no solo las antiguas rémoras sino los nuevos tiempos que irrumpen en todos los órdenes de la vida sin pedir permiso, crean montañas de problemas y exigen —también aquí— cambios importantes. ¿Decimos también que hay que esperar la revolución social para lograr lo que queremos? ¿Carecemos acaso de fuerza para intentar la toma de posiciones esenciales en la enseñanza sin transformarla en isla?

¿QUE ES JUSTO, QUE ES POSIBLE YA HOY?

A nuestro juicio, una posición correcta sería: apuntando cada grupo social a su mira más alta en cuanto a organización de la sociedad y prototipo humano, estudiando y proponiendo y discutiendo sus ideas finales; pero a la vez definiéndose sobre objetivos y tareas posibles en un futuro inmediato, el conjunto de los educadores comprometido a conciencia con los reclamos de su pueblo, defina ya hoy mismo hasta dónde se puede avanzar, qué es justo en el concepto actual y qué es posible con las fuerzas de hoy, para imprimir un sesgo a la tarea educativa. Sin utopías vanas, sin ilusión, sin "ersatz" reformista que pretenda trabar o distraer la verdadera transformación social, o, si se quiere, la transformación revolucionaria.

Como quiera que sea, sin pueblo no hay revolución, y no hay forma de que el pueblo se integre a la magna tarea si no está él de acuerdo con lo que él mismo y solo debe hacer, en todos los terrenos.

NUESTRA PROPOSICION

La Revista continuará desarrollando su plan de presentar los elementos de la reforma a través del análisis de los antecedentes nacionales, obligado buceo para la lógica y debida continuidad propia del país. Nada mejor a nuestro juicio que el plan de la Legislación Escolar, publicada por José Pedro Varela en 1876. Tomamos la década del 70 como referencia, exactamente el siglo, tiempo de viraje en la estructuración capitalista del Uruguay. Nos ajustamos al plan varelano y por su línea analizamos la realidad actual, las condiciones económicas, sociales, políticas para la reforma de hoy, como Varela lo hizo para la reforma de hace un siglo.

Sobre esa base trazaremos un proyecto inmediato de medidas a adoptar ya, en estos momentos y plantearemos algunas ideas generales para una reforma popular de la enseñanza nacional.

Estos proyectos que imaginamos concisos y concretos, capaces de ser fácilmente discutidos y llevados de inmediato a la realización irán a buscar un vasto debate. Estamos convencidos de que para que esto sirva, los planteos deben ser concebidos desde una escuela única, desde una sola enseñanza, rompiendo definitivamente los castillos y cotos de las distintas ramas que se piensan tradicionalmente casi como fin en sí mismas. Y más allá deberán ir a recoger el acuerdo y la iniciativa de los trabajadores, de las comisiones de padres, del estudiantado.

La Revista estará abierta para reflejar esa discusión que deberá contribuir a escalar los niveles más calificados y definitivos, los niveles políticos.

UNA RAZON ESENCIAL

No es esta una iniciativa de hoy. Pero nos gusta subrayar que un hecho por día hace más diáfana la necesidad de plantear la cuestión y a la vez la exigencia y posibilidad de realizarla.

Hoy es nada más y nada menos que el cese de la intervención en la enseñanza media y muy especialmente en la enseñanza secundaria. Se trata de un enorme triunfo popular en que jugaron un papel sobresaliente los adolescentes crecidos hasta el asombro; la firmeza de la mayoría del gremio y la participación de las organizaciones de padres. Podrá desatarse la más encendida polémica sobre hechos y situaciones creadas, su oportunidad y su naturaleza. Podrá discreparse con algunos aspectos de la lucha. Y todo ello es para nosotros aceptable y legítimo. A condición de que no se olvide un elemento trascendente, el elemento definitivo.

En ningún momento la intervención pudo gobernar. El voluntarismo tiene un límite preciso. Como el hombre, según el dicho popular, no puede dar un paso más grande que su cuerpo. Ya se trate de aplastar un pueblo o —mal que nos pese a muchos—, obligarlo a rebelarse y aceptar obedientemente que lo que le explicamos es la verdad y que debe luchar como nosotros se lo indicamos y en el momento que se nos ocurra. Siempre y fatalmente es al revés.

Y aquí la gran cuestión: La magnitud de la victoria alcanzada en la enseñanza solo puede apreciarse si se logra imaginar la cantidad, el volumen, el peso de la conciencia democrática de un pueblo, capaz en ciertos momentos hasta por presencia de imponer decisiones y con ello, la magnitud y hondura del trabajo de educación política realizado para lograrlo.

Quien repase nuestra colección podrá encontrar en ella un *leit motiv* casi obsesivo: el potencial valor de la educación del pueblo como catalizador de conciencia, como factor de reunión. De nosotros los educadores, depende en mucho, la altura a que pueda desenvolverse esa conciencia.

Y regresamos al principio: Mal tiempo para la demagogia, este tiempo de viraje, de alta conducción, de gobierno de sus negocios por el pueblo. A nuestra tarea, entonces.

S. B.

la época de josé pedro varela

ROSA ALONSO

En el momento en que José Pedro Varela realiza la Reforma Escolar, se producían en el Uruguay profundas transformaciones en la economía y la sociedad. El más significativo fue la introducción del capitalismo en el medio rural, donde se da el pasaje de la estancia tradicional a la estancia capitalista, administrada racionalmente con exclusivas finalidades de lucro y entendida ante todo como una empresa económica.

Las primeras transformaciones se realizaron ya en la década del 60 con la introducción del ovino en las regiones del litoral y centro sur de la república, como una forma de nueva y mayor vinculación con el mercado mundial. Pero las transformaciones fundamentales, la modernización del medio rural se producirán en la década del 70, impulsadas por un sector de hacendados, que podríamos llamar progresistas, la mayoría de los cuales eran de origen extranjero, que se nucleaban en la Asociación Rural, la cual actuó como asesora del gobierno de Latorre. Las medidas que reclamaron y cuya concreción obtuvieron configuraban a la vez que la modernización de la explotación ganadera, una clara política de clase tendiente a consolidar la propiedad de la tierra, a eliminar al pequeño hacendado y a reservar la explotación ganadera para los propietarios de grandes extensiones. Así lograron la aprobación del Código Rural y la aplicación de severas medidas de policía que hicieron "habitable a la campaña", a la vez que alambraban los campos y comenzaban a practicar el mestizaje de los ganados.

El alambramiento fue un elemento fundamental en esta transformación, no solo porque contribuía a la consolidación de la propiedad, sino porque fue origen de cambios sociales. Su costo estuvo solo al alcance de los grandes propietarios por lo cual desaparece el pequeño propietario y se consolida el latifundio; a la vez que determinó que los hacendados que realizaban ahora mayores inversiones en la estancia buscaran eliminar de ella todo el personal que no fuera estrictamente necesario. Fueron eliminados así peones y puesteros cuyo número se redujo y expulsados los agregados. Esta mano de obra expulsada de la estancia se vio imposibilitada de ocuparse en la ciudad ante la inexistencia de industrias capaces de absorberla, a la vez que el alambrado y las medidas de policía de campaña le impedían subsistir en el campo a la manera tradicional. Formarán así los pue-

blos marginales o se verán compelidos a incorporarse al ejército.

La estancia tradicional no desapareció totalmente y se mantuvo especialmente en la región norte del país.

Paralelamente surgía con lentitud una clase vinculada a la manufactura y a la industria mecanizada, productoras de alimentos y textiles, practicada en talleres y pequeñas fábricas.

Se impulsaban los servicios públicos: el gas, los tranvías y el ferrocarril, en las que se introducía el capital inglés. Desde 1875 las leyes proteccionistas aceleraron el desarrollo de la industria liviana.

Nació el proletariado urbano, generalmente de origen extranjero llegado a nuestras playas en las oleadas inmigratorias con las que Europa se libraba de sus poblaciones sin trabajo. La Asociación Internacional de Trabajadores tuvo su filial en el Uruguay, constituida en 1875.

De todas maneras las clases más poderosas estaban constituidas por los importadores y exportadores, el capital bancario y los terratenientes. Se enfrentaron violentamente la burguesía rural, con la "banca seria" y el capital comercial, con el apoyo de la naciente burguesía industrial, con la clase bancario-bolsista, precapitalista y usurera aliada al viejo estanciero patriarcal, el protagonista de las guerras civiles.

A la vez las clases que surgían procuraban la sumisión de la población rural al peonazgo, la liquidación de los excedentes de población rural, a la que soñaban ver empleada en la agricultura y recluida prácticamente en campos de trabajo. En la ciudad una incipiente lucha de clases oponía al proletariado con la naciente burguesía industrial.

Tanto la naciente industria, como las nuevas formas de explotación rural exigían una política educativa acorde con las necesidades de la hora.

Consideraciones sobre la población rural

"...El desierto y la soledad desaparecieron; el charrúa, el chaná, el minuano, fueron prontamente absorbidos y confundidos por la civilización hispano-criolla, asimilando y cruzando en el servicio de los establecimientos de campo los restos de aquellas tribus indígenas con las de los africanos que empezaron prontamente a importarse para llenar las

crecientes necesidades de la industria y del comercio.

“Aquí encontramos el origen de esa infortunada población que hemos denominado sin historia, porque nunca ha podido constituir familia, ni tener propiedad, y multiplicándose y modificándose, ha llegado hasta nosotros y vive entre nosotros, sin saber cual será el verdadero término de su carrera.

“La población rural pobre, de la entidad que designamos, se ha multiplicado asombrosamente en estos últimos años, y claro es que si tuvo razón de período para que sus multiplicaciones en otro tiempo fuesen todas pastoriles, obedeciendo a esa misma razón una parte de esa población es ya innecesaria en la ganadería y tiene forzosamente que hacerse agricultora...”.

Domingo Ordoñana - Año 1877

“La población nacional, sin propiedad y sin un pedazo de terreno es más numerosa de lo que generalmente se supone...”.

Hay también otra clase de población, que no es tan pobre ni desgraciada, y es aquella que ha venido viviendo en campos enfitéuticos que creyeron suyos por derecho de posesión, y de los que son arrojados uno a uno...”.

Falta todavía otra población, que no es tan desgraciada ni pobre como las que anteceden, y es aquella que procede de pobladores que no tuvieron su origen más que pequeñas fracciones de terreno y que se han subdividido hasta formar estancias de 10 a 12 cuadras.

De estas tres clases de población que acabo de señalar, salen las cuadrillas de vagos...

Ahora bien, señores ¿qué se hace con esas gentes inactivas y que no saben el misterio de su porvenir?

¿Cómo detener sus movimientos que inquietan y hacen difícil la vida del trabajador honrado de los campos?

“Yo creo necesario fijar esas gentes en

los mismos espacios en que viven declarando predios agrarios...”.

“Las escuelas rurales procurarían a los niños la lectura, la escritura y la aritmética, con lecciones orales de agricultura, economía doméstica y sucesos de la historia nacional y natural”.

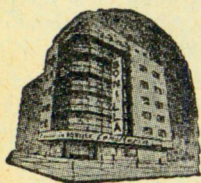
“La moral no podría ser olvidada en ellas, como lo ha dicho tan oportunamente el Sr. Varela; pero religiosa, agregó yo...”.

Domingo Ordoñana - Año 1874.

El militarismo

“Abatimiento general, caída de las instituciones, amagos de curso forzoso y paralización de los negocios caracterizaron el comienzo del “Año terrible” de 1875. Si en lo político el militarismo en ascenso anunciaba la época de los gobiernos fuertes, con restricciones a la prensa, los partidos y la opinión pública, la vida económica también reveló cambios sustanciales. Sometido el país al rigor del cuartel, pacificada brutalmente la campaña, una austeridad prepotente jalona el avance del progreso material. Ahorro es la palabra de orden. Ahorran el Estado y los particulares, prosperan la ganadería y el comercio, al tiempo que se acentúa la dependencia respecto de las formas técnicas de la civilización europea. Se ha dicho que es esta la etapa de liquidación de la economía patriarcal, apurada bajo el impulso de la Asociación Rural, mediante el alambrado de los campos y el incipiente desarrollo de la red ferroviaria, la transformación de los métodos agropecuarios, la persecución de gauchos y vagos, recluidos por igual al último escalafón de la sociedad uruguaya. Pero si los cambios fueron profundos, aquella liquidación no alcanzó sin embargo a modificar una estructura colonial que pervivió en su raigón histórico”.

Juan A. Oddone. “La formación del Uruguay moderno”.



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

la estructura de las clases sociales en el Uruguay actual

RAUL LATORRE

Realizar un estudio de la estructura de clases en la formación social uruguaya, no es un problema que pueda resolverse simplemente con un trabajo de ordenamiento o recopilación bibliográfica. En pocas palabras, no es un trabajo de "escritorio" y menos en el momento en que se encuentran las investigaciones sobre clases en el Uruguay. Su realización solo será válida a partir de los datos obtenidos en investigaciones concretas. En investigaciones específicamente orientadas al conocimiento de la estructura de clases con y en cuyos resultados colaboran los datos obtenidos en otras fuentes. Esta puntualización adquiere especial importancia si nos referimos —como es el caso— a un análisis de la estructura de clases que tenga por marco teórico el Materialismo Histórico.

Es teniendo en cuenta las limitaciones "materiales", y la ausencia de datos obtenidos en investigaciones del tipo de la mencionada, así como la parcialidad de los que aportan otras fuentes, que el objetivo del artículo debe restringirse a la presentación de la situación en que hoy se encuentran los estudios materialistas sobre la estructura de las clases en la formación social uruguaya. Incluyendo en esa presentación los datos existentes y fragmentos de las propuestas que efectúan las dos investigaciones que referidas al estudio de la estructura de clases se han iniciado recientemente. Por otra parte, se debe tener en cuenta que el atraso en investigaciones sociales con este marco teórico tiene su aplicación, en que incluso los antecedentes docentes de una "sociología materialista" en el Uruguay, se remontan a unos pocos años atrás, abarcando en la actualidad solo algunos de los cursos de sociología —y parcialmente el Instituto de Ciencias Sociales— que se dictan en la Universidad. Por último debe destacarse las posibilidades futuras que ofrecen las dos investigaciones iniciadas por el Instituto de Ciencias Sociales (por parte de tres de sus investigadores), y por el grupo de Economía y Sociología de la Facultad de Agronomía; investigaciones que buscan superar parte de las insuficiencias antes anotadas.

ESTRUCTURA DE CLASES Y ESTRATIFICACION

Desde el inicio de este artículo consideramos pertinente **diferenciar**, el estudio y las investigaciones sobre la estructura de clases en la formación social, (cualquiera sea esta);

distinguir las de cualquier estudio sobre "estratificación social". De otro modo, esta distinción rechaza las investigaciones que confundiendo "estructura de clases" con "estratificación", se han realizado en el Uruguay. Rechazarlas por cuanto su marco teórico resulta insuficiente para el conocimiento social por estar subordinadas a las necesidades de la ideología burguesa. (1)

Si quisiéramos ordenar las derivaciones que tienen estos estudios, podemos transcribir un fragmento de las "reflexiones iniciales para una investigación de clases..." (2), en la cual se destaca cómo este proceso —característico de muchas investigaciones sobre "clases"— de pérdida del objeto inicial **tiene consecuencias teóricas, metodológicas, ideológicas**. Teóricas, porque ha cambiado el concepto de clases y los marcos generales que definen el objeto de estudio; metodológicas, porque las técnicas de encuesta pasaron a ser instrumento fundamental para su relevamiento; ideológicas, porque la pérdida del objeto "clase social" encontró sus ideólogos que procedieron a consagrar el statu quo: la estratificación social se conceptualiza como uno de los aspectos integrativos del sistema social (algunos de cuyos autores son Parson, Davis-Moore, etc.) (3) el estudio de la movilidad social se convierte en el sustituto del análisis de la lucha de clases" (p. 3). A las tres derivaciones que menciona el equipo se le puede agregar una última —obviamente implícita: la política, dado que estudios como los criticados trabucan la posibilidad de una práctica política avanzada al diluir las clases como objeto en agrupamientos estadísticos que no tienen existencia objetiva e independiente de la voluntad de sus integrantes o del investigador de turno. En conclusión impiden distinguir a éstas, a los intereses que se derivan de su ubicación en la producción y al rol histórico que tiene la lucha entre esos intereses como motor de la historia.

Los puntos de partida de las investigaciones sobre estratificación son como hemos visto, agrupamientos estadísticos (clase alta, media, baja, etc.), fundados en la división jerárquica de la sociedad que establece el sistema de valores (la ideología dominante). Agrupamientos que son considerados como necesarios, como los requisitos, para la existencia de cualquier sistema social; de esta forma, se "naturaliza" la desigualdad social y las relaciones de dominación. En realidad esta estratificación —cara a la ideología burguesa— tiene (trabaja) con tres indicadores generales: prestigio, ingreso, poder; indicadores que

obvian el criterio **objetivo** para definir las clases sociales: el que estas se definen por las relaciones que mantienen con respecto a los medios de producción (a la propiedad o no propiedad de los mismos). Dicho de otra manera son agrupamientos con existencia objetiva, la que deriva de su ubicación en el sistema productivo. (4).

Esta extensa diferenciación de los estudios de estratificación, se debe a que se ha intentado "explicar el funcionamiento del modo de producción capitalista a partir de trasposiciones de hipótesis y unidades válidas a nivel psicológico o psicológico social" evadiendo los mecanismos básicos del sistema: explotación, dependencia, imperialismo, lucha de clases, etc.

Todo esto quiere advertir de los fundamentos —más o menos explícitos— que residen en los estudios sobre la estratificación social, y que en el Uruguay han no solo soslayado la validez explicativa y de transformación histórica de las clases, sino que incluso han fundado con las categorías utilizadas, la incorrecta caracterización del "Uruguay como país de clase media". Caracterización que supone en última instancia un criterio incorrecto y una categorización insuficiente, y uno de cuyos errores es el de confundir el contenido que tiene "lo económico" en Marx, utilizando el término, pero vaciado de ese contenido marxista; ya que Marx cuando habla de "lo económico" como fundamento para la clase social, hace mención a la producción y no a las relaciones de mercado, las cuales son determinadas en última instancia por las relaciones de producción. A estas confusiones se agrega la insuficiente definición de "clase media", cuyo contenido varía confundiendo niveles de análisis:

PROBLEMAS QUE PLANTEA UNA INVESTIGACION DE CLASES EN EL URUGUAY

Una propuesta de estudio de las clases sociales en una formación social en América Latina, exige no solo "conocer como se cumplen los procesos generales de producción capitalista" (obliga también) "la introducción de las determinaciones generadas en el pasaje del capitalismo a su faz monopólica: el imperialismo y la situación de dependencia". En este caso el análisis de la formación social uruguaya como capitalista y dependiente, requiere, pues, la incorporación como parte del mismo análisis de la estructura de la clase de la sociedad hegemónica y, de su correspondencia con la estructura de clase de la sociedad dominada". Las citas anteriores muestran que para definir el punto de partida de las clases en el Uruguay no es suficiente conocer su base material, sino que también debe tenerse en cuenta las variaciones que el imperialismo introduce en la constitución y dinámica de la estructura de clase...

Este primer paso, enuncia una caracterización general de la formación uruguaya sirve

como punto de partida, pero solo, en cuanto se conozca **en concreto**, el grado de dominancia de las relaciones sociales capitalistas, la existencia de formas precapitalistas, el lugar del latifundio en la producción, el estado real de las fuerzas productivas, el grado de incidencia que tiene la dependencia, las formas políticas, jurídicas e ideológicas que genera, sus peculiaridades, etc.

Un segundo paso, debe tener en cuenta que esa estructura de clases, es una articulación de todas las clases, fracciones de clases y grupos existentes, la sociedad estudiada, y no solo de las clases antagonicas (burguesía - proletariado). Debe conocerse el peso de las clases en transición (la pequenoburguesía) de agrupamiento que tienen un comportamiento político definido: los estudiantes: o de los productos del propio modo de producción capitalista: las capas medias. Capas de asalariados (estas últimas) que se orientan a diversas actividades: participan de la realización de la plusvalía, de las actividades que permiten a la clase dominante o mediante la utilización del estado —legitimar y reproducir su dominación política y económica: como es el caso de los trabajadores de la educación. En este paso una investigación, un estudio de la estructura de las clases, debe tener en cuenta los tres niveles en que funciona esa estructura: base material, nivel jurídico-político, nivel ideológico; partiendo por supuesto de un nivel prioritario: del "principio metodológico de la imposibilidad de una sociología científica que no parta de una explicación de la base material y por lo tanto de un desarrollo económico uruguayo en forma capitalista".

DIFICULTADES EN ALGUNAS CATEGORIZACIONES SOCIALES

Se parte entonces, de que un estudio de clases exige un adecuado conocimiento de los contenidos concretos de los niveles: infraestructural (o base material) jurídico-político e ideológico, así como también de una adecuada categorización de las fracciones de clases, capas, etc., existentes en la formación a estudio. El tercer paso en nuestro desarrollo, lo constituye la necesidad de una mínima precisión en la categorización de ciertas capas y agrupamientos sociales (el ya mencionado caso de los estudiantes). En este sentido las dificultades son múltiples, en particular cuando se trata de las "capas medias" o "modernas capas medias". La dificultad inicial estriba primero en no confundir "clase media" de Marx con las "capas medias" actuales. En segundo lugar, la definición de las capas medias ha sido generalmente de tipo residual o descriptivo, criterio de definición que resulta insuficiente sobre todo cuando estas capas (por lo menos algunas de ellas) pasan a tener una participación política destacada en la lucha de clases y tienden a aproximarse a las posiciones del proletariado.

LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACION COMO CAPA SOCIAL

Se trata de tener en cuenta situaciones como la de los "trabajadores de la educación" que tienen por "capitalista al estado", son asalariados (no productivos) y cuyo rasgo distintivo es el de cumplir la tarea de transmisión de la ideología burguesa y de producción de conocimiento, de **legitimar** la sociedad burguesa. Trabajadores a los cuales la lucha reivindicativa y política ha llevado a cuestionar en parte los contenidos ideológicos que deben producir y transmitir y a intentar revertir su papel (aunque eso se halla logrado en escasas situaciones).

Entendámonos. Se trata de una capa social, cuya función educativa **está en dependencia de las necesidades de la clase dominante en una formación concreta**. Esto significa que su labor no es una "capacitación", un "entrenamiento" en abstracto, de los integrantes de la sociedad; sino que **esa labor se halla enmarcada, orientada, a la legitimación de la sociedad en que se realiza** (en nuestro caso la formación social uruguaya). Y esta "formación" de los individuos integrantes de una sociedad **está, por lo tanto, impregnada, teñida, por una orientación ideológica, la de la clase dominante** (orientación que define y orienta la actividad social en general a la preservación, a la reproducción de los intereses de esa clase). Clase que tiene el poder material y político. Por lo tanto, un análisis sociológico de esta capa debe medir la correspondencia que puede existir entre los cambios operados en el comportamiento "político", "sindical" y los operados en la "práctica profesional". La afirmación anterior no significa caer en el simplismo de "pensar" un aparato educativo **independiente** de la sociedad en que existe, tampoco, hablar de la tesis desarrollista que afirma el papel de "la educación como el agente de cambio social". Se debe más bien **medir** el desfase que existe una práctica sindical avanzada (la que independiente de los grados es común a todos los gremios de la enseñanza) y una labor educativa que se mantenga (individualmente) en el marco de una orientación retrógrada (por más que el término disguste). Nos preguntamos: ¿cuántos historiadores "explican nuestra historia con marcos burgueses", mientras desarrollan una práctica comprometida en la lucha de clases? Y no se trata solamente de que una dicotomía de este tipo puede coexistir solo transitoriamente, sino de que un estudio de esta capa debe delimitar las condiciones "materiales" que explicando la dicotomía (en las situaciones concretas) permitan su superación, pero esta situación conflictiva que analizamos presenta otros problemas, debido a que los trabajadores de la educación, como capa, **no tienen una ideología propia**; lo que lleva a que la superación solo se dará en tanto esta capa se "apropie" (si se nos permite esta libertad terminológica) de la ideología del proletariado; y de esta

forma puede orientarse a correlacionar su práctica política avanzada, con un instrumento teórico que profundizando la extiende a otras zonas, y en particular a la práctica "profesional". El mayor desarrollo que estamos dando a esta capa tiene no solamente las razones obvias del público al cual va dirigido el artículo, sino por cuanto constituye un "problema", al que un conocimiento sociológico más completo de la estructura de clase podría ayudar a resolver, en cuanto aporte de información que ajuste las formas políticas mediante las cuales "superar" la dicotomía antes expuesta.

Dicho de otra manera, se trata de que la conclusión que marca el acentuamiento que tiene la participación de las capas medias en la lucha de clase (y el mismo signo avanzado de esa participación) debe comprender también una apropiada labor teórica e ideológica. Ya que si bien podemos partir de que el obrero **no necesita de un afinado conocimiento teórico materialista para participar en la producción** (el conocimiento teórico lo necesita para su labor política); el trabajador de la educación en cuanto difusor y creador de ideología y de ciencia, en cambio tendrá su labor "productiva" ligada al conocimiento afinado que tenga del materialismo, (hecho que es válido, independientemente de las posibilidades institucionales que tenga que modificar los contenidos educativos generales).

Resumiendo. La actuación política que está teniendo esta capa social y su situación plantea la necesidad de delimitar algunos indicadores que permitan explicar (conocer), como pasa de capa al servicio de la clase dominante (por su finalidad) a capa que tendencialmente cuestiona sindical y políticamente a la clase para la cual originariamente sirve. En este sentido nos parece que debería tenerse en cuenta: 1.— La crisis de la base material de la formación social uruguaya que liquidó las expectativas de ascenso social y correlativamente de participación en el aparato de estado. Expectativas que han sido alentadas por los contenidos "nacional reformistas" de la ideología dominante, hoy también en crisis. 2.— Los reflejos que la agudización de la contradicción fuerzas productivas, relaciones sociales de producción tiene en la labor educativa, si restringimos las condiciones en que ella se realiza, 3.— el deterioro de las condiciones de vida de la población asalariada que incrementa la lucha de clases y obliga a la clase dominante a focalizar su gestión en la actividad de legitimación de su dominio y en la actividad coercitiva. Este foco se expresa con claridad en la educación, esfera en la cual lo predominante para la clase dominante es afianzar la tarea de difusión de su ideología, transformando en secundaria las restantes tareas educativas (este rasgo se expresa por otra parte en las medidas de control político que han adoptado o intentado adoptar en las diferentes instituciones de enseñanza). Estos elementos —pueden permitir, de confirmarse— el conocimiento de otros fenómenos, por ejemplo: analizar cómo el le-

vantamiento de los principios varelianos, no es otra cosa que una forma difusa de hacer consciente la necesidad de una nueva orientación educativa, que por analogía tenga el mismo papel histórico que el jugado por estos principios en el Uruguay de fines del siglo XIX.

El ejemplo de esta "capa media" es similar al de otro "agrupamiento", el "estudiantado"; que adquiere su unidad en la acción política, que no tiene un similar lugar en la producción, y cuya categorización más adecuada es la de "fuerza social", de acuerdo a la teoría de clase marxista (6). Lamentablemente esta definición no ha sido hasta el presente la base de ninguna investigación concreta. Los desarrollos de los dos casos no agotan —solo muestran— la tarea a efectuar en la definición de estas "capas medias" o del "estudiantado", una de las garantías de obtener datos útiles a un conocimiento realmente válido sobre las clases sociales en el Uruguay.

Las anotadas dificultades se integran a los restantes aspectos de la teoría marxista de las clases, cuyos rasgos esenciales, por tener plena validez, hace innecesaria toda referencia especial, aunque sí tal vez resulte conveniente tener en cuenta para superar las insuficiencias anotadas, las distinciones de "trabajador productivo" (creador de plusvalía) con "trabajador improductivo" (realizador de esa plusvalía por ejemplo: empleado comercial). Desarrollados por Marx en "El Capital".

ALGUNOS FOCOS DE INTERES EN EL CONOCIMIENTO DE LAS CLASES SOCIALES DEL URUGUAY

Resulta conveniente —en este cuarto paso— presentar algunos focos de interés particular. En este sentido podemos tomar algunos en la estructura de clase rural. Pero antes, es conveniente una nueva delimitación, rechazando los intentos de "hacer un estudio" sobre las clases rurales por la vía de efectuar conversiones a partir de tres o cuatro fuentes estadísticas. El problema criticado reside en obtener el % de "clase alta", "media" y "baja" no sirve aun cuando se "descubra que la "clase baja" está subordinada a la "alta" mientras la "media" es independiente... y no sirve porque el contenido de cada "clase" así definida es confuso (proviene de varios criterios superpuestos), no ofrece un conocimiento significativo. Errandonea en un trabajo aparecido en el Cuaderno de Ciencias Sociales número 1, agrupa: "Clase alta o dominante: - sector latifundista (fundamentalmente pecuario); - sector rural empresarial (multiproductivo). Clase Media - sector de medianos y pequeños empresarios (multiproductivo, especialmente no pecuario); sector de administradores y ocupaciones de prestigio local. Clase Baja o Dominada - sector de asalariados rurales y de servicios personales; - sector de "minifundistas"; - sector marginal de "rancheríos rurales".

La ausencia de un trabajo empírico en tor-

no al cual utilizar las fuentes secundarias, no le permite a este autor estudiar las modificaciones habidas en el pequeño campesino. Por ejemplo, el peso real del pequeño campesino, su comportamiento político, el grado de proletarianización, la incidencia que ésta tiene en su actuación, los cambios que se derivan en el contenido de la Reforma Agraria (su radicalización posible), las zonas en que estas tendencias se dan, etc. Algunas de estas interrogantes son subsidiarias de una tendencia al crecimiento de los campesinos semiproletarios y de asalariados; comprobada por investigaciones realizadas en el área de influencia de la Estación Experimental de Agroonomía en Paysandú. Los datos existentes son provisorio pues no se ha terminado el procesamiento y la confrontación con resultados de anteriores investigaciones, pero igual muestran cómo los pequeños campesinos (remolacheros, trigueros) se ven obligados a convertirse en asalariados rurales durante parte del año e incluso en muchos casos, a contratar fuerza de trabajo asalariada para sus predios, mientras ellos se convierten en asalariados permanentes. Los datos anunciados podrán servir —de ser representativos de las diversas zonas de pequeños campesinos— para definir con mayor claridad una respuesta política. Aclaremos, se trata de que la validez incontestable del enunciado marxista sobre la necesaria alianza de obreros y campesinos: debe —para materializarse— partir de un conocimiento concreto de la situación de esa clase, conocimiento que le permitirá arbitrar las formas de lucha, las consignas, el tipo de programa. El conocimiento debe incluir también el conocimiento histórico de las actuaciones del campesinado en el Uruguay.

Otro caso más conocido; es el de los "asalariados rurales", parte de los cuales han tenido y tienen una participación en las formas sindicales. La existencia de numerosos sindicatos (peones de tambo, Espinillar, cañeros, del citrus, remolacheros, etc.), ya está proveyendo de una valiosa fuente de información, así como son fuentes para el conocimiento de los asalariados rurales varios trabajos aparecidos en la revista Estudios, firmados por R. Rezzano.

En un artículo al respecto, aparecido en MAR-CHA (16/4/70) se publicaron las cifras de afiliados y asalariados en las zonas de influencia de varios sindicatos. Las transcribimos por cuanto dan una idea de la influencia sindical, aunque las cifras de asalariados por zona y el que no se incluyan todas las organizaciones existentes puedan merecer algunas reservas.

(1) UTAA no tiene régimen de afiliación lo que no facilita la comparación con los restantes sindicatos aunque puede adelantarse que su incidencia ha disminuido.

(2) El alto porcentaje se ve facilitado por ser una sola concentración. Compárese ésta con las dificultades de un sindicato como peones de tambo que agrupa asalariados de empresas pequeñas (3 o 4 peones).

Otro foco de interés se encuentra en el latifundio (forma precapitalista de propiedad), el cual es caracterizado erróneamente como forma capitalista. Pensamos que por no ser comprendido cómo se integra (se enlaza) con las relaciones capitalistas. También aquí sería conveniente conocer de qué manera y qué alcance tiene la tendencia a la concentración de la tierra eliminando las medias y pequeñas propiedades y regenerando el minifundio como condición para obtener fuerza de trabajo geográficamente cerca. En esta tarea de conocer la incidencia de la base material en la estructura de clases es muy conveniente la lectura del trabajo de R. Arismendi sobre la "Cuestión Agraria" por las sugerencias que efectúa para un conocimiento de la base material y para las determinaciones de la estructura de clases rurales de la formación social uruguaya.

Otro foco de interés, es el que resulta de los cambios operados en la estructura de la clase dominante uruguaya, el sacrificio de sus fracciones con inversiones predominantemente industriales, el predominio de la burguesía financiera. La incidencia de estos cambios en la superestructura jurídico-política, así como las tendencias que se expresan en las últimas "quiebras" y "cierres" de las casas bancarias, así como el hecho significativo de que grupos financieros orienten sus inversiones fuera del país.

Finalmente, surgen tendencias claras a la concentración del capital y al incremento del número de asalariados, confirmando las leyes generales del marxismo, de indudable interés.

Estos son, con las limitaciones anotadas, algunos de los elementos que deben tenerse en cuenta en el estudio de las clases en el Uruguay (estudio que está por hacerse como vi-

mos). Nuestra insistencia sobre algunos aspectos teóricos tiene el objeto de liquidar cualquier confusión con sociologías subjetivistas (funcionalistas y sus variantes teóricos del conflicto, etc.); pero también enunciar algunas de las indicaciones a tener en cuenta en un estudio, así como ordenar algunos focos de interés y fuentes de datos útiles en la elucidación del tema.

Resta entonces, reafirmar que el panorama expuesto, tiene un punto de partida (una orientación): conocer aquellas clases, capas y fracciones de clase que resultan esenciales en cualquier propuesta de superación de la actual sociedad. Ello supone que tal superación no puede hacerse desde estudios taxonómicos, en los cuales cada individuo y grupo tenga un lugar (como si se tratase del organograma de una empresa capitalista), sino lograr el conocimiento adecuado, que permita conocer las fuerzas motrices de la revolución (las condiciones de su existencia) conocer la clase dominante (sus condiciones concretas de existencia).

Ello significa conocer la clase obrera en tanto fuerza dirigente y principal (10) del proceso de liberación uruguaya (conocimiento parcialmente existente); al campesinado, a las capas medias, al estudiantado, colaborando en definir con mayor precisión, en aportar más y valiosos datos estableciendo las formas en que se articula esta alianza, el peso de cada fuerza, las tareas que se derivan de su lugar, etc. Constituyéndose de esta forma en aportes reales de una "sociología comprometida". Recordando —por último— que la ciencia es tal cuando supera el nivel de la mera descripción para colaborar en la transformación del mundo, enriqueciendo por tanto la práctica humana.

BARRACA PALENZUELA

**Materiales de construcción, Sanitarios,
Pinturas, Accesorios en general.**

PEDRO BUSTAMANTE 1423

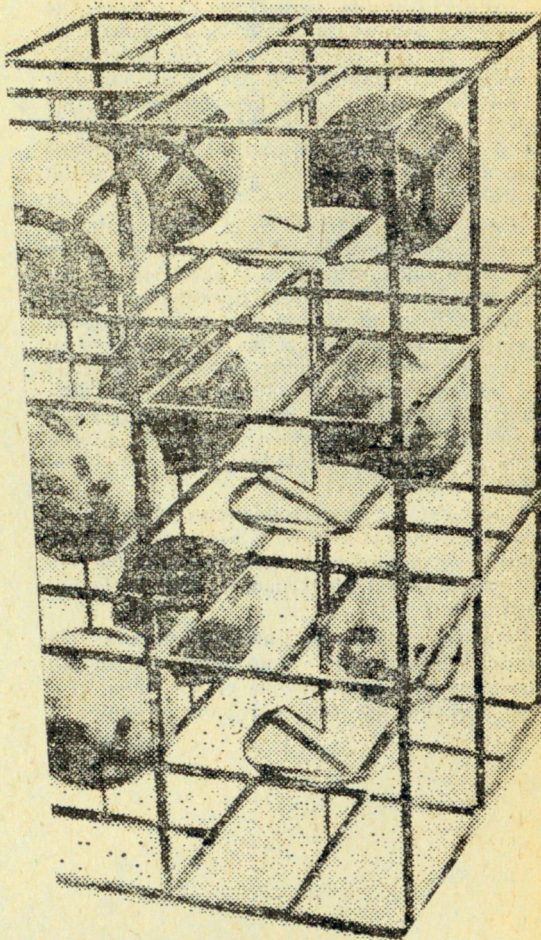
TELEFONO: 79 07 52

concepto de estructura social (un esquema)

CARLOS MOURIGAN

Definir un concepto es hacer un sintético balance del análisis científico de la esencia del desarrollo del fenómeno que refleja. Esto, para el concepto de estructura social es particularmente difícil dado el impasse en que está el saber sociológico dominante académicamente. Como la afirma David Willer, destacado sociólogo norteamericano que ha revisado los métodos de las tendencias en boga: "Ciertamente, los conocimientos y técnicas sociológicas experimentaron un avance desde los primeros pasos fundamentales dados por Marx, Weber, Durkheim y otros, en el sentido de que nuestro saber es ahora más amplio, pero no ha llevado a un conocimiento científico acumulativo, concebido como la armonización teórica y empírica de los elementos intelectuales adquiridos". No bien se inquiera por cualquier concepto clave en la materia, aparecen las más inconciliables definiciones que se cancelan mutuamente, ante lo cual los catedráticos expositores suelen optar por una, con parcialidad, o limitarse a un ecléctico resumen.

Un esbozo de los contrapuestos planteos acerca del concepto sociológico de estructura ha de incluir por lo menos los siguientes modos de derivarlo, que son también rasgos comunes de las motivaciones de sus ponencias y que en parte lo definen por su uso. Partiendo de la acepción de estructura ya en la vida orgánica, ora en la matemáticas, o bien en la lingüística, siguiendo los procedimientos de la lógica formal, suelen abstraer algunos rasgos de las estructuras en esos campos, y elevarlos al máximo grado de abstracción (tratando de dejar de lado todo lo relativo a las implicaciones del término en dichas ciencias, con relativo éxito), hasta llegar a la noción de: conexión y relación recíproca estables entre partes o unidades de un sistema, sujetas a ley; y luego, por género próximo y diferencia específica, descienden a su aplicación a lo social, aunque siempre en la definición retienen analogías y paralelismos con la disciplina de la que partieron; y así comprenden por estructura: al conjunto definido de relaciones sociales que ubica a los hombres en una totalidad dinámica integrada que es caracterizada diversamente por las distintas doctrinas. Se recurre a esta noción por varios motivos: para distinguir en la red de las relaciones sociales; para trazar modelos que sirvan de punto de referencia para el análisis de las situaciones concretas; para manejarse con una formalización que permita eludir las valoraciones acerca del orden y el progreso; para eludir con ella (estructuración y re-es-



tructuración) el planteo de las tensiones y conflictos; para superar la excesivamente amplia abstracción de cultura y civilización, que puede incluir varias sociedades; para explicar lo que hace posible las organizaciones, sin perderse en elementos difusos; para pensar las configuraciones sociales según la irreductibilidad del todo a sus partes y la precedencia del conjunto sobre éstas; para establecer en las sociedades globales tipos y formas de sociabilidad; para distinguir los fenómenos no coyunturales de las fluctuaciones.

En la aplicación del concepto de estructura es imprescindible considerar por lo menos tres modalidades principales, frecuentemente entrelazadas, que tienen implicaciones para lo que por él se entiende, y que son: la aplica-

ción de medidas matemáticas, la asimilación al concepto de institución, y la consideración ahistórica; aplicaciones conducentes a interpretar las estructuras según el orden establecido. 1) La traducción matemática suele hacerse: por identificación de las estructuras con lo cuantificable y lo susceptible de estadística; por identificación de las estructuras con la repetición simple de casos en masa; tomando por ellas a cualquier relación de partes de un conjunto; aislando fenómenos; dando eminencia a las relaciones ecológico-demográficas. Así se **facilitó** la asimilación de las estructuras al orden social, el concepto pasó a significar cualquier correlación empírica más o menos arbitrariamente relevada con omisión de las cualidades distintivas, enfatizando unilateralmente lo mensurable, con apariencia de precisión científica. 2) Es característico de Parsons y secuaces el círculo de comprender las estructuras como conjunto de instituciones y a las instituciones como manifestaciones de las estructuras. Dentro de esto entienden por estructura la diferenciación del sistema social en su combinación de instituciones; la integración de las expectativas de los actores en un conjunto; los grupos reconocidos más importantes; las costumbres, procedimientos y reglas determinadas; los estatutos y roles establecidos; los grupos con funciones impersonales; todo esto generalmente analizado según las manifestaciones de determinantes subjetivos del comportamiento, en un mareado empirismo nominalista. 3) El estructuralismo antropologista de extracción lingüística desestima, en base a una metafísica creencia en la inalterabilidad de la naturaleza humana, al efectivo desarrollo histórico, que toma como punto de partida del que aspira a salir procurando llegar a invariantes que definiría la consideración estructural. Por todas estas vías, que por rasgo común tienen además ser diferentes formas de interpretar el ser social por la conciencia social, se apunta a estudios sirvientes a afianzar el orden establecido. **La consideración del proceso de lo no-estructurado** tuvo una etapa que fue la de desmerecerlo como anomalía a erradicar o a absorber; al dar luego prelación al conflicto se le estudia como proceso de re-estructuración, de cambio de estructuras cuyas funciones siguen considerándose ya en forma harto abstracta ora con apariencias de empirismo, siempre dando eminencia a componentes del orden de la conciencia social, entendiendo los conflictos como oposiciones de entidades discretas a integrar mecánicamente. **El balance** es que todavía es valedera la afirmación de Lenin en 1894 de que "Hasta ahora, los sociólogos distinguen con dificultad, en la complicada red de fenómenos sociales, los fenómenos importantes de los que no lo eran (esta es la raíz del subjetivismo en sociología) y no sabían encontrar un criterio completamente objetivo para esta diferenciación".

Las precedentes definiciones del concepto de estructura por el procedimiento, de la lógica formal, del rasgo diferencial y los co-

munes, llevan a dar de él una visión unitaria, sin contradicción interna; lo conflictual es visto como fuera de la estructura, como anomalía, o como paso a otra estructura, o como encuentro de estructuras opuestas sin vínculo interno entre sí. Tales definiciones fuerzan los hechos porque se trata de una realidad contradictoria que sólo puede captarse por **un concepto dialéctico concreto**. Este ha de dar el desarrollo del objeto mismo, reflejando sintéticamente la contradicción determinante de su automovimiento, incluyendo la referencia a la práctica por la que se verifica. Aunque abarcar todos sus aspectos es un proceso para siempre abierto por la multilateralidad del objeto, siempre son posibles breves síntesis de tales rasgos más significativos, por un conjunto de definiciones, y se puede situarlo en el sistema del saber del mismo modo.

Según David Willer: "Quienes hoy hablan de "sistema social" no tienen derecho a hacerlo, por lo menos mientras no hayan establecido las unidades aproximadas correspondientes a los fenómenos de los sistemas sociales". Solo para los sociólogos cuyas definiciones de nuestro asunto hemos revistado, vale esta afirmación y la John Rex de que "es igualmente obvio que la sociología no dispone, en la actualidad, de ninguna teoría general de cierta trascendencia". Ambos especialistas en metodología omiten, en un desconocimiento que no es ignorancia sino lucha ideológica encubierta, que su disciplina se constituyó en teoría científica al establecerse que: el modo de producción de la vida material condiciona determinadamente el proceso de la vida social, política y espiritual en general; y al formularse, sobre esta verdad, el concepto de formación económico-social. Por ésta se designa: el conjunto ordenado de las relaciones sociales, determinado a partir de las relaciones de producción, cuyo desarrollo constituye un proceso histórico-natural. Esto ha hecho posible advertir la regularidad de los fenómenos sociales de los diversos países, pasar de su descripción empírica, o pasar de la consideración de sus relaciones sociales como un agregado mecánico de tales o cuales instituciones, el análisis científico de sus sistemas, estableciendo los rasgos esenciales por una consideración dialéctica de los aspectos universales y los particulares.

Las relaciones sociales establecidas en el proceso de la producción de bienes materiales sobre la base de la propiedad de los medios de producción, son las que conforman básicamente la estructura de las sociedades y dan el criterio de la diferenciación de la red de sus relaciones. No deben comprenderse las relaciones de producción en forma simplista: las configuran las formas de propiedad, de posesión de los medios de producción y, relacionado con esto, las relaciones entre la apropiación y la producción en su conjunto; su otro aspecto es la división del trabajo en relación al papel respecto a la producción. Es según ellas que se establecen los agrupamientos en las socieda-

des; y cuando las contradicciones entre ellos son antagónicas: las clases sociales. Es por la conformación estructural de esos grupos que surgen las superestructuras institucionales e ideológicas, y se determina la psicología social, así como el carácter de las comunidades más o menos amplias de esos grupos, más o menos duraderas que ellos.

El concepto de estructura social es contradictorio y en las sociedades antagónicas esa contradicción se expresa por la lucha de clases, por la cual se explica la dinámica de la integración, desintegración y reintegración a un nivel superior de las sociedades, así como la función efectiva de las instituciones en ellas. En el funcionalismo estructuralista el cambio social no se explica a partir de las estructuras, porque estas (definidas por la lógica de la identidad) son vistas como algo que es como es, como algo necesario en los sistemas sociales, como algo que intrínsecamente es coherente y sin problemas interiores propios; entonces los conflictos solo pueden verse: ya como anomalías por azar, ora como cuestiones de adaptación al medio, o bien como dificultades de crecimiento, madurez o descaecimiento evolutivo, que, de todos modos, se arreglan con ajustes de la estructura. La concepción dialéctica del conflicto dentro de la estructura y definiéndola, es la única explicación científica del cambio social, la única explicación por una sociológica denominación intrínseca, esto es, según las exigencias de la propia combinación de las relaciones sociales en conjuntos históricamente definibles, con los saltos revolucionarios en la sucesión de las formaciones económico-sociales. La sociología burguesa, como dijimos, ha llegado a formular una teoría del conflicto social aparte de las estructuras, explicándolo por una interacción de relaciones sociales en la que, cuando no recae en el empirismo, se ofusca en una multiplicidad de factores entre los que da predominancia a los subjetivos, velando las causas reales y los cambios efectivos de las estructuras más materiales.

Señalados los aspectos esenciales del concepto de estructura y las maneras de concebirlo, es menester observar que los diversos elementos de ellas se interconectan según la contradicción principal que es la de las fuerzas que determinan su automovimiento, su razón histórica. Los elementos de las estructuras sociales, las relaciones y acciones sociales, desde las económicas a las ideológicas, desde las básicas a las superestructurales, se articulan en una trabazón de contradicciones, determinada en las sociedades antagónicas por la lucha de clases. En cada contradicción esas acciones y relaciones sociales, según la situación respectiva de los grupos sociales, se disponen en forma opuesta, encontrada, trabadas, constituyendo cada uno de esos juegos de elementos un "momento" de la contradicción estructural. Cada uno de los momentos se da entrelazado con el otro, es ininteligible sin él, refiere a él, y es su relación respectiva lo que caracteriza las sucesivas fases del desarrollo histórico de las sociedades.

Como aclaración metodológica final de estas pautas, recordamos que no hay que confundir la definición del concepto con la del término. Este último significaría: conjunto ordenado de relaciones sociales; con esta definición verbal especula la sociología vulgar, usando el concepto con la misma laxitud, y adjudicando por consiguiente carácter estructural a fenómenos muy derivados. En el uso común se emplea el término para designar confusamente los fenómenos sociales más de base del sistema. La definición verbal no es más que la síntesis del uso, una indicación en otros términos de cierta realidad a la que mienta el término a definir. En la sociología burguesa las definiciones de este concepto no suelen ser más que definiciones verbales, transcripciones de los usos de ciertos científicos (nos referimos a los manuales al uso) tras lo cual se adquiere un conocimiento que es más de lo que piensa un autor o varios que un conocimiento de la realidad misma, o un modo de encerrarla.

PAPELERIA SUR



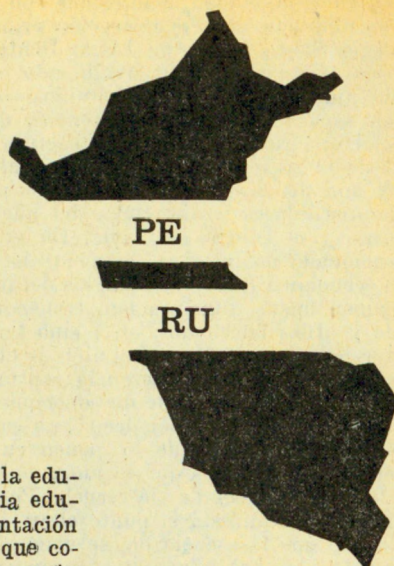
- ◇ EDICIONES PARA MAESTROS
- ◇ EXTENSO SURTIDO EN APUNTES DE PEDAGOGIA, PSICOLOGIA, FILOSOFIA DE LA EDUCACION, ETC., PARA ESTUDIANTES DE MAGISTERIO.
- ◇ PAPELERIA EN GENERAL Y PARA USO ESPECIAL DEL MAESTRO.
- ◇ PLANILLAS PARA LA ORGANIZACION ESCOLAR.

Y I 1525

TEL. 984817

educación global: nuevo horizonte para la enseñanza

GUILLERMO MOLINA



El presente artículo desarrolla nuevas ideas en torno a la educación, con especial énfasis en las vinculaciones de la ciencia educativa y las ciencias sociales. Su interés reside en la presentación de algunos puntos de vista de investigadores latinoamericanos que como Vasconi —del que reproducimos parte de su estudio en este número— enfrentan desde sus bases modos tradicionales de la formación y transmisión cultural. De otro lado, representa una aproximación a los planteamientos en elaboración por parte del equipo de jóvenes estudiosos nucleados en Desco, el Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo, con sede en Lima.

Los enfoques tradicionales

Una de las características más marcadas de los estudios sobre educación en nuestro medio ha sido el de considerarla en forma parcial o aislada del contexto social a que pertenece y en función del cual es posible explicarla y comprenderla para transformarla.

La forma más común ha sido examinar la educación sólo desde el punto de vista cuantitativo tomando medidas tales como el índice de escolaridad (porcentaje de la población en edad escolar que recibe educación) o las tasas de éxito y deserción (porcentaje de los que culminan o abandonan un ciclo o período escolar), con el propósito de ver cuál es el nivel educativo de la población y cómo se puede elevar ampliando los servicios educativos disponibles. Dentro de este enfoque se ha estudiado también la “producción” de graduados del sistema escolar formal en relación a las necesidades, presentes o futuras, de “mano de obra” que tiene o formula el sistema económico (1). Otros estudios, también cuantitativos, relacionan el nivel educativo de los países (medido a través de índices y tasas estadísticas, como p. e. el porcentaje de analfabetos, etc.) y su tasa de crecimiento económico (utilizando indicadores tales como ingreso per cápita, porcentaje de población en la agricultura, etc.) para establecer el grado de desarrollo alcanzado.

Todos estos enfoques se caracterizan por asumir una perspectiva parcial y abstracta, que no toca los procesos histórico-sociales

concretos y específicos que genera la estructura de dominación-dependencia típica de un país capitalista subdesarrollado, procesos que se manifiestan en la realidad educativa nacional.

Ya Mariátegui en su época había captado esa realidad y propuesto una manera adecuada de estudiarla, señalando que “el problema de la enseñanza no puede ser bien comprendido en nuestro tiempo si no es considerado como un problema económico y como un problema social” (2) irreductible a lo estrictamente técnico-pedagógico o meramente cuantitativo.

Educación y estructura de clases: Un enfoque totalizador concreto

Que la educación es un problema económico y social, significa que forma parte e integra el conjunto de relaciones sociales que constituyen la estructura social global de la sociedad peruana: relaciones sociales de producción, de clase, de poder o dominación, etc. Estas relaciones, que son relaciones de desigualdad entre las personas y los grupos, se reproducen y se manifiestan en la educación a través de la disparidad en la distribución de las oportunidades y acceso educativos.

Detrás de la aparente igualdad formal, y de la gratuidad de la enseñanza, se esconden profundas diferencias entre los niños y jóvenes que buscan garantizar su formación. Un niño indígena de Huancavelica, que asiste a un núcleo escolar campesino no

está en igualdad de condiciones con respecto a un niño que asiste a la sección primaria del colegio Santa María de Lima. Dentro de un mismo sistema escolar, recibiendo similares contenidos educativos, ambos niños se encuentran separados por las diferencias de origen social que responden a la estructura de clases de la sociedad peruana. De igual manera hay una diferencia social entre los maestros, administradores y directores del núcleo campesino y el colegio de Lima. En el ejemplo mencionado no interesa solamente la diferencia económica (mayores recursos del padre que suponen buena alimentación, transporte, vestido y útiles adecuados, etc.) sino también la diferencia socio-cultural: el niño de origen social alto recibe una herencia cultural sutil que comprende una serie de conocimientos, un "saber hacer", "un saber decir", un cultivo del "buen gusto", etc., que lo ponen en ventaja frente a otros niños que lo único que reciben es lo que les puede dar la escuela. Pero precisamente, y aquí está el punto clave, para asimilar lo que la escuela da, se exigen implícitamente esas habilidades y conocimientos que se adquieren no en la escuela sino en la familia, con anterioridad o simultáneamente a la asistencia escolar, y que dependen de la situación socio-económica y cultural de las familias: el "éxito" escolar está en función de los privilegios sociales del estudiante, de las facilidades que le proporciona su familia y que le dan ventaja frente a otros que no lo tienen; sin embargo, no siempre eso aparece así porque el origen social se oculta. Lo que se dice es que se trata de un don, de una aptitud natural del estudiante. Por el contrario en el caso del estudiante no-privilegiado, que tiene escasos o nulos recursos (radio, TV, biblioteca, discoteca, teatro, libros, etc.), se habla de destino personal para explicar el fracaso escolar o la deserción. Es el destino el que marca y define el pasar por la escuela (3).

Estas diferencias sociales se proyectan a lo largo de la carrera escolar, y la educación lejos de borrarlas o atenuarlas, las profundiza y perpetúa, consolidando como consecuencia la división de la sociedad en clases y el desequilibrio en la distribución de los recursos económicos, políticos y culturales, y la separación entre sectores dominantes y dominados. La estructura de la educación que refleja las relaciones de clase, se organiza socialmente de manera jerárquica en los diferentes aspectos: desde el núcleo escolar campesino o la escuela primaria pública, hasta el colegio o universidad privado elitista, en donde el acceso está en función del origen social de los estudiantes ya que detrás de la igualdad formal (todos tienen el derecho de recibir educación) se oculta la desigualdad de posibilidades reales de educarse bajo esas condiciones exigidas que muy pocos pueden cumplir o satisfacer, dada la distribución desigual del ingreso y la riqueza en la sociedad. Esa jerarquía de acceso y oportunidades es igualmente apreciable en cuanto a los maestros y al personal administrativo y de dirección, cu-

ya preparación o formación estuvo afectada por los factores de clases y situación social, que a su vez marcan y definen las posibilidades ocupacionales o de empleo.

Todos estos fenómenos y relaciones sociales determinan la forma en que está organizada y funciona la educación en el país. En ese sentido se dice que constituye un fenómeno social total: es decir la educación es considerada como el producto de un proceso complejo en el que intervienen todos los factores mencionados anteriormente. Las diferencias económicas, socio-culturales y políticas, permiten a los grupos con mayores recursos constituirse en sectores dominantes e imponer a los demás una forma determinada de ver las cosas, de organizar la sociedad y la educación, de acuerdo a lo que ellos piensan.

En esa medida la educación se orienta a legitimar el orden establecido al transmitir contenidos educativos, valores y normas, que tienen por objeto inculcar la aceptación de la forma en que actualmente funciona el sistema social, es decir aceptar la desigualdad existente. Es por ello que se dice que la orientación de los procesos educativos (contenidos educativos, programas, planes) se halla condicionada por los intereses, experiencias y percepciones de los grupos dominantes que utilizan al Estado como instrumento de imposición de sus intereses particulares. En el caso de la educación formal los grupos dominantes influyen en la formulación de la política educativa, de tal forma que ésta responda a su "forma de ver y representarse las cosas". Pero además de servir a los intereses principales de dichos grupos, a través de su política educativa, el Estado debe responder también siempre en cierta medida a necesidades e intereses generales de la sociedad con el objeto de recibir un cierto consenso o aceptación de parte de los grupos no-dominantes. Por esto es importante determinar qué intereses sustenta el Estado para poder entender el tipo y la naturaleza de la educación que se tiene como objeto de estudio.

Ahora bien, ello no implica desconocer que hay procesos específicamente educativos que tienen su propia forma de organizarse y desenvolverse como estado el aspecto técnico-pedagógico y lo referente a la formación instrumental, es decir el conjunto de herramientas intelectuales (categorías de pensamiento, conocimientos, códigos, etc.) y ciertas habilidades y destrezas, que indudablemente también están condicionadas por la manera dominante de "ver y hacer las cosas".

Estos procesos educativos influyen a su vez en el contexto social condicionante, por ejemplo la preparación técnica y científica puede influir en la forma en que funciona la producción de bienes y servicios elevando el rendimiento y la eficiencia. Las nuevas carreras pueden dar origen a la formación de nuevos grupos sociales y a la creación de organizaciones con diferentes finalidades, dentro de la sociedad. De esta manera así como la educación como proceso social surge de las demás estructuras sociales, resulta de ellas,

también puede influir en el funcionamiento de dichas estructuras. Pero el fenómeno educativo así constituido y así relacionado a los demás estructuras no permanece inmutable sino que en cuanto proceso social cambia constantemente a una velocidad o a un ritmo determinado y según se trate de unos y otros elementos o agentes integrantes del proceso propiamente educativo. De la misma manera, el proceso educativo en su conjunto cambia a un ritmo propio, diferente al de otros procesos sociales.

De esta manera el enfoque aquí propuesto considera al fenómeno educativo como un fenómeno social total, inserto en la realidad social global y configurado por las determinaciones provenientes de las otras estructuras sociales.

Al mismo tiempo como una estructura específica, con rasgos propios, que constituye una totalidad o una unidad global en la que se organizan diversos aspectos y elementos educativos (formales e informales) interrelacionados entre sí y de manera conjunta y/o individual con la estructura social global y sus diferentes aspectos y procesos.

Educación formal e informal

Dentro de esta perspectiva globalizadora es necesario distinguir los elementos, agentes y funciones de la educación, que se organizan y procesan tanto a través del sistema escolar formal como del sistema informal, que constituyen los dos canales básicos de transmisión del contenido a los sujetos de la educación. Ambos canales están relacionados pero no necesariamente coordinados, a tal punto que pueden difundir contenidos contradictorios.

Esto es, que al lado de la educación formal, que proporciona el sistema escolar en sus diferentes niveles, actúan otros agentes educativos: la familia, el conjunto de relaciones informales (los amigos, compañeros, etc.), los medios de comunicación de masas, los partidos políticos, y el centro o lugar de trabajo. Agentes formales e informales de la educación están constantemente influyendo en la formación del educando y van modificando su orientación al cambiar los contenidos que transmiten. Este es otro aspecto básico; el considerar el conjunto de "fuerzas" educativas que en un momento dado están actuando con diferente gravitación o peso sobre el educando, y no solo tomar en cuenta la educación escolar formal que representa solamente un aspecto de la realidad educativa global. Lo que determina la naturaleza del "producto final" es la composición de fuerzas educativas actuantes y el peso específico que cada una de ellas tiene.

La familia tiene ahora que compartir, mucho antes de que el niño vaya a la escuela, su poder formativo con los medios de comunicación de masas sobre los que no ejerce ningún control. Los grupos de pares y de ami-

gos reinterpretan, las "normas oficiales" de la cultura que proporciona la escuela o la familia, dando las "normas reales" que rigen el comportamiento cotidiano en múltiples esferas. De ahí que los diferentes contenidos que vienen de los agentes no tengan que coincidir necesariamente.

Funciones de la educación

Se pueden señalar dos funciones básicas realizadas por la educación formal e informal:

1. Una función de socialización general a través de la cual se difunde una determinada cultura, con su propio signo ideológico.
2. Una función de socialización particular por la cual cada individuo es seleccionado y preparado para ejercer uno u otro rol en la sociedad y dentro de la estructura de clases.

En el primer caso se trata de una tarea de indoctrinamiento que inculca la aceptación de las normas y valores dominantes con el propósito de asegurar la "estabilidad y cohesión del sistema". La función de socialización particular está referida a la selección para el desempeño de roles sociales y se realiza en función de la estructura de clases sociales que se encuentra en la base del proceso educativo. Si bien pueden variar los contenidos de la formación según se trate de uno u otro agente educativo (la preparación escolar difiere del entrenamiento en el trabajo), la selección social que efectúa la educación está siempre presente.

Apariencia y realidad

Al interior de cada una de ambas funciones se puede distinguir un aspecto explícito, declarado, de la educación, y una consecuencia implícita:

1. Función de socialización general:
 - a. lo explícito: propagación de valores universales como patriotismo, honradez, afán de superación, religión, etc.
 - b. lo implícito: difusión de la ideología de legitimación del sistema. Detrás del patriotismo como valor, expresado en el "culto a los próceres", se encuentra una visión elitista de la historia peruana.
2. Función de socialización particular:
 - a. lo explícito: preparación y capacitación de personal a determinado nivel educativo.
 - b. lo implícito: mantenimiento del sistema de clases vigentes a través de una estratificación de la asignación y acceso educativos.

Los aspectos explícitos son las metas y objetivos proclamados por la educación; es lo visible y lo que aparece a primera vista. Lo implícito es lo no manifestado que está oculto y es preciso descubrir a través de la investi-

gación científica; es decir, las consecuencias reales que se desprenden de una forma determinada de organización de la sociedad y de la educación: división de la sociedad en clases sociales que se polarizan y distancian, diferencias que se manifiestan en la desigualdad de oportunidades educativas, y en el acceso a los diferentes servicios educativos.

Las diferencias de oportunidades reales y acceso educativo están referidas entonces al funcionamiento del sistema global y de manera más inmediata a la dinámica de clases que se expresa en el origen social tanto de los educadores como de los educados en los diferentes planos educativos formales o informales. De esta manera se manifiesta la íntima interdependencia entre el proceso educativo y su contexto social inmediato.

Educación: conservación y cambio

En esta interdependencia los procesos educativos tienden a reforzar la forma en que está organizado el contexto social, tal como existe; pero también tienden a cambiar a medida que el contexto se modifica. Como se mencionó al comienzo los procesos educativos no permanecen estáticos sino están cambiando continuamente aunque a un ritmo específico, diferente al de otros procesos sociales.

El sistema de educación formal se ha venido modificando a un ritmo menor que, por ejemplo, el sistema económico o la estructura productiva; y aún entre los fenómenos educativos se observa una diferencia notable de cambio: mientras los contenidos educativos escolares, que se articulan en los textos y programas oficiales, cambian lentamente, los contenidos que difunden los medios de comunicación de masas se sustituyen rápidamente unos por otros. A esta situación, de diferentes ritmos de cambio, se hace referencia cuando se habla del "desarrollo desigual y combinado" de la sociedad peruana.

Estas diferencias se tornan más claras si se examinan los procesos globales de cambio social del país, lo que a su vez permite situar en su exacta dimensión la naturaleza y el papel de la educación como factor de cambio. Si se toma el sistema escolar en su relación con los agentes de la educación informal y lo ocurrido en la estructura económica, se puede apreciar cómo la urbanización y la industrialización, bajo condiciones de dependencia, generan una nueva situación social que demanda nuevas habilidades y roles ocupacionales que implican una preparación o formación distinta cualitativamente a la que la educación escolar viene proporcionando.

Sin embargo, el sistema de educación formal, no obstante que se amplía y se expande cuantitativamente, mantiene dentro de este marco nuevo su orientación tradicional, es decir, se encuentra "retrasado" en su ritmo de cambio con respecto a lo que ocurre en los otros sectores de la sociedad. No ocurre lo mismo con los agentes informales de la educación, los que asimilan la nueva situación social y la procesan a través de los contenidos

que difunden: la familia, los medios de comunicación de masas, los centros de trabajo, sufren modificaciones y las transmiten al resto de la sociedad, convirtiéndose en factores de cambio.

Lo que importa señalar aquí es que las agencias educativas (informales en este caso) se tornan factores de cambio en la medida en que se han producido cambios sociales previos y se han modificado las condiciones anteriores. Esos cambios sociales están dados por la introducción y expansión de la industria, las actividades comercial-financieras y de servicios, el crecimiento de las ciudades debido a las migraciones, etc. y llevan consigo valores y "nuevos" estilos de vida, de carácter urbano, que son reproducción de los que caracterizan a los países desarrollados dominantes. Los agentes informales de la educación recogen esos "nuevos" valores y normas y los difunden a través de los contenidos que transmiten, acentuando los cambios mencionados (4).

De la misma manera una reforma del sistema de educación formal puede adecuarlo a la "nueva" situación urbano-industrial dependiente, "poniéndolo al día" por así decirlo, de tal forma que responda a las exigencias ocupacionales y a los valores y normas que dicha situación plantea y contribuya a ese tipo de cambio. En ambos casos (formal e informal) se dice que la educación actúa como factor de cambio social inducido ó secundario (5), es decir que no obra por sí sola sino que opera en función de los cambios producidos en el contexto social, contribuyendo una vez modificada ella misma, a acelerarlos.

Lo anterior supone que se puede realizar una reforma educativa siguiendo el modelo de "desarrollo" capitalista dependiente ("un desarrollismo") (6) en el marco de la actual situación urbano-industrial dependiente, ó plantear una reforma, dentro de un modelo de desarrollo autónomo y no-capitalista, en el marco de una revolución cultural que modifique el conjunto de ideas —representaciones y de actitudes— comportamiento que en la actualidad tienen vigencia. En este contexto la educación formal e informal se tornan instrumentos de modificación de los valores y de creación cultural, por un lado, y agentes de educación permanente y de superación cultural por otro.

Entonces en la medida en que se producen transformaciones sociales y económicas de base, la educación tanto formal como informal una vez modificada, puede acentuar dichas transformaciones y crear la posibilidad de otras nuevas. Se deduce de aquí que la relación y desarrollo no es automática en el sentido de que a mayor educación mayor desarrollo, sino que el aporte de la educación al desarrollo está en función de las transformaciones socio-económicas que lo hacen posible, y una vez creadas dichas condiciones la educación puede contribuir a acelerar y acentuar la intensidad de dicho proceso de desarrollo.

(De la Revista
"Educación" - Lima - Perú).

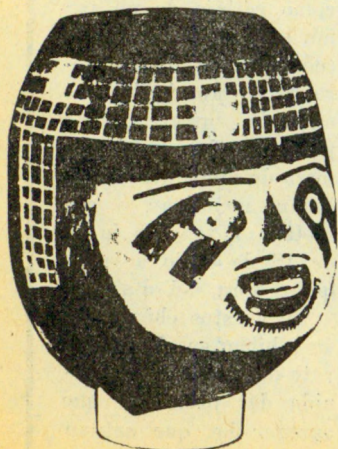


- 1 La educación es un arma de lucha contra la pobreza y el atraso.

Busca por tanto capacitar a todos los peruanos para el trabajo productivo, no es un simple adiestramiento para beneficio del actual orden económico.



- 2 La educación aspira a cambiar las estructuras socio económicas nacionales forjando una nueva mentalidad destruyendo los valores de la desigualdad y el conformismo.
-



- 3 La educación no puede ignorar la alienación que afectan al Perú como resultado de la dominación externa e interna que han operado secularmente en nuestra historia.
-

- 4 La educación debe ser desalienante, liberadora, afirmativa de la propia personalidad nacional.

fines
de
la
educación
peruana

- 5 La educación debe ser una revolución en la cultura.
-

- 6 El término final de nuestra educación es el hombre cabalmente desarrollado y libre actuando en una nación verdaderamente libre e integrada.
-

- 7 Nuestra educación debe ser profundamente concientizadora, liberadora y peruanizadora.

investigación, medio social y rendimiento

ESTUDIO PSICOLOGICO DE 5000 ALUMNOS DEL
CICLO PRIMARIO EN EL DISTRITO 10 (MAROÑAS)
MONTEVIDEO

BLANCA DESIDERI DE CASTIGLIONI
ELENA MIGLIARO DE MOTTA
ZORAIDA CARBONELL DE SEMELEN

La investigación que motiva este trabajo se realizó durante los años 1967 y 1968. En 1967 se administró el test de inteligencia de Kuhlman-Anderson a los alumnos de 1º a 6º año de las nueve escuelas que integran el distrito N° 10.

En el año 1968, con el fin de recabar más datos, se testaron usando la misma prueba 2dos. y 4tos. años.

Las escuelas correspondientes al distrito son: N° 55, 56 102, 113, 123, 129, 186, 191 y 195. Su ubicación puede verse pormenorizada en el plano de la zona.

Estudiada la prueba y determinados los C. I., establecimos, de acuerdo a ellos, cuatro niveles:

- Normal alto, aprendizaje rápido C. I. de 115 o más.
- Normal, C. I. de 114 a 86.
- Normal bajo - marginal C. I. 85 a 70. Población de clase de recuperación pedagógica.
- Debilidad mental C. I. de 69 o menos. Población de Escuela de Recuperación Psíquica.

Entre los alumnos de las escuelas del distrito encontramos que estos cuatro niveles se distribuyen de la siguiente manera:

C. I. 115 o más	4%
C. I. 114 - 86	65%
C. I. 85 - 70	26%
C. I. 69 o menos	5%

La frecuencia del retardo mental, en nuestro país, de acuerdo a una investigación del año 1965 sobre 15.185 escolares es de:

C. I. 69 o menos	4%
C. I. 85 - 70	11%

uruguay 1971

"Todos los ciudadanos son iguales ante la Ley..." CONS-
TITUCION DE LA
REPUBLICA.

"Hace poco, tres niños de entre 9 y 11 años de edad, se tirotearon con una patrulla policial en las inmediaciones de la estación Artigas de AFE".

"Algunos días después otros dos niños incendiaron un auto estacionado en la zona de 18 de Julio y Ejido".

"Y, entre ambos episodios, ocurrió el impactante caso del niño de cinco años que murió carbonizado en una vivienda de cantegril a la que prendió fuego un fuego un grupo de degenerados".

"En un lapso muy breve "la niñez abandonada" se encaramó tres veces seguidas a la crónica policial. Obviamente, estos casos aislados, por más dramáticos que resulten, no contienen verdadera significación como reflejo de un fenómeno social, pero sucede que, en forma paralela a estos hechos, se advierte una notoria presencia de cierto número de niños que deambulan, mendigan o corretean a todo lo largo de 18 de Julio a cualquier hora del día".

"Y a estos chicos que se exhiben en el escape-rate de la principal avenida del país, hay que agregar los que actúan

Comparada con la de otros países, la del nuestro, en los C. I. más bajos es un 1% más elevada, mientras que en los C. I. de 70 - 85 el porcentaje es similar.

En la investigación del distrito 10, el porcentaje en el nivel inferior es mayor al nacional en un 1% y en el siguiente este tanto por ciento pasa de 11 a 26. Esto demuestra que en la zona estudiada hay un número importante de alumnos, el 31%, que por su nivel mental necesitan atención especial.

Estudiados los cuatro niveles de C. I. en los distintos grados escolares encontramos que en 1er. año los alumnos con C. I. de 115 o más y los de 114 a 86 son numerosos, 7,5% y 72% respectivamente; decae bruscamente la cantidad en 2do. año obteniéndose 3,6% y 63%. Se mantienen en los años sucesivos la constancia en el C. I. como puede verse en el cuadro siguiente:

	115 y más	114-86	85-70	69 y menos
1os.	7,5%	72%	18%	3%
2os.	3,65%	63%	26,4%	7,2%
3os.	4%	68,6%	23,4%	3,88%
4os.	2,47%	59%	30,8%	7,54%
5os.	1,34%	60%	34,2%	4,3%
6os.	4,7%	65%	27,6%	2,4%

Esto fue corroborado en el año 1968 al administrar la misma prueba de inteligencia a los alumnos de 2os. y 4os. años que pertenecían a los. y 3os. respectivamente el año anterior.

En 2º año se comprobó que un número elevado de alumnos pasaron al nivel inmediato inferior.

En 4º año la constancia del C. I. fué evidente. Pocos alumnos cambiaron de nivel sin llegar en ningún caso a variarlo de una manera significativa.

Comprobamos que en todos los grados escolares los alumnos cuyas edades cronológicas corresponden a la edad pedagógica establecida o tienen uno o dos años menos, son los que acusan un C. I. de 115 o más, y los de E. C. mayor en dos o más años que la pedagógica, se encuentran en los niveles de C. I. 85-70 y 69 o menos.

uruguay 1971

en la Plaza Independencia o en la estación General Artigas. Pero, además (y este es el aspecto más sustancial desde el punto de vista social), hay que sumar las banditas de niños que vagan todo el día, en procura de una travesura o una rapiña, por las calles de los barrios marginales, Maroñas, Manga, La Teja, Nuevo París, Marconi, Cementerio del Norte, etc.”.

“Sin embargo, pese a que el núcleo familiar aún existe en la base de la vida de estos niños, son verdaderos “abandonados”. Porque esta condición no se caracteriza simplemente por la ausencia de padres al lado del chico, sino que comprende toda una gama ramificada de formas en que se ha perdido el amparo, la protección, la asistencia al menor por parte de sus familiares y hasta por parte del Estado”.

“Se trata de los aspectos del desamparo económico, moral, psicológico y aun afectivo. Niños que no tienen qué comer ni con qué vestirse, ni dónde dormir fuera de una yacija inmundada, son “abandonados”, están sometidos a la presión desquiciadora de la falta de protección, aun cuando vivan bajo el techo de una casilla y vean diariamente a sus padres”.

rendimiento e igualdad • rendimiento e igualdad • rendimiento e igual

Esto se observa en todas las escuelas del distrito.

Resumiendo, en cada clase:

Los alumnos menores tienen C. I. más alto y los mayores son de bajo nivel intelectual.

Constatamos además que en cada grado escolar el número más elevado de alumnos tiene la E.P. requerida.

En el 1er. año el porcentaje alcanza al 50%; pero de 2do. a 6to. año va disminuyendo desde 37 a 33%.

El mayor número de alumnos se encuentra en la E. P. y en uno o dos años más que ésta. Es decir que la población escolar se mantiene en general dentro de la E. P. del año escolar que cursa; pero un alto porcentaje cursa el grado con más E. C. que la debida.

Ese 50% de alumnos que cursan 1er. año con la E. P. correspondiente comprende un 79,5% de niños con C. I. normal y superior a lo normal. De 2do. a 6to. año donde el porcentaje no alcanza al 40%, los alumnos con C. I. normal y superior a lo normal oscilan entre 61 y 70%.

Una vez determinado el C. I. de todos los escolares, llamamos el C. I. medio de cada escuela lo que nos permitió ubicarlas dentro de las categorías socio-económico-culturales ya establecidas, o sea:

Cat. A. — Muy buena.

Cat. B. — Buena.

Cat. C — Mala.

Ordenamos las Escuelas del distrito de acuerdo a los C. I. medios obteniendo el cuadro que sigue:

Escuela Nº	C. I. Medio	% Normales
129	83	56
56	87	59
123	89	61
191	90	64
55	91	65
186	92	71
102	92	75
113	96	81
195	103	88

uruguay 1971

“...Y, sin embargo, EL DIA tiene la convicción de que el problema debe abarcar, en sus términos de abandono económico, moral, afectivo, etc., a miles de niños solamente en Montevideo. Niños de cantegriles y conventillos y otros que no son de cantegriles ni de conventillos. Niños de hogares golpeados por la desocupación, el alcoholismo, la brutalidad, la ignorancia y que viven y crecen bajo la compulsión de todos los elementos negativos. Niños que no van a la Escuela pese a lo cual los padres, misteriosamente, continúan cobrando asignación familiar. Niños que no se ven mendigando por 18 de Julio porque se limitan a pedir comida entre los vecinos de su barrio”.

“El niño de los cantegriles es un adulto completo a los 8 años”. Esta frase, que revela uno de los aspectos más crudos del problema de la niñez abandonada en su reducido más miserable, es por otra parte, altamente ilustrativa acerca de las pendientes sociales que, en general, acechan a toda la infancia que no recibe una asistencia adecuada”.

“—¿A qué se debe el auge actual del problema de la niñez abandonada, señorita Darizeuren?”.

“—Si el abandono no

En el distrito hay pues:

1 escuela en la Categoría A.

7 escuelas en la categoría B.

1 escuela en la categoría C.

Nos preguntamos: Si las escuelas están todas en la misma zona, no más distantes de diez cuadras unas de otras, cómo es que aparecen las tres categorías antes citadas.

La respuesta puede surgir al analizar las condiciones de la zona. Esta es muy heterogénea: La situación de los habitantes que la integran oscila entre los de condiciones de vida infra-humanas y los de clase media baja formada por trabajadores con ingresos regulares y empleados públicos. Hay un número reducido de profesionales.

En lo referente a vivienda, el núcleo de pobladores de clase media habitan en casas que permiten condiciones aceptables de vida.

Es de hacer notar que en el distrito no existen conexiones en las obras de saneamiento.

Gran número de integrantes de la zona viven en promiscuidad y hacinamiento, en lugares en que no hay agua a domicilio y donde el alumbrado público es insuficiente o inexistente. Donde estas condiciones negativas son más agudas es en los "cantegriles".

Existen grandes extensiones de terrenos convertidos en basurales. La vida cultural y la de recreación son muy restringidas; no hay ni bibliotecas, ni teatros ni parques infantiles, ni asociaciones culturales que desarrollen actividades con el niño. No hay tampoco dependencias de la Universidad del Trabajo.

Existe sí un gran espacio abierto ocupado por el Hipódromo, lo que da a la zona una especial característica con las derivaciones positivas y negativas inherentes a este tipo de atracción.

Hay en la zona un número apreciable de fuentes de trabajo, pero la población mayoritaria no es absorbida por ellas; hay una considerable e importante cantidad de personas desocupadas; trabajadores de changas, la mayoría, obreros de la construcción.

Integran también la población policías y personal del ejército, un número limitado de empleados y una proporción reducida de trabajadores del Hipódromo.

La única escuela de categoría A N° 195, turno vespertino, ocupa el mejor edificio escolar de la zona situado sobre una importante calle; el mismo edificio lo ocupa en el turno matutino la escuela 102 que, dentro de las de categoría B tiene muy buena ubicación.

El 88% del alumnado de la escuela N° 195 está ubicado dentro de la zona normal del C. I.; hay un solo niño con C. I. nivel 69 o menos.

uruguay 1971

tiene una causa patológica, la razón de ser de ese fenómeno hay que buscarla en la raíz social. Y, en estos momentos, se está viviendo una crisis social y económica que está influyendo negativamente sobre algunas capas de la población. Si el padre de familia no tiene ocupación o posee solamente un trabajo a destajo o changas, él y su familia son paulatinamente rodeados por la miseria. En esta familia va a comenzar un proceso de deterioro físico y moral. Es imposible que esa degradación no se produzca cuando la constante vital de los integrantes de esa familia consiste en preguntarse: ¿cómo voy a comer hoy?"

"Allí surgen los niños abandonados".

"Aun cuando no exista un abandono estricto, es decir, el dejar al niño en el medio de la calle, rige un abandono virtual y no menos grave: el de no poder atenderlo en sus necesidades alimenticias, médicas, de ropas, de esparcimiento, etc."

... ..
"¿Son recuperables esos niños?"

"—A mi modo de ver son irre recuperables mientras se mantenga el actual concepto de las instituciones sociales".

—“¿Por qué?”

—“No es posible recuperar a un niño si se olvida que pertenece a ho-

Sus alumnos provienen de hogares normalmente constituidos en un 98%; el número de hijos por familia es de uno o dos. Los padres de los alumnos de esta escuela son los que presentan más elevado nivel cultural, con el porcentaje mayor de madres que han cursado secundaria. Hay solo un 1% de padres analfabetos y un 3% de madres en la misma condición. No se han registrado en esta escuela casos de padres solteros.

En la escuela Nº 129 del nivel C y las que le siguen, Nº 56 y 123, de categoría B, pero cerca de su límite inferior, el alumnado con C. I. normal es respectivamente de 56%, 59% y 61%. Encontramos un 13% de uniones libres. El porcentaje mayor de familias que tienen de 8 a 14 hijos se encuentra en estas escuelas.

El nivel cultural es deficiente; no hay padres que hayan cursado secundaria y el analfabetismo alcanza un 12%. Hay un alto porcentaje de padres solteros; en estos casos la madre es la que mantiene el grupo familiar, realizando tareas de servicio doméstico. Es de hacer notar que la escuela 129 nivel C, está a 4 cuadras de un "cantegril". En la zona, la selección de los alumnos de cada escuela se hace naturalmente. Los padres que ocupan una posición estable, con sueldo regular, eligen para sus hijos la escuela mejor ubicada y en general el horario de la tarde es el preferido.

El nivel mental de los niños está en relación directa con el ambiente socio-económico-cultural.

La influencia que el medio tiene en el desarrollo de las capacidades innatas es innegable.

Cuanto más amplias y variadas sean las motivaciones que se le brindan al niño, mejor y más completo será su desarrollo.

El niño con carencias nutricionales, que vive en condiciones ambientales deficientes, cuyo grupo familiar no está normalmente constituido, que carece de alicientes culturales, obviamente, no puede alcanzar un desenvolvimiento adecuado.

El informe médico nos proporciona los siguientes datos:

Respecto a la alimentación, en un 26% la considera buena y mala, en un 74%. Los niños correctamente alimentados son los que concurren al Comedor Escolar de la zona, donde se les proporciona una dieta equilibrada. En muchos casos, sin embargo, esta dieta, resulta insuficiente, ya que es la única comida completa que ingieren algunos niños, en las veinticuatro horas del día.

CONCLUSIONES:

1. Las escuelas mejor ubicadas están integradas por alumnos con más alto nivel intelectual y con E. C. correspondiente a la E. P. del año que cursan. Proviene de hogares normalmente constituidos, con hijos poco numerosos y se dan en ellos porcentajes más bajos de padres analfabetos.

Uruguay 1971

gares que están deshechos o son inconvenientes para el chico. Mantiene un nivel mientras se encuentra en una buena institución; pero vuelve al hogar y retrocede".

—¿Cómo describiría usted a esos niños?"

—Por mi experiencia, aún muy pequeños ya asumen frente a la vida una actitud de rechazo. Debe agregarse, además, que viven diariamente todos los problemas de las relaciones inadecuadas tanto en lo económico, como en lo sexual, en lo familiar como en lo social. Se aprende desde muy chico a mentir, a engañar, a comerciar con la miseria".

—“Personalmente rechazo toda posibilidad de que un niño salga a trabajar a la calle, en el más hostil de los medios. Pero, no obstante, me he encontrado con niños de hasta 5 ó 6 años que no tienen otra alternativa que trabajar: eso ocurre, sobre todo, en los hogares donde se depende de un seguro de enfermedad, de paro o la asignación. Cuando este dinero se termina, hay que salir a trabajar. Y sale el niño”.

—¿Y por qué no buscarle trabajo a los mayores?"

—Eso es fácil decirlo. Pero es lo más difícil en la realidad. Es casi imposible obtener un empleo para el padre o

2. Sería deseable proporcionar estímulos necesarios a los alumnos de alto nivel intelectual para que lleguen a desarrollar íntegramente sus capacidades.
3. Se ve la necesidad de posibilitar a los niños de nivel intelectual normal para que puedan continuar sus estudios a nivel de Enseñanza Secundaria o de Universidad del Trabajo.
4. Sería necesario crear clases de Recuperación Pedagógica y Escuelas de Recuperación Psíquica, ya que el 31% de la población escolar posee un C. I. inferior al normal.
5. Es de hacer resaltar la tarea considerable que representa para el maestro la atención de clases, generalmente numerosas, con niños en los que el porcentaje de C. I. normales está entre el 56 y 71%.

De cumplirse la conclusión Nº 4, se despejarían las clases de lastre que representa esa población considerable de alumnos de los niveles inferiores; posibilitando así al maestro para que su labor, ya de por sí difícil por la cantidad de factores negativos con los que tiene que luchar, no se disperse y se aproveche íntegra para obtener de los escolares un desarrollo más completo, que los capacite para llegar a integrarse mejor personal y socialmente.

Los datos sociales fueron proporcionados por la Directora del Departamento Social de Salud y Bienestar Escolar Sra. Inés Saviotti de Bermúdez.

uruguay 1971

la madre del chico. El problema laboral es grave, no hay ocupación para nadie”.

“Nuestro país posee un Código del Niño que, en su momento, constituyó un motivo de orgullo incluso por el hecho de que representaba algo así como una “avanzada” dentro del panorama sudamericano que, veinte o treinta años atrás, no se caracterizaba, precisamente, por la preocupación ante la niñez”.

“Pero ocurre que nuestro Código del Niño no se aplica en lo que tiene que ver con la cuestión planteada en esta encuesta, es decir, los niños que sufren abandono económico o moral”.

De una encuesta del diario “EL DIA” de Montevideo del 9 de mayo de 1971.-

EL SUSCRIPTOR DEBE SABER

- * que estaba pagando por su revista menos de su costo;
- * que por iniciativa de un destacado grupo de maestros, se ha comenzado a publicar la valiosísima carpeta “TEMAS DE CLASE”, gran auxiliar de trabajo;
- * que esto ha elevado el número de páginas en un 30 % y los gastos, por su especial elaboración, en un 50 %; vale decir que ahora el suscriptor está pagando su revista MUY POR

DEBAJO DE SU COSTO.

Qué hacer para seguir beneficiándose?

Cuál es la posible colaboración del suscriptor?

- * Contribuir y hacer contribuir en la campaña financiera.
- * Conseguir un nuevo suscriptor.
- * Obtener un aviso.

USTED TAMBIEN PUEDE HACERLO.

la igualdad

FEDERICO ENGELS

1877

El que hayamos acabado con la absurda y necia construcción que da el señor Dühring a la idea de la igualdad, no quiere decir que hayamos acabado con la idea misma, que, principalmente con Rousseau, ha desempeñado un papel teórico y durante la Revolución y a partir de ella, un papel político práctico, y que todavía desempeña un considerable papel agitador en el movimiento socialista de casi todos los países. Aquilatando su contenido científico, pondremos también de manifiesto el valor que tiene esta idea para la agitación proletaria.

La idea de que todos los hombres, por el mero hecho de serlo, tienen algo de común, que los hace ser, hasta donde alcanza ese algo común, iguales, es naturalmente, antiquísima. Pero el postulado moderno de la igualdad difiere radicalmente de esa idea y consiste, más bien, en derivar de esa propiedad común a todos los hombres, de esa igualdad de los hombres como tales hombres, el principio de la igualdad política o social de todos los seres humanos, o a lo menos de todos los ciudadanos de un Estado o de todos los miembros de una sociedad. Hubieron de pasar y pasaron, en efecto, miles de años, antes de que de aquella idea primitiva de la igualdad relativa pudiese surgir, como un corolario suyo, la idea de la igualdad dentro de la sociedad y del Estado, antes de que esta deducción se impusiese como algo evidente y natural. En las más antiguas comunidades primitivas, solo podía hablarse de igualdad, a lo sumo, entre los miembros de la misma comunidad; las mujeres, los esclavos, los forasteros, quedaban excluidos, naturalmente, de esa igualdad. En Grecia y en Roma, las desigualdades entre los hombres tenían mucho más fuerza que cualquier género de igualdad. Y si a alguien se le hubiese ocurrido decir por entonces, que los griegos y los bárbaros, los hombres libres y los esclavos, los ciudadanos del Estado y los extranjeros acogidos a su protección, los ciudadanos romanos y los súbditos de Roma (para emplear un término general) eran acreedores al mismo trato político, necesariamente habría pasado por loco a los ojos de los antiguos. Bajo el Imperio romano, estas diferencias fueron disolviéndose todas poco a poco, a excepción de aquella de los esclavos y de los hombres libres; surgió, al menos entre los hombres libres, aquel sistema de igualdad entre las personas privadas sobre cuya base se desarrolló el derecho ro-

mano, la más perfecta expresión que se conoce de un derecho cimentado en la institución de la propiedad privada. Pero, mientras subsistiese la contradicción entre libres y esclavos, no se podía hablar de los corolarios jurídicos derivados de la igualdad de **todos los hombres**; hasta hace poco, esto podía observarse todavía en los estados esclavistas de la Unión norteamericana.

El cristianismo solo reconocía una igualdad entre los hombres: la del pecado original, igualdad que cuadraba perfectamente a su carácter de religión de los esclavos y los oprimidos. Al lado de ésta, admitía a lo sumo la igualdad de los elegidos, pero solo muy en sus comienzos hizo hincapié en ella. Las huellas de comunidad de bienes con que nos encontramos igualmente en los primeros tiempos de la nueva religión, tenían su origen más bien en la solidaridad de los proscripciones, que en una verdadera idea de la igualdad. Pero muy pronto, la comprobación de la diferencia entre sacerdotes y legos vino a poner fin a este rudimento de igualdad cristiana. La invasión del occidente de Europa por los germanos barrió para varios siglos toda idea de igualdad, levantando poco a poco una jerarquía social y política de una complicación ignorada hasta entonces pero, a la par, la invasión germana arrastró al movimiento histórico a todos los países del occidente y del centro de Europa, creó por vez primera un área compacta de cultura y sobre ello erigió, también por vez primera, un sistema de estados predominantemente nacionales, que se influían unos a otros y se contrarrestaban mutuamente. De este modo, se preparó el único terreno sobre el cual andando el tiempo, había de poder hablarse de la igualdad humana y de los derechos del hombre.

Además, en el seno de la Edad Media feudal se gestó la clase llamada a levantar en el curso de su desarrollo posterior el moderno postulado de la igualdad; la burguesía. La burguesía, que había comenzado siendo también un estamento feudal, imprimió un grado relativamente alto de desarrollo a la industria, preferentemente artesana, y al intercambio de productos dentro de la sociedad feudal cuando, a fines del siglo XV, los grandes descubrimientos marinos abrieron ante ella un campo mucho más amplio. El comercio extraeuropeo, que hasta entonces sólo se conocía entre Italia y los puertos de Levante, hágese extensivo ahora a América y a la India, y

pronto sobrepuja en importancia al intercambio de unos países europeos con otros — al tráfico interior de cada país. La plata y el oro americanos anegaron a Europa y penetraron, como un ácido corrosivo, en todos los poros, grietas y vacíos de la sociedad feudal. La producción artesana no bastaba ya para cubrir las crecientes necesidades; en las industrias más importantes de los países más adelantados, hubo que ceder el puesto a la manufactura.

Sin embargo, a esta gigantesca revolución en las condiciones económicas de la vida de la sociedad no siguió de cerca ni mucho menos, el cambio adecuado de su estructuración política. El régimen del Estado seguía siendo feudal, mientras la sociedad se iba tornando cada vez más burguesa. El comercio en gran escala y por tanto principalmente, el comercio internacional, y mucho más todavía el mundial, requiere propietarios de mercancías desembarazados y sin obstáculo alguno en sus movimientos, que puedan celebrar todos ellos transacciones acogiéndose a un derecho igual para todos, a lo menos dentro de cada localidad. El tránsito del artesanado a la manufactura presupone la existencia de un cierto número de obreros libres —libres, de una parte, de las trabas gremiales, y de otra parte de los medios necesarios para explotar por sí mismos su fuerza de trabajo—, que puedan cerrar contrato con el fabricante alquilándole su fuerza de trabajo y que, por tanto, puedan contratar de igual a igual. Por último, la igualdad y la validez igual de todos los trabajos humanos, en cuanto todos son, en general, trabajo del **hombre**, encontraron su expresión más fuerte, aunque inconsciente, en la ley del valor de la economía burguesa moderna, según la cual el valor de una mercancía se mide por el trabajo socialmente necesario contenido en ella (2). Pero allí donde las condiciones económicas clamaban por libertad e igualdad de derechos, el orden político les oponía a cada paso las trabas gremiales y los privilegios especiales. Por todas partes se alzaban privilegios locales, aranceles diferenciadores, leves de excepción de todo género entorpeciendo el comercio, no solo de los extranjeros o los habitantes de las colonias sino muchas veces de categorías enteras de los propios súbditos del país; por todas partes le salían al camino y se interponían ante el desarrollo de la manufactura los privilegios de los gremios. Por ningún lado se veía vía libre e igualdad de posibilidades para los competidores burgueses; y sin embargo, esta exigencia era primordial y cada vez más apremiante.

La emancipación de las trabas feudales y la implantación de la igualdad jurídica, el abolir las desigualdades del feudalismo, eran demandas que, una vez puestas en el orden del día por el progreso económico de la sociedad, pronto habrían de cobrar dimensiones. Proclamado el interés de la industria y del comercio, no hubo más remedio que hacer extensivo también este postulado de igualdad de derechos a la gran masa de campesinos que,

sujetos a toda una graduación de vasallaje que llegaba hasta la plena servidumbre, se pasaban la mayor parte del tiempo trabajando gratuitamente para el bondadoso señor feudal y, encima, todavía tenían que pagarle a él y al Estado un sinnúmero de tributos. Y puestos en este camino, no había más remedio que exigir también la abolición de los privilegios feudales, de la exención de impuestos de la nobleza, de los privilegios políticos de cada estamento. Y como la sociedad no vivía ya en un imperio mundial como el romano, sino en un sistema de estados independientes que mantenían entre sí un trato de igualdad y que habían llegado a un grado casi igual de desarrollo burgués, era natural que aquellas tendencias asumiesen un carácter general, traspasando las fronteras de los Estados, era natural que la libertad y la igualdad se proclamasen como **derechos humanos**. Para comprender el carácter específicamente burgués de estos derechos humanos, nada más elocuente que la Constitución norteamericana, la primera en que se definen los derechos del hombre, a la par que, en la misma alentada, se sanciona la esclavitud de los negros, vigente por entonces en los Estados Unidos; se respetan los privilegios de clase, y los privilegios de raza son santificados.

Sin embargo, es sabido que la burguesía, desde el instante mismo en que brota del capullo de la burguesía feudal, en que de estamento medieval se convierte en clase moderna, va seguida siempre e inevitablemente, como por su sombra, por el proletariado. E igualmente sigue a la reivindicación burguesa de igualdad, la de igualdad proletaria. Desde el instante mismo en que se proclama el postulado burgués de la abolición de los **privilegios** de clase, se alza a su lado el postulado proletario de **abolición** de las **mismas** clases, revistiendo primero una forma religiosa, basada en el cristianismo primitivo, y apoyándose más tarde en las mismas teorías burguesas de la igualdad. Los proletarios cogen a la burguesía por la palabra: es menester que la igualdad no sea solo aparente, que no se circunscriba tan sólo a la órbita del Estado, sino que de modo efectivo tome cuerpo de realidad, haciéndose extensiva a la vida social y económica. Y, en efecto, desde que la burguesía francesa, a partir de la Gran Revolución, sitúa en primer plano la igualdad burguesa, el proletario francés contesta, golpe tras golpe, con su reivindicación de la igualdad social y económica, y la igualdad se convierte en el grito de guerra, muy especialmente del proletariado francés.

(2) Esta explicación de las ideas modernas de igualdad, deducidas de las condiciones económicas de la sociedad burguesa, fue dada primeramente por Marx en "El Capital". (Nota de Engels).

El postulado de la igualdad tiene, pues, en boca del proletariado, una doble acepción. Unas veces —como acontece sobre todo en los primeros tiempos, por ejemplo en la guerra de los campesinos—, este postulado es la reacción natural contra las desigualdades sociales estridentes, contra el contraste entre ricos y pobres, señores —siervos, hambrientos y hartos; aquí el postulado de la igualdad no es más que una expresión del instinto revolucionario, y esto, y solo esto, es a la par lo que lo justifica. Pero otras veces, brota de la reacción contra el postulado de igualdad de la burguesía, saca de éste reivindicaciones más avanzadas, más o menos acertadas, sirve de medio de agitación para alzar a los obreros contra los capitalistas, con afirmaciones de los propios capitalistas, y así considerado, su suerte queda indisolublemente ligada a la de la misma igualdad burguesa. Tanto en uno como en otro caso, el verdadero contenido del postulado de la igualdad proletaria es reivindicar la **abolición de las clases**. Toda otra reivindicación de igualdad que trascienda de esos límites se pierde necesariamente en el absurdo. Ya hemos aducido ejemplos de esto, y cuando llegemos a las fantasías porve-

niristas del señor Dühring los encontraremos en abundancia.

Como vemos, la idea de la igualdad, así en su forma burguesa como en su forma proletaria, es por sí misma un producto histórico que solo podía darse si concurrían determinadas condiciones históricas, las cuales, a su vez, tenían tras de sí un largo pasado. Es, pues, todo lo que se quiera, menos una verdad eterna. Y si hoy es ya algo evidente para el gran público —en un sentido o en otro—, si, como dice Marx, “posee ya la estabilidad de un prejuicio popular”, no es por la virtud de su verdad axiomática, sino por obra de la difusión general y de la persistente actualidad de las ideas del siglo XVIII. Si, por tanto, el señor Dühring puede permitirse el lujo de poner a sus famosos dos hombres a conducir sus relaciones económicas en un plano de igualdad, es pura y simplemente porque al prejuicio popular le parece es la cosa más natural del mundo. Y, en efecto, el señor Dühring, llama a su filosofía **natural**, por arrancar solamente de cosas que a él le parecen naturalísimas. Por qué se lo parecen, es cosa que, por lo demás, el señor Dühring no se molesta en averiguar.

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:

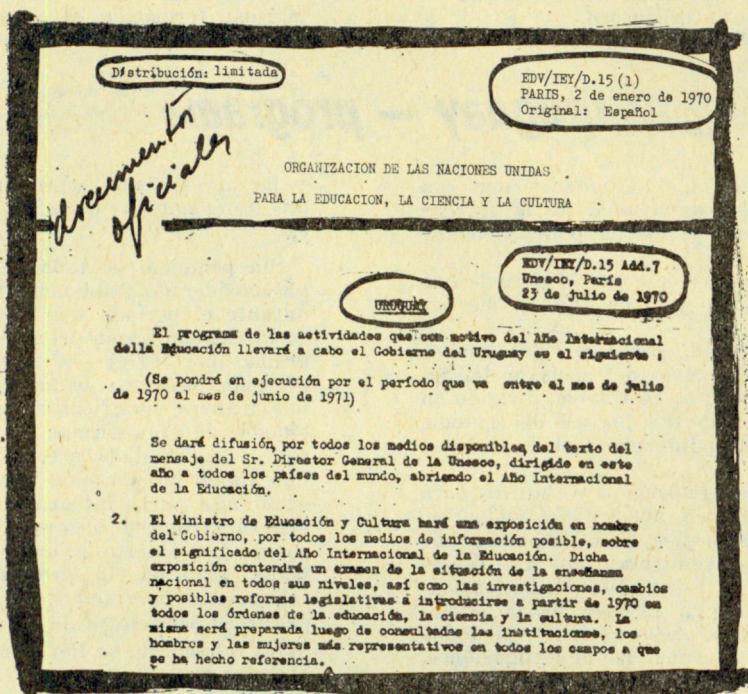
4-24-57

40-26-77

41-04-43

tres países en el año internacional de la educación

PROGRAMAS OFICIALES PARA LA CONMEMORACION DEL AÑO INTERNACIONAL DE LA EDUCACION EN AMERICA LATINA VS. REALIZACIONES



perú — programa

El Ministerio de Educación propone cumplir el siguiente programa para la celebración del Año Internacional de la Educación:

1. Declarar que el Perú se adhiere oficialmente al "AÑO INTERNACIONAL DE LA EDUCACION".
2. El Perú contribuye al "Año Internacional de la Educación" mediante la puesta en marcha de la Reforma Educativa, el "Plan para el desarrollo de la enseñanza de las ciencias en el Perú", el "Proyecto Especial

Integrado sobre la función de la Educación en el Desarrollo Rural", el "Seminario Latinoamericano de Alfabetización" y "Cursos de Capacitación y Perfeccionamiento para los docentes de todos los niveles".

3. Se difundirán por todos los medios de comunicación las acciones que, en relación a la adhesión enunciada en el primer numeral de la presente Resolución, se efectúan en el presente año.

cuba — programa

"Es interés permanente del Gobierno Revolucionario Cubano contribuir en la práctica a favorecer la expansión y mejoramiento de la educación, base del desarrollo económico y social de los pueblos, interés éste que se plantea en los documentos que marcan los objetivos de la finalidad del Año Internacional de la Educación.

"El programa de actividades nacionales referentes al Año Internacional de la Educación es el siguiente:

1. Celebración del **Seminario Interdisciplinario sobre Educación Permanente**, con la participación de educadores y especialistas extranjeros, dentro del Programa de Participación de la Unesco.
2. Exposición de dibujos infantiles.

3. Celebración del **Seminario sobre los problemas de la enseñanza agrícola en los países en vías de desarrollo**, de carácter semi-internacional, con ayuda financiera de la Unesco.
4. Exposición del CIC.
5. Emisión de sello conmemorativo del Año Internacional de la Educación.
6. Programas televisados con la comparecencia de educadores sobre problemas relativos a la educación.
7. Artículos periódicos en la prensa sobre: documentación pedagógica; nuevas técnicas de enseñanza; matemática moderna y su enseñanza a partir de los grados primarios; formación de maestros, etc.
8. Simposia deportiva".

uruguay — programa

El programa de las actividades que con motivo del Año Internacional de la Educación llevará a cabo el Gobierno del Uruguay es el siguiente:

(Se pondrá en ejecución por el período que va entre el mes de julio de 1970 al mes de junio de 1971).

1. Se dará difusión, por todos los medios disponibles, del texto del mensaje del Sr. Director General de la Unesco, dirigido en este año a todos los países del mundo, abriendo el Año Internacional de la Educación.
2. El Ministro de Educación y Cultura hará una exposición en nombre del Gobierno, por todos los medios de información posibles, sobre el significado del Año Internacional de la Educación. Dicha exposición contendrá un examen de la situación de la enseñanza nacional en todos sus niveles, así como las investigaciones, cambios y posibles reformas legislativas a introducirse a partir de 1970 en todos los órdenes de la educación, la ciencia y la cultura. La misma será preparada luego de consultadas las instituciones, los hombres

y las mujeres más representativos en todos los campos a que se ha hecho referencia.

Sin perjuicio de todo ello, el Gobierno ha considerado fundamental llevar a cabo durante el período señalado, un conjunto de tareas que hagan del AIE un vasto programa que refleje la tradición cultural del país, su deseo de hacerse presente de una manera significativa en la noble intención de transformar la educación, como se ha señalado acertadamente, no en una simple preparación para la vida, sino como una parte integrante de ésta; no como algo limitado a este o aquel grupo, sino como algo abierto a toda condición humana; algo, en fin, profundamente radical, posible para todos, democráticamente puesto al servicio de la colectividad.

En tal sentido se llevarán a cabo los siguientes programas:

- A) Programas de celebración nacionales, en homenaje a Unesco;
- B) Programas de acción nacionales en el campo de la educación;

PROGRAMAS DE CELEBRACION EN HOMENAJE A UNESCO

- 1) Emisión por la Dirección Nacional de Correos, de una serie postal de 4 sellos diferentes, cuyo motivo será escogido mediante un concurso a realizarse entre todos los niños escolares del país y que además de dicho motivo llevará una bandereta que muestre la insignia de Vasarely para el AIE.
- 2) Concurso entre todos los jóvenes, de menos de 25 años, sobre el tema: "La Unesco como realidad y como esperanza".
- 3) Difundir por todos los medios, los principales aspectos de la labor de la Unesco.
- 4) Publicar de modo permanente y con la autorización del referido organismo internacional, algunos de los estudios recogidos en las publicaciones del mismo, que se estimen como aportes importantes a la tarea educativa que se programa.
- 5) Dotar a la representación de la Unesco en nuestro país, de una sede en propiedad, con la colaboración del pueblo y el Gobierno uruguayos, tratando de organizar allí, además, un gran centro educativo donde se centralice la acción que debe coordinarse con la Unesco.

- 6) Crear bibliotecas nacionales con todas las publicaciones de la Unesco, al servicio de la colectividad. De esas bibliotecas, 3 por lo menos, se instalarán en el interior.
- 7) Nombrar un comité especializado que se

encargue de comenzar la tarea de traducción al español de las publicaciones de la Unesco que dicho comité considere de interés en los campos de la educación, la ciencia y la cultura.

PROGRAMAS DE ACCION EN EL CAMPO DE LA EDUCACION

- A) A partir de este año todos los recursos culturales, educativos y científicos de la colectividad serán puestos a disposición de todos. El Ministerio de Educación y Cultura, en acuerdo con las organizaciones nacionales, públicas y privadas, llevará a cabo una vasta campaña de educación general en todos los niveles, usando los recursos culturales disponibles en lo nacional e internacional. El Ministerio de Educación y Cultura ya ha puesto en marcha tal tarea, de la que irá informando paulatinamente tanto a la organización internacional como al país, a medida que la misma se vaya ejecutando.
- B) Se promoverá una investigación integral de la enseñanza primaria, secundaria y universitaria, en toda la extensión posible y que comprenderá:
 - 1) Medios materiales: situación, evaluación de su uso y necesidades para el desarrollo educativo que los programas exigen.
 - 2) Medios humanos: evaluación de todos los medios humanos disponibles para el desarrollo de los programas en materia de educación, de la ciencia y la cultura, determinación de sus actuales niveles de formación y necesidad de introducir cambios en los mismos, así como una evaluación de las necesidades en el porvenir.
 - 3) Reformas legales, reglamentarias y de estructura que deben establecerse en todos los niveles de la enseñanza, con el objeto de adecuarlas a las necesidades requeridas por la persona humana en nuestro tiempo; darle el máximo alcance popular y asegurarle su permanente y definido carácter democrático.
 - 4) Examen de los objetivos a perseguirse en la próxima década en materia de educación y medios necesarios para obtenerlos. Con el objeto de cumplir los fines previstos en este numeral, se nombrarán de inmediato las comisiones de trabajo adecuadas, proporcionándose los medios que reclamen para cumplir con la tarea.
 - 5) Renovación y puesta en marcha de los institutos de investigación y, en particular, del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
 - 6) Establecer un programa definitivo de coordinación integral de la enseñanza, que comprenda no solo los programas, sino también la integración de los medios humanos y materiales disponibles con el fin de un aprovechamiento más integral de los mismos.
- 7) Iniciar una campaña intensiva para terminar con el analfabetismo.
- 8) En coordinación con el Ministerio de Salud Pública, llevar a cabo una campaña masiva de educación sanitaria.
- 9) Formular las bases de un sistema de educación permanente y, en particular, comenzar de inmediato con esta tarea en los medios rurales.
- 10) Crear bibliotecas de cultura general en todos los departamentos del Interior, incluyendo las zonas rurales.
- 11) Llevar a cabo un estudio general de las aspiraciones colectivas en materia de educación, mediante encuestas apropiadas.
- 12) Invitar a participar en todo lo relacionado con los programas del AIE, a todos los medios de información con que cuenta el país.
- 13) Programar reuniones de jóvenes con el fin de que éstos expresen libremente su opinión sobre los problemas que los afectan y, en particular, sus puntos de vista en materia de educación.
- 14) Llamar a concurso a todos los artistas nacionales para la realización de una o varias obras de artes plásticas, en cualquiera de sus expresiones, que serán organizadas por la Comisión Nacional de Artes Plásticas.
- 15) Declarar Semana Nacional de la Educación, la tradicionalmente llamada Semana de la Primavera, que coincide con las vacaciones estudiantiles y organizar durante ella y con la colaboración de jóvenes de todo el país, una serie de actos culturales, incluyendo la cultura física. Ejecutará este programa, en lo que tiene relación con este último objetivo, la Comisión Nacional de Educación Física, que actuará en coordinación con todas las instituciones de cultura física del país.
- 16) Solicitar de las organizaciones competentes un estudio de los problemas de la juventud uruguaya y en particular, a la Sociedad de Psiquiatría del Uruguay que organice dentro del período previsto para desarrollar los programas que se describen, jornadas nacionales o internacionales —según su criterio—, que tengan relación con temas que permitan comprender mejor la situación espiritual de la juventud y sus problemas.

C) Programas de acción internacional en el campo de la Educación

- 1) Reunión de educadores de América Latina.
- 2) Reuniones de hombres de ciencia de América Latina.
- 3) Reunión de jóvenes.

Las reuniones se organizarán a nivel regional y las mismas tendrán como objeto el estudio de la situación en materia de educación, las reformas a introducirse en los sistemas vi-

gentes y el modo de trabajar en común para hacer de la educación una tarea de todos para todos, de un pueblo con otro pueblo, sin distinción de razas, religiones, sexo o fronteras.

- 4) Envío al exterior de una muestra expresiva de la cultura nacional de todos los órdenes, en acuerdo con los otros países de América Latina y tratando de que éstos participen en idéntica tarea de comunicación de sus valores más significativos en el campo de sus propias culturas.

perú — realización

Reforma Educativa

Es parte del conjunto de reformas estructurales emprendidas por el Gobierno del Perú. Durante todo el año 1970 funcionó una amplia comisión, a su vez dividida en subcomisiones, que se abocó a la tarea de proponer al Gobierno las medidas necesarias para modernizar la educación peruana y adecuarla a las exigencias del desarrollo y el cambio socio político. Un grupo de especialistas de la UNESCO prestó asistencia temporal a esta intensa labor, cuyos aspectos más interesantes son: la extensión de la educación básica obligatoria a nueve cursos, una expansión de la educación preprimaria y una más íntima relación entre estudio y trabajo en los tramos intermedios y superior del sistema educativo.

Plan para el desarrollo de la enseñanza de las ciencias en el Perú

Se trata de un esfuerzo, en el que participan la UNESCO y el UNICEF, con acciones previstas por cuatro años a partir de 1970. Durante el AIE tuvo lugar un seminario sobre la enseñanza de las ciencias, en el que participaron 100 educadores peruanos, asesorados por personal de la UNESCO y profesores de Brasil y Argentina. Se cuenta con un local, ya equipado por el UNICEF, en el que habrán de producirse materiales prototipos de bajo costo para la enseñanza de las ciencias. Veintitrés centros regionales se ocuparán de capacitar a personal local en la multiplicación y aprovechamiento de dichos materiales.

Proyecto especial integrado sobre la función de la educación en el desarrollo rural

Es un proyecto conjunto del Gobierno Peruano y la UNESCO por el cual en una región del Departamento de Cuzco se desea medir el impacto de la educación en una situación de cambio económico social, impulsado principalmente por la reforma agraria. Tanto el Gobierno como la UNESCO han designado sus técnicos y han comenzado los trabajos de investigación básica del área escogida.

Seminario Latinoamericano de Alfabetización

Tuvo lugar entre el 16 y el 25 de marzo de 1970, con organización conjunta del Ministerio de Educación y el CREFAL, uno de los centros de la UNESCO que promueve la alfabetización. Contó con 68 participantes de toda América Latina y 34 observadores peruanos.

Cursos de capacitación y perfeccionamiento para los docentes de todos los niveles

Por cuanto la Reforma Educativa ha de aplicarse a partir del curso de 1971, se ha hecho necesaria una intensa labor de capacitación del magisterio peruano para su aplicación. En noviembre tuvieron lugar cursos nacionales en Lima; sus participantes se distribuyeron más tarde por todo el país para difundir los principios y métodos de la reforma entre el resto del magisterio, una parte considerable del cual carece de título profesional.

cuba — realización

1. Tuvo lugar entre el 14 y el 18 de diciembre con asistencia de 250 participantes nacionales, 3 representantes de la Unesco y otros seis invitados extranjeros. Fue clausurado por el Ministro de Relaciones Exteriores. Algunas semanas antes, había tenido lugar un preseminario nacional, en el que fueron elaboradas las numerosas ponencias presentadas al seminario.

2. Se reunió un conjunto de 150 dibujos a color, seleccionados entre más de 700 produ-

cidos por niños de 4 a 13 años asistentes a cuatro círculos infantiles y ocho escuelas de las provincias de La Habana, Matanzas y Camagüey. La exposición, de la cual formaba parte también una serie de 60 fotografías ilustrando el proceso de creación infantil, ha sido enviada al interior del país, fue exhibida en la 16a. Conferencia General de la Unesco (París, octubre-noviembre de 1970) y circulará por otros estados miembros de la Unesco acompañada de un juego de diapositivas a color y de un texto introductorio.

3. Entre el 14 y el 16 de setiembre tuvo lugar un preseminario de alcance nacional sobre este tema. Participaron cerca de 500 delegados, designados por organismos nacionales de educación, de enseñanza superior y tecnológica, de producción y de investigación, relacionados con la formación de técnicos agropecuarios. El preseminario discutió más de 40 ponencias. El seminario propiamente dicho tuvo carácter internacional. Se celebró entre el 23 y el 27 del mismo mes, asistiendo 250 participantes, de los cuales más de 50 eran extranjeros. Concurrió también una delegación de la División de Ciencias y Enseñanza Agrícola de la Sede de la Unesco. Una exposición con temas de enseñanza agrícola complementó este seminario.

4. Los Círculos de Interés Científico-Técnicos, que son más de 15.000 funcionan en todos los centros educativos, como un medio de iniciar a niños y jóvenes en la investigación y la aplicación científicas. Luego de varios años de promoción de esta actividad, tuvo lugar en La Habana en la sede de la Academia Nacional de Ciencias, del 14 al 23 de agosto, una exposición en la que participaron 36 Círculos representativos de todas las provincias y de especialidades tan variadas como química azucarera, arqueología, radio comunicaciones, microbiología, cirugía veterinaria, etc. Simultáneamente con esta exposición y también como adhesión al Año Internacional de la Educación, del 15 al 19 de agosto tuvo lugar el Encuentro nacional de Monitores de estos

Círculos de Interés Científico-Técnicos, cuya agenda incluía los siguientes temas: preparación del monitor; métodos de estudio del monitor; la televisión escolar; análisis de aspectos fundamentales relacionados con la asignatura; evaluación; problemas generales; perspectivas.

5. Se pusieron en circulación dos estampillas, una de 13 centavos referente a la educación primaria y otra de 30 centavos alusiva a las relaciones entre la educación, la ciencia y la tecnología.

6. Por televisión se presentaron siete especialistas que trataron asuntos varios relacionados con el Año Internacional de la Educación y sus temas prioritarios.

7. Fue designado un Comité Nacional Cubano del Año Internacional de la Educación, presidido por el Ministro de Educación, a quien asisten dos Viceministros, los rectores de las Universidades de La Habana, Las Villas y Oriente, la Presidente de la Comisión Nacional Cubana de la Unesco y 18 miembros representantes de distintas entidades. Además de auspiciar el conjunto del programa de contribuciones de Cuba al AIE, este Comité realizó una intensa labor de difusión periódica de sus objetivos.

8. Tuvo carácter internacional y se realizó entre el 26 y el 29 de noviembre. Participaron más de 200 técnicos en temas vinculados al deporte y la educación física, 30 de los cuales eran invitados extranjeros.

uruguay — realización

El extenso programa elevado por el gobierno uruguayo a la UNESCO, relativo al Año Internacional de la Educación (AIE) es un modelo de expresión de deseos. Contrastado con lo realizado en lo que va de ese período (julio/70-junio/71) se convierte en puro lenguaje ideológico, es decir en un falseamiento, éste para consumo internacional, de lo que realiza el gobierno en materia educativa.

Comparando el programa con las informaciones públicas brindadas a escala nacional a través de comunicados o "trascendidos" profusamente difundidos en la prensa y en las radios y televisoras (es decir el nivel verbal, de pura propaganda) se constata una coherencia parcial (la de los buenos deseos). Comparando ambos con las actitudes y medidas concretas referentes a la tarea educativa misma se comprueba una contraposición total: los buenos deseos se transforman en medidas regresivas y fundamentalmente en la omisión pura y simple de lo fundamental, es decir del aporte de los recursos que constituyen la base material de la enseñanza. No sólo omisión del aporte de los recursos que la educación requiere, sino aún de los que los órganos legislativos le reconocieron como necesario al votar las partidas en las leyes presupuestales. En resumen, oposición entre las ideas "nove-

das" y simplemente perifoneadas y el aporte real.

Mientras los programas de Perú y de Cuba, países que están desarrollando realmente su educación masiva y calificada, están expuestos en no más de media página, el programa "nuestro" abunda a lo largo de tres apretadas páginas y media en propósitos para el AIE.

Hacer un análisis de detalle de lo que ahí se incluye sería insensato en el espacio de que disponemos y además inútil. Algunos ejemplos significativos bastan.

Se plantean programas de celebración y programas de acción. Se afirma el "deseo (del Gobierno) de hacerse presente de una manera significativa en la noble intención de transformar la educación... no en una simple preparación para la vida sino en una parte integrante de esta" (subrayados nuestros). Se dice: "algo, en fin, profundamente radical, posible para todos, democráticamente nuestro al servicio de la colectividad". Hecho concreto: no entrega a la Universidad, de casi 3.000 millones de pesos; no entrega a los orfanismos de enseñanza de una cifra varias veces mayor a esa; entrega a la enseñanza técnica media (que se dice querer promover) de algo más de dos de los doce duodécimos de los recursos votados para todo el año.

Los aspectos celebrativos del Año Internacional de la Educación, es decir, nuevamente, el nivel verbal (importante como complemento y no como sustituto), ocupa un lugar prominente en el programa. Los aspectos no verbales de la celebración programada (creación de bibliotecas nacionales— tres en el interior del país— para las publicaciones de UNESCO; traducción al español de las relevantes para la educación— tarea que la UNESCO ya realiza en gran medida, cuando otras más básicas y realizables esperan), simplemente no realizadas, ni comenzadas a poner en marcha.

Los programas de acción revelan el mismo estado de cosas. **"A partir de este año todos los recursos culturales, educativos y científicos de la colectividad serán puestos a disposición de todos"** (!!!). Frente al engaño que encierra la frase, la realidad refleja un creciente retroceso educativo y cultural provocado por el gobierno mismo, algo que sería pues insensato decidir poner **"a disposición de todos"**. En cuanto a la investigación integral de la enseñanza, al "estudio de medios materiales y humanos" que se propone, en realidad se elimina casi a aquellos y se frustra a estos; frente a la idea de reformas legales y administrativas (presunta adecuación a las "necesidades de la persona humana") se intervienen los organismos de enseñanza, se persigue a docentes y estudiantes, se policifica todo (¿en qué recomendación de UNESCO podría inspirarse esta conducta?), se destruye la enseñanza pública o se hace todo lo posible para ello, con la oposición, justamente, de docentes y estudiantes. Se propone el nombramientos de comisiones para estudiar los objetivos generales de la educación; en realidad, se trata de comisiones ministeriales huérfanas de base. Se "coordina la enseñanza", es decir, se pretende pero no se lo dice, adjuntar a las intervenciones politiqueras de los distintos organismos de enseñanza, una supraordenación también politiquera del conjunto. No se promueven en cambio los ensayos de coordinación, en curso de realización, por parte de los organismos de enseñanza (ej. enseñanza técnica media-universidad).

¿"Campaña intensiva para terminar con el analfabetismo" (II-B-7) ?

Realidad: no entrega de los recursos para ella y ni siquiera para mantener, frente al retroceso promovido por el gobierno, el estado de alfabetización existente. Como programa son palabras y promoción del retroceso, como política efectiva. ¿"Bases de un sistema de educación permanente" (II-B-9) ? Nada. ¿"Bibliotecas de cultura general en todos los departamentos del interior, incluyendo las zonas rurales" (II-B-10) ? ¿A quiénes puede engañar este programa-farsa ? ¿"Estudio general de las aspiraciones colectivas en materia de educación, mediante encuestas apropiadas" ? Nada. ¿"Invitar a participar en todo lo relacionado con los programas del AIE, a todos los medios de información con que cuenta el país" ? La invitación es solo a repetir consignas dóciles. La prohibición de televisar frases molestas de Artigas en programas educativos de televisión, la de suprimir folkloristas de las ondas oficiales, son medidas vigentes durante el AIE y aun generalizadas. ¿"Programar reuniones de jóvenes" ? Sí, eso quiere decir, para quienes mandan, que si las **organizaciones existentes de jóvenes, a todos los niveles, de todos los tipos, resisten unánimemente el avasallamiento**, se las debe sustituir con reuniones paralelas, que han resultado constantemente fallidas, para cambiar la resistencia en mansedumbre.

No vale la pena seguir. No sabemos a quién quiere engañar un programa pseudo-progresista dirigido a la UNESCO. No lo logra con nadie. Su único fin parece ser el de siempre: la constante intoxicación de la opinión pública queriéndole hacer creer que se hace algo positivo cuando en realidad se hace permanentemente **contra** los fines educativos, culturales y científicos, no sólo de la UNESCO sino del propio pueblo uruguayo, ya expresados reiteradamente en su hacer educativo.

Un programa afirmativo de progreso cultural y educativo **hace pasar al frente, la voluntad popular de cambio**; y solo con esas perspectivas de cambio adquiere sentido. En ellas se concreta lo que los educadores uruguayos han realizado y realizan, ellos sí, con sentido popular.

Recopilación y notas de MARIO OTERO

Pedro Kurtich

TRADUCTOR PUBLICO

PARANA 746 Esq. CIUDELA

TEL. 8.84.34

Pocos días después de la victoria del 4 de setiembre de 1970, que abrió las puertas del gobierno a la Unidad Popular en Chile, la Universidad de Concepción organizó las Jornadas de "Análisis y defensa del triunfo". El propio abanderado, Salvador Allende, tomó parte en el grandioso acto de clausura.

La política educacional del Programa de la

U. P. fue expuesta por el prof. César Godoy Urrutia, viejo amigo del pueblo y magisterio uruguayos.

Del último número de la Revista "Nueva Atenea", órgano de la Universidad de Concepción, reproducimos el texto de la exposición hecha por él. N. DE LA R.

educación nueva para sociedad mejor

CESAR GODOY URRUTIA

Señor Rector; señores profesores; amigos estudiantes de la Universidad de Concepción:

A mediados del siglo pasado una pléyade de notables norteamericanos: Lincoln, Whitman, Emerson, asistían a la expansión de su país e influían en su prodigioso desarrollo. El último de los nombrados, Emerson, reconocía que "todos estaban un poco locos con los innumerables proyectos de reforma social"—y agregaba, que "no había hombre progresista que no tuviera en el bolsillo de su chaleco un plan de la nueva comunidad".

Guardando distancias y proporciones, ¿no es verdad que está sucediendo algo de eso entre nosotros en estos días apasionantes, tensos de peligros, pero cargados también de esperanzas?

La obsesión general parece que no fuera otra: ¿qué vamos a hacer? ¿Cómo podemos contribuir a la aplicación del Programa de la Unidad Popular? ¿Vamos a aguardar que el doctor Allende se cruce la banda de O'Higgins para que empiecen a operarse los cambios? ¿Cuántos tienen el Programa debajo de la almohada?

El pensamiento general converge en lo mismo: el campesino, cómo hacer producir más la tierra para asegurarle a todos "un pan del tamaño de su hambre"; el médico, cómo levantar, con una receta mágica, el nivel biológico y de salud de nuestro pueblo; el obrero de la construcción, cómo alzar rápidamente las casas que faltan, entre ellas, las de los propios constructores; el poeta, el músico y demás artistas, cómo llevar belleza y armonía a las masas para levantar su espíritu y su moral; el universitario, futuro profesional, cómo iniciar hoy mismo los planes urgentes de transformación que reclaman y necesitan

millones de chilenos; las mujeres de la Unidad Popular, que ayudaron heroica y abnegadamente a construir la victoria, cómo meter manos a la obra para salvar a tantos niños proletarios; los educadores, cómo iniciar, desde ahora, sin perder un minuto, la nueva enseñanza, planificada, universal, científica y tecnológica.

¿Qué diferencia con la observación que hacía el reformador de la escuela americana del norte, Horacio Mann, cuando decía que "el medio más seguro de dispersar un mitin era anunciar que se iba a tratar de la educación popular"! Aquí, en los días dramáticos que estamos viviendo, Universidades, teatros y estadios se llenan de chilenas y chilenos de toda condición, ansiosos de participar en debates, foros y diálogos donde se analiza y escarmina la política cultural que se propone seguir el Primer Gobierno del Pueblo. Es que todos sienten la responsabilidad que les toca como protagonistas del nuevo y grandioso período de la historia que empezamos a vivir.

Está claro que en Chile no se ha hecho una Revolución, pero estamos en medio de una conmoción inmensa, en tránsito hacia formas superiores, económicas, jurídicas, políticas y culturales.

Los resultados de los comicios del 4 de setiembre son el punto de partida de sucesos extraordinarios y de cambios trascendentales. Por eso, los privilegiados sienten angustia y siembran el terror y la inseguridad, mientras el corazón de los pobres y explotados y de las gentes de avanzada, rebosa de júbilo y esperanza.

Felizmente, entre nosotros, el curso de los hechos tan auspiciosos, no depende de caudillos ni caciques, ni está determinado por el

llamado culto a la personalidad. En defecto de eso, la masa cuenta con su unidad aglutinante que multiplica geométricamente su poder, su decisión y su combatividad. Dispone, también, a su favor de todas las fuerzas multitudinarias que ella ha creado e integra: partidos, sindicatos, centros de madres, juntas de vecinos, organizaciones juveniles, artísticas y deportivas. En esto reside el secreto del triunfo y en algo nuevo que acaba de estrenarse exitosamente: los Comités de base de Unidad Popular.

Cuando se ha dicho que esta empresa es hija del esfuerzo colectivo y no obra milagrosa de una sola persona, como Allende lo vino repitiendo durante toda la campaña, en modo alguno significa esto que desvalorizamos al hombre para reducirlo a una mera pieza de un engranaje monstruoso que funciona de manera mecánica.

¡Al contrario! Una de las grandes tareas y responsabilidades que está planteada no es otra que levantar y construir a los hombres, por dentro y por fuera, en lo individual y en lo colectivo, hasta que cada uno sienta el orgullo y la dignidad de ser integrante de una clase, hijo de una nación que no lo niega ni lo oprime, y, si ustedes lo permiten, ciudadano de la humanidad, de esta humanidad que marcha hacia la paz, la felicidad y el socialismo. Serán palabras gastadas y comunes, pero a a estas viejas y hermosas palabras tenemos ahora que darles contenido.

Años, décadas, acaso un siglo, ha empleado el pueblo de Chile en abrirse camino. Trabajadores, campesinos, estudiantes, maestros y luchadores sociales se han roto las manos y las voces golpeando las puertas del privilegio y procurando despertar las conciencias impermeables de los empresarios, de los gobernantes y de los poderosos. Al decir de Isidora Aguirre, son muchos los que fueron quedando en el camino. Con el recuerdo de ellos y armados con la experiencia de los combates, tenemos que defender esta victoria del pueblo, que nos pertenece a nosotros pero también pertenece a nuestros hermanos de América Latina, y que la han celebrado como suya los pueblos de casi todo el mundo. La mirada de los mejores hombres de toda la tierra está puesta en Chile, en sus organizaciones de vanguardia, en la proeza admirable del 4 de setiembre, culminación de un largo, sangriento y glorioso proceso.

Ya es tiempo: pasemos a ocuparnos de lo que nos ha traído hasta la Universidad de Concepción, que si de alguna manera debiera caracterizarse sería con las palabras de Isidoro Errázuriz: **es un inmenso pulmón donde se está purificando la sangre del cuerpo de la nación.** Tal dijo refiriéndose a nuestro histórico Instituto Nacional cuando la reacción golpea sobre él, en el otro siglo, como golpeaba hasta hace pocos días contra la muy ilustre y combativa Universidad que fundara Enrique Molina.

Pocas veces se repara sobre un fenómeno interesante y aparentemente paradójico: a tra-

vés de la historia, pensadores, pedagogos, moralistas y hasta fundadores de religiones, tienen mucho de políticos; y políticos y pensadores de avanzada, tienen mucho de pedagogos.

Entre los clásicos, desde Sócrates y Platón pasando por Cristo y por los del Renacimiento: Erasmo, Rabelais, Montaigne y Descartes; luego por Comenius, Huss, Spencer, Lutero, Kant y Pestalozzi, sin olvidar a los utopistas y a los enciclopedistas de la Revolución Francesa, todos ellos, en su vida y obra, son precursores de grandes movimientos educacionales.

En época más reciente, ¿cómo negar el valor político-pedagógico de Goethe, Comte, Marx, Ellen Key, Rolland, Unamuno, Russell, Tolstoi, Gorki y el grupo soviético integrado por Lenin, Krupskaya, Kalinin, Lunatcharski y Makarenko?

América Latina tiene también los suyos que se arremangaron para pelear por la independencia verdadera, por la justicia, por la redención humana y por la libertad. Nos descubrimos ante los nombres de Sarmiento, Montalvo, Hostos, Martí, Varona, Ingenieros, Masferrer, Carmen Lira, Sanín Cano, José Carlos Mariátegui, Aníbal Ponce y Fidel Castro. ¿Es que alguien va a negar que los discursos de Fidel son lecciones pedagógicas irreprochables?

Ha quedado para el final el equipo de casa: Manuel de Salas, José Victorino Lastarria, José Abelardo Núñez, Valentín Letelier, Luis Emilio Recabarren, Darío Salas, Gabriela Mistral, Pedro Aguirre Cerda, Enrique Molina, Luis Galdames, Tancredo Pinochet y Alejandro Venegas.

Si tenemos una rica tradición y si contamos con un grupo notable de precursores y una legión de educadores, de todos los niveles, dispuestos a llevar adelante la modernización de nuestro sistema educacional, poniendo al día todas las instituciones culturales, ¿cómo no iniciar, desde luego, con audacia e imaginación, esta nueva política cultural anunciada en su líneas generales, en el Programa de la Unidad Popular?

Está dicho: toda educación es política, como la política, si es renovadora y revolucionaria, forma parte muy principal del proceso educativo. Este proceso es permanente, tan largo como la vida del hombre y la educación sistemática, que proporciona la escuela, tiene que hacerse coherente, complementarse con la educación refleja que proporcionan todos los medios masivos de comunicación.

Bertrand Russell afirmaba que "la educación ha llegado a ser parte de la lucha por el poder, entre religiones, clases, razas y naciones".

Si esta es una verdad en el mundo contemporáneo, ¿cómo el problema educacional podría quedar ausente en la áspera lucha que se libra por el poder? Y si, en el fondo, la educación es un problema de alta política, ¿cómo permitir aquellas sugerencias hechas en el sentido de que la educación no se defina y que

el Estado abdique del derecho y del deber de controlar la que se imparte en los colegios privados? ¿Acaso se quiere seguir acentuando las diferencias y que haya escuelas para ricos y escuelas para pobres, donde a los ricos se les enseñe a mandar y a los pobres a obedecer, como sucede hasta hoy?

El problema de la enseñanza, escribe Mariátegui en sus 7 ensayos, "no puede ser bien comprendido en nuestro tiempo, si no es considerado como un problema económico y como un problema social. El error de muchos reformadores ha estado en su método abstractamente idealista, en su doctrina exclusivamente pedagógica".

Cuando se pretende que la escuela prescinda de toda ideología se olvida que siempre la clase dominante ha utilizado la educación como instrumento de sometimiento ideológico. La educación no puede permanecer independiente de una orientación ideológica, pero, cuando la orientación del Estado pasa de las manos de los explotadores a las manos de los explotados, la educación debe convertirse en una bandera de liberación de las conciencias, de la subyugación económica, de la discriminación cultural y de la servidumbre política.

Hay quienes no quieren que la educación que proporciona el Estado sea influida por ninguna ideología. ¿Cuándo no lo ha sido? ¿Dónde se ha aplicado la "neutralidad"? Todos los sistemas filosóficos, religiosos y políticos le han puesto su cuño a la educación de su tiempo, llámense catolicismo, idealismo, positivismo o pragmatismo. Fuera de esto, en Chile tenemos una triste experiencia de aquellas fuerzas que han monopolizado la función a su imagen y semejanza, negándose a designar, siquiera un portero, que no exhiba antes el carnet partidario.

Entiéndese bien: no se trata de vacunar a la enseñanza con esta u otra filiación ideológica, pero la Unidad Popular, si realmente va a transformar las estructuras del país y a recuperar las riquezas detentadas por las empresas usurpadoras extranjeras, tiene que proceder a un profundo cambio en la conciencia de los educandos y en su capacitación profesional, tiene que abrirle paso a la formación de una nueva escala de valores e ir a una revisión profunda de la historia, hecha para gloria y culto de las oligarquías autocráticas.

La educación no es una entelequia: es un proceso dinámico, dialéctico y científico. Pero, sobre todo, en cuanto a sus fines y contenido filosófico es un proceso eminentemente político, en el más alto sentido de la palabra, todo lo cual obliga a definirse y aunque sobran los que levantan desdenosamente los hombros cuando se trata de política, es tiempo de decir que nada se puede hacer ni esperar de los indiferentes, neutrales o andróginos, marginados de la política.

Sobre la materia, conozcamos la opinión de un pensador y maestro que fue algo más que un político militante y que desde la cátedra y desde los impresos dictó notables y dignas

lecciones de política. Oigamos, con respeto, a Miguel de Unamuno:

"El número de los llamados "neutros", de los execrables neutros, de los que se muestran indiferentes a las fecundísimas luchas políticas, disminuye de día en día.

"Las luchas económicas son luchas políticas que a todos nos atañen. Un conflicto entre un patrono y sus obreros no es un pleito privado, es un pleito público.

"¡Agitadores políticos! ¡Naturalmente! Son y deben ser agitadores políticos los que provoquen y dirijan las luchas entre el capital y el trabajo. El socialismo es y debe ser política. Y la abstención del Estado en estas luchas es una vieja doctrina manchesteriana que apenas hay quien se atreva a propugnar hoy.

"La política, termina diciendo, no es una especialidad; la política es una forma de concebir, plantear y resolver todo problema. Hay política económica, política religiosa, política sanitaria, política cultural. Donde el pueblo se desinteresa de la política, decaen ciencias, artes y hasta industrias. Donde no hay una intensa vida política, la cultura es flotante, carece de raíces".

Los regímenes feudales que ha padecido Chile no han permitido que aflore lo que podríamos llamar una escuela nacional, una cultura nacional al modo como lo entendió Lastarria en el movimiento de 1842. Hemos tenido reformas importadas de Alemania; otras veces, de Francia, de Suiza o de Suecia. Todavía estamos bajo la influencia pragmática de orgullosos tecnócratas preparados en EE.UU.

Nuestra educación sigue siendo dirigida, desde la cumbre, por un grupo cerrado, un verdadero Sanedrín pedagógico. Se cuenta con miles y miles de educadores de alto nivel profesional, pero sus puntos de vista jamás se consultan directamente por las autoridades.

Gabriela Mistral se quejó toda la vida de aquellos Ministros de Educación "analfabetamente olímpicos, señores tiesos de puro miedo que el moverse les descubra la armazón de pobres diablos, hechos personajes oficiales por nuestras pobres políticas". Según ella, "vivió desesperada de sus manos y sesos inútiles, puestos por el reglamento, al margen de cualquier creación".

Podríamos decir que con estas palabras críticas, que no las dieta el escepticismo, nos estamos despidiendo para siempre de un pasado sobre cuya lápida hay que poner siete cerrojos, teniendo cuidado de salvar lo positivo que es obra del estado-llano, de los educacionistas que, igual que todos los soldados desconocidos, son los que al final ganan siempre las batallas, aunque sus nombres no figuren en las listas de honor.

Y ahora, pasemos, de frente, a examinar algunos de los puntos más controvertibles del Programa de la Unidad Popular en cuanto se refiere a Educación, aprovechando para dar respuesta a las inquietudes e interrogantes que preocupan a muchas personas.

Pero hay que advertir, de entrada, que este Programa no se ha hecho para negociar con él, para transarlo ni mucho menos para jibarizarlo. Este es un compromiso solemne e histórico contraído con el pueblo, que habrá de cumplirse en todas sus partes.

En primer lugar, debe quedar en claro un principio fundamental: en el orden educativo, el Programa consulta solo cuestiones fundamentales expresadas de un modo un tanto generalizador.

No podría ser de otro modo —si lo fuera caería en una contradicción—, pues la última palabra la han de decir los que den forma al anteproyecto definitivo de Reforma Educacional, para seguir empleando la palabra “reforma”, que ha llegado a un nivel inferior a la línea de flotación.

No hace todavía mucho se decía que un sistema educacional debía contar con el sostenimiento económico del Estado; con la dirección técnica del magisterio, y con el apoyo social de los padres.

Esto ya se quedó corto y desactualizado. Ahora, son muchos más los factores que deben intervenir en este proceso y concurrir con sus experiencias y observaciones. La generación de una nueva ley sobre Educación tiene que ser eminentemente democrática y discutirse acaso tanto como si se tratara de dictar una nueva Constitución política. Tal lo hacen los países socialistas, que, en los últimos años, han procedido a realizar cambios notables en sus sistemas de educación.

Concretando, habrá de procederse en esta forma:

- 1.—Se designa una gran comisión que elabore el proyecto inicial;
- 2.—Dicho proyecto se entrega, en un gran debate nacional, a la discusión pública para acoger todas las sugerencias juiciosas y lúcidas que procedan;
- 3.—Se reúne el gran Congreso Nacional de Educación. Grande, no tanto por su número, como por su representatividad. Todo lo que tiene que ver con el proceso de formación, dentro de una planificación nacional y coherente, estará debidamente integrado y quienes ostenten delegaciones deberán ser designados democráticamente con intervención de las bases;
- 4.—El proyecto al cual dé su aprobación este Congreso, será todavía sometido a una comisión coordinadora y de estilo;
- 5.—Una vez hecho esto, el anteproyecto queda en condiciones de ser sometido a la aprobación de la Asamblea Nacional, cámara única que reemplazará al sistema bicameral del actual Parlamento.

De este modo, se elaborarán las leyes en el futuro. Mediante esta democracia directa, muy superior a la democracia teórica y formal. Esto, porque junto con extenderse el bienestar de la población, se ensanchará también el sistema democrático. Por esta vía, se pasará “del reinado de la necesidad al reinado de la libertad”, según la feliz expresión de Engels.

Se iniciará de inmediato, una **cruzada nacio-**

nal de alfabetización para erradicar en definitiva este cáncer.

Tomarán parte en esta lucha:

- a) Los educadores de todo nivel;
- b) Los profesores jubilados;
- c) Los estudiantes universitarios, normalistas y de enseñanza media;
- d) Las fuerzas armadas y la iglesia;
- e) Los alfabetizadores “voluntarios”.

En esta campaña, que durará un tiempo limitado y máximo, no habrá exclusiones ni sectarismos de ninguna naturaleza: lo que importa es que todo chileno mayor de seis años sepa leer para que se cumpla la sentencia de Martí: “**Ser cultos para ser libres**”. Que una vez alfabetizados lean la Biblia o el Manifiesto Comunista, eso ya es cuestión de ellos, libremente dictada por su conciencia.

En la campaña de alfabetización se tomarán muy en cuenta las experiencias masivas hechas en la Unión Soviética, en Chile y en Cuba. Algo, también, de lo realizado en Brasil, México y Ecuador.

Las comunidades: poblaciones, aldeas, fundos, ayudarán con medios y hospedajes para facilitar la labor de los alfabetizadores.

Como complemento de esta campaña se instalarán en todas partes (sitios de trabajo y de vivienda, clubes, hospitales, escuelas, sitios públicos), pequeñas **bibliotecas** para estimular el uso del libro.

El Estado tomará medidas rápidas para que funcione la gran **Editorial de la Nación**, encargada de la difusión del libro en escala masiva y, desde la gratuidad, a precios que queden al alcance de las gentes de menores ingresos.

Simultáneamente, los Municipios contraen la obligación de crear las **Casas de la Cultura**, que estimulen todas las manifestaciones del arte, de la ciencia y demás disciplinas, y que se conviertan en los sitios de reunión de los vecindarios, a la manera como son las Casas del Pueblo en Francia.

Para hacer efectiva la igualdad de oportunidades escolares, se asegurará:

- a) El funcionamiento, al menos, de una **escuela básica completa** en todo centro cuya población no sea inferior a dos mil personas, aproximadamente, trescientas familias;
- b) Cuando se trate de aldeas o un centro territorial donde converjan varias pequeñas poblaciones, funcionará el internado, al menos para los alumnos de cursos superiores;
- c) Se crearán, por cuenta de los municipios, medios para el traslado de los niños desde sus casas hasta las escuelas, sobre todo en las regiones rurales y de clima lluvioso o frío.
- d) Se crearán becas para los que deban seguir estudios en colegios de otros niveles;
- e) Mejorará el funcionamiento del desayuno, almuerzo y onces en todos los colegios. Al mismo tiempo, se proveerá de vestuario a los hijos de familias más pobres;
- f) Habrá asistencia médica en todas las aldeas y se examinará a los niños en las propias escuelas.

Para normalizar el funcionamiento de las Escuelas Rurales, se estimulará la designación de matrimonios de maestros jóvenes para que trabajen en ellas, asegurándoles vivienda, medios de transporte y facilidades para el estudio de sus propios hijos en centros más sencillos. Se crearán estímulos para los maestros rurales y se procurará formar los futuros maestros extrayéndolos de los medios rurales mismos para que no tengan problemas de adaptación.

Uno de los puntos más controvertidos es el de la **Educación Privada**. Esta es de diverso carácter:

- a) Proselitista, de una u otra religión;
- b) Esta misma, es gratuita o pagada (ambas, subvencionadas);
- c) Colegios aristocráticos, laicos o religiosos;
- d) Colegios de colonias extranjeras;
- e) Colegios como fuentes de lucro y ganancia;
- f) Modestas escuelas particulares, en zonas campesinas.

En general, el gobierno de la Unidad Popular no desea crearse problemas artificiales con estos colegios, pero, progresivamente, tenderá a su desaparición, en cuyo caso, asimilará, dándoles categoría de profesores del Estado a aquellos que reúnan los requisitos de estudio, título y experiencia, aparte de su honorabilidad.

Cuando un colegio que atiende una población importante sea cerrado por sus dueños o empresarios, sin justificación, el Estado procederá a la expropiación del local en que funciona y de sus medios didácticos y mobiliario, bibliotecas, etc.

En cuanto a las escuelas sostenidas por colonias extranjeras, se velará porque no menos del cincuenta por ciento de los profesores sean chilenos y particularmente lo sean los que imparten las clases de español, historia, filosofía, etc.

El estado dará facilidades para que aquellos profesores particulares sin título, que ejerzan más de cinco o diez años, puedan regularizar su situación para ingresar al servicio fiscal, mediante cursos, exámenes, elaboración de tesis, rendimiento alcanzado por sus alumnos, etc.

Momentáneamente, pueden seguir funcionando todos los colegios particulares o privados, pero se hará un riguroso control sobre el estado material de los colegios, acerca de salubridad e higiene de ellos, sobre material escolar, sobre textos que usan, sobre el uso de las subvenciones y la cuantía de los sueldos que cobran los profesores y el cumplimiento o no de las leyes sociales que les protegen.

En esta cuestión se vuelve a invocar el punto de la **libertad de enseñanza**, que, en la práctica, no ha consistido en otra cosa que **enseñanza contra la libertad**.

En el Programa se habla de la **Escuela Única, Nacional, Democrática**. Cuando se dice

escuela única, debe entenderse escuela común, como la que creó en el otro siglo en Argentina la ley que impulsó Sarmiento. O como la escuela Varela, que hasta hace poco se había respetado por la mejor tradición cultural uruguaya.

Lo que se quiere es democratizar la enseñanza, borrando diferencias, privilegios y odiosas discriminaciones.

Para levantar el nivel de nuestra Escuela Común es necesario e indispensable, mientras desaparecen las clases, que a la misma escuela concurran niños procedentes de uno u otro estamento social.

Era impresionante ver en Argentina, a las puertas de los colegios y de la escuela sarmientina, cómo descendían de sus autos los alumnos hijos de familias pudientes y comprobar cómo los diplomáticos chilenos hacían que sus hijos estudiaran en las escuelas comunes, lo que no lo habrían hecho jamás en su propio país.

Si en una misma banca estudian el hijo de un empresario y de sus obreros, habrá menos violencia y un tanto más de solidaridad, menos fricciones y más comprensión.

Este fenómeno no tiene en las Universidades el carácter que asume en las escuelas primarias o en los Liceos. Se observa un mayor confraternidad entre los estudiantes adultos.

Lo dicho no iría más allá de atenuar discriminaciones y diferencias demasiado notorias, pero por ese camino, no se llegaría nunca a la abolición de las clases, para ser exactos.

Hav otro problema que, siendo muy antiguo y cuyo planteamiento suele ponernos al borde del sectarismo, debe también ser considerado y que se espera tenga una solución satisfactoria: el de la **enseñanza de la religión en la escuela**. Esto existe en Chile y da lugar a no pocos conflictos, sobre todo, cuando dicha enseñanza queda a cargo de personas extrañas, designadas por la iglesia.

El asunto es viejo: se viene discutiendo hace casi dos siglos, desde la Revolución Francesa, cuando la burguesía liberal en ascenso, tenía entonces algunos principios plausibles.

Justamente, ante la Asamblea Nacional, Nicolás de Condorcet, los días 20 y 21 de abril de 1792 presentó el Informe de la Comisión de Instrucción Pública, en el que se manifestaba:

“Es rigurosamente necesario separar de la moral los principios de toda religión particular y no admitir en la instrucción pública la enseñanza de ningún culto religioso. Cada uno de ellos deberá ser enseñado en los templos por sus propios ministros”.

Si después de largas luchas ardorosas que inflaron el fanatismo se ha logrado separar la Iglesia del Estado, ¿por qué no se separa la escuela estatal de la iglesia?

En Francia, una ley impulsada por Ferri, en el otro siglo, reservaba un día para que

ministros del culto pudieran enseñar religión en las escuelas. Y en Argentina también se permitía que alguna tarde se hiciera lo mismo. Si bien este tipo de concesiones no condujo a nada, acaso agravó el problema.

Si el Estado recobró su independencia y si existe un clima de tolerancia en el asunto religioso y respeto hacia todas las creencias, ¿no sería correcto que la enseñanza de la religión fuese materia exclusiva reservada a las familias y a las iglesias? Hace ya mucho tiempo que se estima que la moral existe y puede adquirirse al margen de toda creencia religiosa. Esta tesis defendió Arturo Alessandri en el Senado de Chile cuando se discutió, durante tantos años, la ley de Instrucción Primaria Obligatoria.

Esta misma tesis es la que el gran pensador y ex rector de la Universidad de Chile, Valentín Letelier, sostuvo en su notable obra "Filosofía de la Educación".

En lo que específicamente se refiere a las Universidades, el Programa de UP no solo reconoce la autonomía de ellas, sino que procurará hacerla efectiva mediante recursos que permitan.

El proceso sobre Reforma Universitaria aseguren su libre empleo, expansión y financiamiento animado por las fuerzas juveniles más definidas y por los catedráticos más consecuentes, se ha venido desarrollando en Chile, encontrará en el Gobierno Popular su mejor defensa y sostén.

Mientras en casi toda América asistimos a una feroz ofensiva antiuniversitaria que aleja a los mejores catedráticos y se ensaña con los estudiantes vanguardistas, resulta satisfactorio constatar que nuestras Universidades se pondrán a la cabeza del proceso de transformación de nuestro país.

Todas las misiones que corresponden a la Universidad: investigar, fomentar la cultura superior y en los otros planos, formar profesionales de acuerdo a las necesidades del desarrollo y la planificación integral de la nación, ayudar al encauzamiento científico de la economía, la política y la cultura, fomentar el intercambio con las grandes instituciones y corrientes culturales del mundo, todo eso y mucho más, podrán realizar las Universidades chilenas bajo las garantías y seguri-

dades que les ofrece el Primer Gobierno Popular.

La Universidad tiene que abrir sus puertas a los jóvenes procedentes de las capas obrera y campesina, para que efectivamente se opere en ellas la democratización.

Cuando se ha paseado la consigna, "Universidad para todos", no se ha querido decir que todos los estudiantes aspiran a incorporarse a ellas. Desde el momento que se creen, para fomentar nuestra economía diferenciada, institutos politécnicos como culminación de la enseñanza media, aflojará, necesariamente, la presión que cada año ejercen los egresados de Liceos, que no tienen otra desembocadura que la Universidad.

El alma animadora de la nueva Universidad chilena, serán los estudiantes, que por años se han visto obligados a salir a encontrar en la calle la respuesta que se les niega en el seno de las aulas anacrónicas y reaccionarias. Todo ha cambiado ahora. Las perspectivas que se abren a los universitarios son grandiosas.

Se acerca el día en que nosotros podamos también decir lo que a su debido tiempo dijeron las juventudes soviéticas:

"Todo el entusiasmo que invertía antes la juventud obrera en la lucha política revolucionaria, debe ser orientado ahora a dominar la ciencia y la técnica".

Eran los tiempos en que Lenin deseaba cambiar agitadores por técnicos y en que pedía que la voz creadora de arquitectos, ingenieros y agrónomos se levantara en las asambleas.

Chile tiene que irse preparando para "crear un nuevo tipo de hombre que trabaje por igual en las bibliotecas y en las fábricas y que lo mismo corta leña, carga un fusil y discute los problemas más abstractos", al decir de un revolucionario.

Necesitamos que los obreros tengan algo de ingenieros y que los ingenieros sean, potencialmente, obreros. El trabajo y la técnica, la cultura y el socialismo, irán forjando al hombre del futuro, a la nueva sociedad. Eso es lo que todos esperamos, especialmente los que sentimos cómo se nos han echado encima los años pero que nos iremos con la imagen de la nueva alborada, del grandioso amanecer".

De revista chilena "Nueva Atenea", Nº 424, 1970.

ADHESION

FRASCHINI Y PATRONE

PAYSANDU

ARQUITECTO

LEONARDO BURLATI RIOS

PAYSANDU

T A U

TALLER ARQUITECTOS UNIDOS

PAYSANDU

Cuaderno Pedagógico



14

las clases en el pensamiento socialista de varela

MARTHA
DEMARCHI
DE MILA

"Se cuentan por decenas y centenas los privilegiados; y se cuentan por millares y por decenas de millares los desheredados". (1)

En política, como en economía y en educación, nuestra sociedad ha demostrado históricamente, una permeabilidad y capacidad de absorción sorprendentes frente a los modelos extranjeros. Así, el inicio de nuestra vida constitucional —1830— nucleó criterios políticos de base liberal y democrática, que empezaron a tomar forma en el siglo XVIII y se impusieron en el ámbito de la cultura europea durante el siglo XIX. Los principios básicos que postuló la Constitución: derechos individuales, libertad, igualdad, propiedad privada, sufragio, liberalismo económico, fueron teóricamente inobjetables, solo que carecieron en la práctica de titulares efectivos, ya que quedaron fuera de la ciudadanía, los sirvientes a sueldo, los peones jornaleros, los soldados de línea, los vagos, y los que no sabían leer ni escribir. Los llamados grupos inferiores fueron excluidos, sin que esto impidiera el manejo constante de los criterios de igualdad, que llamaron incluso la atención de Darwin.

El patriado urbano y terrateniente que la creó, olvidó al pueblo, o quizá lo tuvo demasiado presente, ya que la propiedad privada, solo la disfrutaron unos pocos y la igualdad no pasó de ser una justa aspiración de la masa. Por otra parte, su funcionalidad no podía ser efectiva, porque sus contenidos carecían de significado para el pueblo. La Constitución sirvió a los



doctores. La libertad de expresión de pensamiento importaba poco al gaucho acostumbrado al silencio, así como la libertad de imprenta no podía preocupar a una mayoría analfabeta. La inviolabilidad del hogar no importaba a quien no lo poseía, como la consagración de la propiedad privada no podía preocupar a los desposeídos.

"Al principio, bajo la Constitución de 1830, el constitucionalismo fue ilusorio. Se vivió una sucesión de golpes de Estado, de revoluciones y guerras civiles, con frecuente intervención extranjera. El caudillismo primero y el militarismo después, fueron las verdaderas realidades políticas. La Constitución solo tenía una existencia simbólica. La democracia política representativa, fue una farsa, mientras no hubo un mínimo de educación cívica en la población, mientras no había voto secreto, ni garantías de la autenticidad del sufragio, mientras la policía y el ejército eran los grandes electores que manipulaban el voto, bajo la inspiración del Señor Presidente, para elegir legisladores y a través de estos a su sucesor con esperanza de reciprocidad para un nuevo período presidencial". (2)

Varela señala que "es necesario hacer que la ley sea perfectamente inteligible para el pueblo a quien rige..." Las leyes destinadas al pueblo están escritas en otro idioma distinto del que el pueblo habla y comprende". (3). Pero además "una cosa dicen las leyes y otra los hechos, a menudo las palabras son bellas y los actos malos, y a menudo también la mentira oficial no es ni más audaz ni más evidente que la mentira de los partidos que se hallan fuera del poder. Es pues el desacuerdo que existe entre la ignorancia de la masa popular y las instituciones políticas que aparentemente nos rigen, la causa eficiente de la constante crisis política que vivimos". (4).

Es evidente que las leyes que nos rigen son a punto de partida de 1830, inspiradas y "viciadas en moldes universitarios" generan, para Varela, un divorcio entre la teoría y la práctica, no se ajustan a la realidad y no sirven para el desarrollo nacional.

"El pueblo oriental (se puede decir sin miedo de incurrir en error), juró su Constitución el año 30, no ya sin saber lo que juraba, sino aún sin saber lo que era una Constitución política. Hay que aceptar esta verdad, a menos de suponer que intuitivamente lo había adivinado. No es, pues, raro, que el año 32, dos años más tarde, el general Lavalleja, el jefe de la lucha contra los brasileños, se subleva contra el presidente de la República, contra el jefe más prestigioso del país que había sido

elevado a la primera magistratura. Pese a la Constitución jurada, el pueblo oriental, la colonia de ayer, después de echar a los reyes españoles, buscaba cómo suplantarlos con los caudillos orientales. No porque se le haga jurar una Constitución se hace un pueblo democrático, ni adquiere hábitos de gobierno propios". (5)

"La Constitución de la república, "el código sagrado de nuestros derechos", como se dice con énfasis, no se ha cumplido nunca, ni siquiera se ha tenido el deseo verdadero de cumplirla, está lejos de ser muy avanzada y tiene cosas que no satisfarían los sentimientos patrióticos de ningún pueblo que apreciara su independencia; y sin embargo se ha declamado y se declama hasta el fastidio tratándose de ella..." (6).

La tenencia y distribución de la tierra en el régimen hispánico, generaron una sólida estructura económico-social, que no rompió la independencia. De la dependencia colonial hispánica, fuimos insertados en la división internacional del trabajo, como abastecedores de materia prima y consumidores de productos importados. La independencia política usó y abusó de los conceptos vacíos del liberalismo europeo, pero las clases dirigentes de la revolución —los terratenientes y la burguesía exportadora— no tenían otro interés que consolidar la estructura económico-social existente. La igualdad ante las leyes se mantuvo en el papel, ya que, salvo los desplazados intentos de Artigas, largamente silenciados, no se planteó una reforma de la estructura agraria. La economía agro-exportadora y la significación de la propiedad de la tierra, establecieron una dinámica de clases altamente significativa para nuestro futuro histórico, entre la clase alta rural vinculada a la burguesía urbana y los minifundistas y asalariados, los que proeresivamente fueron engrosando los grupos marginados, como consecuencia del cercamiento de los campos.

La visión del siglo XIX está perfecta y sucintamente, delineada por Halperin Donghi, en su "Historia contemporánea de América Latina".

"En el punto de partida encontramos esa crisis política perpetua que desde 1811 ha desolado la campaña: entre sus consecuencias la despoblación ganadera se suma a la abundancia de ocupantes ilegales de tierras y la inseguridad permanente del orden rural. La Guerra Grande, las incursiones riograndenses, los alzamientos colorados, la cruzada de Flores, han marcado de modo difícil de borrar la campaña uruguaya. Terminada la Guerra Grande, los agiotistas de Montevideo sitiado se lanzan a la conquista de esa tierra empobrecida, pero potencialmente próspera. Sus previsiones comienzan por revelarse falsas; la

paz no vuelve, el desorden continúa, y la riqueza rústica aumenta solo lentamente. Mientras tanto, la política uruguaya sigue devanando sus viejas alternativas, entre blancos y colorados, entre caudillos rurales y doctores urbanos; estos últimos dominan luego del asesinato de Flores; la reconciliación en la búsqueda común del progreso institucional, que los blancos y colorados de la Capital consuman a medias, no devuelve la paz a la campaña; un régimen parlamentario algo verboso se impone para sucumbir frente a las consecuencias locales de la crisis económica de 1873. Lo reemplaza algo nuevo en la historia del Uruguay, la dictadura no de un caudillo rural sino de un militar profesional, que gobierna en nombre del ejército. Lorenzo Latorre impone a la campaña orden estricto; realiza en el Uruguay las tareas que en la Argentina comenzó Rosas y coronó Roca; apoyado en los hacendados reunidos en la Asociación Rural, en los comerciantes exportadores, ofrece la fuerza del Estado para vencer la resistencia de la población campesina al alambrado de los campos, a lo que es, de hecho, sistema de trabajo obligatorio en las estancias. Al mismo tiempo promueve otras reformas inesperadas; gracias a su apoyo José Pedro Varela, que es su opositor político, puede organizar un sistema de enseñanza elemental del Estado, superando la oposición de la Iglesia y la indiferencia de la clase letrada y liberal de Montevideo, en el fondo satisfecha de su monopolio de hecho de la instrucción". (7)

Podrán no compartirse totalmente los juicios del autor, pero lo que no puede negarse es la valoración hecha de la clase "letrada y liberal", juzgada "indiferente" ante la enseñanza del pueblo. Las minorías ilustradas estaban demasiado seguras de detentar la verdad, y trataron de imponer sus designios, con la clara certidumbre de que las masas eran tradicionalistas y enemigas del progreso. En el fondo, esos hombres más doctrinarios que políticos, ofrecían, pero al mismo tiempo negaban, la democracia. Hacían uso de una actividad conservadora, admitiendo la estructura social imperante, dividida en clases sociales, claramente diferenciadas, pese a la igualdad de derechos. En un diario montevideano, **El Ferro-Carril**, que hacía uso de dos personajes, Molinillo, un criado negro, y Lúculo, su amo con quien conversaba de diferentes temas, se escribía, el 20 de mayo de 1876, lo siguiente:

Molinillo.- Le aseguro a su merced, que si yo no fuera un pobre negro... me les iba a cantar un discurso de a folio.

Lúculo.- Aunque seas negro, eres ciudadano, Molinillo.

Molinillo.- Soy, si señor, pero ciudadano

negro... es decir de capa ordinaria, como dice **La Democracia**.

Lúculo.- Pero que sabe decir la verdad. (8).

Varela señala su recelo frente a los doctores que hacen gala de "una instrucción extraviada por falsos principios" y que "aunque muy escasos en número han obtenido una grande influencia en la dirección de la sociedad". (9). Se constatan en nuestra estructura social "dos clases, la de los hombres favorecidos por una educación liberal, destinados a mandar, y la de los hombres que no la han recibido, destinados a obedecer" (10), afirma Varela citando a Courcelle Senenil cuando habla de la enseñanza en Francia, "que nos ha servido de tipo para la organización de nuestra Universidad, y en la que ésta ha bebido sus ideas filosóficas y políticas". (11).

La existencia de círculos, de privilegios hostiles al derecho común, se agranda entre nosotros, anota Varela, ya que existe solo una Facultad de Derecho, por tanto el núcleo se reduce entre nosotros a los abogados, que con un saber enciclopédico, pretenden resolver con el mayor desparpajo y la más acabada suficiencia, las cuestiones más extrañas a la abogacía". (12)

Presenta las notas de todas las clases privilegiadas: "como clase, la de los abogados no son mejores que otras profesiones, ni más morales ni más justas, ni más desprendidas, ni más patriotas, pero son más atrasadas en sus ideas y más presuntuosas". (13).

Varela denuncia la unión de las dos fuerzas dominantes: la "autocrática de la campaña" y la "oligárquica de una clase que se cree superior", y las sitúa como enemigas de la Democracia verdadera. "Son ambas contrarias, como clase, a la organización que nos rige aparentemente, y de ahí que se reúnan en sus esfuerzos, para conservar el poder". (14). Se nos está mostrando también y reiterativamente, la conjunción de la ignorancia, "grupos campesinos" y "capas inferiores de la sociedad", por un lado, y "clases educadas", "grupos de poder", "grupos privilegiados", por otro.

Es evidente que Varela no se maneja con el concepto sociológico de clase, ni da una definición formal, pero sí, determina el hecho social e histórico, que puede ser descrito y analizado con el concepto de clase. Siendo las clases agrupamientos reales, que se desarrollan y transforman históricamente en un contexto social, que en las diversas coyunturas históricas demuestran grados distintos de cohesión y coalición, lo importante es reconocer la tendencia de la clase a constituirse en un grupo de intereses políticos, que participa como tal, en los conflictos socio-económicos y

vez que se ocupan los brazos". (24)

Varela leyó en su juventud, a los grandes poetas románticos y en especial a Víctor Hugo, al que visita en Guernesey el 16 de diciembre de 1867, y quien le dice:

"Los obispos han quemado **Los Miserables** en la plaza de Madrid", me dijo hablando de España. "Es una cosa de ahora a cien años; vea Ud. la diferencia: hace dos siglos me hubieran quemado a mí en vez de quemar mi libro". (25).

Ante su presencia, Varela confiesa: "los que amamos la libertad, nos sentimos orgullosos cuando estamos al lado de uno de esos hombres en quienes reside la soberanía del genio". (26)

Y en el prefacio de "**Ecos perdidos**", la valoración se hace casi mística: "Poeta, sois el más grande de los poetas modernos, pensador, sois la más ilustre de los defensores de la libertad. Es por esto que en mi país se os adora como a un Dios. Allí los niños cuando empiezan a balbucear las primeras palabras, murmuran vuestro nombre confundido con el de la divinidad". (27).

Como bien señala Jesualdo (28), desde sus artículos en la Revista Literaria "**nunca está ausente su numen y maestro, el desterrado de Guernesey**".

Es un ejemplo el del poeta cuando dice: "Ciudadanos, el siglo XIX es grande pero el siglo XX será dichoso... Amigos míos la hora en que nos hallamos y en que os hablo es una hora sombría; pero a este precio terrible se compra el porvenir. La revolución es un peaje. ¡Oh! el género humano será libertado, realzado, consolidado. Nosotros se lo afirmamos desde esta barricada!" (29).

Así Varela afirma siguiendo a su maestro: "si es necesario un bautismo de sangre para hacer triunfar a la verdad y la justicia, es que las explotaciones del error cimentadas durante largos años, solo abandonan el término ante la fuerza". (30).

Al plantear las soluciones Varela aclara que "los males sociales, por su misma complejidad, la diversidad de formas con que se presentan y por la multiplicidad de órganos que afectan, demandan para su curación la acción conjunta de diversos procederes armónicos. Todo es solidario en el desarrollo de la existencia social, y por eso, persiguen una falaz quimera los que suponen que basta realizar esfuerzos en este o aquel sentido, permaneciendo inactivos u obrando contrariamente las demás fuerzas sociales para obtener transformaciones radicales. Reconociéndolo no incurriremos nosotros en el error de atribuir a la instrucción del pueblo, y menos aún a un proyecto ley de educación, el poder misterioso que la fe religiosa asigna a la absolución sacerdotal". (31).

Lo que se pretende es educar al pueblo para el cambio y para la verdadera libertad, jerarquizar al hombre como tal, concientizándolo de sus posibilidades y derechos efectivos en la acción social. Se van captando los datos objetivos de la realidad nacional, así como los lazos que unen un dato a otro, un hecho a otro de una manera crítica. Ante esta realidad el hombre-pueblo, aparece excluido de la órbita de las decisiones, no le es permitido aprehender su praxis. Ante esta situación, la educación permitirá la democratización fundamental, que supone la progresiva participación del pueblo en su devenir histórico.

Es por esto que para Varela: "En la vía del mejoramiento social el planteamiento de un buen sistema de Instrucción Primaria es uno de los más activos motores; y así como puede asegurarse que sus resultados serán relativamente ineficaces mientras en las otras esferas de la actividad social continúan obrando las causas corruptoras, puede afirmarse también que ni los pueblos, ni los gobiernos podrán realizar ninguna reformas que tengan alguna importancia sin el auxilio de un buen sistema de instrucción". (32)

Se equivocan quienes afirman que Varela ve en la educación institucionalizada, un factor determinante o generador del cambio, ya que en esa obra muchos son los factores que intervienen, y la educación es uno entre todos, aunque imprescindible.

La escuela debe cumplir "**una función social y política**", función esta que las élites, las aristocracias, han sabido usar y que debe manejarse para que el hombre pueda apreciar y juzgar la organización nacional, para "**habilitar a los futuros ciudadanos a dar un voto, una opinión y ejercer una influencia consciente, respecto a todas las cuestiones políticas, financieras, económicas y sociales de su país**". (33)

A él le corresponde actuar, insertarse críticamente en el proceso, la educación lo ayuda a responsabilizarse política y socialmente. Varela ve en la educación un elemento capaz de llamar la atención sobre una estructura económica colonialista, dependiente; sobre un andamiaje constitucional irreal e inefectivo; sobre una estructura social opresora e injusta. La democracia se basa en el respeto al hombre; y este respeto solo es funcional cuando el hombre, todo hombre, y no solo una élite participa. Por eso Varela critica reiteradamente "nuestra carta magna", porque los derechos no se escriben, no se debaten, no se proclaman, se practican, y se practican con todos los hombres, los del campo y los de la ciudad; los jóvenes, los viejos, las mujeres y los niños. Los derechos no se reconocen,

no son una dádiva de los ilustrados para los ignorantes; de los ricos para los pobres, de los explotadores para los explotados; de los gobernantes para los gobernados; los derechos al ser del hombre, eliminan las diferencias entre los hombres.

La educación hará que el pueblo surja racionalmente, organizadamente, alfabetizado, consciente de su responsabilidad social y política. "La educación difundida a todos, ya que sin ella el hombre no tiene la conciencia de sus actos, necesaria para obrar razonadamente". (34).

La educación hará al pueblo consciente de su poder, "reconociéndolo como el soberano, como la fuente de todo poder y de todo saber". (35)

La educación difundida a todos, la educación del pueblo, en la coyuntura nacional entiende Varela es el factor capaz de "destruir un baluarte donde las castas privilegiadas se acumulaban". (36)

Es necesaria la educación el pueblo, para que el pueblo la considere como su obra y para terminar con la idea de que "el Estado es un filántropo ilustrado que destina una parte de su fortuna a dar educación a los hijos menesterosos del pueblo".

La elección de Ellauri en 1873, marca aparentemente el final de la militancia política de Varela, ya que, en los hechos, su militancia se traslada a un terreno más concreto, más virgen, más efectivo: la educación.

La situación educativa mostrada por Varela, basándose en los datos de Vaillant, es altamente deficitaria: "no se educan en la República más de 18.000 a 20.000 niños permaneciendo en la ignorancia completa de 60.000 a 80.000". La estructura social del país es responsable de esta situación y en especial Montevideo que recluta el máximo de gente pudiente e ilustrada. Grupos estos que poseen "aspiraciones de cultura más elevada y son los que dan vida a las escuelas privadas". (37) Grupos estos que "emplean no sabemos cuántos centenares de quintas de recreo, que gastan más de 300.000 pesos al año en funciones de teatro; no sabemos cuantos centenares de miles en brillantes y encajes, y lo que es peor, más de 50.000 pesos anuales en corridas de toros, y otro tanto, si no diez veces más, en números de lotería". (38) ..

Así la falta de educación pública, no estaría demostrando pobreza, sino mala inversión, utilización de la educación como un factor de mantenimiento de las clases pudientes, en detrimento del pueblo. En la campaña el panorama no difiere demasiado porque "en general el propietario es relativamente rico en nuestra campaña, donde tan poco fraccionada se halla la propiedad privada". (39)

De esta situación es también responsable el gobierno ya que "los últimos a quienes se atiende son los maestros y los gastos

de educación", porque antes que los maestros y la educación está "el ejército y las clases militares y los policías, que insumen en el presupuesto general de gastos más del 50%". (40).

La Asociación Rural, fundada en 1871, introduce en su programa, conjuntamente con la defensa de la propiedad privada y del orden, la educación. Así en el primer editorial de la Revista de la Asociación Rural, escribe José María Castellanos: "La educación, base fundamental de la existencia y progreso de las sociedades, no ha llegado aún al campo, porque la atención ha estado contraída al Departamento de la Capital, sin que una vez se levantase para protestar contra ese abandono criminal de nuestros gobiernos que olvidando uno de sus más sagrados deberes, dejaban fructificar la semilla de la ignorancia que trae como resultado inmediato la desmoralización de la familia, y de la sociedad civil, desmoralización que es el origen de las luchas fratricidas que vienen sucediéndose sin interrupción y sumiendo en la ruina nuestra riqueza y nuestro crédito".

... "Nuestros esfuerzos se contraerán a hacer respetar la propiedad privada y la vida, a contribuir a que la educación llegue hasta el rancho solitario, a que los dineros de Municipio sean manejados y empleados como corresponde, a mejorar nuestro sistema de policía, etc." (41)

La Asociación Rural entiende la educación como un elemento capaz de mantener el orden, al igual que la policía; capaz de inculcar el respeto ante la propiedad privada, que "siendo un derecho natural, consagrado por las leyes, debe infiltrarse en el espíritu del pueblo formando de ello una costumbre, un hábito". (42)

La educación es en esta prédica, una dádiva del gran propietario rural, que era según Juan Ramón Gómez "una especie de señor feudal, dueño de la voluntad de sus vasallos, a quienes tiene todos sometidos bajo la gratuidad de los beneficios que les prodiga, los señores feudales del día, semipatriarcas, afables, liberales, e instruidos, ídolos de sus comarcas, donde fundan escuelas e instituciones de crédito rural, procurando mejorar la suerte de sus vecinos. cuyos hijos se educan y aumentando los productos del trabajo, introduciendo la mecánica agrícola mejorada y los sistemas de irrigación y abonos". (43)

La influencia benéfica será ejercida, entiende la Asociación Rural, por "los grandes propietarios sobre la moralidad social y condición civil de la clase proletaria". (44).

Pero además, "en la campaña somos libres de más, hay libertad hasta perderse a sí mismo, mientras que nadie está suficientemente abrigado contra avances de su vecino". (45)

Queda en evidencia, como ya lo hemos

señalado anteriormente (46), el valor instrumental que la clase de poder, nucleada en la Asociación Rural, asigna a la educación institucionalizada y a la Religión: "Las escuelas rurales procurarán a los niños la lectura, la escritura, la aritmética, con lecciones orales de agricultura, economía doméstica y sucesos de Historia Nacional y Natural. La moral no podría ser olvidada en ellos, como lo ha dicho tan oportunamente el Sr. Varela, pero religiosa, agrego yo, porque ella enseñaría lo que es la vida de familia, respetos de sangre, hábitos de previsión". (47).

La élite ganadera, con un sentido más moderno, indiscutiblemente que las clases altas tradicionales, pero fuertemente ligada a la propiedad de la tierra y también al mercado internacional de la órbita inglesa, pretende usar la educación para lograr la integración social que significaba orden, trabajo y dictadura. El Ferro-Carril del 20 de mayo de 1876, hacía decir a Molinillo con respeto al amo Lorenzo: "Que siga con la dictadura haciendo bien a la patria, que la primera ley es la de la necesidad de salvación de la República y los mejores principios del mundo, los de enderezar a los pueblos por el buen camino. Que siga con la Dictadura, enseñando a los doctores cómo se gobierna bien, cuando hav buen sentido y patriotismo".

Los grupos "inferiores" veían aparentemente con buenos ojos la actitud paternalista y fuerte de los sectores privilegiados, superiores, rectos e influyentes.

La actitud europeizante, ilustrada, consumidora, había fracasado en sus fórmulas discursivas, capitalinas, doctorales, concentrando la cultura en Montevideo, y en un grupo de hombres: los doctores.

La crisis del 73 marcaa el enfrentamiento entre los grupos de poder montevidianos y los de campaña. Varela defiende la campaña, pero no es un instrumento de los hacendados, ya que su prèdica, no ve a la educación como un medio para alienar al hombre, instrumentándolo, o incluso desplazándolo de su verdadera actividad, sino como un medio para despertar su conciencia y su valía de hombre.

La educación, entiende Varela, debe permitir al hombre "decidir por acto de su voluntad" y "no ser instrumento inconsciente en manos sea de los más audaces, sea de los más inteligentes". (48).

Esta educación, no puede ser un producto de las clases sociales dominantes, sino que tiene que ser expresión del pueblo, para que en nuestro pueblo "dejen de contarse por decenas y centenas los privilegiados y por millares y decenas de millares los desheredados".

1. José P. Varela. Legislación escolar. Vol. 52 Clásicos uruguayos 1964. Tomo II. Apéndice. pág. 183.
2. A. R. Real. "Las estructuras políticas y administrativas uruguayas en relación con el desarrollo" (Apartado de "La justicia uruguaya" - Abril 1965), págs. 8-9.
3. J. P. Varela, obra cit. Cap. XVII, pág. 130.
4. J. P. Varela, obra cit. Cap. IV, pág. 108 - 109.
5. J. P. Varela, obra citada, Cap. IV, pág. 100-111.
6. J. P. Varela, obra citada, Cap. IV, pág. 137.
7. Halperin T. - "Historia Contemporánea de A. Latina", edición castellana Alianza Editorial S. A. Madrid 1969, Cap. IV, pág. 252 - 253.
8. Tomado de Rodríguez Villamil Silvia. "La mentalidad criolla tradicional". Ediciones de la Banda Oriental. Montevideo, 1968, pág. 88.
9. J. P. Varela, obra citada. Tomo I, Cap. IV, pág. 112.
10. J. P. Varela, obra citada, Tomo I, Cap. IV, pág. 115.
11. J. P. Varela, obra citada, Tomo I, Cap. IV, pág. 114.
12. J. P. Varela, obra citada, Tomo I, Cap. IV, pág. 124.
13. J. P. Varela, obra citada, Tomo I, Cap. IV, pág. 135.
14. J. P. Varela, obra citada, Tomo I, Cap. IV, pág. 141.
15. J. P. Varela, "La educación del pueblo". Colección Clásicos Uruguayos, 1964, Vol. 49, Tomo I, Cap. XII, pág. 118.
16. J. P. Varela, obra citada, Cap. X, pág. 95.
17. Victor Hugo, "Les Misérables", Tomo II, Cap. V.
18. Victor Hugo, "Les Misérables", Tomo II, Cap. IV.
19. Victor Hugo, "Les Misérables", Tomo II, Cap. IV.
20. Victor Hugo, "Les Misérables", Tomo II, Cap. IV.
21. Victor Hugo, "Les Misérables", Tomo II, Cap. I.
22. Victor Hugo, "Les Misérables", Tomo II, Cap. IV.
23. Victor Hugo, "Les Misérables", Cap. IV.
24. Victor Hugo, "Les Misérables", Cap. IV.
25. J. P. Varela, Impresiones de viaje en Europa y América. Correspondencia Literaria y Crítica, 1867 - 68. Edit. Liceo 1945, Carta 10ª, pág. 91.

26. J. P. Varela, obra citada, carta 10ª, pág. 90.
27. J. P. Varela "Ecos Perdidos". Colección Poesías N. Y. 1868, pág. 4.
28. Jesualdo. "Formación del pensamiento racionalista de J. P. Varela", Publicación del Dpto. de Literatura Iberoamericana de la F. de H. y C. 1958, pág. 21.
29. Victor Hugo, "Les Misérables", Cap. V.
30. J. P. Varela, Revista Literaria 1865, Nº 14, pág. 223.
31. J. P. Varela, "La legislación escolar", Colección Clásicos Uruguayos, 1964, Vol. 51, Tomo I, Cap. VII, pág. 164.
32. J. P. Varela, ob. citada, Tomo I, Cap. VII, pág. 165.
33. J. P. Varela. "La educación del pueblo", Colección Clásicos Uruguayos 1964, Vol. 50, Tomo II, cap. XXVIII, pág. 36.
34. J. P. Varela, "La educación del pueblo", Tomo I, Cap. VIII, pág. 71.
35. J. P. Varela, ob. citada, Tomo I, Cap. VIII, pág. 72.
36. J. P. Varela, "La legislación escolar", Tomo I, Cap. VIII, pág. 174.
37. J. P. Varela, "La legislación escolar", Tomo II, Cap. XII, pág. 49.
38. J. P. Varela, ob. citada, Cap. XII, pág. 50.
39. J. P. Varela, ob. citada, Cap. XII, pág. 55.
40. J. P. Varela, ob. citada, Cap. XII, pág. 55.
41. Revista de la Asociación Rural, marzo 15 de 1872, Nº 1.
42. Revista de la Asociación Rural, mayo 15 de 1873, Nº 15, artículo de Juan Ramón Gómez.
43. Revista de la Asociación Rural, 15 de diciembre de 1872, Nº 10, artículo de Juan Ramón Gómez.
44. Revista de la Asociación Rural, 19 de setiembre de 1874, Nº 42, artículo de R. B. Hughes.
45. Revista de la Asociación Rural, 19 de setiembre de 1874, Nº 42, artículo de R. B. Hughes.
46. Revista de la Educación del Pueblo, Nº 12.
47. Revista de la Asociación Rural, 15 de junio 1874, Nº 37, artículo de Domingo Ordoñana.
48. J. P. Varela, Discurso de clausura de la Conferencia de Inspectores Departamentales, 1878.

el ingreso a los institutos normales

ELIDA TUANA

A PROPOSITO DEL EXAMEN DE ADMISION A LOS INSTITUTOS NORMALES

En el año 1967, se modificó el régimen de admisión a los Institutos Normales de todo el país, sustancialmente en los siguientes aspectos:

- 1) Para el pase directo, se aumentaron las exigencias.
 - 1.1 en lugar de seis asignaturas de segundo ciclo, se exigió el segundo ciclo de secundaria completo.
 - 1.2 para el primer ciclo, el promedio se llevó de bueno a muy bueno.
- 2) Para los estudiantes que deben rendir examen se agregaron dos pruebas: una de razonamiento lógico y otra de razonamiento matemático.
- 3) Las nuevas pruebas se corrigen a nivel nacional.
- 4) El resultado final de los que rinden examen se integra con dos resultados.
 - 4.1 el de las pruebas que se valoran a nivel de cada Instituto.
 - 4.2 el de las que se valoran a nivel nacional.

Ambos deben ser de aprobación para que el examen resulte aprobado.

El estudio comparativo del resultado, en ambas pruebas, fué hecho por la Inspección Nacional de I.I.N.N.; no necesitamos transcribirlo.

El estudio que emprendemos en este momento se basa en dos comparaciones básicas:

- 1a. - de los resultados de la admisión con las calificaciones del ciclo liceal.
 - 2a. - Las calificaciones de secundaria con los promedios del curso preparatorio.
- Este último estudio comprende sólo la admisión 1967 y el resultado de Preparatorios en 1968.

Estudiamos:

- 1º - La admisión.
- 2º - Los admitidos y no admitidos en relación con sus calificaciones del ciclo de enseñanza media.
- 3º - El rendimiento de los admitidos en el curso de preparatorios de 1968.
- 4º - El rendimiento en I.I.N.N. comparativamente con el rendimiento en secundaria.

1 — Estudio de la admisión.

— La discriminación en las categorías de admisión, de acuerdo al reglamento, da el siguiente cuadro:

		Dic. 1967		Feb. 1968		Dic. 1968		Feb. 1968		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Admitidos por pase directo	Facultad	0		4	1	9	2	19	5	32	2
	Preparatorio	7	2	35	12	24	6	68	20	134	9
	Sec. Plan 1941	40	10		6	36	10	22	6	116	8
	prom. de MB			15	18		21				
	o más						23		37		23
	Sec. Plan 1963										
Admitidos mediante examen	5º Año B o más	13	3	5	2	18	5	23	6	59	4
		27	6	57	18	48	13	65	19	197	14
No admitidos		344	79	183	60	239	64	152	44	918	63
		431		302	99	374		339		1.456	

La lectura del cuadro nos muestra:

- 1.1 En el total, aparece 37% de admisiones, 63% de rechazos;
- 1.2 De las admisiones, 23% corresponden a pase directo, el resto a examen;
- 1.3 El número y % de los pases directos fue en aumento; (15, 21, 23, 37%).

- 1.4 Ese aumento se produjo por una mayor demanda de ingreso en estudiantes de facultades y 2º ciclo de enseñanza secundaria.
Los de facultades pasaron de 0 a 5%; los que tienen preparatorio completo de 2 a 20%;
- 1.5 Los admitidos por pase directo de F.S. (MB o más se mantienen alrededor de 8%; este número es siempre más alto en los períodos de diciembre que en los complementarios de febrero.
- 1.6 Salvo el primer año, en que la forma de admisión evidentemente impactó a los alumnos, el % de los admitidos es aproximadamente 1/4 de los que rinden examen (24%, 17%, 30% respectivamente).
- 1.7 El % de admitidos mediante examen es más alto en febrero que en diciembre de cada año; esto se explica por el grupo de estudiantes que rinden las pruebas parcialmente pues alcanzaron en diciembre nivel aceptable en unas y no en otras (Ver reglamento).
- 1.8 El último período, fue el que dio el menor % de rechazos.

2. Calificaciones de E. Secundaria y Admisión

2. Estudiamos los resultados de la admisión en relación a las calificaciones de enseñanza secundaria.

Los admitidos por pase directo nos dan:

Secundaria Oficial					Total
S	2	0	3	0	5
SMB	2	0	4	2	8
MBS	10	5	11	2	28
MB	10	6	12	7	35
Secundaria. Piloto					
MBS	2	0	1	1	4
MB	2	0	3	3	8
MBB	0	0	2	7	9
BMB	3	2	5	3	13
B	6	3	7	9	25
Liceo Privado					
S	0	1	1	1	3
SMB	2	0	0	3	5
MBS	6	2	2	2	12
MB	8	4	3	5	20

Los promedios en cada período son los siguientes:

	Dic.	Feb.	Dic.	Feb.	Total
	1967	1968	1968	1969	
L. Of. Plan 1941	10.83	10.45	10.93	10.54	10.66
L. Of. Plan 1963	8.30	7.40	8.22	8.30	8.20
L. Privado	10.61	10.71	10.83	11.00	10.75

Leyendo los cuadros, hallamos:

- 2.1 Los promedios en los que provienen de liceos oficiales, Plan 1941 y los privados del mismo plan, se sitúan entre MB y MBS.
- 2.2 Los promedios en los de liceos pilotos se sitúan en el BMB; excepción hecha de febrero de 1968;
- 2.3 Los promedios de los de liceos oficiales, son más bajos en el período de febrero que en el de diciembre de cada año;
- 2.4 En los de liceos privados los promedios fueron en aumento;
- 2.5 La diferencia de medias entre 1967 y 1968, es significativa, lo que nos habla de un mejoramiento en el año 1968 de las calificaciones en los liceos privados.

El estudio de los admitidos por examen nos da el cuadro siguiente (unimos liceos pilotos a plan 1941 pues su número es muy escaso).

Liceos Oficiales									
Dic. 1967		Feb. 1968		Dic. 1968		Feb. 1969		Total	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
MB (9.75)	—	3	5	—	—	1	2	4	2
MBB	2	7	5	9	5	10	6	18	9
BMB	6	22	4	7	9	19	5	24	12

B	7	26	5	9	8	17	9	14	29	15
BR	5	19	21	37	11	23	19	29	56	28
RB	4	15	7	12	5	10	9	14	25	15
R										

Liceos Privados

MB	0	0	1	2	1	2	—	—	2	1
MBB	0	0	3	5	2	4	3	4	8	4
BMB	2	7	2	3	2	4	3	4	9	5
B	1	4	4	7	2	4	5	8	12	6
BR	0	0	2	3	2	4	5	8	9	5
RB	0	0	—	—	0	0	0	—	0	0
R	0	—	—	—	1	2	0	—	1	0

Los no admitidos nos dan:

Liceos Oficiales

	Dic. 1967		Feb. 1968		Dic. 1968		Feb. 1968		Total	
MB	1	0					1	1	2	0
MBB	15	5	3	2	9	4	4	3	31	3
BMB	19	6	6	3	24	10	6	4	55	6
B	43	13	15	8	37	15	21	14	117	13
BR	109	30	75	42	70	30	71	46	342	36
RB	54	16	41	22	25	10	21	14	134	15
R	1	1	4	2	1	0	4	3	10	1

Liceos Privados

MB	1	0							1	0
MBB	6	2	1	0	5	2	1	1	13	1
BMB	14	4	3	2	13	6	4	3	34	3
B	18	5	3	2	13	6	7	4	41	5
BR	57	18	22	12	39	16	10	6	128	14
RB	6	2	9	5	3	1	2	1	20	2
R										
TOTAL	344		183		239		152		918	

Los cuadros nos muestran:

2.6 Los alumnos que provienen de los liceos oficiales, aprueban un 28% con calificación de BR y un 13% con promedio de RB; en los privados no aprobó nadie con menos de BR en su actuación liceo.

Para mayor claridad, estudiamos comparativamente admitidos y no admitidos en su totalidad:

	Admitidos		No admitidos	
	N	%	N	%
MB	6	3	3	0
MBB	26	13	44	4
BMB	33	17	89	10
B	41	21	158	18
BR	65	33	460	50
RB	25	13	154	17
R	1	0	10	1

2.6.1. Se ve claramente que en las calificaciones superiores al B, predominan los admitidos en tanto que en los inferiores, los no admitidos.

Se ve más claramente aún, en el cuadro siguiente:

Sup. a B	33%	14%
B	21	13
Inf. a B	46	68

El cuadro no necesita comentario; sin embargo diremos:

2.6.2 El 54% de los que ingresan tienen promedios liceales de B o más, contra el 32% de los que pierden;

2.6.3 El 68% de los que pierden, tienen promedios de BR o inferiores; sin embargo, un 46% de los que aprueban tienen los mismos promedios en enseñanza secundaria.

2.6.4 Pierden, 32% de los estudiantes que, en el régimen de ingreso anterior, hubieran ingresado por pase directo.

2.6.5 De los que hubieran siempre debido rendir examen, aprueba un 12.4%, porcentaje muy inferior al de períodos anteriores en que el % de admitidos se situaba alrededor del 50%.

Superación Nros. 39-40; 41, 42, 43.

En cada una de las calificaciones, los admitidos y no admitidos se distribuyen como sigue:

Total del Ingreso

	Admitidos	No admitidos
MB	66%	33%
MBB	37	63
BMB	27	73
B	20	80
BR	12	88
RB	14	86
R	9	91

Nuevamente, es un cuadro que no necesita mayor comentario.

Sin embargo, destacamos:

2.7 A medida que el promedio liceal es menor, el % de aprobación baja.

2.7.1 La probabilidad de aprobar de los que tienen un promedio liceal superior a MBB es de 2 en 3.

2.7.2 La probabilidad de los que promedian regular es de 1 en 10.

2.7.3 Los alumnos que por el régimen anterior hubieran ingresado sin rendir examen aprueban en porcentajes que oscilan en 20 y 37%.

Considerados separadamente los liceos oficiales y los privados, hallamos:

Liceos Oficiales Liceos Privados

	Admitidos	No admitidos	Admitidos	No admitidos
MB	66	33	66	33
MBB	37	63	38	62
BMB	31	69	21	79
B	20	80	19	81
BR	16	84	7	93
RB	16	84	0	100
R	0	100	100	0

2.8 Para los buenos estudiantes liceales, la probabilidad es la misma, provengan de liceos oficiales o privados.

2.8.1 Entre los alumnos con promedio de BMB, aprueba un 10% cuando provienen de liceos oficiales; lo mismo ocurre entre aquellos cuyo promedio es BR.

2.8.2 En RB es más alto el de liceo oficial.

2.8.3 No puede tomarse en consideración el promedio de R pues es un solo alumno el que aprobó y provenía de liceo privado.

Los promedios de calificaciones de admitidos y no admitidos nos dan:

Admitidos mediante examen

	dic. 1967	feb. 1968	dic. 1968	feb. 1969	Total
Liceos Oficiales	6.87	6.71	6.94	6.65	6.77
Liceos Privados	7.66	7.75	7.40	7.25	7.51

2.9 Vemos repetido un aspecto ya señalado: que la mayor calificación corresponde a los alumnos de liceos privados.

2.9.1 Los que aprueban tienen un promedio que se sitúa alrededor de B.

Los no admitidos:

	dic. 1967	feb. 1968	dic. 1968	feb. 1969	Total
Liceos Oficiales	6.34	5.89	6.58	6.15	6.39
Liceos Privados	6.60	6.31	6.69	6.66	6.55

2.9.2 Los que no aprueban tienen un promedio que se puede ubicar en BR.

2.9.3 Se sigue manteniendo un mayor promedio en los liceos privados al punto que en febrero de 1969, los no admitidos de liceo privado tienen una media igual a los admitidos de los liceos oficiales.

Para terminar esta parte del trabajo se calcularon las diferencias de medias entre admitidos por pase directo y mediante examen y entre admitidos y no admitidos.

Los resultados:

t (Student) entre pase directo y examen	19.9
t entre admitidos y no admitidos	5.44

2.10 Las diferencias de medias son altamente significativas. Dados los grados de libertad del sistema, una diferencia de 5.44 se daría por azar menos de una vez en mil casos, (para una confiabilidad de 0.001 el valor crítico es 4.781).

El valor implica entonces una diferencia real, y, en consecuencia el grupo de eliminados, como grupo tuvo un rendimiento sensiblemente menor en enseñanza secundaria.

Sin embargo, y a pesar de que lo anterior es significativo, queda un 32% de estudiantes que, con promedio de B o superior en enseñanza secundaria, no aprueba la admisión.

3. Estudio del rendimiento en el curso de Preparatorio

El tercer trabajo consistió en el estudio del rendimiento obtenido en Preparatorio magisterial por los estudiantes ingresados.

El promedio de calificaciones de los exámenes fue el siguiente:

	Admitidos por pase directo		Admitidos por examen	
MBS			1	1
MB	5	5	1	1
MBB	20	21	7	7
BMB	29	31	22	21
B	26	28	38	37
BR	8	9	26	25
RB	5	5	6	6
R		14	1	1
RD			1	1

Los promedios de ambos grupos son:

7.71 6.98

Vemos que los admitidos por pase directo, como grupo tienen mejor rendimiento que los que ingresaron mediante examen. Esto se manifiesta en:

3.1.1 El promedio de Preparatorio de los que habían sido admitidos por pase directo, es 7.71, o sea BMB y el de los que habían ingresado mediante examen 6.98 o sea B.

3.1.2 El 85% de los ingresados por pase directo aprueban Preparatorio con un promedio de B en tanto que, de los ingresados mediante examen sólo el 67.

3.1.3 Entre los ingresados por examen hay dos fracasos totales: uno con R y otro con RD de promedio .Es el 2% del grupo, porcentaje sumamente bajo.

Como el Preparatorio Magisterial está integrado por disciplinas que exigen habilidades muy diferentes y a su vez con algunas muy distintas de las de enseñanza secundaria, estudiamos el rendimiento en las siguientes asignaturas:

Introducción a la Pedagogía.

Psicología

Lógica

Matemática

Idioma Español

Dejamos fuera: el idioma extranjero, pues su aprendizaje no responde solamente a los estudios regulares, los Talleres, y Expresión por considerar que su promedio es una calificación poco representativa y que la forma de examen es discutible.

Los resultados se dan como sigue:

Pase directo				Examen	
SMB	1	1			
MBS	2	3		1	1
MB	8	12	85	2	2
MBB	15	22		11	10
BMB	15	22		24	22
B	16	24		23	21
BR	6	9		22	20
RB	3	4	14	20	18
R	1	1		3	3
RD				4	3
	—			—	
	67			109	

Las medias son:

8.00

6.55

El cuadro nos muestra:

- 3.2.1 El rendimiento de los que ingresan por pase directo exhibe los mismos porcentajes que al considerar el total de asignaturas.
- 3.2.2 Aparecen en este grupo promedios más altos que en el total de las asignaturas.
- 3.2.3 La media en Preparatorio de los ingresados por pase directo, sube y alcanza BMB.
- 3.2.4 Los porcentajes de los ingresados por examen se modifican: de 67% en el total descende a 56, aumentando, en consecuencia el de las calificaciones inferiores a B.
- 3.2.5 La media descende y se ubica entre BR y B (6.55).

Todo nos indica que el rendimiento como grupo es inferior y permite admitir como hipótesis de trabajo, que, el de los no ingresados, cuyo promedio de secundaria era significativamente más bajo, hubiera sido inferior aún.

En estas cinco asignaturas, que son las que dan eliminación (ver trabajos anteriores, Superación, Nros.) estudiamos, además del promedio, el número de aprobaciones y de asignaturas rendidas.

Asignaturas rendidas:

	Pase Directo		Examen	
	N	%	N	%
5	51	77%	45	40
4	9	14%	26	23
3	6	9%	21	19
2	—		14	12
1	—		4	3
0	—		1	1
	66		111	

El cuadro se comenta por sí mismo.

3.3.1 El 77% de los alumnos ingresados por pase directo rinde todos los exámenes; sólo un 40% de los que ingresaron por examen.

3.3.2 Nadie rinde menos de 3 en el primer grupo en tanto que el 17% del segundo rinde 0.1 o 2 sobre 5 asignaturas.

La relación rendidas/aprobadas, es como sigue:

	Pase Directo		Examen	
5/5	39	60%	29	26
4/4	6	9	16	15
3/3	5	8	7	6
2/2	0	0	7	6
1/1	0	0	4	4
4/5	6	9	8	7
3/4	4	6	8	7
2/3	1	1	10	9
1/2	0		6	5
3/5	3	5%) 5	5	4
2/4	0		2	2
1/3	0		2	2
0/2	0		1	1
2/5	2	3%	3	3
1/4	0		0	
0/3	0		2	2
1/5	0		0	
0/4				
0/5				
	65		110	

1) 1%

Encontramos que:

- 3.4.1 El 60% rinde y aprueba las 5 asignaturas entre los ingresados por pase directo en tanto que solo el 26% de los que ingresan mediante examen tienen el mismo rendimiento.
- 3.4.2 El 75% aprueba todas las asignaturas que rinde; en los ingresados por examen el porcentaje es de 57.
- 3.4.3 Fracasaron en una asignatura, 16% de los pases directos y 28% de los ingresados mediante examen.
- 3.4.4 Fracasaron en dos, un 5% y 9% respectivamente y en tres, un 3% y 6%.
- 3.4.5 Por último, un estudiante de los ingresados por examen fracasó en las cinco asignaturas.

Todo el cuadro nos habla del mejor rendimiento de los ingresados por pase directo, rendimiento expresado en diferencias significativas de %.

4. Estudio comparativo de las calificaciones en el primer ciclo de Secundaria y en I.I.N.N.

Comparamos el cuadro de calificaciones de Preparatorio Magisterial con el promedio de secundaria de los mismos estudiantes.

	Secundaria		Preparatorio Magisterial	
	PD	E	PD	E
S	2			
SMB	5		1	
MBS	24		2	1
MB	28		8	2
MBB		20	15	11
BMB	2	20	15	24
B	6	24	16	23
BR		36	6	22
RB		12	3	20
R			1	3
RD				4
	—	—	—	—
	67	112	67	112

Los promedios de los cuatro grupos:

Promedios liceales		Promedios de I.I.N.N.	
10.3	7.0	8.0	6.55

4.1 Se ve claramente que las calificaciones en todos los grupos descienden en Institutos Normales.

4.1.1 La que sufre el descenso mayor es la de los ingresados por pase directo que desciende de 10.3 a 8 o sea de MB a BMB. La de los que ingresan mediante examen desciende de 7 a 6.55.

Este estudio invierte el que se hizo años anteriores publicado en el Boletín de Laboratorio de Psicopedagogía Sebastián Morey Otero, Año 1, Nº 1 e incluso el que hicieramos en 1961, publicado en 5as. Jornadas Uruguayas de Psicología en el sentido de que las calificaciones en I.I.N.N. eran más altas que en enseñanza media. Quizá, en el total se siga manteniendo pero los casos individuales nos muestran un descenso.

El último trabajo fue el estudio de las correlaciones:

19. Se calculó la correlación por el biserial r entre los dos grupos, o sea el de admitidos por examen y los admitidos por pase directo; nos dio 0.33, lo que indica que los grupos aparecen como diferentes.

Las correlaciones entre los promedios de calificaciones de secundaria y el promedio total de asignaturas de Preparatorio, nos dio:

$$r = 0.25.$$

En los que ingresaron por examen, el mismo estudio nos dio:

$$r = 0.36.$$

Por último la correlación entre el promedio de secundaria y el promedio de las cinco asignaturas antes mencionadas, arrojó:

$$r = 0.46.$$

4.2 La primera de estas tres correlaciones es baja; existe una correlación pero es leve; la segunda es mayor y la tercera nos da una correlación sustancial. Es necesario recordar la baja dispersión de los valores que siempre tiende a limitar la correlación. Es claro que esta correlación nos permite muy pobres predicciones individuales pero es suficiente para mostrar que en conjunto hay poca posibilidad de error cuando se pronostica mejor rendimiento al grupo que ingresó por pase directo.

No poseemos, como es obvio suponer, datos del rendimiento de los que no ingresaron pero las diferencias de medias y las correlaciones nos permitirán conjeturar que, como grupo, su rendimiento hubiera sido menor aún.

Sin embargo, insistimos, las correlaciones no nos permiten predicciones sobre el caso individual. El estudio de las mismas será objeto de otro trabajo.

Para terminar, estudiamos el rendimiento de los admitidos y con calificaciones de MB (39 sobre 40), MBB y BMB.

El cuadro es el siguiente:

Los alumnos ingresados con calificaciones en Preparatorio:

MBB	BMB	MB	MB
4	4	BMB	2
4	2	MBB	2
5	4	B	1
1	3	BR	
2	4	RB	
		R	
7.43	6.94	Las medias de cada grupo:	
			8.5

Encontramos que:

4.3.1 El promedio de todos los grupos es superior al de la totalidad de los ingresados mediante examen.

4.3.2 El de los que tuvieron como promedio en secundaria MB es superior al de los ingresados por pase directo, aunque el número debe llamarnos a cautela.

Teniendo en consideración todo lo que antecede, y considerando que entre los alumnos con promedio de MB ingresan 2 sobre 3 y que su rendimiento es superior al de los admitidos por pase directo, se sugiere:

1º Que los alumnos cuyo promedio de los cuatro años de secundaria sea superior a 9.50, ingresen por pase directo. Matemáticamente el valor 10 cubre el intervalo 9.5 - 10.5.

2º Que, el cuadro del ingreso se integre con tres tipos de valores:

- Las pruebas de razonamiento, que nos han dado una buena selección.
- Las pruebas que podríamos llamar prospectivas, y que figuran con las letras c, d, e, o sea comprensión de un texto científico, interpretación de un texto literario, comprensión y retención de una exposición.
- El promedio de calificaciones de enseñanza secundaria, con valor positivo, lo que significa que, si un alumno tiene buena actuación y se halla en el límite, pueda considerarse aquella para admitirlo. Se encontrarían en este caso, promedios de BMB o superiores, pues, la experiencia nos dice que luego tienen buen rendimiento. Además, en muchos casos, la admi-

sión es el primer examen que rinden con todas las desventajas que eso significa.

La escolaridad anterior es un dato a considerar, pues significa el resultado de años de actuación, y, en los casos que proponemos considerar, años de buena actuación. Estudios anteriores realizados por nosotros arrojaron que solamente el 11% de los alumnos de 4º año liceal logran un promedio de BMB o MBB (Estudios docimológicos - 1961).

Cabe suponer que, si se considera la actuación de los cuatro años, este porcentaje será menor aún.

Es una forma de integrar el buen rendimiento transformándolo en un valor positivo. Todo nuestro sistema de enseñanza desaprovecha el rendimiento y luego, se critica al estudiante por su falta de interés.

El rendimiento desinteresado es un lujo superfluo; es necesario que cada ciclo se valore, y valoree los ciclos anteriores.

Las dos sugerencias se inscriben en la línea de mejorar el sistema de admisión, tomando en consideración la escolaridad anterior, no solamente en forma dicotómica sino positiva, la aptitud de razonar y las habilidades para el buen rendimiento en el estudio a nivel superior.

LA LUCHA POR SER HOMBRE

OBRA POSTUMA DE LA
GRAN PSICOLOGA URUGUA-
YA 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

Julio C. Da Rosa

BUSCABICHOS

Buscabichos es la primera experiencia de Julio C. Da Rosa en el género literatura infantil. Los personajes —animales de nuestro campo— son un pretexto para amenas e ilustrativas narraciones en las que, con gracia y sencillez, se refieren sus hábitos y costumbres y su relación con el hombre. Impreso a varios colores tiene excelentes dibujos de Mario Spallanzani.

Elena Pesce

EL CANGURAFO BIZCO

Este libro cuya autora es ampliamente conocida en las escuelas de nuestro país por otros títulos, obtuvo el PRIMER PREMIO en el concurso Ediciones de la Banda Oriental 1969. El jurado estuvo integrado por: Elsa Lira Gaiero de Tomeo, Julio Barreiro y Julio C. Da Rosa. La carátula e ilustraciones fueron preparadas por el pintor y dibujante Jaime Parés.

Juan José Morosoli

LA SOLEDAD Y LA CREACION LITERARIA

Este quinto volumen de las obras de Morosoli tiene un especialísimo interés, pues reúne un amplio conjunto de artículos, ensayos y crónicas que permanecían inéditos en libro. Algunos de ellos, incluso, nunca habían sido publicados y han sido tomados directamente de los manuscritos dejados por el autor. Al interés de su novedad se agrega, por lo demás, el de su contenido, pues estos trabajos son, en su gran mayoría, un verdadero, lúcido comentario del autor sobre su obra narrativa. Paisajes, hombres, reflexiones sobre sus cuentos, desfilan en este invaluable aporte a la tarea didáctica.



EDICIONES DE LA BANDA ORIENTAL S. R. L.

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

Resulta sumamente interesante confrontar el programa de estudios de esta asignatura correspondiente al año 1939 y el actual, que surge de la reforma general del plan de estudios magisteriales, realizada en el año 1955. La sola transcripción de ambos programas da lugar al asombro como primera reacción; la reflexión sobre el problema de fondo queda abierta con estas líneas y puede ser continuada. Lo que sigue es solo un llamado de atención sobre un problema que nos parece muy importante.

El programa actual está centrado en diez bolillas de metafísica y tres de moral. Las de metafísica están distribuidas con un criterio histórico (salvo la bolilla dos) y abarcan desde los comienzos de la reflexión filosófica hasta los movimientos actuales.

La enorme amplitud de los temas obliga a una selección, y ésta se hace en base a un criterio muy especial. En la filosofía del siglo XVIII no hay ninguna referencia al movimiento enciclopedista que tanta importancia cultural tuvo. En la filosofía del siglo pasado se encuentra el positivismo, pero no el materialismo dialéctico.

En moral, también brilla por su ausencia los temas de moral social; la reflexión sobre el trabajo, sobre la sociedad y el estado, sobre la propiedad, que estaban en primer plano en el programa anterior, han desaparecido.

El programa del 39 comenzaba justamente con los temas de moral y la metafísica aparecía luego en segundo término. Esta relación se ha invertido en el programa actual: aparece la metafísica ocupando casi todo el programa y como un mero apéndice, la moral, de la que han desaparecido todos los temas de moral social. Queda solo la exposición de sistemas de moral tradicional, desde la antigüedad hasta el positivismo. Debido a que en los hechos es muy raro pese a que es una obligación reglamentaria, cumplir con el programa en su totalidad, puede decirse, además, que queda reducido prácticamente solo a metafísica.

Podemos preguntarnos ahora: ¿Qué rama de la filosofía puede resultar de más interés y utilidad a un futuro docente, la metafísica o la moral? Parece evidente que esta última, por ser la que lleva a la reflexión sobre los ideales de vida, la que plantea problemas más concretos, más en relación con la vida misma.

SOBRE EL PROGRAMA DE FILOSOFIA EN MAGISTERIO

la desvinculación con la realidad

CIRCE MAIA

Si la estructuración de un programa ha de depender, en último término de los fines por los cuales es incluida la asignatura en Magisterio, podemos continuar preguntándonos: ¿Ha sido contemplado este aspecto, la formación de maestros, al poner en primer plano y en forma casi exclusiva, la metafísica? Una disciplina que ha sido tan cuestionada, inclusive negada por varias corrientes de la filosofía actual, puede ser puesta como el centro y la casi totalidad de un programa de filosofía para Magisterio?

Debemos recordar que, además de metafísica y de ética, tan podada y relegada en el programa actual, existen otras ramas de la filosofía, como la filosofía de la historia y la epistemología, cuyo desarrollo es muy grande en el mundo contemporáneo.

Volvamos al programa viejo. Comenzaba, dijimos, con moral, y comprendía dos partes: una general y teórica, en la que figuraban los distintos sistemas y doctrinas, y otra más extensa y más detallada, que figuraba con el nombre de Moral Práctica, y en la que aparecían, entre otros, los siguientes temas: "Régimen social y económico presente del país. Idea de las tendencias que lo combaten (socialismo, anarquismo, etc.) y de los hechos en que se basan los defensores del orden actual. Posibilidad de conceptos más amplios y conciliaciones. Las cuestiones de la organización social y del trabajo. El derecho de propiedad en general y en caso especial de la tierra. Evolución histórica de este derecho: escuelas y problemas. Idea de individualismo e idea de socialismo. El derecho al trabajo: antigua y moderna apreciación del trabajo material. Propiedad y trabajo. Trabajo creador y trabajo parcelario y taylorizado. Trabajo y cultura ideal. Capitalismo y especulación. Lucha de clases. El maquinismo. Consecuencias sociales y morales. El desocupado. El pobre."

Detengámonos un momento para contestar una objeción. Se nos podrá decir que todos estos temas, tan explosivos, tan polémicos, no fueron expurgados del programa de filosofía por ese carácter, sino para trasladarlos a materias como sociología y derecho, en las que estarían mejor ubicados. Pero vayamos a los programas de sociología y derecho. ¿Qué encontramos? En sociología, se ha producido una "depura-

ción" similar a la que se produjo en filosofía. El programa viejo, el del 39, comprendía dos partes: una general y teórica, —la única que queda actualmente— y otra especial que comprendía el estudio, según rezaba el programa, de "los factores de la evolución social del Uruguay". Allí se colocaban como sub-temas el estudio de nuestro medio físico, urbano y rural, la situación del trabajador del campo, la familia del niño campesino. A esto se agregaba, para finalizar el programa, el estudio de la evolución de la cultura uruguaya, las diversas influencias y las características de esta evolución. Decimos sorprendentemente, porque está en abierta contradicción con los propósitos que motivaron los cambios de programas. Extraemos de los objetivos mencionados:

a) Preparar al futuro maestro para situarse y comprender las necesidades y circunstancias del mundo social contemporáneo;

b) capacitarlo para interpretar las formas de la cultura contemporánea, asegurando su interés por los problemas sociales y culturales de la hora;

c) favorecer la formación del carácter moral y cívico del estudiante, capacitándolo para contribuir al desarrollo de la vida nacional".

¡Curioso modo de cumplir con estos objetivos, quitando todo lo que tiene que ver con la problemática del mundo actual, y con nuestro país!

¡Hasta el estudio de la evolución de la cultura uruguaya ha desaparecido!

Comparemos ahora el programa viejo de filosofía con el Derecho.

Parecen, a primera vista, reencontrarse algunos de los temas vinculados a los temas excluidos de filosofía. Así vemos: "El derecho laboral. Derechos de menores y mujeres. El contrato de trabajo. Salarios. Reglamentación del trabajo. Trabajo urbano y rural, previsión social. Jubilaciones, asignaciones familiares. Indemnización por accidentes de trabajo. Protección a la maternidad."

Lo que queremos hacer notar con esta transcripción es que no se trata de los mismos temas. Uno de los motivos invocados para la reforma de programas fue el de evitar la repetición de temas que se encontraban en varias asignaturas. Invocando ese motivo, se podría tratar de excusar la desaparición de los temas de filosofía y de sociología. De ninguna manera han sido trasladados los temas sino que han aparecido temas diferentes. El punto de vista es también ahora completamente diferente. En filosofía y sociología se trataba de la presentación de problemas y la discusión de doctrinas que combaten el régimen actual. Sobre el trabajo, por ejemplo, revisemos los temas del programa antiguo: en ellos se iba hacia la reflexión sobre los dos tipos de trabajo, el creador y el alineado. Se ponían, como puntos a tratar, el capitalismo, la lucha de clases, las consecuencias morales, actuales, que llevarían al futuro docente a tomar contacto con la problemática realidad social en que vive, aparecen, tranquilizadamente, los temas de derecho, en los que se expone la legislación laboral de nuestro país. No queremos decir que esta nueva asignatura, Derecho, no sea necesaria. Por el contrario, consideramos muy importante que se sepa cuáles son las leyes que amparan a los trabajadores, pero sostenemos que no se trata de los mismos temas.

Aquí se exponen prescripciones legales. Allá problemas de fondo, que deben ser material de reflexión, actitud propia de la filosofía.

Lo mismo ocurre con los últimos temas del programa del 39. Transcribimos textualmente los temas de las bolillas 9, 10, 11 y 12:

"9) El estado. Su origen. Idea de su evolución histórica. Su naturaleza, su constitución y funciones. Estado e individuo. Relaciones. Conflictos. Tendencias estatistas e individualistas. Diferencias entre los ideales de ambas tendencias y entre sus consecuencias prácticas. 10) Estado y Derecho. Estado Moral. Estudio de estas nociones, su sentido y su alcance filosófico, social y jurídico: libertad, orden y progreso. Evolución y progreso social. Sus sentidos diferentes. Gobierno. Democracia. Soberanía. Ideas de libertad y democracia. La recimentación de la democracia. 11) Valor y misión de las profesiones en las sociedades modernas. Su función social. Proyecciones culturales y políticas. Diversos criterios. Especialidad de estos problemas en sociedades nuevas, en nuestro país y en similares. 12) Los problemas de Hispano-América: el político, el cultural, el económico. La idea de colonia. Significación de colonización. Originalidad de América. La imitación. La idea de raza. El racismo. Consecuencias sociales y morales. América y la humanidad. Posibilidades y esperanzas para nuestro continente. Deberes de nuestros países y de nuestros hombres".

Tales eran los temas que el programa viejo incluía en la parte de Moral Práctica. Todos ellos han desaparecido. Algunos, como la doctrina sobre el estado y los derechos individuales, han pasado a otras asignaturas. Esto implica, como hemos visto, un cambio de puntos de vista. Pero, además, los más importantes, los que podían aproximar al joven a la realidad de su país y de nuestra América,

—y en un momento como el que vivimos!, han sido drásticamente eliminados. ¿Se teme la mera aproximación a estos problemas? ¿Se considera peligroso el encararlos? Es evidente que son temas difíciles de tratar, polémicos, pero justamente la misión del profesor, fuera de toda actitud dogmática es la de presentar problemas y doctrinas, hacer reflexionar a los alumnos.

Lo que no se puede hacer, y se hace, es formar futuros maestros totalmente desvinculados de los problemas de su país y de América Latina, justamente ahora, en que estos problemas son tan importantes.

Para la formación de un maestro, es indiscutible que la moral aparece como la disciplina fundamental dentro de la filosofía, y dentro de ella, la moral social.

Se puede observar que en Europa se lo ha entendido así; los nuevos libros de texto franceses para filosofía en Secundaria, plantean con extensión los problemas del trabajo y de la organización social. Se exponen diversas doctrinas, haciendo hincapié en las que más repercusión tuvieron en Europa. Se estudian el liberalismo, el fascismo, el socialismo; se trata de integrar al joven en la compleja problemática del mundo actual. Se plantean además, en moral social, los temas del subdesarrollo, del colonialismo, del hambre (¡hasta con fotografías!). Ellos, que han sido naciones colonizadoras, lo hacen. Nosotros, para quienes estos problemas son más candentes, preferimos ignorarlos en nuestros programas. Pero todavía, habiendo estado ellos, se los ha borrado. Se ha hecho lo contrario de lo que se decía que era necesario hacer. Se ha apartado al joven de la realidad de su país y de su continente, para zambullirlo en las aguas más tranquilas de la metafísica.

Hay solo un punto, en el programa actual, en que se habla de Hispano-América. Es el que aparece indicado como "Filosofía hispano-americana", y aparece al final de una extensa bolilla. Observamos el cambio: no se trata de los problemas de Hispano-América, sino de sus filósofos, que, en general, han seguido las corrientes europeas.

En resumen, el programa actual se reduce a la exposición de diversas doctrinas de importancia sobre todo histórica, por muy apasionantes que puedan resultar para nosotros, profesores de filosofía. Tampoco desconocemos el valor cultural que puede tener ese recorrido, sobre todo cuando el profesor conecta cada sistema con su época, con los problemas históricos y sociales de cada período. Esto le obligará, sin embargo, a avanzar con más lentitud y a no llegar, por consiguiente, a nuestra época. La desvinculación con la realidad es entonces total: fuera del presente, el estudiante está en la situación a que hacía referencia Descartes al hablar de los peligros de los estudios históricos: **el que acostumbra su pensamiento a vivir en el pasado —decía Descartes— es como un viajero, que termina por volverse extranjero a su propio suelo.** ¿Eso queremos hacer de nuestros estudiantes de Magisterio? ¿Extranjeros, a su país, a su continente, al propio tiempo en que les toca vivir?

ARQUITECTO

ANGEL DIEZ MONEL

PAYSANDU

MARCHA

EL SEMANARIO DE LATINOAMÉRICA

CASILLA DEL CORREO N° 170

RINCON 177 TEL. 58 51 90

MONTEVIDEO

URUGUAY

A pesar de que existe una presunción formal y oficial, acerca del nivel cultural de, por ejemplo, un grupo de estudiantes de magisterio, la realidad le impone a un profesor buscar un conocimiento **directo de aquel**. Quien esto escribe, profesor de Sociología en Tacuarembó, acostumbra hacer contestar a sus alumnos, en forma previa a la iniciación de los cursos, un cuestionario destinado a investigar especialmente el conocimiento de la realidad social actual y de la historia reciente que la precede y condiciona.

Deseo presentar aquí en forma resumida los resultados obtenidos a comienzos de los años 1969, 1970 y 1971.

diagnóstico para un sistema educativo

tacuarembó

la
república

ALFREDO C. ARBE

Profesor de Sociología del Instituto Normal de Tacuarembó

26 JOVENES Y EL CONOCIMIENTO DEL MUNDO QUE LOS RODEA

ANÁLISIS DEL COMPORTAMIENTO GENERAL DE
LOS ALUMNOS EN LOS CUESTIONARIOS

Año 1969 — Contestaron 29 alumnos (6 varones y 23 mujeres)

PREGUNTA.

1. Es falso o verdadero que:

El objeto de la Sociología es propugnar el mejoramiento de las condiciones sociales

Resultado.- Con la excepción de 2 alumnos, el resto contestó equivocadamente.

2. Es falso o verdadero que:

La demografía investiga la distribución por sexo y edad de la población

Resultado.- 26 bien y 3 mal.

3. Es falso o verdadero que:

Marx fué el fundador del socialismo utópico

Resultado.- 27 mal, sólo 2 bien.

4. y 5. se omiten por carecer de interés general.

6. Preguntados si sabían lo que es el Viet-Cong, ninguno supo contestar.

7. Sobre lo que es el "Apartheid", solo uno contestó.

8. Nada más que dos sabían lo que es el Ku-Klux-Klan.

9. Invitados a ubicarse en una clase social y a explicar porqué, 16 se ubicaron y explicaron adecuadamente, mientras 13 no. Entre estos últimos encontramos respuestas tales como:

"A ninguna (clase) porque pienso que todos somos iguales..."

"No pertenezco a ninguna clase social pues considero que todos somos iguales".

10. La pregunta 10, decía: ¿Sabe Ud. lo que es "renta per cápita"? No contestó nadie.

11. ¿Es falso o verdadero que:

En el Uruguay (lo dice la Constitución) no existen clases sociales?

Resultado.- 15 contestaron que es falso, mientras que 14 ¡que es verdadero!

12. y 13. se omiten por carecer de interés general.

14. ¿Puede decirse que el alambramiento de los campos en el siglo XIX, constituyó un elemento de gran perturbación social?

Resultado.- 18 contestaron adecuadamente.

15. ¿Es F. o V. que: La familia constituye una especie de "módulo invariable" de la humanidad?

Resultado.- Sólo 7 que F.

16. ¿Es F. o V. que: Los partidos tradicionales en el Uruguay son organizaciones de clase?

Resultado.- 22 que F., 7 que V.

17. ¿Es F. o V. que: Los llamados "rancheríos rurales" son pequeñas poblaciones que evolucionan hacia formas urbanas superiores?

Resultado.- 19 que F., 10 que V.

18. A la pregunta, ¿sabe lo que es "Balanza Comercial"?, sólo 5 contestaron con alguna aproximación.

19. Ninguno supo contestar el significado de la palabra "inflación".

20. Debiendo completar una frase sobre la utilidad de la Sociología para un maestro, 24 lo hicieron adecuadamente y sólo 5 no.

Año 1970 — 31 alumnos (7 varones, 24 mujeres)

Debido al conocido fenómeno de la "difusión de las respuestas" (copia de uno a otro), en este año cambiamos el tipo de cuestionario, imponiendo uno de 10 preguntas para ser contestadas en una frase cada una. Se perdió en objetividad pero el resultado es más confiable. Como innovación en la materia de las preguntas, se incluye una para constatar la penetración cultural de ciertos mitos modernos como lo son los cantantes de moda.

1. A la primera pregunta, sobre el objeto de la demografía, 7 contestaron bien.
2. En la segunda, se pedía al estudiante que señalara las tres décadas en las que pueden inscribirse las transformaciones de la llamada "Era Batllista". Sólo uno contestó bien.
3. Al pedírsele que explicaran lo que es el "Apartheid", ninguno contestó, ni bien ni mal.
4. Preguntados por quién es o era Bertrand Russell, 11 dieron respuestas correctas, mientras que 20 lo ignoraban por completo.
5. Invitados a escribir el nombre de uno de los "Beatles", 23 lo hicieron bien, 6 no contestaron.
6. Sólo uno pudo definir aproximadamente lo que es "Renta per cápita".
7. Nada más que 3 alumnos tenían una idea aproximada de lo que es el K.K.K.
8. Ninguno sabía quien fue el Dr. Goebbels.
9. Al preguntarse el nombre del creador del Nacional Socialismo en Alemania, nada más que 2 lo hicieron (otro escribió "Heatler", seguramente porque se lo "soplaron").
10. la 10ª pregunta decía: Explique sintéticamente el significado de la expresión "País sub-desarrollado". Seis contestaron adecuadamente, los demás o no contestaron o lo hicieron con respuestas tales como:
"País sub-desarrollado. Que está en constante cambio desde todos los puntos de vista, económico, social".
"País sub-desarrollado quiere decir que sus actividades están ampliamente desarrolladas y en vía de adelanto".

Año 1971 — 26 alumnos (4 varones y 22 mujeres)

Este año también utilizamos un cuestionario de 10 preguntas. En la calificación se usó un criterio de 4 matices: No sabe. Sabe algo. Sabe aproximadamente. Sabe.

1. Ante la pregunta de ¿Quién es o fué Adolfo Hitler?, uno contestó en forma correcta, 6 tenían una idea aproximada de la ubicación histórica del personaje; 7, una lejana idea, mientras que 12 no contestaron o lo hicieron disparatadamente. Hubo respuestas tales como: "Fué un dictador alemán. Sus principios se basan en la igualdad para todos". Otra: "Adolfo Hitler fué el fun-

dador del estado común y por ende el que levantó a Alemania del estado de destrucción que atravesaba”.

2. Acerca de ¿quién es o fué Lenin?, 20 no tenían la menor idea, 1 lo sabía bien 3 una idea aproximada y 2 vagamente.
3. Sobre J. P. Sartre, no tenían la menor idea, 9; algo sabían, 4; aproximadamente, 4; y solamente 2 respondieron bien.
4. ¿Quién es o fué Karl Marx? ninguno respondió sin errores, 6 lo hicieron aproximadamente; 6 tenían alguna noción y 15 ni la menor idea.
5. ¿Quién es o fue Gabriel Terra? 15 estudiantes no lo sabían, 10 lo ubicaron vagamente, 5 en forma aproximada y ninguno lo hizo con precisión.
6. Tratando de explicar el objeto de la Sociología, 10 lo hicieron en forma errada, 3 en forma deficiente, 9 aproximadamente, mientras que 4 lo hicieron bien.
7. Sólo uno tenía idea aproximada de lo que es Producto Nacional Bruto.
8. Siete alumnos no sabían en absoluto lo que significa “Discriminación racial”; 7, tenían alguna idea; otros 7, idea aproximada y 5 pudieron contestar correctamente.
9. Acerca de quiénes combaten en Viet-Nam, 10 no contestaron, 4 lo hicieron en forma muy incompleta, 9 en forma incompleta y tres acertadamente.
10. La pregunta 10 pedía que se explicara lo que es una clase social. Ocho no contestaron o lo hicieron disparatadamente; 5 dieron contestaciones deficientes; 10 se aproximaron a la idea y tres contestaron bien.

Breve análisis del desempeño individual de los alumnos en los cuestionarios.-

AÑO 1969

Mayor porcentajes de aciertos para un alumno	60%
Menor porcentaje alcanzado por un alumno	15%
Promedio de aciertos	48%

AÑO 1970

Mayor porcentaje de aciertos alcanzado por un alumno ...	60%
Menor porcentaje alcanzado por un alumno	0% (cero, 4 alumnos)
El 58% contestó el 10% o menos de las interrogantes.	

AÑO 1971

Mayor porcentaje alcanzado por un alumno	65%
Menor porcentaje alcanzado por un alumno	5%
10 alumnos en 26 contestaron menos del 20% de las preguntas.	

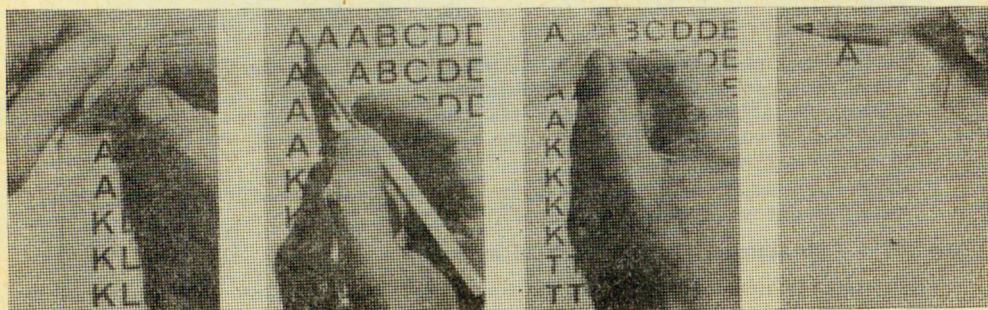
ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA REPRESENTABILIDAD DE LOS GRUPOS ANALIZADOS

Puede estimarse que estos grupos (3 terceros años de Magisterio) constituyen una muestra del más alto nivel educacional entre la juventud de Tacuarembó, puesto que aquí no existen institutos de mayor jerarquía que el Normal. Una distorsión con respecto a la representabilidad general de los grupos podría encontrarse en el hecho de que el 80% de los alumnos son mujeres; pero si observamos el porcentaje de aciertos por estudiante encontramos que los mayores se encuentran indistintamente en hombres y mujeres.

CONCLUSION

Los hechos presentados son elocuentes por sí mismos. Cada cual hará su propio diagnóstico. El mío: FRACASO TOTAL DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL.

Esto es Letraset



1. Despegar la hoja posterior protectora.

2. Frotar la letra con un bolígrafo.

3. Retirar la hoja anterior transportadora.

4. Frotar fuertemente, con la hoja protectora colocada sobre la letra transferida.

Solicítelo en librerías

problemas del ex - alumno rural

AMILCAR JESUS LEGAZCUE

I. Contexto global.

Toda enumeración de los problemas que aquejan a la Escuela Rural ayudan a una toma de conciencia de nuestra realidad. Los datos objetivos del Informe C.I.D.E. y de posteriores estudios estadísticos son claros. Nuestro tríptico problemático es: ausentismo, deserción y analfabetismo. Como resultado del análisis se llega a estas conclusiones: que el problema de la asistencia de escolaridad rural es grave, que hay un amplio margen de deserciones, egresos prematuros, repeticiones de clases, extraedad. Las representaciones gráficas hablan con elocuencia. Por otra parte las deserciones se traducen, con frecuencia, en aumentos del analfabetismo por olvido. La inasistencia como problema pedagógico provoca la disminución del rendimiento escolar, la eficacia limitada en la metodología, la falta de ritmo de trabajo y el consiguiente retraso. Este resentimiento técnico sería menor si fuera compensado con efectos de valor formativo en el educando. Pero no, resulta lo contrario. La personalidad del alumno cae al nivel psicológico del medio, al grupo multivinculado (Sorokin) social y a su órbita de pre-nociones. El "retrasado pedagógico" rural no es un subproducto sino un constante síntoma frente a nuestros ojos. Tiene contra sí: 1) un medio físico dificultoso: distancias, inclemencias del tiempo y caminos; 2) un medio psicológico y cultural inadecuado donde impera el concepto de la "escuela de lectura y escritura", meramente, y con escasos recursos intelectuales (libros, laboratorios, etc.); 3) un medio económico rígido, sin movilidad vertical, en constante éxodo de sus integrantes a las zonas urbanas. Como decía exactamente Julio Castro ("El analfabetismo en América Latina", "Anales". Julio a diciembre 1965): "el analfabetismo es más agudo en el sector primario que en el secundario y el terciario. Estas simples demostraciones comprueban que las causas fundamentales... están estrechamente vinculadas a los medios de vida, a las formas de ocupación, al nivel económico de las personas". En algunos momentos se siente la tentación de preguntarse si realmente nuestros alumnos son objetos y sujetos de la edu-

cación que impartimos. La clase oscila: "hoy está presente éste, mañana no, aquel faltó porque tenía que cosechar, que alambrear que, ayudar en la esquila"... Los espacios en los bancos se turnan. Si enseñamos, por ej., en el pizarrrón la teoría de los conjuntos, resultará que: aproximadamente la mitad conocerá lo enseñado, mientras los restantes, o se perdieron la noción de subconjunto, o de intersección, o de correspondencia. Y así en todas las materias. La clase vive en una constante movilidad.

Por otra parte, el futuro de nuestros educandos está, en gran proporción, sellado. Su vida educativa es, meramente, la elemental, la primaria. De allí en adelante la actividad extractiva englobará su vida, el individualismo se acentuará, la resignación a una vida mediocre y sin horizonte, lo condenará a acostumbrarse a las diferencias socioeconómicas. Una vida de estratificación casi inmóvil, semejante a la de castas, osificará sus aspiraciones. Los escasos contactos con la única institución educativa sistemática que ha penetrado su medio serán brevísimos, superficiales y signados por su propia existencia (un baile anual, una doma benéfica, una penca...). Ha escapado a la escuela, y por decirlo así, ha escapado al cambio. Decía el Inspector Regional de Enseñanza Primaria, Luis O. Jorge, con indudable certeza: "La conexión de todos estos problemas es, sin embargo, tan íntima, que no es posible separar el asunto que estudiamos de los demás para resolverlo aisladamente sin caer en el mismo absurdo en que caeríamos si intentáramos curar un fruto manteniendo enfermo el árbol que lo sustenta. Hay una evidente relación mutua de causa a efecto que obliga al estudio de conjunto y condiciona por lo tanto la solución de un problema a la de todos los demás. Estos problemas son todavía contingentes a la solución de los que plantea la economía rural y la organización social del campo". ("Enciclopedia de la Educación". Enero a diciembre 1955 Pág. 60). El subsistema económico genera un marco condicionante, pues la educación es un hecho social concreto, que se da bajo coordenadas mutables. Nuestra contribu-



nuestros corresponsales • de nuestros corresponsales • de nuestros corresponsales

ción pedagógica es notable. Nos enfrentamos a una polaridad: o enseñamos a "individuos" o enseñamos a "personas". Esta disyuntiva que sacude cuando nos ponemos delante de la clase es vital. Se trata, en definitiva, de autocontestarnos si apoyamos la conservación de la abscisa y la ordenada actual o cambiamos de orientación. La opción, es la de Natorp: "El hombre se hace hombre mediante la comunidad humana" y "Es necesario que por las vías más rápidas al ser egoísta asocial que acaba de nacer, la sociedad agregue otro capaz de llevar una vida moral y social" (Durkheim, "Educación y sociología", pág. 135).

Nosotros deseamos el desarrollo autónomo de nuestros educandos. Una concepción de cambio se impone.

II. La educación como agente de transformación y el ex-alumno rural.

Admitida la determinación socioeconómica del alumno y del ex-alumno rural, caben las siguientes interrogantes: a) ¿Es la educación un agente de transformación efectivo?; b) ¿cuáles son sus limitaciones? c) en el caso específico del ex-alumno rural ¿cuáles son las alternativas?

La primera pregunta tiene felizmente una respuesta afirmativa. Todos los educadores — y en general los planificadores sociales— admitimos la tarea de reconstrucción social y de transformación de la conciencia universal efectuada por la educación. La nueva pedagogía ha de partir de este presupuesto: la educación es un positivo factor de transformación. Este presupuesto es optimista. Brian Homes, profesor del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, en la conferencia "Cambio y Educación" de las Jornadas Adriano Olivetti de Educación, en la Argentina, dijo: "Creo que las escuelas son las agencias que, en la mayoría de las sociedades son capaces de manera relativamente no comprometida de preparar a la gente joven para enfrentar los problemas de la vida adulta, que será inevitablemente una vida en la que los cambios ocurrirán rápidamente y en un área muy amplia". Vaizey (en "El Background socio-económico de la Educación") analiza la relación entre la educación y el desarrollo económico. Davis ("Escolaridad y Tecnología") y Becker ("Planificación de la Organización de Proyectos en la Enseñanza"), plantean las técnicas de planeamiento. El punto es este: la Educación es un agente de transformación.

Admitido en forma tan positiva este presupuesto surge de inmediato la segunda interrogante: ¿cuáles son sus limitaciones?

En la metáfora del árbol enfermo y los frutos enfermos, la posibilidad de lograr una mejora parcial se debilita grandemente. Repitiendo la frase del Inspector Luis O. Jorge: "Estos problemas son todavía contingentes a la solución de los que plantea la economía rural y la organización social del campo".

No obstante, en esta limitación básica, la educación es aún un agente:

a) en la creación de la conciencia de progreso; en el esclarecimiento de las relaciones condicionantes.

b) en el nexo de la cultura con las pautas mentales ambientales.

Esta doble función: formación y puente, es de sabor netamente deweyniano. Hay en Dewey ya esta idea de experiencia en interacción.

La educación no es, pues, un ente abstracto, sino un hecho social concreto.

Concluimos, pues, que es un agente limitado de transformación.

Ahora bien, en el caso específico del ex-alumno rural, este "hecho social concreto" ha de adecuarse —no adaptarse, sino ubicarse en actitud de cuestionamiento— al medio rural.

Incentivar también una apertura de horizontes dada en:

a) un cambio de plano. El alumno ha de pasar de ser integrante del medio, a espectador fuera de él, para luego reintegrarse con la visión de progreso.

b) una acción tendiente a nuclear al alumno con los otros integrantes en actitudes solidarias de grupo, para neutralizar el individualismo campesino, fruto del aislamiento y la soledad.

c) acrecimiento cultural con formas de vidas superiores.

d) escuela centro de reunión y eje de actividades.

Queda aún el asunto de la planificación, ardua cuestión a delimitar, en base a los actuales problemas, en relación al Programa para Escuelas Rurales (C.N.E.P.N. 1949) que, inteligentemente, basa sus fundamentos en el condicionamiento del medio natural (lluvias, ciclos biológicos, etc.) y el desarrollo económico y cultural de los pueblos. También el grado de socialización es tomado en cuenta: "el hombre está más proletarizado en la ciudad; tiene mayor conciencia de clase, en el sentido social de la expresión". Pero el "hecho educacional es dinámico" y por este dinamismo el ajuste es necesario. No se ha tenido en cuenta en él ese gran grupo de ex-alumnos, adolescentes, sin posibilidades de estudios, que se sumergen en la estratificación rural.

A este ex-alumno se le presentan dos alternativas:

a) Exodo hacia las ciudades, ya sea individualmente o en el núcleo familiar, con el distorsionamiento económico y afectivo consecuente.

b) Permanecer en el medio rural, sin horizontes y en estancamiento.

Sin una jerarquización efectiva de la vida rural, no meramente nominal o folklórica, el problema subsistirá.

Como paliativo creemos en la posibilidad de creación de un 7mo. grado primario, con un enfoque práctico, en la renovación de los programas, en la creación de nuevas instituciones (ligas, clubs, cooperativas) que estimulen la libre expresión.

Feliz día el que podamos decir como Ras-kólnikov —el personaje de "Crimen y Castigo" de Dostoievski— de ellos:

—"Ya sabía yo que Ud. no dormía, sino que se hacía el dormido".

Con frecuencia nos han consultado madres, con gran preocupación por el hecho de que su hijo tiene la costumbre o hábito, por ejemplo, de succionarse el dedo.

Este hecho le crea varias interrogantes: ¿es nocivo este hábito para el desarrollo de sus maxilares y ubicación correcta de sus dientes?, ¿en qué medida debo castigarlo u obligarlo a que no realice más ese acto?

Debemos contestar estas preguntas y además dar una orientación de cómo debe proceder.

El hábito es la expresión de un conflicto emocional, la exteriorización de un malestar físico-psicológico que sufre el niño.

Desde el punto de vista psicológico, las causas más frecuentes que intervienen en la creación de hábitos son:

1) Afectivas.



Cuando no existe armonía entre el niño y los padres debido a un desacuerdo entre estos últimos, que se manifiesta en falta de comprensión e indiferencia hacia el hijo.

Los celos crean en el niño disturbios emocionales que se pueden exteriorizar en algún hábito.

La sobreprotección que algunos padres brindan a sus hijos, paulatinamente les va anulando la personalidad y los incapacita para resolver problemas propios de su edad.

2) Además como causa frecuente tenemos el factor nutritivo.

Cuando las dietas son mal balanceadas o la alimentación es insuficiente, el niño generalmente adopta un hábito, el más frecuente es el de succión porque lo transporta a una época de su lactancia, por ser un factor regresivo o atávico. Cuando el niño nace, in-

mediatamente está guiado por dos instintos; el instinto alimentario y el instinto de succión, que para satisfacerlos existen dos reflejos; el reflejo de deglución y el reflejo de succión.

El amamantar con pecho satisface los dos instintos. El lactante toma en los primeros 5 o 6 minutos, la parte principal de leche, mientras que en los siguientes 15 minutos junto al pecho, estimulado por pocas gotas de leche, satisface el instinto de succión.

En la usual alimentación con mamadera se satisface el instinto de alimentarse pero no el de succión, porque luego que el niño vacía la mamadera (5 a 10) se le retira, cuando aún éste no ha satisfecho su necesidad de chupar. El lactante intenta enseguida seguir succionando y se vale del dedo pulgar, chupete o cualquier otro objeto.

malos hábitos bucales

Dra. GLADYS MEDEROS DE FRANON

Esta actitud en la lactancia es normal, pero en algunos niños persiste durante varios años de su vida.

Hábitos más frecuentes:

- 1) **Hábitos por succión** son causa de modificaciones estructurales maxilofaciales, como ser protrucción de los incisivos superiores con retrucción del sector inferior.
- 2) **Hábitos por posición** como ser cuando el niño apoya o sostiene la cara sobre la mano o puño durante varias horas en el día. Este hábito originará desviaciones mandibulares.
- 3) **Hábitos funcionales**
 - a) Deglución atípica
 - b) Respiración bucal

Se deben tener en cuenta por su causa frecuente de anomalías.

Deglución atípica es aquella que en el momento de tragar o deglutir, la lengua se proyecta entre las arcadas dentarias, originando separaciones anormales entre las mismas, retardos en la erupción y desviaciones dentarias.

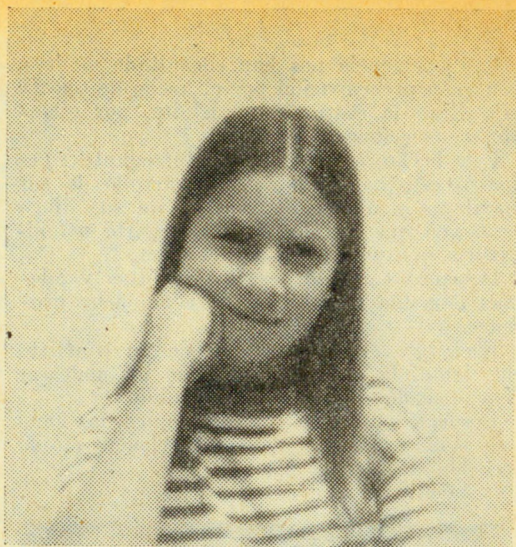
Esta forma de deglutir es normal en la lactancia, pero luego cambia hacia la forma de deglutir de los adultos o sea, que en el momento de tragar, todos los dientes entran en contacto y la lengua apoya en el paladar.

Cuando este cambio no se realiza espontáneamente y persiste la forma de deglutir infantil el odontopediatra indicará una serie de ejercicios para educar la lengua y poderla ubicar correctamente en el momento de tragar.

Respiración bucal. Habitualmente la respiración debe ser nasal, pero hay niños que sólo realizan la respiración bucal. El primer paso a seguir es consultar el otorrinolaringólogo, porque esta forma de respirar puede ser causada por alteraciones anátomo-patológicas cuyas consecuencias se observan fácilmente; falta de tono en los músculos labiales, falta de desarrollo torácico, mirada triste y palidez. Algunas veces sucede que a pesar de ser corregida esa afección, el niño continúa respirando por la boca, en ese caso se debe continuar el tratamiento con ejercicios que indicará el fisioterapeuta.

De todo lo que hemos dicho, se desprende que para la corrección de un hábito, debemos tener en cuenta dos aspectos, el anatómofuncional y el psicológico porque si bien hay veces que clínicamente el ortodoneista logra un éxito notable en sentido estético funcional, no es la realización total de las necesidades del pequeño paciente.

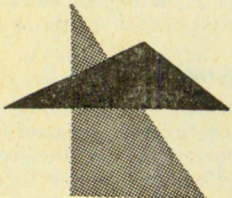
Para lograr esa estabilidad mental, solo lo lograremos actuando en colaboración con el maestro, psicólogo (en algunas oportunidades) y con los padres a través de una actitud positiva de los mismos. La actuación del maestro puede ser decisiva en la atenuación o eliminación de las anomalías dentomaxilofaciales, que tienen como origen alguno de los hábitos mencionados.



Una postura, muy frecuente en los niños y que puede tener como consecuencia un desplazamiento de la mandíbula.

El niño en la escuela se manifiesta espontáneamente y el maestro tiene una visión más amplia del problema porque éste al concentrarse en sus tareas escolares, libera las tensiones responsables del origen y mantenimiento del hábito, de ahí que la desaparición del mismo sea fundamental.

La cooperación del maestro, entonces, ayudará a conocer el origen del hábito y para su eliminación debemos actuar sobre la causa que le ha dado origen. Una vez eliminadas las tensiones y conflictos que padecía el niño, el hábito desaparecerá solo y estaremos en condiciones de decir que hemos obtenido éxito en el tratamiento de nuestro paciente.



TEXTOS

PARA

MAGISTERIO

nike libros

CASTRO 843

papelería

descuentos

a

estudiantes

Sección Didáctica

ciencias

CONCLUSION

ENTREVISTA DE JUAN ANTONIO GROMPONE CON LOS INSPECTORES

JUAN ANTONIO GROMPONE.— La última consideración que me propongo hacer es esta otra: ¿Qué papel juegan en nuestro país las ciencias? En este momento vemos en la enseñanza de las ciencias, una invasión de textos, de métodos y de materiales extranjeros. Es indudable que esos materiales y esos métodos son buenos, son muy elaborados y han sido muy estudiados. Hasta ahora los planes, los métodos, los libros, siempre se habían hecho en nuestro país. Actualmente los planes de estudio son copiados de los índices de textos extranjeros, los materiales de laboratorio son extranjeros, los libros para el profesor son extranjeros, las películas son extranjeras, todo es extranjero. En definitiva, en nuestro país se puede decir que la enseñanza de las ciencias está dirigida desde el extranjero. Es la realidad de las cosas.

Esto no es solo una lamentación, no es solo un motivo de tristeza, sino que es un punto muy grave e importante a discutir. **No existe un plan de ciencias en abstracto**, hay un programa de ciencias para cada realidad. No hay que olvidarse que la ciencia es herramienta de la técnica y la técnica es herramienta de la producción. Nosotros enseñamos ciencias, no porque sea necesario conocer el mundo, no porque sea bonito conocer la presión atmosférica, la enseñamos porque se necesita para incorporarse a la vida moderna, para incorporarse a la producción moderna, a la vida del país.

De modo que creo que es un tema muy importante analizar las bases de la enseñanza en ciencia, cuál debe ser el contenido y para qué queremos enseñar esa ciencia. Bueno, esto resume las principales cosas que yo quería decir. Creo que vale la pena en este sentido intercambiar ideas.

BALBI.— Yo creo que sí. Los propios compañeros pueden plantear sus preguntas. No sé si alguno de Uds. ha leído el primer libro de Grompone, **Física en la Escuela**, que hemos publicado nosotros sobre estos temas y que habla sobre este asunto. Si quieren Uds. pueden preguntar, consultar o afirmar; creo

que hay muchas cosas que se podrían decir.

OTRA PERSONA. Ahora, la situación general de la escuela es que en general no se trabaja tanto en ciencias, no se sabe como hacerlo y en el caso de que se trabaje, no se tiene bien claro para qué se hace, donde va a desembocar, lo que podría lograrse como ser escolar, conocimientos, prácticas, con capacidad de indagar la realidad. Porque aun mismo el Programa que es alrededor de lo biológico y que desemboca en parte en conocimiento del organismo humano, no desemboca en el cuidado de la salud, —si uno lee con atención ese Programa— y no desemboca en la higiene, que eso podría justificarlo en parte, que Ud. pudiera decir, bueno, hay determinada orientación científica que va a derivar en una aplicación necesaria del conocimiento que serían el cuidado de la salud, ya no dada preceptivamente, sino derivada de una forma más racional de trabajar. Leemos el Programa y prácticamente, desembocar en la higiene es excepcional, —no sé si el compañero se fijó en ese aspecto, en el cuidado de la salud, en ese sentido, por lo menos.

En cantidad de momentos por ejemplo, en uno de los centros organizadores del saber, en 4º año, La vida en función de los cuerpos químicos, La vida en el laboratorio, que no conduce muy fácilmente a que el chico pueda indagar en su casa, qué ocurre con la alimentación, con la preparación de los alimentos, es decir, desembocar en una aplicación de la ciencia... bueno, que a nivel del escolar no podemos pensar en la ciencia pura.

De manera que, pienso en general que estamos en un verdadero dilema y lo tuvimos ya cuando la estructuración del Programa; sucede que sería un poco una concentración ya muy dirigida que era muy difícil de discutir porque había que estar en cierto plano y otros casi no cabían, no podrían ser absorbidos por el enfoque que ya venía muy, muy orientado.

UNA 3ª PERSONA. Además, yo soy actualmente inspector de la Escuela Experimental de Malvín y en realidad esa escuela que empezó generalmente con un plan extranjero,

el Método Decroly, después se aplicó el Plan Estable y actualmente es una escuela común y corriente; porque el problema principal es la preparación del maestro para la ciencia y esa es una cosa muy difícil. Nosotros estamos preparados, lógicamente, para enseñar más o menos bien algunas cosas, pero la parte de ciencia, el aplicar el método científico, es algo que requiere una capacitación especial. Tan es así, que cuando se aplicó el Plan Estable, hubieron maestros que se prepararon con él en el laboratorio, entre ellos una señora —recientemente fallecida— María Vate, y un grupo de maestros y niños no mayores de 15 años. Luego, se asimiló al Programa de escuelas comunes el Plan Estable.

El hecho es que ha fracasado esa parte y ha fracasado porque los maestros no están especializados, no están capacitados; el Instituto Normal no prepara a los maestros como para poder habilitarlos a dar ciencias con seriedad. Se está dando receta y con eso, lo peor, es que los maestros se quedan conformes. Lo que tiene que cambiar es la actitud del maestro, la preparación del maestro hacia las ciencias y entonces, una vez que el maestro sabe bien eso y lo sabe hasta olvidar de tan bien que lo sabe, entonces lo va a saber comunicar. Pero hasta que el maestro no tenga una preparación científica en este sentido, siempre vamos a arrastrar con ese déficit en la enseñanza de las ciencias. Y en realidad ¿en qué ha terminado? En que en las escuelas no se da ciencias. Desgraciadamente, a pesar de que se quiere enfatizar, el hecho es que siempre se ha dejado para octubre y noviembre, se ha dejado para más adelante.

Pero además hay otra cosa. Posiblemente se pudiera dar eso si contáramos con más tiempo. Pero la escuela tiene que enseñar a leer, contar, escribir, hay ciertas prioridades que hay que cumplir y en realidad ¿cuánto tiempo tiene el maestro para trabajar? Apenas tres horas y en este momento tiene menos todavía. Es decir, que se lucha contra el tiempo y una cantidad de dificultades y además con la parte de preparación.

Así que todo esto que Ud. ha dicho es una gran realidad; el maestro tiene que ponerse a estudiar, pero para eso hay que concretarse a ello y si se orienta solamente hacia las ciencias posiblemente deje otros aspectos que también son fundamentales e importantes. No quiere decir esto que la ciencia no tenga importancia pero hay otras cosas, la mala preparación del maestro, la falta de tiempo para trabajar, y hasta se necesita cierta predisposición. Esto se ha subsanado en ciertos países. Por ejemplo Rumania, estando yo hace dos años allí, desde 1.º año hasta el décimo —creo que tienen ellos— las clases se dan por asignatura; entonces hay un profesor en las clases superiores, donde ya la ciencia gana en profundidad, el profesor que sabe, que es un técnico, va a dar la ciencia. Cada maestro que vaya a dar la ciencia, con la profundidad que es cierto, Ud. dice tiene que tener, es un

especialista. Nosotros entendíamos que en realidad, hay cierta estructura de 4º en adelante de trabajar con profesores preparados, entonces sería posible.

UNA 4ª PERSONA. Yo creo que un maestro bien situado, tiene que tener la iniciativa de decir, “voy a crear en mis alumnos, de alguna manera, la apetencia de descubrir algo y en edades decisivas”. Porque ya después, en realidad, un niño de 10 años, no creo que necesite un especialista, porque incluso la capacidad ahí es un poco dudosa también; porque de pronto el especialista no llega al niño de 10 años.

PERSONA ANTERIOR. Pero el maestro sí. Lo que pasa en ese país, es que el maestro es maestro y al mismo tiempo hace una especialización: matemática, ciencia y siempre es maestro. Es una especialización.

GROMPONE.- Pero yo creo que no es necesaria la especialización. Lo que estamos buscando no es un conocimiento profundo. Lo que yo creo que sí se puede tener —y es importantísimo tenerlo— es una cierta actitud frente a la observación, una cierta actitud sobre qué observar, cómo observar, qué es importante, qué no es importante, cómo separar un fenómeno en partes más sencillas, como poder hacer una experiencia para tratar de comprobar una determinada hipótesis que uno hace.

El método científico lo puede aprender cualquiera. Lo que hay que hacer es trabajar de esa manera. Es una actitud de trabajo que se consigue pura y exclusivamente experimentando, trabajando. No es ni más difícil ni más complicado, ni requiere aptitudes especiales ni requiere una vocación especial. Lo que es fundamental para el maestro, para que pueda enseñar ciencias, es que tenga un montón de horas de laboratorio.

OTRA PERSONA. Serían necesarios laboratorios y material de laboratorio.

GROMPONE.- No; porque además creo que hay que enseñar las ciencias con los materiales de que se dispone. Se puede ir muy lejos con los “cartoncitos”. Y todo lo importante que se pueda hacer, está al alcance de esos materiales. Además, por otra parte, la solución podría ser la selección precisamente del tema dentro del Programa, porque todos somos conscientes de la frondosidad del mismo y de lo imposible que es realmente tomar ese Programa y desarrollarlo porque prácticamente no haríamos nada. Esto nos lleva a la necesidad precisamente de buscar temas que conduzcan a lograr una actitud científica, aunque sean pocos pero que nos lleve precisamente a iniciar esa actitud. El programa siempre tiene elasticidad, siempre es posible salir de un Programa, reorganizarlo, de modo de aprovechar mejor el tiempo de enfocar los temas de ciencias. Un día por semana durante todo el año dedicado a ciencias sería una sangría mínima, pero desde el punto de vista de las ciencias permitiría hacer 30 o 40 experiencias por año, aparte de las que pueden hacer los muchachos en la casa.

Ahora, tenemos que ver qué es lo que entienden por ciencia. Por ejemplo los niños llaman "ciencia" cuando ha caído la hoja y después hacen un arbolito; es decir, una cosa que cae para ellos es ciencia. Bueno, eso es lo que vemos en la escuela. Además hay otra cosa: Ud. por ejemplo, hizo una crítica del Programa, habría que ver entonces qué es lo que vale la pena cumplir de ese Programa, elegir los trabajos mejores en calidad.

BALBI. El otro día se discutí una cosa muy interesante, que a mi juicio es casi un punto de partida. En la exposición se hablaba de lo que era científico y lo que era anecdótico. Muchas veces, evidentemente, la preocupación didáctica, a que yo aludía al principio, hace olvidar cuestiones de concepto fundamentales. Y en este sentido sería bueno —ya que hay estudiantes que quieren oír sobre esto— retomar ese problema que coincide con la inquietud del Inspector Cazalís, a mi juicio justa. Es decir, ¿Qué Física vamos a enseñar? ¿Qué Química?

GROMPONE. El Programa de 49 año tiene una serie de temas que se pueden convertir en una enseñanza orgánica. Tenemos: Palancas y Poleas, Experimentos, Aplicación, Aparatos contruidos por los niños. **Así figura en el Programa.** Aquí tiene que empezar el Programa de Física; tiene que empezar **precisamente** en la noción de fuerza, la ley de la palanca, los experimentos y los aparatos contruidos por los niños. Lo está pidiendo el Programa, de modo que no estamos agregando nada. En todo caso estamos agregando la palabra **fuerza**, que el programa no menciona explícitamente pero que es ineludible para estudiar las palancas y las poleas.

Violentamos un poquito el Programa si incluimos el tema que sigue a continuación: Caída de los Cuerpos, pero no es una violencia muy grande.

Luego el Programa pide: Estado Físico del Agua, El Agua Sólida, Función Experimental del Hielo, El Vapor de Agua, el Agua de Lluvia, Uso del Pluviómetro (construcción sencilla de este aparato). En lugar de estudiar estas propiedades (que me parecen menos importantes) se podrían estudiar las propiedades de los líquidos: la noción de presión en el líquido, la noción de vaso comunicante, la noción de empuje. Estamos siempre con el agua, no estamos estudiando específicamente lo que pide el Programa, pero estamos enseñando cosas que tienen un valor formativo más importante.

Estable era un maestro y le quiso dar, —al mismo tiempo que era un hombre de ciencias— quiso darle relación, unidad, al Programa de ciencia en clase por clase, que obedece a un pensamiento metodológico, ¿no es verdad? Ahora, nosotros no podemos enseñar al niño de 9 años, ósmosis y después tal otra cosa separada y tal otra separada y ¿qué relación le va a encontrar el niño entre una cosa que estamos enseñando, totalmente desmembrada una de otra? Entonces estamos trabajando al niño de 9 años, con un criterio de persona

adulto. Yo pienso que son puntos importantes.

El problema es este. El Plan Estable o este plan, relaciona todos los fenómenos con la vida. Pero existen otras relaciones posibles. La más importante es la que relaciona todos esos fenómenos entre sí; la noción de fuerza lleva a la noción de palanca, la noción de palanca a la noción de movimiento, la noción del movimiento de caída lleva a las propiedades de los vasos comunicantes.

Yo quería decir hoy, precisamente frente a la crítica suya —es una buena crítica— que es difícil el dar así por separado Física, Química, Ciencias Naturales porque cuanto se hizo en aquel momento, fue hecho con determinado pensamiento, de determinada manera, que nosotros en este momento a lo mejor no lo estamos viendo. Generalmente nosotros cuando damos un trabajo queremos transmitir algo pero le damos un sentir determinado. Claro, es muy criticable aisladamente pero enfocado desde otro punto de vista, con el pensamiento que decía el compañero precisamente de Estable, nosotros siempre hemos pensado buscarle la relación y así nos da la impresión de que nosotros vamos parcializando demasiado.

Lo único que yo pido que se haga así son las experiencias. Se pueden conservar las anécdotas como pide el Programa y las experiencias de otra forma.

OTRA PERSONA. Además hay una cosa; que creo que tenemos que tener cuidado en no tomar más de lo que esté dentro del Programa. No podemos por ahora apartarnos de este Programa; por lo menos, mientras no se modifique tenemos que buscar la manera de adaptarnos al Programa vigente.

BALBI.- Ahí está el ejemplo que él daba el otro día en la conversación. La matemática hay que darla como ciencia, como concepción general. A nadie se le ocurre que si no coinciden con la savia de los árboles u otra cosa, no se pueden dar los quebrados o las propiedades de la suma.

GROMPONE.- En 59 año es perfectamente posible introducir la noción de presión atmosférica al comienzo porque está todo preparado por el Programa de 49 año: ya se introdujeron las propiedades de los líquidos, lo que hay que hacer ahora es pasar a los gases, las mismas propiedades que se estudiaron en los líquidos. La noción de presión ahora tiene su lugar natural en los gases. Aquella preparación que se podía hacer cambiando ligeramente el enfoque del tema **agua** permite introducir lo más bien el tema **presión atmosférica**.

Tenemos después el sonido. ¿Cuál es su importancia? La importancia está en que el sonido permite introducir muy bien la óptica. Es un movimiento ondulatorio que permite visualizar una serie de fenómenos que después se estudiarán en la óptica. Y no solo eso sino que yo conectaría sonido con otro tema, que también es colateral, vinculado con la Geografía, que es el tema de Olas. El sonido tiene dificultades porque no se puede visualizar,

pero en cambio las olas, hechas en un recipiente chico, se pueden visualizar muy bien y ahí estamos integrando hacia la Geografía, hacia la Óptica y hacia la Física. De modo que si agregamos, previamente a las experiencias sobre sonido, experiencias sobre olas, y experiencias sobre cuerdas estamos integrando el conocimiento en diversas direcciones.

¿Y el programa de 6º año que nos pide? Nos pide óptica y en este caso no hay que modificar el orden: nos pide Leyes de la Reflexión y la Refracción, luego nos pide los instrumentos, las lupas. Este orden está bien y se debe respetar.

UNA PERSONA.- Algunos maestros no derivan de esas nociones de las actividades sobre la luz y entonces, como Ud. decía, falta corriente eléctrica, circuitos, conductores y aisladores.

GROMPONE. Es que el Programa nos da pie porque dice: Descomposición de los cuerpos por el Calor y la Electricidad. Nos permite estudiar algunos fenómenos eléctricos, los más simples. Este sería el último tema y se incluirían algunas nociones de electricidad y de magnetismo, que al fin y al cabo se relacionan con la Geografía.

OTRA PERSONA.- Un aspecto muy difícil, es cómo integrar determinados conocimientos de libros de Química o de Física, a lo anecdótico. Para mí hay dificultades insalvables dentro de lo que puede trabajarse con los niños.

GROMPONE.- Es que yo no sé inclusive si se pueden cotejar porque la integración de la Física y la Biología, o de la Química y la Biología, es muy difícil aún en el momento actual para la ciencia. Insisto en que la Física ofrece posiblemente la única posibilidad para hacer ese trabajo, cualquier experiencia en ciencias biológicas es horriblemente complicada.

Por eso creo que la única oportunidad de hacer experiencias bien claras, bien simples y bien transparentes es en Física. Cuando se hacen olas en un plato no hay nada más detrás de eso. En cambio en una simple experiencia de germinación es complejísimo acercarse a lo que verdaderamente está pasando allí: acercarse aún al muy simple problema de porqué esa simple semilla va a generar una planta parecida a la de la que provenía. El problema de la herencia, planteado en términos científicos, es muy difícil de transmitir. La simple circulación de los líquidos en una planta es un problema complejísimo. Es mucho más fácil estudiar como hierve la caldera, plantear los problemas de energía en la caldera que en un vegetal.

Por eso es preferible desplazar la parte

experimental a los casos en que realmente es sencilla la experiencia.

INTERLOCUTOR.- La experiencia por la experiencia misma?

GROMPONE.- La experiencia para enseñar a experimentar, para enseñar el mecanismo de análisis científico y porque los resultados interesan. Cuando se hacen experiencias sobre sonido, por un lado interesa experimentar, pero por otro lado interesa el sonido e interesa comprender cómo es el fenómeno del sonido.

INTERLOCUTOR. En ese ejemplo concreto que Ud. puso del germinador, el niño no puede entrar en todo el proceso profundo, pero, ¿y el valor de la observación, Ud. lo considera?

GROMPONE.- Entiendo, pero es una observación menor, es una observación que no fue acompañada de un proceso intelectual. La observación en sí no interesa demasiado. Yo me pregunto si no es parecido a lo que hace un niño delante de un televisor. El niño ve germinar, estamos de acuerdo, pero tiene que tener algo más para que tenga un valor formativo y un valor científico.

OTRA PERSONA.- Para mí tiene mucho valor tanto la observación, por ejemplo, de un germinador como el otro punto de vista de la física. Ahí está: la actitud. Claro, como nosotros no pensamos todavía que en ese niño tiene importancia, por ejemplo, el conocimiento de la caída de los cuerpos, vamos a suponer porque es el que Ud. está repitiendo muchas veces, a lo mejor no le estamos dando tanta importancia a la escuela, porque lo que estamos esperando es la actitud del niño para observar o para que físicamente él entienda lo que es el valor científico, o qué valor puede tener un método científico. Ahora, su punto de vista es perfecto pero quizás sea un poco discutible desde el punto de vista de nosotros como maestros ese conocimiento. Es decir, que sea tan acabadamente el conocimiento por ejemplo de la física. Por eso la compañera se refería a que para nosotros es tan importante la observación que realiza el niño como la otra.

GROMPONE. Pero la diferencia que tiene, me parece, es que la otra está acompañada de una reflexión previa y de una conclusión posterior, que lleva a una nueva experiencia. Creo que la observación aislada agrega algo, pero agrega poco. Lo que importa, por ejemplo, en el germinador, es que le cortamos las hojas, le cortamos la raíz, le sacamos el agua y hacemos esto y modificamos lo otro, ese trabajo es el que importa; la simple observación no importa. El tratar de multiplicar esa experiencia y convertirla en otra y ver qué sucede, que es lo que determina que eso germine. Y esto es el fondo de la metodología de las ciencias.

LUIS GOMEZ

JOSE MARIA VERA

(Presentación esquematizada).

Actividades:

Tomaremos el petróleo.
Conocimiento de regiones desde donde nos llegan materias primas:

— petróleo, caucho, hierro, etc.

Excursión inicial: visita a la planta de la Teja de ANCAP.

Por qué de esa ubicación.

Proceso de refinación.

Sub-productos del petróleo.

Origen de la materia prima: ubicación en mapas de los centros de producción de mayor importancia.

Proceso de extracción: yacimientos y campos petrolíferos.

Cómo se origina el petróleo: proyección de films; lecturas comentadas.

El transporte del petróleo: oleoductos, buques cisternas.

Citar la capacidad de carga de nuestros buques.

Carga y descarga del combustible.

Itinerario del buque.

Visita a un buque tanque.

El petróleo en cifras:

— Monto de la importación.

— Consumos de divisas en la adquisición de este producto.

¿Hay petróleo en nuestro país?

Zonas cateadas.

El ente oficial: ANCAP.

Origen y actividad de este organismo.

Distribución de los distintos productos derivados del petróleo:

— Camiones tanques: capacidad. (El por qué de su forma).

— Vagones cisternas.

Análisis estadístico de los consumos:

— Precios.

— Distintos tipos de combustibles.

¿Para qué se emplean?

Las estaciones de servicio.

El consumo en la industria y los servicios de transportes.

Preparación de gráficos sobre:

— Cifras obtenidas sobre montos de importación.

— Relación entre monto de importación de este producto y otros que llegan al país.

— Consumo interno del combustible.

— Número de vehículos automotores que consumen estos productos.

Toda la actividad planteada deberá surgir de:

— informaciones obtenidas de las visitas realizadas.

— Entrevistas a organismos, comerciantes, etc.

— Manejo de material de todo tipo logrado en el curso de las actividades.

Los alumnos distribuidos en distintos grupos de trabajo redactarán y presentarán informes, monografías, exposición de material recogido en base a subtemas de la unidad.

Objetivos, procedimientos didácticos y sugerencias.**1. Objetivos.**

a. Atender los requerimientos del Programa para Escuelas Urbanas en cuanto debe hacerse el estudio de regiones o países con los cuales el nuestro tiene vinculaciones y que son productores de alguna materia prima fundamental.

b. Orientar al niño de las clases superiores, hacia el conocimiento de las relaciones y situaciones de tipo económico, social y político determinadas por la importancia que reviste la industria petrolera.

c. Experimentar algunos procedimientos de trabajo docente que tienden a atenuar los efectos de la enseñanza expositiva y memorística incorporando otras formas más activas, tales como la búsqueda de datos por grupos de alumnos, la observación directa y/o indirecta de lugares y hechos, la documentación funcional y el estudio guiado.

2. Procedimientos didácticos aconsejables.**A. Excursiones.**

El Programa señala que deben estar bien

organizadas. En lo posible deben organizarse siempre que existan lugares de trabajo fecundo. Para el tema que nos ocupa, hemos señalado algunos, sin que ello quiera decir que son los únicos, o que se debe ir solamente una vez a dichos lugares.

Algunos de los aspectos que creemos necesario tener en cuenta en la organización de la excursión son los siguientes:

a. Plan de la misma de acuerdo al objetivo perseguido.

b. Organización del grupo de alumnos que la realizará: asignación de tareas a equipos (realización de croquis, respuestas a cuestionarios, descripción de algunos detalles generales o particulares, etc.).

c. Visitas previas por parte del maestro al lugar que se estudiará, para conocer el terreno y recoger información y determinar el itinerario a seguir por la clase.

d. Preparación del material a utilizar en el curso de la visita, instrumentos de observación, por ejemplo, elementos de recolección de muestras, planillas para registro de información, instrumentos de medición, de dibujo, etc.

e. Brindar información previa al alumnado sobre el lugar que se visitará, el asunto que determina dicha visita y la distribución de tareas en el grupo.

f. Asegurar los aspectos de seguridad, tranquilidad y comodidad de los participantes en la excursión.

g. Hacer un uso selectivo del material recogido en la medida que éste sirva a los objetivos propuestos. Es importante la información escrita que se pueda recoger derivada de las observaciones realizadas, en el caso de la visita al puerto, al Cerro o a la Teja.

h. Tratar de establecer las vinculaciones naturales entre lo que aparece como una actividad para Geografía con otras asignaturas, tales como Historia, Educación Moral y Cívica, Ciencias, Matemáticas, etc.

Excursiones para el tema que tratamos:

1. Puerto de Montevideo.
 2. Planta refinadora de La Teja.
 3. Cerro de Montevideo.
- (Vista general de la bahía).

— Aspectos a considerar en las excursiones.

- a. Observación directa de las zonas de actividad en las que interviene el petróleo.
- b. Características del transporte de este producto: carga, descarga, depósitos en tierra, el barco cisterna, oleoductos, gasoductos, unidades de medida utilizadas, (barriles, toneladas métricas, etc.).
- c. Los barcos petroleros: país de origen, país por el que fue contratado, país de donde proviene, itinerario, duración del viaje, escalas, distancias recorridas, nuevo destino de buque, etc.

d. Regiones petroleras del mundo. Ubicación geográfica. Relaciones de sus países con el nuestro. Intercambio de productos. Estudio de algunos problemas que plantea la existencia de petróleo en algunos países, la extracción del mismo, su comercialización.

Referir estos problemas a otras materias primas fundamentales para la industria.

e. Política petrolera. La conservación de los recursos naturales. Leyes de protección. Nacionalización. Concesiones. Tratados bilaterales. Las enmiendas.

f. Volumen de importación de petróleo en nuestro país. Evasión de divisas. La "zona" del dólar. ANCAP y sus cometidos. Aspectos constitucionales referidos a Entes Autónomos y Servicios Descentralizados. Historia del organismo estatal mencionado. La situación respecto a la existencia y explotación en nuestro país de algunos minerales. La "cuestión" del oro y del petróleo.

Se trata, más que de obtener y estudiar cifras y datos, de establecer las posibilidades de nuestro país en materia de autoabastecimiento, su grado de dependencia económica por el hecho de carecer de algunas materias primas fundamentales, etc.

g. El origen del petróleo. Las teorías. Distintas etapas de la explotación. Búsqueda, cateos, yacimientos, instalaciones, extracción, etc. (Puede resultar útil la proyección de transparencias o de películas informativas. También la lectura de libros o artículos referidos al tema, aprovechando los recursos de la "novela de

la tierra" que da un panorama respecto del hombre y el complejo económico y social de un país).

h. El uso de subproductos del petróleo en la vida cotidiana. Tomar elementos de la vida de una ciudad, el hogar de los alumnos, las estaciones de servicio, las industrias locales, origen de la fuerza motriz que las alimenta.

Evolución de los medios de transporte y de los medios de alumbrado. La tracción a sangre. La energía hidráulica. Modificaciones del paisaje por el hombre para el aprovechamiento de los recursos naturales.

Sugerencias:

Cuestionario para una visita al Puerto.

1. ¿Qué distancia recorrimos aproximadamente en el trayecto de ida y vuelta?
2. ¿En qué dirección, con respecto a la Escuela, se encuentra el Puerto?
3. ¿Qué actividades observamos?
4. ¿Había buques de bandera nacional? ¿Cuáles?
5. ¿Había buques de bandera extranjera? ¿De qué países?
6. ¿Cómo se llaman los lugares donde atracan los buques?
7. ¿Qué cometido traen los buques llegados de ultramar?
8. ¿Qué cometido llevan los buques próximos a zarpar?
9. ¿Qué lugares importantes de Montevideo están próximos al Puerto?
10. Enumera razones por las cuales ocurre esto.

Pauta para una visita a La Teja.

Barcos surtos en el Puerto.

Ubicación. Nombre. Bandera.

Lugar de origen. Itinerario.

Carga: tonelaje del producto.

Descarga: procedimiento, tiempo de duración, destino de la carga.

Tripulación: nacionalidad, cantidad, características físicas, costumbres.

A la refinería de ANCAP.

Proceso de refinación.

Subproductos elaborados.

Depósitos para el petróleo crudo y para los subproductos: capacidad, forma, materiales de que están contruidos, etc.

Destino de subproductos: medios de transportes (camiones tanques, buques cisternas, vagones de AFE).

Guía para investigación para un grupo de alumnos.

- a. Monto de la importación de petróleo a nuestro país.
- b. Monto total del rubro importación, para determinar el porcentaje que le corresponde al petróleo.
- c. Determinar la procedencia del "oro negro" según sea de:
Lejano, Medio o Cercano Oriente.
Europa.
América.
Otras regiones.
- d. Situación de nuestra flota nacional en materia de barcos petroleros: cantidad, capacidad, situación actual.
- e. Recoger información sobre la actividad portuaria en materia de petróleo, frecuen-

- cia de la llegada de barcos, por ejemplo.
- f. Las potencias económicas y su ubicación en la producción de petróleo o subproductos. (Datos a recoger en embajadas u otras fuentes).

El trabajo con grupos de alumnos

- a. Para realizar entrevistas o visitas a sectores vinculados con el tema de estudio.

Ejemplos:

Visita a la sede de ANCAP.
 Estación de servicio del barrio: comercialización de subproductos.
 Tripulantes de un barco petrolero.
 Conductor de un camión cisterna que va al norte del país.
 Conductor de un camión de venta callejera de combustibles.

- b. Para cumplir deberes orientados a través de una guía de estudio, observación o investigación:

Ejemplos:

Aspectos constitucionales del funcionamiento de los Entes Autónomos.
 Teorías acerca del origen del petróleo.
 Recolección de material periodístico que informa sobre conflictos en países petroleros (presentar carpeta).

Historia del petróleo en nuestro país.

Proyección de películas, transparencias o fotografías.

Solicitar a:

Servicios del C. N. E. P. Y. N.
 Embajadas.
 Compañías petroleras extranjeras.
 Compañía nacional ANCAP.

Creemos que debe hacerse la proyección con comentarios del material filmico, razón por la cual, el maestro debe estar interiorizado en los contenidos del material a emplear.

La biblioteca y el museo.

Se darán cita allí:

- a. Material recogido (ordenado, clasificado e informado).
- b. Toda la información escrita que haya sido utilizada, dando lugar al álbum de recortes, monografías, álbum de láminas, cuadros con datos estadísticos, etc.
- c. Autores y obras:
 Especializados, novelistas, etc.

EL USO DE FICHAS EN CIENCIAS SOCIALES

Consideramos que es útil la introducción de este instrumento de trabajo en el campo de las Ciencias Sociales. A los efectos de su manejo pensamos en las siguientes sugerencias:

1. La ficha es un auxiliar en la labor del maestro que tiende a complementar su trabajo permitiéndole simultáneamente promover actividades de trabajo en grupos, estudio dirigido y tareas en las cuales el alumno asume la responsabilidad de la búsqueda de datos que son necesarios para el desarrollo de los temas propuestos.

2. Al decir que la ficha es complementaria de la tarea del maestro significamos que esté auxiliar debe ser introducido de una manera natural de forma que armonice y permita seguir una línea uniforme de trabajo.

3. En los trabajos de carácter monográfico cuya realización señala el Programa vemos funcionar perfectamente las fichas. Pensamos, además, que sería útil su manejo en el cumplimiento de tareas domiciliarias, o en determinados momentos del horario escolar, oportunidades en las cuales la clase se subdividirá en pequeños grupos para darse a la tarea indicada.

4. Importa destacar que consideramos que la validez de esta materia radica no tanto en el hecho de que el alumno realice a la perfección los trabajos que su texto pide sino cuanto que resulte un producto de la ejercitación autónoma, formación de hábitos positivos, solución de situaciones concretas en las que no interviene el maestro y la afirmación de su personalidad.

Algunos ejemplos de contenidos de fichas.

1. Estudio del medio local.

Ficha A.

1. ¿Quiénes pueden contarte algo de cómo era el barrio hace muchos años?
2. ¿Puedes narrar algún hecho que te parezca importante que haya ocurrido en el barrio y que tú hayas presenciado?
3. ¿La Escuela a la que concurre, funcionaba ya, en el año en que tú naciste?
4. ¿Qué le preguntarías a una persona que tiene muchos años de edad y que vive en el barrio?

Ficha B.

1. ¿Puedes dar el nombre de algunos vehículos que circularon en otro tiempo por las calles de este barrio?
2. ¿Cuál es el medio más rápido que usas, para comunicarte con un amigo que vive en otro barrio?
3. ¿Qué lugares visitarías para:
 Presenciar la llegada de un buque
 Despedir a un familiar que viaja en tren.
 Observar la refinación del petróleo . . .
 Averiguar el costo de un pasaje a Pando.
 Conocer algunos árboles nativos
 Visitar el monumento a la Diligencia . . .
2. Historia. (3er. año).

Ficha C.

1. Transcribe estos fragmentos y escribe en los espacios vacíos, la palabra que corresponde.
 "Evolución del transporte en el Uruguay".
 A caballo los indios hacían sus malones; a se forjó el gaucho y a se obtuvo la independencia nacional.
 Cubiertas por peludos techos de piel vacuna, arrastradas por varias yuntas de bueyes y sostenidas por dos enormes ruedas chirriantes, las llegaban a Montevideo cargadas de corambre.
 Las señalan otra etapa de la historia de nuestro transporte. Fueron utilizadas para el transporte rápido de personas y de correspondencia y estaban tiradas por briosos caballos que se renovaban en las paradas o postas".
3. Para el tema: El petróleo.

Ficha D.

Nuestro país posee actualmente tres barcos petroleros a saber:

"Presidente Oribe"	30.000 toneladas
"ANCAP III"	16.000 "
"ANCAP IV"	16.000 "

1. Calcula el promedio de tonelaje de los barcos petroleros de que dispone el país.
"El buque tanque liberiano "Albamar", deberá ser alijado antes de entrar a La Teja con el auxilio de un barco, de menor calado. Posteriormente el buque extranjero atracará en el muelle, para descargar el resto del petróleo crudo".
2. La actividad previa al atraque al muelle será:
Remolcar al buque extranjero.
Cambiarle la carga que trae por otra más liviana.
Trasbordar a otro buque una parte de la carga.
3. ¿Qué razones determinan que el barco sea alijado?

Ficha E.

1. Lee atentamente el siguiente fragmento de un artículo periodístico:
"En La Teja, realiza descarga de petróleo crudo del Golfo Pérsico, el buque finés "Jaia".
2. Responde:
a) ¿De qué nacionalidad es el buque?
b) ¿Por qué razón descarga en La Teja?
c) ¿Por qué se llama "petróleo crudo"?
3. Nombra tres países que tienen costas sobre el Golfo Pérsico:
4. Verdadero - Falso.
El buque a que se hace referencia, debió pasar por el Cabo Buena Esperanza en su viaje al Uruguay.
El petróleo crudo recibido en La Teja, es puesto inmediatamente a la venta.

Ficha F.

1. Subraya las actividades que cumple A.N.C.A.P.
Fabricación de aceite comestible.
Refinación de petróleo.
Producción de carne.
Producción de bebidas con alcohol.
2. Responde:
a) ¿Puedes agregar alguna otra actividad a las que ya subrayaste?
b) ¿Cuál es el significado de la sigla A.N.C.A.P.?
3. Completa:
Uno de los países que suministra petróleo a ANCAP es
Los buques petroleros que llegan al país descargan en

Ficha G.

1. Averigua cuáles de estos países venden petróleo al Uruguay:
Brasil Venezuela Kuwait
Estados Unidos Perú
2. El trasiego del petróleo crudo desde el buque a los depósitos de tierra, se hace a través de:
Viaducto Oleoducto Gasoducto.
3. Completa una lista de cinco materias primas que nos llegan del exterior:
1. Petróleo.
2.
3.
4.
5.

Ficha H.

1. Anota:
a) El nombre de las compañías extranjeras que venden subproductos del pe-

tróleo en nuestro país.

- b) El nombre de los países a que pertenecen esas compañías.
2. Averigua:
a) La ubicación de dos estaciones de servicio que venden subproductos de petróleo.
b) La lista de los productos que esas estaciones venden.
c) La ubicación de una estación de servicio que venda subproductos del petróleo refinado en nuestro país.
d) La ubicación de una estación de servicio que venda subproductos del petróleo refinado en nuestro país.
 3. Verdadero-falso.
Las compañías extranjeras refinan en nuestro país, el petróleo crudo.

Ficha I.

Lee atentamente:

"El derrocamiento de la monarquía en Libia, preocupó mucho a los consorcios petroleros norteamericanos, que controlan la parte fundamental de la extracción de petróleo en ese país árabe".

2. Realiza las siguientes tareas:

- a) Ubica en el mapa el país que aquí se menciona.
- b) Anota datos sobre superficie, población y lugar que ocupa en la lista de países petroleros.

3. Responde:

- ¿Qué suceso importante ocurrió en Libia?
¿Por qué razones no extraerá este país su petróleo?
¿Qué quiere decir: **consorcio**?
- En el año 1969, Libia extrajo novecientos cincuenta y un millones, cuatrocientos mil barriles de petróleo.
Escribe esa cantidad con números.

Ficha J.

1. Lee con atención:

"El carbón había sido la materia prima de la fuerza motriz durante la primera mitad del siglo XIX, pero el descubrimiento en 1859 de grandes yacimientos de petróleo en Pensylvania y después Ohio, Indiana y Virginia tenía que ser un factor decisivo en la aparición de un nuevo mineral (el "oro negro") al proporcionar fuerza motriz a la industria".

2. Responde:

- a) ¿A qué país se refiere el fragmento a través de los nombres mencionados?
 - b) ¿A qué materia prima sustituye el petróleo?
3. Anota el nombre de tres industrias que se sirvan del petróleo como fuerza motriz.
 4. Completa:

ORO NEGRO ORO BLANCO ORO VERDE

Petróleo

5. Señala un acontecimiento histórico de nuestro país, ocurrido en la segunda mitad del siglo a que se hace referencia en el fragmento.

EL AULA COMO AMBIENTE DE ACTIVIDADES:

Elementos didácticos auxiliares para el desarrollo de aspectos de Ciencias Sociales.

Las actividades desarrolladas en torno a Geografía, Historia y asignaturas colaterales determinan la necesidad de que el maestro ten-

ga a mano una serie de auxiliares de distinto tipo que complementen su trabajo y el de la clase, que enriquezcan la experiencia y amplíen el caudal de conocimientos.

Consideramos conveniente hablar de un "Rincón para las Ciencias Sociales" en el cual se darán cita aquellos auxiliares y todos los que vayan surgiendo de la propia actividad de la clase. Este "Rincón" debe poseer condiciones de funcionalidad y dinamismo. Deberá reflejar la actividad que se realiza, pero lejos de ser considerado como archivo, depósito o zona de exposición, constituirá un sector más de trabajo de alumnos y maestros, con la misma jerarquía que el propio salón de clase, la excursión realizada, las entrevistas, etc.

En la medida de lo posible y adecuándose a la realidad Escuela, este rincón contará con un mínimo de espacio y mobiliario que permita el movimiento organizado de los grupos de trabajo, que en algunos momentos deberán actuar sin el control directo del maestro. La designación de grupos responsables para el mantenimiento y funcionamiento de este rincón es una tarea aconsejable, especialmente para las clases superiores.

En el sentido de contabilizar cuáles pueden ser los auxiliares señalamos algunos. El maestro podrá integrar o eliminar aquellos que entiendan no se ajustan a sus posibilidades. La posibilidad de que la iniciativa sea tomada por el grupo de maestros de una escuela hace que pensemos que el "rincón" pueda trascender los límites de un aula.

Biblioteca.

Es conveniente disponer en armarios o estantes, todo aquel material impreso relacionado con la materia de que se trata.

Tanto como lo que pueda ser adquirido, como por ejemplo libros, importa lo que sea elaborado por los alumnos en el desarrollo de las actividades; por ejemplo:

Album de recortes. Recogerá la información obtenida de la lectura de la prensa, artículos, fotografías, cuadros estadísticos. Un rápido vistazo a la prensa que circula actualmente ha permitido extraer información referida al tema "El petróleo", movimiento marítimo, situación de nuestra flota mercante, sucesos políticos ocurridos en uno de los países de mayor producción petrolera, problemas de dragado del Río de la Plata y dificultades derivadas para el atraque de buques de gran calado, entre ellos, los petroleros.

Monografías realizadas por los alumnos. Sobre temas referidos a Ciencias Sociales y que, a juicio de quienes orientan el trabajo, estén en condiciones de integrar la biblioteca.

Croquis, planes y mapas. Aquellos que resulten de la actividad. Creemos importante la conservación de los croquis puesto que ellos ayudan a lograr la síntesis de los lugares visitados, con aparición de los rasgos más destacados.

El museo. Consideramos, que en su organización, se debe considerar tres etapas.

Una primera en la que se procede a la recolección de material, producto de la actividad realizada, (monedas, armas antiguas, elementos de la fauna y de la flora, documentos, fotos antiguas, estampillas, etc.).

En la segunda etapa, vemos la posibilidad que se haga una clasificación primaria del material recogido. Ejemplo, para el caso, de mo-

nedas antiguas y modernas según el país de origen. Armas de las distintas épocas, etc.

En la tercera etapa vemos, además de un ajuste en la organización, lo que puede ser la actividad tendiente a obtener un conocimiento mas en profundidad del material recogido. En esta etapa vemos como importante el trabajo coordinado con la biblioteca. Sería obvio destacar que en todas estas etapas el maestro aprovechará todas las oportunidades para promover tareas de trabajo autónomo y en equipos de los alumnos y de incorporarse él mismo a la labor lo que le permitirá adquirir dominio del sector y de esta manera, enriquecer la acción educativa.

La mesa de arena.

Ubicada en un lugar que permita el ágil desplazamiento de los alumnos de manera que no provoque distorsiones en la organización y aseo del aula.

Pueden ser sus medidas:

Largo: m. 120.-

Ancho: m 0.75 y 10 cm de altura.

El basamento de la mesa de arena será de una altura tal que permita que los alumnos puedan manipular la arena con libertad de desplazamientos.

Pueden ser actividades para la mesa de arena:

- Representación de hechos geográficos observados en las excursiones.
- Características de relieves.
- Determinación de vertientes, cursos de corrientes de agua.
- Configuración global de paisajes.
- Representación de núcleos poblados.
- Origen y evolución de centros poblados.
- Escenificación de hechos históricos.

El uso de la mesa de arena puede ser perfectamente complementado con la construcción de maquetas sencillas, trabajos en los cuales los alumnos tendrán oportunidades de ejercitar e incorporar conocimientos en otros campos (ejemplo, en Matemáticas).

Gráfica histórica.

Su uso es recomendable desde tercer año, siempre que previamente el niño haya tenido oportunidades de ejercitarse en su uso a través de registros de hechos relacionados con su propia vida o acontecimientos muy cercanos a él.

El registro de hechos y fechas puede complementarse con buenas ilustraciones alusivas al hecho documentado. Cumple la finalidad de ayudar al niño a que afirme el concepto de secuencia y cronología del acontecer histórico.

En la medida de las posibilidades de la Escuela, no deberá desaprovecharse el uso de material filmico, proyección de transparencias, audiciones musicales referidas al folklore de los países que se estudian y materiales para la realización de actividades relacionadas con el cultivo de la Expresión: dibujo, pintura y actividades manuales.

EJEMPLOS DE LECTURAS EMPLEADAS PARA EL TEMA "EL PETROLEO"

La contaminación de los mares.

"El petróleo que flota en el mar, se ha convertido en un problema de proporciones, en virtud del enorme aumento que ha experimentado en el mundo, el uso del fuel-oil, uso que ha pasado en cuarenta años a ser cincuenta

veces mayor de lo que fuera. La contaminación se debe principalmente al lavado de sus tanques por los petroleros.

"En efecto, los tanques son lavados con agua caliente, que luego es arrojada al mar, por medio de bombas; en consecuencia, el petróleo queda flotando en el agua.

"Otra causa de estas manchas que contaminan las aguas se encuentra en la práctica de los navíos que emplean el petróleo como combustible y que, a medida que lo van consumiendo, lo reemplazan con agua para mantener el lastre. Después, al llegar al puerto, ese lastre se arroja al mar.

"Una tercera causa, aunque felizmente poco frecuente, se debe a los accidentes y a los naufragios. Un petrolero que encalló en la boca del río Elba, arrojó 6.000 toneladas de petróleo que contenía, para disminuir el lastre y aliviar el casco. Un enorme isla flotante se formó de esta manera, isla que fue deslizándose lentamente por el Mar Negro".

Extractado de: "Mar contaminado".
Correo de UNESCO. Setiembre 1962.

"Algunas acepciones.

Neft, naft y palabras similares se usaron en las lenguas semitas para designar el petróleo crudo y pasaron a las lenguas persa, eslavona y griega. **Nafta**, palabra de origen griego, se aplicó a los destilados más livianos del petróleo; **bitumen**, palabra latina, se aplicó por lo general a las formas de petróleo crudo expuesto al aire, negro o duro. **Petroleum** (acei-

de de piedra) es un término sintético que solo empezó a usarse hacia 1500".

Harvey O' Connor.

"La crisis mundial del petróleo".

Editorial Platina. Buenos Aires, 1963.

"Cómo se obtiene el petróleo.

"Para la extracción del petróleo, se procede a efectuar exploraciones o **cateos** previos, en zonas donde se presupone por alguna razón, la presencia del mismo.

"Después de ubicado el oro negro se ejecuta la perforación de los pozos de producción por medio de **aparatos de percusión** con trépanos o bien con sistemas rotativos. Los pozos son **entubados**, es decir, quedan revestidos internamente con caños de acero. Terminado el pozo, se procede a la extracción del petróleo, el que surge a veces violentamente debido a la presión de los gases que lo acompañan, mientras que otras es necesario el uso de **bombas**.

"Luego se envía a **estaciones de almacenamiento**, donde se le quitan parcialmente los gases que lleva disueltos y previo calentamiento en hornos especiales, pasa a **deshidratadores**, donde se reduce hasta un 2% su contenido de agua. Por fin se le envía a las destilerías, sea por oleoductos, o bien cargándole por tubos flexibles, en barcos tanques, vagones especiales, camiones cisternas, etc. Al petróleo crudo se le somete entonces a una serie de operaciones que constituyen la **destilación**".

Enciclopedia Universal Ilustrada.

Tomo 15. Editorial Corcel. B. Aires, 1963.

BIBLIOGRAFIA PARA EL MAESTRO

"Didáctica para la Escuela Primaria". UNESCO/Eudeba.

"Método para la enseñanza de la Geografía". UNESCO/Teide.

"Lecciones de Pedagogía". Roger Cousinet y otros.

"Montevideo: pradera - frontera - puerto... Reyes Abadie-Bruschera-Melogno.

"Bases económicas de la Revolución Artiguista". Nahum y Barrán.

"El gaucho". Fernando Assunção.

"La crisis mundial del petróleo"... Harvey O' Connor. Edit. Platina. Buenos Aires.
Remitimos al lector a:

1. Bibliografía inserta en el Programa para Escuelas Urbanas sobre las asignaturas aquí tratadas.
2. Fuentes documentales y de información que se indican en este Boletín para el tratamiento de temas de Ciencias Sociales.

Este trabajo fue publicado en el "BOLETIN DE INFORMACION DIDACTICA" (Año I, N° 2, de agosto de 1960) editado mimeográficamente por la INSPECCION DEPARTAMENTAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA DE DURAZNO.

Dado el interés manifestado por colegas y alumnos normalistas, repetimos su publicación. Unicamente agregamos: 1) Esta investigación — que el autor realizara con alumnos de 4º año escolar — puede llevarse a cabo con otros niveles, tanto de primaria como de secundaria; y aún más allá. 2) Su rendimiento está dado porque consideramos que no sólo resuelve una dificultad de la enseñanza, simplificándola; también permite la adquisición de nociones esen-

ciales sobre la naturaleza de la lengua, la unificación metodológica en los distintos niveles de la escuela, y la eliminación de diversas normas gramaticales que el alumno debe memorizar para luego aplicarlas. 3) De ella se desprende: Que el lenguaje es una función —si que mental— del ser, que participa de los caracteres de otras, como las fisiológicas. 4) La duración de la investigación dependerá del nivel escolar, de la planificación general de actividades del maestro para su clase, o del grado en que se manifiesta la deficiencia a corregir.

Por lo demás, mantenemos integralmente el texto por primera vez publicado.

V. A. Q.

acento y tilde

PRIMERA ETAPA

Pregones, exclamaciones, gritos, llamados en alta voz, etc., pueden servir como introducción de la actividad a desarrollarse en esta investigación.

Observar como suenan las palabras cuando las pronunciamos según las circunstancias. Por ej.: A) "Dame el **diario**", "Juan compró el **diario**", se dice en lenguaje común, de conversación, familiar. B) El canillita pregona: "**Diarióóó!**" acentuando la o por necesidad; por la misma razón lo hace el vendedor callejero: "**Verduleróóó!**". C) La mamá que llama a la hija por segunda, tercera, o cuarta vez, grita: "**Cristiíina!**" o si no "**Margaritááá!**".

Ubicar las sílabas tónicas en las palabras subrayadas en negrita en los ejemplos. Según las circunstancias, ponemos el acento distintamente. Ubicar el acento.

CUANDO LA PALABRA SUENA APARECE EL ACENTO (I)

El acento y nuestra garganta.

Ejercicios de señalamiento y ubicación del acento en distintas palabras. No desechar ninguna. Con tilde o sin tilde, todas las que aparezcan se utilizarán.

Esta ubicación, este señalamiento, se hará primeramente en forma oral, y luego en la palabra escrita; así: **roca**, **ágil**, **farol**, con sílabas en negrita, u otras marcas que se quiera.

Háganse hacer por los niños listas de palabras, como trabajo de clase y/o domiciliario. A fin de que las conclusiones de la investigación tengan sus correspondientes referencias, solicítense las listas según diversos motivos. Por ej. nombres de plantas de mamá, de cosas del patio, de objetos de la cocina, de ani-

una investigación en durazno

VICTOR A. QUIROGA

males del monte, de niños amigos, de niños de la clase, de diversos oficios, etc.; cualidades de las flores, de las nubes, del arroyo, de la plaza, de mis amigos, etc.; acciones que realicé ayer de mañana, del carpintero al efectuar sus trabajos, que realiza mamá al limpiar, que realizaré cuando vaya al monte, etc.

SEGUNDA ETAPA

Estudiar las listas de palabras de la etapa anterior (Pueden fijárselas en carteles expuestos en la pared, en el pizarrón, en murales, etc.).

Observar la cantidad de palabras con tilde y la de las sin tilde. Llamar la atención (o, mejor, que lo descubran los propios niños) del bajo porcentaje de las con tilde con respecto a las sin tilde.

Repetir esta observación con cuantas listas sea posible, y llegar siempre a la misma conclusión:

LA TILDE APARECE MUY POCAS VECES: ES EXCEPCIONAL (II)

NUESTRA LENGUA Y NUESTRO VOCABULARIO NO NECESITAN DE ELLA (III)

LA TILDE COINCIDE CON EL ACENTO (IV)

Las palabras sin tilde, por su evidente mayor número, dan fisonomía a la lengua; son las PROPIAS del idioma. A los efectos de la investigación, se las puede denominar "NATURALES". Las con tilde son raras, excepcionales; no pueden ser tenidas en cuenta para caracterizar. (V).

Clasificar y separar las palabras de las listas en "CON TILDE" y "SIN TILDE" o "NATURALES".

Reservar, con expresa constancia por los niños, las primeras para la 5ª y la 6ª etapa.

TERCERA ETAPA

(Con las palabras "NATURALES"),
las sin tilde)

Estudiar las palabras "NATURALES" y señalar su acento (ubicarlo siempre oralmente en primer término; y luego —gráficamente, por cualquier señal o signo— en la palabra escrita).

Observación de la ubicación del acento en la palabra.

CONCLUSION INMEDIATA: EL ACENTO ÚNICAMENTE SE ENCUENTRA EN LA ÚLTIMA Y EN LA PENÚLTIMA SILABAS. (VI).

Repetir con distintas listas esta observación y reiterar la constatación. Clasificar en AGUDAS Y GRAVES, de ACENTO AGUDO y de ACENTO GRAVE.

Observar las listas que se hagan por separado, así como el número de graves y agudas. **CONCLUSIONES: 1) EL ACENTO GRAVE ES MUCHO MAS FRECUENTE (VII). 2) POR ELLO MISMO NUESTRA LENGUA ES GRAVE O DE TENDENCIA GRAVE (VIII).**

CUARTA ETAPA

Observar las listas hechas de palabras, y su terminación.

Constatación: terminan únicamente en a, e, i, o, u, n, s.

Hacer lo mismo con las listas de agudas y constatar que ellas terminan siempre en cualquier consonante, a excepción de n y s.

De aquí, establecer la LEY que servirá de norma para la correcta escritura:

PALABRAS TERMINADAS EN A, E, I, O, U, N, S, SON GRAVES NATURALMENTE.

PALABRAS TERMINADAS EN LAS DEMÁS LETRAS (las otras consonantes) SON NATURALMENTE AGUDAS.

Advertir: 1) LAS PALABRAS "NATURALES" NO TIENEN NI NECESITAN TILDE, NI TIENEN NI NECESITAN SEÑAL ALGUNA PARA SU CORRECTA PRONUNCIACIÓN (IX). Se puede intentar que los alumnos pronuncien palabras que —por su naturaleza o por el grado de conocimientos del niño— seguramente le son desconocidas, y que el maestro seleccionará según los casos. Se constatará así que las pronuncien correctamente sin dilación.

2) ESTA LEY DEBE SER LA GUÍA, LA NORMA A AJUSTARSE PARA LA CORRECTA ESCRITURA. (X).

QUINTA ETAPA

(Con las palabras con tilde)

Retomar las listas de palabras con tilde de la 2ª etapa.

Ejercitación: escritas sin tilde y según la LEY de la 4ª etapa, estas palabras, suenan "mal". Su acento no coincide con el acento que le corresponde por la terminación de la palabra según la LEY establecida.

"Nacieron maltrechas", "contra natura", escapan a la LEY; por tanto, es necesario prevenir al hablante sobre ellas. La prevención consiste en señalar de alguna manera la ubicación "incorrecta" del acento. **FORMA DE SEÑALAMIENTO: LA TILDE.**

Tilde es, por tanto, marca, señal, indicación de una "incorrección", una "anomalía" con respecto a la naturaleza de la lengua representada por la LEY.

Observación subsiguiente: En las palabras de las listas usadas en esta etapa (con tilde), el acento se ubica también en la antepenúltima sílaba. Denominación de ESDRUJULAS para estas palabras.

SEXTA ETAPA

Para terminar esta investigación, proponganse las siguientes ejercitaciones:

1) Pregúntese: "Exámenes, composición, mármoles, ñandú, etc., llevan tilde?"

Escribir estas palabras en el pizarrón. Observar su terminación: s, n, s, u, etc.

Según la LEY deducida en la 4ª etapa, cómo deben sonar?: GRAVES!

Invitar ahora a que las pronuncien, a hacerlas sonar, y a ubicar el acento.

¿Cómo suenan? ESDRUJULAS! AGUDAS!

Conclusión: COMO ESTAN EN CONTRADICCION CON LA LEY, ES NECESARIO TILDARLAS.

2) Pregúntese: "Automóvil, azúcar, cáliz, árbol, etc., llevan tilde?"

Escribir las palabras en el pizarrón. Observar su terminación: l, r, z, l, etc.

Según la LEY cómo deben sonar?: AGUDAS!

Invitar a pronunciar y a ubicar el acento. ¿Cómo suenan? GRAVES!

Conclusión: COMO ESTAN EN CONTRADICCION CON LA LEY, ES NECESARIO TILDARLAS.

3) Pregúntese: "Mesa, profundo, inteligente, examen, mojarras, etc., llevan tilde?"

Escribir en pizarrón y observar terminación: a, o, e, n, s, etc.

Según la LEY cómo deben sonar?: GRAVES!

Que se pronuncien y se ubiquen sus acentos. ¿Cómo suenan?: GRAVES!

Conclusión: COMO ESTAN DE ACUERDO CON LA LEY, NO SE DEBEN TILDAR.

NOTAS:

1) Las diversas conclusiones, que constituyen distintos jalones de la investigación, se han señalado expresamente con números romanos —en unos casos— y flanqueados con barras— en otros.

2) Los otros usos de la tilde: disolución de diptongos y diferenciación de categorías gramaticales, pueden hacerse adquirir por similares planteamientos.

3) La investigación en lenguaje ofrece todas las posibilidades que en las demás ciencias, y permite un enfrentamiento con las cuestiones lingüísticas que no tiene por qué ser ahorrado en la escuela primaria.



**editorial
alhambra, s.a.**

Madrid

LIBROS CIENTÍFICOS DE CONSULTA Y REFERENCIA PARA MAESTROS, PROFESORES Y ESTUDIANTES.

**colección
exedra**

Manuales de rigor científico sobre química, física, biología, geología, bioquímica, ingeniería.

Herencia citoplasmática. Wilkie	\$ 855
Introducción al control e instrumentación. Clement	" 1.510
Química del estado sólido. Hannay	" 1.795
Análisis vectorial. Simons	" 1.140
Magnetohidrodinámica. Cowling	" 712
Microbiología química. Rose	" 1.995
Fundamentos de la corrosión. Seutly	" 1.140
La reproducción de los insectos. Davey	" 570
Fís. de los gases total, ionizados. Spritzer	" 997
Geometría analítica. Maxwell	" 1.311
Taxonomía vegetal. Heywood	" 712
Química de las reacciones orgánicas. Guevara	" 1.995
Metabolismo de las plantas. Street	" 1.425
Hornos. Gilchrist	" 997
Introducción a la química de superficie y coloides. Shaw ..	" 1.282
Teoría y práctica de electroanálisis. Huertas	" 1.567
Fundamento de los ultrasonidos. Blitz	" 1.710
Introducción a la energética química. Thompson	" 997
Química de los elementos no metálicos. Sherwin	" 1.140
División celular y ciclo mitótico. Wilson	" 712
La corteza y el manto terrestre. Vening	" 997
El pronóstico económico en química industrial. Ortuño	" 1.852
Determinación del sexo. Grew	" 1.140
La piel de la tierra. Miller	" 1.425

biología

Técnicas de investigación bioquímica. Cowgill	" 2.106
Iniciación a la biología superior. Moray	" 1.402
Introducción a la biología molecular. Haggis	" 3.420

Química general. Luder-Shepard	" 3.534
Iniciación a la química superior. Cavanillas	" 1.881
Temas de química. De la Granja	" 3.420
Química básica. Bailar y Moeller	" 3.990
Esquema moderno de la química inorgánica. Bell	" 2.707
Manual de laboratorio de químico-física. Croekford	" 1.596
Química orgánica. Finar	" 6.270
La química orgánica en problemas. Madroñero	" 1.767
Química inorgánica farmacéutica. Discher	" 4.047
Farmacia química. Hidalgo	" 3.990
A cualitativo rápido de cat. y aniones. Charlot	" 628
Curso práctico de química general. Garret	" 2.337

química

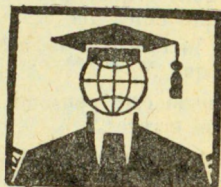
El stock más completo de libros científicos y técnicos para docentes y estudiantes en ALBE Soc. Com. CREDITOS en 3 cuotas sin RECARGO.

**En Venta en las principales Librerías
Distribuye:**

ALBE SOC.COM.

Libros Técnicos

Cerrito 566 - Tel. 8 56 92



matemáticas en las clases superiores

problemas de
aplicación y
afirmación del
pensamiento lógico

5o. año

WALTER SANTIAGO

Consideraciones previas:

Tener en cuenta la naturaleza de las estructuras psicológicas del pensamiento de los alumnos en estos niveles, impone la preocupación por enfatizar: la tarea del cultivo del sentido común cada vez en mayor grado y la ordenación del accionar en el proceso del razonamiento.

Estos problemas —simples y comunes— pueden proponerse “deshabituarse” a los niños del mecanismo estereotipado de enfrentamiento y reacción ante los clásicos “problemas tipo”, que casi exclusivamente exigen de ellos la memorización de la fórmula aprendida o la aplicación de un esquema de planteo y resolución ya fijada rígidamente por anteriores y repetidos ejercicios.

Los problemas aquí presentados, inicialmente, pueden requerir que los alumnos se auxilien del esquema o diagrama de representación real o casi real de lo planteado, en los casos posibles. Posteriormente, a medida que el alumno esté en condiciones de reflexionar sobre las operaciones (y ya no necesite razonar referido fundamentalmente a la realidad) el comportamiento de resolución estará en el plano de lo formal.

Problemas.

1. Tienes un trozo de alambre de 40 cm de longitud. Lo doblas y formas una curva cerrada simple. Ahora mide:

- ¿más que antes?.....
- ¿lo mismo?
- ¿menos que antes?

2. (Imagina que cada letra representa una persona, un poste, una casa, etc.)
E es más grande que A y más chica que X.
Z es más chica que E.

Por lo tanto: Z es más chica que A y más chica que X.

Dime si este pensamiento final es exacto o si tiene errores.

¿Hay otras posibilidades de relación entre esos elementos?

3. El cumpleaños de Angélica es anterior al de Federico y el de éste es anterior al de Andrés.

Por lo tanto: Andrés tiene su cumpleaños antes que Angélica.

Esta conclusión: ¿está bien o hay equivocación?

¿Hay otra posibilidad de relación entre esos hechos?

Los problemas de este tipo incitan a la búsqueda de otras posibilidades que pueden darse y llevan a que el alumno en función de corrector del resultado presentado, rehaga todo el proceso para determinar la exactitud o no de él.

4. Se corre una carrera. Juan corre más ligero que Diego.

Pedro corre más despacio que Diego y Alberto más ligero que Juan.

¿Quién llega último?

¿Quién llega primero?

¿Pueden llegar, en algún caso, dos corredores juntos?

5. Suponiendo que la Tierra fuese perfectamente esférica y que por la línea ecuatorial caminase una persona dando una vuelta completa a ella:

- a) La cabeza de la persona recorrería una longitud equivalente a la que recorren sus pies.
- b) Los pies recorrerían una longitud menor que la que recorre la cabeza
- c) Se puede decir que hay diferencia entre la longitud del recorrido de los pies y de la cabeza

Señala la respuesta correcta y explica por qué lo es.

6. Hace ocho años Ana tenía tres años más que Matilde.

¿Cuántos años tiene ahora Ana más que Matilde?

7. Una caja contiene en su interior otras dos cajas. En cada una de éstas dos hay otras tres cajas y en cada una de estas tres hay cuatro cajas.

El total de cajas es de
Si se saca una de las cajas que contiene, tres, quedan cajas.

De las cajas que no son las más grandes ni las más chicas, hay

De las cajas más pequeñas hay

8. El paquete A pesa lo mismo que el paquete B.

La caja C pesa lo mismo que el paquete

Por lo tanto: el peso del paquete A es respecto al de la caja C

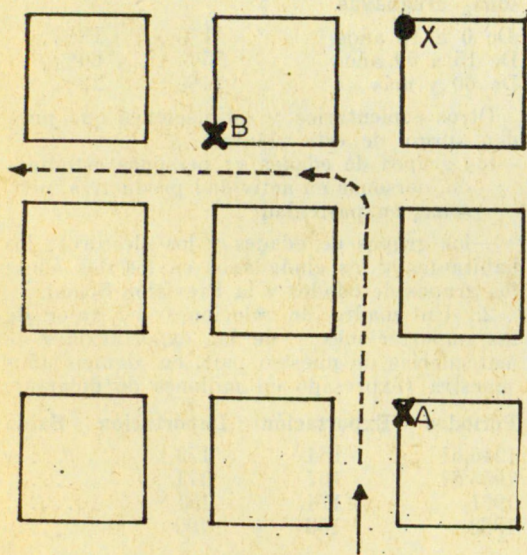
(Se hace más complejo con otro elemento que se relacione: la caja D, por ej.).

Sobre una acera se ponen los números pares y sobre la otra los impares. ¿Qué número le corresponderá a la casa que está frente a la No 28?

11. Alrededor de un punto O se trazan cuatro ángulos: a, b, c, d, cuyas medidas están en la misma relación que los números: 1 - 3 - 6 y 8, respectivamente. Marca el punto y los ángulos según esos datos.

El ómnibus hace paradas en los lugares señalados con las letras: A y B y su recorrido y sentido se marca en el plano con línea punteada y flechas.

¿En cuál esquina me conviene bajar para llegar antes? ¿Por qué?



Los cubos que se ponen sobre la segunda mesa son mayores que los puestos sobre la primera.

El caso de la situación propuesta en b) lleva a que se vea bien si hay o no algo innecesario. Demanda esfuerzo y seguridad el tener que afirmar que allí nada sobra y todo es porque el alumno no está habituado a trabajar con situaciones alternativas: hay cosas para suprimir o no las hay.

Ordena los nombres de las personas de acuerdo a su velocidad en la marcha.

Las situaciones problemáticas de esta muestra, derivadas de y conectadas a las actividades y conocimientos de las Ciencias Sociales, particularmente a aspectos de Geografía Económica y Humana del país, para el nivel de 5º año, tienen como propósitos, entre otros, los siguientes:

- a) ejercitar a los alumnos en la interpretación de cuadros estadísticos;
- b) manejar y comprender el significado de porcentajes en los hechos estadísticos;
- c) provocar la búsqueda de datos necesarios, que no se brindan en el enunciado y que se deberán manejar para resolver la situación;
- d) aproximar los contenidos tratados en otras asignaturas y someterlos al tratamiento matemático; clarificándolos de ese modo;
- e) aprovechar las posibilidades que los medios de información actuales nos brindan para trabajar con situaciones reales, útiles e interesantes.

Cabe destacar la forma abierta de proposición de trabajo con estos problemas, es decir, que el enunciado y los datos permiten múltiples aspectos a explorar y pueden servir para más de una instancia de trabajo. Por ejemplo: el problema Nº 1, permite apreciar: el porcentaje en que estaban y están representados los distintos grupos de edades de una época a otra, así como la búsqueda y el análisis de razones de ello; número máximo posible de personas censadas en las dos oportunidades aplicando el sentido común para cada cuantificación; búsqueda de la representación de cada grupo de edades según la zona de residencia; representación por medio de gráficas de tales relaciones; etc.

Un segundo ejemplo: el problema Nº 7, además de la resolución de lo que expresamente se solicita, posibilita el desarrollo de una actividad de investigación del destino de esas carnes; tiempo del viaje; precios y monedas en el país comprador; investigación del precio de compra de los animales en la Tablada Nacional; temperatura a que se someten las carnes para su conservación; etc.

Un tercer ejemplo: el problema Nº 9, impone al alumno la necesidad de ir a buscar en textos, Boletines Informativos del Ministerio de Ganadería y Agricultura, etc., los datos básicos para ordenarlos, operar con ellos y luego extraer las conclusiones que se solicitan. De ahí podrán aparecer otras nuevas circunstancias, tales como: relación de densidad de población de un departamento con el índice y tipo de la actividad económica, así como la variación de esa densidad en función de la proximidad a los centros de amplios mercados de trabajo; producción, intercambio, etc.

Además este tipo de situaciones permite la más natural conexión de las actividades de la clase: se puede desprender este planteo de la lección de Ciencias Geográficas y de ahí, mediante el manejo de material documental, derivar claramente los diversos enfoques presentados.

Para la elaboración de estas situaciones que se presentan se han utilizado materiales documentales que en toda Escuela es posible tener. Entre ellos mencionamos:

- Geografía Humana y Económica del Uruguay, Publicación de la Inspección Nacional de Escuelas de Práctica.
- Boletín Mensual del Banco República, Nº 247 al 250. 1963. (Síntesis del Informe de la Cide).
- Boletín Informativo del Ministerio de Ganadería y Agricultura. Nº 1322. 1970.

PROBLEMAS

1. Analiza este cuadro de porcentajes y expresa lo que te muestra respecto a nuestra población en 1908 y en 1963.

Edades de las personas uruguayas	En 1908	En 1963
De 0 a 14 años	41%	12%
De 15 a 59 años	55%	60%
De 60 y más	4%	12%

Otros comentarios y estimaciones que pueden surgir de este planteo:

—los grupos de edades y: personas estudiando, personas en actividad productiva, personas en pasividad;

—los grupos de edades y los electores; los habitantes y los ciudadanos en los dos años; los grupos de edades y la Previsión Social.

2. Un cuadro de relaciones del valor de las importaciones y de las exportaciones de mercaderías de nuestro país, en algunos años muestra (expresado en millones de dólares):

Períodos	Exportación	Importación	Saldo
1945/61	184	173	
1955/61	157	171	
1961	174	181	
1962	153	199	

. Señalar los años o períodos más positivos y los más negativos.

. Señalar la tendencia que se ve en las exportaciones y en las importaciones.

. Investigar los principales productos de importación y de exportación de los períodos marcados y los países con los que se comercializó.

. Es posible vincular las variantes en las

importaciones y exportaciones con acontecimientos de la política nacional e internacional.

3. De la superficie total de nuestro país el 88% es tierra apta para la agricultura o la ganadería.

.Estima en há esa superficie aprovechable.

.Estima cuáles son esas tierras no aptas y busca alguna razón de ello.

.Se puede llegar a trabajar sobre la necesidad de determinar dónde están las tierras aptas para ganadería y dónde para agricultura.

4. La producción pesquera de nuestro país realizada por empresas privadas y por el SOYP, en algunos años nos muestra estas cantidades pescadas, expresadas en toneladas: (No se estima la pesca contratada del SOYP)

Años	Pesca Privada	Pesca SOYP (propia)
1957	2660	1720
1958	2600	1850
1959	1600	2590
1960	3180	950
1961	4200	670

.¿En qué porcentaje decreció la pesca del SOYP de 1957 a 1961?

.¿En qué porcentaje aumentó la pesca privada de 1957 a 1961?

.¿Qué parte de la pesca privada era la del SOYP en 1957 y en 1961?

.¿A cuántos kilogramos equivale la tonelada?

.¿Cuántos peces (promedio) se necesitarán para tener una tonelada?

.¿Cómo se utiliza lo pescado en nuestro país?

5. Nuestra población estimada en 2:400.000 se reparte en el medio urbano y en el medio rural. La primera llegaba en 1963 a 1:675.000 personas y la segunda a 725.000.

.Busca cuáles son los porcentajes que representan una y otra cantidad sobre el total de la población. Lo puedes representar por medio de una gráfica de barras.

.Busca cuál es la zona o departamento de mayor densidad y cuáles los de menor densidad de población.

.Piensa las causas de porqué no se distribuye la población en forma uniforme. En particular para nuestro país ¿a qué se debe la zona de mayor densidad? ¿Por qué sucede en nuestra campaña ese fenómeno con respecto a la densidad de población?

.Averigua qué está pasando últimamente con respecto a las zonas de mayor y de menor densidad respectivamente: ¿aumentan, disminuyen, se muestra un panorama estacionario?

6. El Banco República, en junio de 1970, aprobó el texto siguiente:

"Se autoriza la concesión de préstamos con sujeción a estas normas:

a) para adquirir alambres y postes para reparar espalderas en viñedos no superiores a 10 há de cultivo.

b) El préstamo puede llegar al 100% de la inversión.

c) Se pagará mediante dos amortizaciones

anuales del 50% cada una, abonándose la primera al año siguiente de usado el préstamo.

d) El interés a aplicarse será el que corresponda según las normas vigentes".

.Busca algunas medidas posibles que puede tener un viñedo de 10 há.

.Si el viticultor gasta \$ 200.000 ¿a cuánto asciende el máximo de dinero que podrá recibir?

.Averigua cuál es el interés vigente para préstamos.

.Averigua cómo se vende el alambre, a qué precio y cuáles son los tipos de alambre adecuados para viñedos.

Con estos datos ya pueden plantearse variedad de situaciones.

.Ubica la zona de los viñedos cuyos propietarios pueden solicitar el préstamo.

.Busca las razones de esta acción del Banco.

7. En el mes de mayo del año 1970 la exportación de carnes uruguayas alcanzó estas cifras:

carne vacuna: 17:447.988 kg

carne ovina: 1:387.993 kg

.Averigua el peso promedio del vacuno pronto para exportar y el del ovino.

.Calcula la cantidad de vacunos y de ovinos que se faenaron ese mes para la exportación.

.Investiga qué parte del peso pierde el animal al ser faenado.

.Investiga el o los lugares adonde fue ese envío de carnes.

8. Averigua qué es el Instituto de Colonización.

Este Instituto, en julio de 1970, compró una estancia de 25.000 há en el departamento de Artigas por un valor de trescientos sesenta millones de pesos, para adjudicarlas a 250 familias.

.¿Qué parte del departamento de Artigas cubría esa estancia?

.¿A qué precio se pagó la há?

.¿Cómo y porqué puede hacer eso dicho Instituto?

.¿Puedes relacionar en algún modo esta medida con cierta expresión del Reglamento Provisorio de 1815?

9. Valiéndote de los datos existentes sobre la superficie de cada departamento y del número de sus habitantes ¿puedes decir cuál es el de mayor densidad de población y el que le sigue?

.Luego extrae los dos departamentos que tengan menos habitantes por km².

.Saca conclusiones respecto a ese fenómeno: ¿qué incidencia tiene en ello la ubicación geográfica, el tamaño, la industria, la proximidad al mar, el tipo de tierras....?

10. El Boletín Informativo del Ministerio de Ganadería y Agricultura de nuestro país se reparte en calle Cerrito 315. Montevideo.

.Averigua su tiraje y su periodicidad.

.Calcula la superficie de papel gastada en su publicación este año y compara con alguna superficie equivalente.

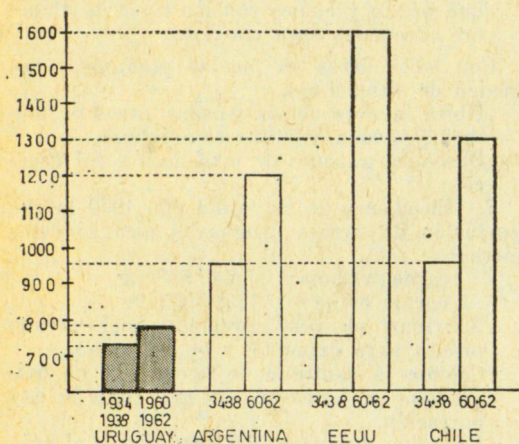
.Calcula el peso de papel gastado en su pu-

blicación este año.

Averigua cómo se vende el papel para imprentas y puedes hacer una estimación aproximada del costo de papel de una edición de este Boletín y de otros diarios capitalinos.

11. Interpreta y comenta este cuadro gráfico que indica el rendimiento por hectárea de trigo en nuestro país y en otros, considerando dos períodos de producción: los años 1934 y 1962, respectivamente.

kg por há



Ejemplos de lo que puede concluirse si se habitúa en este trabajo:

- posición del país en esta producción, respecto a otros países;
- comparación de producción en períodos distintos y relación comparativa con otros países;
- relación de producción con consumo interno y capacidad de exportación;
- relación de producción con cantidad de há cultivadas.

Trabajo tomado del Boletín de Matemáticas que, para actividades del Curso de Inspectores en la asignatura "Supervisión" dictada por la Profesora YOLANDA VALLARINO, en el año 1970, elaboraran los Maestros Luciano Alvarez y Wálter Santiago.

Estudio Jurídico

Asuntos Civiles, comerciales,
administrativos

—|||—

DRES.: MANUEL MARTINEZ HAEDO
MARIO PIRIZ
R. FRANCISCO GENTILE

ESC.: HECTOR MORALES
JORGE PIRIZ

CONT.: ALDO BULANTIRIOS

18 DE JULIO 1191

PAYSANDU

ARQUITECTO

Angel Diez Morell

PAYSANDU

ARQUITECTO

Carlos Di Perna

— PAYSANDU

enseñar redacción

En el número 13 de la "Revista de la Educación del Pueblo" se dijo que la puntuación, el léxico y las ideas constituyen elementos de trascendencia en el desarrollo de la expresión escrita. Corresponde ahora tratar el segundo de los nombrados para ver qué puede y debe hacer el maestro que enseña redacción.

II

"¿Cómo hago para decir que el día está frío y lluvioso?"

Esta pregunta y otras por el estilo se oyen con mucha frecuencia. Proviene de escolares que, frente a un trabajo por desarrollar, no encuentran el camino apropiado y naufragan en medio del mar de las palabras. Son dueños de un prejuicio, que también afecta a gran cantidad de mayores, el que consiste en suponer que, para escribir, es necesario valerse de términos de escaso uso o que sobrepasen el nivel de los corrientes. Delante de una hoja en blanco se inhiben y se dejan empujar por idea tan carente de base lógica, como si el escribir fuera un acto pletórico de exigencias superiores a las del hablar. Si bien es cierto que la palabra escrita promueve más atención en el escritor, puesto que este no tiene posibilidades posteriores de rehacer lo dicho delante del lector, no se debe llevar a extremos la citada posición. No comprenden los que abren un foso hondo entre hablar y escribir que, si quieren indicar que el día está frío y lluvioso, tienen en esos vocablos todo lo que necesitan para dar la idea con exactitud. No importa que sean comunes, de curso habitual en el habla o que estén exentos de prestigio literario; si importan la claridad y la precisión que llevan consigo.

El maestro no puede descuidar esta verdad y, si es cierto que se dedica a la enseñanza de la redacción, hará hincapié en el léxico o vocabulario tanto como en los otros aspectos de dicha enseñanza. El léxico es el conjunto de palabras que el hablante maneja en su conversación diaria y que, por supuesto, traslada al papel cuando escribe o, como podría decirse sin ningún inconveniente, cuando habla por escrito. Depende de la cultura que posee y siempre es posible aumentarlo. Es más: se siente la necesidad de elevar ese caudal de voces que la convivencia actual, solicitada con firmeza desde todas partes y acentuada por los problemas de índole diversa que la rodean, tiende a convertir en área de fondo profundo. Claro que esta afirmación no debe conducir a la creencia de que hay que rodear al alumno con cualquier cantidad de términos y expresiones, muchas veces vacíos para él por la desubicación geográfica e histórica que arrastran. No se trata de aumentar irreflexivamente la riqueza de vocabulario pa-

el léxico

HECTOR BALSAS

ra hacer gala de lujos al hablar o escribir, sino que hay que proporcionar, dentro de límites normales y adecuados a la edad del niño, las dicciones que la vida requiere y que, por razones de poca cultura en el ambiente en que se mueve, de pereza mental, de sometimiento a costumbres que le caen de arriba y que se le ajustan con facilidad, el hablante no posee ni domina.

III

Hemos utilizado dos voces que son claves en el desenvolvimiento de este punto: precisión y claridad.

Las explicaremos con ayuda del Durvan.

Precisión: Tratándose del lenguaje, estilo, etc., exactitud rigurosa. (Es la tercera acepción).

Claridad: Calidad de claro. (Es la primera acepción).

El ascetismo de esta última conduce a consultar el contenido del adjetivo "claro", que es, dentro de lo que nos atañe, "inteligible, fácil de comprender".

Vale decir: cuando uno escribe, debe ser exacto e inteligible.

La unión de estos dos valores, si está en poder del redactor, cumplirá una función capital en el proceso del desarrollo de las ideas por escrito. Hay que darse cuenta de lo que representan y comprender que la transmisión de ellos, de maestro a alumno, es imprescindible. Largar al niño a la deriva, sin orientación, sin ofrecerle los asideros naturales para que se exprese es caer en un error pedagógico de consecuencias duras.

La exactitud o precisión sirve para no traicionar ni cambiar lo que se piensa. Si hay que nombrar un objeto, no es recomendable hacerlo por aproximación o generalización; si una cualidad contribuye a complementar un concepto sustantivo, habrá que darla sin rodeos; si la acción que ejecuta un sujeto se presenta zigzagueante al lector, no se logra la comunicación que se desea.

La claridad sirve para penetrar sin dificultades en el contenido de la expresión; facilita la lectura por no ser obstáculo. Claro que no depende únicamente del vocabulario. También se consigue claridad con una ajustada puntuación y un plan correcto, pero las voces usadas para construir las oraciones llevan mucho de culpa si no se eligen en función de la comprensión.

IV

Pensamos que la lucha frontal debe llevarse contra la pobreza de lenguaje. Este vicio, que parece de fácil erradicación, pero que

suele sostenerse pese a los embates más tenaces, constituye un serio inconveniente en la enseñanza de la redacción. El niño cuenta con relativamente pocas palabras en su haber. Como él no siente, por lo menos en los primeros años que pasa en la escuela, el apremio de adquirir más voces para ponerlas en circulación junto a las que sabe, no incrementa el vocabulario personal, el que se reduce a un número limitado de vocablos, que, repetidos en innumerables ocasiones, se arraigan con fuerza. Así, no se cansa de emplear "cosa" cuando tiene que designar un objeto cualquiera; no comprende la reiteración en que cae al tomar los verbos "ser", "ir", "hacer" como si no existieran otros; no descubre que repite hasta el hartazgo los pronombres "todo" y "mucho". Obsérvese que la pobreza conduce a la monotonía, de tal suerte que ambos sustantivos se toman como sinónimos.

El trabajo de afinamiento que el maestro se impondrá ha de ser lento y difícil. Tiene que vencer enemigos complejos y muy enraizados. Nuevamente, su labor paciente exige penetración, rigor y habilidad.

Tiene armas, sin duda. Entre varias, destacamos:

- a) el ejemplo personal;
- b) la observación;
- c) el diccionario.

a) Ya dijo Perogrullo: El modo de hablar del maestro ejerce influencia decisiva en el niño. Un elevado porcentaje de términos que asimila el escolar procede de lo que oye en el aula; por tanto, el educador no puede caer en inconveniencias o desviaciones lingüísticas, ya que, delante de él, está el receptor de lo que dice, quien se volverá trasmisor apenas haya incorporado a su propio modo de expresión los vocablos y giros que le son brindados. Tenemos que ver como muy negativa la actitud del maestro que no se cuida cuando habla con los niños, en el aula o fuera de ella. No es posible admitirle la expresión desaliñada, que contiene vacilaciones, atrancamientos, incoherencias. Esta manera de hablar va creando el hábito lamentable de la inseguridad y el desorden expresivos. Como de lo hablado a lo escrito no hay mucha distancia, es evidente que los vicios que invaden el acto de la palabra oral pasan al acto de escribir, que es, ni más ni menos, hablar en silencio.

b) Siempre se ha encarecido el peso de la observación en las disciplinas científicas; poco se dice de lo que representa en la adquisición de los diversos aspectos o sectores del idioma. El maestro tiene en ella otro ayudante poderoso. Debe conducir al alumno por la senda de la observación.

¿Qué observar? Bástenos citar algunos puntos de apoyo: el modo de expresión del maestro o de las personas que forman parte de los estratos culturales en que actúa el niño; lo que lee en diarios, revistas y libros; los carteles de casas de comercio y los anuncios de propaganda diseminados por el barrio y la ciudad.

El maestro, como queda dicho más arriba, es pieza vital en esta máquina de influencias. Fuera de la escuela, el medio de cultura más al alcance del escolar es, en esta época, la televisión. En los programas que recorre —por lo general malos artísticamente y deformadores de ciertos principios morales de vigencia universal aun en este mundo de crisis— halla el niño incalculables expresiones y voces que despiertan su atención y curiosidad. Se debe canalizar la atención en ese sentido, aunque pueda creerse —con justicia— que en la televisión también adquirirá incorrecciones o desviaciones lingüísticas. La atención concentrada permite incorporar nuevos elementos de vocabulario y sintaxis al caudal personal del observador. Es necesario, entonces, que se insista en la retención de lo que resulta nuevo y desconocido, con el fin de investigar su significado, en vista de una futura aplicación práctica. No está de más que el maestro dedique, de vez en cuando, algunas clases a recoger y criticar (para el rechazo o el aplauso) lo que surge de la observación que efectúa el niño como televidente. El tiempo dedicado a censurar o apoyar aquello que el alumno y el maestro aportan al aula para su estudio —y que proviene de ese medio de comunicación de masas tan fundamental hoy en día —nunca puede tacharse de perdido. La costumbre creada por ese procedimiento ensancha la observación individual por el simple hecho de que se hace comprender que hay algo más que meras palabras y significados en lo que se oye cuando se miran imágenes televisadas. Hay elementos fónicos o escritos, y conceptuales, que son efectivamente influyentes en el mejoramiento de la expresión personal. Este tipo de observación, que puede aplicarse asimismo cuando se trata de la radiotelefonía, despierta el espíritu crítico ante todo lo que es palabra.

La lectura, por otro lado, es el instrumento tradicional con que cuenta el hablante para enriquecer sus áreas de expresión. Es asombroso ver cuánto lee el niño y también comprobar lo deleznable que resulta el material gráfico que utiliza. Sus ansias de lector no pueden ser despreciadas. Se lo debe llevar por la dirección que tenga como meta el libro bueno, ameno, instructivo, portador —por lo menos— de un mínimo de valor literario. De ahí en adelante, bastará un empujón cada tanto para habituarlo a la lectura seria (seria de nombre, en oposición a la subliteratura, pues la lectura que se recomendará al escolar puede ser muy divertida y tendrá que serlo en muchas oportunidades). Se despliega la observación en medio de la lectura y se asimilan modos de construcción, empleos de signos, ortografía y, naturalmente, cientos de palabras que para el lector niño son terreno inexplorado aún. No puede descuidarse en consecuencia, la lectura metódica y explicada en el aula. Será instrumento adecuado para hacer hincapié en los términos que la recorren y que son la base de sustentación del pensamiento del autor. Al tiempo que se pone en relación directa al lector con la lite-

ratura, se proporcionan más herramientas para el inacabable trabajo de la expresión. Por supuesto que la lectura individual no quedará relegada a un rincón y, si la primera es practicada con seriedad y seguridad, le servirá al alumno para aplicar la observación con rapidez en la individual, sea esta de estudio, sea de recreación.

Lo dicho apunta en una doble dirección: a lo oral y a lo escrito. Televisión, diarios, libros, etc. dan mucho de lo que el hombre usa al escribir y al manifestarse oralmente.

Ya se habrá advertido que la observación, tal como la tomamos, no solamente se ejerce con el sentido de la vista, sino que también se cumple con el de la audición. El material observable pone en funciones ambos sentidos y podemos apreciar cómo el oído vale tanto como el ojo.

e) El diccionario, del tamaño que sea, no puede faltar en el salón de clase. Debe estar siempre a disposición de todos para sacar de dudas con respecto a ortografía, por ejemplo, y para ofrecer la ayuda que tanta falta hace al redactor en cuanto a vocabulario. Tradicionalmente, es bien mirado en la escuela, y desde temprano, se enseña su manejo, aunque el dominio completo de este libro pocas veces se comprueba en el muchacho que llega a sexto año. La insistencia en el valor que posee, la práctica seria y constante, el despertar la necesidad de su uso son ideas que deben prender en el maestro para su transmisión y llegar a destino con la firmeza de las convicciones.

Hay quienes denigran el diccionario y lo motejan de fósil o "cementerio de palabras" o "cárcel de vocablos". Claro está que, según la posición mental y el enfoque con que se lo mire, pueden valer esas denominaciones; pero, para quien está concentrado en el aprendizaje o en la enseñanza de la redacción, tales designaciones no significan nada. Al contrario: el redactor ve en el diccionario la vida y la libertad. Descubre que abre puertas que dan paso a lo nuevo, desconocido y útil que, como por encanto, amplía el horizonte de la palabra; que permite facilidad de movimientos en el tablero, a veces tan complejo como el de ajedrez, de la expresión. No puede ser de otro modo y de ahí que se tenga al "libro de los libros" (he aquí una denominación opuesta a las anteriores) como imprescindible. Ello no implica sometimiento incondicional a él. No hay que caer en el error de considerarlo como el rector máximo, el guía perfecto, el índice de lo único que sirve. Solo hay que verlo en su humilde función de orientador - auxiliar. Es tan censurable la ciega sumisión al diccionario como el desprecio que por él se rueda tener.

V

Después de hecha la precedente reseña de

ayudantes destinados a suprimir —aunque sea en forma parcial— la pobreza de lenguaje, resta una consideración final, que roza uno de los tantos mitos que existen entre los maestros y que nace de la confusión que siempre se produjo entre redacción y composición. Ese mito es el de la originalidad. La desesperación de algunos maestros, cuando no logran que el niño salga de los rieles comunes de expresión, es grande. Permítasenos agregar: es también inútil. Querer que haya un foso amplio entre lo hablado y lo escrito es desear la falsedad, el floreo pedante, el relumbrón de la forma o la oscuridad del contenido. Nadie puede exigir que el escolar —ser en formación— escriba, de buenas a primeras, como si fuera seguro dominador del idioma. En el proceso de desarrollo de sus aptitudes, llegará un momento en que pondrá de manifiesto su inclinación a expresarse con mayor soltura y libertad. Ambas cualidades, pueden ser reveladoras de un espíritu sensible que desea trascender el plano de lo habitual. No nos parece aconsejable forzar al niño a buscar niveles que quedan por encima de él y a los que el mismo maestro quizá sea incapaz de llegar. Hay que recordar que se enseña para dotar al educando de un instrumento de expresión que funciona en un medio físico y cultural determinado, que es el normal, el de todos los días. Muy lejos de la mente del maestro la idea de formar escritores en miniatura.

Interprétese bien lo dicho: no hay ataque a la enseñanza destinada a buscar y airear en el alumno las virtudes personales que lo dirijan a la expresión bella o poética o sensible o como quiera llamársela. Hay sí recomendación para que no se caiga en actitudes pedagógicas exageradas, que quieran suprimir escalones necesarios, con el fin de acceder directamente —como si fuera muy sencillo dar saltos mortales— a las alturas. En particular, dentro del vocabulario, esto es evidente. Aplíquese en clase el criterio de enseñar que las palabras de la vida corriente valen. ¿No son, acaso, empleadas siempre? ¿No están en boca de todos los que hablan porque son útiles y eficaces? ¿Algo inservible se usaría tan persistentemente? Y agréguese la idea de que se necesitan, por cierto, más voces para mejorar el modo de hablar. No serán voces que se tomen de aquí o de allá o de más allá por el solo hecho de encontrarlas y parecer lindas; serán vocablos que vengan a llenar vacíos que se crean por la constante superación del individuo, quien ve que no tiene más remedio que ampliar su caudal léxico. Si lo corriente sirve para hablar, también servirá para escribir. Hay que entablar, pues, batalla contra la artificialidad y la esterilidad de las dicciones "difíciles" (como dicen los niños). No hay difíciles ni fáciles: solamente existen palabras que corresponden o no a los fines expresivos del hablante.

una técnica de impresión gráfica para uso escolar

RUBEN ACASUSO

Con este artículo, escrito especialmente para la **Revista de la Educación del Pueblo**, pretendemos informar a los colegas maestros acerca de una técnica de impresión gráfica que, durante varios años, nos ha permitido obtener resultados altamente satisfactorios.

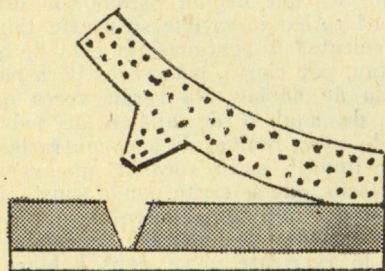
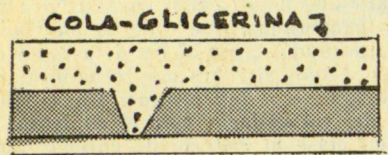
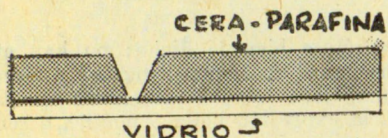
Tanto para realizar materiales gráficos necesarios para nuestra labor docente diaria, como para que nuestros alumnos se expresen plásticamente. Porque esta técnica, como se verá, permite practicar el grabado a partir de la clase jardinera.

PRINCIPIO DE LA TECNICA

La impresión mediante un grabado hecho en una matriz de cera-parafina, es un procedimiento bastante simple. El material necesario consiste, fundamentalmente, en una delgada plancha de cera-parafina, donde se graba el dibujo y/o el texto a reproducir. Las incisiones en la cera-parafina son llenadas con cola-glicerina que, al enfriarse y solidificarse, constituye el grabado para la impresión.

Para preparar dicha plancha, basta extender una mezcla de cera y parafina sobre un vidrio, formando una capa más o menos uniforme de unos tres milímetros de espesor. Des-

pues se graba el dibujo y/o el texto en esa plancha, obteniendo una matriz de cera-parafina sobre la que se vierte una mezcla de cola y glicerina fundida al baño de María, hasta que se forma una capa de unos dos centímetros de espesor. Al enfriarse, esta capa adquiere, al cabo de seis a ocho horas, la consistencia y la elasticidad del caucho. Entonces se levanta la capa de cola-glicerina solidificada y se obtiene así una plancha cuya cara inferior reproduce en relieve las incisiones de la matriz de cera-parafina. Esta plancha constituye el grabado de impresión.



GRABADO IMPRESOR



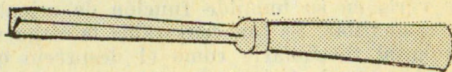
MATERIALES Y EQUIPOS

Los materiales necesarios son los siguientes:

- Cera de abeja sin impurezas, en lo posible.
- Parafina. No importa su calidad.
- Cola de carpintería.
- Glicerina. No importa su calidad.
- Pasta de modelar, como la usada en la fabricación de cabezas de titeres (papel de diario y engrudo), o plasticina.

Instrumentos para grabar. - Se usan gubias en forma de V, de fabricación casera. Para ello se dobla un trozo de fleje metálico, en el sentido de su largo, y en uno de los extremos se le pone un mango de madera. Después se afilan las caras exteriores de la V del extremo libre.

El modelo A, en forma de una V perfecta, permite realizar trazos muy delgados. Los modelos B y C, en los que los brazos de la



V
A B C

V están separados por un pequeño segmento transversal, permiten realizar trazos de dos a cuatro milímetros de ancho.

Instrumentos de limpieza. - Para limpiar las líneas grabadas en la cera-parafina, se puede utilizar un clavo de punta bien afilada, y también un cortaplumas y un cepillo de cerda. Este permite quitar las espirales de cera-parafina que se forman al grabar.

Elementos accesorios. - Se requieren los siguientes:

— Un recipiente para fundir la cera, y un trozo cilíndrico de madera para revolver.

— Dos recipientes para fundir la cola al baño de María y un trozo cilíndrico de madera para revolver.

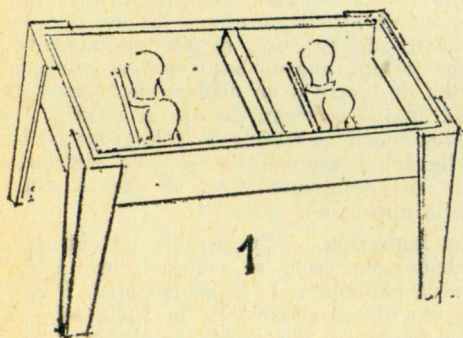
— Dos trozos de lienzo: uno para colar la cera y quitarle las posibles impurezas, y otro para hacer lo mismo con la cola de carpintería.

— Un nivel de albañilería, o de fabricación casera.

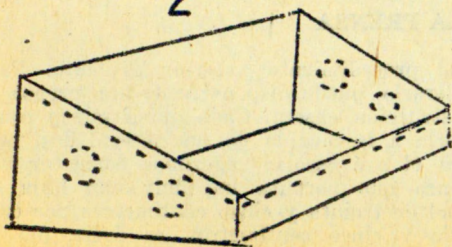
Entre otros elementos accesorios, pero no imprescindibles, mencionaremos la mesa de grabar y la prensa. A ésta nos referiremos más adelante.

Mesa de grabar. - Consiste en un vidrio encastrado en una caja de madera con cuatro patas. El vidrio se sostiene además, en el medio con un soporte transversal de madera. A unos quince centímetros del vidrio, en dos soportes transversales de madera, se colocan cuatro portalámparas con sus correspondientes lámparas eléctricas. Estas desempeñan un doble papel: alumbrar y calentar suavemente el vidrio. Para facilitar la posterior operación de grabado, conviene que la cara inferior del vidrio esté pintada con un color oscuro o que tenga pegada un papel de color oscuro.

Pero esta mesa de grabar puede ser sustituida por un modelo más sencillo, según el esquema 2 que presentamos.



2



PREPARACION DEL GRABADO IMPRESOR

La matriz. - Esta debe prepararse de acuerdo con las siguientes indicaciones:

— Limpiar cuidadosamente el vidrio y calentarlo mediante las lámparas eléctricas. Si no se cuenta con electricidad, se utiliza otro medio de calefacción que produzca un calor suave.

— Asegurar la horizontalidad del vidrio, con el fin de que la capa de cera-parafina resulte uniforme, en lo posible.

— Limitar en el vidrio, por medio de paredes de pasta de modelar, varillas de madera o plasticina, la superficie de impresión deseada. Esas paredes deben tener, aproximadamente, un centímetro de espesor y tres centímetros de altura. Dichas paredes, convenientemente humedecidas o engrasadas, según sea el material usado, impiden que la cera-parafina líquida se desborde.

— Fundir una mezcla de cera de abeja y parafina. Las proporciones son difíciles de determinar, pues dependen de la temperatura ambiente. No obstante, se puede comenzar con partes iguales de cera y parafina. Debe tenerse en cuenta que la cera es más blanda y adhesiva que la parafina.

— Se deja enfriar la mezcla hasta una temperatura que pueda soportar el vidrio sin peligro de romperse.

— Verter rápidamente la mezcla aún líquida, de modo que se obtenga, dentro de lo posible, una capa uniforme. Basta que ésta tenga, aproximadamente, tres milímetros de espesor.

— Al cabo de veinte a treinta minutos, la cera-parafina se solidifica.

El grabado. - Este requiere las siguientes operaciones:

— Dibujar directamente en la cera-parafina el modelo que se desea reproducir. También se puede colocar el original sobre la cera-parafina y repasar las líneas con un bolígrafo en desuso, es decir, sin tinta, o cualquier otro objeto de punta roma. Después, con crayola o tinta china, se repasan las líneas marcadas en la cera-parafina.

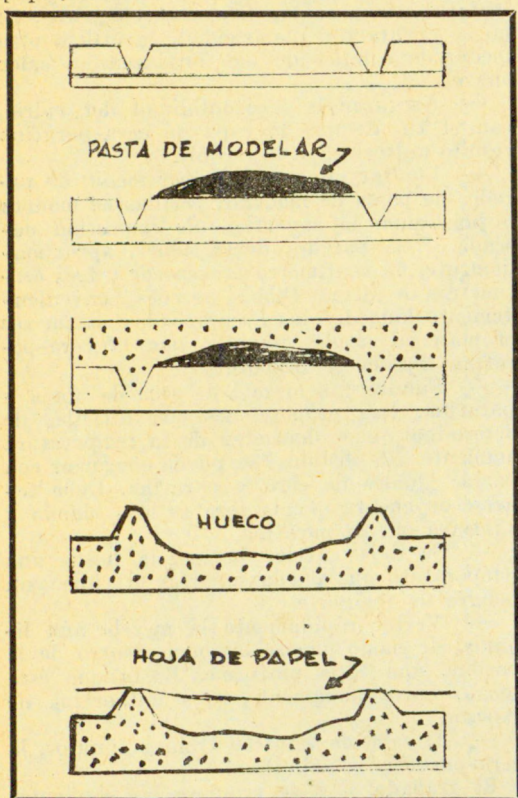
— Con la gubia se comienza a grabar siguiendo el trazado del dibujo. Debe cuidarse que la punta de la gubia entre en contacto con el vidrio, para obtener una línea o una superficie de impresión. El grabado en V de las líneas facilita la posterior preparación del grabado impresor.

— Para obtener efectos de grisado, basta trazar líneas delgadas y próximas unas de otras. En este caso, conviene entibiar el vidrio, a los efectos de evitar que la cera-parafina se desprenda de éste.

— Cuando se desea quitar la cera-parafina para obtener una superficie de impresión, basta emplear el cortaplumas para ello. En este caso, conviene que la cera-parafina esté fría.

— Si subsisten grandes superficies no grabadas, es decir, zonas que aparecerán en blanco al imprimirse, conviene levantar el nivel de la plancha de cera-parafina en esas zonas. Para eso se emplea la pasta de modelar o la

plasticina, según indican los esquemas siguientes. Cuando se vierta la cola-glicerina, el espacio ocupado por la pasta de modelar o la plasticina producirá un hueco más acentuado en el grabado, evitando la impresión en el papel.



La mezcla de cola-glicerina. Esta se prepara de la siguiente manera:

- La cola de carpintería no debe contener, en lo posible, ninguna impureza. Ello se comprueba examinando, al trasluz, el pan de cola a utilizar.

- La cola se pulveriza en un mortero. Después se la coloca en un recipiente, cubriéndola apenas de agua y dejándola reposar por espacio de cuatro horas: la cola absorbe el agua necesaria, desechándose el excedente.

- Se mezcla una parte de glicerina con cinco partes de cola embebida en agua.

- La mezcla se calienta al baño de María hasta que se forme un líquido viscoso, espeso, semejante a una crema. Si resulta demasiado espeso, se le añade glicerina.

- Cuando se retira el recipiente del fuego, se deja enfriar la mezcla revolviéndola de continuo. Para evitar que esta mezcla derrita a la de cera-parafina, debe estar caliente, pero no hirviendo. La temperatura apropiada se consigue cuando es posible mantener un dedo en la mezcla por espacio de un minuto y medio.

El grabado impresor. — Las operaciones siguientes son muy importantes, puesto que de

ellas depende la buena calidad del grabado impresor.

- Una vez comprobada la horizontalidad de la matriz de cera-parafina, lo que se hace mediante el nivel de albañilería, se procede a verter la mezcla de cola-glicerina.

- Conviene que el recipiente tenga un pico en V. Esto permite que la cola-glicerina penetre en las incisiones practicadas en la matriz y haga contacto con el vidrio.

- Esta operación debe realizarse en forma lenta. Recién cuando todas las incisiones están rellenas de cola-glicerina, no hay inconveniente en verter con rapidez el resto de la mezcla para obtener una capa de unos dos centímetros de espesor.

- Después se deja reposar, hasta que solidifique. Esto ocurre al cabo de seis a ocho horas.

- Ya solidificada, la plancha de cola-glicerina se levanta por uno de sus extremos.

- Cuando se da vuelta la plancha, el grabado aparece reproducido en relieve. La superficie de impresión, que ha estado en contacto con el vidrio, aparece completamente lisa y pulida. El grabado impresor ya está listo para cumplir su función.

El entintado. — La plancha de cola-glicerina es muy fácil de entintar. La tinta puede ser de cualquier calidad. Nosotros hemos usado, con buen resultado, tanto tinta de mimeógrafo como de imprenta y también pintura al aceite diluida. Pero, sobre todo, hemos usado la pasta que comúnmente se emplea en planografía o serigrafía, es decir, una pasta de fécula de papa y agua teñida con un poco de tierra de color.

Para el entintado se puede usar una espátula o un rodillo. Nosotros usamos un rodillo hecho con la misma mezcla de cola-glicerina. Dicho rodillo se hace de esta manera sencilla: en el eje longitudinal de un recipiente cilíndrico de hojalata, al que previamente se le ha quitado una de las bases, se coloca una varilla de hierro o un madero de forma cilíndrica. Estos servirán de eje al rodillo. Después se vierte la mezcla de cola-glicerina hasta llenar el recipiente. Se deja enfriar, se quita del recipiente y ya se cuenta con un rodillo apropiado.

La impresión. — En seguida de entintar el grabado impresor, se coloca sobre éste, de manera cuidadosa, la hoja de papel. Después, con una ligera presión de la mano sobre toda la superficie del papel, se obtiene una copia del dibujo grabado.

LA PRENSA

El procedimiento anterior es lento. Para acelerarlo, puede disponerse de una prensa de construcción casera. Cada quien puede construirla a la medida de sus necesidades, pero para el uso escolar sugerimos construir una prensa que permita imprimir una hoja de papel de treinta y cinco centímetros por cuarenta y cinco centímetros, es decir, del tamaño denominado "doble oficio".

La prensa es de madera y comprende estos elementos que enseña el esquema:

— Una base A.
— Una base regulable B que sostiene un vidrio D, donde se pone la tinta que alimenta al rodillo de entintado D.

— Una base regulable C donde se coloca el grabado impresor E. Esta base, según lo sugerimos anteriormente, debe tener treinta y cinco centímetros por cuarenta y cinco centímetros. La cara superior del grabado E debe quedar al mismo nivel del vidrio E. Esto se consigue mediante los tornillos de mariposa F.

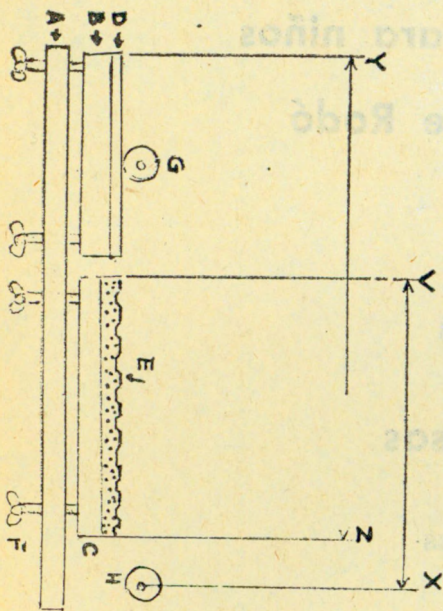
— El rodillo de entintado G se desplaza sobre el vidrio D; el rodillo de presión H se desplaza sobre el papel colocado encima del grabado impresor E.

La prensa funciona así:

— La tinta se esparce en el vidrio, con la ayuda de una espátula. Se desplaza el rodillo G de Y a Z y después de Z a Y.

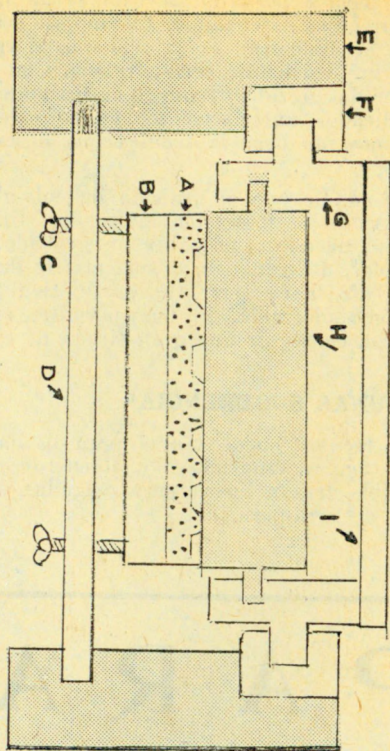
— En seguida se coloca el papel sobre el grabado impresor entintado.

— Se desplaza el rodillo de presión H de X a V y después de V a X. Luego se levanta el papel ya impreso, tomándolo por uno de sus extremos.



He aquí el corte vertical de la prensa:

- A. Grabado impresor de cola-glicerina.
- B. Base regulable de madera.
- C. Tornillos de mariposa.
- D. Soporte de la prensa.
- E. Soporte de los rieles.
- F. Rieles.



G. Bloques de sostén de los rodillos que corren por los rieles.

H. Rodillo.

I. Travesaño de madera que une a los bloques de sostén de los rodillos.

Los rieles que se extienden a todo lo largo de la prensa y los bloques de sostén, donde se encastran los ejes de los rodillos, son de madera preferentemente dura. Los rodillos se hacen de la misma mezcla de cola y glicerina, según indicamos anteriormente.

Los ejes de los rodillos giran en orificios practicados en los bloques G.

VENTAJAS DE ESTA TECNICA

La impresión mediante un grabado de cola-glicerina ofrece varias ventajas para su uso en la escuela. En primer término, luego del gasto inicial que demanda la compra de la cera, la parafina, la cola y la glicerina, todos estos materiales pueden usarse casi indefinidamente, puesto que basta fundirlos para que vuelvan a cumplir con su cometido. Esto determina que el coste de un grabado de cola-glicerina sea inferior al de una matriz de mimeógrafo, por ejemplo. Además, tiene la ventaja de que un escolar puede grabar la plancha de cera-parafina sin temor a cometer un error en el trazado del dibujo o del texto, ya que el posible error se puede corregir de inmediato y sin que ello represente la pérdida del material, cosa que frecuentemente ocurre con las matrices de mimeógrafo.

Esta técnica permite, tal cual se ha visto, imprimir hojas de cualquier tamaño, de acuerdo con la dimensión del vidrio que sirve de base a la plancha de cera-parafina. Con solo disponer de un vidrio triple y de los materiales indicados anteriormente, ya se está en condiciones de usar la técnica que describimos.

Cabe añadir que el grabado de cola-glicerina permite la impresión multicolor. Únicamente es necesario preparar un grabado por cada color, utilizando la misma matriz de cera-parafina. Esta, por otra parte, tiene una duración indefinida, lo que permite, si es necesario, conseguir una gran tirada de ejemplares.

ALGUNAS SUGERENCIAS

Esta técnica puede usarse para la impresión de mapas, esquemas, etc. Recuérdese que es posible trazar líneas muy delgadas en la matriz de cera-parafina.

También puede usarse para imprimir el periódico escolar, ya que se graba "directamente" y no "al revés", como sucede en los grabados en madera y linóleo, por ejemplo. Esto facilita al escolar escribir los textos y realizar los dibujos que se quieren reproducir.

La gran flexibilidad del grabado de cola-glicerina permite imprimir en distintos materiales, tales como madera, tela, cuero, vidrio, metal, etc. En cada caso, todo depende de la tinta, la pintura o la anilina que se emplee.

Por último, y no porque sea menos importante, la técnica descrita permite, como dijimos al principio de este artículo, practicar el grabado a partir de la clase jardinera. La sola posibilidad de llevar a cabo esta actividad de expresión plástica, pensamos que es suficiente para que los colegas maestros decidan experimentar en el sentido apuntado. Y estamos ciertos que ninguno se sentirá defraudado.

P A R A B O L A S

y otros escritos para niños

de José Enrique Rodó

SELECCION

PROLOGO

Y EJERCICIOS

Héctor Balsas

ILUSTRACIONES

Yenia Dumnova

A R C A

COLONIA 1263

8 03 18 — 8 32 00

heinrich mann combatiente

JESUALDO

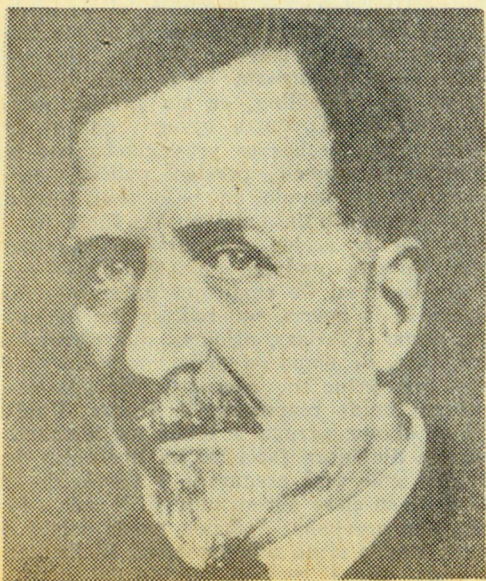
Quien escribió en la primera página de *La vida de Emilio Zola*, que "el creador llega tarde a su papel de hombre", era porque sabía por experiencia cuán largo es el camino de este papel, qué duro y difícil es este camino (que Rousseau puso en su decálogo como lo fundamental de la educación), y cuánta flor en su vida debía ser pisada para lograrlo... "Toma de posesión de sí mismo —agregó—, especie de dominio íntimo interior a la maestría productiva, que es precisamente lo que conducirá hasta el fin al trabajador, permitiéndole ser valiente sin flaqueza en los años en que ya otros abandonan o se rinden".

Heinrich Mann, escritor y gran combatiente por los más altos ideales humanos, cuyos cien años de su nacimiento celebramos este 27 de marzo, fue un ejemplo, desde su juventud de esta afirmación que la madurez le otorgaba por derecho de aprendizaje. El signo inequívoco de su personalidad (nunca tan contabilizada por la fuerza del destino por haber sido el mayor de los hermanos tocados por la gracia de la expresión literaria, como en su caso, pues Thomas creció siempre tiempo afuera como un robusto pino que busca, más que asideros de la baja tierra, sus lianas y rebabas en donde crece el musgo, se enraíza la injusticia, llueve el desaliento y la miseria, bus-

ca las regiones transparentes de la altura para crecer cielo adentro); el signo inequívoco de su personalidad —debo repetir— es la seguridad del escritor Heinrich Mann de haber descubierto la otra cara de la excitación que lo lleva, piensa, a la creación, "excitación fecunda" que inspira "un sentimiento humanitario", como le sucedió al biografiado, que citamos.

Cuando la decrepitud historiadora de un Max Koch no alcanza a sentir en la obra de los Mann (ambos hermanos, en especial en la de Heinrich), en su empeño renovador, no más que la "repugnancia por los temas sexuales", Heinrich, enrolado en la Joven Alemania del 18, y en la *Nueva Poesía*, había lanzado el grito de guerra contra el imperialismo y su senectud: "¡No respetéis a nadie!", y muy poco le importaría que el historiador amenazador asimilara de los confusos Grimm: "Los caballeros que nada quieren saber de la historia, tampoco la historia querrá saber nada de ellos". ¡Señores Max Koch, envenenadores de la juventud, a la vista está, homenajeamos esta noche a Heinrich Mann, en los cien años de su nacimiento! Y lo hacemos, porque creyó en el hombre, luchó por el pueblo trabajador, escribió para él y vivió hasta su muerte el tránsito amargo del exilio.

La decisión de su "papel de hombre" —de hombre, que quiere decir al menos para él, **combatiente**— arranca así desde los comienzos casi de su novelística. Dejando atrás *La pequeña ciudad*, de 1910, reminiscentemente dannunziana y/o nietzscheana, por el 14 se afilia a la juventud anti-burguesa y política y en adelante pone bajo esta advocación toda su literatura, sin temor a la historia: **El profesor basura**, **El súbdito**, **Los pobres**, **El país de la jauja**, **La cabeza**, **Mamá María**, etc., escritas desde esa fecha hasta casi el 30, todas ellas queridamente tendenciosas y de tono polémico en la interpretación de una democracia verdadera y en la crítica de un imperialismo decadente, y como "un agudo estudioso de la psicología de las masas", como se le ha reconocido por otros Koch menos airados. Desde ahí en adelante, las dos piernas del compás Mann, se abren, pues, en dirección distinta. Heinrich sabe que en la suya se juega tal vez la posteridad literaria, frente a su hermano y a los demás escritores contemporáneos, de su alurnia. Pero su suerte está echada. El triunfo de la Revolución de Octubre que inaugura el primer Estado de trabajadores del



Heinrich Mann

mundo, acaba por resolver las pocas dudas que podrían haber quedado en el escritor que había hipotecado su destino de escritor y hombre para ayudar a construir un mundo mejor para los trabajadores y pobres de su tierra.

Heinrich Mann sabía que la divisa Libertad, Fraternidad, Igualdad, de la Revolución burguesa no había pasado de un bello lema para el frontispicio de esta burguesía; sabía que los mejores de entre los creadores de la cultura no supieron o quisieron o pudieron llegar a las últimas consecuencias de estos conceptos heráldicos, imponiendo en el mundo la verdadera democracia; sabía que **“la literatura se encamina inexorablemente hacia los obreros, porque entre ellos el humanismo es considerado y ellos defienden la cultura”**, como expresara cuando sucumbió el reformismo socialdemócrata de la República de Weimar. Y lo sabía, reiterado en ejemplos como el de Gorki, que tanto había ayudado a partear esa gran república de trabajadores socialista-rusa. Y sabía, por fin, que la Unión Soviética era el único punto de apoyo verdadero para la lucha emprendida, como escribiera a su hermano Thomas, en octubre de 1935, invitándolo para un viaje a la URSS; **“...uno se ve en deuda con los bolcheviques —le dice—; sin ellos ¿dónde habría algo real con lo cual pueda contar la izquierda?”**. De suerte que podría afirmar, asimismo, cuando el imperio del fasci-nazismo, que su peligro no consistía solamente en la ocupación de las bibliotecas por los nazis, sino también de las sedes sindicales...

Toda esta trayectoria humanística y realista, toda esta literatura combatiente, que ha venido forjando en más de una década corrió paralela al destino del mundo europeo, tan azaroso y de meta tan oscura como la que correría su propio pueblo. Su literatura, desde luego, no había alcanzado el trascendentalismo de la de su hermano (sobre todo si se piensa en alguna de las obras de Thomas, como **La montaña mágica**, copiosa en ideas, problemas y lecturas, que tuvo un proceso de más de once años, de 1912 al 23), porque Heinrich, repetimos, había elegido el camino de la literatura **“tendenciosa”**, como para descalificarla, sacarla de la circulación y de la atención de la crítica, así la llamarían los estudiosos de la materia.

Heinrich sintió la pasión de **“escribir para el pueblo”** en la más franciscana de las concepciones: a través de un realismo que mostrara, criticara, relevara a la luz del conformismo burgués, los problemas del pueblo, sus miserias y angustias, una literatura **“docente”** en el más digno sentido, que ayudara la Revolución necesaria que asomaba en el mundo moderno, como ayudara Gorki y tantos otros escritores **“sociales”**, que el pueblo leía a veces a escondidas, en sencillos folletones o precarias ediciones, a menudo retaceadas. Las novelas de Heinrich Mann siguieron un poco ese destino, aunque tampoco tan limitado, como se quiere o ha querido. En **El súbdito**, arma eficaz contra el imperialismo prusiano, como en

El profesor basura, que sirve de argumento al celebrado film **“El ángel azul”**, o en **El país de la jaula**, para no citar más que tres de entre las muchas que escribiera, hay páginas admirables que no desdenaría en firmar, sin duda, su propio hermano.

¿O es que acaso habría de ser sólo por sus ideas combatientes, que llegaría a ser Presidente de la Academia de Letras Prusianas, como lo era en el 33, cuando hubo de abandonar Alemania, destituido por Goebbels? El camino del exilio que emprendió solo entonces, despedido con lágrimas en la estación por su mujer, lo llevó primero a Checoslovaquia y más tarde a París. Ahí continuó —y cada vez con más fuerza, seguridad en sus ideas y precisión en sus palabras— su lucha contra el nazifascismo. Ahí, en el 36, fue nombrado presidente del Comité para los preparativos de un frente popular alemán contra el fascismo hitleriano, en el que colaboraron desde comunistas y socialdemócratas hasta burgueses-humanistas y cristianos. En su conferencia para este Comité, precisamente, ratificó en extenso la lección de su profesión de hombre, como había expresado hacía poco:

—“En estos doce años —como antes— sólo he hecho lo que mi profesión de escritor me facultaba y obligaba”, al reclamar —su tono es profético— como “el único objetivo de todos los amigos de la paz y la libertad en Alemania... la instauración de una República popular democrática” en la cual el pueblo rigiera por sí mismo sus destinos, advirtiendo: “No deberán repetir las fallas y debilidades de 1918, que tan trágicas consecuencias han aportado, sino que se debe crear un poderoso poder popular contra los enemigos de las libertades del pueblo. Personalmente quiero decir que siempre —incluso durante la época de la República de Weimar— era esto lo que yo deseaba”.

En todos estos años de experiencia como emigrante, en contacto con sus compatriotas en especial obreros, se convirtió, al decir de Wilhelm Pieck, **“en aquello que él mismo había dicho sobre el escritor Emilio Zola: un maestro de la democracia”** —tal como lo destacara el Dr. Kiessling, en un preciso artículo sobre H. M., quien agrega: que si de palabra y con hechos se pronunciaba por la conjunción de diversos partidos políticos, pero siempre avanzando un paso más, quería que la acción conjunta del pueblo fuera precedida por la acción conjunta de la clase obrera. En esta conducta era inflexible en sus recomendaciones. De modo que antes que comenzara la II guerra mundial, su llamamiento en minas, fábricas, oficinas, que circulaba ilegalmente, de mano en mano, golpeaba una y otra vez con un solo concepto: **“Sólo la clase obrera unida representa la fuerza. Unida la clase obrera agrupa a todos los alemanes contra la dictadura fascista. La liberación de Alemania sólo será asegurada a través de la unidad de su clase obrera unida”**. Y más adelante, aún agregaba: **“¿Quién puede salvar a vuestro pueblo si no sois vosotros? El Partido unificado, sólo él será el Partido del pueblo.**

¡ 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

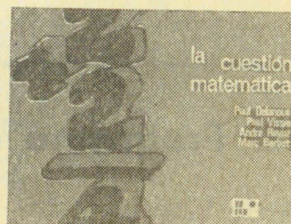
HORARIO: DE 8 a 22, Domingos: 7 a 16

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

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

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



el cine su historia

el film d'art

JORGE ANGEL
ARTEAGA

Desde sus comienzos en 1895, el cine en Francia fue un entretenimiento de carácter eminentemente popular, un "espectáculo de feria para sorprender a ingenuos y modistillas", despreciado por la burguesía y los intelectuales en particular. La atención de éstos se concentraba entonces en el teatro, "cuna y fundamento de grandes escritores y actores", y nadie dudaba de la supremacía de una manifestación artística considerada superior y exquisita gracias a la madurez de sus medios expresivos, a la gran solvencia de sus equipos técnicos y a la distinción de sus intérpretes. Estas características parecían no coincidir armoniosamente con las del cine. Hacia 1907, primaba la producción comercial en gran escala de la compañía de Pathé (Melies seguía siendo el creador solitario por excelencia) y los filmes ingleses —con la exportación cada vez más restringida—, apenas si podían mantener por sí solos el interés hacia el prodigioso invento de las fotografías animadas. Por este tiempo, también hizo crisis la inconsciencia de los explotadores de los filmes. En los barrios suburbanos de París y en las provincias, la gente protestaba indignada por las versiones incomprensibles que les ofrecían de títulos exitosos, debido al pésimo estado de las copias, cortadas a veces en más de la mitad de su metraje, sin la mayoría de sus escenas fundamentales. Llegó un momento en que el espectáculo cinematográfico, a pesar de los esfuerzos del abogado Edmond Bénéit-Levy por garantizar la calidad con leyes especiales, estuvo a punto de desaparecer. Aquél impuso el sistema de tarifas establecidas para cada programa y la obligación de sustituir de inmediato las copias en mal estado, medidas que aprobó el Congreso de productores de filmes (París, febrero de 1908), presidido por Georges Méliès. Posteriormente, por iniciativa también de Bénéit-Levy, se impuso el sistema más atendible del porcentaje pagado a los dueños del filme de acuerdo con los ingresos de boletería.

Pero es a Bénéit-Levy a quien se debe no solo la protección legal, sino también el impulso de jerarquizar el espectáculo cinematográfico. Deseaba relacionarlo más fuertemente con el teatro y sus mejores exponentes, atrayendo así a un público de

categoría. Su deseo se concretó en **El hijo pródigo** (L'enfant prodigue) que él produjo y que Michel Carré dirigió en 1907.

El filme adolecía de graves deficiencias técnicas y era respetuoso al máximo del enfoque teatral de la pantomima del propio Carré en que se inspiraba, pero tuvo buena acogida por parte del público. Esto incitó a Benoît Levy a presentar un proyecto más ambicioso aún, pero que no fue atendido: la explotación cinematográfica exclusiva del repertorio teatral francés, otorgándoles a los dramaturgos un porcentaje sobre las recaudaciones.

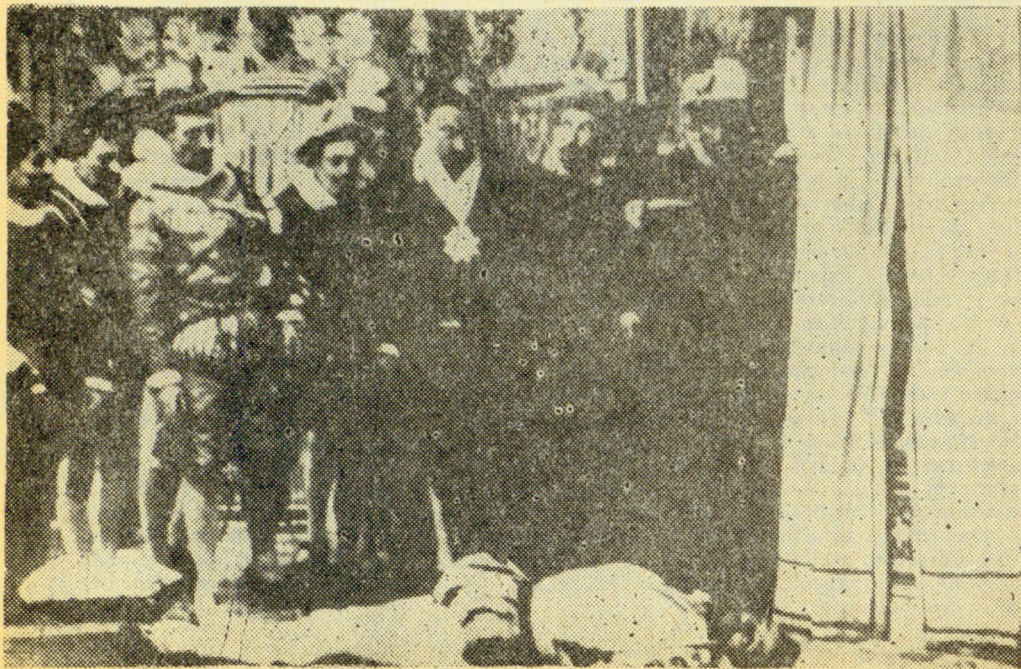
Meses después se fundaba la "Sociedad Cinematográfica de Autores y Gentes de Letras" (S.C.A.G.L.), inspirada en los principios del proyecto de Benoît-Levy aunque éste no participó en la nueva empresa. Se lanzaron tres filmes muy publicitados, basados en obras famosas como **La arlesiana** (L'arlesienne) de Alphonse Daudet, **La taberna** (L'asommoir) de Emile Zola y **El rey se divierte** (Le roi s'amuse) de Víctor Hugo, los tres dirigidos en 1908 por Albert Capellani y distribuidos por Pathé. El gran público y los círculos intelectuales más exigentes recibieron con beneplácito esta iniciativa de jerarquización temática a pesar del enfoque y la interpretación netamente teatrales. Pero un nuevo acontecimiento eclipsó estos esfuerzos y acaparó para sí la atención de todos.

FUNDACION DE LA SOCIEDAD "FILM D'ART"

Con los mismos principios de la S.C.A.G.L se fundó en 1908 la sociedad productora de filmes denominada "Film d'Art". Estaba respaldada por gente de teatro de prestigio como Charles Le Bargy (de la Comedia Francesa), André Calmette Henri Lavedan (asesor literario) y contaba con el apoyo de escritores como Anatole France, Victorien Sardou, Jules Lemaitre para crear argumentos originales, así como se contó desde un primer momento con los mejores escenógrafos teatrales, músicos de importancia que escribirían partituras especiales para ser grabadas en cilindros fonográficos.

El primer programa cinematográfico producido por esta sociedad se exhibió el 17 de noviembre de 1908 en París y estuvo constituido por los filmes **La huella** (L'empreinte), **El secreto de Myrto** (Le secret de Myrto), ambos de muy olvidable trascendencia, y **El asesinato del Duque de Guisa** (L'assassinat du Duc de Guise), éste fundamentado en un hecho histórico que ya habían reconstruido Lumière (1897) y Pathé (1902) con éxito relativo.

La acogida a esta nueva versión, que dirigió André Calmette asesorado por



ESCENA DEL ASESINATO DE L DUQUE DE GUIZA

Le Bargy y con música de Saint-Saens, fue clamorosa. En París, acaparó durante largo tiempo la atención de todos los sectores del público; se la discutió en los más relevantes círculos literarios, coincidiendo casi todas las opiniones en que ésta era la "primera obra maestra" del cine. Adolphe Brisson, crítico de "Le Temps", de la capital francesa, al finalizar una crónica laudatoria escribía que el filme era la más impresionante lección de historia que había llegado a reflejarse en imágenes animadas. Con el tiempo se ha meditado mucho acerca de este filme. Algunos teóricos lo responsabilizan de la paternidad de una de las tendencias más funestas del cine: incitación a la grandilocuencia en la gesticulación, al cuidado excesivo en la reconstrucción histórica de escenografías, vestuarios y mobiliarios, desatendiéndose el espíritu de los personajes. Con **El asesinato del Duque de Guisa**, en síntesis, se acentuaban las características más negativas del teatro para impresionar a los espectadores cinematográficos más ingenuos, sentando las raíces comerciales del mejor y peor cine italiano. Los panegiristas han señalado no solo su calidad plástica, la verosimilitud y el lujo de sus escenografías y utilería, la elegancia de sus actores, sino también el acierto en la elección del tema (el asesinato del influyente duque de Guisa en manos de los cortesanos del rey Enrique III), cuyo enfoque hacía pensar, además, en el principio de una orientación más artística y trascendente del cine respecto a la Historia. El aporte literario de Lavedan y el conocido elenco de figuras provenientes de la Comedia Francesa (el propio Le Bargy encarnaba a Enrique III) inauguraban a su vez una etapa importante, hoy saludada como el "reinado de los autores y las vedettes". Y, si bien la técnica del filme era la corriente en esos momentos (cada escena se desarrollaba siempre a cámara fija y en planos generales), llegó a advertirse también cierta inquietud en la atención de la continuidad del relato cinematográfico, pocas veces tan eficaz y natural, sobre todo cuando se atendía el pasaje de los personajes de un decorado a otro.

A pesar de las muchas opiniones todavía hoy barajadas en pro y en contra de la verdadera importancia y calidad de este filme, todos coinciden en destacar su influencia decisiva en las grandes realizaciones italianas, en los dramas psicológicos daneses y en la consolidación, con David Wark Griffith a la cabeza, de la denominada "gran escuela americana".

Calmette y Le Bargy presentan luego **El regreso de Ulises** (Le retour d'Ulysses, 1908) sobre libreto de Jules Lemaitre, con Julia Bartet (Penélope) y Paul Mounet (Ulises) como protagonistas y de inmediato se estrena **El beso de Judas** (Le baiser de Judas, 1908) de Armand Bour, con el trágico Jean Mounet-Sully. Calmette realiza unos pocos filmes más, pero, ya al borde de la quiebra debido a los ingentes gastos de producción, la sociedad "Film d'Art" debe cambiar de dirigentes. Aparece así Charles Delac, de origen árabe, y se hace cargo de la empresa. Renueva parte del personal y estudia la manera de conciliar la ambiciosa exigencia artística de los futuros filmes (respetando los principios de sus fundadores) con el éxito comercial. Surgen, entonces, títulos atractivos inspirados en la historia de Francia, de Roma, de la novelística francesa del siglo XIX, que culminan con la realización de André Calmette titulada **Madame Sans Gene** (1911) protagonizada por la célebre Gabrielle Réjane y por Duquesne como Napoleón Bonaparte. Ese mismo año, ingresa Sarah Bernhard a los estudios que la empresa poseía en Neuilly para revivir su famosa versión de **La dama de las camelias** (La dame aux camélias) e intentar mejor suerte en la pantalla, luego de sus fracasadas intervenciones en una escena de **Hamlet** (1900) y de una **Tosca** (1908) nunca exhibida comercialmente.

Su intervención en la obra de Alejandro Dumas (hijo) bajo la dirección de Calmette fue muy bien recibida por el público. Aparece luego en otros filmes hoy olvidables para encarnar, en 1912, a la torturada protagonista de **La reina Isabel** (La reine Elisabeth) según el drama de Emile Moreau, que ahora dirigían Louis Mercanton y Henri Desfontaines.

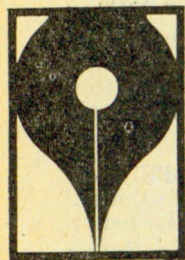
Con la presencia de estas estrellas del teatro francés, el "Film d'Art" se impuso definitivamente y recorrió el mundo. Sus filmes siguieron destacando los defectos y virtudes que caracterizaron al primer filme de Calmette y Le Bargy, pero en la actualidad los teóricos han llegado a afirmar que, sobre la base de estos títulos, el "Film d'Art", en general, "marca históricamente la iniciación de una nueva era del cine, aquella donde se elabora lo que se va a llamar más tarde el Arte Mudo".

Uno de nuestros hijos es estudiante de ingeniería. Obtuvo una beca para terminar su carrera en Bulgaria, especializándose en electrónica. A principios de 1970 hizo una endocarditis. Internado en el 3er. Hospital Ciudadano de Sofía, que posee una planta para cardiopatías, fue atendido por un equipo de médicos especializados y le fue devuelta la salud. Estuvo internado durante 100 días, siendo objeto de los más extremos cuidados, recibiendo la medicamentación adecuada; se le practicó diariamente análisis, y se le ofreció todo aquello capaz de hacerle recobrar la salud sin tener en cuenta el costo de los elementos indicados. Cuando la enfermedad fue absolutamente vencida se le efectuó amigdalotomía. Actualmente, ya curado desde hace muchos meses, prosigue bajo la estricta vigilancia de los cardiólogos. Ni la internación, ni la valiosa asistencia recibida, así como tampoco nada de lo comprendido en el tratamiento, incluidos los cuidados proporcionados y que aún sigue recibiendo, exigieron contribución monetaria alguna. Bulgaria es uno

de los pocos países que atiende la salud en forma absolutamente gratuita. En otros lugares, los extranjeros abonan un seguro de salud que cubre, a veces parte, otras la totalidad de las erogaciones en caso de enfermedad o de accidente. Bulgaria no exige absolutamente ninguna contribución, ni aun en el caso de practicar cirugía o de requerirse medicamentos elaborados fuera de fronteras.

Una vez restablecido, los médicos le proporcionaron la oportunidad de pasar tres semanas en uno de los establecimientos que para convalecientes se hallan en la montaña.

Nuestro hijo, al saber que sus padres viajábamos para estar junto a él, solicitó se le eximiera de esa obligación y se le permitiera regresar a su casa. Es preciso decir que todos los enfermos sometidos a una operación, o asistidos por una enfermedad delicada gozan el beneficio de su recuperación en un alojamiento ubicado, por lo general en la montaña, favoreciendo, así, el proceso de restablecimiento.



una visita a bulgaria

MARGARITA COMOTTO DE COMBA

Así llegamos a Sofía y nos encontramos con nuestro hijo cuando aún se hallaba internado. Una eminente especialista, la Dra. Yankulova nos hizo llamar para explicarnos todo lo relativo a la enfermedad y a la vigilancia necesaria en la convalecencia. Si yo hablara del afecto con que la doctora nos recibió y se dirigía al enfermo, entraría a narrar un episodio muy emocionante. El tiempo en que estuvimos en Sofía recibimos tanto calor humano, que nuestra permanencia se convirtió en una experiencia hermosa.

Pudimos vivir un tiempo en un país que construye la felicidad por medios muy concretos. Parece increíble que todos y cada uno posean las mismas oportunidades, no solo en lo referente a la salud, sino en lo que atañe al trabajo, a la cultura, a la formación integral de la personalidad. La correcta distribución de la renta nacional produjo, como consecuencia inmediata, la elevación del nivel de vida del pueblo. Erradicado el analfabetismo, la desocupación; proporcionando viviendas cómodas: asegurando automática y digna jubilación a los trabajadores al llegar a los 60 años, se han resuelto los grandes problemas que afligen a nuestros pueblos de América. Allí se vive sin tensiones, sin el in-

terrogante angustioso del mañana, pudiendo emplear todos los esfuerzos en realizar, cada día, una conquista para el bien de todos.

En las circunstancias en que llegamos a Bulgaria, es natural que lo que más nos interesaba era comprobar la eficiencia en la atención de la salud. El rasgo característico es la lucha planificada para la prevención de las enfermedades, pero cuando éstas aparecen, es la protección y el cuidado de los enfermos. Aun las pequeñas ciudades poseen un hospital modernamente equipado, y en la mayoría de ellos grandes laboratorios clínicos, gabinetes especializados en cardiología, cancerología, tuberculosis, reumatología, y otros. Una enorme red de establecimientos sanitarios y de politécnicas unificadas con los hospitales crean las posibilidades más favorables para la integración de la medicina curativa y profiláctica. En todas las empresas existen centros sanitarios con personal especializado que cuida la salud y capacidad de trabajo de los individuos. Las futuras madres que trabajan disfrutan de 45 días de vacaciones pagas antes del nacimiento, y de 75 días después. 1740 consultorios infantiles vigilan con regularidad el desarrollo de los niños hasta los tres años de edad. Quizás lo más importante es precisamente la especialísima atención que reciben las madres y los niños. Juegan un gran pa-

pel las casas-cuna. Las hay temporarias y permanentes, y en ellas los niños crecen bajo la solicitud de médicos, enfermeras, y educadoras especializadas.

Con relación a los adultos, todo el pueblo goza gratuita y obligatoriamente los beneficios de exhaustivos exámenes médicos practicados para prevenir el desarrollo de enfermedades. Los servicios del facultativo no corren por cuenta de los ingresos personales, sino que cada habitante del país tiene asegurada la asistencia e ingreso al hospital, si fuese necesario. La provisión de aparatos médicos modernos y el aumento del personal sanitario son constantes. La población tiene garantizadas plazas en los sanatorios; la salud de la totalidad del país es controlada en clínicas existentes en cada localidad, barrio o distrito.

La alimentación de la población es abundante y sana. Enorme incremento ha tomado la industria alimenticia, hasta el punto de que ya, grandes cantidades pueden destinarse a la exportación. El alto nivel de la economía agrícola, mecanizada, obtiene rendimientos muy altos, desarrollada en haciendas cooperativas de trabajo. El sistema asegura aumento ininterrumpido de la producción agropecuaria y de las ganancias de los campesinos cooperados. Es fácil deducir la influencia que la cooperativización del país produce sobre el comercio exterior con todos los países del mundo.

En lo referente a la educación, el analfabetismo ha sido erradicado por completo. La enseñanza, en toda Bulgaria, es absolutamente gratuita y obligatoria. Se inicia con el jardín de infantes y culmina en las facultades o en las escuelas politécnicas. Los adultos son objeto de enseñanza especial, así como los niños con cualquier clase de dificultades o impedimentos naturales. El país cuenta con 33 facultades y 103 especialidades. Solamente en las facultades de Sofía existen 5000 —o más— estudiantes extranjeros, a quienes no solo se les proporciona vivienda confortable, sino un sueldo mensual que atienda perfectamente sus

necesidades. Así la obra cultural de Bulgaria se extiende a los demás países del mundo. El número de Bibliotecas Públicas supera los 16.000. Esta cifra da la imagen de la promoción efectuada en la lectura.

Bulgaria es un país con viejas influencias culturales que lo enriquecen desde el punto de vista espiritual. En templos, museos, monasterios, y aún en la fisonomía de las ciudades, pueden apreciarse valiosas expresiones artísticas. El pueblo defiende las antiguas culturas, reveladas, también, en riquísimas manifestaciones folklóricas. La artesanía popular produce, asimismo, las más bellas y peculiares expresiones, en madera, cobre, acero, plata — otros materiales extraídos del suelo y subsuelo búlgaro.

Además, es un hermoso país. La silueta de sus montañas decoran el paisaje; las ciudades son un enorme jardín, pues el cultivo de las flores, principalmente las rosas, forma parte de su tradición. Sofía es una ciudad moderna, con una fisonomía peculiar. Recorriendo el país, nos hallamos con viejas ciudades donde predomina la influencia bizantina, o romana; también la larga dominación turca dejó su estilo, aunque los búlgaros quisieron olvidar los cinco siglos dolorosos vividos en la opresión y esclavitud.

Evocamos con cariño y emoción el país que nos acogió amablemente, y donde nuestro hijo realiza una importante experiencia.

Para los amigos que dejamos tan lejos, para esos seres que, sin saberlo, enseñan el altruismo y el amor desinteresado, nuestro recuerdo más cálido y la esperanza de aprender a ser buenos y nobles como ellos.



MAESTRO: LE RECOMENDAMOS
PARA TRABAJAR CON LOS PEQUEÑOS

¡Chas! ¡Chas!

Al compás de las palmitas

Cancioncillas — Historietas — Cuentos populares

Cuentos y Estampas - V. Suteiev

Distribuye Ediciones Pueblos Unidos

DISTRIBUIDORA E.P.U. B. AIRES 410

LIBRERIA E.P.U., TACUAREMBO Y COLONIA

LIBRERIA ANTEO, 18 DE JULIO 1333

TELEFONO 98 67 41

TELEFONO 4 20 94

TELEFONO 98 41 16

EL VERSO Y LA MUERTE

*Puerta al Mar, puerta a la Muerte
abierta en el esplendor
cuando todos los cipreses
se quedan mudos de Amor
y el verso es como un racimo
naciendo a la luz del sol.*

*Junto a puertas de la muerte
a puertas del Mar, a puertas
de un racimo, un verso en flor,
mi paso va deteniéndose
como este ciprés de sueño
donde se aquieta el Amor.*

*Verso hacia el mar de la Muerte
doblegado bajo el sol...
paso de Esther en estío
y racimo embriagador
quedan callando en el aire
y más acá de las puertas
hay un silencio de amor.*

ESTHER DE CACERES.

HOMENAJE DE LA
REVISTA DE LA EDUCACION DEL PUEBLO

GRABADO
ANHELO
HERNANDEZ



rasgos biográficos de rodó

A los veinte y dos años, completamente ignorado por el público, fundó, con tres compañeros, la *Revista Nacional de Literatura y Ciencias Sociales*, que logró dentro y fuera del país gran prestigio. Cursaba entonces, muy lentamente, los estudios del bachillerato, y los abandonó con recelos de amor propio, por no so-

tedra (1901) para ser electo diputado. Lo fué en varias legislaturas (1902 a 1904 y 1908 a 1913); pero no ejerció en la política influencia notable. Mantuvo en 1905 una polémica ruidosa contra la intolerancia anticristiana del momento en la vida pública, y reunió sus artículos en folleto bajo el título *Liberalismo y Jacobinismo* (1906). Aparecieron en 1909, tras larga espera de una obra suya, los *Motivos de Proteo*. Al año siguiente representó con Zorrilla de San Martín al Uruguay en las fiestas del centenario chileno. En 1913 publica su último libro, *Mirador de Próspero*. En él figuran, con trabajos menores, de épocas

últimas páginas, escritas durante el viaje y en Europa, están recogidas, con otras producciones suyas anteriores, en *El Camino de Paros* y *El que Vendrá* (edición española). Excepción hecha de Rubén Darío, ningún escritor americano de su tiempo, ha gozado la celebridad y estimación que desde *Ariel* acompañó a Rodó en toda América del Sur y España. Asumió desde el principio la misión de educador; predicó a América su ideal en *Ariel*; en *Motivos de Proteo* presentó a las almas indecisas los alicientes de una posibilidad promisoría oculta en el propio desti-

meterse a examen cuando ya era publicista. Solo le dió a esa revista artículos de crítica literaria; con dos de ellos, *El Qué Vendrá* y *La Novela Nueva*, hizo en 1897 su primer folleto. Nombrado profesor de literatura (1898), escribió un estudio sobre Rubén Darío (1899) y *Ariel* (1900). Renunció poco después la cáte-



distintas, su elogio de Bolívar, el ensayo sobre Montalvo y otro titulado *Juan María Gutiérrez y su época*, que es refundición de varios artículos sobre el americanismo literario dados a la *Revista Nacional*. Los últimos años fueron de profundo abatimiento para Rodó: hablaba con amargura, casi con desesperación, de la política nacional y de la guerra europea. *Caras y Caretas* lo envió como corresponsal a Europa; estuvo en Portugal, España e Italia; murió en el hospital de Salerno, de Sicilia. Sus restos fueron traídos a la patria y depositados en el Panteón Nacional. Se le ha decretado una estatua. Sus

no; con Rubén Darío, Bolívar y Montalvo, incitó, por la admiración, el amor de la belleza, de la dignidad y del heroísmo. Fue además un cultivador celoso y feliz de la expresión literaria. Su influencia ha sido grande en las nuevas generaciones. Por su misma naturaleza, no tiene su obra acción directa sobre la masa del pueblo, pero a través de las juventudes universitarias, tiende a formar en toda América, un mismo espíritu de superior y fraternal humanidad.

LAUXAR.

José Enrique Rodó nació en Montevideo el 15 de Julio de 1872. Hijo de don José Rodó, catalán de nacimiento pero radicado en el país desde su infancia, y de doña Rosario Piñeiro, de antigua y honorable familia uruguaya.

Hizo los primeros estudios en la Escuela "Elbio Fernández", inspirada en el principio de laicidad de la enseñanza propugnado por José Pedro Varela, en aquella instauración escolar, que, sin sofocar, servía a la expansión de los afectos y de las ideas en el cuadro de la más amplia tolerancia.

José Enrique Rodó, no parece haber conocido en su infancia esos choques que suelen dejar en el alma un pensamiento inarticulado, larvario; sin duda capaz de actuación, pero cuya soberanía también paraliza y ofusca el desenvolvimiento de la persona.

A tiempo comenzó el cultivo de su inteligencia; de su sensibilidad pronta a la ternura, y de la voluntad, orientada en la elevación de los propósitos, en el respeto de las ideas y en la sumisión a fines espirituales y nobles.

Tenía trece años cuando murió su padre (hecho que produjo honda emoción en aquel niño), ser a quien, de seguro, sintió viviente, en un recuerdo intenso que el tiempo no alteraba, y que él mantenía, obstinado, en la amorosa fidelidad, y en medio de sus labores y fatigas. Debíó crecer entonces al amparo de la ternura maternal; ésa que germina en el secreto de las almas y que eleva todo acto de amor a la más alta categoría de misterio.

Terminados sus estudios primarios se le envió a la Universidad de Montevideo (1883), en donde recibió la educación habitual en esos centros de segunda enseñanza. Dos años más tarde abandonaba estos estudios, sin concluir su bachillerato. Quizá padecía allí su temperamento incondicionado y libre; acaso le atraía un secreto afán de soledad y de retiro, o nacía en él esa necesidad de comunicación que le llevara, más tarde, a vincularse a otros hombres y al conocimiento de sistemas de ideas y pensamientos de largo alcance vivificador y más capaces de conducir a la idealidad trabajadora y a una "conciencia de la vida perpetuamente renovada".

Rodó era de niño, concentrado y tímido; y luego, de hombre, amable, pero esquivo; retraído, más por sentimiento que por orgulloso patos de la distancia, y, acaso, mayormente, por imperioso llamado de sí mismo (y para hallar su cauce, avanzando, personal, al centro de su emanación...).

Las fotografías de la época de ARIEL (1900) nos lo muestran alto, delgado, enjuto; con un apenado fulgor en la mirada no exenta de ternura. Se le veía ya por las calles de su ciudad natal y era característico su andar; aquel su andar sonambúlco que no se apoya en contornos y cuerpos definidos: "la cabeza distanciada del lastre corporal" (1), el cuello débilmen-

ideario de rodó

LUIS E. GIL SALGUERO

te inclinado; delicadamente herido en los delirios y en los éxtasis...

Rodó traía mensaje de exaltación y hablaba con palabra propia; usaba el verbo de los tierros amadores; sabía despertar a tareas de decoro y de libertad...

Rodó poseía un privilegio: era un Espíritu: podía trabajar en lo concreto, reconocer la parte puramente humana de las labores; exaltarse en pensamiento de la verdad y en el gozo de lo bello real o presentido; incidir en la historia y levantarse, intenso, en el sueño de grandeza que reserva el amor, y volver y estar al mismo tiempo en las proporciones naturales.

Rodó amaba la soledad. El apartamiento le ha arrancado páginas enternecedoras; le ha dado aquel lenguaje de luz, aquel verbo que entre místicos temblores señala la belleza y asegura la profundidad; el lazo oculto que nos mantiene en el origen, arrebatados y en el centro de nuestra espontaneidad infinita...

Rodó amaba la relación, el vínculo; sin poder mantenerse en el comercio de los hombres, porque, atormendado por una "dolencia misteriosa", se revolvía su pecho en pálidos y silenciosos furores que le arrancaban de aquella su mansedumbre primera, y sentía nacerle un pensamiento que le apartaba del mundo, y dejaba abortir, en la tarea de emplear lo desconocido, e infundirle propiedades vivientes... Esos momentos que nos muestra el alma de los héroes: esos terribles derrumbes interiores; lo eterno que mueve y sitúa en medio de fuerzas desquiciadas, cuando pasan dentro del alma. y en los antros de la desesperación, y baten allí, salvajes e indomables, y se derraman en venas de fuego, y ahondan en el golpeo del pensamiento angustiado, y abandonan augustos de extrañeza; pero capaces de los líquidos transportes, del llanto que alegra, del místico temblor; del pensamiento de la transparencia; de la densidad que duele; del afán viajador; del eterno recomenzar; de la posa constante en el abismo. Pero él siempre tenía una potencia emancipada y suya, taciturna y formidable, que lo desconocido no alteraba. Aquel modo último, que no padece quebranto, y que es la nota eterna del temperamento heroico; aquel movimiento de inserción, una osadía que pone un temblor en el flanco de la materia inutilizada del cosmos; que es dócil a la expectativa genial y a la fuerza del hombre, que le comprende y con cuyos elementos crea vestes de hermosura, sistemas de meditación, modelos que extasían...

Rodó realizaba largos paseos por su ciudad natal, Montevideo, y volvía a su casa, a meditar en íntimo y recogido apartamiento, absorto en el aéreo lumen que alienta en el vuelo silencioso de las horas diurnas; y, por la tarde es todavía insinuación, manera más secreta del misterio y sustancia que sirve en el esquema de los sueños, en la vertible penumbra que usa el pensamiento en sus íntimos soliloquios y en sus recónditos vagares...

...Desde los balcones de la casa hogareña, Rodó, atisbaba, contemplando la estrellada noche: "Cuando en la soledad, en el silencio, en la calma de la naturaleza, en la paz del espíritu, contemplas la estrellada noche, toda la esencia de sensibilidad que está apegada a las reconditeces de tu ser sube a la haz como, sobre la leche que crece con blando movimiento en el cántaro, la espuma suave y tibia". Porque él tenía el sentimiento de la noche: "Si le conozco yo, lo saben algunos árboles amigos, algún alto balcón, alguna playa solitaria; y siendo que los astros divinos atiendan a las miradas de los hombres, tú lo sabes también ¡oh limpia estrella de Régulo! la mayor y más hermosa del León, que cuando niño escogí por mía, mirando el cielo, al sentir por primera vez la preocupación del misterio; limpia estrella que desde entonces evocas invariablemente en mí la imagen de la ventana de donde se miraba, el trepar de una enredadera claudicante y la forma de dos manchas de musgo". El hondo respirar de las sombras; los abismos frescos y virginales de los días en los inmortales pasajes de la luz; la gozosa palpitación de la tierra; el leve ruido del aire, eran, para él, misterios, y él, a sus contactos, se volvía más interior, más conmovido, con mayor intensidad plástica... (2)

Yo no lo conocí con los ojos de la carne; pero amé la lengua materna que él hablaba, y pude, como obstinado, durante años, presentir una fuerza —"el secreto advenimiento del amor"— que se me declaraba, cuando yo, en la vida, crecía más en nobleza, en inteligencia de lo bello, y en el afán, irreprimitible, de sondar los secretos de existencia, de requerirme arcanamente, trémulo y suscitado.

...Su pasaje por mi alma ha quedado como una música que se guarda en el contorno aéreo y tembloroso de su melodía; pero también como una labor, y como una forma del deber, y amor que constriñe a vivir en la proximidad de lo eterno, sin abandono de lo cotidiano, en el centro de la identidad más alta y como efecto de la profundidad posible.

...Ya en los primeros trabajos de José Enrique Rodó, se le advierte atraído por el tema de la idealidad y su inserción en lo real, rasgo común que, con extraña unanimidad, define al pensamiento americano (desde Emerson a James a Rodó y a Vaz Ferreira); ese modo que busca un contacto con lo inmediato y no aparta lo pequeño; ese sentido de lo ideal como forma del amor a lo terrenal, y que es causa de que incida mayormente en

la historia y poder que la transfigura y funda en bases más durables...

Su posición, acaso, recuerda más al poeta que al filósofo del discurso o al hombre de ciencia; y, sin duda, su enunciación, así entendida, es la que más convenía a su alma que coincide, en su nacimiento, con la causa de su desarrollo (3) y que, en la comunidad con lo real y en la intensidad con que él personalmente sentía, acabaran por darle la palabra de su tiempo; cuando fué, más tarde, azorado e intrépido, a palpar en el enigma, a ser un temblor y una conjetura en el ámbito del misterio, y el verbo de una revelación y una tarea, y la certidumbre, para el hombre, de los desarrollos, y de la insondabilidad de la existencia (la vida a la segunda potencia...).

Rodó, "inflexible para la esencia, tierno para la historia" (4), tendía al contacto, a la libertad que arranca, y la expresión en él, desde joven, fue una manifestación, primaria, del instinto de libertad, que él necesitaba para ser la causa de su desenvolvimiento y que necesitaba América para tener el verbo de su enunciación (5).

Llevaba en sí una fuerza capaz de concreciones plásticas, moviendo, con ímpetu, desde el centro del pensamiento; prefiguraba formas de belleza y de verdad, esbozos de heroísmo; quería gestar la unidad infinita, y ponerse como causa de trascendentalización concreta, en lo creado —persona o cosa—; convertir en música el elemento lúgubre de la existencia..

...Siendo todavía joven y antes de publicar *ARIEL* (1900), Rodó sintió que vacilaba la conciencia de su vocación; dudó acerca de la tarea que presentía, pero, llevado por profundos afectos, por simpatías inexplicables, acaso por fuerzas reprimidas o conversiones imprevistas, fue poniendo en su sueño, mundos nuevos; construía esquemas de meditación, alentando, en ellos, con el espíritu...

...Fue, desde entonces, y en América, la inquietud de una conciencia nueva, la búsqueda de una expresión de ideales; los suyos, gravitando al centro de la vida, convenientes al alma de los tiempos...

En su pequeño y ya magistral discurso *EL QUE VENDRA* (1897), ha expresado, al hablar de la inquietud y desosiego del alma contemporánea, ese momento eterno y decisivo del espíritu juvenil: en aquella intención, que no declara, pero que busca, entre pausas de abatimiento y de melancolía, la fuerza causal y plástica que la consagra, eficiente, en la vida. Había conocido ansias a las que nadie ha dado forma; estremecimientos cuya vibración no había llegado aún a ningún labio; dolores para los que el bálsamo es desconocido; inquietudes para las que todavía no se ha inventado un nombre. Pero tiene la esperanza mesiánica, la fe en el que ha de venir. "Sobre qué cuna se reposa tu frente, que irradiará mañana el destello vivificador y luminoso; o

Rodó realizaba largos paseos por su ciudad natal, Montevideo, y volvía a su casa, a meditar en íntimo y recogido apartamento, absorto en el aéreo lumen que alienta en el vuelo silencioso de las horas diurnas; y, por la tarde es todavía insinuación, manera más secreta del misterio y sustancia que sirve en el esquema de los sueños, en la vertible penumbra que usa el pensamiento en sus íntimos soliloquios y en sus recónditos vagares...

...Desde los balcones de la casa hogareña, Rodó, atisbaba, contemplando la estrellada noche: "Cuando en la soledad, en el silencio, en la calma de la naturaleza, en la paz del espíritu, contemplas la estrellada noche, toda la esencia de sensibilidad que está apegada a las reconditeces de tu ser sube a la haz como, sobre la leche que crece con blando movimiento en el cántaro, la espuma suave y tibia". Porque él tenía el sentimiento de la noche: "Si le conozco yo, lo saben algunos árboles amigos, algún alto balcón, alguna playa solitaria; y siendo que los astros divinos atiendan a las miradas de los hombres, tú lo sabes también ¡oh limpia estrella de Régulo! la mayor y más hermosa del León, que cuando niño escogí por mía, mirando el cielo, al sentir por primera vez la preocupación del misterio; limpia estrella que desde entonces evocas invariablemente en mí la imagen de la ventana de donde se miraba, el trepar de una enredadera claudicante y la forma de dos manchas de musgo". El hondo respirar de las sombras; los abismos frescos y virginales de los días en los inmortales pasajes de la luz; la gozosa palpitation de la tierra; el leve ruido del aire, eran, para él, misterios, y él, a sus contactos, se volvía más interior, más conmovido, con mayor intensidad plástica... (2)

Yo no lo conocí con los ojos de la carne; pero amé la lengua materna que él hablaba, y pude, como obstinado, durante años, presentir una fuerza —"el secreto advenimiento del amor"— que se me declaraba, cuando yo, en la vida, crecía más en nobleza, en inteligencia de lo bello, y en el afán, irreprímible, de sondear los secretos de existencia, de requerirme arcanamente, trémulo y suscitado.

...Su pasaje por mi alma ha quedado como una música que se guarda en el contorno aéreo y tembloroso de su melodía; pero también como una labor, y como una forma del deber, y amor que constriñe a vivir en la proximidad de lo eterno, sin abandono de lo cotidiano, en el centro de la identidad más alta y como efecto de la profundidad posible.

...Ya en los primeros trabajos de José Enrique Rodó, se le advierte atraído por el tema de la idealidad y su inserción en lo real, rasgo común que, con extraña unanimidad, define al pensamiento americano (desde Emerson a James a Rodó y a Vaz Ferreira); ese modo que busca un contacto con lo inmediato y no aparta lo pequeño; ese sentido de lo ideal como forma del amor a lo terrenal, y que es causa de que incida mayormente en

la historia y poder que la transfigura y funda en bases más durables...

Su posición, acaso, recuerda más al poeta que al filósofo del discurso o al hombre de ciencia; y, sin duda, su enunciación, así entendida, es la que más convenía a su alma que coincide, en su nacimiento, con la causa de su desarrollo (3) y que, en la comunidad con lo real y en la intensidad con que él personalmente sentía, acabaran por darle la palabra de su tiempo; cuando fué, más tarde, azorado e intrépido, a palpar en el enigma, a ser un temblor y una conjetura en el ámbito del misterio, y el verbo de una revelación y una tarea, y la certidumbre, para el hombre, de los desarrollos, y de la insondabilidad de la existencia (la vida a la segunda potencia...).

Rodó, "inflexible para la esencia, tierno para la historia" (4), tendía al contacto, a la libertad que arranca, y la expresión en él, desde joven, fue una manifestación, primaria, del instinto de libertad, que él necesitaba para ser la causa de su desenvolvimiento y que necesitaba América para tener el verbo de su enunciación (5).

Llevaba en sí una fuerza capaz de concreciones plásticas, moviendo, con ímpetu, desde el centro del pensamiento; prefiguraba formas de belleza y de verdad, esbozos de heroísmo; quería gestar la unidad infinita, y ponerse como causa de trascendentalización concreta, en lo creado —persona o cosa—; convertir en música el elemento lúgubre de la existencia...

...Siendo todavía joven y antes de publicar *ARIEL* (1900), Rodó sintió que vacilaba la conciencia de su vocación; dudó acerca de la tarea que presentía, pero, llevado por profundos afectos, por simpatías inexplicables, acaso por fuerzas reprimidas o conversiones improvisas, fue poniendo en su sueño, mundos nuevos; construía esquemas de meditación, alentando, en ellos, con el espíritu...

...Fue, desde entonces, y en América, la inquietud de una conciencia nueva, la búsqueda de una expresión de ideales; los suyos, gravitando al centro de la vida, convenientes al alma de los tiempos...

En su pequeño y ya magistral discurso *EL QUE VENDRA* (1897), ha expresado, al hablar de la inquietud y desosiego del alma contemporánea, ese momento eterno y decisivo del espíritu juvenil: en aquella intención, que no declara, pero que busca, entre pausas de abatimiento y de melancolía, la fuerza causal y plástica que la consagra, eficiente, en la vida. Había conocido ansias a las que nadie ha dado forma; estremecimientos cuya vibración no había llegado aún a ningún labio; dolores para los que el bálsamo es desconocido; inquietudes para las que todavía no se ha inventado un nombre. Pero tiene la esperanza mesiánica, la fe en el que ha de venir. "Sobre qué cuna se reposa tu frente, que irradiará mañana el destello vivificador y luminoso; o

Hay allí, en la formulación, algo incierto, pero también gérmenes y latencias que han de concretarse en los trabajos que él corrigió e incluyó en **EL MIRADOR DE PROSPERO** (1913), y en los que el tema del americanismo y el de la personalidad, declaran la angustia, el padecimiento sufrido ante las limitaciones americanas al tiempo que la necesidad del heroísmo (14) y para el que sabe leer las formas que presiden a los desarrollos vivientes, en los trabajos incluidos en la **Revista Nacional de Literatura y Ciencias Sociales** se rastrea, por así decirlo, el cuerpo perdido de lo americano; despertando, él, "al vínculo obligatorio y fecundo con la obra común de los hermanos, y aceptando con alegría de ánimo el puesto que la consigna de Dios le había señalado en sus milicias al fijar la patria donde nacer y espacio de tiempo donde fijar su vida y su obra". La expresión, originalísima, publicada a cada paso en los trabajos aludidos, y en el mayor de todos, que refundiera en **EL MIRADOR DE PROSPERO**, sobre Juan María Gutiérrez y su época, insinuada en **EL QUE VENDRA**, guarda en potencia los temas del pensamiento americanista de una filosofía del heroísmo, como en **ARIEL** (1900) (Id., II), **se vive la tragedia y esperanza del presentimiento heroico**, y en **MOTIVOS DE PROTEO** (1909) (Id., III), se advierte, luego, la infinita espontaneidad y capacidad inventiva de las potencias humanas, y los modos, y las causas determinantes del heroísmo, y en las **sinfonías** consagradas a Montalvo y a Bolívar y en un sinnúmero de trabajos pequeños; que prueban cómo, contrariamente a lo que se ha dicho, tuvo el pensamiento de Rodó esta gravitación constante y profunda: a lo concreto, que era lo americano de su tiempo, el lazo viviente guardado en la tradición y exaltado en la memoria, y a lo ideal, que podía mejorar la sustancia de la historia, por un reclamo hondísimo, por el advenimiento, necesario, de lo heroico, en América: por la aparición de personalidades que tallaran, a grandes trazos de energía, como en el pasado lo hicieron Bolívar y Montalvo ("dos héroes del dios vivo de la Libertad"), nuevas maneras de poesía, nuevos sueños, y expresiones más ricas de grandeza heroica. Y aunque es verdad que el pensamiento de Rodó puede situarse, relacionándolo, con el positivismo y con la filosofía europea, como él mismo lo hizo egregiamente en las penetrantes páginas dedicadas, en **EL MIRADOR DE PROSPERO**, a Carlos Arturo Torres, y relacionarse, por oposición, con las expresiones del pensamiento utilitario, positivista y pragmatista, y con la tradición romántica que remonta hasta la filosofía de la personalidad, y enlazar al idealismo de Platón, es cierto que Rodó cumplió su tarea; movió su entraña en aquella exigencia que supone la originalidad y que es un carácter de la angustia americana; pero que es también un modo de la fidelidad a su tiempo, a la patria donde se nace, y el espacio de tiempo que sirve para realizar nuestras vidas y nuestras obras...

...Rodó sufría mucho. Envejecía, a causa del

dolor. "Del brío de este grande agente transformador, juzgarás si imaginas su influjo sobre las hondas realidades del alma por el modo como alcanza a transformar la carne y la apariencia". Y: "Nuestra fisonomía es, en manos del dolor, como una blanda máscara que la continuidad de su trabajo modifica; endureciéndola, para siempre quizá, en la expresión y los rasgos que sustituyen a los de la naturaleza. ¡Qué prodigiosos retoques del barro vivo; de la forma animada! Esas frentes sumisas, que sellan indelebles arrugas; esos lánguidos ojos, de pupilas inciertas, de mortecino mirar, acaso enrojecidos por el dejo y la frecuencia del llanto; esas mejillas maceradas; esas narices a las que se ha sacado filo; esos labios exangües flojos y entreabiertos, esas palideces transparentes; esas livideces terrosas; esas cervices mal seguras; esos aspectos ya de espiritualidad casi divina, ya de estúpido anonadamiento; esas prematuras canas..." Pero el dolor en él era una exaltación; llevaba a un despertar de la personalidad humana insondable, y al sentido de los trabajos, a lo americano y al heroísmo; colocaba en la proximidad de potencias e intenciones plásticas necesarias a la América real-ideal, perdida en el alma de los tiempos y que sus hijos mejores, por encima de las efigies de las culturas fenecidas evocan como un numen que mueve desde lo hondo de la vida y despierta arcanos movimientos en el foco de la identidad y en la dolencia creadora de los sueños... (15).

En el año 1916 partía para Europa. Iba a escrutarla con ojos propios, con la mirada del americano original y vivaz.

José Enrique Rodó murió en Palermo, el 19 de Mayo de 1917.

De su pasaje por el viejo solar hispánico y por la Italia que guardaba el vestigio de milagrosas formas de belleza, y de la angustia contemporánea, nos ha dejado algunas de las mejores páginas que haya escrito. Aparece allí otro Rodó; más taciturno y exaltado; más en el interior de la existencia; más viviente, más cerca de la muerte; más directo; capaz de otros estilos, y vehementísimo, con energías insospechadas... Pero... aquellos tumultos y presagios..., aquellas fuerzas de la nostalgia (el misterioso poder suscitante de la relación de ausencia)..., el insondable esfuerzo para congrega la pluralidad de los seres y mantenerlos en la esfera de los cambios alentando los movimientos de su espontaneidad infinita, levantaron, de seguro, la ignota causa que trabaja en el centro de las conciencias y en el giro de las estrellas, moviendo cielos y frescos abismos de esplendores, e incitando a ensayar hipótesis menos infortunadas de verdad y de belleza; memorias más excelsas; númenes más poderosos e infatigables (para libertades más hondas!) hallados en la segunda manera de la vida y antes de que nos alcance la transformación más misteriosa y trascendente de todas..

Agosto de 1942.

Ver Citas página 110.

(1) Alvaro A. Vasseur, en "Maestros Cantores".

(2) Los movimientos de la materia hacia la vida y el espíritu (hacia la forma), son los movimientos de las imágenes, que emergen del misterio, en la esfera de la vibración de los cambios —hacia la Belleza.

(3) En el sentido que Renán considera "Peut-être viendrat-il un jour où l'on fera toute chose poétiquement et philosophiquement sans faire précisément de poésie et de philosophie". Renán. Dialogues et fragments philosophiques. Y Kierkegaard: "A qué vendrá, el poeta pensador o el pensador poeta que habrá visto de cerca lo que de lejos yo he presentado"

(4) Según la dichosa fórmula del poeta Jiménez.

(5) Véase, por ejemplo, el artículo de José Gaos, "Caracterización del pensamiento hispanoamericano, en Cuadernos americanos, México VI, Nov. Dic. de 1942, y en Max Scheler, las páginas sobre situaciones, tiempos y tareas, que han de ser dadas para que se efectúe la explicitación activa de la persona (Ética, edic. esp., págs. 326-27 del tomo segundo).

(6) Todo su esfuerzo (como el de Nietzsche), es para asegurar los cambios, la actuación de la libertad y de la nobleza; para que advenga el Hombre. Rodó tiene el sentimiento de los desarrollos; siente más la vida como posibilidad remotísima de hondos movimientos que como potencia de prodigios creadores; intuye la infinita congregación de sus elementos; ignora sus poderes compulsivos y fatales. De ahí, según creemos, la minuciosidad, la vigencia que pone en no comprometer sus posibilidades. El es un precursor; nadie, en el pensamiento hispanoamericano, ha tenido tanto la libertad como un cuidado, la sinceridad y la nobleza como deidades y númenes hospitalarios de la filosofía heroica que vendrá. Y es el único, en América, que pone el problema del hombre. La relación que intenta establecer con el pasado y con la tradición (¡oh, pérdida belleza!); la relación que intenta establecer con el futuro (¡oh, arcano misterio de la belleza posible!), se concilian en su amor a lo que vendrá: confía en el advenimiento de lo sublime; requiere la vida abierta a lo desconocido; requiere el uso insondable de las almas; la inmensa reserva de materiales cósmicos que han de emplear los seres que tocarán el borde del día no venido...

(7) Plantea la relación con la vida. La insondabilidad de la persona y la inexhaustibilidad de la existencia, determinan la relación, que no cesa, con la vida, y el uso de la identidad posible.

(8) Todavía, el criterio de la existencia, es el desarrollo. Todavía, el criterio del amor, es la fidelidad al desarrollo. Acaso, la fidelidad al desarrollo, es la significación última de la existencia para el creador, para el amante, para el héroe de la fe, para el héroe del conocimiento.

(9) Y cuyos datos él transfigura en el sentido de lo ideal y de lo posible. Rodó intuye los rumbos de la irreprimible metamorfosis, halla la esfera de los cambios, pero no llega a ser la causa de las modificaciones infinitas.

(10) Rafael Barret ha destacado egregiamente que Rodó no afirma de un modo terminante que las energías del alma dirigidas por la voluntad sean absolutamente creadoras. También dice: "Rodó no se enamora de la energía en su misterioso nacimiento, cuando aletea anarquista y loca, sino de la energía adulta, involu-

crada ya con las realidades ambientales, cuando ha levantado y agrupado en torno suyo la inmensa red de las cosas, y constituye un organismo en marcha". Véase, en Ideas y Críticas, los dos notables artículos sobre Rodó.

(11) Actividad infinita de la atención espectante, debido a la profundidad, a lo posible, y de la imaginación, que tiene y mantiene el cuerpo corpóreo en la esfera de la vibración y de los cambios.

(12) El triunfo de lo humano en su pureza —según la fórmula de Goethe.

(13) Las notas y alusiones que remiten a este Ideario, van siempre incluidas en el texto, como en el ejemplo.

(14) Emerson (Essays, First Series) en su ensayo sobre el Heroísmo, señala "que hay algo no filosófico en el héroe"; "algo no santo en él", y destaca su carácter de jovialidad y de desafío (siente "el embriagador regocijo de la disolución universal"), y le halla, en otra parte, "incomoviblemente centrado" (hero is who is immovably centred) Pero aquel "núcleo resistente y amargo", que es uno de los atributos esenciales del heroísmo (según Du Bos), y "aquella buena voluntad de perecer" ("el heroísmo es un esfuerzo hacia el absoluto desastre" de Nietzsche), y "la salvaje profundidad, y la sinceridad inculta" de Carlyle, y la capacidad del pensamiento "moviéndose a lo grande", y "los poderes y las irrupciones que hace en lo eterno", según Montalvo, más el sentimiento del valor de las almas solitarias pero rebasadas en el poder avizorador, en el profetismo de la voluntad alentando los movimientos de una espontaneidad infinita, más el de la utilización de lo desconocido, de lo fugaz, de lo nimio, en Rodó, de diversa manera, se congregan y se sintetizan. Para él, el acto heroico, es una alegría, pero por creador; su héroe, alcanzado por el amor en el centro de su identidad más alta, y puesto en la esfera de los cambios, desde el espíritu, mueve el material de la naturaleza; usa las reservas del tiempo no venido, y sintiéndose continuo en la actividad a que somete lo desconocido, sirve a la libertad más humilde, a la espontaneidad más inocente, a la belleza más lejana, al tiempo que eterniza el proceso cósmico de la fugacidad, de los crecimientos, de las expansiones, de los cambios... Con estas notas, más bien con estas notas, se llenaría el sentido, muy humano que, de lo heroico, ha insinuado Rodó y que intentamos, temerosos, elucidar en esta nota.

(15) La América ideal: una forma de nuestro amor, un mundo que debimos crear alentando los modos inconsistentes de lo real, poniéndonos más desesperados; más con personalidad infinita: para crearla, para no llevarla en la dolencia misteriosa de los sueños. Y es el pensamiento de la realidad americana, lo que determina en Rodó la angustia histórica y el esbozo y la existencia del heroísmo. Acaso él sentía lo pasado como infortunio; el presente como indigencia y finitud profundizadora; la libertad como un cuidado; el dolor, como proyecto de grandeza. Aquí, en América, no es posible sino crear y redimir; no es posible sino el evangelio del amor universal. Si se nos arranca de ello, caemos en la imitación; en la imitación, que aleja de la profundidad viviente y sustituye el desarrollo (la vida abierta a lo desconocido), o por la fortuna histórica de la tradición, o por los modos abstractos de la vida; perdiendo así el sentimiento concreto de las personalidades; del trabajo en la historia; de las libertades humildes; de los enternecimientos arcanos; de los ennoblecimientos fatales...

fragmentos

AMERICA NUESTRA

Si se me preguntara cuál es, en la presente hora, la consigna que nos viene de lo alto; si una voluntad juvenil se me dirigiera para que le indicase la obra en que podría ser su acción más fecunda, su esfuerzo más prometedor de gloria y de bien, contestaría: Formar el sentimiento hispano-americano; propender a arraigar en la conciencia de nuestros pueblos la idea de América nuestra, como fuerza común, como alma indivisible, como patria única. Todo el porvenir está virtualmente en esa obra. Y todo lo que, en la interpretación de nuestro pasado, al descifrar la historia y difundirla; en las orientaciones del presente, política internacional, espíritu de la educación; tienda de alguna manera a contrariar esa obra, o a retardar su definitivo cumplimiento, será error y germen de males; todo lo que tienda a favorecerla y avivarla, será infalible y eficiente verdad.

EL GAUCHO

La revolución de la independencia suramericana, en los dos centros donde estalla y de donde se difunde: el Orinoco y el Plata, manifiesta una misma dualidad de carácter y de formas. Comprende, en ambos centros, la iniciativa de las ciudades, que es una revolución de ideas, y el levantamiento de los campos, que es una rebelión de instintos. En el espíritu de las ciudades, la madurez del desenvolvimiento propio y las influencias reflejadas del mundo, trajeron la idea de la patria como asociación política, y el concepto de la libertad practicable dentro de instituciones regulares. Deliberación de asambleas, propaganda oratoria, milicias organizadas, fueron los medios de acción. Pero en los dilatados llanos que se abren desde cerca del valle de Caracas hasta las márgenes del Orinoco, y en las anchurosas pampas interpuestas entre los Andes argentinos y las orillas del Paraná y el Uruguay, así como en las cuchillas que ondulan, al oriente del Uruguay, hacia el Océano, la civilización colonial, esforzándose en calar la entraña del desierto, el cual le oponía por escudo su extensión infinita, sólo había alcanzado a infundir una población rala y casi nómade, que vivía en semibarbarie pastoril, no muy diferentemente del árabe beduino o del hebreo de tiempos de Abraham y Jacob; asentándose, más que sobre la tierra, sobre el lomo de sus caballos, con los que señoreaba las vastas soledades tendidas entre uno y otro de los hatos del Norte y una y otra de las estancias del Sur. El varón de esta sociedad, apenas solidaria ni coherente, es el llanero de Venezuela, el gaucho del Plata, el centauro indómito esculpido por los vientos y soles del desierto en la arcilla amasada con sangre del conquistador y del indígena; hermosísimo tipo de desnuda entereza humana, de heroísmo natural y espontáneo, cuya genialidad bravía estaba destinada a dar una fuerza de acción avasalladora, y de carácter plástico y color, a la epopeya de cuyo seno se alzarían triunfales los destinos de América. En realidad, esta fuerza era extraña, originariamente a toda aspiración de patria constituida y toda noción de derechos políticos, con que pudiera adelantarse, de manera consciente, a tomar su puesto en la lucha provocada por los hombres de las ciudades. Artigas, al Sur, la vinculó desde un principio a las banderas de la Revolución; Boves y Yáñez, al Norte, la desataron a favor de la resistencia española, y luego Páez, allí mismo, le ganó definitivamente para la causa americana. Porque el sentimiento vivísimo de libertad que constituía la eficacia inconjurable de aquella fuerza desencadenada por la tentación de la guerra, era el de una libertad anterior a cualquier género de sentimiento político y aun patriótico: la libertad primitiva, bárbara, crudamente individualista, que no sabe de otros fueros que los de la naturaleza, ni se satisface sino con su desate incoercible en el espacio abierto, sobre toda valla de leyes y toda coparticipación de orden social; la libertad de la banda y de la horda; ésa que, en la más crítica ocasión de la historia humana, acudió a destrozar un mundo caduco y a mecer sobre las ruinas la cuna de uno nuevo, con sus ráfagas de candor y energía.

ARTIGAS

Pero si por cuna de la patria entendemos, no el conjunto de esos antecedentes primeros, sino la revelación entera, franca y eficaz del sentimiento que llamamos propiamente patriótico, y de la idea que lo determina y hace consciente, entonces

no está la cuna de la patria en Montevideo, último reducto del poder español y fácil presa de la conquista lusitana. La cuna de la patria está dispersa en la extensión de esas cuchillas casi desiertas donde las "montoneras" heroicas espaciaron su instinto de libertad y su indómita soberbia, fermentos generadores de una independencia donde tuvo su precario asiento aquella sociabilidad seminómada que se personifica en el tipo legendario **del gaucho**; la cuna de la patria está en el seno de la virgen y bravía naturaleza, y abarca tanto espacio como las fronteras de la patria misma. Pero si en alguna parte se radica y concreta es en ese original e interesantísimo esbozo de capital independiente que se asentó sobre la mesa del Hervidero y donde Artigas bosquejó, con tosca energía, la imagen de la organización civil que llevaba en la mente junto a las inspiraciones de su acción heroica.

La sociedad europea de Montevideo y la sociedad semibárbara de sus campañas, dándose recíprocamente complemento, fueron mitades por igual necesarias, en la unidad de la patria que se transmitía al porvenir. Y el **lazo viviente** que las juntó dentro de un carácter único es la persona de Artigas, **hombre de ciudad por el origen y por la educación primera; hombre de campo por adaptación posterior y por el amor entrañable y la comprensión profunda del rudo ambiente campesino.** Son este amor y esta comprensión los que definen la original grandeza de Artigas, el secreto de su eficacia personal, la clave de su significación histórica. Haber profesado con inquebrantable fe, cuando todos dudaban, los principios de la independencia, la federación y la república, bastaría para revelar corazón entero y mente iluminada, pero no bastaría para determinar la superioridad de hombre de acción. Lo que determina esa superioridad es la intuición y la audacia en la elección de los medios: es el mirar de águila por el que comprendió que los elementos necesarios para imponer aquel programa en los destinos de la Revolución, estaban sólo en las preocupaciones y los egoísmos de su tiempo. Allí, en el ambiente agreste, donde el sentir común de los hombres de ciudad sólo veía barbarie, disolución social, energía rebelde, a cualquier propósito constructivo, vio el gran caudillo, y sólo él, la virtualidad de una democracia en formación, cuyos instintos y propensiones nativas podían encauzarse, como fuerzas orgánicas, dentro de la obra de fundación social y política que había de cumplirse para el porvenir de estos pueblos. Por eso es grande Artigas, y por eso fue execrado como movedor y agente de barbarie, con odios cuyo eco no se ha extinguido del todo en la posteridad. Trabajó en el barro de América, como allá en el norte Bolívar; y las salpicaduras de ese limo sagrado sellan su frente con un tributo más glorioso que el clásico laurel de las victorias.

CARACTER NACIONAL

En las generaciones que siguieron a aquella, una nueva fuerza hostil al sentimiento de tradición se agregó a esa influencia del idealismo revolucionario. Me refiero a las corrientes de inmigración cosmopolita, incorporadas al núcleo nacional con empuje muy superior a la débil energía asimiladora de que el núcleo nacional era capaz. Si la tradición de la colonia pudo ser desconocida y rechazada por los americanos de la Emancipación, porque en el fragor de la pelea, la imaginaban irreconciliable con su sentimiento de la patria, el transecurso del tiempo daba lugar a otra tradición, esencialmente vinculada a aquel sentimiento, por cuanto nacía de la idealización de los hechos y los hombres que representaban el heroico abolengo de la patria, al filtrarse en la memoria popular y adquirir la transfiguración de la leyenda. El pasado podía hablar ya con el prestigio de los recuerdos que colorean un blasón y encienden un orgullo colectivo. Por otra parte, aquella pintoresca y original semicivilización campesina que, desde los últimos tiempos de la colonia, animaba a "las cuchillas" y las pampas con el paso vagabundo del gaucho, mantuvo por muchos años todavía, a las mismas puertas de las ciudades, un río venero de color y de carácter social, que despertaba en estos pueblos la conciencia de una originalidad histórica. Pero el aluvión inmigratorio, después de confinar al fondo del desierto ese vivo testimonio de una tradición nacional, concluyó por absorberlo y desvirtuarlo del todo, al paso que, en los centros urbanos, diluyendo en la indefinida multitud cosmopolita el genuino núcleo nativo, tendía a debilitar cuanto fuese sentimiento de origen, piedad filial para las cosas del pasado, continuidad de caracteres y costumbres.

Asistimos a ese naufragio de la tradición, y debe preocuparnos el interés social de que él no llegue a consumarse. El anhelo del porvenir, la simpatía por lo nuevo, una hospitalidad amplia y generosa son naturales condiciones de nuestro desenvolvimiento, pero, si hemos de mantener alguna personalidad colectiva, necesitamos reconocernos en el pasado y divisarlo constantemente por encima de nuestro suelto velamen. Para esa obra de conservación, todos los momentos traen su

oportunidad; todas las actividades, aun las aparentemente más mínimas, ofrecen ocasión capaz de ser aprovechada. Aparte de los grandes estímulos de la historia propia, cultivada y enaltecida como forma suprema del culto nacional; aparte del carácter de iniciación patriótica que debe tener, entre sus más altos fines, la enseñanza primaria, y de las energías que en la imaginación y el sentimiento puede mover una literatura que se inspire, sin mezquinas limitaciones, en el amor de la "tierra", no hay manifestación de la actividad común donde no sea posible tender a conservar o restaurar una costumbre que encierre cierto valor característico, cierta nota de originalidad, por insignificante que parezca. **La norma debe ser no sustituir en ningún punto lo que constituya un rasgo tradicional e inveterado sino a condición de que sea claramente inadaptable a una ventaja, a un adelanto positivo.**

Desde el aspecto material de las ciudades, en aquellas que aún conservan cierta fisonomía peculiar o que pueden tender a recobrarla, sin dejar de magnificarse y embellecerse, hasta los usos y las formas de la vida social, allí donde aún guardan cierto estilo, ciertos vestigios de una elegancia original y propia; desde el culto doméstico de los recuerdos, hasta la inmunidad de las originalidades populares en fiestas, faenas y deportes; desde el salón hasta la mesa, todo puede contribuir a la afirmación de una "manera" nacional, todo puede contribuir a arrojar su nota de color sobre el lienzo gris de este cosmopolitismo que sube y se espesa en nuestro ambiente como una bruma.

La persuasión que es necesario difundir, hasta convertirla en sentido común de nuestros pueblos, es que ni la riqueza, ni la intelectualidad, ni la cultura, ni las fuerzas de las armas, pueden suplir en el ser de las naciones, como no suplen en el individuo, la ausencia de este valor irreductible y soberano: ser algo propio, tener un carácter personal.

AMERICA UNA

En espíritu y verdad de la historia hay un solo centenario hispanoamericano; porque en espíritu y verdad de la historia hay una sola revolución hispanoamericana. Y la unidad de esta revolución consiste, no solo en la armonía de los acontecimientos y los hombres que concurren a realizarla y propagarla por la extensión de un mundo, sino, principalmente, en el que el destino histórico de esa revolución no fue alumbrar un conjunto inorgánico de naciones, que pudieran permanecer separadas por estrechos conceptos de la nacionalidad y de la patria, sino traer a la faz de la tierra una perenne armonía de pueblos vinculados por la comunidad del origen, de la tradición, del idioma, de las costumbres, de las instituciones; por la continuidad geográfica, y por todo cuanto puede servir de fundamento a la unidad de una conciencia colectiva.

EL SUEÑO DE BOLIVAR

Cuando, universalmente, la noción y el sentimiento de la patria se engrandecen y depuran abandonando entre las heces del tiempo cuanto encerraban de negativo y de estrecho, aquí, en los pueblos hispanoamericanos, bien puede afirmarse que la identificación del concepto de la patria con el de la nación o el estado, de modo que la tierra que haya de considerarse extraña empiece donde los dominios nacionales acaban, importaría algo aún más pequeño que un fetichismo de provincia. Porque si la comunidad del origen, del idioma, de la tradición, de las costumbres, de las instituciones, de los intereses, de los destinos históricos; y la contigüidad geográfica, y cuanto puede dar fundamento real a la idea de una patria, no bastan para que el lenguaje del corazón borre, entre nuestros pueblos, las convencionales fronteras y dé nombre de "patria" a lo que no lo es en el habla de la política, ¿dónde hallar la fuerza de la naturaleza o la voz de la razón, que sean capaces de prevalecer sobre las artificiosas divisiones humanas?

Patria es, para los hispanoamericanos, la América española. Dentro del sentimiento de la patria cabe el sentimiento de adhesión, no menos natural e indestructible, a la provincia, a la región, a la comarca; y provincias, regiones o comarcas de aquella gran patria nuestra, son las naciones en que ella políticamente se divide. Por mi parte, siempre lo he entendido así, o mejor, siempre lo he sentido así. La unidad política que consagra y encarna esa unidad moral —el sueño de Bolívar, es aún un sueño, cuya realidad no verán quizá las generaciones hoy vivas. ¡Qué importa! Italia no era sólo la "expresión geográfica" de Metternich, antes de que la constituyeran en expresión política la espada de Garibaldi y el apostolado de Mazzini. Era la idea, el numen de la patria: era la patria misma, consagrada por todos

los óleos de la tradición, del derecho y de la gloria. La Italia una y personal existía; menos corpórea, pero no menos real; menos tangible, pero no menos vibrante e intensa, que cuando tomó color y contornos en el mapa de las naciones.

TAREA

...Yo he participado siempre de ella; yo he pensado siempre que, aunque la soberana independencia del arte y el valor sustancial de la creación de belleza son dogmas inmutables de la religión artística, nada se opone a que el artista que, además, es ciudadano, es pensador, es hombre, infunda en su arte el espíritu de vida que fluye de las realidades del pensamiento y de la acción, no para que su arte haga de esclavo de otros fines, ni obre como instrumento de ellos, sino para que viva con ellos, en autonómica hermandad, y con voluntaria y señorial contribución se asocie a la obra humana de la verdad y del bien. Aun consideradas estas cosas de un punto de vista puramente estético, nadie podrá negar que el arte se privaría de cierta especie de belleza si renunciara a las inspiraciones y virtualesidades que puede recoger en el campo de la agitación civil y de la controversia de ideas; como se privaría la propaganda ideal o cívica, de un medio insustituible para lograr ciertos efectos, si nunca el arte trajese en su auxilio el maravilloso poder y la única eficacia con que llega a lo hondo de los corazones y los enlaza en comunión de simpatía.

Las circunstancias históricas tienen en esto, como en todo, considerable parte. Epocas y pueblos hay en que la función social de la obra artística se impone con mayor imperio y encuentra más adecuado campo en las condiciones de la realidad. Entre esos pueblos y esas épocas incluyo yo a las naciones hispanoamericanas del presente tiempo. Su gran tarea es la de formar y desenvolver su personalidad colectiva, el alma hispanoamericana, el genio propio que imprima sello enérgico y distintivo a su sociabilidad y a su cultura. Para esta obra, un arte hondamente interesado en la realidad social, una literatura que acompañe, desde su alta esfera, el movimiento de la vida y de la acción, pueden ser las más eficaces energías.

LA CALIDAD DE HEROE

Mi concepto del Héroe no se identifica con el de hombre superior por su voluntad y su brazo; no porque exprese siempre, dentro de este género, una mayor intensidad y grandeza, sino en razón de una calidad distinta. El Héroe es, para mí, el iluminado de la acción. La acción heroica es la que toma su impulso en aquellos abismos insondables del alma, de donde vinieron el demonio de Sócrates, la convulsión de la sibila, la visión del extático; en donde se engendra todo lo que obra de un modo superior a la razón: la palabra que avasalla, el gesto que electriza, el golpe que abate o levanta por instantánea y portentosa fuerza. Bolívar es Héroe; San Martín no es Héroe. San Martín es grande hombre, gran soldado, gran capitán, ilustre y hermosísima figura. Pero no es Héroe. Falta para que lo sea, a su alrededor, la aureola deslumbradora, el relámpago, la vibración magnética, el misterioso soplo que, ya se le tome en sentido sobrenatural, ya en sentido puramente humano, pero instintivo e inconsciente, es, de todas maneras, algo que viene de lo desconocido.

LA LENGUA NACIONAL

El sentimiento del pasado original, el sentimiento de la raza y de la filiación histórica, nunca se representarían mejor para la América de habla castellana que en la figura de Cervantes. Cualesquiera que sean las modificaciones profundas que al núcleo de civilización heredado ha impuesto nuestra fuerza de asimilación y de progreso; cualesquiera que hayan de ser en el porvenir los desenvolvimientos originales de nuestra cultura, es indudable que nunca podríamos dejar de reconocer y confesar nuestra vinculación con aquel núcleo primero sin perder la conciencia de una continuidad histórica y de un abolengo que nos da solar y linaje conocido en las tradiciones de la humanidad civilizada. Y esa persistente herencia no tiene manifestación más representativa y cabal que la del idioma, donde ella se resume toda entera y aparece adaptando a sus medios conaturales de expresión, las adquisiciones y evoluciones sucesivas. Confirmar la fidelidad a esa forma espiritual que es el idioma y glorificarla en el recuerdo de su escritor-arquetipo, es, pues, el modo más adecuado y más sincero con que América puede mostrar el género de solidaridad que reconoce con la obra de sus descubridores y civilizadores.

Creciendo estos pueblos por aluviones de inmigración, de la más varia pro-

cedencia, reparan ya en la necesidad de resguardar y fortalecer todo lo que constituya una energía asimiladora, como lo es en alto grado una lengua nacional; y esta lengua, para las naciones hispanoamericanas, no puede ser otra, fundamentalmente, que aquella que las vincula a la tradición humana de la civilización; que las vincula entre ellas mismas, manteniendo para lo porvenir el lazo de una unidad preciosísima, y que, dentro de cada una de ellas, sirve de vínculo con el propio pasado y de expresión connatural a todos los accidentes de la vida. El idioma es a la personalidad colectiva de un pueblo lo que el estilo a la personalidad del escritor; lo que esa entonación característica que llamamos **modo de hablar**, a la personalidad del hombre común: un sello natural y propio que no puede cambiarse. Un pueblo que descuida su lengua, como un pueblo que descuida su historia, no están distantes de perder el sentimiento de sí mismos y de dejar de disolverse y anularse su personalidad. Hay, en el fondo de estas cuestiones verbales, intereses de una entidad mucho mayor de lo que alcanza a percibir el vulgo. "¡Cuidad de vuestra lengua!", nos decía ayer no más, con particular encarecimiento, Anatole France, nuestro ilustre huésped. Y no es, por cierto, un temperamento verbalista, sino un espíritu avezado a las más altas, amplias y trascendentales cuestiones en que pueda ocuparse el pensamiento humano, el que habla en la página que Herbert Spencer incluyó en uno de sus últimos libros, relativa a las corruptelas del uso, que quitan a ciertas palabras de la lengua inglesa su propia y genuina significación.

Por mucho que los pueblos hispanoamericanos adelanten y se engrandezcan y alcancen a imprimir a su cultura sello original y propio, el vínculo filial que los une a la nación gloriosa que los llevó en las entrañas de su espíritu ha de permanecer indestructible.

Al través de todas las evoluciones de nuestra civilización persistirá la fuerza asimiladora del carácter de raza, capaz de modificarse y adaptarse a nuevas condiciones y nuevos tiempos, pero incapaz de desvirtuarse esencialmente. Si aspiramos a mantener en el mundo una personalidad colectiva, una manera de ser que nos determine y diferencie, necesitamos quedar fieles a la tradición en la medida en que ello no se oponga a la libre y resuelta desenvoltura de nuestra marcha hacia adelante. La emancipación americana no fue el repudio ni la anulación del pasado, en cuanto éste implicaba un carácter, un abolengo histórico, un organismo de cultura, y para concretarlo todo en su más significativa expresión, un idioma. La persistencia invencible del idioma importa y asegura la del genio de la raza, la del alma de la civilización heredada, porque no son las lenguas humanas ánforas vacías donde pueda volcarse indistintamente cualquier sustancia espiritual, sino formas orgánicas del espíritu que las anima y que se manifiesta por ellas.

BOLIVAR

En la batalla, en el triunfo, en la entrada a las ciudades, en el ejercicio del poder o entre las galas de la fiesta, siempre luce en él el mismo instintivo sentimiento de esa que podemos llamar la forma plástica del heroísmo y de la gloria. Concertando la febril actividad de una guerra implacable, aún queda huelgo en su imaginación para honrar, por estilo solemne, la memoria y el ejemplo de los suyos, en pompas como aquella procesión, semejante a una ceremonia pagana, que llevó triunfalmente el corazón de Girardot, en urna custodiada por las armas del Ejército, desde el Bárbula, donde fue la muerte del héroe, hasta Caracas. En la memoria de sus contemporáneos quedó impresa la majestad antigua del gesto y el porte con que, constituida Colombia, penetró al recinto de la primera asamblea, a resignar en ella el mando de los pueblos. Ante las cosas soberanas y magníficas del mundo material experimenta una suerte de emulación, que le impulsa a hacer de modo que entre él mismo a formar parte del espectáculo imponente y a señorearlo como protagonista. En su ascensión del Chimborazo, que interpreta la retórica violenta pero sincera, en su énfasis, del "Delirio", se percibe, sobre otro sentimiento, el orgullo de subir, de pisar la frente del coloso, de llegar más arriba que La Condamine, más arriba que Humboldt, adonde no haya huella antes de la suya. Otra vez, se acerca a admirar la sublimidad del Tequendama. Allí su espíritu y la naturaleza componen un acorde que lo exalta como una influencia de Dionysos. Cruzando la corriente de las aguas, y en el preciso punto en que ellas van a desplomarse, hay una piedra distante de la orilla, el justo trecho que abarca el salto de un hombre. Bolívar, sin quitarse sus botas de tacón herrado, se lanza de un ímpetu a aquella piedra bruñida por la espuma, y tomándola de pedestal, yergue la cabeza, incapaz de vértigo, sobre el voraz horror del abismo.

EL PUEBLO

Fuente de inagotables inspiraciones morales, la ciencia nueva nos sugiere, al esclarecer las leyes de la vida, cómo el principio democrático puede conciliarse, en la organización de las colectividades humanas, con una **aristarquía** de la moralidad y la cultura. Por una parte, —como lo ha hecho notar, una vez más, en un simpático libro, Henri Bérenger—, las afirmaciones de la ciencia contribuyen a sancionar y fortalecer en la sociedad el espíritu de la democracia, revelando cuánto es el valor natural del esfuerzo colectivo; cuál la grandeza de la obra de los pequeños; cuán inmensa la parte de acción reservada al colaborador anónimo y oscuro en cualquiera manifestación del desenvolvimiento universal. Realza, no menos que la revelación cristiana, la dignidad de los humildes, esta nueva revelación, que atribuye, en la naturaleza, a la obra de los infinitamente pequeños, a la labor del numulite y el briozóo en el fondo oscuro del abismo, la construcción de los cimientos geológicos; que hace surgir de la vibración de la célula informe y primitiva, todo el impulso ascendente de las formas orgánicas; que manifiesta el poderoso papel que en nuestra vida psíquica es necesario atribuir a los fenómenos más inaparentes y más vagos, aun a las fugaces percepciones de que no tenemos conciencia; y que, llegando a la sociología y a la historia, restituye al heroísmo, a menudo abnegado, de las muchedumbres, la parte que le negaba el silencio en la gloria del héroe individual, y hace patente la lenta acumulación de las investigaciones que, al través de los siglos, en la sombra, en el taller, o el laboratorio de obreros olvidados, preparan los hallazgos del genio.

DEMOCRACIA

El anhelo vivísimo por una rectificación del espíritu social que asegure a la vida de la **heroicidad** y el pensamiento un ambiente más puro de dignidad y de justicia, vibra hoy por todas partes, y se diría que constituye uno de los fundamentales acuerdos que este ocaso de siglo propone para las armonías que ha de componer el siglo venidero.

EDUCACION

La educación popular adquiere, considerada en relación a tal obra, como siempre que se las mira con el pensamiento del porvenir, un interés supremo. Es en la escuela, por cuyas manos procuramos que pase la dura arcilla de las muchedumbres, donde está la primera y más generosa manifestación de la equidad social que consagra para todos la accesibilidad del saber y de los medios más eficaces de superioridad. Ella debe complementar tan noble cometido, haciendo objetos de una educación preferente y cuidadosa el sentido del orden, la idea y la voluntad de la justicia, el sentimiento de las legítimas autoridades morales.

Tomado de **Ideario de Rodó**, de Luis Gil Salguero y de **Obras Completas**, de Rodó.

APARECE EN BREVE

EL SENSACIONAL ATLAS

Uruguay en mapas

MAPAS DE

producción agrícola
uso de los suelos
demográfico
flora y fauna
climático
hipsométrico-hidrográfico
geología y paleontología
límites
situación

guía de localidades
cuencas nacionales y el plata
transporte
turístico
comercio exterior
energético
industrial
recursos del subsuelo
producción animal

todos los mapas acompañados de
textos explicativos y a todo color

en venta en todos los comercios

Editores CRACK S. A.

San Martín 1290

Sorteos de 1970

JULIO - Premio: EDITORIAL AGUILAR
Sra. Mariana Negrón

AGOSTO - Premio: EDITORIAL ARCA
Sr. Ernesto Cristiani

SETIEMBRE - 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 Roglia

FEBRERO - Premio: EDITORIAL WALPE
Srta. María Estela Matheson

MARZO - Premio EDITORIAL SUR
Sra. Gladys Sejas de Hernandorena

**ABRIL - Premio INSTITUCION TEATRAL EL GAL-
PON**
Sra. Aurora Rinaldi de Baasir

MAYO - Premio LIBRERIA EJIDO
Srta. Araceli Pascual

JUNIO - Premio VIAJES TEI
Srta. Elvia Pereyra

premios especiales

**2 abonos para el
año 1971 de institu-
ción teatral el galpón.**

**2 pasajes a buenos
aires de viajes tei**

**1 joya de piria
jaureguy.**

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

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

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

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

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 ◇

Premio: BARREIRO y RAMOS
Barreiro y Ramos S. A.

Juan C. Gómez 1430 - Tel. 89566

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 "ALBE"

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

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 ◇

**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 ◇

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 "Magisterio Uruguayo"

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

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 ◇

Premio "ALFA"

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

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇

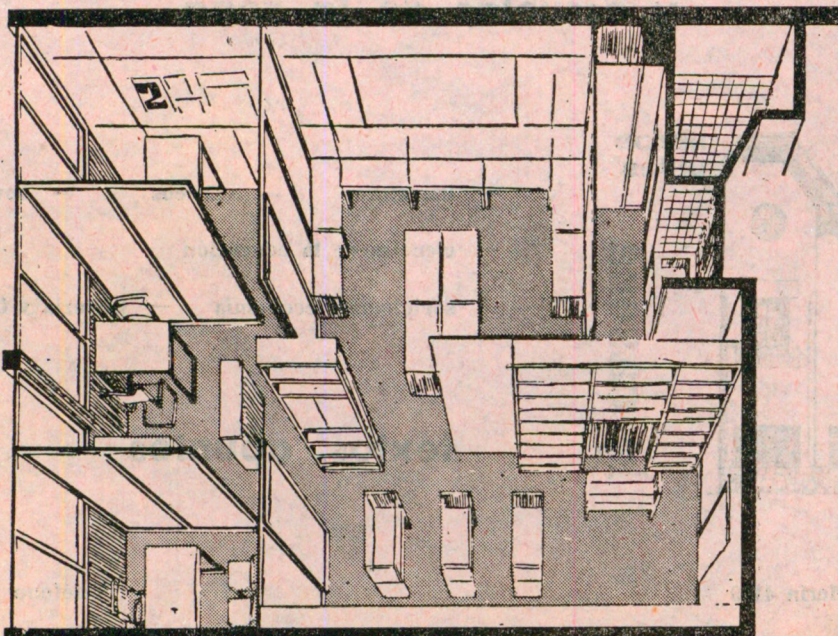
**Premio "FUNDACION DE
CULTURA
UNIVERSITARIA"**

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

nuestro concurso ◇ nuestro concurso ◇



ESTAS SON LAS OFICINAS



librería

e j i d o

"La librería del maestro"

GUÍA

**METODOLOGICA
PARA LA
ENSEÑANZA DE
LA ORTOGRAFIA**

DE PRIMERO A SEXTO

\$ 590

HUMBERTO PINTOS

RECOMENDAMOS:

★ **MANUAL DEL
DIRECTOR ESCOLAR**
Julio C. Saettone Permuy
\$ 600

★ **LA PROTECCION DEL
MENOR EN EL URUGUAY**
Julio C. Saettone Permuy
\$ 890

★ **PAMPLINAS**
Héctor Balsas
\$ 320

★ **PROGRAMA PARA
ESCUELAS URBANAS**
\$ 320

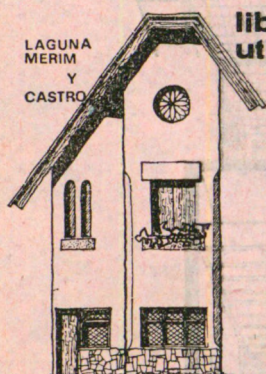
**DISTRIBUIDORES EXCLUSIVOS DE
EDITORIAL TEIDE**

Ejido 1467

Tel. 8 35 39

MONTEVIDEO - URUGUAY

**para estudiantes magisteriales
y escuelas de la zona**



**libros
utiles**

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

textos, apuntes

Laguna Merin 4169

Teléfono 3 41 77

UN VIAJE A SU ALCANCE



A EUROPA...

PARA

**maestros
profesores
padres de alumnos
amigos**

INFORMESE

viajes tei

RINCON 678

Revista Educación del Pueblo

San José 1125 P. 1

Se acabaron los tocadiscos quietos . . . nació

UNA DISCOTECA GIGANTE

donde yo elijo 5 Long-Plays

por mes y me los llevo a mi casa

cuota mensual \$ 300

Hágase Socio del DISCO CLUB

Primer Discoteca Circulante del Uruguay

Un Club de discos para todos. Con la experiencia de Clubes similares en otros países, hemos creado una organización que posibilita la divulgación masiva de todo lo referente al disco y su técnica.

Tenemos una discoteca gigante a su disposición para que Ud. pueda llevar a su casa long-plays de todos los géneros.

La Discoteca del Disco Club es cuidadosamente seleccionada y cuenta con el asesoramiento musical de conocidos dis jockeys.

No sólo satisfacer plenamente su afición a la música es nuestro objetivo, sino también alcanzar metas más trascendentes en la amplia escala de posibilidades, que va desde la música joven y moderna de palpitante actualidad hasta los géneros y temas de interés a todas las generaciones. Para el estudiante material informativo; para el docente material didáctico a todos los niveles, incluso para los niños de edad escolar.

En fin, una Discoteca que siempre estará creciendo, con miles de discos para todos.

Conozca nuestro plan y hágase socio, como asimismo difunda el Disco Club entre sus amigos.

Conozca el DISCO CLUB

otra creación de

LA CASA DEL TOCADISCO - Colonia 1169