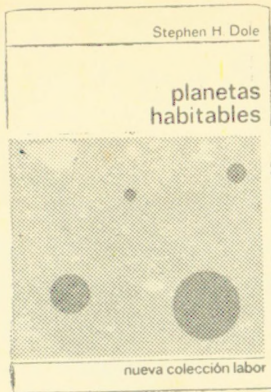


revista
de la educación
del pueblo

NUMERO 16



67 La obra de E. B. Ford, profesor de Genética en Oxford, que aquí presentamos en su traducción castellana, es va clásica en su género, y nos llega enriquecida por las revisiones y aportaciones introducidas en las sucesivas ediciones que han marcado el éxito conseguido por este libro.

Se trata de un estudio brillantísimo de dicha materia efectuado a la luz de las enseñanzas y experiencias del mendelismo, rigurosamente puesto al día conforme a los más recientes adelantos de la genética evolutiva, pero que parte de los principios fundamentales en que se basa la ciencia de la genética, lo que contribuye a hacer de esta importante obra una también enriquecedora introducción al tema.

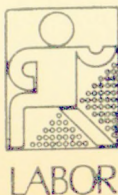
69 ¿Existen lugares de los espacios siderales donde puedan vivir los seres humanos? ¿Tendrá la exploración del espacio perdurables consecuencias para la vida de la humanidad? **Planetas habitables** intenta contestar a otras preguntas relativas a los viajes espaciales.

El autor, Stephen H. Dole, jefe del grupo de ingeniería humana de la Rand Corporation de California, es miembro del Instituto americano de Aeronáutica y Astronáutica.

En su libro considera los diversos tipos de posibles planetas, desarrolla cálculos sobre la existencia probable de planetas habitables en nuestra Galaxia y analiza, en especial, los aspectos tecnológicos de los proyectos de planetas habitables, así como la repercusión de los nuevos ambientes en los emigrantes humanos.

70 El escasísimo repertorio de obras consagradas a las artes del continente africano es palmaria demostración de la ignorancia y más tarde del desdén en que desde hace siglos, se ha visto confinado el "arte negro". Su descubrimiento, o mejor, la cabal valoración de sus formas artísticas data de los últimos decenios. Esta preciosa obra de Jean Laude, destacado conocedor de la historia y las artes africanas, siguiendo los oscuros y dramáticos caminos del vecino continente, nos adentra por este mundo artístico tan poco conocido aún, mostrándonos la belleza y fuerza impresionantes que yacían como sepultadas en esa África "perdida y recobrada" a que alude el autor al comienzo de un libro que será leído y examinado con deleite y provecho singulares.

- 61 Mary Warnock: **Ética contemporánea**
- 62 René Bissières: **La búsqueda de la verdad**
- 63 Charles Chassé: **Gauguin sin leyendas**
- 64 Glyn Daniel: **El concepto de prehistoria**
- 65 F. Garrido Pallardó: **Los orígenes del romanticismo**
- 66 Walter W. Heller: **Nuevas dimensiones de la economía política**
- 68 Lewis y Slater: **Religiones orientales y cristianismo**



labor

MERCEDES 1125
TEL. 7 43 11

nueva colección



ADMINISTRACION
Y REDACCION:
San José 1125
Teléfono 91 72 47
Montevideo

NOVIEMBRE —
DICIEMBRE 1971

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

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

Carátula: JUAN CARBALLO

Fotografados: LUPA

Linotipia-impresión: T. G. VANGUARDIA

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



ADMINISTRACION
Y REDACCION:
San José 1125
Teléfono 91 72 47
Montevideo

NOVIEMBRE —
DICIEMBRE 1971

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

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

Carátula: JUAN CARBALLO

Fotografados: LUPA

Linotipia-impresión: T. G. VANGUARDIA

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

política

educador

política

Don Eduardo Acevedo cita en el tomo IV de sus "ANALES HISTORICOS DEL URUGUAY" —página 109— el siguiente párrafo de "El Diario del Comercio" de mayo de 1879:

"Es la apoteosis de una propaganda constante en favor de una idea grandiosa: la redención del pueblo por la escuela reformada según el espíritu del siglo y las necesidades de nuestra época. Es para un porvenir cercano la reparación de las injusticias, las deformidades y las angustias del tiempo presente".

Si hubiéramos reparado oportunamente en esta transcripción, bien pudo servirnos de pie para un lema de nuestros propósitos al fundar la REVISTA DE LA EDUCACION DEL PUEBLO.

Pero adviértase que la cita corresponde a un comentario periodístico sobre uno de los actos más inocentes de la labor escolar como lo fue el que motivó el comentario:

"La repartición de premios (medallas de oro y de plata, libros, premios de honor y menciones honoríficas) —dice Acevedo—, correspondientes a los exámenes anuales y a los concursos infantiles, tuvo lugar en el teatro Solís en mayo de 1879. Concurrieron a esa ceremonia 10.000 niños, pasando los premiados en número de 1.200 a la sala del teatro y recibiendo los demás, cartuchos de dulces".

Y de todos modos, el articulista nos empuja a todos a esta batalla de Varela y a su trascendencia esencial: la misión POLITICA de la escuela y del educador, realizada en una coyuntura de cambio, en medio de la revolución industrial del siglo XIX.

Por cierto que cualquiera que haya debido analizar la historia de la educación uruguaya, y en primer término el maestro o el profesor, no puede ignorar citas y ejemplos abundosos, entre ellos "La educación del pueblo", "De la legislación escolar", la vida entera de Varela y su propia muerte, sus enfrentamientos esencialmente políticos a Bauzá y Lucas Herrera y Obes, Carlos M^º Ramírez y al propio Latorre. Todo y principalmente, porque la escuela es por esencia, POLITICA. No solo como uno de los aspectos de la vida social y porque en ella no se resolverán aisladamente de los demás, los propios problemas que sufre; no solo porque de la concepción política de las clases dirigentes y de mayor influencia, depende la naturaleza de la formación del alumno y una conducta moral y cívica de la juventud; ni siquiera porque en la base de todo aprendizaje manda el básico problema de la nutrición y ha de ser un esencial hecho político el que determine la distribución de la riqueza nacional entre las diversas clases y capas de la población, el sueldo y los gastos del educador incluidos.

Primeramente, porque política es cuestión que atañe a la participación del ciudadano en los asuntos del Estado y esta participación puede oscilar entre el simple consenso colectivo ante situaciones de hecho hasta alcanzar poder y cargo y sobre todo capacidad para definir en concreto el contenido del Estado, su papel y el alcance de sus atribuciones y su control. Y a este

respecto, muy bien señaló Wallon que democracia no es el derecho a llegar a los cargos más importantes y mejor remunerados (¿cuántas y cuántas veces se nos ha sentenciado y hasta hemos repetido que existe democracia cuando cualquier ciudadano puede llegar a ser Presidente de la República?), sino que democracia es el derecho de cada persona a impregnarse de la mayor cantidad de cultura y a desarrollar al máximo sus capacidades individuales. Es el poder de discernir, el poder de escapar del engaño, el poder de influir y decidir sobre lo esencial del sistema de Estado, el mayor grado de libertad individual y de clase.

Bien se ha dicho que en los países donde dominan los grandes monopolios, el espíritu de la educación es "clasificación y selección" porque —aun blasonando de democracia— las capas dominantes determinan que "la ascensión de las capas populares debe ser excluida y tal rigidez se traduce en un sistema de prohibiciones que funciona bajo el nombre de orientación contra los hijos de los trabajadores", y por lo cual, "la masa de alumnos es rechazada hacia las enseñanzas de corta duración". Y que al revés de ello, donde se aplican los principios democráticos reales, la característica de la educación es la de que la "escuela debe instruir y formar a *todos* los jóvenes y asegurar su desarrollo".

En este caso preciso, y en otros que tienen que ver con los derechos y posibilidades del ciudadano a establecer o renovar determinadas formas de Estado o parte de ellas; de juzgar y poner en movimiento los mecanismos de control y sanción o, la inversa, estímulo a la administración del Estado, etc., etc. hasta llegar a la actividad de los partidos que representan los intereses de sus clases sociales componentes o dominantes, a las relaciones internacionales, los organismos respectivos y la defensa de la soberanía de los pueblos, (todo ello basado en concepciones muchas veces opuestas pero que siempre reflejan la realidad de cada economía, aunque pueda actuar sobre ella como fuerza de dirección, de avanzada orientación de futuro), en todo esto y aún más, que cada día nos afecta y envuelve, irremediablemente vamos a encontrar la POLITICA.

Como puede advertirse, en una sociedad dividida en clases diversas y hasta opuestas, el solo planteamiento de una cuestión levanta polémica. Toda actitud se convierte en polémica, en "tendenciosa", en "política". Hasta el silencio. Y si la literatura y el arte de evasión en general —se ha hablado tanto de la torre de marfil y de la novela rosa— son si no política, instrumentos de política, no podemos olvidar que hay también una pedagogía rosa, una didáctica exquisita, un escamoteamiento del aula con respecto a los problemas de la calle y a la inversa, hasta un hablar contra la evidencia que es la propia vida del alumno.

Por cierto que el educador no trata los temas de cualquier modo, en cualquier momento y a cualquier altura de la vida escolar. Pero es preciso evitar el dogma, la media verdad, o la callada por respuesta. Es preciso evitar la unilateralidad.

Porque si bien en todos los niveles y en todas las materias de estudio

aparecen dificultades de esta clase aunque no tan agudas siempre, nadie es tan candoroso que no sepa que hay principios, tareas, normas precisas. Es decir, que hay reglas del juego, que esas reglas son las que un orden democrático determina, y que la democracia no está justamente contenida en frases generales y dogmas intangibles sino en hecho concreto, en acto, en vida.

Esto quiere decir en primer lugar que de ninguna manera le está permitido imponer el fascismo o el terror como medio de salvar la democracia y el miedo y el silencio de los camposantos como ideal de un régimen democrático, cuya condición es la seguridad, la alegría y la garantía de poder expresarse, incluyendo la seguridad y medios materiales de quienes no tienen fortuna personal.

Esta es la vía, estas son las reglas del juego que permiten cambiar incluso el carácter del Estado si tal es la voluntad de la nación. Y todo lo que entorpezca esto: La represión contra los que son opositores al gobierno o a la naturaleza dominante del estado; toda limitación o suspensión de derechos y libertades y hasta, como Artigas lo dice expresamente, todo lo que destruya ciertas aspiraciones de la gente ("una de las cuales es procurar el bienestar"), el ocultamiento, la deformación, el engaño al alumno en el aula, la deformación impuesta inclusive desde fuera por los gigantescos medios de deformación de masas que monopolizan escasos grupos privilegiados en número y en gente, debe ser enfrentado, debe ser combatido, debe ser denunciado, debe ser cambiado. Es la última y más importante regla de juego: el derecho a la revolución.

Artigas lo dice así: "Siempre que cualquier forma de gobierno llegue a destruir ciertas aspiraciones (una de las cuales es procurar el bienestar) el pueblo tiene derecho a alterar o de abolir instituyendo un nuevo gobierno, cimentando su base sobre los principios y organizando su poder en la forma que le parezca más conducente a asegurar su propia felicidad".

Nada más ni nada menos, que el pueblo tiene derecho pleno al cambio, a la revolución. A la revolución —ya lo hemos dicho— que es un acto creador y no destructor, que es un acto de paz y no de violencia, ya que la violencia surge como consecuencia de que se oprime al pueblo hasta por el hambre, diariamente, si no es ya con la tortura, la cárcel o lisa y llanamente con la muerte para impedir que realice el cambio creador —insistimos— de "organizar su poder en la forma que le parezca más conducente a asegurar su propia felicidad".

¡Cuánto tiene que ver todo esto con la cita mencionada al comienzo y con su época! En aquella, aunque en menor medida que esta, era hora de cambio. Y en los tiempos como este no se trata de esconder la cabeza y de callar porque es exactamente al revés. El mantenimiento de la democracia y su extensión es lucha pura. Contra la estafa y el engaño; contra el timo y la enajenación. Entonces hasta el explicar se convierte en combate diario, porque se procura de todos modos distraer la observación y el análisis de la realidad o simplemente reprimirlo.

De ahí que violentamente rechacemos la adaptación a la idea de que hay que callar. De que es preciso dejar pasar ciertos deslices y ciertas violaciones a la ley en aras de salvar "nuestro modo de vivir y de pensar". Que para preservar la democracia haya que negarla; que la educación de los jóvenes deba ser sustituida por la represión y la sanción. Que el interrogante deba ser sepultado por el prejuicio y la solución de los dilemas por un silencio culposo.

Triste papel el de los que no quieren hablar y más triste el de los que no quieren oír. Inútil gesto, por otra parte, ante la vida imperativa. Nosotros seguiremos dando al educador los datos de la realidad y nuestras opiniones. Bien sabemos que el educador uruguayo conoce los límites y sabe cuándo está hablando de POLITICA y cuando se está haciendo *política*, doctrinarismo, o adoctrinamiento, imposición de filosofía o secta.

Deslindamos lo que es opinión de la dirección de la Revista de lo que puedan contener colaboraciones que podemos o no compartir. Pero admitimos y excitamos la polémica y usted mismo que nos lee nos puede responder.

Naturalmente, la función de la escuela y el papel del educador no es apreciado del mismo modo por un directorio de grandes bancos o una asociación de grandes empresarios, abogados y gerentes de empresa, terratenientes y caballeros de industria, que por el trabajador manual, el peón de estancia, el empleado de comercio, el propio maestro que se identifica con ellos porque es uno de ellos con un quehacer particular.

Esta revista nació para defender estos últimos intereses. Y abierta está, aun para el que creamos en error, si mira las cosas desde el punto de vista de la fidelidad al pueblo y a sus intereses. Esto es POLITICA y no es *política*. Esto es objetivo y no tendencioso.

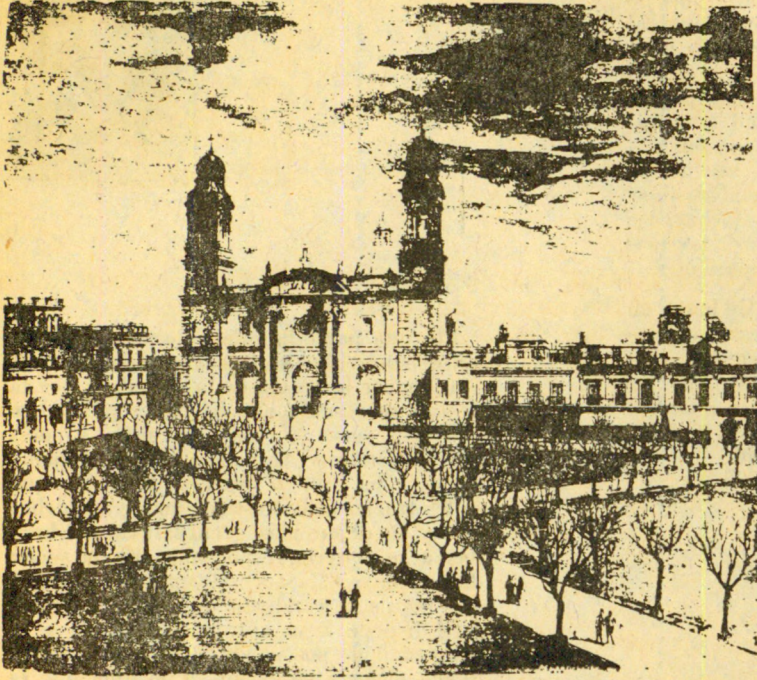
Una de las lecciones más hermosas que hemos aprendido los maestros en nuestro movimiento sindical, ha sido el ejemplo de muchos compañeros pertenecientes a diversas corrientes de los partidos, que supieron siempre responder como se merecían las medidas anti-democráticas y jamás vacilaron en condenar actos de gobierno de sus propios partidos si estos actos iban contra la escuela del pueblo que amaban y se habían juramentado cada día defender y desarrollar.

De todas maneras, no está demás señalar que negarle a maestros y profesores un solo peso de aumento en sus sueldos y a la enseñanza un solo peso de aumento para el mantenimiento de sus servicios regulares, sosteniendo a la vez gruesas deudas con educadores e institutos de enseñanza que alcanzan miles de millones, es también y a la vez, POLITICA y *política*.

Una de las definiciones, uno de los linderos indiscutibles entre democracia de verdad y democracia de palabra.

Continuaremos apoyando el partido de la enseñanza nacional, continuaremos desentrañando las causas de los hechos y profundizando en los contenidos de cada acción contra la escuela y de cada acción en favor de su progreso permanente.

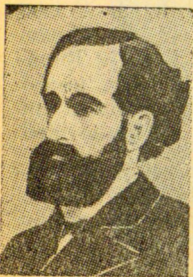
S. B.



causas de la crisis política 1868

JOSE PEDRO VARELA

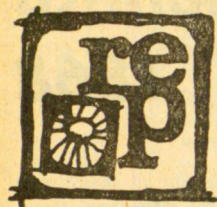
Ninguna cuestión ha sido más debatida entre nosotros que la cuestión política, pero en ninguna se han extraviado más las opiniones y se ha usado de menos imparcialidad. Cuando uno realiza un grande esfuerzo sobre sí mismo para desligarse de las influencias que lo dominan habitualmente y extravían su criterio, compréndese sin dificultad que no hay por qué sorprenderse de esa falta de imparcialidad y de ese error en las opiniones.



Por la misma razón de que se complican a lo infinito y de que nos interesan siempre más o menos directamente, las cuestiones políticas provocan la acción de las pasiones, de manera que en todos nuestros juicios políticos interviene en grande escala el sentimiento, aun en los que menos influenciados por él nos creemos. Por otra parte, entre nosotros es sólo la prensa diaria la que dilucida las cuestiones políticas, y por causas fáciles de comprender, que se agravan por nuestro estado social, las considera siempre desde un punto de vista relativamente estrecho, puesto que no sólo toma en cuenta lo que ella conceptúa la verdad, sino también la manera con que esa verdad se armoniza con los intereses de partido. Todos, aún los que más egoístas son considerados, tienen entre nosotros algo de políticos, es decir están afiliados en éste o aquél de los partidos, y su espíritu influencia sus opiniones. En las grandes sociedades donde el fecundo principio de la división del trabajo se aplica a todo, aun al estudio de las cuestiones que más interesan a la organización social, déjanse oír por intervalos voces imparciales que juzgan las cuestiones políticas desde un punto de vista bastante elevado para que no lleguen hasta él las influencias de partido.

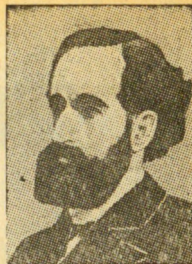
Dedicados constantemente al estudio, los sabios en Europa y aun en Estados Unidos conservan bastante tranquilidad de espíritu e independencia de acción, para que no turbe sus juicios el sentimiento individual o la pasión de partido. No sucede lo mismo entre nosotros; la pasión o el sentimiento de partido alcanza a todos por la misma razón de que la sociedad es reducida y de que las luchas políticas son ardientes; así vemos a menudo los juicios más erróneos formulados por hombres ilustrados y de elevado espíritu, y rechazadas y condenadas por todos las verdades más evidentes para los espíritus imparciales.

Vamos a tratar, sin embargo, de hacer un gran esfuerzo para libertar nuestro espíritu de toda influencia del momento, elevándonos a bastante altura para que no turben la serenidad de nuestras observaciones los acontecimientos, ni las pasiones, ni las dificultades de actualidad.



La crisis política como la crisis económica, ha llegado a un grado de extraordinaria intensidad en los momentos actuales, por causas transitorias que han contribuido y contribuyen a agravarla, pero cuya desaparición no haría desaparecer la crisis misma. El estudio de las causas anormales y pasajeras, y los medios de combatirlas, lo dejamos a otros: nosotros vamos a concretarnos al estudio de las causas permanentes, de aquellas que están obrando constantemente desde hace largo tiempo y que continuarán obrando mientras no se las destruya, cualesquiera que sean los cambios superficiales que puedan producirse.

Las formas de gobierno van haciéndose más complicadas en su mecanismo a medida que se perfeccionan, exigiendo a la vez conocimientos y mayor desarrollo en todos los miembros de la comunidad.



Por una parte la esfera de acción legítima del individuo se extiende cada vez más limitándose la acción de la sociedad: por la otra la representación del poder público se divide más y más, y más y más va haciéndose responsable al funcionario; lo que quiere decir que se les trazan menos estrictamente sus deberes, y se dejan más eventualidades libradas a su criterio responsable. En la sociedad primitiva la fuerza bruta es la única que regula la conducta de los hombres: el jefe dispone a su antojo de la vida y la propiedad de sus súbditos, al menos hasta donde alcanza su poder. A medida que la sociedad progresa y se transforma, esas facultades absolutas del jefe supremo van limitándose; al llegar a cierto grado empieza a aplicarse al gobierno de la sociedad el principio de la división del trabajo; el que legisla no es, como antes, el mismo que hace cumplir las leyes, ni tampoco el que decide en los casos dudosos. De esa manera la autoridad, que primitivamente hallábase concentrada en un individuo y que sucesivamente ha ido extendiéndose a una familia, después a unos pocos y por último a todos, la autoridad se complica en su ejercicio, en sus atribuciones, y en sus formas: conocerla es difícil: ejercerla es más difícil aún. Cuando estalló el año 38 la revolución que hizo el general Rivera al Presidente Oribe, preguntaba una persona que se hallaba en una estancia en el Río Negro a un paisano que acababa de llegar: "¿Qué se dice de la guerra? No sé, señor, contestó; pero he oído que el Presidente Oribe se ha **sublevao** contra el general Rivera". Así, para él, el jefe nato de la República era el general Rivera, de manera que en el caso de lucha el **sublevao** debía ser otro, aunque ese otro fuera el Presidente de la República. Este hecho ilustra bien la necesidad de tener ciertos conocimientos, aun para saber dónde reside la autoridad.

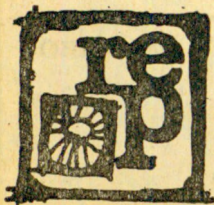
¡Cuántos más necesarios no serán esos conocimientos para usar de la parte que llega a cada uno en esa autoridad que se delega!

.....

Si nos detuviéramos a observar ahora la educación que demanda el desempeño de las funciones públicas, aun de las más inferiores, a medida que por más perfecta es más complicada la organización política, veríamos que es racionalmente un absurdo esperar que el gobierno democrático pueda funcionar regularmente con una población ignorante.

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 en que vivimos; cómo se perpetúa esa ignorancia y por qué son relativamente insignificantes los progresos, que con respecto a la cultura general se han operado, se explica por las tendencias políticas que dirigen nuestra sociedad, por las influencias que la gobiernan y aun por las fuentes donde los elementos ilustrados del país van a beber sus inspiraciones. De tiempo atrás nuestros males hanse atribuido por unos a lo que se ha dado en llamar también los Doctores. Para los que participan de la primera opinión, todo el mal está en los caudillos: no ven o no quieren ver que los caudillos son efecto, pero no causa de un estado social. Para los que sostienen la segunda de esas ideas, el mal está en los principios y las doctrinas, y como hacen sinónimo de doctor y hombre de principios, el mal está en los doctores; no ven o no pueden ver que sin principios y doctrinas no es posible gobernar a una sociedad cualquiera, pero sin que de ahí resulte que todos los principios que se proclamen sean exactos, ni que todas las doctrinas sean verdaderas.

En él encuentran su fuerza nuestros caudillos; el paisano cuando quiere obtener algo o cuando necesita que lo protejan, no recuerda la constitución, ni las leyes, ni las autoridades, sino al caudillo a quien sigue en las épocas de guerra: y éste, si se halla en el poder, sigue sus inspiraciones personales, sin preocuparse de averiguar lo que dicen todos esos montones de libros en los que se exponen y se aclaran las doctrinas de gobierno.



A pesar de esto, la influencia del contacto con los centros de civilización más adelantados, se ha hecho sentir también, como en la vida económica, en la vida política: y el caudillo ha ido dorando y encubriendo cada vez más la rudeza de sus procederes en el gobierno. Es al llegar a este punto que se engrana en el rodaje de los caudillos lo que se llama entre nosotros los **Doctores**. Es decir, que una instrucción, extraviada por falsos principios, se une a la ignorancia secular de nuestras campañas para continuar la obra de nuestras interminables desgracias; tanto más sensibles, cuanto que ni los caudillos, ni los doctores, como clase, obran con el propósito de mal proceder, sino, al contrario, respondiendo a sentimientos patrióticos, pero extraviados. Un doble esfuerzo es necesario realizar, pues, para destruir las causas fundamentales de nuestra crisis política; el uno para destruir la ignorancia de las campañas y de las capas inferiores de la sociedad; el otro para destruir el error que halla su cuna en la Universidad y que arrastra en pos de sí a las clases ilustradas, que intervienen directamente en la cosa pública.

Es el espíritu de la Universidad, predominante en una gran parte de las clases ilustradas de la sociedad, el que ha compartido con las influencias que reconocen su origen en la ignorancia de nuestras campañas, la dirección de los negocios públicos en el país. Aunque muy escasos en número, relativamente al total de la población, los que han hecho estudios y adquirido títulos universitarios, han obtenido una grande influencia en la dirección general de la sociedad, así como por los privilegios de que gozan, como por ser la Universidad el único centro de cultura intelectual superior que hay en la República. Las leyes que nos rigen han sido dictadas por los que se sentían animados por el espíritu de la Universidad: toda nuestra organización política se ha vaciado en moldes preparados por ellos; se han reservado para sí el campo de las ideas, y los triunfos efímeros de amor propio, estableciendo un divorcio inadmisibles entre la teoría y la práctica, y dejando a los elementos que representan las influencias de campaña, la dirección real y el gobierno de los hechos reales. Si recorremos las páginas de nuestra corta historia, y recordamos lo que personalmente hemos podido observar, veremos que es el espíritu de la Universidad el que, desde nuestra emancipación, ha llevado la voz y tenido la dirección, aparente al menos, en la prensa, en las asambleas, en los consejos de gobierno, en todas partes. Los pomposos programas revolucionarios de los caudillos, los decretos firmados por esos mismos caudillos, las leyes puestas en vigencia por dictaduras militares más o menos disfrazadas, y toda la decoración ci-

vilizada con que se cubren entre nosotros aun los actos oficiales que menos civilización revelan, han sido y son aún obra de los que recibieron su espíritu y su ilustración en las bancas universitarias. Hace veinte años, con motivo de no recordamos qué discusión que se había provocado en las Cámaras, en la que algunos graduados habían hecho gala de dotes oratorias, decía un representante apaisado, que estaba en contra de ellos, a otro de sus colegas: "Déjelos hablar, amigo, si a sentadas los hemos de correr" (1). Es eso lo que está sucediendo a las clases ilustradas de la sociedad desde que nos hicimos independientes: ellas son las que hablan, las que formulan las leyes, las que cubren de dorados la realidad, las que ocupan la administración de justicia: pero son las influencias de campaña las que gobiernan. ¿Cómo podría explicarse ese fenómeno si no fuera porque el espíritu universitario encuentra aceptable ese orden de cosas, en el que reservándose grandes privilegios y proporcionándose triunfos de amor propio, que conceptúa grandes victorias, deja entregado el resto de la sociedad al gobierno arbitrario de influencias retrógradas?

Por más evidente que pueda parecer esta verdad para aquellos que tienen su espíritu libre de las influencias universitarias, necesario es, sin embargo, apoyarla en sólidos argumentos para tratar de combatir los errores predominantes en el espíritu de las clases ilustradas. La Universidad, con sus privilegios, es la única institución de cultura superior que hemos tenido, y tene-

1. En las Cámaras orientales se vota poniéndose de pie los que están por la afirmativa y permaneciendo sentados los que están por la negativa.

mos; no hay por qué sorprenderse, pues, de que las ideas dominantes en ella se hayan esparcido en la sociedad entera, y de que sean necesarios grandes esfuerzos para demostrar su falsedad.

Necesario es reconocer que la instrucción que se recibe en los primeros años ejerce una influencia poderosa, ya que no absoluta, en la formación de las ideas que tenemos, y que sirven para determinar nuestra conducta. Si esta verdad no se reconoce, si se pretende que el seguir en las clases doctrinas erróneas y el aprender mal nada influye para la formación de nuestras ideas, en ese caso, se considerarán desprovistas de fundamentos nuestras observaciones; pero será necesario reconocer a la vez que la instrucción es completamente inútil y que el estudio de nada sirve. No creemos, sin embargo, que tal opinión pueda sostenerse racionalmente, sobre todo por aquellos que se creen superiores a los demás, precisamente porque han recibido la instrucción que se comunica en las universidades. Partimos, pues, de la base de que, si no todos, al menos la gran mayoría de los que siguen los cursos universitarios se sentirán dominados, por todo el resto de su vida, por lo que hemos llamado el espíritu de la Universidad. Habrá naturalmente excepciones a esa regla, pero serán tanto más escasas cuanto que es necesario un carácter muy decidido y aún el auxilio de medios externos que rara vez se encuentran reunidos, para que el hombre, después de terminados sus estudios profesionales, consiga libertar su espíritu de toda influencia de escuela y formarse un criterio independiente.

De La Legislación escolar, cap. IV.

<p>AGR. MANUEL PIAGGIO</p> <p>Paysandú</p>	<p>CALPA</p> <p>25 de Mayo y Guayabos</p> <p>Paysandú</p>
<p>ARQ. ADOLFO MUSSO</p> <p>Paysandú</p>	<p>DRA. ELSA PAOLETTI DE COIRO</p> <p>Cirujano Dentista</p> <p>Paysandú</p>

la universidad y los trabajadores

OSCAR JULIO MAGGIOLO

DE UN DISCURSO DEL RECTOR DE LA UNIVERSIDAD

Agradecemos la invitación que la Mesa Representativa de la Convención Nacional de Trabajadores ha hecho a la Universidad de la República para que se haga presente en este acto inaugural de la II Asamblea de la C.N.T., pues ella nos proporciona la oportunidad de transmitir la voz y el saludo cordial de la Universidad a los trabajadores uruguayos, unidos en esta poderosa confederación gremial que es la Convención Nacional de Trabajadores.

Oportunidad doblemente grata, por cuanto al saludar cálidamente a los trabajadores del país aquí reunidos saludamos también a los trabajadores integrantes de los cuatro gremios que componen nuestra Universidad, todos afiliados a la C.N.T.: la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (1924); la Asociación de Funcionarios del Hospital de Clínicas (1951); la Federación de Funcionarios de la Universidad de la República (1953) y la Federación de Docentes Universitarios del Uruguay (1964).

Los acontecimientos que han caracterizado la vida política, social y económica del país en los últimos años, han acercado cada vez más entre sí a los trabajadores del Uruguay a la Universidad que aquí representamos, en la medida que la Universidad de la República ha enfatizado, a partir de la II guerra mundial su compromiso social, y en la medida que el movimiento gremial de los trabajadores ha ido volcando el interés de su actuación, tanto en la conquista de las reivindicaciones económicas y salariales más inmediatas como sobre los problemas de fondo, políticos y económicos, que son la causa profunda de la situación de injusta e irritante explotación en que la mayoría de la masa trabajadora de nuestro país y del mundo, vive en el momento actual.

Permítasenos utilizar esta ocasión para reseñar someramente, las etapas fundamentales que han llevado a esta situación, que no constituyen otra cosa que el proceso de la moder-

nización de nuestra Universidad y el de la formación del movimiento obrero organizado, ambos iniciados precisamente en 1875 en nuestra República.

Estamos aquí reunidos dos de los factores primordiales de la producción, que es lo mismo que decir de la sociedad: por un lado la fuerza del trabajo, representada por la C.N.T., y por otro, la fuerza del conocimiento, de la ciencia, de la tecnología, representada por la Universidad.

LA COMUNA

Es oportuno comenzar, recordando que exactamente hace un siglo, en 1871, los comuneros de París, en fugaz dominio de su municipalidad, escribían una página de historia de las más significativas del movimiento obrero internacional.

En el manifiesto de los internacionalistas en apoyo de la Comuna, hecho público el 23 de marzo de aquel año se proclamaba que: "El principio de autoridad es en lo sucesivo impotente para establecer el orden en las calles, para hacer renacer el trabajo en el taller y esta impotencia es su negación", agregando más adelante: "¿Qué hemos pedido?... La instrucción gratuita, laica e integral"... "El derecho de reunión y asociación, la libertad absoluta de la prensa y la del ciudadano" y, agregamos nosotros, principios universales y básicos sin los cuales ningún atisbo de justicia social puede tener un asiento firme y permanente. Son estos principios, proclamados en aquella inolvidable gesta, los que nuestra Universidad hoy, un siglo después, debe defender de acuerdo al artículo segundo de su estatuto fundamental de 1958 y son esos principios también los que una vez más, se encuentran en peligro en nuestro país. En la lucha por su defensa, en estos aciagos años que van de 1968 a 1971, nos hemos acercado en forma indisoluble y definitiva los trabajadores uruguayos y la Universidad de nuestra República. Nos hemos acercado hasta identificarnos en el reclamo por el retorno a la normalidad institucional a través de la inmediata derogación de las medidas de seguridad, contra una política económica mal llamada de estabilización, que no ha hecho otra cosa que acentuar los males, descargando el peso de la crisis sobre las clases más necesitadas, contra los ataques a la enseñanza y al movimiento sindical, por la libertad de los presos políticos y contra el renacimiento, con fervoroso apoyo oficial, de las ideologías y las bandas nazi-fascistas que en un exceso de candidez tal vez, suponíamos habían sido definitivamente derrotadas en la lucha sangrienta que costara millones de vidas a la humanidad, que fue la II Guerra Mundial.

LA UNIVERSIDAD DE HACE UN SIGLO

Pero si volvemos nuestra atención a aquella década de 1870, que comenzara con la ei-

tada Comuna de París, ahora ciñéndonos al marco geográfico de nuestras fronteras, sólo cinco años después de los sucesos que venimos de mencionar, un acontecimiento fundamental se producía en la vida cultural de nuestro país; hecho que a la postre, vendría a ser decisivo para iniciar el proceso de cambio de la Universidad que la encauzaría definitivamente por el derrotero de su alejamiento de la alienación cultural y social que caracterizó sus orígenes y que culminara, tres cuartos de siglo después, en la década de los años cincuenta de nuestro siglo con la lucha por la Ley Orgánica, donde en las calles de Montevideo, en jornadas inolvidables, se hiciera carne aquella consigna hoy popular: "Obreros y estudiantes unidos y adelante" y que diez años después, en 1908 en las luchas por la reconquista de la dignidad nacional, que costara tres injustas víctimas de nuestra juventud estudiantil, en aquella otra que, nuevamente impusieran los estudiantes: "El pueblo unido jamás será vencido".

El hecho a que nos estamos refiriendo acontece en 1875, cuando José Pedro Varela escribe "La Legislación Escolar". En este libro refiriéndose a la Universidad de la época, emite su histórico juicio condenatorio, que dio lugar a la famosa polémica con Carlos Ma. Ramírez, en el Club Universitario y en las páginas de "El Siglo".

Varela enjuicia justamente a la Universidad de la época y muy especialmente a lo que él llamó "el espíritu de la Universidad".

Y aún cuando Carlos Ma. Ramírez defiende a ésta con brillo indiscutible, por encima de los errores y defectos de argumento que en lo académico haya utilizado Varela para fundar su juicio, es lo cierto que si nos atenemos a lo esencial de su pensamiento, Varela tuvo razón.

Lo que él condenó del "espíritu de la Universidad" no era otra cosa que la falta de relación entre la formación universitaria y la realidad nacional. Aún cuando la Universidad estuvo desde su fundación, un cuarto de siglo antes de los hechos que estamos narrando, siempre del lado de quienes defendían los principios de libertad y justicia, no es menos cierto que por esos años los universitarios nunca supieron encontrar los medios para adecuar su praxis a su teoría, por cuanto nutriéndose de una cultura que les venía de afuera y que poco tenía que ver con la realidad que el país vivía, poco o nada podían contribuir para resolver los auténticos problemas que afectaban a la República. El pasaje de los universitarios por las posiciones de gobierno se caracterizó sea por una retórica pedante e intrascendente, sea por el aprovechamiento de la cultura superior que habían adquirido, para defender, cuando no incorporarse, a la clase de los privilegiados, que siendo minoría, vivían de la explotación de las grandes mayorías, fundamentalmente campesinas en la época, que poblaban el territorio

oriental. Esta era la regla fundamental, sin que obviamente, como el propio Varela lo reconoce, no existieran excepciones que honraban al individuo que así actuaba. Esta crítica histórica, de tremendas repercusiones en el Montevideo de los años 70 del siglo pasado, conmovió profundamente a la reducida clase de intelectuales que poblaban el país.

El escrito de Varela provoca el inmediato comienzo de una reacción contra el status imperante en la Universidad, que dará sus primeros frutos en el correr de 1880, con el surgimiento en ella del sector que propició el ascenso al rectorado de Alfredo Vázquez Acevedo, con el que comienza un período de reformas tendientes a modificar profunda y radicalmente a nuestra Universidad.

Casi un siglo ha pasado desde aquella época y la que nos toca vivir hoy. Este siglo se ha caracterizado en lo universitario por un permanente proceso destinado a transformar la institución, acercándola más a la sociedad en que vive, tratando de que de sus aulas salgan hombres con una formación comprometida con el destino de su pueblo y capaces de influir positivamente en el proceso de la definitiva independencia que quedara trunca, en 1830, al obtenerse la independencia política.

CORDOBA

Este proceso es el que culmina en estos últimos años con una identificación total entre lo que la Universidad quisiera para su país y lo que el pueblo oriental necesita y lucha por conquistar: la independencia económica. El pasa inevitablemente por el período reformista que, nacido en Córdoba en 1918, se extiende rápidamente al resto de América Latina.

En las ideas de la Reforma se nutre la gran mayoría de la clase universitaria que dirige nuestra Universidad de 1945 en adelante. Nada más oportuno, en consecuencia, citar algunas frases definitorias y de actualidad de su manifiesto liminar, en esta época de intervenciones del poder político en la enseñanza, y en que la represión, la prisión, la expulsión y la suspensión pretendiesen ser escuela pedagógica: Decía el Manifiesto de los estudiantes de Córdoba de 1918: "Si no existe una vinculación espiritual, entre el que enseña y el que aprende, toda la enseñanza es hostil y de consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden. Fundar la garantía de una paz fecunda en el artículo conminatorio de un reglamento o un estatuto, es, en todo caso, amparar un régimen cuartelario, pero no una labor de ciencia. Mantener la actual relación de gobernantes a gobernados es agitar el fermento de futuros trastornos. Las almas de los jóvenes deben ser movidas por fuerzas espirituales. Los gastos resortes de la autoridad que emana de la fuerza no se avienen con lo que reclaman el sentimiento y el concepto moderno de las Universidades. El chasquido del látigo sólo puede rubricar el silencio de los inconscientes o de

los cobardes. La única actitud silenciosa, que cabe en un instituto de ciencia es la del que escucha una verdad o la del que experimenta para crearla o comprobarla”.

HOY

Desde aquella Universidad de la década del 1870, hasta llegar a la del día de hoy, la modernización ha pasado por sucesivas etapas, comenzándose con la creación de las Facultades directamente relacionadas con la producción y la salud pública, continuando con la formación de mentes capaces de pensar autónoma y originalmente, para culminar, hoy, en la realidad que estamos viviendo, en que los conocimientos adquiridos y la posibilidad de pensar por sí mismo se pone conscientemente al servicio de un país que necesita de ellos para completar su proceso de independencia. Esto puede simbolizarse en la enseñanza, la investigación científica pura y aplicada, la asistencia pública y el asesoramiento técnico formando una unidad conceptual que guía todo el desarrollo universitario de los últimos años.

La que hemos reseñado es una de las fases de la democratización de la Universidad, aquella que pudo realizarse, por su naturaleza, al solo impulso de sus fuerzas internas, de sus docentes, de sus estudiantes, de sus egresados y que puso a ésta de cara al país, sirviendo sus auténticos intereses para consagrar sin reticencias los preceptos constitucionales que encabezan nuestra carta magna:

“La República Oriental, es y será siempre libre e independiente de todo poder extranjero; jamás será patrimonio de personas ni de familia alguna; los habitantes de la República tienen derecho a ser protegidos en el goce de su vida, honor, libertad, seguridad; todas las personas son iguales ante la ley no reconociéndose otra distinción entre ellas, sino la de los talentos o las virtudes”.

EL ESPIRITU DE LA UNIVERSIDAD

La segunda fase de la democratización de la Universidad, la que aún falta, la que de realizarse consagrará por siempre el camino “del espíritu de la Universidad”, en el sentido que lo planteó Varela, es la de su apertura a todas las clases sociales del país. Es la falta de esta apertura la que permite que digamos permanentemente: nuestra Universidad es aristocrática, con lo que queremos expresar, solamente, que la mayoría de sus estudiantes, proviene de las clases alta y superiores de nuestro país.

Pero si en este sentido nuestra Universidad puede ser llamada aristocrática, ello no se debe a que la situación imperante responda a un acto de decisión propia, consecuencia de la existencia en su seno, de un espíritu de casta.

Por el contrario, en los últimos 25 años, ha sido la baja participación que los hijos de obreros y campesinos tienen en la población, la permanente preocupación de las autoridades, de los docentes y de los estudiantes de nuestra casa de estudios superiores.

Pero sucede que esta circunstancia, que ha sido minuciosamente investigada por la Universidad a través de sus censos, de sus estadísticas y de sus estudios sociológicos no responde a otra cosa que al hecho ineludible que la Universidad, en el nuestro como en cualquier país, no puede ser ajena a los defectos sociales generados por las propias estructuras que imperan en la República. Y estas estructuras son las que impiden, por razones económicas y sus reflejos sociales que ustedes conocen tan bien, que las familias obreras y campesinas puedan costear el largo proceso educativo que significa comenzar a tomar un niño a los cinco o seis años, para que salga un hombre formado en la Universidad. Son veinte años en que no sólo es necesario invertir en útiles, alimentación, ropa, transporte, etc., para el joven que estudia, sino que demanda por lo menos 10 años que el joven, entre los 15 y 25 años, se quite del proceso productivo y que por consiguiente, siendo un fuerte consumidor, nada aporte a su sustento y al de sus allegados.

DE CADA DIEZ, UNO

Pocas son las familias y los jóvenes que en nuestro sistema social pueden cumplir este proceso formativo, sin grandes sacrificios, que sólo por excepción pueden superarse. Es así que en 1963 teniendo el país una población de cerca de 44.600 niños de 12 años, seis años después, en 1969, sólo 5.000 ingresaron a la Universidad. ¿Qué ha pasado con los otros? La Universidad lo dijo en febrero de 1970, cuando refutara el decreto del Poder Ejecutivo de intervención de la enseñanza media y lo volvió a decir meses después, con abundancia de información, en oportunidad del Congreso Nacional de la Educación y la Cultura.

Lo que ha sucedido es la consecuencia de una realidad social que la Universidad poco puede hacer directamente, en cuanto tal, para subsanar y que es muy simple de formular: nuestro régimen social no ofrece las mismas oportunidades de estudio a todos los jóvenes, independientemente de la fortuna de sus padres y de la región geográfica en que les toca vivir. Es ésta, posiblemente, la expresión más irritante de las injusticias sociales que nuestro estado consagra y promueve: hay jóvenes privilegiados y jóvenes desheredados. Y como la inteligencia poco tiene que ver con la fortuna de los padres o la región en que se ha nacido, esta selección antinatural de los cerebros que pueden llegar a recibir una formación superior en nuestro país, constituye no sólo una tremenda injusticia, sino también uno de los más grandes desperdicios de la más noble riqueza natural de la República: la humana.

EL PUEBLO

Los niños, los jóvenes, las inteligencias, quedan por el camino antes de que tengan siquiera la posibilidad de probar su capacidad para asimilar enseñanza universitaria. En efecto es así que en 1963, sólo el 54% de los chicos en edad escolar, cumplieron su ciclo primario completo, y de los que estaban en edad de recibir enseñanza media, sólo el 40.4% entraba en los liceos, en las escuelas industriales o en las agrarias. Menos del 10% de los jóvenes de 17 años ingresaron a la Universidad y sólo un 4% de ellos provenían de los sectores obrero o campesino.

Este problema no se subsana, a nivel universidad y sólo un 4% de ellos provenía de Bienestar Estudiantil, proporcionando becas, comida y hogar sano y confortable. Esto no es más que un parche: lamentablemente la solución de fondo no está en manos de la Universidad. Es el propio pueblo el que tiene que comprender donde está el mal y contribuir con su lucha militante —el voto de noviembre es la instancia inmediata— a resolver esta injusta y anti-nacional situación.

TODOS LOS JOVENES

Pero aún dentro de este régimen de injusticia que nos supera, el hecho real es que la sociedad sin Universidad no puede existir,

porque es en la Universidad donde se aprende a estudiar cómo solucionar por nosotros mismos los problemas que nos afectan sin recurrir a la ayuda extranjera, porque la historia muestra que por la vía de esta ayuda nunca superaremos la situación de mediocridad y dependencia en que hasta ahora hemos vivido.

Siendo la Universidad necesaria, habiendo internamente dado los pasos que la han convertido en una de las más útiles herramientas para consagrar nuestra no dependencia económica y cultural, el gran paso que falta es éste de abrirla a todos los jóvenes con capacidad para recibir la instrucción superior. Consagrar este principio será una revolución en nuestra sociedad. Por ello el día que el número de estudiantes universitarios, hijos de obreros y campesinos, comience a ser comparable con lo que estos dos sectores de nuestro pueblo representan en la población del país, podremos decir que estamos en la vía cierta de la superación del subdesarrollo.

Es nuestro ferviente deseo que de estas deliberaciones que hoy comenzáis surjan las iniciativas, el programa y la unidad necesarias para plasmar tan justo y necesario ideal.

Y os aseguramos que éste no es sólo mi deseo personal, sino que él traduce el sentir inmensamente mayoritario de la masa estudiantil y docente de la institución que aquí representamos, la Universidad de la República.



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

la educación en la crisis política de 1971

CARLOS A. MOURIGAN

Temas: 1. Perspectivas de la tradición democrática. 2. Los grandes grupos sociales en la agudización de la crisis desde 1967. 3. La educación en su contradictoria correspondencia con el desarrollo de nuestro régimen.

Método: En la descripción histórica, explicitar los nexos del sistema que condicionan los caminos de lucha por la educación.

Tesis: El aserto de J. C. Mariátegui de que "democratizar la enseñanza en cualquier país, no es posible sin democratizar su economía y por consiguiente su estructura política".

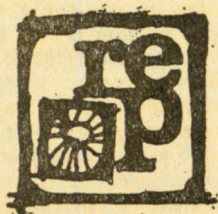
En los reiterados conatos de restricción de la democracia del último trienio, se ha dado el más violento receso de la educación sistematizada que nuestro país haya conocido, con luchas que han acelerado la crisis política. La tradición democrática que, no obstante todo su clasismo, ha tenido nuestra educación, en las actuales circunstancias se radicaliza; y alienta a sus fuerzas sociales a poner en jaque a la oligarquía abroquelada en la violencia. La lucha por la educación ha tomado un marcado tono político. Este no se debe solamente a que por vía del Estado se lleva a cabo lo principal de la educación sistematizada (ya por el aparato público, ora por el apoyo al sector privado) y por consiguiente, los conflictos en ella fuerzan pronunciamientos políticos. A más de eso, en la lucha por la educación deviene cada vez más ostensible el fracaso de la clase gobernante para dirigirla dentro del orden legalmente restringido de nuestra inicial forma democrática; se ha evidenciado que el proceso crítico que la educación atraviesa dimana de una más profunda crisis que la de sus elementos específicos; que su concepción y su estructura están en cuestión por una más amplia situación, que la política de la clase dominante, sin salidas, agrava ineludiblemente. La hora exige que esta conciencia, que se va haciendo política, sea profundizada y afirmada. Para ello es menester hacer comprender bien que los angustiantes problemas actuales de la educación, la violencia de la que se le hace objeto, la privación de recursos, las carencias de plazas, de docentes e implementos, la caída de la asistencialidad, las dificultades de orientación, las faltas de perspectivas tras la formación, corresponden a la relación efectiva entre la educación y nuestro régimen capitalista, desentrañada la cual se haría evidente que la penosa situación presente deriva de la política de una clase que caduca.

Los más eminentes revolucionarios, pensa-

dores y pedagogos de nuestro pasado encaraban el problema de la educación desde posiciones humanistas, que consideraban el desarrollo de la persona en concierto con el progreso de la sociedad, con nítida orientación política de afirmación democrática popular, desde la iniciativa artiguista de una educación que asegurara la democracia (en un contexto definido por una reforma agraria a fondo) y que proveyera a las necesidades de ilustración y promoción del pueblo combatiente por la independencia, al proyecto vareliano que abriera la educación al pueblo con un claro sentido de progreso económico y orientación anti-oligárquico, a las luchas de la Reforma Universitaria que pronto se imantaron por el ejemplo socialista. Estas iniciativas reformistas, que contaban para su instauración con la presión de las minorías intelectuales sobre el aparato estatal, cobraron un nuevo sentido político más amplio y nuevas posibilidades cuando, por la promoción del movimiento de los trabajadores, por la difusión del marxismo y la formación de un movimiento político de clase, se comenzó la concertación de la lucha de las fuerzas sociales de la educación con el movimiento obrero, planteando sus reivindicaciones como parte de la brega de clases. Por este camino, el movimiento por la reforma de la enseñanza se ha profundizado ideológicamente, y se ha hecho parte de los movimientos de masas condicionados por la crisis de todo el sistema capitalista, adquiriendo más efectivas posibilidades de concurrir a transformar los propios determinantes de su atraso, y un más cabal planteo de sus reivindicaciones en una alternativa democrática avanzada.

Para explicar la parte de la educación en la política de la clase dominante, dialécticamente, esto es: en su proceso concreto, conforme a la constatación de que "la política es la expresión más concentrada de la economía", hay que evitar el simplismo ecléctico que el

estructuralismo actual revive) de considerar por un lado la economía, por otro la política y por otro más todavía a la educación, cual facetas distintas aunque relacionadas; hay que encarar todos los aspectos de las contradicciones en las correlaciones de su desarrollo histórico concreto. No se trata en el caso, de una aclaración especulativa, sino del aspecto teórico de urgentes prácticas, como siempre que ocurren agudizaciones en el terreno político: es necesario plantear qué fuerzas actúan y cómo están ellas agrupadas, para hallar su salida viable. Es una unilateralidad metafísica falaz, a más de un grueso desconocimiento histórico, considerar el desarrollo educativo como obra exclusiva de la clase dominante. Lo es también considerar la lucha por la educación y sus condiciones como librada por las fuerzas sociales a quienes ellas directamente conciernen, con abstracción de los largos combates en que están empeñados los demás sectores sociales, frente a todos los aspectos de la política de la clase dominante, la lucha por la educación incluida. Y es finalmente un error del mismo tipo, desviar a las fuerzas sociales que luchan por la educación, de su brega específica debidamente articulada con las demás fuerzas populares, haciéndolas deponer sus reivindicaciones (aunque sea provisoriamente) por genéricas consignas antioligárquicas. Sustituir el planteo de sus reclamos por el de métodos de lucha, aislándose de la propia masa del sector y sus inmediatos concernimientos.

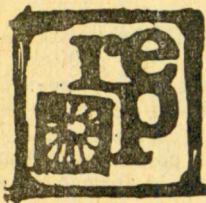


Con el golpe inflacionario de las devaluaciones de noviembre de 1967 y abril de 1968, los sectores más poderosos de la clase dominante adquirieron, a costa de los demás sectores de su misma clase y de los trabajadores, obviamente una gran capacidad de manobra, la que por vía de la banca emplearon: en concentrar a la banca misma; en la apropiación de los entes autónomos y servicios estatales que procuraron desnacionalizar; en la concentración de tierras; en el control del comercio y la producción media; en especular con carne y lana, dejando caer la industria ya

en descaecimiento. La desmesurada devaluación por encima de las exigencias del momento, tras el impacto inicial, sobre una relativa estabilización cambiaria, permitió a ciertos sectores del comercio medio y la mediana producción, como a los restos de la industria en cerco, seguir en una relativa estabilidad que la congelación de precios y salarios trataba de asegurar. Mientras, la burguesía entreguista pasaba de la especulación con los cambios a la especulación para la concentración, a lo que llamara "re-estructuración". El durísimo impacto sobre las capas populares de ingresos fijos, lo encaró la oligarquía colocando a sus hombres en el gobierno y aplicando medidas de fuerza dirigidas a quebrar y aislar a las organizaciones obreras, buscando el enfrentamiento total y rápido. Obstó a este propósito la táctica de la CNT con su hostigamiento multilateral, escalonado y permanente, que a más de mellar la congelación salarial aisló a la oligarquía cada vez más. Pronto los sectores medios y pequeños de la producción y el comercio, bajo el triple peso de la supeditación a la burguesía entreguista, la re-estructuración, y la reducción del poder de compra de los trabajadores, también ensayaron quebrar la congelación y se vieron llevados al borde de la ruina, escindiéndose de la política de la clase dominante. El aumento del endeudamiento durante el trienio 1967-1970 de aplicación de las recetas de FMI, creó una bomba de tiempo inflacionaria que ya ahora está estallando.

Durante el período se profundizaron y ampliaron en consecuencia los conflictos sociales, cobrando un definido cariz político, al tiempo que las organizaciones políticas policlasistas eran abandonadas como instrumento de poder por quienes realmente gobernaban, con sus medidas, la clase dominante quemó políticamente a sus personeros y se redujo la base social del gobierno. Al cabo del trienio, la clase obrera organizada tendía sus fuerzas ampliadas y se plegaron a sus posiciones numerosos sectores de las capas medias, al punto de convertirse ella en la columna central de la alianza política del pueblo y generalizar en este su programa. Las clases dominantes ya no pueden ni podrán ejercer su dominio como antes. En este trienio, llega a nuevo nivel el proceso que arranca de mediados del 50, signado por la reforma cambiaria y monetaria, pero también marcado por la nueva estrategia de entonces de la vanguardia obrera. El proceso uruguayo actual solo se hace comprensible desde la composición de ese movimiento de masas que acetamos según el desarrollo económico reseñado, movimiento que, en plena crisis a mediados de los años 50, con la unificación obrera, la movilización de sectores medios avanzados en torno a ella, y sus sucesivos pasos de avance político sobre la base de una justa comprensión del proceso revolucionario que sacudía al continente, preparó la fuerza social capaz de enfrentar la estrategia global del imperialismo en la post-

guerra. La clase obrera, con sus paros generales de 1968, 69 y 70, con múltiples luchas muy duras, abrió nueva alternativa política para todas las fuerzas progresistas.



La educación sistematizada específicamente tuvo un gran incremento en todos sus aspectos con la afirmación del capitalismo. (1870). Esta correspondía a que a través de ella la burguesía viera un modo de capacitar rudimentariamente fuerza de trabajo; de preparar sus propios cuadros y difundir sus postulados ideológicos, con un gasto que fiscalmente hacía recaer sobre toda la población. Las clases populares veían en ello la posibilidad de acceder a bajo costo a los "beneficios de la cultura": a la calificación que las valorizase como fuerza de trabajo; a la posibilidad de movilidad vertical individual; y los contingentes inmigratorios veían la posibilidad de integración a la comunidad de valores. Pero el carácter elemental de la actividad productiva y de los correspondientes servicios y administración no requerían una preparación muy intensa, aunque a la afirmación ideológica de la clase burguesa convenía dar penetración a la educación. En las luchas por la gratuidad real, por el laicismo, por más y mejor educación, las capas populares pugnaban por reivindicaciones que iban más allá del desarrollo de las fuerzas productivas y las relaciones de producción dominantes. El propio ideario vareliano contenía reivindicaciones iluministas que iban más allá de los estrechos intereses burgueses entre los que se abrieron paso, y la lucha por la educación en los niveles medios y superiores que vino después, movilizó a las capas intelectuales progresistas a concurrir con las luchas de los trabajadores. Todo lo cual, llevaba más allá de lo que requerían los postulados de la economía dominante, dando lugar a enfrentamientos políticos por lo que el vínculo de la educación con la política de la clase dominante se revela como complejo y contradictorio. En este primer lapso, si bien se difundió la ideología de la clase dominante, de marcado reformismo, se desarrolló la conciencia de las masas harto más allá de la calificación. En la crisis política del 30, el sistema de educación fue por ello importante frente de resistencia y lucha.

En la etapa de movilización de recursos de

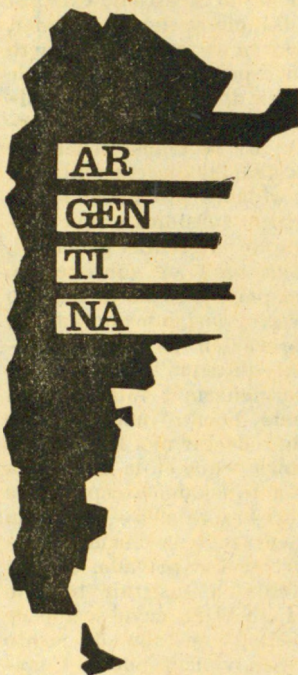
nuestra economía, en la década 1935-45, durante la crisis y conflagración bélica, para la industrialización, se aumentó considerablemente la enseñanza elemental que calificó la mano de obra urbana a una proporción que se mantuvo creciente durante la década siguiente de relativo desarrollo. También en correspondencia con las exigencias renovadas de la producción y la administración, según cambios tecnológicos importantes pero que no requerían una especialización muy alta, salvo para ciertos escasos cuadros, dio cierto desarrollo a la formación técnica media y superior. Por ello, el crecimiento de la enseñanza media y superior en el período siguiente (1945-55), correspondió a la prosperidad relativa de nuestra deforme industrialización y a su desproporcionado sector terciario. Pero los propios sectores de la educación planteaban reclamos técnicos que iban más allá de esas condiciones de las fuerzas productivas. Y si bien la clase dominante seguía propugnando por el sistema su afirmación ideológica, las luchas de la enseñanza de esos años desbordaban en la arena política y resistían los embates del poder, así como eran sensibles a los avances de los EE.UU. en el continente, al tiempo de bregar por sus reivindicaciones específicas; con esto apuntaban también ahora más allá de la ideología que se quería imponer. Para lo que el desarrollo de las fuerzas productivas requería en la década 45-55, alcanzó con los cuadros preparados en la década anterior, y ello dio cuenta del estancamiento en los gastos efectivos en educación. Los fenómenos migratorios internos y el normal crecimiento demográfico agudizaron el desequilibrio de la enseñanza elemental; el paso de grupos de períodos anteriores a la enseñanza media y superior excedió a estas, y todo el sistema adoleció de penuria económica. Esta última se agravó con la crisis de fines de la década, y desde entonces a la década 55-65 se sucedieron las luchas por recursos frente a los intentos de adecuar la educación a las exigencias del medio económico social en receso, luchas en las que las fuerzas sociales de la educación retomaron los planteos anti-imperialistas y confluyeron con las luchas de la clase obrera, con exigencias que iban más allá de las limitaciones del sistema, forjando la alianza de las fuerzas sociales de la educación con las de los trabajadores. La disfuncionalidad del sistema con las fuerzas productivas en estancamiento (en el agro) y en retroceso (industria, comercio y servicios), esto es con las bases, se hizo notoria, como comenzó a hacerse crítica al nivel de la superestructura ideológica deseada por la clase dominante. El poder político, aplicado a una línea económica impuesta por el imperialismo, que obstaba a todo desarrollo real, entró, respecto a la educación, a restringir el sistema, reduciéndolo por la privación de recursos para gastos; aunque tuvo que enfrentar represivamente los reclamos de las fuerzas sociales de la educación unidas a los demás sectores laborales, y de-

La reforma educativa dispuesta por el gobierno militar de facto en la Argentina, y hoy paralizada por la protesta general que suscitó y la falta de recursos, presenta diversos aspectos, que es preciso analizar, desde un comienzo, para su cabal apreciación. Por eso vamos a dividir este artículo en tres partes: antecedentes de la reforma, exposición crítica de la misma, lucha gremial contra su implantación.

1. La necesidad de una reforma estaba en el consenso general, pues el sistema educativo argentino, desde la caída de la democracia, en 1930 —a la que sucedieron gobiernos militares, y otros nacidos del fraude o de pronunciamientos electorales bajo presión oficial y con proscripción de partidos—, la enseñanza pública, en todos sus niveles y modalidades, había sufrido un constante deterioro, promovido desde las esferas oficiales, al ser copados los ministerios y consejos de educación por las fuerzas regresivas y clericales, a las que sólo interesa propagar, mediante subsidios, a la escuela privada. Esta, especialmente la de nivel medio o secundario —que prospera en las ciudades y entre la clase media y pudiente—, había incrementado a razón de dos o tres a uno respecto de la oficial. Por otra parte, si hasta 1930 la Argentina había marchado, técnicamente, al día, y en muchos establecimientos, y en las principales escuelas normales, aplicábanse los principios de la llamada escuela activa, a partir de entonces tales innovaciones fueron proscriptas, el trabajo del educador hízose rutinario, a través de programas deficientes e instrucciones prolijas y rígidas, no hubo libertad alguna para innovar, no se erigieron ni repararon edificios escolares, excepto en la época peronista —cuya labor positiva naufragó en la demagogia—, no existieron cursos de perfeccionamiento docente ni escuelas pilotos en el número necesario, ni se provió de material moderno y muebles a las escuelas. El resultado fue que en 1966, cuando asumió el poder el grupo militar que aún lo detenta, el estado de la enseñanza pública era ruinoso, en contraste con la situación próspera de los colegios privados, que a las cuotas pagadas por los alumnos suman enormes subsidios, estimados en el orden nacional —único inocultado— en más de veinte mil millones de pesos (unos 50 millones de dólares). Los del orden provincial, municipal y de grandes empresas nacionales y foráneas, otro tanto o más. Con todo, los establecimientos de la enseñanza privada representa un 22,1% del nivel pre-primario; un 10,4% del nivel primario, un 48,5% del medio. El 41,8% del Superior y 32,6% del extra-universitario (profesorado, carreras artísticas, etc.). Respecto al número de alumnos registra estas proporciones: 23%, 15,8%, 32,8%, 17,4%, 34,6% respectivamente.

La valla para mayor desarrollo de esta enseñanza la constituye el bajo poder económico de la mayoría, mermando constantemente por la inflación, que este año se calcula en no

la "reforma" educativa



ATILIO E. TORRASSA

menos del 40%. Baste decir que este gobierno subió al poder con el dólar a \$ 210 y hoy se cotiza oficialmente en \$ 440, y en el mercado paralelo —léase bolsa negra—, a \$ 543, dentro de un proceso continuo de "minidevaluaciones".

La reforma escolar, junto con plan de expansión social y económica del país, venía elaborándose, desde varios años antes del golpe militar, por el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE), el cual, siguiendo las pautas de UNESCO y CEPAL, y en un plano objetivo, había llegado ya, en 1966, a interesantes conclusiones, que sólo vieron la luz en 1968, primero en una publicación sintética, luego en dos grandes tomos, con el título de "Educación, recursos humanos y desarrollo económico y social". En resumen, el proyecto, en la parte relativa a educación, propugnaba lo siguiente: llegar, en el lapso de diez años, mediante una escuela asistencial, combinando doble escolaridad, comedores escolares, transporte y entrega gratuita de libros y útiles, al 90% de escolaridad hasta séptimo grado —hoy no llega a este tope ni la mitad de los inscriptos,

por deserción en los cuatro primeros—; y al mismo tiempo ir proveyendo, hasta la misma proporción, tres años de enseñanza media, vocacional, articulada con los estudios técnicos y los conducentes a las distintas ramas de la universidad. A este efecto preconizábase elevar el porcentaje del PBI al 5%, por lo menos para educación. Este proyecto solo suscitó dos objeciones: a) la supresión masiva de las escuelas normales y su traslado al tercer nivel, sin antes haber hecho un estudio exhaustivo de las necesidades que se debían atender, y reparando tan solo en su excesivo número (813, de las cuales 565 privadas, en virtud de una equivocada política de subsidios y la falta de horizontes educativos, variados y modernos, para la mujer); b) la transferencia de escuelas primarias sostenidas directamente por la Nación a las autoridades provinciales, sin antes asegurar, mediante subsidios o una participación equivalente de las rentas generales, los medios económicos para su subsistencia. Ese plan convenía al país, pero no al negocio escolar privado. Por eso, casi inmediatamente de anunciarse la aprobación de esas “políticas y estrategias en educación”, un ministro de neta filiación reaccionaria y falangista, el Dr. Mariano Astigueta, nombró una comisión asesora encargada de redactar una ley orgánica de toda la enseñanza— que en la Argentina no existe, pues se ha legislado, excepto para el nivel medio, por leyes especiales—, comisión compuesta por elementos de la misma filiación, procedentes del sector privado. La ley propuesta, y que venía a sustituir todo lo proyectado, por el CONADE, cuyo sector de educación fue disuelto, constaba de ciento once artículos, y en ella, violentando la Constitución Nacional Argentina, sus leyes de educación nacionales y provinciales, y los preceptos reguladores de los principales países del mundo, estatuíase que la educación no era función esencial del Estado, sino meramente “supletoria” o “subsidiaria” de la actividad de la familia, la Iglesia y los particulares. Un proyecto que parece inspirado en la ley Falloux, de la Francia reaccionaria de 1850! Las constantes alusiones a la formación religiosa, al papel principal de ésta en el proceso educativo, daba a entender que se volvería a las épocas nefastas en que imperó la enseñanza católica, impuesta por toda suerte de presiones. El sistema, excepto en el nivel universitario, —que se estimaba “reformado” con tres leyes anacrónicas dadas por este gobierno para el ámbito nacional, provincial y privado, respectivamente —estaría regido por la Secretaría de Estado de Cultura y Educación, la Conferencia Federal de Educación (constituida por los ministros de educación de las provincias) y el Consejo Federal de Cooperación de la Comunidad, cuerpo consultivo, con representación de las federaciones de padres y madres de familia (todas ellas católicas), de las confesiones religiosas reconocidas, de los docentes, de los establecimientos no estatales, de los sectores obreros y patro-

nales y de otros “que demuestren encontrarse interesados en el proceso educativo”. El presupuesto y la iniciativa se repartiría entre todos. De esta suerte, el sector privado adquiriría independencia económica, después de haber logrado, con el gobierno de Arturo Frondizi —sin que los posteriores se atrevieran a modificar esta situación ilegal— plena libertad técnica, y de promover directamente, a sus alumnos, con carácter de unidades autónomas. Desde entonces no corrían el riesgo de que exámenes e inspecciones prolijas demostraran que el 90 ó el 100% de eximición, común en ellas, constituían formas de un vergonzoso comercio.

En ese proyecto, que luego fue reducido a 45 artículos, pero sin perder su intención privatizante y regresiva, aparece lo que después ha sido el basamento de la “reforma educativa”: reducción de la escuela primaria a cinco grados; constitución, con los dos que se le restan y otros tantos que se toman del primer ciclo medio, de una “escuela intermedia” de cuatro años; prosecución de los estudios, con un bachillerato de tres años, que equivale a la enseñanza técnica, o faculta para los estudios superiores. Aún no se ha concretado bien esto, ni las formas de circulación horizontal y vertical. Todo se mueve en el plano del desorden y la improvisación.

2. Esta reforma, que al principio, con el Dr. Astigueta, tuvo violentos caracteres de repulsa hacia todo lo anterior, y que atribuyó a deficiencias de las leyes y a la falta de actualización de los docentes los males reconocidos: repetición en los primeros grados, deserción escolar, falta de adecuación a las necesidades de una Argentina “moderna”, supuestamente ubicada en la “era científica y tecnológica”, se suavizó en sus postulaciones con los sucesivos ministros —promedio de duración: un año—, que fueron los doctores Dardo Pérez Guilhou, José Cantini y el actual, Gustavo Malek. La reforma fue considerada inconsulta, regresiva, privatizante e inconstitucional. No hubo, durante su largo proceso gestor, desde 1966, en que fue enunciada vagamente, hasta la fecha, consulta alguna a los sectores directamente interesados: padres de familia y docentes, y todo concibióse en el misterio de los gabinetes, por tecnócratas sin ningún aval de obra seria, todos de inclinación falangista y con intereses en la enseñanza privada. No le faltó a la postre la nota de escándalo, con unos textos editados en España, plagados de dislates históricos y geográficos, que debieron ser retirados de circulación, y de cuyo negocio fracasado participaban los propios asesores ministeriales. Hay otro, mayor aún, cuyo final se desconoce: la contratación de textos y de técnicos en España, mediante la Oficina Iberoamericana de Educación (O.I.E.), instrumento de penetración franquista, regida por el influyente Opus Dei. En Bolivia fueron rechazados, recientemente, libros que el gobierno anterior había contratado por esa vía. Eran caros, con groseros errores,

y ordenóse una investigación del presunto negociado.

¿Por qué se oponen a la reforma las entidades docentes argentinas, que han hecho paros en todo el país para reclamar su derogación? No es, como se atrevió a decir el gobierno, por rutina, por oposición al cambio, por espíritu conservador. Existe en el país un 10% de analfabetismo entre los mayores de 14 años (o sea un millón ochocientos mil iletrados), la deserción escolar llega a más del 55% y la repetición en primer grado, al 25%. Con la reducción de la escuela primaria a cinco grados no se resuelven esos problemas, como se arguye, sino con medidas económicas y sociales. Suprimir el 6º y 7º grado, tachándolos de inútiles, mera repetición de los anteriores, es no saber estructurarlos para que cumplan los objetivos que se asignan a los dos primeros años de la escuela intermedia, que ya se ensayó aquí, sin éxito, en 1916. Antes que pensar en una escolaridad de nueve grados —que por otra parte no se hará obligatoria sino “en la medida que los recursos lo permitan”— o sea, con este gobierno u otro similar, para las calendas—, es menester convertir en realidad la obligación de siete, ya inserta en la ley nacional desde 1884. La repetición en primer grado, que es enorme en las zonas rurales y en el ámbito peri-urbano de las grandes ciudades, con sus “villas miserias”, es un fenómeno para el cual se requiere proveer asistencia integral a millares de niños, enfrentados a la escuela primaria sin la base de educación familiar, desnutridos, sin ropas adecuadas para cada estación y amontonados en escuelas que funcionan en casuchas, ranchos destartados y tranvías en desuso, a modo de aulas. Sin afrontar estos problemas, no hay solución, como se ha visto en las experiencias realizadas en México y, recientemente, en Chile (el reparto de medio litro de leche a cada niño mejoró la asistencia y el rendimiento escolar). Tampoco se resuelven con la promoción automática, hasta tercer grado, que últimamente, con otras novedades técnicas, se han injertado en la reforma, en el afán de hacerla aceptable. La deserción se producirá al concluir el tercer grado, creando un problema: ¿qué se hace con los repitientes?

También es ingenuo creer, con una estrecha concepción de la dinámica de grupo —otro de los últimos aditamentos técnicos— que ha de mejorar el rendimiento yendo los alumnos, los tres primeros grados, bajo la dirección de la misma maestra. ¿Acaso puede darse, sin más, como no conflictiva, cualquier relación accidental, del niño, sea con la maestra o con los otros compañeros? Todo esto indica que se quieren dejar de lado los dos graves problemas o atribuirlos solamente a causas endógenas cuyo remedio surgirá de la actualización del maestro y el empleo de procedimientos activos. La reforma también apunta hacia la formulación del currículum, sobre bases dadas con mucha imprecisión, por los docen-

tes, el director, el supervisor y los padres, adaptada a cada escuela. Pero esto es más una concesión a la enseñanza privada que una norma de liberalización técnica de la escuela oficial, que no se tiene interés en mejorar y difundir. Tampoco con esta medida se atacan los problemas fundamentales que hemos señalado. Con cualquier cambio técnico, el niño mal alimentado no rinde, y los padres, acuciados por la miseria, envían sus hijos a trabajar prematuramente. En el examen de todos los documentos oficiales sobre la reforma, que preparé para los Nucleamientos Docentes (difundido por ATEP, Agreración Tucumana en Educadores Provinciales), he señalado, tomando una provincia argentina de un nivel económico medio, que la mayoría de los niños empiezan a trabajar entre los 9 y los 11 años, lo que se traduce en elevados índices de deserción. Sin mejorar el nivel económico de las familias, de suerte que puedan privarse del aporte de sus hijos hasta los 14 años, no hay posibilidad de asistencia completa a la escuela de siete grados y, mucho menos, a la de nueve. Esto sin tener en cuenta el problema presupuestario, no resuelto, de implantar masivamente la escuela intermedia, con locales adecuados, talleres, laboratorios, maestros por áreas, discoteca, mapoteca, diapoteca, aparatos grabadores, y otras cosas que se detallan en las “bases de la reforma”, en una delirante exposición pedagógica.

Además, la escuela intermedia viene a perturbar toda la enseñanza de segundo nivel, en acelerado desarrollo, dada la alta concentración urbana (75%) y las exigencias ocupacionales, pese al lento y distorsionado proceso industrial del país, cada vez más dependiente del capital monopolista extranjero. La enseñanza técnica masculina había llegado al 15% del nivel medio, dividida en dos ciclos! el primero, de tres —con uno terminal, para recibirse de experto— y otro también de tres años, para alcanzar el grado de técnico en alguna especialidad. En evidente retroceso, sobre planes anacrónicos, —artesánías y quehaceres domésticos—, moviase la enseñanza profesional femenina, que se trataba de renovar haciendo mixtos los cursos técnicos anteriormente citados. Irrelevante índice del atraso de una explotación latifundista, de bajo rendimiento y en crisis permanente, la enseñanza agro-técnica, que apenas ha alcanzado un 0,5% del total. Para los intereses imperialistas, que actúan con la complicidad de la oligarquía local y sus aliados castrenses, la reforma significa frenar el desarrollo de la educación técnica, como antes, por la misma influencia, desmanteláronse las facultades científicas —excepto en las carreras cuyos egresados interesan a los países monopolísticos—, a fin de mantener a la Argentina como proveedora de materias primas o semielaboradas, y comprador de manufacturas a buen precio. El drama de América, también está reflejado en la enseñanza.

La reforma tiene dos caras: una mira hacia

Estados Unidos, y de allí copia esquemas, basados en el activismo neo-deweyiano, y en la dinámica de grupo, amén de las matemáticas y la gramática estructurales —discriminatorias de cierto tipo de inteligencia, que conviene al capitalismo tecnocrático—, programa que han de realizar los colegios privados, para formar las élites; los grupos de poder; la otra, mira hacia España, a su escuela del estado, ruinosa, sin elementos, con docentes mal retribuidos, para los pobres. De cinco grados en las ciudades, y adiestramiento práctico luego, forjador de mano de obra barata. De uno a tres grados en ambientes rurales, hasta tanto el nivel de explotación no demande otra cosa. En países capitalistas, con división de clases, con la concentración del poder y la riqueza en una minoría, hablar de “igualdad de oportunidades en educación”, de una obligatoriedad real, de educación permanente, etc., es entrar en el terreno de los mitos con los cuales se quiere engañar al pueblo o defender una fementida democracia. La educación, lo he repetido en libros, folletos, artículos, conferencias, no es, como se pretende, una panacea universal. Es solo un resorte, entre otros, para promover, dentro de un proceso revolucionario, la transformación de la sociedad. El gobierno castrense argentino, al servicio del capitalismo internacional, con ministros de hacienda impuestos desde Estados Unidos, y con una economía cada vez más dependiente y más pauperizante de las clases humildes, no podía preparar otra reforma educativa, cuyo fin no es dar más y mejor educación al pueblo, sino intentar someterlo y amoldarlo a los intereses que sirve.

3. Los docentes, aunque no han conseguido formar una federación única que los congrege, han logrado unirse mediante un acuerdo, y decretar paros de 24, 48 y 72 horas (más del 90% de ausentismo), para reclamar mejores sueldos y la anulación de la reforma. En lo primero, han logrado un índice mayor, aunque aún distante del que les correspondería por aplicación del Estatuto del Docente. Preparan nuevos paros, y existe un acercamiento a las centrales obreras, especialmente en las provincias, donde la CGT regional no está tan entregada al peronismo, y sin fuerza real, como en la gran urbe porteña. En lo segundo, la reforma educativa, que debía entrar en un proceso acelerado, ha sido congelada, en parte

por la presión gremial, y también porque, dice el gobierno, no hay fondos para pagar sueldos decorosos y mejorar las escuelas (aunque existen cuando se trata de gastos burocráticos y militares). El gobierno, en realidad, no cree en la reforma, y la utiliza como recurso de propaganda, en medio de su fracaso total: económico, social, sanitario, cultural, etc. La reforma es para que la realicen los sectores privados, y en beneficio de las clases pudientes. Este gobierno, que habla de “asegurar la igualdad de oportunidades de educación para todos”, ha disminuido, su esfuerzo, dentro de su esfera nacional contrastando con los aumentos del orden provincial, municipal y privado—, al cumplir cuatro años de actuación (1966-1970), en 4.219 establecimientos y 161.601 alumnos, y ha promovido, en el sector privado, un incremento, con subsidios, de 1.643 y 187.284 respectivamente. No se crearon en ese lapso universidades nacionales, y el número de alumnos se redujo de 221.522 a 198.656. Las universidades privadas aumentaron de 12 a 24, y los alumnos, de 17.092 a 34.591. ¡Más del cien por ciento! Por reciente decreto, pueden recibir subsidios, y, sin duda, los obtendrán, aunque para ello se desatienda aún más a las instituciones estatales. Por un lado, el ahogo económico; por otro, anaerónicos exámenes discriminatorios, exigencias rígidas de horario, escasez de servicios bibliotecarios, ínfima proporción de becas, profesores y autoridades escogidos entre los adictos al régimen imperante, etc., todo tiende a resucitar el modelo clasista, dogmático y reaccionario, de la universidad anterior a la reforma de 1918. La lucha estudiantil, con apoyo obrero y de otros sectores de la comunidad, ha logrado detener este proceso, y el gobierno ha tenido que reconocer su fracaso en política universitaria. En los otros niveles, como hemos visto, no ha tenido mejor suerte. Pero el triunfo solo vendrá con el restablecimiento de los resortes constitucionales y la erección de una democracia popular, de signo revolucionario, como la que está madurando en toda América. Este continente, hoy avasallado, de ser la tumba de quienes se sienten sus amos. En recinto más estrecho y lejano, válganos el ejemplo, la unidad, el heroísmo, el espíritu indomable de lucha de un pueblo pequeño ha hecho morder el polvo a la más gigantesca organización imperialista.

PARA SU FIESTA

LAFAYETTE - FOTOS

FOTOS EN COLOR — BLANCO Y NEGRO

MURALES PLASTIFICADOS

FILMACIONES

PROFESIONALES RESPONSABLES

TEL. 59 51 07

reforma

o

contrarreforma

ARTURO DIEGUEZ

Nuestro país

La Argentina es un país extenso y rico. Su superficie ocupa 2.808.490 km². de los cuales la mayor parte se halla en el extremo sur de América. Este territorio se extiende de Norte a Sur lo cual le permite gozar de una variedad notable de climas y suelos. Es por ello que cuenta con praderas de pastos tiernos adecuados para la mejor ganadería, tierras aptas para toda clase de cultivos, bosques de maderas valiosas, ríos de gran caudal y caídas de agua considerables que pueden proporcionarle riego y energía abundantes y además su subsuelo encierra importantes yacimientos de petróleo y distintos minerales.

Sin embargo, la mayoría de su escasa población, 23.364.431 habitantes, no disfruta plenamente de los beneficios que podrían aportarle semejantes recursos.

En efecto, aun cuando conquistamos la independencia política de España hace ya más de siglo y medio, las bases fundamentales de la economía han permanecido siempre bajo el dominio de los monopolios extranjeros, de la oligarquía terrateniente y la gran burguesía nativa.

Esta situación es la que impide la expansión económica de un país tan excepcionalmente dotado como el nuestro y condiciona la distribución inequitativa de los bienes.

Por otra parte, si bien en el transcurso de este período histórico Argentina ha dejado de ser un país agrícola-ganadero para transformarse en uno agrario-industrial, aquella misma situación determina que el propio crecimiento industrial sea deformado y dependiente.

Bases históricas

Esta realidad se refleja con claridad en el desenvolvimiento del proceso educativo nacional.

Los orígenes del sistema educativo argentino se hallan estrechamente vinculados a nuestras luchas por la independencia nacional.

Durante la época de la Organización Nacional, en la segunda mitad del siglo pasado el fomento de la instrucción pública, primordialmente del nivel primario, se convirtió en uno de los planes fundamentales del plan político y económico.

Fue en esta época donde se hizo sentir la presencia de la acción de Domingo Faustino Sarmiento a quien se puede considerar con toda justicia el promotor de toda la legislación que hizo crecer a la escuela única estatal, fundamento de todo sistema educativo democrático.

En 1884 se sancionó la Ley de Educación Común N° 1420.

Por ella se implantó la enseñanza primaria gradual, gratuita, obligatoria, y neutral en materia de religión. También favorecía la enseñanza mixta.

Si bien acepta la libertad para recibir instrucción en establecimientos privados o en los propios hogares de los niños, determina claramente la asunción por parte del Estado de su función educativa al prescribir la creación de escuelas estatales gratuitas, puntualizar los contenidos mínimos, conservar el derecho de inspeccionar la actividad privada y otorgar los certificados de capacidad correspondientes.

El presupuesto debía constituirse con los

impuestos a la herencia y a la venta de tierras.

Como podremos observar, y pese a que diversas medidas la fueron anulando en parte, esta escuela fue eficaz en la medida en que lo permitieron las estructuras socio-económicas de nuestro país.

Panorama educacional

Una observación del rendimiento de nuestro sistema educativo en términos generales nos obliga a reconocer que no obstante la amplitud democrática de sus bases legales, la persistencia del subdesarrollo económico y social en grandes zonas del país muestra que persisten con gravedad dos grandes problemas a resolver: la repetición de cursos y el abandono prematuro de la escuela.

Con respecto al analfabetismo reconocemos que cuando Sarmiento ordenó efectuar el primer censo en el siglo pasado, la cifra alcanzaba al 80% mientras que para 1947 ya había descendido al 12%.

Si bien es cierto que ese porcentaje es la expresión mínima de las cifras reales debido a la imperfección de los instrumentos de recolección de datos, alcanza a mostrar la eficacia de la Ley Nº 1420 y de las leyes de educación común provinciales. Es por ello que el analfabetismo no alcanza las cifras alarmantes de otros países de América, Asia y África.

Pero es necesario destacar que la deserción y el atraso social también conspiran contra la veracidad de esos porcentajes puesto que la consideración del "analfabetismo por desuso" agravaría el panorama. También nos obliga a inferir que el promedio cultural de nuestra población es muy bajo lo cual desmiente las apreciaciones ligeras que se pueden hacer observando la venta de libros y revistas en las ciudades litoraleñas.

Las diferencias regionales nos muestran la existencia de "dos países": el de la Capital Federal y parte de la zona pampeana y el de las provincias pobres:

Región	% de analfabetos
Capital Federal	1,28%
Provincia de Buenos Aires	5,99%
Provincia de Santa Fé	9,48%
En el otro extremo:	
Provincia de Chaco	26,31%
Provincia de Santiago del Estero	27,33%
Provincia de Corrientes	30,66%

Investigaciones parciales también han mostrado que estas últimas cifras también se encuentran en las zonas prósperas; en el cono urbano y en las villas de emergencia de las grandes ciudades.

Pero con todo, el problema más grave lo constituyen la deserción y la repetencia de cursos sin cuya solución prioritaria es imposible prever ninguna extensión o modernización auténtica del sistema educativo.

En 1966, el porcentaje de deserción era de 58,6%. Este porcentaje incluye tanto a los que abandonaron la escuela como a los que se retardaron en el cumplimiento del ciclo. Por ejemplo, en 1955 repitieron 384.909 niños en todo el país. De ellos 170.909 lo hicieron en 1er. grado, casi la cuarta parte de los inscriptos; 74.328 en 2do. grado y 55.694 en tercero. (1)

La distribución geográfica de los índices de deserción también reflejan la deformidad económica y social de nuestro país: el 70% de los inscriptos se mantiene hasta el 4º grado en la zona pampeana pero solo hasta 2º en el Sur, el Noroeste y el Noreste. En la Capital Federal repiten 1er. grado el 10% de los matriculados pero en Santiago del Estero lo hace el 39,9%!

La gran mayoría del pueblo argentino no completa siquiera la escuela primaria.

Las escuelas primarias, las medias en sus distintas modalidades y aún las Universidades abren sus puertas por igual a toda la po-

blación mientras que las condiciones socio-económicas impiden la retención dentro del sistema, impiden su extensión y afectan por lo tanto el nivel cultural de todo el pueblo.

En las escuelas medias y en el nivel superior la deserción también causa estragos: Sólo el 51,4% de los inscriptos en media egresan y en el nivel superior la deserción es del 60%.

Por otra parte, una rápida mirada a las instituciones escolares en particular nos muestran que ellas no ofrecen los paliativos pedagógicos que permitieran atenuar la gravedad de estos problemas. Por el contrario, la cristalización y la obsolescencia de las normas organizativas los favorecen.

Desde el año 1930 el presupuesto educativo ha ido disminuyendo con muy contadas excepciones. Las condiciones materiales de las escuelas públicas, de los colegios de enseñanza media y de las universidades estatales son pésimas. Las asociaciones de padres cooperadores se han convertido en la mayoría de los casos en sostenes económicos: recaudan fondos destinados a la construcción y refacción de aulas, la adquisición de material didáctico y aún se desempeñan como personal de maestra sin salario.

Los servicios asistenciales no cubren siquiera una cuarta parte de las escuelas primarias, no existen en los niveles medios y el porcentaje de becarios universitarios es exiguo tanto por el número como por el monto de las asignaciones.

Las relaciones supervisor - director - maestros son netamente verticales y la participación de padres y docentes en el gobierno de la educación, previsto por las leyes del siglo pasado, han ido disminuyendo como reflejo de la crisis de la democracia política. En la enseñanza media está prohibida la agremiación estudiantil.

Todo este panorama se agrava por la presencia persistente y creciente de la enseñanza privada.

La enseñanza privada:

Las leyes de educación pública del siglo pasado permitieron el desarrollo de la enseñanza privada en los niveles primarios y medios reservando el derecho del Estado para otorgar títulos y prescribir los contenidos mínimos. Pero, los sectores de empresarios de la enseñanza privada y las comunidades religiosas comenzaron desde entonces a defender el criterio de que las escuelas privadas debían ser "unidades administrativas de gestión propia" y que por ofrecer un servicio de interés público el Estado debía subsidiarlas. Lamentablemente ambos criterios triunfaron y sus consecuencias de ninguna manera contribuyen a resolver los problemas básicos del sistema educativo que observamos.

En efecto, como las escuelas privadas son instituciones educativas pero al mismo tiempo empresas comerciales, los servicios que

prestan se hallan condicionados por la ley de la oferta y la demanda del "público" comprador del servicio y por ello mismo las inversiones de dinero se hacen de acuerdo con las ganancias que puede reeditar. Es por eso que el 85% del alumnado de las escuelas primarias privadas pertenece a las zonas más ricas del país, donde el analfabetismo, la deserción y la repetición de grado no son tan graves. El nivel preprimario privado es directamente aristocrático, de donde se puede deducir fácilmente que de ninguna manera contribuye a aliviar las "deprivaciones culturales" de la población infantil de las zonas atrasadas y que tan nefasta influencia tienen en los aprendizajes básicos de lecto-escritura y otras asignaturas instrumentales.

Tampoco en el nivel medio su desarrollo ha contribuido a reforzar las modalidades más productivas. Las escuelas industriales y los bachilleratos agropecuarios son los que menos han crecido en el sector privado debido a los altos costos necesarios para su instalación. En cambio el crecimiento de las escuelas normales y los bachilleratos clásicos, que son las modalidades más explotadas por el sector privado, han contribuido a deformar las proporciones entre esos estudios medios clásicos y los modernos, más productivos. También han colocado a la formación del magisterio argentino bajo la influencia creciente del sector católico.

Año 1969	Establecimientos	Divisiones	Alumnos		Profesores	
			Total	Varones	Total	Varones
NACIONAL:						
Escuelas Nac. Normales A. N. E.M.S.	13	315	11.607	1.174	1.63	2.3
Escuelas Normales I.M.	1	8	319	161	41	17
PRIVADA:						
Institutos incorporados S.N.E.P.	81	505	16.701	383	2.401	149

Los profesorado de Nivel Elemental creados en reemplazo de las Escuelas Normales mantienen la proporción.

No es más favorable la relación entre las universidades estatales y las privadas. Estas últimas crecieron bajo el auspicio del presidente Frondizi en la década del 50 y especialmente a partir de la concesión del derecho a otorgar títulos habilitantes. En los últimos 4 años empeoró mucho la situación puesto que mientras a la Universidad estatal se le quitaba las ventajas del reformismo universitario y el número de alumnos que disminuyeron fue de 22.866, las privadas aumentaron con 12 Universidades nuevas y 17.499 estudiantes.

Antecedentes políticos de la Reforma Educativa

El 28 de julio de 1966 las Fuerzas Armadas depusieron al Presidente Illia, disolvieron el Parlamento, designaron nuevos ministros de la Corte Suprema de Justicia y antepusieron un

llamado "Estatuto de la Revolución" a la Constitución Nacional.

Los distintos equipos económicos que se sucedieron no dieron solución a los problemas económicos. No se modificó el régimen de tenencia de tierras ni se encaró el desarrollo de la industria básica, y si aumentó la dependencia económica a los monopolios extranjeros.

Esta política contraria a los intereses de la nación y el pueblo ha empeorado profundamente las condiciones de vida de todos los sectores populares y en particular de la clase obrera. Es por ello que la "expectativa esperanzada" que cobijaron algunos muy rápidamente desapareció para dar paso a un vigoroso movimiento de resistencia civil que produjo desde huelgas tan memorables como la del Chocón hasta verdaderas insurrecciones populares como el Cordobazo de 1969.

La política en el terreno educacional se inauguró con la intervención a la Universidad re-

formista a la que quitaron el cogobierno de estudiantes, profesores y graduados y la autonomía. Después de la violencia desatada en la "noche de los bastones largos" se produjo la renuncia masiva de docentes. La paralización de las investigaciones en marcha, la desaparición de Departamentos de Extensión Universitaria fueron algunas de las consecuencias entre otras no menos graves.

En el nivel de la escuela primaria se suprimieron aulas de la escuela pública, se suspendieron hasta este año las Escuelas Normales, se paralizaron las experiencias coeducativas de la Capital Federal, se transgredió el Estatuto del Docente en perjuicio directo de los jubilados docentes, no se llevaron a cabo concursos de ingreso y ascenso y se intervino la Obra Social de los Docentes entre otras medidas.

La suspensión de los Derechos Políticos de los ciudadanos afectó a numerosos docentes de los tres niveles.

Este es el marco general en el que apareció inscripta la Reforma Educativa Oficial cuyos rasgos sobresalientes trataremos de esbozar y que desde ya la están signando puesto que todo sistema educativo mantiene una interdependencia sustancial con el resto de la vida social.

La Reforma Educativa. las palabras y los hechos

Los propósitos de la política educativa del actual gobierno no se vieron solamente en la efectivización de las medidas recién enunciadas, sino que se comenzaron a visualizar más claramente a partir de la anunciada y puesta en marcha Reforma Educativa.

La primera gestión data de 1968 cuando el ministro José Mariano Astigueta y el equipo que lo secundó dió a conocer el proyecto de ley federal de la Educación que esbozó claramente la tendencia que llevaba en sí el propósito reformador.

Desde entonces se han sucedido dos ministros más y se modificaron parcialmente los equipos de colaboradores que demostraron similares propósitos pero que trataron de llevar a la práctica, con distintas tácticas.

El problema de los fines

A fines de 1968, cuando se dieron a conocer los anteproyectos y proyectos de ley del ministro Astigueta se expusieron en forma muy clara los fines de la Educación según dos fórmulas que condensaban la concepción del hombre.

... "El fin último del sistema federal de Educación ha de lograrse, salvaguardando siempre la libertad de conciencia, sobre la base de la cosmovisión cristiana, que incluye sus precedentes hebreos y se integra ¿? con las expresiones culturales greco-romanas, como asimismo con los aportes positivos de la modernidad y de otras culturas"; la otra ... "sobre la base de una cosmovisión basada en los fundamentos comunes de las religiones monoteístas importantes del mundo occidental...".

Ambas resumen las concepciones de los grupos preconciarios de la Iglesia Católica entrelazados con los intereses de la educación privada, en su gran mayoría confesional.

Después de los acontecimientos de mayo de 1969 Onganía se vio en la necesidad de renovar todos los ministerios con lo cual desapareció de los proyectos de educación ese estilo tan franco.

El ministro sucesor, Pérez Guilhou postergó este anteproyecto y ofreció un programa diametralmente opuesto, al tiempo que no explicitaba las formulaciones filosóficas subyacentes.

Sus declaraciones públicas ofrecían el "diálogo", prometía la "consulta" y aún llegaba a afirmar que "la primera preocupación de las autoridades educativas consistirá en un decidido esfuerzo destinado a mejorar en todo sentido los establecimientos oficiales y crear los necesarios para atender las necesidades de la población". También señalaba que los propósitos de la libertad de enseñanza se desvirtúan —y en este sentido intervendremos cada vez que sea necesario— cuando se alientan tendencias destinadas a constituir establecimientos educativos cuya preocupación no reside en proporcionar educación sino en dar un determinado status, erigiendo así barreras sociales y económicas entre los argentinos, contrariando una clara tradición nacional de igualdad y movilidad social".

Sin embargo, los hechos que produjo su ministerio no encarnaron los propósitos enunciados. La Reforma mantuvo en suspenso la explicitación de los fines, y se redujo a experimentar la transformación de los ciclos. No apareció ninguna medida tendiente a atacar la deserción y la repitencia ni a disminuir el analfabetismo y sí se prometió aumentar los subsidios a la enseñanza privada.

El problema de los fines se volvió a poner sobre el tapete, aunque en forma embozada, cuando al ser reemplazado el presidente Onganía por el general Levingston, José Luis Cantini fue nombrado nuevo ministro de Educación.

Luego de la huelga nacional de maestros del 18 de Noviembre de 1970 se ofreció a los gremios la "versión preliminar" del Documento de Base de la Reforma Educativa y las Bases para los Curriculums de las Escuelas de Nivel Elemental e Intermedio.

En efecto, en la parte 2 del mencionado Documento se encuentran los fundamentos de sus "Doctrinas" y sus "Estrategias".

Esta Doctrina se apoya explícitamente en los documentos iniciales de la llamada Revolución Argentina y en las Políticas Nacionales elaboradas por el encuentro de Ministros de Educación del actual gobierno.

En la parte llamada "Programa de la Nación Entera" se dice: "Sin apartarnos de su encuadre general que constituye una decisión política insoslayable, se procurará la colaboración de todos los grupos interesados y se ejecutarán las correcciones y rectificaciones

necesarias sobre la marcha". Vale decir que el encuadre cuyo sentido se lo da la doctrina es una "decisión política insoslayable".

Como fundamento doctrinario, las Bases recuerdan expresamente que el Acta de la Revolución Argentina proponía desarrollar una cultura nacional inspirada en la "civilización cristiana occidental" de la que somos integrantes".

Por otra parte, el otro soporte doctrinario, las "Políticas Nacionales, aprobadas por el decreto 46 del 17/VI/70 como legislación inicial de la Reforma, proponen en su punto 20, desarrollar la personalidad no sólo sobre los valores de la cultura nacional, el conocimiento científico, la motivación ética y otros elementos sino también sobre la educación de "los sentimientos y el espíritu religioso".

El primer objetivo enunciado en las Bases del Curriculum para las escuelas de Nivel Elemental dice así: "Favorecer el desarrollo integral del alumno para lograr una personalidad creadora con las notas de valores y de trascendencia que informan los principios enunciados en las políticas nacionales".

Los objetivos llamados "políticos sociales" enunciados en las Bases del Curriculum para las Escuelas de Nivel Intermedio incluyen uno que dice así: "d) Brindar a la universalidad de la población una formación cívico-política suficiente para poder ejercer sus derechos y obligaciones en el marco de las actuales estructuras político-sociales y especialmente capacitándola para el uso inteligente de los medios de comunicaciones de masas y el aprovechamiento de la publicidad desde el punto de vista del consumidor inteligente;..."

Estos objetivos resultan inaceptables para los educadores argentinos porque:

—se apartan y contradicen con los principios de laicidad que promueven la unidad nacional, favorecen el pensamiento racional y científico y estimulan la universalidad de la cultura;

—porque la inspiración en la "civilización cristiana occidental" no significa otra cosa que emblocarnos ideológicamente en los planes belicistas del imperialismo yanqui;

—porque brindar una formación cívico-política suficiente para poder ejercer sus derechos y obligaciones en el marco de las actuales estructuras político-sociales significa negarle a la educación la función de promotora del cambio, hecho que se agrava si pensamos que el pueblo argentino se encuentra ante la necesidad urgente de producir profundas transformaciones políticas, económicas y sociales.

La cuestión de los ciclos

La reforma de la estructura de los ciclos es una de las medidas que se han mantenido prácticamente inalteradas a lo largo de los distintos recambios ministeriales. Numéricamente significa transformar el sistema: primaria, 7 años, media 5, por otro que incluye un

nuevo nivel: primaria, intermedia 5 y secundaria 3.

Formalmente no admite mayores objeciones puesto que la experiencia de los países avanzados y estudios efectuados en nuestro propio país lo avalarían.

Pero, descontando los principios doctrinarios ya analizados que impugnarian cualquier modernización en el ciclaje escolar, hay otros factores más complejos que oscurecen el panorama de la reforma de los ciclos.

La Reforma oficial pone el acento en el nivel intermedio que considera su punto clave puesto que sería la base de la "modernización", la "expansión" y la "democratización" del sistema.

En primer término, está claro que para considerar la efectividad de la obligatoriedad del ciclo intermedio es necesario asegurar que toda la población escolar cumpla acabadamente su ciclo elemental de 5 años.

Como hemos visto en el panorama general de la educación, es justamente en los primeros grados donde el desgranamiento producido por la repitencia y el abandono de las escuelas causa su más graves estragos. Con respecto al fracaso en los primeros grados, observamos que, pese a las declaraciones oficiales publicadas en solicitadas periodísticas en las que se reconoce las funciones preventivas y compensatorias que cumple el nivel pre-primario, no se ha estipulado la obligatoriedad del mismo ni se ha promovido el crecimiento del número de establecimientos de este nivel en la cantidad, calidad y locación geográfica donde más falta hacen. Con respecto al abandono de la escuela en los primeros grados y en vista de que la actual Reforma no aparece en un momento de transformaciones progresistas en lo económico y lo social sino más bien todo lo contrario, las medidas de asistencia social tendientes a cumplir una función reparatoria aparecen formuladas sólo en una forma abstracta, sin disponerse medidas concretas como las propuestas hace más de cuarenta años y por el contrario, en la práctica de algunos servicios asistenciales como los que existen en la provincia de Buenos Aires, se reduce su extensión.

En segundo término, la creación de este ciclo intermedio se efectúa a expensas de la reducción en dos años de la escuela primaria mientras que la instalación del intermedio se supedita a las posibilidades materiales que existan en cada lugar. Esta razón alienta en forma peligrosa la expectativa de deserción escolar.

Todos estos problemas nos obligan a inferir que la obligatoriedad y la expansión del ciclo intermedio será patrimonio de los niños privilegiados que actualmente llegan hasta 5º grado de primaria y sobre todo de los que se pueden pagar una escuela privada. De esta manera, y sin efectuar mayores inversiones, los propietarios de empresas de educación verán aumentadas sus ganancias por dos años más.

Por otra parte, la desaparición de los Ciclos Básicos de la Enseñanza Media implica también la desaparición de la formación de operario calificado que proporcionaba el Ciclo Básico de la Escuela Técnica y que estimulaba las expectativas de proseguir estudios en gran parte de la juventud trabajadora.

Esta interpretación nuestra corresponde al objetivo e) de las citadas Bases de Curriculum de Escuelas de Nivel Intermedio y que dice así: "Brindar a la universalidad de la población una cultura general básica... suficiente como para poder desenvolverse en la vida cotidiana de la civilización contemporánea y, en especial, para poder desenvolverse por sí en el mareo de las circunstancias económico-financieras de los grupos familiares de nivel medio...".

Otra de las novedades que incluye la transformación de los ciclos lo constituye la creación de los Profesorados de Nivel Elemental en reemplazo de las Escuelas Normales suspendidas en 1968.

La complejidad que implica el análisis de semejante medida nos impide analizarlo con la profundidad debida sin lesionar la brevedad a la que aspira el presente informe.

Sin embargo recordaremos que la principal causa que se adujo en oportunidad de la suspensión de las Escuelas Normales (de nivel secundario) era la de que existía plétora de docentes y hoy, sin olvidar que semejante afirmación no hacía más que encubrir el verdadero problema de la redistribución de los docentes y de la falta de expansión del sistema se puede afirmar que la creación de los Profesorados de Nivel Elemental no han sido la solución adecuada:

porque la gran producción de maestros era en parte consecuencia del subdesarrollo del país que no alentaba ni proporcionaba a la mujer carreras alternativas y esta situación no ha sido modificada;

porque la insistencia premeditada del sector privado confesional en instalar Escuelas Normales se mantiene en la creación de Profesorados demostrada;

porque el énfasis puesto en los aspectos teóricos generales y la falta de provisiones concretas del Plan para efectivizar las prácticas técnico-profesionales no nos permite suponer que este será el tipo de maestro que necesita el país;

porque la elevación del magisterio al nivel terciario provoca el riesgo de una aristocratización de la carrera.

— — —

Dos problemas de fondo tan especiales como son los del gobierno de la educación y el del presupuesto tampoco encuentran solución.

Con respecto al primero, solo observamos que no aparece ningún dispositivo para gobernar democráticamente el sistema de educación pública. A los estudiantes se les quitó voz y voto en las universidades, en el nuevo "Magisterio de Nivel Terciario" ni se consi-

dera su participación, a los estudiantes secundarios se les sigue manteniendo la prohibición de formar centros, los maestros colaborarán en algunos de los aspectos de los currículums de cada escuela pero no determinarán los fines, los padres participarán en las cooperadoras escolares que no serán organizaciones para promover la educación sino colaboradoras del mantenimiento físico de las escuelas.

Con respecto al segundo se prevé la ayuda del BID u otros organismos internacionales y con el aumento (?) del Producto Bruto Interno sin especificarse el aumento del porcentaje destinado a educación.

La acción unida de los educadores

A lo largo de todo este proceso los educadores argentinos se han mantenido en pie de lucha en defensa de la educación del pueblo y de su dignidad profesional y salarial.

En 1969 se produjeron importantes huelgas docentes en varias provincias del interior: Córdoba, Tucumán, San Juan, Mendoza.

En 1970 se dieron pasos de una significación trascendental en el proceso de unificación del movimiento gremial del magisterio argentino: se integró el ACUERDO de NUCLEAMIENTOS DOCENTES donde participan la gran mayoría de los sindicatos de educadores y que dirigió la huelga del 18 de noviembre de 1970 que por primera vez en la historia del país, movilizó a toda la docencia primaria y secundaria de Argentina.

En lo que va del año 1971 va conduciendo con éxito la resistencia a la Reforma Educativa Oficial y la lucha por las mejoras económicas.

Pero la resistencia a la Reforma Educativa Nacional no significa complacencia con la conservación estática del sistema educativo que sería otra forma de Contrarreforma.

Es por ello que la mayoría de los sindicatos de educadores se han convertido en la espina dorsal del Congreso Nacional de Educación que realizó sus primeras jornadas en Tucumán en octubre de 1970 y las segundas en Mendoza en abril del presente año.

Así desde sus propias tribunas, los docentes, acompañados por padres cooperadores, sociedades vecinales, graduados en ciencias de la educación, estudiantes y obreros, han comenzado a analizar la situación educativa del país y la Reforma Educativa Oficial, determinaron los presupuestos básicos de verdaderos cambios económicos, políticos y sociales "sin los cuales no habrá de resolverse nuestra problemática educativa", reafirmaron con claridad la función educativa que le cabe al Estado, enunciaron los fines por los cuales debe reorientarse nuestra educación y sentaron los principios que debe sostener una ley orgánica de educación.

Las contundentes huelgas que llevaron a cabo en lo que va del año "desgastaron" el equipo ministerial encabezado por el ministro Cantini. El nuevo ministro Gustavo Malek ha pro-

metido suspender la Reforma y constituyó la Comisión de Análisis y Evaluación del Sistema Educativo.

Pero los maestros no dejan de observar que estas promesas van aparejadas con la imposición de medidas de fuerza tendientes a doblar la huelga actual de los maestros mendocinos.

Es por ello que en estos momentos se ha-

llan en un momento de deliberación.

Reflexión crítica y acción unida es el camino por el que se anda. Seguir la marcha y engrosar la fila de los caminantes es la vía de acceso a la educación popular que se dará en la democracia del pueblo, en un país independiente.

1. Fuentes: Depto. de Estadística Educativa
Ministerio de Cultura y Educación.

LIBRERIA SALTO

LIBROS — REVISTAS

PAPELERIA — DISCOS

LAMINAS — CERAMICAS

SARANDI 44

SALTO

LIBRERIA FRATERNIDAD

UNA ORGANIZACION AL

SERVICIO DEL LIBRO

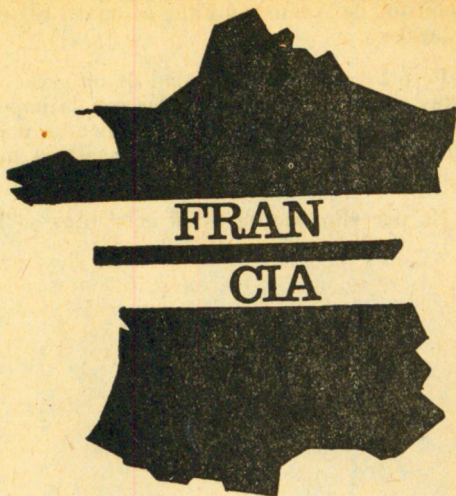
LECUDER 513

ARTIGAS

la educación en la comuna de paris

(Traducción: Carolina Amado)

JEAN BRUHAT - GUY BESSE



La obra cultural de la Comuna está directamente ligada al carácter socialista del acontecimiento. "Importa que la revolución comunal afirme su carácter esencialmente socialista por una reforma de la enseñanza, que asegure a cada uno la verdadera base de igualdad social, la instrucción igualitaria a la que cada uno tiene derecho, facilitándole el aprendizaje y el ejercicio de la profesión hacia la que le orientan sus gustos y sus aptitudes".

Tal es la apreciación de Eduardo Vaillant, delegado de la Comuna en la comisión de la enseñanza el 29 de abril. Eduardo Vaillant estaba particularmente calificado para esa responsabilidad. Espíritu enciclopédico, era ingeniero, doctor en ciencias y en medicina. Durante sus permanencias en las universidades de Heidelberg y de Tübingen, se había impregnado de la filosofía alemana y se había vuelto ateo y materialista. Blanquista, había adherido a la sección alemana de Ginebra de la Asociación Internacional de los Trabajadores.

Toda obra cultural exige una cierta duración para que el historiador pueda medir los resultados. "Yo planteo... precisamente el problema de la cultura, escribía Lenin en 1923, porque en este orden de cosas, hay que considerar realizado solo lo que ha entrado en la vida cultural, en los hábitos, en las costumbres. (Obras, t. 33, p. 502). Ahora bien, los comuneros se adueñaron de París solo por 72 días. El Consejo General de la Comuna se instaló solamente por 53 días, (exactamente desde el 28 de marzo al 21 de mayo de 1871). Se había designado una Comisión de la Enseñanza cuyos miembros más influyentes eran: Valles, Demay, J. B. Clément, Courbet, Verdure y, naturalmente, E. Vaillant. El secretario de la Comisión era C. Martin, que había sido animador de la delegación de los Veinte Distritos. El maestro Lefrançais observa que

"solamente dos comisiones... tuvieron la suerte de actuar conforme a los principios que la Revolución de 18 de marzo había invocado, y desenvolver así el carácter gracias al cual la Comuna legitimó su existencia y demostró la necesidad de su futuro y definitivo triunfo". (Estudio sobre el movimiento comunal de París, en 1871, p. 270). Se trata, para Lefrançais, de la Comisión de Trabajo y de Intercambio y de la Comisión de Enseñanza. Sin embargo, importa no olvidar:

a) Que si el espíritu de la A.I.T. domina en la Comisión de la Enseñanza, se encuentran también allí las corrientes divergentes que aparecen en toda la actividad de la Comuna.

b) Que los miembros de la Comisión de la Enseñanza debían consagrar parte de su tiempo a otras actividades (no existe separación, durante la Comuna, entre los que legislan, los que vigilan la ejecución de los decretos y los que combaten al enemigo). Sin embargo, a falta de resultados (aunque ellos estaban lejos de ser insignificantes) se puede comprender la **orientación fundamental** de la obra cultural de la Comuna. Es la primera vez en nuestra historia que se está en presencia de un gobierno consciente de la necesidad de una **política cultural**, —y eso porque este gobierno es un **gobierno con predominante obrera** y cuyos objetivos son **socialistas**.

La obra cultural de la Comuna aparece, primero, como una **reacción contra el Segundo Imperio** y el comportamiento de la burguesía entonces triunfante. En el París de 1870, sobre 257.000 niños en edad escolar, alrededor de un tercio no frecuentaban ninguna escuela. Más de un tercio de los niños escolarizados estaban inscriptos en escuelas libres (la mayoría sostenidas por las congregaciones). Se vivía bajo el régimen de la ley Falloux, ley reaccionaria, votada después de las jornadas de junio de 1848 y que tendía a dar a los niños

del pueblo el mínimo de instrucción indispensable para su "utilización" en la economía teniendo en cuenta el nivel de las fuerzas productivas de la época. "Leer, escribir y contar, he aquí lo que es preciso aprender; en cuanto al resto, es superfluo". (Thiers). El sometimiento de la escuela por el clero es una de las características esenciales de este tiempo. "La ignorancia es el arma más terrible de las que se sirven las monarquías contra el pueblo". (La Revolución Política y social, diario de los "Internacionales" parisinos de fecha 16 de Mayo de 1871). Había, incontestablemente, un gran impulso de las fuerzas productivas, pero las relaciones de producción capitalistas tenían por consecuencia "el espíritu humano, todo el genio del hombre, creaba solo para dar a unos los bienes de la técnica y la cultura y privar a los otros de lo indispensable: la instrucción y el progreso".

La obra cultural de la Comuna no fue una improvisación. Se preparó en los últimos años del Segundo Imperio en tres direcciones, tanto convergentes como divergentes:

a) El trabajo de la **Liga de la Enseñanza** creada en 1867, que contaba con obreros entre sus adherentes, pero cuya influencia se ejercía principalmente sobre la pequeña burguesía;

b) **La actividad de los "internacionales"**. El problema de la instrucción popular y de su naturaleza era discutida en todos los congresos de la Internacional. Desde el primer Congreso (Ginebra, 1866) el informe del Consejo General (como siempre inspirado por Marx) precisaba: "Sería deseable que las escuelas elementales comenzaran la educación de los niños antes de los nueve años; pero por el momento, nosotros solo tenemos que pensar en las medidas concretamente reclamadas para contrarrestar las tendencias de un sistema social que degrada al obrero hasta el punto de volverlo un simple instrumento para la acumulación del capital y que transforma a los padres en mercaderes de esclavos haciéndoles vender sus propios hijos". El estado de ignorancia, o de casi ignorancia, en que los niños eran dejados, constituía, pues, uno de los aspectos de la explotación obrera.

En el curso mismo de este Congreso Varlin se opone a Tolain, que seguía adherido a la tesis proudhoniana de la instrucción familiar considerada como "la única normal". El Congreso de Bruselas (1868) considera "que la reducción de las horas de trabajo" es "una condición previa indispensable" del desenvolvimiento de la instrucción entre los obreros. No se trata de una instrucción cualquiera. El informe del Consejo General de la A.I.T. al Congreso de Ginebra aborda el problema de la educación política reclamando un tipo de educación que "familiarice con los principios fundamentales de todos los procesos de producción y que dé al mismo tiempo al niño o al adolescente, los hábitos del manejo de las herramientas más simples de todas las producciones". Los "internacionales" se pronunciaban también por la laicidad de la escuela.

e) En reacción contra la Iglesia y como consecuencia del progreso de las ciencias, se había desarrollado un movimiento de pensamiento racionalista que había influido en la "élite" obrera. Desde este punto de vista, hay una gran diferencia entre los comuneros y los "quaranhuitards", impregnados aún de religiosidad. La mayor parte de los Comuneros se proclaman ateos y materialistas. Han arribado a este nivel por vías a menudo diferentes. Su materialismo es, en general, extremadamente confuso. El positivismo, en efecto, juega entonces un papel importante en la formación de las "élites" obreras (existía en París un Círculo de proletarios positivistas, adherentes, por otra parte, a la Internacional). La francmasonería (un gran número de comuneros era masón) introdujo un cierto positivismo entre los artesanos y los obreros artesanales. Por otra parte, había muchas ilusiones sobre al alcance exacto de la ilustración. (Sería preciso para algunos transformar al hombre antes de transformar la sociedad; la educación tendría, por sí misma, y considerada aisladamente, una eficacia revolucionaria).

Puede entonces, y debe perseguirse una verdadera investigación respecto a las condiciones de preparación de la obra cultural de la Comuna.

Deben llamar la atención los métodos democráticos empleados por aquellos comuneros que se dedican al sector escolar de la obra cultural. Vaillant entiende que hay que hacer un llamado a todos los entendidos; desea el concurso de todos a fin de echar las bases de una enseñanza nueva. La Comuna se dirige a las organizaciones existentes (el grupo de la Nueva Educación, la Sociedad de Amigos de la Enseñanza; la Comuna Social de París), (ver en particular el programa de la Nueva Educación en el Diario Oficial del 20 de abril de 1871 y el informe de la Sociedad de Amigos de la Enseñanza sobre la primera infancia en los problemas de la instrucción. Un examen completo de la prensa mostraría también la importancia que los diarios acordaban a estos problemas (ver especialmente "Le Père Duchêne" y "Le Vengeur").

Desde entonces, estudiar la obra cultural de la Comuna no es solo enfocar el proyector sobre la cima: el Consejo General de la Comuna, la Comisión de la Enseñanza, las subcomisiones creadas por esta última. Es también necesario (y el trabajo de investigación a este nivel está lejos de estar terminado) volverse en dirección a la base. La obra de las municipalidades, en particular, debería sacarse a luz. La aplicación del principio de laicidad, es su obra.

Así, pues, los responsables de la Comuna consideran que la política escolar no es asunto de algunos especialistas, sino de todo el pueblo.

Es necesario no separar la obra cultural, de la política de la Comuna con respecto a la Iglesia. Esta obra es fundamentalmente laica. Sin embargo, conviene situarla en su tiempo.

El anticlericalismo de los Comuneros parece surgir de varias fuentes:

a) **El republicanismo.** La Iglesia tomó po-

sición contra la República. Quien está por la Iglesia es a los ojos de los comuneros, un enemigo de la República. El clero contribuyó ampliamente a la victoria de la reacción en las elecciones del 8 de febrero de 1871. Sostuvo a Trochu. Sostiene a Thiers cuyos ejércitos bendecirá. Todos los textos de los comuneros ofrecen testimonio sobre el vínculo establecido a justo título entre la Iglesia y la monarquía. "Hasta entonces, las escuelas confesionales no han servido sino a las causas monárquicas: la República no puede prestar asistencia a esas instituciones cuyo principio mismo es la negación de todo progreso". (Declaración de la Delegación Comunal del 2º Distrito).

b) **La conciencia de clase.** La Iglesia ha sido la aliada de los patrones durante todo el Segundo Imperio. Ella aprobó la represión. Suministró a los directores de empresas (en el textil) los cuadros de vigilancia. Hizo trabajar a las jóvenes en los conventos-talleres. Predicó sin duda, siempre predicó a los empleadores, caridad; pero, sobre todo, humildad y obediencia a los obreros. Por otra parte, el Papa y los obispos condenaron al socialismo, al mismo tiempo que a la democracia.

La influencia de la ilustración. La gran burguesía, como clase, cumplió su ciclo. La clase obrera debe tomar en sus manos la antorcha. "Queremos la luz en todos lados; la instrucción extendida gratuitamente a todos los grados, en todas las clases de la sociedad, de modo que el pobre no sea fatalmente condenado por su misma ignorancia a ser eternamente la víctima de todos los despotismos y de todos los privilegios". (Llamado de la Asociación Republicana de la Guardia Nacional de París al Ejército). Es pues a la Comuna a quien toca proseguir la obra comenzada por la burguesía cuando ella era revolucionaria.

De ahí:

- el decreto del 2 de abril de 1871 sobre la separación de la Iglesia y el Estado;
- la instauración de una enseñanza primaria laica, gratuita y obligatoria.

En este dominio, los comuneros, que no habían develado las causas reales de la aparición de las religiones y que pensaban que era suficiente con prohibirlas, fueron arrastrados a medidas violentas, que pudieron chocar a la parte del pueblo que permanecía todavía creyente. Esta tesis puede ser aclarada por dos textos que datan de 1874:

- a) un texto de inspiración **blanquista**: "Llamado a los comuneros".
- b) la respuesta de Engels: "**El programa de los emigrados 'blanquistas' de la Comuna**".

"Nuestros 'blanquistas' suprimen a Dios por decreto. Y esta pretensión de transformar las gentes en ateos por orden del muftí es rubricada por dos miembros de la Comuna aunque verdaderamente han tenido bastantes ocasiones de aprender: primeramente, que se puede, en el papel, dar gran cantidad de órdenes sin que sean necesariamente ejecutadas y, segundo, que las persecuciones son el mejor me-

dio de fortalecer las convicciones indeseables".

Posteriores a la Comuna, estos documentos nos iluminan sobre la forma con que los comuneros plantearon el problema religioso. En 1892, Jules Guesde señalaba que los comuneros "habían tomado rehenes en los arzobispos y las sacristías cuando tenían a Rothschild al término de su orden de comparecencia".

Pero observemos:

a) esta actitud de los comuneros está ligada a la vez, al contexto histórico y a una inmadurez política y doctrinaria respecto a dicho contexto;

b) que los errores de los comuneros permitieron en gran medida a los revolucionarios encarar de manera más científica y, por lo tanto, más eficaz, el problema de la política religiosa de un Estado obrero y de una manera más general, el de las relaciones entre trabajadores creyentes y trabajadores no creyentes.

Se puede, en cierta medida, definir la orientación de la obra de la Comuna, por la expresión corrientemente usada por los "internacionales" ante ella y retomada por los comuneros: "**Una instrucción integral**".

Partiendo de los documentos dejados por los comuneros, se puede tratar de precisar lo que ellos entendían por **instrucción** (o a veces, **educación**) **integral**:

a) querían crear las condiciones que permitieran al individuo desenvolver todas sus facultades (la explotación capitalista es también una opresión cultural). Por eso es justo considerar la obra escolar de la Comuna, como uno de las componentes de su obra cultural. La burguesía, algunos años más tarde, desarrollará la instrucción ante todo porque la industria tiene necesidad de obreros instruidos. La Comuna consideraba que la instrucción generalizada concebida como un elemento de liberación, no puede ser más que la **iniciativa de un gobierno obrero y socialista**;

b) El proletariado tiene derecho sobre la herencia cultural. "La suma de los conocimientos humanos es un fondo común en que cada generación tiene el derecho de abreviar con la única sola condición de acrecentar el capital científico acumulado por las edades precedentes en beneficio de las generaciones por venir". (Declaración de los electos por el IV Distrito). Intervención del obrero escultor Demay en el Consejo General de la Comuna cuando se procuraba saber lo que se haría con los bronceos pertenecientes a la colección de Thiers: "No olvidéis que estos pequeños bronceos artísticos son la historia de la humanidad y nosotros queremos conservar el pasado de la inteligencia para la edificación del porvenir. Nosotros no somos bárbaros".

c) La ciencia debe ser el fundamento de una instrucción integral. El grupo de la **Nueva Educación** pide que en las escuelas se emplee "exclusivamente el método experimental o científico, que parte siempre de la observación de los hechos, cualesquiera sea su naturaleza: física, moral, intelectual";

d) la ciencia debe ser ampliamente difun-

dida. "París quiere que el hijo del campesino sea tan instruido como el hijo del rico, y gratuitamente, por entender que la ciencia humana es bien común de todos los hombres y tan útil para conducirse en la vida como los ojos para ver". (Manifiesto de la Comuna a los campesinos);

e) "la **"instrucción integral"** consiste también en "cultivar a la vez, en el mismo individuo, el espíritu que concibe y la mano que ejecuta". "He aquí un tema que torna frecuentemente". "El hombre no vive solamente por su estómago y su cerebro cuenta también para hacer de él un hombre completo, es decir, capaz de poner en juego todas sus facultades, y de producir no solo por los brazos sino por la inteligencia. En una palabra, se le proporcionará una educación científica integral". ("Le Père Duchene", del 8 de mayo de 1871). "Es preciso que un obrero manual pueda escribir un libro; escribirlo con pasión, con talento, sin por eso abandonar el torno o el banco. Es preciso que el artesano descansa de su trabajo diario mediante el cultivo de las artes en letras o las ciencias, sin dejar por ello de ser un productor. ("Le Vengeur", 8 de abril de 1871);

f) Volvemos a encontrar con la expresión **instrucción integral**, la concepción politécnica que Marx había propuesto a los congresos de la A.I.T. En este espíritu Vaillant había encarado la organización de las escuelas profesionales.

Se debe también subrayar la voluntad de los comuneros de poner la cultura a disposición de las masas populares.

"En todos lados, escribe Louise Michel, se abrían cursos, respondiendo al ardor de la juventud. Se quería todo a la vez: artes, ciencia, literatura, investigación; la vida resplandecía".

Había, pues, en la base, hambre de conocimientos, voluntad de participar de una vida nueva. La idea de revolución es sinónimo de liberación, pero no de cualquier liberación. Ciertos intérpretes de la Comuna la presentan como una especie de explosión liberadora, en la cual, el sentido social parece estar ausente. Para los comuneros, la liberación cultural está ligada al fin de la explotación capitalista del hombre por el hombre. La idea de revolución es también sinónimo de renovación y de renacimiento. En este espíritu conviene examinar las iniciativas comuneras de difusión de la cultura. Vaillant escribe: "Bajo el régimen comunal, toda galería, biblioteca, colección, etc. debe ser abierta ampliamente al público. El deseo de leer y de estudiar debe ser suficiente para abrir sus puertas".

Instrumentos de conocimiento que los historiadores pueden utilizar para profundizar esta tesis:

— las canciones: medio de expresión popular por excelencia (Lenin consideraba a Eugenio Pottier "uno de los más grandes propagandistas de la canción");

— el teatro: se le discute en la sesión de la Comuna del 19 de mayo. "Los teatros deben ser considerados sobre todo como un gran establecimiento de instrucción; y en una república no deben ya ser sino esto. Nuestros antepasados lo habían comprendido y la Convención, en un decreto de germinal año II, había decidido que una Comisión, la de Instrucción Pública, tuviera la supervisión de los teatros (E. Vaillant);

— los conciertos;

— las lecturas públicas (gran éxito de "Los Castigos", de Víctor Hugo);

— las artes: orientación de la Federación de artistas hacia el pueblo.

"Por la palabra, la pluma, el lápiz, por la reproducción popular de las obras maestras, por la imagen inteligente y moralizadora que se puede difundir en profusión y colocar en las alcaldías de las más humildes comunas de Francia, el Comité cooperará a la inauguración del **lujo comunal**, y a los esplendores del porvenir y a la República Universal" (hemos subrayado en este Manifiesto de los artistas las palabras que merecían comentarios);

— esfuerzo de la Comuna en favor de las grandes bibliotecas públicas. (Eliseo Reclus nombrado el 29 de abril Director de la Biblioteca Nacional pensaba en una reorganización que habría hecho participar a las bibliotecas en la cultura obrera).

Un historiador debe tratar de abarcar la Comuna en su diversidad, muy particularmente en este dominio de la acción cultural. No todos los comuneros representaban el tipo de hombre con el cual soñaban los mejores. Mismo en la Comisión de la Enseñanza, hay muchas ideas, pero carencia de plan y poca coordinación. La tendencia a la "frase" es incontestable. Mucho de "idealismo", también, de ilusiones. Una concepción a veces sectaria de la lucha anticlerical. Se encuentran pues en la obra cultural de la Comuna, las contradicciones que ella llevaba en sí, y que eran las del tiempo histórico en el que se desarrolló.

Sin embargo, los comuneros fueron pioneros, despejaron el camino. Tuvieron el **mérito histórico**, considerando las condiciones de la época y de sus propias ideologías, de **inaugurar** la política cultural de un gobierno obrero. "La totalidad de los establecimientos de instrucción se abrieron al pueblo gratuitamente y, al mismo tiempo, desembarazados de toda ingerencia de la Iglesia y del Estado. Así, no solo la instrucción se volvió accesible a todos, sino la ciencia misma fue liberada de los hierros con que los prejuicios de clase y el poder gubernamental la habían agobiado". (K. Marx: "La guerra civil en Francia").

Blanquista - De Augusto Blanqui.

A.I.T. - Asotiation International des Travailleurs (1ra. organización internacional de los trabajadores del mundo).

Los internacionales: Miembros de la A.I.T. Quarant-Huitards: Revolucionarios del 1848.

la adaptación de la escuela a su medio

NESTOR CAMPIGLIA

Cada una de las escuelas existentes en el Uruguay constituye un sistema social, entendiéndose por tal a un conjunto de personas que se interrelacionan de acuerdo a normas que establecen las conductas socialmente aceptables. Los dos elementos son pues las personas y las normas que regulan sus comportamientos.

Las personas que actúan en ese sistema desempeñan roles sociales que están prefijados y que no hacen más que asumir, los que, sin embargo, no implican una férrea determinación de sus conductas, sino que establecen los límites dentro de los cuales ellas son correctas.

El sistema social escolar comprende diversos roles: de alumno, de maestro, de director, de persona de servicio y —eventualmente— de sub-director y de secretario. De todos ellos nos importa señalar que su forma de desempeño varía según el medio en que cada escuela está situada. En el caso de los roles docentes, esa variabilidad comprende los aspectos que podemos llamar internos y externos del rol. Cuando son desempeñados frente a otros roles que integran el sistema social que es la escuela, es posible referirse a los aspectos internos del mismo: es el caso del maestro que asume ese rol frente a los niños que desempeñan el de alumno. Los aspectos externos aparecen cuando él es asumido frente a alguien externo al sistema, como pueden ser los padres. Se trata en ambos casos del mismo rol que en un caso es cumplido frente al de alumno, que es interno al sistema, y en otro frente a uno externo al mismo: el de padre de alumno.

Las diversas formas de desempeño de los roles pertenecientes al sistema escolar tienen importantes consecuencias sobre su funcionamiento y en especial sobre el logro de las metas que le han sido fijadas, tanto por la sociedad en general, como por las autoridades de las que depende, y que constituyen la razón misma de su existencia. Esas diversas formas de desempeño dependen en gran medida del condicionamiento del medio, el que posibilita el logro de las metas docentes, o lo hace prácticamente imposible, pasando por todas las situaciones intermedias.

Existe además otro aspecto, aún más trascendente, y que tiene que ver con el papel de la escuela respecto de la conservación más o menos rígida del sistema estratificado o de una posible apertura del mismo, a través de una educación parejamente impartida y que —en el mayor grado posible— coloque a todos los alumnos en igualdad de condiciones, abriendo así oportunidades de ascenso social para aquellos que provengan de los niveles sociales más bajos.

La escuela y el medio: población, necesidades y recursos.

Cada escuela tiene que actuar en un medio determinado y está en consecuencia obligada a adaptarse a las condiciones que ese medio le impone. Es posible por ello afirmar que debe tener un sistema —o sub-sistema dentro del todo— destinado a esa función de adaptación, la que resulta de capital importacia debido a que el aprovechamiento derivado de la labor escolar está parcialmente condicionado por la forma en que ella sea cumplida. La adaptación condiciona así el logro de una meta que la escuela persigue a causa de su pertenencia a un sistema educativo que procura lo que podríamos denominar, de manera muy general, el mejoramiento del nivel cultural del país. (1)

Los dos elementos que condicionan fundamentalmente la función a cumplir por cada escuela están constituidos por la población escolar y por los recursos necesarios para cumplir la labor educacional a su respecto.

El volumen de población en cada escuela depende de manera parcial de su labor, puesto que está condicionado por el número de niños en edad escolar y le viene impuesto por las normas que determinan los radios de cada uno de ellas. La escuela tiene, además, la obligación de comenzar el año escolar mediante la búsqueda, dentro de su zona, de todos aquellos niños que, estando en edad escolar, no concurren a recibir educación. O sea que, por la razón misma de su existencia y por las obligaciones resultantes de las reglamentaciones vigentes, la escuela está obligada a salir a la búsqueda del mayor número posible de

niños, para cumplir a su respecto el deber-ideal de la educación común.

La población de todas las escuelas no es por otra parte homogénea, puesto que el grado de desarrollo o de retardo mental de los alumnos tiene directa relación con los niveles culturales de sus familias y, en general, del medio —o zona— en el que éstas viven. Los esfuerzos pedagógicos a realizar son por lo tanto diferentes, y los de mayor entidad, que recaen sobre las escuelas situadas en los medios sociales más bajos, no se traducen en resultados iguales o similares a los de otras escuelas ubicadas en zonas de nivel más alto (2).

Las autoridades del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal proveen a cada escuela de un número de maestros, de un local, de personal de servicio, etc. Sin embargo, el aumento del número de niños puede traer como consecuencia que los recursos materiales —por ejemplo de local— dejen de ser suficientes, aunque lo hubieran sido en el pasado, aparejando en algunos casos el desempeño de dos maestros en una misma aula, y esto en el caso en que se duplique el número de cargos. También pueden ser insuficientes otros recursos que la escuela necesita para poder cumplir la función asignada, tal como puede ser una clase de recuperación pedagógica en escuelas con clientela de nivel social bajo. Aunque resulte evidente que un mayor número de alumnos pueda aparejar un aumento de las carencias materiales, de lo dicho se desprende que ellas pueden existir aún en el caso en que el número de alumnos no se vea considerablemente aumentado, o continúe siendo el mismo.

La acción de la escuela está en gran parte condicionada por los recursos de que disponga o carezca. En el primer caso puede ofrecer más y aprovechar de las ventajas derivadas de los recursos que le permiten mejorar y/o hacer más atractiva la labor pedagógica, llegando a realizar, eventualmente, tareas de índole social o asistencial. Los mayores recursos pueden llegar así a obrar como un aliciente para el logro de un acercamiento de los padres a la escuela.

Pero es en el segundo caso donde las consecuencias resultan mucho más importantes, puesto que la escuela, carente de los recursos indispensables, debe poner en acción mecanismos tendientes a subsanar esas carencias. La obra de la Comisión de fomento resulta de una gran trascendencia porque ella se erige en la parte fundamental del sistema adaptativo de la escuela. Sin embargo, no todas las escuelas logran, por ese camino, resultados idénticos. Para algunas, la obtención de las contribuciones en dinero es más fácil, lo que tiene evidentemente que ver con los niveles de ingreso de las familias cuyos niños concurren a ellas. Cuanto más altos sean estos niveles, tanto más fácil será la obtención de contribuciones que permitan llenar las necesidades materiales y que lleguen incluso a re-

sultar abundantes. En este caso, se traducirán en realizaciones que, siendo de todos modos positivas, aparezcan como superfluas en comparación con las carencias que otras escuelas padecen, sin tener a la vez los medios para subsanarlas.

Respecto de lo dicho se puede —o se debe— hacer una distinción fundamental entre la escuela urbana y la escuela rural. Las analizaremos, pues, por separado.

La escuela urbana.

Las escuelas que se encuentran ubicadas en las zonas urbanas donde reside la clase media, a cuyos hijos reciben en sus aulas, encuentran en esa clase el apoyo que les permite lograr una buena adaptación, concretando de esa manera la meta perseguida.

Los resultados de la actividad tendiente a obtener recursos están directamente en relación con la importancia asignada por las familias a la educación y, en consecuencia, con su deseo de dotar a la escuela de todos los medios que puedan incidir favorablemente en la formación de sus hijos. Las familias que ven en la educación un medio esencial para que ellos logren un futuro mejor tienen frente a la escuela una actitud francamente positiva y están dispuestas a colaborar con ella en la materialización del aprovechamiento, que es la meta parejamente perseguida. Para la escuela, esta meta resulta de su misma razón de ser, de los valores que la sustentan y que son celosamente transmitidos a través de la formación que el personal docente recibe. Para las familias, en cambio, el aprovechamiento no es lo que podríamos llamar una meta final, como lo es para la escuela, sino que es el medio para el cumplimiento de otras etapas de la educación formal y, en definitiva, para una mejor inserción en el mercado de trabajo. Pero a pesar de estas diferencias de matiz, la finalidad es la misma, y entonces no puede resultar sorprendente que la escuela encuentre en estas familias el apoyo que necesita para poder cumplir su cometido.

El apoyo no es sólo material, pero el que tiene esa índole resulta de particular significación para el logro de la adaptación. Las familias de clase media comprenden, a causa de su educación, que el apoyo material coadyuva en los esfuerzos para alcanzar buenos niveles de rendimiento. Los padres que integran esa clase y que pretenden para sus hijos idénticos o más altos niveles de educación que los alcanzados por ellos mismos —como forma de que puedan continuar en su mismo nivel social o llegar a uno más alto— tratan de hacer todo lo que esté a su alcance para obtenerlos. El apoyo material a la escuela, a través de la acción de la Comisión de fomento, es uno de los medios a los que recurren, entre los que podríamos contar, además, el control de las tareas escolares, la preocupación por la regularidad de la asistencia, etc. Las familias más educadas gozan también promedialmente de más altos niveles de ingreso, lo que termina por completar la favora-

ble combinación de circunstancias que beneficia a estas escuelas y que permite que su Comisión pro-fomento cumpla de manera adecuada su función de adaptación.

El panorama es radicalmente distinto cuando se entra a considerar escuelas situadas en zonas urbanas de nivel bajo. En ellas, el apoyo a la labor escolar es menor, debido —entre otras causas— a que los padres ponen un menor énfasis en el aprovechamiento resultante. Esto se traduce en un menor acercamiento a la escuela, en una menor preocupación por el rendimiento y la asiduidad, etc. Tiene también su parte en lo referente al apoyo material que la escuela está obligada a solicitar.

Sobre esta menor receptividad inciden además otros dos factores que agravan sus consecuencias. El hecho de estar situadas en zonas de bajo nivel social obliga en muchos casos a la escuela a tomar a su cargo la satisfacción de ciertas necesidades de vestido y de alimentación que son en puridad ajenas a su tarea docente, pero que no pueden de todos modos ser dejadas de lado, y no solo por la incidencia que indudablemente tienen sobre el aprovechamiento. Estas escuelas tienen en consecuencia mayores necesidades a satisfacer, lo que torna más difícil su adaptación al medio.

El segundo factor está constituido por las diferencias en los niveles de ingreso, los que —por ser más bajos— vuelven más dificultosa la tarea de recolectar los fondos que la escuela debe conseguir. Dado que los ingresos de las familias son menores, les resulta más gravoso colaborar económicamente con la escuela, lo que puede ser substituido por la realización de tareas materiales que los padres de la clase baja están en condiciones de llevar a cabo, en buena parte porque esas tareas son de la misma índole de las que realizan habitualmente como medio de vida.

La adaptación de las escuelas urbanas a su medio externo resulta de esta manera despareja: mientras que para unas es relativamente fácil, para otras resulta, por el contrario, bastante difícil, tanto por ser mayores las necesidades como por ser menores la receptividad que se les brinda y los recursos de que los padres disponen. La consecuencia puede ser resumida en la existencia de escuelas que logran, mediante la acción de sus comisiones pro-fomento, una buena adaptación, sin necesidad de realizar sacrificios, y de otras escuelas que, en caso de alcanzarla, lo hacen al precio de grandes esfuerzos y de mayores dificultades a superar.

La comparación pone de manifiesto el hecho de que los más necesitados son precisamente los que menos reciben, o al menos quienes lo hacen merced a mayores sacrificios por parte del personal docente, mientras que los menos necesitados —benefician de mayores comodidades y de una educación que, dotada de mayores recursos, refuerza las condiciones de los hogares: mejores condiciones para educar a los niños de clase media que tienen

al llegar a la escuela, una situación ventajosa y peores condiciones para los de clase baja que padecen, por el contrario, una situación francamente desventajosa.

La escuela rural.

La situación de la escuela rural es diferente, puesto que su vinculación con el medio al que debe adaptarse presenta características que derivan del mismo, de la escasa densidad de población y de la muy particular posición que en él ocupa la escuela.

Respecto de la población escolar, la escuela no enfrenta los problemas de superpoblación que tan graves inconvenientes aparejan en muchas escuelas urbanas. En consecuencia, las necesidades materiales a satisfacer no tienen el volumen ni crecen de la misma manera en que lo hacen en las escuelas urbanas, sino que muy a menudo disminuyen, lo que deriva directamente de la migración que vacía el medio rural de pobladores, mientras que acrecienta sin pausa el volumen de habitantes de las ciudades.

Los fenómenos migratorios facilitan de manera relativa la adaptación de la escuela rural a su medio externo, mientras que contribuyen a dificultarla en las urbanas. Sin embargo, éste no es el único elemento que juega a favor de la escuela rural, debido a que la ausencia de otras instituciones le confiere un papel relevante que no tiene punto de comparación con lo que ocurre en las ciudades. La escuela rural está de hecho sola, y el maestro ejerce un liderazgo que puede incidir de manera favorable sobre la adaptación de la escuela a su medio. Debido a que el número de contactos es considerablemente mayor que en la escuela urbana, la distancia social que separa al maestro de la población es en cierta forma menor, al mismo tiempo que los desniveles educacionales le confieren un liderazgo que —en caso de ser aceptado— resulta favorable, entre otras cosas, respecto de la obtención de fondos.

El maestro de origen urbano tiene dificultades para la comprensión de las normas que rigen las conductas en el medio rural y en especial de las que determinan las relaciones sociales en las que él está implicado. Si estas dificultades no pueden ser superadas, el eventual liderazgo no llegará a concretarse y la adaptación de la escuela al medio se verá sensiblemente obstaculizada.

La escuela rural realiza, por otra parte, actividades no docentes que aparejan más de una consecuencia: por un lado contribuyen a reforzar su posición, en la medida en que se adecúan al medio y satisfacen necesidades de recreación y de interrelación que existen en el mismo; por otro, y en un sentido inmediato y concreto, le son útiles a los efectos de la obtención de fondos y —de modo más general— de su mejor adaptación al medio.

Aun cuando estos rasgos de la actividad de la escuela rural puedan contribuir a mejorar su adaptación, no la llevan sin embargo a alcanzar el punto óptimo a ese respecto, lo que

se traduce en sus resultados pedagógicos. Esos aspectos favorables no son suficientes, como resulta claramente de la general limitación de sus niveles de aprovechamiento. Sobre estos inciden de manera primordial la educación alcanzada por los padres y la imposibilidad —dadas las características del medio— de la percepción de la educación como una herramienta eficaz para una mejor ubicación en el mercado de trabajo. Vistas estas dificultades, es evidente que la relación entre la adaptación y los resultados pedagógicos no puede ser idéntica a la existente en la escuela urbana: aunque la primera pueda ser más fácil, en término de número de alumnos y tal vez de recursos aspirados y obtenidos, los segundos resultan de las limitaciones culturales y educacionales del medio, que es a la postre el más fuerte de todos los factores en juego.

La incidencia sobre los roles.

Desde el punto de vista del desempeño de los roles docentes es posible distinguir los aspectos internos y externos del mismo. Con respecto de los primeros, y de acuerdo con lo ya dicho, el rol supone mayores esfuerzos cuando se desempeña frente a alumnos de clase baja, escasamente preparados para el tipo de exigencias que la escuela va forzosamente a plantearles.

En lo que tiene que ver con los aspectos externos, se podría afirmar que en el medio urbano hay dos formas básicas de hacerlo, de acuerdo con la manera en que los padres cumplen con los suyos. Frente a los de clase media, profundamente preocupados por la educación de sus hijos y poseedores de un nivel de educación formal más o menos alto, el rol puede ser cumplido sin esfuerzos, puesto que los padres valoran y apoyan la labor escolar. La recolección de fondos resulta en consecuencia facilitada, tanto por el nivel de ingreso como por la educación recibida por los padres. Frente a los de clase baja, por el contrario, los maestros se encuentran con niveles de educación y de ingreso más bajos, por los que los fondos logrados son forzosamente de volumen menor. Estos resultados son separables de la entidad de los esfuerzos a realizar, como consecuencia de la menor receptividad del medio, con respecto de las zonas de clase media. Es en lo relativo a esa receptividad que llegan a cobrar importancia las tareas no pedagógicas que la escuela puede realizar, o sea su labor social de satisfacción de necesidades que, estrictamente ajenas a la labor docente, son sin embargo trascendentes y condicionan sus resultados pedagógicos: pueden contribuir a mejorar la percepción de la escuela, a la vez que las necesidades satisfechas favorezcan sus resultados pedagógicos. De todos modos, los esfuerzos implícitos en el rol se ven en estos casos considerablemente incrementados.

De lo dicho resulta que las exigencias derivadas del desempeño de un mismo rol educacional varían sensiblemente si el mismo es cumplido en una zona de nivel social bajo o en

otra de nivel más alto. En sus aspectos internos y externos, son en el primer caso mucho mayores, y están por lo demás acompañadas de resultados más pobres, tanto en lo que tiene que ver con los recursos —la adaptación— como en lo relativo al aprovechamiento —la meta. En la escuela rural el panorama es diferente, como se desprende de lo ya dicho. En el aspecto pedagógico, las exigencias derivadas del desempeño del rol son de entidad, aunque de resultados no demasiado alentadores, mientras que los esfuerzos para el logro de una buena adaptación puedan por el contrario resultar facilitados por la particular situación de la escuela en ese medio.

La adaptación, la educación común y el sistema estratificado.

El que cada escuela tenga a su cargo la recolección de una parte importante de los fondos que le son necesarios para adaptarse al medio y alcanzar las metas propuestas constituye sin duda un sistema que aparece como objetivamente reñido con los fines de la educación común, puesto que beneficia a los alumnos de los medios sociales relativamente más altos y perjudica a los que provienen de los más bajos. (Este carácter relativo deriva del hecho de que las escuelas privadas reclutan su clientela en la clase alta y en la clase media en sus niveles más elevados, aunque haya algunos casos en que no sea así).

La recolección de fondos como parte importante de la tarea de adaptación de la escuela a su medio contribuye objetivamente a colocar a las diversas escuelas en condiciones desiguales, de lo que resulta un desdoblamiento de la educación común en dos niveles apreciablemente desparejos: el de la clase media, donde las metas ideales pueden ser alcanzadas, y el de la clase baja, donde deben ser, casi ineludiblemente, dejadas de lado.

Las dificultades de una adaptación que en gran parte corre por cuenta de cada escuela transforman la educación del pueblo en un mecanismo de mantenimiento del sistema estratificado y —lo que es aún más importante— en una pieza fundamental para la conservación de un tipo de reclutamiento que lleva a que, en una generación dada, cada clase esté primordialmente integrada por los hijos de quienes formaron parte de ella en la generación precedente.

Los alumnos que ingresan a la escuela no quedan colocados, al abandonarla, en igualdad de condiciones, por lo que algunos encuentran abierto el camino hacia su permanencia en la clase media, mientras que otros resultan condenados a continuar en la clase baja, donde nacieron. La escuela no es entonces un mecanismo de nivelación social, puesto que no puede educar de la misma manera a unos y a otros, negando a algunos un correcto nivel de educación que, aparte de hacer viables las siguientes etapas de la educación formal, es el camino para un ascenso social que constituye, de manera totalmente objetiva, uno de los más claros supuestos ideológicos sobre los

que se apoya nuestra sociedad: en todos los campos, y en el de la educación más que en ningún otro, el esfuerzo y el mérito son siempre recompensados.

1) La idea de la "adaptación" deriva de lo expuesto por Talcott Parsons y Neil J. Semsler en su obra "Economy and socie-

ty", Routledge and Kegan Paul, London, 1957.

2) Véase al respecto el trabajo de la Prof. María A. Carbonell de Grompone: "La influencia de los factores sociales sobre la inteligencia", Anales del Instituto de Profesores "Artigas", 1961, Nº 6.

Libros

Maestro

¿consultó ya esta obra?



FUNDACION EDITORIAL "UNION DEL MAGISTERIO"

San José 1125 - Montevideo




LIDIA MODIES DE MONTAÑEZ

LIBROS PARA MAESTROS LIBROS PARA NIÑOS

COLONIA 970 P. 3 AP.10

TELEFONO 91 35 64



la
república

CERRO LARGO

el movimiento de los trabajadores de la cultura de melo

nuestros corresponsales • de nuestros corresponsales • de nuestros corresponsales

La dirección de la Revista de la Educación del Pueblo nos ha invitado a hacer una breve reseña de los objetivos y actividades del MTC de Melo. Nosotros entendemos que nuestra obra ha sido muy modesta, pero ante la insistencia por parte de la Revista, elaboramos esta crónica.

Melo y Cerro Largo han sido la cuna de algunas de las mayores glorias de la cultura de nuestro país. No vamos a hacer aquí una reseña histórica de las actividades culturales del Departamento (respecto a eso hay un estudio en la publicación de la Editorial "Nuestra Tierra" destinada a Cerro Largo); pero aquí nacieron y crearon, bebiendo la savia inagotable y orientadora del pueblo campesino, Emilio Oribe, Juana de Ibarbourou, Sabat Erasty y Justino Zavala Muniz. Tuvieron sus talleres los artistas Puig, Llanós y Américo Spósito. El Liceo Departamental ha sido tradicionalmente un centro de permanente difusión cultural. Lo mismo las Escuelas Primarias bajo inspectores y maestros notables. En 1968 un grupo de profesores formó el "Club de Nuestro Tiempo" que realizó muy interesantes tareas pero que apenas sobrevivió unos meses. Durante 13 años, Melo tuvo su Cine-Club. Lamentamos precisamente este año su desaparición. Varias veces se ha intentado en Melo constituir grupos teatrales, uno de ellos el Teatro Experimental Arachán (TEA); otro más nuevo es el grupo Nuevo Teatro que dirige el Padre Carlos. Un Maestro y Profesor del Liceo, Emir Pica, ha dirigido actividades de mucho valor artístico que van desde la formación y permanente atención al Coro liceal, uno de los mejores del país, a la realización de representaciones musicales y teatrales con jóvenes y niños. Algunas instituciones cristianas, como el Instituto Juan XXIII y estatales como la Escuela Industrial, el propio

liceo y el Instituto Magisterial tienen programas de estudios que incluyen la formación artística y artesanal de los alumnos. Sin embargo la orientación sistemática del gobierno de retacear los rubros para la enseñanza, de obstaculizar toda expresión cultural auténticamente libre y creadora y la crisis económica que se refleja dramáticamente en el hecho de que no existen fuentes de trabajo departamentales ni nacionales para artesanos y artistas calificados, hacen que todas esas iniciativas se hayan visto frustradas total o parcialmente y que no puedan, aunque quieran, ser operaciones de largo aliento que entusiasmen verdaderamente a la juventud y que el ambiente cultural que en otros tiempos tuviera Melo y del cual nos orgullecemos, se haya venido abajo.

Todo esto lo hemos entendido el grupo de melenses que fundamos el MTC. Es más, sabemos que hay latentes u organizados otros grupos de ciudadanos que sienten lo mismo que nosotros y si fundamos nuestra institución fue precisamente para unirlos a todos en un potente y popular movimiento cultural. Sobre todo, sabemos que hay centenares de jóvenes frustrados en sus aptitudes y en su futuro laboral que no han perdido las esperanzas de lograr un cambio.

La experiencia de anteriores frustraciones nos ha dicho que debemos tomar por nuevos rumbos. Ya el año pasado, cuando en octubre hiciéramos la inauguración de nuestro local con una exposición de artes plásticas, nos presentamos con una definición de nuestra orientación. Decíamos: "El Salón Librería MTC será una librería, y girará en otros rubros afines: pintura, grabado, cerámica, artesanía en cuero, mates, chapa y tapices. Pero su inserción en el medio no será pasiva. Tendrá una actitud militante por la cultura, a la que

considera parte de un todo inseparable: la sociedad. Su propia creación es fruto de una iniciativa colectiva, de compromiso con la cultura, de un grupo de profesores, maestros, profesionales y artistas (y de allí su nombre: Movimiento de Trabajadores de la Cultura-MTC) que constituyen un núcleo inicial, que aspira a crecer y que forman su Dirección Colectiva, su cuerpo asesor y su respaldo económico”.

Ha quedado totalmente claro a lo largo de estos años de declive cultural melense, que toda iniciativa reformista, tímida, de extensión cultural, está destinada a morir en la cuna o a crear falsas ilusiones de progreso en los jóvenes y servir de modesto taparrabos a la crisis cultural que padece el país. Nosotros no pretendemos ser un lugar más donde se enseñan artesanías o conocimientos generales, sino un centro de esclarecimiento, de cultura verdadera, donde a la vez que se intenta brindar información, se procura, a través de un análisis profundo, serio y apasionado, llegar a conclusiones sobre la necesidad de transformaciones nacionales que hagan de la cultura un bien para todos y un bien útil a la juventud y al pueblo. Desde un principio nos dimos cuenta también de que algo fundamental era adquirir independencia económica y tener medios económicos suficientes. Para eso hicimos una colecta en la que obtuvimos 220.000 pesos y tenemos socios cooperadores. Pero además, montamos la sección librería y venta de artesanías que nos ayudan también a financiar las actividades deficitarias que son las más importantes.

Las actividades realizadas han sido muy variadas. Por un lado, tratamos de informar, de vincular a los melenses con los centros editoriales culturales que generalmente están en Montevideo. En ese sentido, se realizaron exposiciones de publicaciones de Fundación de Cultura Universitaria, de Editorial Banda Oriental, de la Editorial de la Asociación de Estudiantes de Medicina y del Departamento de Publicaciones del Instituto de Investigaciones Literarias de la Biblioteca Nacional.

En tren de presentar publicaciones que interesaban por su carácter moderno y polémico específicamente a determinados sectores docentes, invitamos a la educacionista Alcira Legaspi de Arismendi a presentar su publicación sobre “Educación musical en pre-escolares” lo cual se cumplió además con la exhibición de un film donde se resumen las actividades de la Sección pre-escolares del Club Banco República.

Por otro lado, en la búsqueda de las raíces de nuestra realidad actual y de la divulgación de los últimos y valiosos aportes de la ciencia histórica, se realizaron dos conferencias sobre Artigas en setiembre del año pasado, en la semana que se cumplía un año más de la fecha de su muerte. Estas conferencias estuvieron a cargo de los historiadores Lucía Sala de Tourón (sobre “Vigencia del

pensamiento artiguista”) y Eugenio Petit Muñoz (sobre “Artigas y la función pública”).

También buscando la polémica y la aclaración de los grandes problemas de la enseñanza y la cultura en nuestro país, invitamos al Profesor y Director teatral Ruben Yáñez, quien ante un numeroso y ávido público presentó su libro “Cultura y Liberación” recién publicado en ese entonces (22|XII|70).

A raíz de la publicación de la novela “En la Avenida” de Gley Eyherabide, melense actualmente residente en Montevideo, hicimos dos jornadas en el MTC (18 y 19|III|71): una en la que Gley presentó su novela (que es un reflejo de la vida de Melo y que despertó una interesante polémica) y conversó sobre cómo y para qué se crea una novela hoy; otra en que Graciela Mántaras, también una melense hoy en Montevideo, dio una charla sobre “Panorama de la nueva literatura uruguaya”.

Como lo apuntáramos anteriormente, el Salón de la Institución se inauguró con una muestra de Artes Plásticas Nacionales y Locales en la que participaron artistas residentes en Montevideo, Treinta y Tres y Melo. Luego se inauguró la sección librería y artesanías. Así pudimos ofrecer al público de Melo la posibilidad de ver y adquirir objetos de arte, lo cual es muy importante porque en Melo no hay museos ni centros culturales o comerciales que se dediquen a estos rubros.

La última actividad importante en la que participamos, fue el Homenaje a Zavala Muniz. En principio habíamos pensado propiciarlo nosotros, pero viendo la envergadura que estaba adquiriendo ya que habían aceptado nuestra invitación los actores Maruja Santullo y Alberto Candeanu, la Sra. María Julia Garayalde de Zavala Muniz y el crítico literario Arturo Sergio Visca, decidimos invitar ampliamente a las personas e instituciones representativas del ambiente cultural melense y formar conjuntamente con ellos una Comisión de Homenaje. Esta quedó constituida por el Director del Liceo Prof. Francisco Torres González, la Inspectora Departamental de Enseñanza Primaria Sra. Eva Domínguez de Almeida, el Inspector de Enseñanza Primaria Henry Ruiz; el Sr. Edmundo Pica, gran amigo y compañero de lucha de Don Justino, el obispo de la Diócesis de Melo Monseñor Roberto Cáceres, la Directora del Instituto Normal Sra. Ena Crespi de Marichal y el Consejo Asesor del MTC. Al homenaje adhirieron las Escuelas Industrial y Agraria de la UTU, otros amigos de Don Justino y decenas de maestros y profesores además de las instituciones representadas en la Comisión de Homenaje.

Pero todo esto es poco al lado de la adhesión y entusiasmo que despertó el propio homenaje y el saldo positivo de un trabajo realizado en conjunto y que quedó claro debíamos proseguir.

El homenaje se realizó los días 24 y 25 de

marzo de este año, en el Salón de Actos del Instituto Departamental de Enseñanza Secundaria. El día 24 comenzó con el descubrimiento a cargo del Director de una placa con que el Instituto recuerda a Zavala, que fuera alumno fundador. La placa luce una réplica de la rúbrica de Zavala; fue ejecutada por el escultor Armando González y donada por el MTC al Liceo. A continuación, el crítico literario A. Segio Visca leyó un trabajo suyo muy valioso y único en el que estudia la narrativa de Zavala a través de sus grandes personajes: el Gral. Muniz, su abuelo, a quien reivindica y hace el prototipo del caudillo, Ricardo, el personaje central de Crónica de la Reja y el Carancho, el asesino. No podemos aquí hacer un comentario de este excelente trabajo que muestra a Zavala como un novelista que se colocó a la altura de los grandes creadores del arte literario. Los lectores de la Revista podrán juzgar por sí mismos. Si esta parte del programa del día 24 tuvo un tono científico y medurado, la que le siguió estuvo cargada de emociones que conmovieron a los espectadores en su calidad de humanos y de habitantes de esta tierra que es Cerro Largo. La Sra. de Zavala, con voz firme pero estremecida por la emoción y la convicción, leyó el capítulo IX de la novela inédita que la muerte de Zavala dejara inconclusa. Nosotros no podemos menos que recomendarle a todos los jóvenes que viven en el interior de la República y a todos los uruguayos la lectura de ese capítulo, donde el personaje central, un joven campesino que venía de beber en su tierra nativa el amor a la libertad y la justicia, pero que había entendido la lucha por esos ideales tal como la sentían los hombres del campo que iban tras sus caudillos a dar la vida por su divisa, se encuentra en Montevideo con la nueva y para él asombrosa experiencia de la lucha de los obreros, de la huelga y el enfrentamiento de los obreros a las fuerzas de represión. Este capítulo casi que no es posible comentarlo, tanto es el temor que sentimos de romper el mensaje tan contradictorio, profundamente humano y verídico que tiene. Los montevideanos de hoy se sorprenderán del parecido increíble entre las represiones callejeras de comienzos de siglo y las que en éstos años hemos padecido, en el ambiente y la polémica de aquel entonces y la de hoy. Es que nos encontramos ante un artista, ante un arte nacional que surge de las entrañas del pueblo.

Los que ese día estábamos en la Sala del Liceo sentimos qué vacío de arte-humanismo estábamos llenando con nuestro homenaje a Zavala. Para culminar, escuchamos un maravilloso e histórico diálogo entre la actriz Margarita Xirgú y Don Justino. Ambos ya no están entre nosotros; sin embargo, allí sentimos sus voces apasionadas que se decían todo, lo que más los había preocupado en sus vidas, cuál era su definición como artistas y por lo tanto como seres humanos en un mundo tan conflictivo pero a la vez tan lleno de héroes. También en este caso ese imposible sustituir

un comentario por la lectura del diálogo y más, diríamos, por la audición del diálogo.

El programa del día 25 fue también de honrado contenido. Alberto Candéau leyó un mensaje de adhesión de la Comisión de Teatros Municipales y de la Comedia Nacional donde resaltó la obra de Zavala en el desarrollo de la cultura nacional y en el teatro en especial. El resto de la jornada fue la representación a cargo de Candéau, Santullo, y artistas locales integrantes del grupo Nuevo Teatro (el Prof. Víctor H. Gannello y un grupo de niños). La actuación de los niños atrajo las simpatías y el aliento del público sobre todo porque como tales supieron interpretar la frescura, inocencia y profundidad que la escena representada tenía.

El momento cumbre de esta segunda jornada del homenaje fue la lectura interpretativa, a cargo de los actores Maruja Santullo y Alberto Candéau de la Escena VI, Segunda Parte, de "Alto Alegre" y de la escena III de "La cruz de los caminos". Pero más que nada lo fue la escena de "Alto Alegre", la que podríamos llamar, escena del esquilador, donde la voz esperanzada y femenina de Santullo hacía un violento y crudo contraste con la de Candéau que relataba, y más que relatar, vivía la rabia, la impotencia, el odio por la humillante condición a que está sometido el peón, el hombre que produce las riquezas básicas de nuestra tierra. A los que lean esta escena les decimos que les va a ser muy difícil si no imposible imaginarla tal cual esa noche la pudimos apreciar los melenses.

Los integrantes del MTC hemos hecho un balance de nuestro trabajo y este año nos proponemos traer, como ya lo hicieramos el domingo 13, a integrantes del cuerpo de redacción de la Revista de la Educación del Pueblo u otros colaboradores de la Fundación Editorial "Unión del Magisterio". También hemos recibido respuesta positiva de la Universidad de la República para hacer un conjunto de actividades que interesan a los medios educativos y juveniles de Melo. Pero allí no termina nuestra preocupación. El homenaje a Zavala puso en el tapete la necesidad imperiosa de luchar por una cultura popular que llegue a la juventud a las masas trabajadoras a quienes está verdaderamente destinada. En ese sentido, han surgido diversas iniciativas aún no concretadas, especialmente en torno a la actividad teatral. Para eso tendremos que vencer muchas dificultades, entre otras, las económicas.

A los lectores de la Revista de la Educación del Pueblo queremos decirles que nos comprometemos a no desfallecer en nuestro modesto trabajo, que muy pronto esperamos tenga otras magnitudes porque lo nuestro no es un esfuerzo aislado sino que forma parte del esfuerzo del pueblo uruguayo por una cultura popular, por una política cultural nacional que ponga los dineros del pueblo al servicio de la cultura, para que esta llegue en

todo su esplendor a todos los rincones de la República.

Por el MTC, los miembros de su Consejo Asesor: Prof. Tomás Dagoberto Sánchez, Prof.

Freddy Sorribas, Prof. María Dolores Franco de Pose, Maestro Pablo Emir Fratti, Maestro Julio César Contrera, Arq. y Profesor José Miguel Aroztegui.

BARRACA

PALENZUELA

MATERIALES DE CONSTRUCCION, SANITARIOS

PINTURAS, ACCESORIOS EN GENERAL

PEDRO BUSTAMANTE 1423

TELEFONO: 79 07 52

CAMPAÑA DE COLABORADORES 1968/69

(Devolución de préstamos de \$ 3.000)

BONOS FAVORECIDOS POR SORTEOS TRIMESTRALES

Desde el 1er. SORTEO al del mes de Setiembre de 1971

956 765 051 825 907 733 803 710 279 803 978 230 455 533 646 812 585 679
061 134 907 587 868 233 015 560 424 840 168 370 764 747 546 638 096 098 431
869 564 439 035 140 087 410 277 818 854 666 267 727 122 811 261 928 186 981
229 476 777 654 156 708 944 466 833 789 408 383 813 235 313 388 731 225 741
515 965 871 492 140 481 713 206 158 249 846 084 107 418 757 329 863 516 564
318 609 498 353 810 861 450 762 272 876 179 853 507 217 917 899 834 954 327
997 681 412 534 222 520 580 973 018 918 752 222 250 402 041 409 469 978 212
668 979 093 74 163 475 678 096 713 709 797 639 182 253 162 529 748 915 064
835 986 249 926 687 805 580 805 863 261 598 538 661 876 676 327 357 294 167
573 329 518 844 845 352 847 137 885 956 229 329 534 393 480 279 430 895 907
738 851 846 488 632 143 562 115 043 508 228

Deben remitir sus pedidos de libros los siguientes colegas:

Elsa T. de Camargo, Alicia Pereyra, Alida S. de Blois, Rosa Márquez de Laureiro; Amelia M. de Márquez, M. C. E. de Ritorni, Elsa Rivas; Margarita Berreta; A. Viroga de Yemurenko; Lírca E. de Bernadet; Naír Martínez M. de Castiglioni, Nilda Ch. de Fernández; Emilio L. Sila; Ma. C. Orique; Esther E. Ohaco, Ma. F. de Bresciano, Esther F. de Cuadrado; Elsa K. de Grecco, Irma Acevedo; Sara González Varela, Neffert González Ferreira, Gumersindo Azambuya, Julia S. D'Alessio, María del C. Orique, Excelsa C. de Mainero, María C. Canet, María Eva Amir, Mabel B. de Schopfer, M. Cristina Sacchi, Dorila M. de Conti, Elba R. Giménez, Sonia Fernández.

abraham lincoln

TRABAJO Y EDUCACION

La regla general antigua era que la gente educada no desarrollaba trabajos manuales. Ellos se arreglaban para comer su pan dejando los afanes por producirlo a los incultos. Esto no constituía un mal insostenible para las industriosas abejas, mientras la clase de los zánganos fuera reducida. Pero ahora, especialmente en estos Estados Libres, casi todos están educados, casi todos están también en condiciones de dejar el trabajo a los incultos en alguna forma adecuada como para sostener al conjunto. Se deduce de esto que de aquí en adelante, la gente educada debe trabajar. De otra manera, la educación misma se habría convertido en un verdadero mal intolerable. Ningún país puede sostener en la holganza, más que un pequeño porcentaje de sus miembros. La gran mayoría debe trabajar en algo productivo. Surge de esta premisa el problema: ¿Cómo pueden combinarse más satisfactoriamente el trabajo y la educación? De acuerdo a la teoría "mudsiel" (x) se supone que el trabajo y la educación son incompatibles, toda combinación práctica de ellos, imposible. De acuerdo a esta teoría, un caballo ciego en una noria, constituye una perfecta ilustración de lo que debiera ser el trabajador, tanto mejor si por ser ciego no puede dar coeces inteligentemente. De acuerdo a esta teoría, la educación de los trabajadores no solo es inútil, sino, pernicioso. En realidad, se juzga en cierto modo como un infortunio que los trabajadores tengan cabeza. Esas mismas cabezas son consideradas como materiales explosivos, seguras únicamente en lugares húmedos, lo más lejos posible de esa especie particular de fuego que las inflama. Un yanqui que pudiera inventar un hombre sin cabeza pero con fuertes brazos, recibiría la eterna gratitud de los abogados de esa teoría. Pero los trabajadores libres dicen "NO". Los trabajadores libres arguyen que puesto que el Hacedor hace a cada individuo con una cabeza y un par de manos, hay que entender probablemente que las cabezas y las manos deben cooperar como amigos y que esa cabeza particular debe dirigir y manejar a ese par de manos. Así como cada hombre tiene una boca que alimentar y un par de manos para

víctor hugo

EL VICTOR HUGO QUE VARELA BUSCO

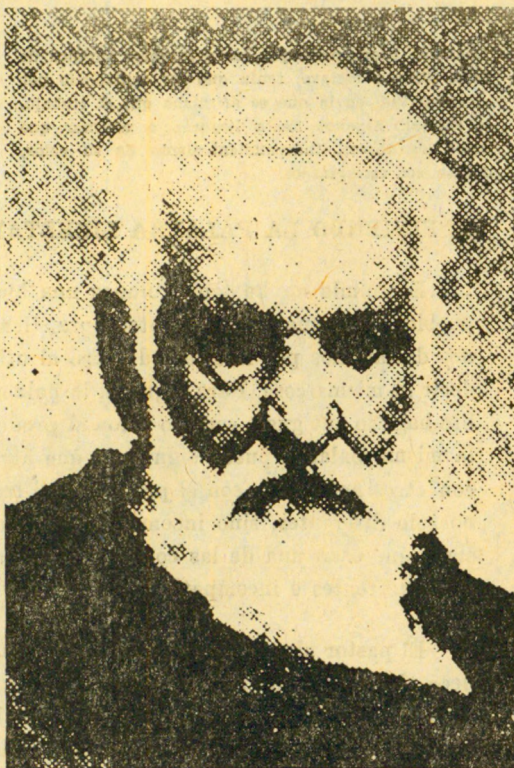
“¿Dónde van estos niños que ni uno solo rie?”

¿Estos dulces seres pensativos que la fiebre enflaquece?

¿Estas niñas de ocho años que caminar se ven solas?”

Van a trabajar bajo las muelas, quince horas.

Desde el alba a la noche, van a hacer eternamente.



En la misma prisión el mismo movimiento,
En cuclillas bajo los dientes de una sinietra máquina

Monstruo horroroso que masca en la sombra nadie sabe qué

Inocentes en un presidio, ángeles en un infierno,

Trabajan...

...Mal trabajo que se adueña desde la sementera de la tierna edad, QUE PRODU-

proveer alimentos, hay que entender probablemente que ese par de manos particular, debe alimentar a esa boca particular; que cada cabeza es el guardián natural, el director y el protector de las manos y la boca inseparablemente vinculados con ella; y que siendo así, todas las cabezas deben ser cultivadas y mejoradas con todo lo que aumente su capacidad para desempeñar su función.

En una palabra, los trabajadores libres insisten en la educación universal. He expuesto de este modo las dos teorías opuestas, sin declarar mi propia preferencia entre ellas. En una ocasión como ésta no debo hacerlo. Me imagino, sin embargo, que no estoy equivocado al suponer como un hecho, que el pueblo de Wisconsin prefiere el trabajo libre con su compañero natural, la educación.

DE UN MENSAJE A LA SOCIEDAD AGRICOLA
DEL ESTADO DE WISCONSIN, MILWAUKEE.
30/10/859

- (x) Doctrina proclamada por los defensores sureños de fuere libre o esclavo, tenía que ser controlado por la esclavitud, en la que se afirmaba que el trabajo, el capital. Algunos hasta llegaron a afirmar que todos los obreos, independientemente de su color, debían ser esclavizados.

DEFINIENDO LA PALABRA LIBERTAD

...El mundo no ha tenido nunca una buena definición de la palabra libertad, y el pueblo americano, precisamente ahora, tiene mucha necesidad de una. Todos nosotros nos declaramos por la libertad; pero al utilizar la misma palabra no todos queremos decir la misma cosa. Para algunos, la palabra libertad puede significar que cada hombre haga lo que guste consigo y con el producto de su trabajo; mientras que para otros, la misma palabra puede significar que algunos hombres puedan hacer lo que gusten con otros hombres y con el producto del trabajo de otros hombres. He aquí dos cosas, no solo diferentes, sino incompatibles, llamadas con el mismo nombre. Y de aquí se sigue que cada una de las cosas es llamada por las respectivas partes, con dos nombres diferentes e incompatibles: libertad y tiranía.

El pastor ahuyenta al lobo de la garganta de la oveja, por lo cual, la oveja agradece al pastor como su liberador, mientras que el lobo lo denuncia por el mismo acto como el destructor de la libertad, especialmente cuando la oveja es negra. Simplemente la oveja y el lobo no están de acuerdo en la definición de la palabra libertad; y precisamente, la misma diferencia prevalece hoy entre nosotros, humanas criaturas, aún en el Norte, y todos profesando amor a la libertad. De aquí que estemos en presencia de un proceso por el que miles de seres salen del cantiverio saludado por algunos como un avance de la libertad, y deplorado por otros como la destrucción de la libertad.

Lincoln

De un Mensaje a la Feria Sanitaria en Baltimore.
Abril 18 de 1864.

CE LA RIQUEZA CREANDO LA MISERIA

Que se sirva de un niño como de una herramienta..."

"Ustedes nada han hecho, mientras bajo ustedes hay un pueblo que desespera! Nada han hecho ustedes, mientras los que están en la plenitud de la vida y trabajan pueden quedar sin pan!, mientras que los que están viejos y trabajaron pueden quedar sin amparo..."

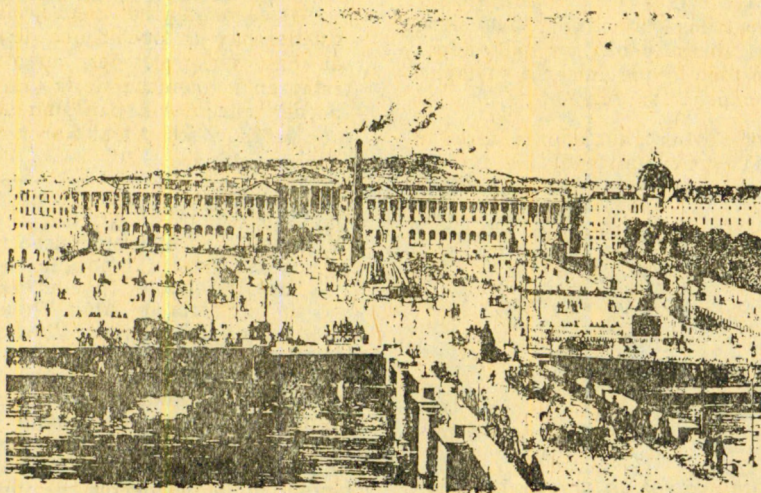
"Y bien, señores, digámoslo y digámoslo precisamente para encontrar el remedio: en el fondo del socialismo hay una parte de las realidades dolorosas de nuestro tiempo y de todos los tiempos..."

"Soy de los que piensan y afirman que se puede destruir la miseria". (Reclamaciones. Violentas denegaciones de la derecha).

"...Atiendan bien, señores, no digo disminuir, aminorar, limitar, circunscribir, digo destruir (nuevos murmullos en la derecha) la miseria".

(Citado por André Wurmser:
"La Comedia Humana")

cartas desde parís en la época de



los comuneros

JOSE PEDRO VARELA

Por otra parte, aunque difícilmente, descúbrense a veces bajo la gala y el lujo que en todas partes se encuentra, la mano descarnada de la miseria, y bajo los terciopelos y la cachemira que ostentan las tiendas de los bulevares, los harapos y las inmundicias de los proletarios.

Este espectáculo disgusta al que penetra algo más adelante de la brillante superficie del París elegante, y ese disgusto se aumenta en los que aman la libertad, al ver el estado de la prensa, esa brújula de las libertades de un pueblo.

Los diarios de París dedican una media columna a hablar en extracto de la política y llenan el resto con noticias generales, anécdotas, cuentos, etc. Aún así mismo las acusaciones y la prisión de los periodistas se suceden a cada paso. Ayer era el "Événement" que se suprimía; hoy es la "Luna". Ayer Rane entraba a Santa Pelagia para cumplir su condena; hoy entra... (no recuerdo el nombre) condenado a tres meses de cárcel. Los estudiantes, a su vez, llegan a la prisión. Ayer, los de la escuela de medicina, por haberse reunido; hoy los de la escuela de politécnica por haber gritado: "¡Viva Garibaldi!". Ellos, sin embargo, niegan haber gritado tal cosa, no importa: ¡la multa y la prisión!

Es así, de esas pequeñeces, que aisladas poco representan, pero que juntas forman un tono sombrío, como se forma la nube que a los ojos de un americano, oscurece la fisonomía radiante de esta Roma, que si no tiene su Nerón alumbrado por cristia-

nos, embreados, tiene su César y sus cortesanos y aún sus parásitos.

Con respecto a París, es uno tanto más exigente cuanto mayor es la figura que hace en el mundo. A nuestras pequeñas ciudades de América no diré que les sean permitidos, pero pueden tolerárseles al menos sus extravíos, sus errores, aun sus crímenes. Pero a la ciudad y a la nación que marchan al frente de la civilización moderna, y en quienes tiene fija la mirada el mundo entero, no se les debe perdonar que bajo el pretexto de la paz crucifiquen la libertad y que en nombre de los intereses materiales hagan morir asfixiada el alma de la humanidad.

José Pedro Varela.

París, noviembre 21 de 1867.

...En esa blanda arcilla, pronta siempre a amoldarse al gusto del que la oprime con oro, fácilmente ha podido pues el gobierno imperial con su mano de hierro dorada con los dineros del pueblo, operar las transformaciones que ha querido.

Un pueblo compacto, unido en sus tradiciones y en sus glorias, no hubiera visto sin dolorosos sacudimientos, desaparecer todo cuanto le recordaba un hecho heroico o una página homérica: pero París renovado incesantemente por inundaciones de extranjeros, que, aves de paso, solo buscar calor y alegría en el nido en que se reposan un instante, ha tenido que ver, sino impasible, en calma al menos, desaparecer su pasado bajo el pico de los demoleedores o

bajo las órdenes del emperador.

El extranjero ama las calles espaciosas donde su vista se recrea y donde transita sin incomodidad; ama los bulevares que solo ofrecen a sus ojos un espectáculo brillante. No le importa que para construirlos haya sido necesario transformar y borrar un muro, una calle, un punto cualquiera donde el pueblo, inspirándose en el pasado, venía a aprender a amar la libertad o la democracia. Para los que tenemos tiempo y medios de leer, el fuego sagrado se conserva en los libros; no importa que los monumentos desaparezcan.

Pero para el obrero que no sabe ni puede leer, la calle donde se levantó una barricada, el balcón, etc., desde donde habló un gran hombre, el pedazo de tierra donde cayó un héroe, son las únicas obras en que él aprende la historia nacional. Los monumentos, los museos son los libros que lee el pueblo. Es así que encontraréis una tierna prueba de esta verdad en el culto que aún se tributa a la memoria de Abelardo y Eloísa.

Por ignorante que sea un obrero, ha oído alguna vez a algún compañero de taller unas palabras sobre el interesante drama de Abelardo.

Sabe que aquella tumba recuerda una historia de amor, y sensible a su manera, quiere rendir homenaje al sentimiento, dejándole una corona sobre el sepulcro del desgraciado amante.

Durante todo el año la tumba de Abelardo y Eloísa está cubierta de flores, depositadas allí por el bajo pueblo francés. Ocho-cientos años no han podido enfriar el culto que se tributa a esos mártires del sentimiento. Haced desaparecer el mausoleo, y dos años más tarde los obreros habrán olvidado al héroe y el drama con él; no irán ya a dejar sus flores sobre la tumba, ni a grabar sus nombres sobre la tierra cineraria.

Napoleón III ha comprendido bien esta verdad y ha hecho desaparecer no solo en las calles y en los monumentos sino aún en los museos, todo lo que pueda recordar al pueblo las épocas gloriosas en que la República cubría a la Francia con sus blancas alas.

Si sois democráticos en vuestras ideas, y si estáis imbuidos como la mayor parte de nuestra juventud en los principios del 89, al llegar en el Museo del Louvre a la sala de los soberanos, pasáis rápidamente delante de los objetos que quedan de Carlo Magno; Francisco I y os fijáis apenas un instante en la de Carlos IX, para tratar de encontrar entre sus vestimentas y sus armas el arcabuz con que desde una de las ventanas de las Tullerías se entretenía en la noche de San Bartolomé en cazar a los hugonotes fugitivos. Vuestro anhelo, la idea fija que os domina es llegar a Luis XVI; os parece que váis a poder palpar, digá-

moslo así, la revolución, que váis a ver pasar ante vuestros ojos radiantes o sangrientos, el gorro frigio con que el rey cubría su frente para contestar al pueblo, o la canasta donde caía la cabeza del desgraciado monarca.

Pero, ¿qué es lo que encontráis? Algunas cerraduras trabajadas por Luis XVI, un zapato y el libro de rezos de María Antonieta, enseguida el manto real y las armas de Napoleón I. En el Museo del Louvre se pasa sin ningún sacudimiento y sin una gota de sangre, de Luis XVI a Napoleón I; de Carlos X a Luis Felipe; al actual emperador, 1789, 1830, 1848, no tienen ni un recuerdo en el gran museo nacional de Francia. El pueblo ignorante que recorre la galería del Louvre puede creer que los ojos de la patria de Mad. Roland no han contemplado los divinos albores de la libertad.

Si de la habitación de Ana de Austria pasáis al Luxemburgo, la misma idea os domina, el mismo desengaño os separa. Váis a visitar la sala de sesiones del Senado. En este santuario que la Francia ha levantado a la elocuencia, es imposible, os decía, que no se encuentren a cada paso recuerdos de Mirabeau, de Danton, de Vergniaux, de esas grandes voces con que la revolución hablaba al mundo. Pero es en vano que los busquéis. La sala del Senado está adornada por algunas estatuas: Colbert, Malherbe, Portalis; grandes pensadores franceses anteriores a la revolución; por algunos cuadros: Francisco I o San Luis y por un fresco representando a Carlo-Magno, San Luis y Napoleón I, como las tres épocas más prósperas y más gloriosas para la Francia. Pero, de aquellos tribunos que, como Mirabeau, sabían derrocar con su palabra el edificio de la monarquía, de pie durante diez siglos; que como Danton, con una sola frase, hacían correr a torrentes la sangre de sus compatriotas, que, en fin, como Vergniaud tenían bastante aliento para protestar en la tribuna contra el crimen y para entonar sobre el tablado de la guillotina el himno de la libertad, de esos tribunos, ni un recuerdo, ni una palabra.

La tradición monárquica perfectamente conservada, la tradición democrática oculta, perdida bajo el manto de púrpura del imperio.

Después de recorrer esos Museos os retiráis cavilosos. Tanta sangre vertida, tantos sacudimientos y tantas luchas, para que solo dejaran una tradición que para nosotros es un mito. Misteriosos arcanos que harían dudar al hombre del porvenir, si más allá que todos los hechos transitorios que por un momento entorpecen el progreso, no estuviera la fe que nos deja ver un futuro más o menos próximo las radiantes claridades de un mundo mejor, las sublimes alegrías de los pueblos libres.

José Pedro Varela
París, diciembre 6 de 1867.

Después de haber recorrido ligeramente San Pablo, podría si quisiera hacerlos visitar el magnífico Museo Británico; hacerlos admirar allí las inmejorables colecciones mineralógicas y de historia natural que guarda, y obligarlos a detenerlos asombrados delante del mastodonte americano, del megaterio y de la inmensa tortuga fósil, traídos de Buenos Aires; pero eso no nos entristecería. Hijos de la América, vemos siempre con dolor en los museos extranjeros, esos objetos preciosos que de derecho pertenecen a los museos americanos. Cómo Buenos Aires se ha dejado arrebatar el megaterio, la inmensa tortuga, el colosal aerólito que pesa 1.400 libras caído en 1788 en Tucumán, y tantas otras preciosidades de allí provenientes, que guarda el Museo Británico, es cosa que uno no puede explicarse de ningún modo, por más que conozca las épocas luctuosas porque ha pasado ese heroico pueblo!

Pero doblemos la hoja Para qué arrojar al viento lamentaciones inútiles sobre desgracias que ya no pueden remediarse? El megaterio no ha de volver jamás a la América, de donde nunca debería haber salido.

José Pedro Varela

Londres, Diciembre 12 de 1867.

Nueva York con su millón de almas es hoy la tercera ciudad del mundo en población; la segunda en comercio; la primera en libertad y cultura, si nos olvidáramos de Boston que algunos escritores en su furor de comparar el presente con el pasado han llamado la Atenas americana, como si pudiera haber alguna similitud entre la soñada república griega y la democracia yankee, entre el tosco carro de los atenienses y la locomotora del ferrocarril. Nueva York, Enero 14 de 1868.

José Pedro Varela

VICTOR HUGO

Guernesey, diciembre 16 de 1867

I

Al leer este título, la mayor parte de mis lectores se preguntarán a sí mismos: ¿Cómo habrá hecho Varela para visitar a Víctor Hugo?

Vaya, pues, esa explicación.

Poco antes de salir de Montevideo, había yo formado una colección de mis poesías, escogiendo aquellas que juzgaba mejores. Al llegar a Guernesey, se las mandé a Víctor Hugo, con una carta en la que le pedía me diera su opinión acerca de ellas, para publicarlas en caso de que fuera favorable: el ilustre poeta tuvo la bondad de contestarme con algunas líneas halagüeñas para mí, citándome al día siguiente.

A la hora convenida, después de haberme ajustado bien los guantes, fui pues a hacer la visita que voy a contar a mis lectores.

Pero antes de hablar del poeta, hablemos de la isla en que vive.

II

Guernesey es una pequeña isla situada en el Canal de la Mancha, a 90 millas de Southampton. Su población de 25 a 30 mil habitantes, se extiende por toda su superficie, formando pequeños pueblos, que se inclinan sobre las costas. El terreno es quebrado y pedregoso. A cada momento, al caminar por las calles de los pueblos, os encontráis con escaleras que bajan o suben y que representan otras tantas callejuelas

Desde las alturas divíanse los innumerables escollos e islas que forman el archipiélago de la Mancha, algunos de los cuales han sido descriptos por Víctor Hugo en los "Trabajadores del Mar". El clima es agradable, según me dicen, en verano; es lluvioso y triste en invierno.

En una de las más prominentes alturas, cerca del puerto, está una pequeña casita de construcción inglesa y de techo de teja delante de la cual se extiende un pequeño jardín: "There is Hanterille house", me dice el guía.- Atravieso el jardín, subo cinco gradas de una escalera de piedra y dominado por una emoción profunda doy dos golpes en el llamador de hierro de la puerta.

Una criada francesa se presenta. Monsieur Víctor Hugo? pregunto. "Está", me contesta en francés: "¿Es Ud. el señor que le ha escrito ayer?" -El mismo-. "Tenga usted la bondad de entrar"; y me hace subir hasta el primer piso por una escalera de caracol toda cubierta de alfombra.

"El señor va a venir", me dice haciéndome entrar en un pequeño cuarto. Mientras no viene, inspeccionemos. Es una pequeña salita; aquí un piano y sobre él un cuadro bordado con esta inscripción en francés: "Dichoso el que ama las flores y el que las cuida"; allí un pequeño retrato, obra quizá del autor de "Los Miserables"; pero la puerta vuelve a abrirse: es la criada.

"Perdón, señor", me dice, "de haberos hecho subir inútilmente; el señor os espera abajo". Bajamos; una pequeña puerta colocada a la izquierda se abre: "Entrad señor".

Héme aquí frente a Víctor Hugo. El cuarto en que estamos es una pequeña pieza en cuyo centro hay una mesa de comer; un gran fuego arde en la chimenea; el poeta, vestido con un pantalón oscuro, un saco del mismo color y con el chaleco entreabierto, está sentado al lado del fuego y con el brazo apoyado en la cornisa de mármol de la estufa. Al entrar yo, se adelanta algunos pasos para recibirme.

Después de los primeros saludos: "Tenga Ud. la bondad de sentarse", me dice en su idioma. "Usted habla francés, ¿no es así?" -Sí señor- "Yo hace cuarenta años, hablaba español como mi propio idioma", me dice entonces en esta lengua, "pero

ahora tengo mucha dificultad para hacerlo: hablaremos, pues, francés si Ud. quiere". Como usted guste, señor.

"He recibido la carta que me ha hecho Ud. el honor de dirigirme, y agradezco sinceramente sus nobles conceptos; he leído sus poesías; tiene Ud. talento; es poeta, es filósofo y ama la libertad. Le auguro pues, un gran porvenir; pero permítame Ud. que le diga todo mi pensamiento; el talento no es siempre recompensado con el éxito; así pues, si no tiene Ud. un modo de vivir independiente, créesele antes de dedicar su vida a la literatura."

En mi país, señor, los que cultivamos la literatura lo hacemos sólo por amor a ella; nunca como medio de vida; porque desgraciadamente allí, los trabajos intelectuales sólo producen luchas y contiendas.

"En ese caso, continúe Ud. en esa senda. Tiene Ud. el sentimiento de la naturaleza; hágala conocer a sus compatriotas. Para mí no es Ud. un ciudadano de Montevideo: es un hermano, es un francés separado de su patria que esparce en aquellas lejanas regiones el espíritu de la Francia liberal; porque veo por sus poesías que es el alma de la Francia la que palpita en Ud. y lo autorizo para que publique esta opinión".

—Efectivamente, señor; en mi país seguimos el movimiento intelectual de la Francia y amamos y veneramos a sus pensadores.

Paso aquí por alto largos elogios que el ilustre poeta tiene la bondad de prodigarme, y llegó el momento en que me pregunta:

—“Piensa Ud. permanecer mucho tiempo aquí?”

—No señor; pienso partir dentro de algunos días para Estados Unidos; quiero empaparme bien en el espíritu democrático de aquel pueblo, para juzgar después la Europa a la luz de las ideas liberales.

—“Hace Ud. bien; es un bello espectáculo el que presentan los Estados Unidos. Pero ellos, lo mismo que la Inglaterra, son pueblos egoístas que solo trabajan para sí. La Francia, al contrario, trabaja siempre para los demás; y fíjese Ud., a pesar de su estado de servilismo actual, todavía es ella la que dirige el movimiento intelectual del mundo. Tome usted un diario cualquiera; vea Ud. su primer artículo: ¿de quién habla? de la Francia. Es por eso que los escritores franceses tienen una gran misión. A veces se me ha dicho: ¿Por qué no volvéis a Francia? Podéis hacerlo. Pero, allí no sería libre y faltaría a mi apostolado de escritor. Lejos de ella, estoy en plena libertad, y trabajo por la Francia más que si estuviera en París.”

—Eso es lo que creemos en América, señor; así es que, por ejemplo, M. de Lamartine, cuyo talento se veneraba, ha perdido mucho en reputación por el modo

como se ha portado en los últimos años.

—“Tiene Ud. razón; yo he sido muy amigo de Lamartine; lo soy aún, pero no puedo menos de deplorar sus faltas. No he unido mi voz al coro de indignación que ha sublevado con su proceder, pero he sentido su caída, se ha echado una mancha que no se olvidará nunca. Pedir una lumosna al público, y después recibirla de manos de Bonaparte: es indigno.”

La conversación varió.

—Durante mi permanencia en París, señor - dije - he visto que se hacían prisiones de periodistas; que se suprimían diarios. He creído que eran las ráfagas precursoras de una tormenta furiosa.

—“Si; un fuego sordo se oculta bajo París y pronto estallará; y ha de asombrar al mundo, que la cree la ciudad de los placeres; con los rencores y las grandes palpitaciones que guarda en su seno. Antes de diez años, Ud. lo verá, el estado de Francia y el de Europa habrá cambiado. Esta camina infaliblemente a una gran confederación republicana.”

—Será un bello espectáculo.

—“Será un gran espectáculo que Ud. verá y entonces su país se transformará también. Los hombres abandonarán la preocupación de agruparse todos en este pedazo de tierra e irán a buscar en América los elementos de vida que le ofrece a manos llenas. Lo he dicho ya en el prefacio del Paris Guide, el siglo XX está llamado a presenciar el cuadro sublime de todos los pueblos unidos. Entonces será el francés el idioma universal, como el latín en la Edad Media.”

—El español, al menos, se pierde. La España que es la que debiera extenderlo por el mundo, guarda silencio.

—“La España agoniza como un enfermo; se muere tísica. Es lástima ver un bello país ahogado por el sacerdocio. Pero, el aliento de la revolución francesa que es inmortal, quizá en el día próximo de la regeneración, despierte también a la España de su letargo.”

Hubo un momento de silencio; la conversación tomó otro giro.

—Perdonad, señor, dije; pero esa roca que se ve desde acá es la de Douvres, que describe Ud. en “Los Trabajadores del Mar”?”

—“No, la roca de Douvres está a siete leguas de aquí, en alta mar, y es muy expuesto el llegar hasta ella. A la vista hay otra roca más célebre históricamente, porque allí naufragó la mujer y el hijo de Enrique I de Inglaterra; es La Cascade. Fíjese Ud. si estará separada de toda comunicación, que hace poco murió un hombre que vivía allí hace veinte años ocupado en cuidar los faros que hay en la roca; con motivo de su muerte su familia se vino a Guernesey y su hijo, que tenía 16 años, y que había nacido en La Cascade, exclamó asombrado al ver el primer caballo: ¡Qué perro tan grande! La pobre criatura no había visto más animal que un

perro que acompañaba a su padre. Son numerosas las rocas que hay en los alrededores y algunas dignas de observarse." "Pero lo que aconsejo a Ud. es que no se vaya sin ver la isla.

—Es muy bonita. A pesar de que la naturaleza gasta de la Europa, debe aparecerles bien triste a Uds., que tienen la naturaleza virgen, con toda su primitiva esplendidez.

—“Cuál es el estado actual de su país?”

—No es muy bueno, señor.

—“¿Pero tenéis libertad de imprenta?”

—¡Completa!

—“¿Tenéis Cámaras?”

—Por nuestra Constitución debemos tenerlas, pero ahora bajo el pretexto de que estamos en guerra con el Paraguay, el que domina no ha constituido aún el país.

—“¿Pero no estáis en guerra con Buenos Alres, lo que según creo sucede muy a menudo?”

—No señor; los partidos en Montevideo y Buenos Aires están completamente divididos; así que las guerras son más bien de partido a partido que de nación a nación. Yo creo que influye mucho en mi país para que se tolere el actual estado de cosas, el espíritu de imitación a la Francia. Se nos habla de progresos materiales.

—“Si; el espíritu de imitación a la Francia es poderoso. Cuando Bonaparte dio el golpe de estado del 52, Santana, por imitarlo, dio otro golpe de estado.

“España, por la misma razón, ha prohibido la venta de *“Napoleón le petit”* Hace poco leía en un diario que un joven fue a comprarlo en una librería de Madrid y le dieron un libro en cuyas tapas se leía: *“Poesías de Mr. Fulkety”*.

“Pero no es esto lo que quiero! dijo el joven.

“Si, le contestó el librero, la policía nos prohíbe anunciar en venta *“Napoleón le petit”*, y nos valemos de este subterfugio: ¿véis?”

—“Efectivamente, era mi libro. Es lo que les sucede a Uds; nos imitan”.

—Si, señor; somos una caricatura de la Francia.

—“No. Son Uds. una caricatura, cuando copian sus malos ejemplos; pero son sus hijos predilectos, sus heraldos en la joven América, cuando continúan el espíritu de la revolución y esparcen más y más las irradiaciones del pensamiento humano.”

Un momento de silencio.

—“Tenéis amigos en Guernesey?”

—No, señor; estoy completamente solo.

—“Yo también estoy solo porque acabo de llegar de Bruselas y mi familia está aún allí; siento pues no poder invitarlo a Ud a comer; pero si pasa por Bruselas (me figuro que volverá Ud. a Europa?) yo estoy allí todos los veranos y tendría mucho gusto en que fuera Ud. a comer conmigo para presentarle a mi señora y a

mis hijos”.

—Agradezco, señor, la invitación; y a buen seguro que no la olvidaré. Los monarquistas se enorgullecen cuando se encuentran al lado de un soberano, - los que amamos la libertad, nos sentimos orgullosos cuando estamos al lado de uno de esos nombres en quienes reside la soberanía del genio. Así es que yo, señor, me siento compensado de todas las fatigas de mi largo viaje, al escuchar su palabra y al ver que ella me fortifica en mis opiniones.

—“Se lo agradezco sinceramente. Voy a devolverle su manuscrito porque me figuro que no tendrá copia. Continúe Ud. porque tiene un gran porvenir. Quisiera tener el éxito en mi mano para dárselo, como le doy mi opinión que es sincera”.

Hice una cortesía y me paré para despedirme.

—Me permitirá Ud., señor, dije - que cuando publique este libro le mande un ejemplar?

—“Se lo agradeceré y tendré gusto de acusarle recibo”.

Al llegar al dintel de la puerta me estrechó calurosamente la mano y me dijo:

—“Cuando vuelva a su país, quiere Ud. decir a sus compatriotas que hago votos porque prosperen en la libertad y porque realicen bien pronto sus vastos destinos”.

Hice una nueva cortesía; la puerta se cerró y me encontré en la calle. Estaba contento; no podía volver a tomar mi maleta y continuar mi viaje.

III

Leo esa carta y veo que nada he dicho en ella de la figura de Víctor Hugo.

El autor de *“Nuestra Señora de París”*, es un hombre de 62 años, bajo, algo grueso y cuya barba y cabellos son casi blancos.

Tiene esa frente ancha de los hombres de genio, y unos ojos redondos y pardos que brillan a veces con un fuego extraño.

Su voz es agradable y sonora; su palabra fácil; cuando habla de sí mismo lo hace sin pretensiones.

—Los obispos han quemado *“Los Misérables”* en la plaza de Madrid; me dijo hablando de la 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.

Por lo demás hay en todo él un aire de bondad y de sencillez que anima al que por primera vez se le acerca; yo por mi parte, solo tengo palabras de agradecimiento que emplear al respecto.

Me ha tratado bien cuando pudo despreciarme, y estoy más contento de haber pasado una hora a su lado que de todos los elogios que ha tenido la bondad de prodigarme; elogios que, no es cierto? me han de valer más de una crítica amarga de parte de mis compatriotas.

Quién sabe si ellos tendrán razón?

la adquisición del lenguaje en la perspectiva de la psico-lingüística contemporánea

EMILIA FERREIRO

Hacia 1950 el término "psicolingüística" aparece para designar una disciplina nueva, cuyas fronteras son difíciles de trazar, y que recubre la intersección de campos tan disímiles como la lingüística, la teoría de la información y la psicología. Esta nueva disciplina se inserta en la línea que parecería señalar la dirección de la ciencia contemporánea: los compartimentos estancos que separaban las ciencias entre sí se rompen, y los estudios interdisciplinarios se hacen no solo frecuentes sino necesarios, más aún, imprescindibles.

El estudio psicológico del lenguaje recibe en primer lugar el impacto producido por los nuevos desarrollos en ingeniería de comunicaciones y, más recientemente y de manera más profunda, es obligada por las nuevas teorías lingüísticas a revisar el conjunto de sus presupuestos teóricos.

Simplificando mucho el panorama puede decirse que los estudios del lenguaje, hasta fecha reciente, se caracterizaban por tomar la palabra como unidad; de la palabra se consideraban, por un lado, sus aspectos fonéticos y, por otro, sus aspectos semánticos (utilizando técnicas de asociación de palabras, medición de umbrales de reconocimiento, tiempos de reacción, etc.). En cuanto al aprendizaje del lenguaje, tanto la reflexología como el conductismo coincidían en afirmar que consistía en un proceso de condicionamiento, en donde de lo que se trataba fundamentalmente era de la asociación entre palabras y referentes (los objetos designados). Todas las teorías conductistas o sus variantes asociacionistas explican el comienzo de la adquisición del lenguaje en términos semejantes: el niño ha aprendido a responder a ciertos estímulos significativos del medio; la presencia de estos objetos es acompañada regularmente de una emisión sonora, por parte de los adultos, que refuerzan al mismo tiempo las respuestas vocales del niño que se aproximan a ese "pattern" sonoro, hasta que finalmente el estímulo auditivo (la palabra, el "nombre") se convierte en un signo del objeto.

Señalemos que esta interpretación corresponde casi puntualmente a la idea corriente que un adulto se hace acerca de cómo un niño aprende a hablar: se le muestran objetos, al mismo tiempo que se pronuncia el nombre correspondiente; como se

trata de objetos que, directa o indirectamente se relacionan con las necesidades del niño, finalmente éste llega a ser capaz de pronunciar el nombre adecuado en presencia del objeto, y más tarde en su ausencia, para reclamarlo. El proceso, por supuesto, va acompañado de reforzamiento, bajo la forma de satisfacción de necesidades (por ej., se le da el objeto que pide), o de respuesta afectiva positiva por parte de los padres (que dicen "muy bien", sonríen o aprueban de cualquier otra manera los progresos del niño), así como de corrección tendiente a diferenciar las respuestas del niño —para el caso, sus emisiones verbales— y a ajustarlas al "pattern" adulto.

Todo iría bastante bien si el lenguaje se compusiera de un conjunto de palabras aisladas, o si las palabras fuesen unidades autónomas que entrasen en combinaciones extremadamente simples. Pero no es así.

Para dar una idea de la complejidad del problema, veamos lo que puede ser una lista provisoria y de ninguna manera exhaustiva de qué es lo que aprende un niño cuando aprende el lenguaje de su comunidad:

- 1) Aprende a recortar y distinguir, del flujo continuo de sonidos emitidos por el adulto, aquellos que son pertinentes a ese lenguaje particular (el conjunto de sus fonemas).
- 2) Aprende que esos sonidos particulares no tienen significación alguna, ni tampoco la tienen cualquiera de las combinaciones posibles de sonidos, sino solamente aquéllas que, en primera aproximación, podrían llamarse "palabras" (aunque sería más correcto hablar de morfemas. Por ejemplo, la *s* que designa el plural tiene significación en sí; "perros" se compone, pues, de dos morfemas, aunque sea una sola palabra).
- 3) Aprende a combinar entre sí esas palabras para formar frases. Pero aprende también que no todas las combinaciones son aceptables, sino que hay reglas precisas que las rigen (la gramática de la lengua).
- 4) Aprende que el significado de una emisión no es equivalente a la suma lineal de los significados de las palabras que la componen. (Así, por ejemplo, la palabra "media" en las combinaciones:

“media hora”, “media de nylon”, “medialuna”, “clase media”, etc., adquiere significados completamente distintos sin que la emisión sonora varíe de un caso a otro).

- 5) Aprende a utilizar y comprender adecuadamente las frases según el contexto extra-lingüístico.
- 6) Aprende a producir y a comprender frases que no ha escuchado jamás. (Esto se relaciona con la “productividad” de los lenguajes humanos). (Por ejemplo, si en este texto intercaló la frase: “Los fantasmas azules que están colgados de la lámpara tienen la oreja caudada”, es probable que el lector reaccione con una mezcla de asombro o de indignación, lo cual probará que ha comprendido el significado de la frase, aunque es bastante probable que jamás la haya leído o escuchado antes y aunque, señálemos también, no sea posible indicar cuál es el referente de esta emisión...).

Es evidente que ninguna de las teorías actuales del aprendizaje (derivadas del conductismo) puede dar cuenta ni siquiera de la lista reducida de problemas que hemos esbozado (1). En particular, no puede dar una explicación válida de los puntos 3), 4) y 6), de los cuales el primero y el último (estructura gramatical y productividad) se han convertido en los puntos claves de toda la investigación psicolingüística contemporánea.

La aparición de las llamadas gramáticas generativas produce una especie de conmoción en el plano psicológico (2). En 1957 el lingüista norteamericano Noam Chomsky publica “Syntactic Structures”, obra con la que introduce una perspectiva generativa y transformacional en la teoría de las gramáticas de los lenguajes naturales. Una gramática generativa intenta establecer cuál es el conjunto finito, necesario y suficiente de reglas (concebidas como instrucciones capaces de ser procesadas por una computadora) que permiten generar un número infinito de frases, con la condición de que las frases así generadas pertenezcan, sin excepción, al sistema de la lengua. El énfasis en este aspecto productivo del lenguaje señala de inmediato que, cuando de aprender el lenguaje se trata, el resultado final consiste en el establecimiento de un sistema —que llamamos la “competencia lingüística” del hablante— que permite producir un número no determinado ni limitado de emisiones lingüísticas—su “actuación” lingüística.

Esta distinción entre competencia y actuación (“competence” y “performance” en inglés) es importante porque señala claramente que lo que una psicología del len-

guaje debe tratar de explicar recubre dos realidades distintas: por un lado, el “saber” lingüístico del usuario del lenguaje; por el otro, la conducta lingüística. (3)

Pero, ¿en qué consiste este “saber” lingüístico que pareciera necesario atribuir a todo usuario de un lenguaje? Esencialmente, consiste en su capacidad para generar frases, efectuar transformaciones, y atribuir, a cada enunciado de la lengua, una estructura sintáctica, sin la cual toda comprensión pareciera imposible, en la medida en que una frase no se presenta como una construcción lineal (aunque se desarrolle en el tiempo), sino como un conjunto diferenciado y jerarquizado, en otras palabras, estructurado.

Es en este punto que las posiciones de los psicolingüistas actuales y la de los teóricos del aprendizaje se hacen irreconciliables. Los segundos rechazan toda atribución al sujeto, por parte del psicólogo, de estructuras subyacentes, señalando el peligro de recaer en posiciones mentalistas; los primeros aceptan voluntariamente la acusación de mentalismo y afirman, en las antípodas del conductismo, que ciertos aspectos de las estructuras lingüísticas —los llamados “universales del lenguaje”— son innatos o, al menos, biológicamente determinados.

Para radicalizar aún más la polémica, los “nuevos psicolingüistas” consideran que el proceso de adquisición del lenguaje no consiste en modo alguno en un aprendizaje (sea por refuerzo o por imitación), sino que piensan más bien en una criatura que “descubre” cuál de los lenguajes posibles es el hablado por su comunidad, de una manera no radicalmente distinta a como el cientí-

- (1) La demostración de esta afirmación es imposible de desarrollar en los límites de este trabajo.
- (2) Dejo de lado los trabajos derivados de la aplicación de la teoría de la información por razones de brevedad. Esta línea de investigación ha ofrecido hasta ahora escasas soluciones a los problemas planteados. Quizás porque ella también deja de lado los aspectos estructurales del fenómeno lingüístico.
- (3) Se habla igualmente de dos niveles: el primero “profundo” y el segundo “superficial”. Esta denominación puede resultar peligrosa ya que profundo deviene fácilmente sinónimo de esencial, lo cual conduce de inmediato a descuidar los otros aspectos, considerados entonces como superficiales en el sentido de secundarios, intrascendentes. (La identificación del psicoanálisis con una “psicología profunda” ha tenido consecuencias similares).

fico "descubre" la gramática subyacente a un idioma nuevo: haciendo ciertas hipótesis acerca de la gramática de la lengua que escucha hablar, consistiendo dichas hipótesis en gramáticas posibles (4).

La posición es llevada al extremo por algunos de los psicólogos norteamericanos contemporáneos. Dos citas de David Mc Neill servirán de ilustración: "El habla de los padres cumple la función de ayudar al niño a elegir entre un limitado conjunto de posibilidades definido por los universales lingüísticos. El rol del habla parental es esencialmente direccional". "Es concebible que la práctica sea importante dentro de la restringida porción de la adquisición del lenguaje que tiene que ver con el descubrimiento de la expresión localmente apropiada de los universales lingüísticos" (5).

Es importante subrayar que esta polémica se origina en los Estados Unidos, y que la posición extrema de los psicolingüistas norteamericanos pareciera deberse, en parte por lo menos, a una reacción de rechazo del conductismo dominante en ese país. La polémica se presenta como si, demostrado que el lenguaje —o, por lo menos, sus aspectos más significativos— no se adquiere según los mecanismos definidos por las teorías del aprendizaje, resultara inevitable adoptar una hipótesis innatista. Pero quienes estamos habituados a trabajar en el contexto de la psicología de los procesos cognoscitivos tal como ha sido elaborada por Jean Piaget, no nos sentimos de ninguna manera obligados a elegir entre esas dos únicas opciones. Las estructuras lingüísticas podrían muy bien no ser ni aprendidas ni innatas. El sujeto podría construirlas en un proceso que no sería radicalmente diferente de la génesis de las estructuras intelectuales: un constructivismo genético sería aquí aplicable. El gran mérito de la teoría de Piaget es el permitir una nueva síntesis que supera las opciones clásicas (empirismo o apriorismo), entre las cuales ha oscilado continuamente la psicología (7).

Volvamos ahora a los hechos. Qué es lo que aporta de nuevo, en el terreno experimental y genético, la psicolingüística actual?

Cuando se estudiaba el desarrollo del lenguaje, hasta hace muy poco tiempo, los psicólogos se dedicaban esencialmente a establecer el porcentaje de sustantivos, adjetivos, verbos, preposiciones, etc., que aparecían en las expresiones verbales de los niños a diferentes edades. A indagar cuál era la curva seguida por el incremento de vocabulario. A correlacionar lenguaje con rendimiento escolar. A computar el número de errores o faltas gramaticales que se

manifestaban. En resumen: a tomar el lenguaje adulto (y la gramática literaria que le servía de idealización) como modelo, y a medir la distancia que separaba el lenguaje infantil de este lenguaje adulto idealizado. La suposición subyacente es que el niño va aprendiendo el lenguaje "por pedazos" que progresivamente se irán ensamblando gracias a algún misterioso mecanismo.

Es preciso notar que una cosa es señalar y enumerar los errores y otra muy distinta es indagar la naturaleza de esos errores, más aún, dejar de llamarlos errores y considerarlos en su originalidad propia. En el terreno de la psicología de la inteligencia la gran revolución introducida hace ya más de cuarenta años por Jean Piaget consistió precisamente en adoptar esta posición: los "errores de razonamiento" se presentaron entonces no como una simple "carencia de", sino como hechos positivos con sus regularidades propias, que demuestran que el niño no se limita a adquirir respuestas parciales a aspectos parciales de la realidad, a asimilar pasivamente la experiencia, sino que, en cada etapa de su desarrollo, construye activamente estructuras mentales totalizadoras que son al mismo tiempo el instrumento y el resultado de su interacción con el mundo.

Es precisamente esta posición la que, sin reclamarse en modo alguno de la psicología de Piaget, es adoptada actualmente en lo que concierne al lenguaje. El estudio de las frases de dos a cuatro palabras producidas por los niños de 18 a 14 meses ha conducido a la elaboración de las primeras

- (4) "cuál de los lenguajes posibles..." debe entenderse en el sentido: cuál de los lenguajes compatibles con los universales lingüísticos, postulados como innatos.
- (5) D. Mc Neill, "Developmental psycholinguistics", en: Smith y Miller (Eds.), "The genesis of language", MIT Press, 1966.
- (7) Hay hasta ahora tres trabajos experimentales realizados en psicolingüística genética con un marco teórico piagetiano:
—H. Sinclair, "Acquisition du langage et développement de la pensée", Paris, Dunod, 1967.
—H. Sinclair y E. Ferreiro, "Etude génétique de la compréhension, production et répétition des phrases au mode passif", Archives de Psychologie, vol. 40, n° 160.
—E. Ferreiro, "Les relations temporelles dans le langage de l'enfant", Ginebra, Droz (en prensa).

gramáticas infantiles (8). El psicólogo ya no considera estas emisiones como un conjunto más o menos caótico, determinado fundamentalmente por la experiencia particular de aprendizaje por la que ha pasado el niño. Por el contrario, hace la hipótesis de que se trata de producciones que obedecen a reglas precisas, y trata de descubrirlas. Tales reglas pueden, en principio, ser muy diferentes de las del lenguaje adulto, no solamente en el sentido de que sólo algunas de estas se encontrarían presentes en el lenguaje infantil, sino en un sentido más radical: quizás las reglas utilizadas por los niños no correspondan estrictamente a ninguna de las reglas adultas. Si fuera así, en la medida en que el lenguaje infantil evolucionará rápidamente en el sentido de una adecuación al lenguaje adulto, será necesario establecer la génesis que conduce de unas a otras. Pero ese problema no es muy diferente de aquél que consiste en establecer la génesis del pensamiento desde sus orígenes sensorio-motrices a su forma terminal.

De hecho, los primeros intentos indican que la suposición es correcta. Las primeras gramáticas infantiles corresponden al inglés y, para dar una primera idea de su originalidad, baste con indicar que las categorías adultas de verbo, adjetivo, etc., parecen completamente ausentes, siendo reemplazadas por otras que, desde el punto de vista de la gramática adulta, son completamente heterogéneas. Lo cual equivale a admitir que los niños, aunque utilicen aproximadamente el vocabulario inglés, no hablan el "inglés adulto", y, por lo tanto, no es posible utilizar nuestra "gramática adulta" para describir su lenguaje.

Cuál es el rol de la imitación en todo esto? La imitación, entendida como una copia directa del modelo, ha sido el mecanismo "explicatodo" de las interpretaciones tradicionales. Daremos solo dos ejemplos, a título indicativo, para mostrar cómo aparece la imitación en la nueva perspectiva.

Roger Brown y Ursula Bellugi señalan: "una de las primeras cosas que notamos cuando comenzamos a estudiar el lenguaje infantil... es la frecuencia con la cual los adultos imitan a los niños. Ciertamente, ellos parecieran imitar más a menudo que los niños mismos". (9). En realidad las imitaciones del adulto no siempre son una copia exacta del modelo infantil, sino expansiones. (Por ej., si un niño dice "papa atá", la madre repetirá "la papa está acá"). Según este estudio el adulto hace esto, y de un modo no deliberado, aproximadamente durante el 30% del tiempo. Probablemente el sentido de estas expan-

siones no deliberadas consiste no tanto en corregir el lenguaje infantil como en tratar de trasladarlo, transformándolo ("traduciéndolo") en lenguaje adulto para asegurarse de que es ese y no otro el significado de la frase infantil.

Pero qué ocurre cuando es el niño el que imita al adulto? Los estudios recientes (10) indican que las repeticiones inmediatas de los niños, y particularmente cuando el niño intenta comprender lo que escucha, no son tampoco una copia directa del modelo adulto (refiriéndonos a copia con respecto a la estructura gramatical de la frase-modelo, y dejando de lado todos los problemas de articulación correcta). El niño no copia directamente un modelo, lo transforma según su propio modelo interno, lo asimila a sus esquemas lingüísticos. Para decirlo con las palabras empleadas por Jean Piaget en 1946 (11): "a todos los niveles... el sujeto no imita los modelos sino en la medida en que los comprende". "La imitación se adquiere por una constante asimilación de los modelos a los esquemas capaces de acomodarse a ellos".

La imitación tiene probablemente un rol importante en la adquisición del lenguaje, pero una imitación que no es copia directa, registro pasivo, sino reconstrucción. En este sentido, las nuevas líneas de investigación en psicolingüística reencuentran, sin buscarlo, el pensamiento genial del gran renovador de la psicología de los procesos cognoscitivos. El niño que aprende un lenguaje no es un sujeto que registra pasivamente la experiencia, que sufre pasivamente un condicionamiento impuesto desde afuera. Es un ser activo que construye el lenguaje al mismo tiempo que se adapta a él, que es capaz de acomodarse a la realidad justamente por, y en la misma medida en que es capaz de asimilar esta misma realidad a sus esquemas de conducta anteriores. Todo conocimiento es producto de una actividad. Conocer el lenguaje es precisamente ser capaz de transformarlo, apropiándose, en una serie de estructuraciones progresivas.

- (8) Trabajos de R. Brown, U. Bellugi y C. Fraser, S. Ervin y W. Miller, M. Braine, etc., todos ellos posteriores a 1960. La técnica utilizada ha sido la del análisis distribucional.
- (9) R. Brown y U. Bellugi, "Three processes on the child's acquisition of syntax", en E. Lenneberg (Ed.), "New directions in the study of language", MIT Press, 1964.
- (10) Trabajos de S. Ervin, D. Slobin, H. Sinclair, E. Ferreiro y otros.
- (11) J. Piaget, "La formación del símbolo en el niño", cap. III; México, Fondo de Cultura Económico, 1961, p. 11

¿por qué no enseñar lógica?

JUAN ARTURO GROMPONE

Uno de los objetivos que persigue la enseñanza elemental es educar la capacidad de razonamiento. Es tradicional que se "enseñe a razonar" con problemas de aritmética, se domestique la intuición con la geometría y se adelante la metodología científica con la experimentación. Sin embargo, esta vieja tradición puede ser cuestionada.

La solución de un problema de "aritmética" envuelve —generalmente— cuatro etapas diferentes. A través de un ejemplo analizaremos estas etapas. Supongamos el siguiente problema:

Un hombre sale de su casa a las diez de la mañana y camina hacia la casa de un amigo. En la mitad del camino se detiene un cuarto de hora para realizar algunas compras. Llega —finalmente— a la casa de su amigo a las diez y treinta. En total, caminó 5 cuadras. ¿En cuánto tiempo recorre cada cuadra?

El problema propuesto contiene un conjunto de enunciados vagos. La primera etapa en la resolución del problema consiste en atribuir significado preciso a los enunciados imprecisos —a veces deliberados— del problema. Así por ejemplo, una primera hipótesis que es necesario hacer en este problema es que solamente durante un cuarto de hora el señor está detenido, cosa que el enunciado no dice; el enunciado dice que se detiene por lo menos un cuarto de hora. El enunciado no dice que el señor camina a velocidad uniforme, es una hipótesis que es necesario realizar para resolver el problema. Una tercera hipótesis que es necesario realizar es que mientras realiza compras no camina o bien que las 5 cuadras totales no incluyen las caminadas durante las compras. En base a estas tres hipótesis, que nada tienen que ver con la aritmética, con la lógica o con la ciencia, sino con las convenciones de lenguaje que se le ocurren al maestro que propone el problema, se puede elaborar este enunciado preciso:

Un señor camina a velocidad constante, recorre 5 cuadras y está detenido un cuarto de hora. Emplea en esto desde las diez hasta las diez y treinta. ¿Cuánto tiempo demora en recorrer una cuadra?

2. Una vez atribuido un significado preciso al problema —significado hipotético, por más natural que sea— nos encontramos con un problema físico. Los conocimientos elementales de física —generalmente enseñados con la aritmética— permiten salvar la segunda etapa del problema. En esta etapa debemos aplicar leyes físicas —generalmente las leyes de proporcionalidad— al problema propuesto. Debemos, ante todo, calcular el tiempo transcurrido, el cual, por una ley física trivial, es la diferencia de horas. Obtendremos así el primer resultado importante del problema: Se emplean treinta minutos. Este primer resultado exige conocer una propiedad elemental de la hora, pero propiedad al fin, exige además realizar la primera operación aritmética: una resta. El conocimiento elemental del tiempo, nos permite saber que un cuarto de hora son 15 minutos y de allí, mediante una segunda resta obtener el tiempo que el señor ha caminado. Tenemos así 15 minutos de marcha. Ahora debemos plantearnos el problema de las velocidades. En la escuela esto se plantea como una proporción: en 15 minutos recorre 5 cuadras, luego en una cuadra emplea 3 minutos. Pero para plantear esta proporción es necesario reconocer la ley física que existe detrás, exige saber —por ejemplo— que la proporcionalidad es "directa" entre el espacio y el tiempo. También esto es una ley física y no aritmética.

En esta segunda etapa es necesario combinar con acierto las leyes físicas elementales, en general reducidas a sumas y restas y "proporcionalidades", con el cálculo aritmético con números.

3. Para la realización de las dos primeras etapas se encuentra implícito un plan-

teo lógico sobre el problema. Para que se comprenda esto, es posible mostrar otra forma posible de razonar —incorrecta, pero que algunos niños emplean con todo derecho— que conduce a la solución del problema: este problema es de división, porque ese es el tema que estamos dando en clase y porque la maestra está poniendo problemas de división. Divido los minutos entre las cuadras. No puedo dividir la hora. Divido los 15 minutos entre las tres cuadras y el resultado es 3.

La proposición sistemática de ejercicios de un mismo tipo puede llevar a que los niños emplean una metodología lógica diferente. Su razonamiento no se realiza sobre el problema sino sobre la actitud del maestro. Esto muestra que el planteo del problema exige un adecuado análisis lógico de aquello que se propone, pero que este análisis puede desviarse de objetivo.

4. Finalmente, una vez obtenido el resultado numérico es necesario incorporarlo al contexto del problema. El resultado obtenido es 3, pero 3 cuadras y no 3 personas o 3 minutos. Nuevamente nos topamos con un problema físico.

Como resultado de nuestro análisis, es razonable preguntarse si un problema tradicional de "aritmética" enseña a razonar. Tal como hemos señalado, solo en la tercera etapa existe un esfuerzo de razonamiento lógico, la inmensa mayoría del problema implica, fundamentalmente, aplicar leyes y operaciones y formular hipótesis. Se plantea entonces como razonable que para enseñar a razonar es preferible proponer problemas "más puros" que involucren menos elementos y que centren la atención en el fondo lógico del problema. ¿Por qué no proponer problemas de lógica?

ALGUNOS EJEMPLOS

Veamos un primer ejemplo de problema lógico que no involucra mayores conocimientos físicos o aritméticos:

En una casa juegan dos niños. Uno se llama Carlos y el otro tiene pantalón negro. Suena el timbre y uno de los niños atiende la puerta. Tiene pantalón azul. ¿Cómo se llama?

Este problema está bien definido y admite como respuesta única: Carlos. Con este tipo de problemas es posible llevar a un mínimo —no a cero— la formulación de hipótesis adicionales. Como es natural, igual se puede adoptar una falsa metodología y decir que como el único nombre que se tiene es Carlos, ésta es la respuesta. Frente a esta objeción basta con adoptar el enunciado siguiente:

En una casa juegan dos niños. Uno se llama Carlos y Federico tiene pantalón ne-

gro. Suena el timbre y uno de ellos atiende la puerta. Tiene pantalón azul. ¿Cómo se llama?

Veamos algunos ejemplos más complejos:

Dos hermanos se visten igual porque la madre quiere que sus hijos se parezcan en todo. Los hermanos invitan a Carlos a jugar. Aquel día, la madre les había puesto camisas blancas. ¿Cuál es el color de la camisa de Federico?

Tres niños juegan en el patio. Se llaman Carlos Alberto, Juan Alberto y Juan Carlos. Juan Alberto es el mayor de los tres. Mientras juegan, el mayor le dice al más pequeño: tú no puedes jugar con nosotros, así que Alberto y yo nos vamos. ¿Cómo se llama el más pequeño de los niños?

Para una fiesta en la escuela, la maestra tiene que formar parejas para bailar. Pero Graciela no quiere bailar con Eduardo. Ana María es muy pequeña para bailar con Alberto que es el niño más alto de la clase. En cambio, Alicia y Raúl quieren bailar juntos. La maestra les dice a los niños: Alicia tiene que bailar con Alberto por ser la más alta de todas las niñas. Si Graciela no quiere bailar con Eduardo, ya le buscaremos otra pareja. ¿Cómo formó las parejas la maestra?

La respuesta en cada una de ellos está perfectamente determinada: blanca en el primero; Juan Carlos en el segundo y Alicia con Alberto, Graciela con Raúl y Ana María con Eduardo en el tercero son las respuestas que se deducen de estos enunciados. Como es natural, siempre es posible mejorar estos enunciados de modo que la solución no pueda obtenerse por descarte.

En todos los problemas propuestos, la solución estaba determinada por el enunciado. Es conveniente señalar que existen problemas lógicos que no pueden resolverse por falta de información. Así por ejemplo, el siguiente problema:

Los charrúas eran salvajes. Solís fue muerto por nativos salvajes. ¿Qué indios mataron a Solís?

Este problema no tiene respuesta. Desde el punto de vista lógico, pueden existir salvajes que no sean los charrúas, por lo tanto no puede saberse quién mató a Solís. Es peligroso poner problemas de este tipo donde el conocimiento adquirido en historia —o en general, en otra disciplina— permite elaborar una respuesta válida, pero no lógica. Por esta razón, es importante que en algún momento se planteen problemas lógicos de los cuales no se extraen conclusiones. Para la formación intelectual del niño tan importante es saber cuando puede extraer conclusión y cuál es, como saber cuando no puede extraer conclusión alguna.

Algunos problemas pueden ilustrar esta situación:

Carlitos dice que cuando sea grande será comerciante. Algunos comerciantes ganan mucho dinero. ¿Cuando Carlitos sea grande, ganará mucho dinero?

En este problema no hay conclusión lógica, puesto que tanto pueden existir comerciantes que ganen mucho dinero como comerciantes que no lo ganen.

Del mismo modo, también es posible plantear enunciados hipotéticos, donde sea necesario introducir algún elemento de juicio —que no lo dice el enunciado pero que es natural— como ser una variante del primer ejemplo propuesto:

En una casa juegan dos niños. Uno se llama Carlos y el otro Federico. Federico tiene pantalón negro. Suena el timbre y uno de los niños atiende la puerta. Tiene pantalón azul. ¿Cómo se llama el niño dueño de casa?

En este enunciado es necesario realizar la hipótesis de que el niño que atiende la puerta es el niño dueño de casa. En esta hipótesis, la respuesta es Carlos, igual que antes.

LOGICA Y TEORIA DE CONJUNTOS (1)

La lógica se encuentra vinculada a la teoría de conjuntos y este es un punto que debe ser explotado en su enseñanza. Como ya es clásico, un conjunto puede ser representado por una figura que encierre los elementos del conjunto. Supongamos que nos planteamos el primer problema de todos. Podemos representar con una figura a los niños de pantalón negro. Dentro de este conjunto debemos dibujar al otro niño del problema, mientras que Carlos queda fuera del conjunto. En el problema se menciona que un niño tiene pantalón azul, de allí que podamos dibujar un nuevo conjunto, el de los niños de pantalón azul y dibujar dentro a Carlos. Realizado esto, la respuesta aparece como natural. En el problema del baile, es posible dibujar como conjuntos las parejas formadas. De inmediato se sabe que Alicia y Alberto están en el mismo conjunto, esto lo dice la maestra. Por el contrario, Graciela y Eduardo están en conjuntos diferentes. De allí que sea inmediato completar los nombres que faltan en los conjuntos, agregando al de Graciela el nombre del único varón que falte y al de Eduardo, el de la única niña sin considerar.

Los enunciados incompletos también pueden ser detectados por la teoría de los conjuntos. Supongamos que representamos el conjunto de los comerciantes y lo dividimos en dos subconjuntos: los que ganan mucho dinero y los que ganan poco dinero. El problema no da ningún método para saber

si Carlitos está en una u otra parte del conjunto de los comerciantes. Idéntica metodología puede aplicarse al problema de Solís.

Si ahora nos preocupa una conexión más profunda entre lógica y teoría de conjuntos, basta con señalar tres hechos fundamentales:

1. Cuando en el lenguaje se establece la conjunción “y” en teoría de conjuntos se habla de **intersección**. Así por ejemplo, la frase: “Carlos es alto y rubio”, se representa como conjuntos mediante dos conjuntos diferentes: el conjunto de “los altos” y el conjunto de “los rubios”. La frase dice que Carlos está en la intersección de ambos.

2. Cuando en el lenguaje se establece la conjunción “o”, en teoría de conjuntos se habla de **unión**. Así por ejemplo, la frase: “Carlos baila con rubias o pelirrojas” se representa colocando a Carlos en cualquier lugar de la unión de “las rubias” y “las pelirrojas”.

3. Cuando en el lenguaje se establece la conjunción “no”, en teoría de conjuntos se habla del **complemento**. Así por ejemplo, la frase: “Carlos no es rubio” se representa colocando a Carlos en el complemento del conjunto de “los rubios”, en los “no-rubios”, el cual incluye a pelirrojos y morochos.

Estas reglas permiten establecer la traducción automática desde el lenguaje de la lógica al lenguaje de la teoría de los conjuntos. Esta traducción es la mejor forma de analizar un problema propuesto y es conveniente realizarla en cada uno de los ejemplos señalados. Veamos un ejemplo:

Carlos baila solamente con rubias o con altas. Graciela es pelirroja, Ana María es alta. Raúl no quiere bailar con rubias. Federico quiere bailar con altas. Alicia es baja y morocha. ¿Cómo se pueden formar las parejas?

Supongamos que representamos el conjunto de todas “las niñas”, el cual se puede dividir en cuatro partes: “rubias altas”, “rubias bajas”, “no rubias altas” y “no rubias bajas”. La única niña que tenemos bien clasificada es Alicia, que es baja y no es rubia. A continuación representamos los conjuntos de niñas que aceptan cada uno de los varones. Raúl, las que no son rubias; Federico las que son altas; Carlos, todas excepto las bajas que no son rubias. Del esquema se deduce inmediatamente, que el único niño que puede bailar con Alicia es Raúl. También se deduce que Graciela y

(1) Para esta sección es importante representar los conjuntos que se mencionan en el texto.

Ana María pueden bailar, indif rentemente, con Carlos o Federico. La respuesta a este problema es precisa en cuanto a Raúl, el cual solamente puede bailar con Alicia para que las parejas se pueden formar. Carlos y Federico pueden, **indiferentemente**, bailar con Graciela o Ana María.

RECOMENDACIONES PARA HACER PROBLEMAS LOGICOS

Para confeccionar problemas lógicos es necesario solamente un poco de cuidado en la elección de las afirmaciones. **Es imprescindible realizar los diagramas correspondientes para estar seguros que el problema tiene solución y cuál es exactamente.**

El material puede elegirse entre las múltiples posibilidades que ofrece la diferente ropa, las posibilidades de formar pareja o las casas de pisos. A medida que se dibuja el diagrama, es posible agregar las premisas necesarias para que el problema tenga solución. Así por ejemplo, supongamos que queremos construir un problema relacionado con casas de pisos. Podremos, por ejemplo, comenzar por premisas cualesquiera:

Carlos vive encima de lo de Federico. La casa tiene tres pisos.

Todavía esto no determina nada. Supongamos que agregamos una tercera premisa, de la cual se podrá extraer una conclusión. Para esto, pensamos en un tercer nombre de niño para vivir en un piso: Raúl. Ahora

es necesario agregar una premisa más al enunciado. Si decimos, por ejemplo, **Raúl vive encima de Federico**, no tenemos más conclusión que Federico vive en la planta baja, pero no podemos saber el orden entre Carlos y Federico. Si agregamos, **Raúl vive encima de Carlos**, es claro que Federico vive en la planta baja, Carlos en la primera piso y Raúl en el segundo. Si agregamos, **Raúl vive debajo de Carlos**, la situación se invierte respecto a la primera, Carlos vive en el segundo piso, y el orden entre Raúl y Federico permanece desconocido.

Como es natural, hasta tanto no se posea experiencia suficiente sobre el tipo de dificultades en cada año de la enseñanza escolar, no será sencillo proponer problemas lógicos a los niños. Solamente en la medida que cada maestro se convierta en un investigador, será posible establecer los niveles adecuados, los cuales son perfectamente conocidos en problemas de aritmética. En este sentido, esta nota solamente pretende abrir una nueva dirección de trabajo y de investigación. En último término, será la experiencia directa del maestro la que fije las reglas de complejidad, la metodología y los enunciados de los problemas lógicos que se pueden plantear en nuestro país actual. La experiencia vale la pena ser intentada, porque permite ir directamente al fondo del razonamiento sin el rodeo aritmético o físico que tienen los problemas tradicionales.

la historia y el niño

AMELIA MASSE

En el aprendizaje escolar, la enseñanza de la historia entraña uno de los problemas más difíciles: la aprehensión del tiempo.

Las nociones temporales se van estructurando muy lentamente, el niño pequeño puede entender algunas sucesiones de acontecimientos cuando él mismo las generó, cuando el "antes" y el "después" se relacionan con su actividad. Pero alcanza con que esos fenómenos ocurren con independencia para que no perciba el orden de sucesión. Es así que vemos aún a los 6 años, niños que confunden el "hoy", con el "ayer" y el "mañana": es que hay un tiempo "vivido", subjetivo, jalonado por la experiencia, y un tiempo objetivo, externo, físico dado por la sucesión de los días, meses, años y siglos.

El propio lenguaje infantil nos muestra la aparición de los adverbios de tiempo mucho después que los de lugar.

El "cuando?" aparece en etapas posteriores al "donde".

Las primeras relaciones y percepciones temporales se dan, entonces, con respecto al propio niño y a los acontecimientos de su vida, los ritmos de sueño y vigilia, todo lo que va regulando su vida desde el nacimiento va dando ese tiempo subjetivo del que hablamos.

Al ingresar a la escuela, las nociones temporales son muy imprecisas y limitadas. Bastaría preguntar a un niño su edad, la de sus hermanos y veríamos como el mayor va unido, por ejemplo al tamaño y no a la edad, las fórmulas de tiempo empleadas serán de pronto lo primero que le viene a la mente.

Henri Wallon, en su libro "Los orígenes del pensamiento en el niño", da especial importancia a la vaguedad y ambigüedad de las fórmulas de tiempo. Dice que dentro de su indeterminación, podemos ver el uso del "cuando" para significar el sincronismo y "a veces" para lo eventual.

Es imperioso entonces, que los primeros años la escuela ayude a precisar las nociones de tiempo objetivo: día, semana, mes, año, incluso los programas en ese sentido ponen énfasis en este problema. Del punto de vista didáctico hay muchos recursos para lograrlo.

Otro de los problemas que se plantean y que mucho nos inquieta es el eco que se hace de la figura de los héroes. El niño en edad escolar tiene una necesidad imperiosa de héroes; en la formación de su personalidad, el super yo está estructurándose en una forma muy fuerte. Ese super yo le está exigiendo figuras con las cuales identificarse.

En general, la primera figura es la del padre o de la madre, según su sexo, pero llega un momento en que esa figura del padre o de la madre no alcanza para la formación del super yo. Y es por eso que, por ejemplo, hemos visto surgir héroes infantiles de la televisión, de las películas, de revistas de chistes. Lo que hacen justamente es tratar de apoyarse o de usar esa necesidad de héroes que tiene el niño; pero evidentemente no es para los educadores y para los psicólogos, ésa la clase de héroes que queremos para nuestros niños, tipo Mandrake o Batman o cualquiera de esos otros personajes de historietas. Es un héroe de muy poco valor desde el punto de vista formativo, en general, cuando no son héroes de valor deformativo, porque dan una visión, de un super hombre que es desquiciante en cuanto a la formación de la personalidad.

Una visión, que algunos psicólogos psicoanalistas hasta la llaman de una visión fascitizante porque ese super hombre es capaz de hacer cosas increíbles y del culto de ese super hombre que todo lo puede, al del "hombre fuerte" no hay más de un paso. La imagen del héroe que nosotros pedimos se puede resumir diciendo: héroe con dimensión humana; ni héroe con pie de barro ni super hombre.

De modo que yo quería dar tres grandes cosas en este momento, la dificultad de ubicarse en el tiempo que hay que ayudar a zanjarla; la necesidad de héroes, fundamentalmente, y la necesidad de una historia, digamos, argumental, narrativa. La historia dada en base a "causas" y "efectos" que todos ustedes entienden muy bien cuando le explica el profesor, es tremendamente difícil para los niños simplemente porque las relaciones causales se van estructurando con claridad al fin del período escolar. Hace un tiempo —un par de años— con un grupo del IMS, nosotros hicimos una experiencia, para ver hasta donde el niño era capaz de captar las relaciones del tiempo y la experiencia; consistió en esto que parece muy simple: dábamos imágenes de una historieta; tres, cuatro, cinco imágenes correlativas, pero se las dábamos desordenadas y pedíamos que las organizaran.

Les decíamos: esto es un cuento, pero está desordenado, ordénalo y cuenta lo que pasa.

Hasta los siete años, los niños eran incapaces de organizar las historietas, hasta las más simples.

La más simple de ellas era una niña en tricielo, la niña que se caía y la niña que lloraba. Con muy pocos elementos gráficos, la figura grande ubicándose en un cua-

drado de más o menos 10 centímetros de lado.

¿Por qué esa dificultad? Porque el niño para hacer la relación, tenía que imaginarse los tiempos intermedios; es decir, la niña en bicicleta, el triciclo caído, el momento en que la niña se cayó, el niño tendría que imaginarlo luego, la niña llorando; cuando la niña se levantó del triciclo y salió corriendo a llorar, también había un tiempo allí, que era necesario imaginar. Y las compañeras maestras del curso no podían entender y volvían desesperadas de la aplicación, decían, "nadie lo puede hacer"; porque empezamos a hacerlo desde Jardinería, a ver quienes, a qué edad aquello se podía armar. Bueno, esa era la serie más simple, después se iba complicando. Por ejemplo, había una de 4 con un niño que estaba sucio, se bañaba, secaba y se volvía a vestir. Además vimos que en 3er. año, fíjense Uds., los niños ya resolvían las series, pero ¿qué series? Aquellas series con las cuales él podría identificarse con el personaje: la niña que se caía del triciclo, el niño que se bañaba, el niño que compraba globos, todas aquellas series donde el personaje podía ser tomado por el mismo alumno, ésas sí se podían armar. Aquellas series en las cuales el niño no se podía identificar con las personas, no llegaba a armarlas y a entenderlas.

Si esto es así con un tiempo concreto, porque ése era en tiempo concreto, piensen lo que es ese otro tiempo más ancho y más abstracto. Por eso la historia, en realidad, debe basarse en los hechos concretos de alrededor del niño. Uds. tendrán que usar lo más que puedan los elementos de la comarca donde el niño está viviendo, de tipo histórico que puedan conseguir, para ubicarse en lo concreto, en lo que él pueda investigar, ese será un verdadero conocimiento histórico. Lo que Uds. le transmitan por relatos, lo que Uds. den como "dar", como charla, tendrán que tener una base muy firme, para que no se transforme simplemente en un montón de cosas que les decimos a los niños, que podrán repetir pero no entender. En ese sentido, además, todas las investigaciones, dan como método, para la enseñanza de la historia en la etapa escolar el método narrativo; es mucho más simple recordar las cosas dichas como cuento, como narración, como historia, que los otros métodos. Ese método narrativo además, por supuesto, apoyado en los elementos que haya en el lugar, en la mesa, en lo que Uds. tengan, porque según lo que vayan a enseñar, tendremos que apoyarnos en diferentes elementos concretos. Y en último, —en último término— el método argumental.

—Quería decirles que Uds. hagan las preguntas que quieran, porque si no se va a extender mucho. No se nos escapa que es

la enseñanza de la historia quizá la materia más difícil. Y como todo lo que nosotros tengamos que decir en la escuela, tenemos que acordarnos siempre que lo que importa más no es informar, sino formar. No importa mucho que el niño venga y recite invasiones inglesas, que venga y recite lo que sea, como no importa mucho que venga y recite absolutamente ninguna otra materia en ningún otro conocimiento. Lo importante es lo formativo.

Las cosas han cambiado mucho. Todos los conocimientos escolares deben tener una finalidad formativa en primera instancia, y con la historia más que con ninguna otra cosa. Esa finalidad formativa va unida a las nociones de nacionalidad, a las nociones que nosotros queremos afirmar para estar seguros de estar formando los ciudadanos que queremos.

—No sé si quieren hacer alguna pregunta.

S. BALBI.- Yo tendría una. La relación, con la enseñanza media en cuanto a la asimilación de la historia. Porque eso tiene relación con el desarrollo de los programas y de los textos.

A. MASSE.- Bueno, justamente, el interés mayor por la historia se plantea en la pre-pubertad y esencialmente la pubertad. Y pienso que ahí es el momento culminante, 5to. y 6to. año de escuela, es la maestra la que acá sabrá cómo a esa altura a los niños les interesa la historia. Como ya el niño, además, va entrando en un pensamiento lógico, a esa altura ya se puede ir dando una historia mucho más racionalmente graduada, no tan trabajada en base a anécdotas, o a pantallazos, o a elementos, al héroe, a la batalla, a la cosa aislada. Y en esta etapa, pienso que el documento empieza a ser fundamental; no antes, antes se puede dar, no digo que no se de algún documento, alguna cosa, pero el hecho más frío para el niño chico si no se sabe elegir muy bien, y puede haber un documento, puede leerse alguna cosita de algún momento histórico. Pero pienso que empieza a tener su valor fundamental el documento, a la altura de 5to. y 6to. Y en todo lo que más se pueda hacer participar al sujeto como investigador, es decir, como buscador de cosas. Ya en la etapa liceal, la etapa del pensamiento, se completa el pensamiento lógico; ya no hay problemas para dar la historia en cuanto a los elementos argumentales, a todos los elementos como deben ser, para ver los elementos por completo. Pienso que ya no. Y además lo importante es el interés que tiene el muchacho de esta edad por la historia. Si la historia se da bien, el alumno liceal naturalmente dentro de la esfera de sus propios intereses como siente interés por todo lo científico, aunque acá no se despierte porque la enseñanza liceal prácticamente carece de ciencias. Hay una ciencia de libros, de cosa leída y no de cosa hecha y estudiada a fondo.



EDICIONES DE LA BANDA ORIENTAL S. R. L.

YI 1364

tel. 98 28 10

MONTEVIDEO

URUGUAY

ARTURO SERGIO VISCA	<i>Antología del cuento uruguayo</i>
JULIO C. DA ROSA	<i>Juan de los desamparados</i>
JUAN CARLOS ONETTI	<i>Tierra de Nadie</i>
LIBER FALCO	<i>Tiempo y tiempo</i>
JULIO C. DA ROSA	<i>Ratos de Padre</i>
JUAN J. MOROSOLI	<i>Hombres y mujeres</i>
JUAN J. MOROSOLI	<i>Los albañiles de los tapes</i>
JUAN J. MOROSOLI	<i>Muchachos</i>
JUAN J. MOROSOLI	<i>La soledad y la creación literaria (ensayos)</i>
JULIO C. DA ROSA	<i>Buscabichos</i>
ELENA PESCE	<i>El canguro Bizco</i>
GÜNDER FRANK	<i>Lumpemburguesía-lumpedesarrollo</i>
VIVIAN TRIAS	<i>Perú: Fuerzas armadas y revolución</i>
BERNHARD	<i>Los monopolios y la industria frigorífica</i>
VIVIAN TRIAS	<i>Economía y política</i>
VIVIAN TRIAS	<i>La crisis del imperio</i>
ALBERTO METHOL FERRE	<i>El Uruguay como problema</i>
BARRAN Y NAHUM	<i>Historia Rural del Uruguay Moderno (1886-1894).</i>

la enseñanza de la historia (I)

DIDACTICA

PERLA RODRIGUEZ BELO DE ARTUCIO — SERGIO BENVENUTO —
LUCIA SALA — ROQUE FARAONE — JOSE DE TORRES — WASHINGTON
RODRIGUEZ.

Lo que a continuación publicamos es una versión, en algún caso no muy completa o precisa, de la primera parte del debate sobre enseñanza de la historia que la REVISTA DE LA EDUCACION DEL PUEBLO organizó en la Biblioteca y Museo Pedagógico apoyándose en la generosa colaboración de un grupo de nuestros mejores especialistas en la materia, algunas cátedras del IMS y los Institutos Normales de Montevideo y muy particularmente en la dirección del Museo que cedió su sala de actos y la colaboración de su personal.

Nos proponemos con esta introducción subrayar el propósito no solo de ayudar a un correcto desarrollo de esta enseñanza en el país, sino de estimular una vasta discusión sobre el tema desde las exigencias del presente y la experiencia acumulada. La lectura de los materiales que hoy publicamos y de los que aparecerán en el N° 17, constituye una alentadora comprobación de nuestro acierto. El lector debe compartir nuestra opinión en ese sentido.

Pero en los entretelones de la tarea aparece ya algo que queremos alentar desde nuestra Revista con toda fuerza: la organización de los profesores de Historia en una asociación dedicada exclusivamente al estudio especializado de los problemas de la materia y su enseñanza, deseable en todas las disciplinas, vital en esta, con lo que no se haría sino ratificar el ejemplo brillante de los profesores de Geografía y su activísima Asociación.

La Dirección de la Revista agradece la colaboración recibida, que se proyecta evidentemente, sobre todos los niveles de la enseñanza nacional.

ELIA RODRIGUEZ DE ARTUCIO.- Los organizadores de esta Mesa Redonda sobre "El concepto de Vieja y Nueva Historia y las diferentes modalidades de su enseñanza", me han pedido que, a modo de introducción al tema, señale algunos planteos iniciales que serán otras tantas líneas de reflexión y base posible de debate. Este encuentro de hoy será seguido de otro que esperamos se transformen en diálogo con ustedes, que harán los argumentos que confirmen o refuten las ideas que podamos aportar.

Desde luego no vamos a referirnos en ningún momento al estudio de la historia al nivel de la enseñanza superior. Ese enfoque nos apartaría de nuestro propósito más modesto, para llevarnos a consideraciones sobre la ciencia histórica como objeto específico del conocimiento y la investigación. Simplemente nos

limitaremos a destacar algunos aspectos de la labor docente en el ámbito de la enseñanza primaria y media, a la que por lo menos en mi caso personal, podré referirme con mayores precisiones por tener de ella experiencia más directa.

Pienso que el tema que se nos ha propuesto de "Vieja y Nueva Historia" plantea un dilema más aparente que real. Hay, en la actualidad y en el pasado, métodos renovados y métodos envejecidos de la enseñanza de la historia, como por otra parte ocurre en todos los campos de la docencia. Pero el contenido de la ciencia histórica, cuando se la encara en toda su vastedad de aventura del hombre, en la multiplicidad de sus infinitos aspectos, encierra una permanente vitalidad y una experiencia siempre cambiante pero siempre atractiva.

El viejo Tucídides, en el siglo V (A. C.) decía que es preciso "luchar contra la tendencia a adoptar opiniones ya hechas antes que investigar sobre la verdad". Es indiscutible la función que la Historia, junto con las otras Ciencias Sociales, debe cumplir en la planificación de la enseñanza a los efectos de asegurar el mínimo de información indispensable para alcanzar un satisfactorio nivel de capacitación. Pero su contenido más rico y dinámico es el que le confiere lo que podríamos llamar sentido o valor instrumental. Es un medio, uno de los más valiosos medios, para ubicar al niño y al adolescente en el tiempo y en el espacio, familiarizándolo con la adquisición y el manejo seguro de esas nociones básicas. Pero además, facilita la percepción de lo relativo y cambiante, al mismo tiempo que contribuye a fortalecer la visión de lo universal más lejano y de lo nacional o local, inmediato, próximo y por lo mismo más accesible.

ASI SE CUENTA LA HISTORIA

"... Cuando Soustelle en su *Lettre d'un intellectuel* escribe que "no es absurdo investigar si la situación actual ha sido provocada por una agresión nuestra o de la otra parte..." (se refiere a la guerra de Argelia), que "la agresión ha sido provocada por nuestros adversarios y nosotros hemos permanecido siempre a la defensiva", repite palabra por palabra su Malet e Isaac: "En el curso de la Monarquía de Julio se pensó en evacuar Argelia. Fueron los mismos ataques de los indígenas los que obligaron a los franceses a hacer la conquista progresiva del país". O como dice el Manual del Curso Medio (de Bonne); "Los árabes atacaron y para defender los puertos, nuestros soldados fueron obligados a emprender la conquista". O el ya citado S. y M. Chaulanges: "Nuestros soldados sufrían de calor y de sed; los árabes los ata-

lejos de la forzada memorización de fechas y nombres, engorrosa y vacía que todavía se arrastra como pesada herencia. La historia vale, para el niño y el adolescente como excitante de la imaginación, como alimento para su constante necesidad de "aventura" y su ejercitación para el "asombro", pero también y de modo definitivo como disciplina que adiestra la cabal y lúcida comprensión del esfuerzo humano, de los tropiezos sufridos a lo largo de sucesivas luchas y conquistas, de las etapas que es posible y legítimo acelerar.

En ese sentido colabora con otras asignaturas para alcanzar la elaboración de un método de trabajo personal.

Por otra parte resulta muy importante insistir en que la enseñanza de la historia ofrece, cuando se la presenta como experiencia viva y sugestiva de otros hombres a través del tiempo, por su capacidad de informar y reflexionar sobre el tema de lo social pasado o inmediato, oportunidades de penetración

caban frecuentemente por sorpresa".

Tales afirmaciones escolares repetidas en cada curso entre los 7 y 14 años de edad, influyen pesadamente cuando se somete el problema argelino a la reflexión del joven soldado o del ciudadano. ¿Cómo alcanzar un criterio, cuando durante siete años los libros escolares han afirmado que Francia se lanzó a las empresas coloniales para hacer cesar disensiones, proteger a los débiles y hacer reinar la paz? ¿Y que esas empresas respondían al deseo del pueblo y que al mismo tiempo decidían en la grandeza de la nación? El desarrollo es pues comprensible. Cuando el hombre llega a la madurez y la vida lo enfrenta con la realidad de los hechos, piensa: ¡Qué ingratitud la de estos indígenas por quienes "nosotros" tanto hemos hecho!".

Jacques Arnold -
"Historia del colonialismo".

Quando Rousseau proclama en su "Emilio": "... Vivir es el oficio que quiero enseñarle..." abre un camino para recorrer el cual las Ciencias Sociales y entre ellas la Historia, ofrecen la oportunidad casi única de permitir al niño y al adolescente ubicarse en "su" mundo, por todo lo que proporcionan como medio para comprender, analizar, adaptarse a versiones y visiones muy diferentes de las propias y recibidas del entorno, con respecto al hombre y a lo social.

En la frase citada de Tucídides encontramos la oportunidad que la enseñanza de la historia ofrece para el análisis crítico, la búsqueda de lo verdadero, la ejercitación honrada y reiterada del espíritu lógico y la aptitud para pensar; entendida no sólo como instrumento de formación intelectual sino como oportunidad de comprender en su variedad el sentido y respeto de lo humano, rico y diverso.

Estas posibilidades nos llevan por cierto muy

muy honda para la comprensión del mundo actual y por consiguiente para la ubicación en un momento histórico cuya característica fundamental es el cambio acelerado.

Un historiador francés señala agudamente que "...vivimos en un período de mutación irreversible; toda resistencia es inútil. Hay que enseñar a vivir en un mundo de dimensiones transformadas y datos cambiantes, mientras que durante siglos se enseñó la continuidad de las tradiciones"...

Pensemos un momento que los niños que hoy asisten a la escuela y a los que ofrecemos la primera oportunidad de un contacto con las Ciencias Sociales, llegarán a adultos en las cercanías del año 2000, en un mundo de dimensiones ampliadas a escala del Cosmos, en posesión de recursos técnicos capaces de modificar sustancialmente las condiciones de vida colectivas y personales, en medio a estructuras políticas y sociales que esas mis-

mas condiciones modificarán de modo radical.

El imperativo de toda docencia en los próximos años es capacitar para el cambio, para un mundo en transformación, rescatando por un lado los valores humanos permanentes y por otro afirmando la universalidad del esfuerzo que permite alcanzar esos logros y la exigencia de que sus beneficios no sean exclusivos de grupos más poderosos.

La enseñanza de la historia contribuirá así a familiarizar a nuestros alumnos con el valor del empuje individual, la singularidad del destino personal y su inclusión en el medio social; la fuerza de la creación colectiva y el impulso solidario; la familiaridad con el cambio, como constante del acontecer histórico.

Una comprensión muy clara de esos objetivos, nos conducirá a una metodología que se oriente hacia el sentido instrumental que buscamos otorgar a las Ciencias Sociales en general y a la Historia en particular, en el ámbito de la escuela Primaria y Media. En la medida que alcancemos una idea cabal y lúcida de esa finalidad, encontraremos los medios para lograr una enseñanza viva, fecunda, instrumento de cambio y de ubicación al mismo tiempo.

LUCIA SALA: (Versión fragmentaria no corregida por la autora). Nuestros alumnos en el mejor de los casos, conocen las campañas libertadoras de San Martín y Bolívar, pero suelen no conocer nada del proceso posterior de la historia latinoamericana. Incluso cuando saben con toda minuciosidad el período napoleónico o las revoluciones del 30, ya no tanto las del 48. Aunque suelen no saber nada de lo que acontece con la propia historia continental. En esto de qué enseñar, y cómo enseñar, pienso que hay que modificar, que integrar, que actualizar, dándole una significación a nuestra propia historia, inmersa, incluida, integrada en la historia latinoamericana y en el panorama mundial. Termino por decir que naturalmente también hay que darle entrada en la historia a otros continentes, que ingresan a la vida de la humanidad con un gran peso. Nosotros conocemos la historia europea. Asia y Africa, que están despertando, son prácticamente, absolutamente ignoradas y aquí se va a plantear otro gran tema. Cómo enseñar todo esto, porque hay que enseñar mucho más pero a la vez no abarrotar las cabezas, pero a la vez no enseñar de una manera memorista y verbalista. Creo que esto tiene que ser objeto de un debate posterior porque si no mi intervención va a ser extensa y debemos escuchar a los otros compañeros.

LUIS BENVENUTO: Mi intervención va a ser muy breve, por lo menos en esta parte del debate. Yo quisiera aludir a temas que ya han sido expuestos y compartidos por mí, por las profesoras que me antecedieron y tiene que ver con el tema propuesto para esta mesa redonda. Se hablaba de nueva y vieja historia, como muy bien señala la Prof. Artucio, a tra-

vés del párrafo que leyó de Tucídides. Se puede ver que en estos aspectos no hay diferencias muy importantes entre una historia de hace veinticinco siglos y una historia actual, y las diferencias creo que están no tanto en los investigadores que crearon los conocimientos históricos. Es decir, allí no es tan perceptible una diferencia entre vieja y nueva historia, como lo es en la enseñanza que se hace de los conocimientos históricos. En ese sector es donde se percibe con mayor nitidez, aunque tampoco son muy claras las líneas separadoras, los distintos criterios entre nueva y vieja historia. Lo que llamamos vieja historia, suele ser la historia que se enseñaba oficialmente, tradicionalmente. En cierta medida es una historia que se viene enseñando hace muchos años, que tiene una gran tradición y una gran inercia. En cuanto a sus temas, en cuanto a sus métodos. En cierta medida está relacionada con la estructura de esas sociedades y con las necesidades de esas sociedades donde se enseñaba esa historia que hoy llamamos vieja historia. ¿Cuáles eran las notas más esenciales de estas sociedades tradicionales? Bueno, allí predominaba la perduración, la estabilidad, los cambios eran lo excepcional, la función que cumplía la enseñanza de la historia contribuía a sostener esta misma sociedad estabilizada. Es decir, que el papel de la enseñanza de la historia era el de reforzar esa estabilidad. En cambio, en el mundo contemporáneo, del que ya se ha hablado, caracterizado por el vértigo de los cambios, el papel de la historia tiene que ser totalmente distinto, es decir lo que predomina ahora, no es la estabilidad sino la modificación, la transformación; y por lo tanto parece ser una necesidad social importante, no tanto el aportar conocimientos para frenar estos cambios, como en cierta medida lo era la enseñanza de la historia tiempo atrás, sino conocimientos que permitan orientar y dirigir esos cambios, que a pesar de la enseñanza de la historia, igual se van a seguir produciendo. Simplemente esta era la idea que yo quería aclarar y no sé si lo he logrado con precisión. Trato de sintetizarla. Entiendo por vieja historia no tanto la investigación sino la enseñanza que se hacía en épocas en que lo predominante era la estabilidad y la enseñanza de la historia cumplía un papel de apoyo de esa sociedad estabilizada. Y entiendo por nueva historia una historia que se enseña en una sociedad que está en un proceso violento de transformación y el papel que debe cumplir, en este último caso, es de ayudar, orientar, dirigir o por lo menos conocer esos mecanismos que están operando detrás de ese proceso de transformación.

ROQUE FARAONE: Yo me iba dando cuenta que como era el último tenía mayores dificultades, porque como hay una gran coincidencia, era cuestión de dejar de lado lo que uno había pensado porque ya está dicho. Entonces, vamos a partir de una realidad diferente y es la de los programas vigen-

tes en la enseñanza de la historia. En la enseñanza primaria hay, se notan algunas contradicciones por un lado. Se nota en alguna de las indicaciones preocupación por mostrar una orientación de enseñanza social y económica y eso se contraponen a otras orientaciones que están en otros párrafos donde se mantiene la tradicional concepción caduca, concepción del protagonismo del acontecimiento de la historia política, de la historia de los héroes, en fin todo lo que a esta altura, creo que ya no es imprescindible insistir como manifestaciones o sobrevivencias de una concepción pre científica o por lo menos una concepción poco científica del pasado que ya no está vigente. Además de estas contradicciones, de este aparente eclecticismo de los programas de la enseñanza primaria, de la enseñanza de la historia a nivel escolar. Además, según los conocimientos que tengo, y no sé si atribuirlos a disposiciones especiales de los programas o a normas pedagógicas ad hoc, se practica una enseñanza por efemérides. Esto evidentemente tiene una sola explicación que es la que se vincula a un problema de magnitud. No solamente hay una historia como sistema de conocimientos, y desde luego con carácter científico, sino que además, en cada colectividad hay una especie de conciencia colectiva que tiene la característica de mirar al pasado en una forma poco sistemática destinada, en la conciencia colectiva, al mantenimiento de la cohesión social, al mantenimiento de la estructura vigente. Característica que se aplicaba sobre todo por los equipos dominantes de cada sociedad. En ese sentido esto que es completamente científico, está impregnando constantemente la labor científica del conocimiento histórico y yo creo que en los niveles de enseñanza, donde más se aprecia es en la enseñanza primaria. El hecho es que el maestro o la maestra no puede desprenderse de estas coordenadas que están flotando en el ambiente y cuando se trata de aplicar las concepciones adecuadas, que las ha percibido en su formación, o las ha ido adquiriendo con un cultivo de lo que es el estado actual del conocimiento histórico, se encuentra que en su aplicación didáctica lucha con esas dificultades de tener que hacer concesiones a modalidades ambientales. Pero además, en la enseñanza primaria el gran problema, el debatido a lo largo de mucho tiempo que toma ciertas premisas de hechos no cuestionables, es el de la enseñanza de la historia nacional fundada en la psicología infantil, fundada en la concreción dudosa de los hechos próximos, de los hechos relativamente locales. Es decir, no sería posible la enseñanza de la historia universal porque el niño estaría alejado de ella.

Bien, yo no quiero invadir un campo que no diere no domino, sino que no entro a conocer suficientemente como es el que se refiere a los problemas pedagógicos a los niveles escolares. Pero sí quiero señalar lo que tiene que ver este problema desde el ángulo del conociemien-

to del pasado que a priori es tan lejano para lo vernáculo como para lo universal. Es tan incontemporáneo por su naturaleza que reclama un esfuerzo de abstracción. Es decir, esta idea me parece que es preciso tenerla presente cuando se considere el problema en el plano pedagógico y psicológico adecuado. Pero además, lo que tiene que estar constantemente en juego, es que si desde el positivismo para acá, de José Pedro Varela para acá, la esencia de los programas y de los contenidos está impregnada de un espíritu científico no se ve muy claro por qué ese espíritu científico debe abandonarse cuando se trata de la transmisión de los conocimientos históricos y si los presupuestos científicos reclaman que es inteligible la historia de un país, si no se la sitúa en las coordenadas universales como fue dicho acá. Más aquí, con las dimensiones de nuestro país se agrava el problema porque todavía alguno de los grandes centros universales pueden darse el lujo de considerarse factores de la historia en una dimensión que nosotros no lo somos con dos millones y medio de habitantes en un planeta de tres mil millones de habitantes, no llegamos a ser el uno por mil en la actualidad. Y más o menos esa proporción ha sido en el pasado. De modo que las pretensiones de una historia nacional son todavía más ridículas. Todo esto del nacionalismo en la historia tiene una enorme complejidad y además particularidades latinoamericanas que no se pueden presentar en una cosa tan apretada como la que pretendemos hacer acá tratando de que queden problemas abiertos para discutirlos.

A mí me gustaría agregar algo más. Estoy de acuerdo que no se pueden dar ni siquiera así como pantallazos los distintos criterios que fueron formando los sistemas del conocimiento histórico pero para reforzar la idea de la incontemporaneidad de un momento, es decir, cómo la visión válida hoy de la historia tiene que ser la que corresponda al momento de hoy y contraponerla a lo que sería sobrevivencia del pasado que todavía están impregnando los sistemas de enseñanza, yo diría esto: así como en la época de las monarquías la enseñanza de la historia era esencialmente dinástica y bélica; las batallas y los nobles eran lo que importaban; así como en la revolución francesa se hace una enseñanza institucional, de asambleas de las repúblicas clásicas de la antigüedad, como ejemplo para reforzar la problemática del momento; así el romanticismo trae la historia de los héroes y proyecta al pasado a la visión de la creación de los hechos sociales a partir de los grandes hombres; así como la revolución trae con el marxismo una visión estructural; nosotros tenemos sobrevivencias de esta historia de acontecimientos, de esta historia de pequeños hechos, de esta historia minuciosa donde se mezclan los elementos que ya señalé. Tenemos una transmisión de una sociedad individualista donde el individuo funciona atomizado por el régimen productivo, funciona con una concep-

ción de que él es el ciudadano frente al estado y frente a la sociedad, como él es el productor que tiene que colocar su mercadería en un régimen de supuesta libre empresa, y se le ha construido, desde el punto de vista de la imagen inconsciente del pasado, una especie de idea de que la historia sí es científica, pero es una especie de fotografía del pasado. Esto yo reconozco que lo he adquirido en el liceo o en preparatorios de un modo espontáneo. Bueno, si la fotografía es borrosa es porque los historiadores son desprolijos o porque no tienen bastantes documentos; pero con el tiempo, con un poco más de suerte y que no haya demasiado corazoncitos de historiador, se va a lograr ir haciendo la fotografía en colores del pasado. Bueno, esto es falso. La realidad sería que la imagen tendría que consistir más bien en una radiografía. Es decir que el hombre de hoy selecciona en el pasado infinito aquellos hechos con los cuales pueden tener una concepción de cómo acontecieron las cosas, del mismo modo que como para la comprensión de la sociedad de hoy es necesario tener un hilo conductor que encuentre los hechos fundamentales que los encontramos en lo que denominamos estructura: estructura del régimen productivo, estructuras básicas en cuanto a la lucha del hombre frente a la naturaleza. La idea de la radiografía parece un poco defectuosa porque nos asocia a la imagen de los huesos, ¿verdad? a una cierta imagen estática. Y no es así, es probable que dentro de una generación haya que hacer otros ajustes acerca de cuál es la estructura necesaria para que opere pero siempre el criterio con el criterio de selección: ir a los elementos.

YOLANDA VALLARINO: Pregunto en primera instancia a los profesores del panel y a los otros profesores que nos acompañan, los maestros y los estudiantes, si convendría en el día de hoy tomar algunos de los muchos problemas que quedaron aquí planteados en relación a lo que es nuestro problema específico: cómo hacer llegar, cómo promover de una manera efectiva...

WASHINGTON RODRIGUEZ: (no se oye la pregunta).

MARTHA DEMARCHI: El compañero Washington Rodríguez plantea cómo coordinar la ambientación y los contenidos programáticos a nivel de primaria con enseñanza media y la compañera Araceli plantea la necesidad de una coordinación programática interna a nivel de la escuela.

LUCIA SALA.- Pareciera que la consideración del tema puede hacerse en torno a tres grandes puntos: para qué enseñamos Historia, qué debemos enseñar y cómo debemos enseñar.

1º) Consideramos la Historia como una asignatura esencialmente formativa que está destinada a dar al alumno una visión del proceso humano, de sus logros y sus conquistas, con la finalidad de ayudarlo a comprender el mundo en que le toca vivir

y a capacitarlo para participar de una manera lúcida y consciente en la transformación de la sociedad y en el dominio por el hombre de la naturaleza.

En la medida en que la enseñanza de la Historia se haga de una manera científica contribuirá sin duda a desarrollar en el alumno el humanismo, el respeto a todos los pueblos y su sentido de solidaridad, un sano patriotismo y también contribuirá a superar visiones estrechas, a desarrollar su capacidad para el análisis, su amplitud de miras y a que se sienta comprometido con el destino de su país y del mundo. La enseñanza de la Historia deberá colocarlo en el presente y mirando al futuro y no ser simplemente el recuento de los hechos pasados.

2º) Esto nos conduce al segundo punto; "qué enseñar". Creemos que debemos dar los lineamientos generales de la Historia humana, mostrar las grandes etapas y los aportes de los distintos pueblos, y a la vez hacer un análisis especial del proceso histórico de nuestro país en medio de la realidad latinoamericana. Entendemos que hay que modificar esencialmente planes y programas por los que se hace un análisis minucioso de la Historia Europea y en los cuales se excluyen continentes enteros entre ellos el nuestro. Se trata, como hemos dicho, de mostrar las grandes líneas del proceso humano, dándole a la Historia del Uruguay y de América Latina la significación que debe tener para nosotros.

Estamos hoy muy lejos de la época en que por Historia se entendía la enunciación cronológica de los principales hechos políticos.

La Historia abarca hoy el estudio de las estructuras económico-sociales básicas de la sociedad, de las formas y los hechos políticos, de la ciencia de la cultura en sus aspectos principales. Enseñar Historia es hoy presentar el panorama de una época y de un pueblo de la manera más amplia y más rica posible y no sólo como una descripción de estructuras, de sistemas y de formas, que existen o que se suceden, sino mostrando sus íntimas conexiones y el acondicionamiento de unas por las otras.

Naturalmente el planteo anterior puede parecer muy ambicioso, e imposible de llevar a la práctica. ¿Cómo, si nos quejamos de la amplitud de los programas, pretendemos todavía dar una visión más amplia? Creemos que aquí es que opera el criterio de selección de aquello que es principal y lo secundario. Si pretendemos seguir dando la Antigüedad - el Cercano Oriente, Grecia y Roma, mejor dicho pueblo a pueblo, cultura por cultura, esto es imposible. Pero, por ejemplo, si entramos a considerar a las culturas de la Antigüedad en sus rasgos comunes, teniendo en cuenta todos los aportes contemporáneos y si para el Cercano Oriente ejemplificamos con alguna, habremos adelantado en profundidad y simplificado mucho al mismo tiempo.

Lo mismo sucede con otros períodos históricos. ¿Es preciso el análisis país a país del fenómeno feudal-limitada la consideración de la época medieval al Occidente cristiano ignorando en lo fundamental las restantes culturas - o es posible la consideración de los rasgos más esenciales del sistema y del nacimiento de la burguesía, del estado feudal, del papel de la Iglesia y de las formas culturales?

En el caso de la Historia Nacional hay que decir, que los programas ni siquiera recogen hoy los aportes de la nueva historiografía. Pero: ¿es posible seguir presentando hoy la Historia del Uruguay independiente como una sucesión de presidencias o es preciso ir a una periodización de las grandes etapas y a un estudio económico - social, político y cultural de las mismas?

Creemos que es estudiando las grandes etapas, naturalmente que concretando siempre y ejemplificando de la manera más eficaz, que podemos a la vez dar una visión más completa y evitar los recargados programas que padecemos.

Para terminar con el segundo punto, entiendo que debe darse al estudio de los procesos contemporáneos una preferencia decisiva. Nuestros niños y jóvenes deben dedicar la mayor parte del tiempo de sus estudios de Historia Contemporánea, y en especial al período posterior a la Segunda Guerra Mundial.

Los hechos se suceden ahora, en todos los campos, de manera tan vertiginosa, que para ubicarse en los mismos es preciso conocer los procesos históricos inmediatamente anteriores. No puede seguirse ignorando la Historia del siglo XX, lo que ocurre con la mayor parte de nuestros estudiantes, y mucho menos detenerse en la Revolución Francesa o, en Historia Nacional, en la Constitución de 1830.

3º) ¿Cómo enseñar? Naturalmente la metodología y la didáctica deberán ser adecuadas a la edad y conocimiento de los educandos, condicionadas por la capacidad de abstracción y de acceder a los fenómenos más complejos. De todas maneras me parece que debe quedar claro que la Historia ya no es aquella disciplina que se estudiaba "de memoria" y por sobre todas las cosas, debemos procurar mostrar el proceso y su dialéctica, las estructuras y su transformación y, en definitiva, la vida misma en su rica complejidad. Recrear la vida y a través de ella mostrar la estructura que subyace en una sociedad dada, los motores de su transformación, son funciones primordiales del educador que enseña Historia. Claro que a los niveles posibles. Y al servicio de esto utilizar todos los medios: ayudar a razonar partiendo de un texto, de un documento - usado con moderación y en el momento oportuno - la lámina, la gráfica, la diapositiva, el mapa, el filme o la línea de tiempo, y todo aquello que facilite el aprendizaje.

Un último punto: el educador. Estamos convencidos que cuanto más profundamente conoce quién ha de enseñar el tema

que debe tratar, más eficazmente es capaz de llegar al niño o al joven. Dominar profundamente el conocimiento que hemos de impartir, parece ser una regla de oro para su transmisión.

ELIA R. DE ARTUCIO: Sencillamente es para contestar algunas de las preocupaciones de Araceli, porque sucedió algo que es a menudo previsible. Estamos de acuerdo en los grandes temas; no parece haber ninguna objeción. No la hubo entre nosotros y parece no haberla por parte de ustedes. Las dificultades comienzan cuando se trata de llevar a la práctica esas ideas sobre las que todos estamos de acuerdo.

Yo comparto plenamente algunas de las opiniones que acaba de exponer Lucía Sala. Pienso que puede haber una subestimación en cuanto a la capacidad de comprensión o de aprehensión del niño y del adolescente con respecto a ciertos problemas. Porque ahí también interviene la incidencia de la aceleración del tiempo histórico, de la transformación permanente del mundo en que vivimos y el efecto de los medios de comunicación de masas. Si pensamos un poco en las incitaciones de las imágenes, de las ideas a que está sometido permanentemente un niño de siete, ocho o diez años, evidentemente lo vemos en condiciones de ponerse en contacto con un tipo de experiencia que por supuesto, no tiene nada que ver con la situación que el mundo planteaba a un niño de esa misma edad hace cuarenta o cincuenta años. Hay evidentemente una mayor capacidad de madurez. Aún con el riesgo de introducirme en un terreno en el cual me muevo con mucha dificultad, pienso que todos comprobamos frecuentemente, que niños de ocho y diez años dan respuestas que desconciertan por su penetración. Pero el otro problema, el que yo pienso que puede dar alguna solución a las inquietudes de Araceli, respecto a posibles alteraciones del orden cronológico en el tratamiento de temas de los programas escolares, es éste. Cuando nos planteamos este tipo de dudas, partimos de una concepción de la historia que está completamente ligada al desarrollo de tipo cronológico, al cual todavía, a pesar de todas nuestras protestas interiores y nuestras sacudidas, estamos muy apegados. Es decir, somos herederos de una tradición en la cual los estudios históricos se ordenan de acuerdo con su proceso de desarrollo cronológico, con una incidencia muy grande respecto a los problemas de los orígenes, que nos preocupan grandemente. Cierta tipo de relaciones causa-efecto nos impiden a veces ver la unidad de ciertos procesos y sobre todo la estructura de cierto período, o sea la relación de las partes con el todo y dentro del todo.

Es la concepción lineal del siglo XIX a la cual todavía estamos demasiado apegados. Pensamos que hay otras formas de organizar los estudios históricos, que no están necesariamente ligadas al orden cronológico. Nuestra fidelidad, no sólo nuestra sino universal,

a ese orden nos impide ver contradicciones o incongruencias flagrantes, que se reflejan a menudo en los programas. Así por ejemplo, ciertos núcleos de habitantes de América, que habían alcanzado un alto grado de desarrollo de cultura urbana emergen a la historia a los efectos de su estudio en escuelas o liceos, en el siglo XVI con el descubrimiento de América. En ese caso, el orden cronológico sólo expresa la óptica de las naciones conquistadoras, enfrentadas a partir de un momento histórico determinado, con una realidad hasta entonces desconocida. Como en la mayor parte del desarrollo histórico, y naturalmente me tengo que referir a la enseñanza media, que es la que conozco un poco mejor, admitimos también que civilizaciones tan antiguas y tan

importantes como las de la India y la China en el proceso de la historia universal, a partir del siglo XIX y la penetración imperialista europea en sus dominios. Y en ese caso no nos perturba esa incongruencia en el desarrollo cronológico.

En fin, somos muy fieles, al desarrollo cronológico cuando él se refiere fundamentalmente a lo que, se ha dado en llamar el mundo cristiano occidental. No habría pues, tantos inconvenientes, en que, dentro de un curso primario, ciertos aspectos o momentos del proceso histórico, fueran considerados con relativa independencia de su ubicación cronológica, en función de su índole temática o la oportunidad de su análisis.

IMPORTANTE

PRENDAS TEJIDAS A MAQUINA

Enseñanza de calculo y construcción en tamaño natural

INSTITUTO SUIZO

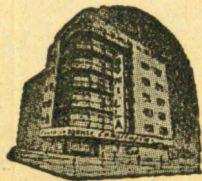
Brinda la oportunidad a las maestras y alumnas de las clases superiores de:

APROVECHAR LAS VACACIONES

INFORMESE GRAL. AGUILAR 1320
(A 2 cuadras de San Martín y Avda. Agraciada)

ACLARACIONES SOBRE EL ARTICULO "REFORMA VARELIANA", DE NUESTRA COLABORADORA ELSA GATTI, PUBLICADO EN EL CUADERNO PEDAGOGICO Nº 13 (REVISTA 14)

- 1) La parte inicial de dicho trabajo (págs. 33/35) es una transcripción de la obra del profesor Juan A. Oddone "Una perspectiva europea del Uruguay". No apareció constancia de ello.
- 2) En consecuencia, el trabajo original de la profesora Gatti comienza en pág. 35 con el título INTRODUCCION.
- 3) Las conclusiones, por un error de armado aparecen en págs. 39/40. Deben leerse al final, página 51.



Cofintería BONILLA

LA CASA DE LOS BOCADITOS DELICIOSOS

Un Lunch de calidad para fiestas más lindas

Sandwiches - Masas - Saladitos - Postres

SALON DE TE

Paysandú y Ejido

Teléfono: 8 81 75

1. El problema de la enseñanza (y aprendizaje) de la historia es uno de aquellos con los que uno se topa con extrema frecuencia. Valiéndose de nuevas definiciones y nuevos desarrollos, en efecto, esta cuestión continúa suscitando entusiasmos y desilusiones que resurgen de tanto en tanto resucitan. Aunque no sea más que por esto, merece ser tratado periódicamente.

Estas notas se quieren limitar a algunas consideraciones marginales, traducibles posiblemente con cierta facilidad a productos didácticos (pero esta traducción es obvio, corre por cuenta del lector más que de quien escribe).

Haré una sola observación de carácter general: la que contiene el no ya muy reciente pero siempre útil libro de U. Eco, "Apocalittici ed integratti" según la cual, hoy "las masas medias alientan una inmensa información acerca del presente (reducen a los límites de una crónica actual sobre el presente hasta eventuales exhumaciones del pasado) y entorpecen por consiguiente toda conciencia histórica".

Inadvertidamente muchos de nosotros soportamos tal condicionamiento cuando, por la justa exigencia de hacer concreto el aprendizaje de la historia, delineamos y experimentamos programas de "estudios sociales", que tantas veces (no siempre, se comprende) corren el riesgo de esfumarse en el vago sociologismo, si no directamente en el folklore. Eran de este tipo, pienso, las investigaciones o "indagaciones" ambientales tan de moda hace algunos años. Aun los "temas de particular relieve" ejemplificados la mayor parte por el "estudio de los medios de transporte, de la habitación, de la escritura, del comercio, de la guerra", es decir, en otras palabras, en las diversas "técnicas", muestran un vicio de fondo ya que, como dice L. Biancatelli, "aislan monográficamente del curso histórico, de sus factores primarios, aspectos secundarios del mismo. O son "curiosidad" o pueden llegar a serlo". El peligro del mensaje "periodístico" es aquí evidente.

2. Existe por lo tanto la exigencia de una seria enseñanza de la historia, si se quieren superar los peligros antedichos. Previamente, es útil considerar el modo de satisfacer tal exigencia. Despejemos el campo rápidamente de la falsa opinión según la cual la historia no es otra cosa que la adquisición de nociones que se nos transmiten desde el pasado. Querría poder decir que esta opinión ahora ya no la acepta nadie. Pero según mi parecer, ella vuelve a despuntar desde muchos lados y en forma particular cada vez que se siente hablar de documento. El que, en la práctica, es presentado como algo que pueda hacer "apreciar la historia en su palpitante realidad".

Aquí existe una confusión, bastante gruesa, entre plano didáctico y plano epistemológico. Lo que es "real" (o mejor, concreto y vivo) con el uso del documento no es tanto el "he-



la "elección" en la historia

ALBERTO ALBERTI

cho" en él incorporado, sino el proceso con que este "hecho" es aprendido por el alumno.

El estudio de la fuente es oportuno y a veces más bien indispensable para superar la actitud de fastidio y de oposición que se experimenta ante la afirmación inmotivada contenida en el libro de texto; pero no puede ser jamás un medio que nos otorgue la posesión de la objetividad histórica.

Es notorio para todos, en efecto, que el documento (o aun mismo "la memoria") fue creado siempre en respuesta a solicitudes particulares. Livio quiere glorificar la Res Publica. Patercolo magnifica la paz romana

del Divino Augusto, Los ingleses exaltan a Nelson y los franceses a Napoleón. Cavour es para los austríacos un cargoso y Silvio Pellico un delincuente. Para no hablar, en fin, de los conflictos sociales, en relación a los cuales la división entre los estudiosos es mucho más profunda, áspera y pertinaz, como ciertamente conviene a divisiones que atacan problemas estructurales.

Se ha insistido menos, en cambio, sobre otra deformación. O, quizá, no se trata de deformación sino de una particularidad no eliminable que concierne al mundo subjetivo de quien recibe la información (no, como la precedente, al mundo de quien la trasmite). Es decir, una fuente no solo puede ser por su origen y transmisión, más o menos **atendible** sino que también este **juicio de atendibilidad** varía en relación con los intereses de quien utiliza la fuente misma. Toda noticia que recibimos se coloca en una tabla de relaciones "nuestra" sin la que no podemos pasar aun cuando nos sirvamos de ella "la mayor parte de las veces sin saberlo, tan irrazonable, instintivamente indispensable es su uso".

3. Puede ser difícil traducir estos conceptos en términos de conocimiento, a un nivel que consiga ser asimilado por los niños. Me parece sin embargo que en las clases superiores de las escuelas elementales se podría comenzar a examinar las informaciones que recibimos y el modo en que las recibimos. Algunas nos interesan en particular medida y en ellas basamos a menudo nuestro comportamiento; otras, aunque también suscitan nuestro interés, no van más allá del nivel de la curiosidad; otras nos son indiferentes; a otras, en fin, ni siquiera las recibimos; vagan un momento ante nuestros ojos o suenan apenas en nuestros oídos, y escapan.

Si oigo un juicio positivo sobre una película, trataré de verla, pero de que yo, en efecto la vea, depende tanto de la bondad de la película como de mi disposición genérica (y preexistente a la información) a ir al cine. Si estoy de excursión turística observo el paisaje de modo diferente que si fuese un geólogo. Si realmente me interesan los progresos de la ciencia no me preocupo por saber lo que los diferentes periódicos han publicado en torno a la vida privada de los astronautas o de un médico famoso: quiero más bien conocer las "leyes" que están en la base del vuelo espacial (velocidad de fuga, ubicación de la órbita, cálculo de las fuerzas, etc.) o las condiciones que son la base de un experimento quirúrgico.

Los psicólogos han descripto muy oportunamente los efectos de la atención con respecto a sus contenidos mentales. Por un lado han definido el así llamado **monoideísmo** (o focalización de la conciencia), propio del automovilista, que lleva a concentrar la actividad psíquica sobre un solo y mismo objeto; por otro, han descripto la atención afanosa o **distribuida** propia del portero de hotel, que se

configura en constelaciones abiertas a una multiplicidad de acontecimientos. En un caso como en otro, sin embargo, se trata de un esquema inicial que condiciona cada adquisición: en el primer caso es un esfuerzo selectivo, **discriminante** (el automovilista tiende a elegir, entre los varios estímulos visuales y auditivos, los que tienen un significado relativo a su **esquema inicial**, es decir a la "preocupación de conducir evitando accidentes"); en el segundo, es un esfuerzo aglutinante, que responde, también él, sin embargo, al esquema básico: afrontar a todos, responder a todos. Naturalmente, el portero de hotel no responde a los estímulos como un automovilista y vice-versa.

Considero que es posible en el plano práctico hacer comprender estas cosas a los niños. Es necesaria, evidentemente, una cierta delicadeza y un trabajo que comience lo antes posible, para que se pueda proceder por etapas convenientemente graduadas hasta obtener un conocimiento claro del "factor recipiente" que modifica la información.

4. A niveles más maduros, esta serie de "intuiciones" puede encontrar su colocación consciente en un "**esquema interpretativo**". Es lícito considerar que en los cursos superiores de Primaria, esto sea realizable: experiencias diversas —llevadas a cabo no en ambientes excepcionales y con medios no superiores a los usuales— confirman tal esperanza. Por un escrúpulo de sinceridad, no puedo ocultar que el trabajo desarrollado haya sido quizá incompleto e imperfecto. En realidad, se ha tratado de experiencias demasiado aisladas para poderse declarar satisfechos: sería necesaria una verificación de más vasta extensión, aun geográfica, de modo que se pueda alcanzar un control democrático de los resultados y su valoración crítica. Quizá una u otra vez será útil describir en sus particularidades, el campo seguido y solicitar de los colegios una ayuda de experimentación y reflexión.

En la escuela media, obviamente, las cosas alcanzan resultados más importantes. Un ejemplo: los profesores de la escuela "Ascoli" que funciona en la Sociedad Humanitaria de Milán, con la dirección del profesor G. Tassinari han dado vida en primer año de enseñanza media, a una experiencia de enseñanza de la historia sobre la que han publicado una relación (demasiado breve para poder ofrecer un juicio sobre el trabajo desarrollado).

Lo que me parece que puede interesar es la exigencia prudente de dar una serie de conceptos básicos en torno a los cuales organizar el programa de estudios sociales. He aquí cómo los catalogan e ilustran los autores:

"1) La vida de los hombres se desenvuelve en una continúa relación con el ambiente físico; 2) Los modos de vida de los hombres dependen en gran medida de su capacidad para controlar las fuerzas de la naturaleza y para modificar las con-

diciones de su ambiente; 3) las actividades económicas y las relaciones que se establecen sobre esa base, determinan las condiciones de la vida social; 4) las modificaciones en el plano tecnológico están en estrecha interrelación con la vida económica y social; 5) esta interrelación es también propia de la vida cultural en sus diversas manifestaciones (ciencia, arte, literatura, educación, etc.).

Estos conceptos vienen a mano expurgando a través de la historia del establecimiento del hombre, que ha constituido para nosotros la "línea de desarrollo" sobre la que convergía también el trabajo de geografía. Debemos mejor decir que este tema se presentó inmediatamente, apenas habíamos iniciado el estudio de la región lombarda y en particular de Milán, con un interés dirigido especialmente a los problemas económicos y sociales: y fue de aquí que tomó impulso también el trabajo de carácter histórico.

Aquí existe, también, es verdad, el riesgo de recaer en una dimensión sociológica atemporal, como tampoco falta una cierta indulgencia hacia el determinismo geográfico (aunque no fuese sino por ese colocar en el primer punto la relación "hombre-ambiente" no suficientemente aclarado). Pero a la sumo puede ser una advertencia a no transferir de manera tonta un esquema elaborado por un grupo de muchachos y profesores y otras situaciones socioambientales, y puede ser también un estímulo a estudiar juntos las eventuales correcciones a aportar. Cuestiones importantes, cierto, pero marginales. Lo sustancial es que se advierte la necesidad de explicar, a los mismos alumnos, un esquema de aprendizaje con sus valores y sus límites, se entiende.

Es pues un ejemplo (y otros hay allí) a estudiar con atención.

5. Más claramente todavía —al nivel de la escuela media superior— el problema es planteado y resuelto. Aquí me voy a limitar a citar dos libros de texto que me parecen muy interesantes a los fines de nuestra exposición.

El primero es el de Guido Quazza, "Corso di Storia" para los liceos e institutos magisteriales. Explícitamente el autor advierte al estudiante que detrás de cada elección, hasta de fecha, hay una implicación ideológica, por la cual no es indiferente elegir como origen del período medieval pongamos el 313 (edicto de Milán) o el 476 (deposición de Rómulo Augusto). Y agrega: "es oportuno encontrar un esquema que, no obstante la imperfección inevitable de todo esquema, consenta siempre para cada período histórico, ve por lo menos los aspectos fundamentales de la obra del hombre; aquellos que en su diverso entrelazamiento y en su alterno predominar, señalan los rasgos distintivos de las diferentes edades. Tales aspectos esenciales son para Quazza, el or-

den económico, la estructura social, el ordenamiento político. Ellos son vistos no solo separadamente sino también en sus relaciones recíprocas. "Solamente la adopción explícita de un criterio de elección —concluye el autor— garantiza la objetividad: que es no ya plantarse con indiferencia ante las contiendas de los hombres, sino más bien, después de haber recogido, sin falsificarlos, los datos recabables de las fuentes, asumir las propias responsabilidades frente a ellos exponiendo con leal claridad qué criterio de elección se ha adoptado para clasificarlos y juzgarlos".

A los fines nuestros no interesa tanto saber si la sujeción al área didáctica, fidelidad a los programas y a las indicaciones jurídicas y comerciales sobre los textos, consintió a Quazza realizar en cada capítulo el esquema que se propuso, como más bien subrayar la citada declaración de "leal claridad".

El otro libro al que quiero referirme es al de F. Salvo y F. Rotolo, "La città dell'uomo", manual de historia para uso de los liceos y del instituto magisterial. En él no existe una tan explícita y amplia precisión sobre la elección. Pero esta sin embargo se trasluce inequívocamente en la misma distribución de la materia para lo que es suficiente recorrer los índices para comprender el sesgo del razonamiento que los autores desarrollan. En efecto, "los temas a tratar han sido redistribuidos en torno a algunos temas fundamentales y desarrollados cada uno como una totalidad: por líneas internas y según cortes, por así decirlo, verticales" (prefacio). Como consecuencia podemos encontrar condensados en un capítulo temas como:

- I. Banqueros y gobiernos de la sociedad europea del siglo XVI (Los Fugger y Maximiliano de Habsburgo; la alta finanza internacional y la elección de Carlos V. Emperador);
- II. La Bolsa de Amberes y el comercio de los valores mobiliarios (operaciones de bolsa).
- III. El sistema de la economía nacional en el Estado mercantilista.
- IV. Vida económica, política, comercial y colonial de Holanda.
- V. La formación de la potencia marítima inglesa.
- VI. La programación económica de G. B. Colbert en Francia (1661-1683).
- VII. Las condiciones de los trabajadores asalariados en el sistema de la economía mercantilista.

De todos modos se trata de dos libros que quería llamar, con un término del que se abusa, "comprometidos"...

Reproducido con autorización especial de "Riforma della Scuola", Roma.-

El poderoso movimiento de renovación de la enseñanza matemática que se desarrolla desde hace algunos años en Francia, bajo el impulso de numerosas y diversas organizaciones (asociaciones de profesores de matemáticas, sindicatos, etc.) alcanza hoy a la escuela primaria.

La resolución ministerial del 2 de enero de 1970, que inicia oficialmente la reorganización de la enseñanza del cálculo, no es realmente más que un primer paso hacia la entrada de la enseñanza matemática en la escuela primaria: el texto del programa se limita a redistribuir y aligerar el contenido de los programas de 1945. La redacción en tres párrafos para los cursos elementales y medios (C. E. y los C. M. de 1º a 4º año) subraya a justo título, la distinción entre las nociones matemáticas, el acceso a las cuales conviene organizar y otros dominios de actividades diferentes: observación del espacio y familiarización con objetos "geométricos", práctica de medidas, estudio de objetos y fenómenos físicos mensurables.

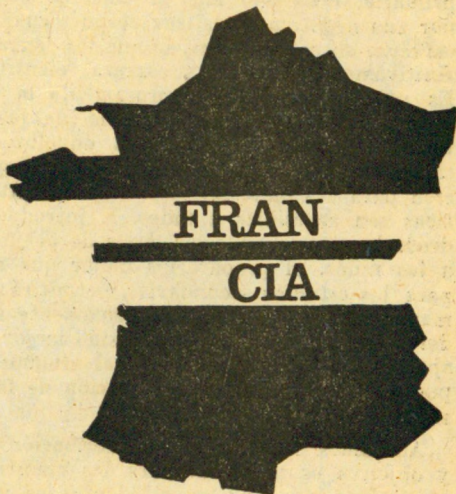
A este propósito, las inquietudes prácticas que tanto pesaban sobre los textos de 1945 no aparecen ya en la redacción propuesta. Seguro que esto no impide al maestro apelar, cuando es necesario, a ejemplos sacados de situaciones familiares para poner en juego nociones matemáticas, pero debe quedar claro que el fin de su enseñanza no es dar tal o cual respuesta a tal o cual cuestión "práctica", como fue la regla durante mucho tiempo. Se trata, en realidad, de suministrar modos y herramientas de pensamiento más poderosos, capaces de aplicarse a situaciones imprevistas y, ante todo, de construir estas herramientas.

Este primer paso hacia un programa, que muestre netamente lo que la enseñanza matemática en la escuela primaria puede y debe aportar a los niños, inquieta, en general a los padres y, sobre todo, a los maestros. Es urgente, por eso, que se les dé toda la información necesaria.

Se les ha hablado, es cierto, mucho de estas "matemáticas modernas" que iba a hacer falta introducir en sus clases! Pero esta misma denominación de "matemáticas modernas" no hace sino prestarse a confusión: deja creer que hay matemáticas clásicas, ahora ya superadas e inutilizables y además totalmente acabadas; ella deja también pensar, y eso no es lo menos peligroso, que la reforma de la enseñanza (1) matemática concierne exclusivamente al contenido de la enseñanza, cuando ella no es únicamente vocabulario y simbolismo!

En efecto, no se trata de introducir las matemáticas llamadas modernas en la escuela primaria, sino de tratar de avanzar, progresivamente, hacia una reforma de la enseñanza matemática en su contenido, su vocabulario, sus métodos, sus implicaciones y también sus perspectivas al mismo tiempo... de manera que

la matemática en las clases elementales



CLAUDE COMITI

MAESTRO-ASISTENTE EN LA
FACULTAD DE CIENCIAS
DE GRENOBLE

esta enseñanza se ajuste a las posibilidades y exigencias de nuestra época, en todos los niveles y, en particular, en el de la escuela primaria, punto de partida de la educación en matemática, como en todo otro dominio.

Numerosos investigadores han mostrado la importancia del descubrimiento de las primeras estructuras lógicas en el niño. Este no debe ya permanecer confinado en mecanismos operatorios cuando él puede servirse de su capacidad de invención. ¡Las relaciones lógicas se descubren, no se enseñan! Lo que él mismo descubre (con ayuda del maestro, claro está) el niño lo comprende, lo utiliza y lo retiene a fuerza de utilizarlo (proceso normal y contrario, es necesario subrayarlo, al método tradicional en que se enseñaba al niño a utilizar las "reglas" antes que él las comprendiera).

Además, las relaciones lógicas fundamentales pueden ser establecidas no sólo en los alumnos brillantes, sino en todos los niños.

Una de las perspectivas, y no de las menores, del ingreso de las matemáticas en la enseñanza primaria, es la de terminar con el desafecto de muchos niños, enteramente normales, a todo lo que es cálculo en la escuela primaria, desafecto muy a menudo seguido por una negativa a realizar después cualquier esfuerzo en matemáticas, lo que les cierra definitivamente estudios y carreras científicas. Es preciso denunciar vigorosamente la vieja idea, por desgracia tenaz, según la cual las matemáticas están reservadas a aquellos que tienen la famosa "bosse des maths" (disposición para las matemáticas). No, las matemáticas son accesibles a todos. E introducir las desde la escuela primaria, lejos de perjudicar a los niños, al prepararlos mejor que antes para los estudios secundarios, permitirá a un mayor número de ellos, no solamente acceder a las carreras científicas, sino mejor aún, aprehender el mundo en el cual vivimos. Es pues un factor de democratización de la enseñanza. (2)

Acabamos de ver que una información clara y objetiva es necesaria para los maestros y los padres, pero no es suficiente; es indispensable que desde ya se dé a los maestros la posibilidad de adquirir una formación matemática sólida.

El maestro debe poder servir de guía a sus alumnos. Para eso, es preciso que haya adquirido una libertad suficiente respecto a los conocimientos matemáticos básicos. Es bien evidente que la inventiva del niño está estrechamente ligada a la situación en que se encuentra; no solamente la elección de esta situación por el maestro, sino también la precisión de esta situación: si este le dice demasiado sobre ella, aquel no hará más que repetir, ya que no tiene nada a descubrir; en el caso contrario, el niño se sentirá turbado por la falta de claridad de la orden dada!

Además, es indispensable que el maestro

domine suficientemente el problema para poder ayudar a sus alumnos cuando ellos descubran derivaciones no previstas por el maestro a un problema estudiado. Si detener a un alumno que se introduce en una vía posiblemente fructífera, es perjudicial, dejarlo enredarse en errores es todavía más grave!

Es preciso ser consciente de que los peligros de una matemática mal comprendida son quizás mayores que los de la enseñanza del cálculo impartida hasta ahora. En esta, a pesar de los esfuerzos que podía hacer para enseñar de manera comprensible el maestro no podía más que preparar a los niños para el buen uso de los mecanismos, lo que conducía a una especie de sub-alimentación, de sub-empleo intelectual. Era deplorable, y nunca se insistiría demasiado sobre este punto; pero las relaciones lógicas fundamentales del niño, no eran deformadas, ya que habían sido utilizadas. Si al contrario se quieren hacer jugar las posibilidades lógicas del niño en situaciones plagadas de errores, es lícito preguntarse si no hay peligro de deformar gravemente su natural aptitud para la lógica.

"Reemplazar la enseñanza del cálculo por la de la matemática, exige un gran esfuerzo de parte del maestro, esfuerzo que se ubica en la reflexión pedagógica por cierto, pero también en la profundización de su conocimiento de las bases actuales de las ciencias biológicas, psicológicas y sociológicas (3), sobre todo, en la formación matemática".

Hay que afirmar la importancia primordial que debería acordar el ministerio de la Educación nacional al problema de la formación inicial y complementaria de los maestros.

En este terreno, ¿dónde estamos? En general, los maestros están totalmente librados a sí mismos. Por ahora, ellos no se han aprovechado más que de la publicación del nuevo programa acompañado de instrucciones oficiales, programa que ellos pueden, si lo desean, procurarse pagándolo de su propio bolsillo! Es todo en general.

En la Academia de Grenoble se organizó el año pasado, un cursillo de tres meses en la Escuela Normal, durante el cual cada uno de los cien participantes fue liberado de su clase. Esta experiencia (que va a ser renovada este año) es por cierto muy interesante. Pero, cuando se sabe que hay en Isère unos 5000 educadores (3500 menores de 35 años) no es necesario ser muy fuerte en cálculo para ver que algunos de ellos deberán, a este ritmo, esperar casi medio siglo para la actualización de sus estudios! En realidad, el fin de la operación, era formar, en tres meses, maestros que este año se ocuparan a su vez, además de atender su clase, de formar una decena de maestros (no liberados de su clase evidentemente). Se comprende fácilmente que el gobierno haya encontrado en ello un método rápido y poco costoso ¿pero qué pensar de la seriedad y eficacia de tal empresa?

"Los maestros en general quedan pues limi-

tados a participar en un trabajo de equipo, a nivel de la escuela, o en cursos breves organizados por los sindicatos o la administración, cursos que toman a costa de su tiempo libre, son mucho más empíricos que científicos y que, a pesar de la buena voluntad de quienes los practican, quedan en el terreno de la investigación "artesanal" con lo que ella implica de ilusorio y peligroso si las verdaderas condiciones de actividad de un equipo semejante, no son creadas".

¿Cómo asombrarse, entonces, de que los editores aprovechen del desconcierto casi general de los nuestros? Las publicaciones anunciadas "para ayudar a los maestros de la enseñanza primaria" abundan y son a veces de calidad muy discutible, de lo que es normal que los maestros, insuficientemente formados en matemáticas, no puedan fácilmente darse cuenta.

Es pues, absolutamente indispensable que las organizaciones sindicales de la enseñanza obtengan la actualización seria que ellas reclaman; bien entendido, una actualización que se operaría con la dirección de profesores competentes, durante los períodos de trabajo, en que los maestros serían reemplazados en clase. Es preciso, igualmente, que la iniciación a la matemática de los futuros maestros durante los dos años de formación profesional que siguen en los institutos normales,

no quede en letra muerta; se generalice a todas las academias, y sea seguida por una serie de posibilidades de formación continuada... solamente entonces podrá entrar en los hechos, en el interés de todos, la reforma de la enseñanza matemática en la escuela primaria.

Reproducción especialmente autorizada por "L'ECOLE ET LA NATION", París.

(1) Queremos denunciar, la tendencia encontrada frecuentemente desde que se puso en práctica la reforma de la enseñanza matemática en el 2º ciclo de la enseñanza secundaria que consiste en el remplazo sistemático del estudio del álgebra y de la geometría (pretendidamente sobrepasadas) por el de la lógica y el de la teoría de los conjuntos presentados como solución milagrosa para todos los problemas!

(2) Insistimos en precisar, que aquí solo hablamos de la introducción de la matemática en la escuela primaria, dejando de lado las consecuencias de la aplicación de los nuevos programas en el 2º ciclo de la enseñanza secundaria, aplicación que plantea numerosos problemas como el de acentuar, en las condiciones actuales, la selección a este nivel. Pero esta es otra cuestión...

(3) (Que le ayudarán a definir las condiciones de una actividad eficiente en el orden del desarrollo mental del niño).

aprendizaje de la lecto- escritura

VISTO
A TRAVES
DEL TEST
5-6

AURORA ISAMENDI DE PIN
ESTHER GASTELUMENDI DE
FERNANDEZ

La exigencia oficial para la promoción del 1º año escolar en nuestro país es la adquisición básica de la lecto-escritura. La estadística revela que un 38% repiten, este es un porcentaje medio si se compara con los de América Latina; no por ello deja de ser alarmante. Se puntúan más de treinta causales para explicar este fracaso, en la práctica poco se puede abatir; por eso preocupa buscar, los factores positivos que posibiliten un cambio favorable en el éxito promocional. Para ello se situó la investigación en un área tipo, reducida, para analizar de cerca y se diría, con lente de aumento el problema; así, partiendo de situaciones reales, conociendo al niño en su medio, poder conceptualizar las causales. Se estudió la población de alumnos de 1er. año ingresados en 1970, en dos escuelas distantes unos 400 metros entre sí, del barrio las Acacias catalogado medio en el aspecto socio económico. La diferencia que separa la categoría de alumnado de estos locales radica en que la Escuela 191 posee comedor escolar concurrendo a él más de un tercio de sus niños. Estos llegan de más de diez cuadras de distancia de barriadas pobres del Cerrito de la Victoria. El médico de la clínica describe esos lugares como marginados al contacto social con extraños al medio, tanto que él ha visitado algunos hogares sólo en calidad de facultativo y previa conducción por un familiar del enfermo. Maestros "muy privilegiados" son recibidos, pero en general los

padres no responden cuando son citados por la escuela. A la Escuela 195 concurren alumnos propios del barrio, aún vecinos calle por medio de la escuela anterior, que no precisan "comedor escolar". Una necesidad primaria, el hambre, ha producido el desplazamiento explicando una distorsión que determina dos calidades de alumnado en una misma zona. Si bien los humanos al nacer presentan iguales potencialidades básicas, el medio socio-cultural los moldea diferenciándolos. El niño cuando llega a 1º, ya posee una historia de seis años que lo han perfilado, por sensibilidad propio-ceptiva y por la triple vía sensorial (oído, vista, tacto) él ha interrelacionado sus experiencias interpretándolas según sus emociones, poseyendo así su propia percepción que dirigirá de acuerdo a sus intereses. Por lo tanto en cada niño sus propias experiencias aumentan o no su capacidad de pensar, comunicándose con un vocabulario más o menos rico, según las oportunidades que el medio le ofrece. La presente investigación considera fundamentales estos conceptos. La observación de los niños se realizó por: a) **test psicológicos**, al comenzar y finalizar el curso. b) **Pruebas pedagógicas de rendimiento**. c) **Fichas médicas** y entrevistas con los facultativos encargados de ambas clínicas escolares. d) **Cuestionarios a directores y maestros** quienes brindaron datos socio-culturales de la familia de sus alumnos. La tabla I presenta en cifras la escolaridad de los ingresados en 1º en 1970.

T A B L A I

ESCUELAS	Ingresados	Promovidos	% Promovidos	Repetidores	% Repetición
191	70	45	65%	25	35%
195	91	81	89%	10	11%

En ambas escuelas funcionan 4 primeros años; la capacidad locativa en cada una es de 120 alumnos. En la Esc. 191, cuyo alumnado es de nivel cultural inferior: 1º) ingresaron menos porque al tener en 1969 un 40% de repetidores ofrecía menos plazas. 2º) La repeti-

ción duplica la de la Escuela 195. La exploración de factores primordiales en el aprendizaje de la lecto-escritura, tales como comprensión del lenguaje, eficiente discriminación visual y auditiva, equilibrada coordinación visomotora y habilidad de adaptación a órdenes

colectivas se indagó por medio del TEST 5-6 (1). Aunque el TEST 5-6 da buen pronóstico, las autoras quisieron analizar más para profundizar la búsqueda de habilidades positivas

que ayuden el aprendizaje; para ello subdividieron los casos de excepción en dos grupos delineando las tablas II y III.

T A B L A I I

Alumnos con mal pronóstico en TEST 5-6 que triunfaron

	Mal Pronóstico	Promovidos
Escuela 191	34 alumnos	11 alumnos
Escuela 195	23 alumnos	21 alumnos

Estos escolares lograron un puntaje aceptable solo en el área del lenguaje comprensivo; este test gráfico le fue propicio porque elicitó la interpretación de figuras sin exigir una comunicación oral; (que expresen verbalmente la situación), por esto pueden revelar una adecuación lógica, con buena atención y asociación en secuencias temáticas que incluyen conocimientos de un vocabulario corriente, conceptuando además nociones tiempo-espaciales acordes a un nivel de 6 años. A los 11 alumnos de la Esc. 191 en diciembre se les es-

tudió con los test siguientes: —Con el test viso-motor de BENDER; el cual constató, como en el test 5-6 un nivel medio-inferior. En los test ARBOL; GOODENOUGH y FAMILIA no presentan deterioro en su personalidad. En las escalas sociales de VINELAND, en la de las tareas evolutivas de HAVIGURST y en las FICHAS MEDICAS dan datos normales. Las ENTREVISTAS A SUS MAESTROS destacan a estos alumnos como fuertemente apoyados por sus familiares. La tabla II muestra una evidente superación en el éxito de la Escuela. 195.

T A B L A I I I

Alumnos con buen pronóstico en TEST 5-6 que repitieron.

	Buen pronóstico	% de Promoción	Repitieron
Escuela 191	36 alumnos	94	2 alumnos
Escuela 195	68 alumnos	88	8 alumnos

El test 5-6 pronosticó "éxito" en un 91% de estos ingresados pero es conveniente leer la historia de los 10 casos excepcionales para puntualizar alumnos normales; su dinámica inicial favorable es interferida negativamente para factores afectivos, proyectándose en los test con una personalidad, disminuida, evasiva, (huyendo de la realidad, refugiándose en regresivas fantasías), o agresiva (exteriorizando conductas violentas, casi siempre enfrentando a sus compañeros más débiles). He aquí la síntesis objetiva de los datos que se manejaron en el mes de diciembre, de estos 10 pequeños que no pudieron culminar con éxito su primera experiencia escolar; para luego llegar a una interpretación de los mismos. **CASO I - 18-5-63**, Elena, de 6; 10 de E. C. al ingresar a 1er. año. El control médico realizado en la clínica escolar detalla: peso k. 16.500, talla 1,06 m. Múltiples adenopatías cervicales. Adenoidea severa, se le da pase al Hospital de Niños para su estudio e intervención; la madre se niega a llevarla. En el TEST 5-6 aplicado a pocos días de su ingreso, funciona con una maduración correspondiente a un nivel de 6 años, logrando su performance mejor en los ítems de Comprensión y Percepción. En las pruebas pedagógicas de sondeo da valores medios en expresión del lenguaje

y nivel medio inferior en aritmética, coincidiendo con el mal pronóstico en las áreas de Pre-cálculo y Motricidad. En el perfil de las pruebas trimestrales podemos observar cómo su aprovechamiento se empobrece notablemente, llegando la maestra a describirla como "niña que no razona". El puntaje logrado en el Test de Bender en el mes de diciembre da maduración en la relación receptiva visomotora correspondiente a un nivel de 5;6 a 6;0; en este protocolo se puede observar 3 indicadores muy significativos y 7 significativos de L. C. (no existiendo control electroencefalográfico); el protocolo es confuso, con evidente incapacidad para organizar el material. La altura del dibujo del Goodenough y del Arbol son inferiores a las medias logradas por los niños normales de 1er. año. No cubre los 6-7 años de maduración en la escala de Vinneland ni en la de Havighurst. Demuestra tener serios problemas de celos con el hermano menor de 4 años, con quien debe compartir la cama junto a su madre. Entrevistada ésta por las frecuentes llegadas tarde de la niña, las justifica por el desconocimiento familiar del reloj. La madre es analfabeta, se coloca de peón para dar vuelta tierras en quintas del lugar. Padre semianalfabeto, actualmente paralítico, de 60 años, 26 mayor que su esposa. Se solicita a la madre explique el por qué rechaza la consulta médica y el por qué del deficiente aseo de Elena. Ella contesta con evidente orgullo: "mi hija es intermediaria te-

(1) El TEST 5-6 fue presentado por las autoras al XII Congreso Interamericano de Psicología realizado en Uruguay, en marzo de 1969.

rrera de nuestra secta macumbera, como es pura le va a devolver la salud al padre, como a ella misma se la otorgaron hace unos años. Cuando yo estaba esperándola me hicieron un mal, ella nació prematura de 1.200 k., y estuvo 2 minutos sin llorar. Elena a los 18 meses no caminaba todavía, y, ahora Ud. la ve, a veces la contratan unas viejas para lavar a cepillo tamaños pisos. Cuando pasamos la noche en el rito viene con la cabeza engrasada o con plumas". Elena es una niña poco aceptada por sus condiscípulos y rechazada por los niños de su barrio. Posee una escala de valores muy particular. **CASO II - 26 - X - 63.** Ana María EC 6;2, asistió a clase jardinera de la misma escuela, su maestra la recuerda como una niña inmadura, agresiva, rebelde, con una ostensible necesidad de apoyo, atención y elogio. Su aspecto es agradable y su examen médico realizado en la clínica escolar es normal, con una talla 1,15 m. y un peso k. 23,500. En el Test 5-6, actuó dentro de los valores medios, maduración de 6;0. En las pruebas pedagógicas de sondeo de niveles superiores. Se pronostica un buen aprendizaje en las materias técnicas. No obstante ya en mayo, la maestra entrevistó a la madre preocupada por el bajo rendimiento de Ana María, y el alarmante aumento de sus fabulaciones. La madre muestra entonces mucho interés por ésta, su hija mayor, explica que por razones de trabajo, (son dueños de un supermercado), tanto ella como su esposo, depositan el cuidado de sus tres hijos a su hermana soltera. Del estudio realizado entonces a la niña, por un psiquiatra, se sintetiza: "su conflictiva básica está centrada en las inadecuadas relaciones con el medio familiar y ambiental, vive una activa situación edípica... se siente abandonada por la madre, quien es vista como desamorada y frustradora oral... perseverando la niña en la fabulación de ser gratificada... se indica medicarla con ansiolíticos cuando concurra a clase". (2) En el Test de Bender da maduración a un nivel 6;0 a 6;5, con dos rotaciones. En la prueba Perceptiva (3) adaptación de la prueba de Santucci, aunque tuvo dos figuras equivocadas, como en el Bender su actuación se considera correcta. Enfocada su personalidad tanto en el Test del Arbol como en el Test de Goodenough, (4) da ubicación, trazado y N° de elementos adecuados, no así la altura que es inferior a la media. En la relación que Ana M. establece con niños de su edad se le observa como quejosa e inmadura. Pese a los pro-

nósticos optimistas del Test 5-6 y del Terman CI - 95, y de los resultados medios en las otras pruebas perceptivas, el aprendizaje de la lecto-escritura se deterioró en el transcurso del año. **CASO III - 22 - XII - 63.** M. del Carmen es una niña menuda, descuidada en su aseo, evidentemente retraída, se establece con dificultad un rapport adecuado. El control médico diagnóstica: estado general bueno, boca en mal estado. Obtuvo un puntaje superior en los ítems de Comprensión del Test 5-6, y medio en las áreas restantes, acreditándose 6;4 de edad de maduración. No cursó clase jardinera. Inició el curso con buenas chances, que se confirmaron con el nivel de aprendizaje alcanzado en el 1er. trimestre. En invierno se espacia notablemente su concurrencia a clase: tuvo 45 inasistencias a pesar de su buena salud; bajando su rendimiento hasta retroceder a niveles inferiores al terminar el período escolar; no asistiendo el día de las pruebas finales de promoción. Visitado el hogar de M. del C., se supo cohabitan la abuela, la madre, la niña y sus tres hermanos mayores. En la misma existen dos camas: la de la abuela y la del resto de la familia. Los dos hermanos de 10 y 11 años cursan la escuela con lentitud, la hermana de 14 años asiste al liceo, ésta es quien atiende la casa. La madre trabaja fuera del hogar, pero no se sabe en qué. La abuela, muy entrada en años y de salud precaria es quien sobreprotege a la niña y justifica sus reiteradas faltas "porque es pequeña y ya tendrá tiempo de aprender". En el Test de la Familia notamos la omisión del padre y se lo observamos, M. del C. dice: "no duerme nunca en casa, por eso no lo pongo". Ningún familiar manifiesta preocupación por el mayor o menor aprendizaje escolar de M. del C. **CASO IV - 29-II-64.** Adrián en Jardinería tuvo una actuación buena sin ser brillante. En el Test 5-6 aplicado en marzo de 1970, demostró poseer una maduración correspondiente a un nivel de 6;4, en las pruebas pedagógicas de sondeo llegó a nivel superior, ambas de buen valor predictivo. Realizó un ajustado protocolo de Bender 6;0 a 6;5, percibió correctamente las láminas de la "prueba perceptiva". "Adrián es un niño tímido, opina la maestra, —talvez no quiera ir a la clínica con Ud. para la entrevista"; sin embargo lo invito y me acompaña sin problemas. Repite con exactitud lo anotado por el Doctor cuando éste lo examinara tiempo atrás: soy petiso, estoy bien pero tengo la boca mal", sólo le faltó recordar que pesaba 18 k., y medía 1.02 m. Cuando le pedí que dibujara a su familia me miró muy preocupado, "a todos hago, doña, si el más bueno soy yo", aunque intentó complacerme varias veces no logró integrar ninguna figura humana. Solicito entonces dibuje un Arbol, traza uno enorme en el centro de la hoja. La maestra comenta: "el padre es un alcoholista severo; la madre es muy nerviosa, es quien trabaja para mantener el hogar, no puede ocuparse de sus 4 hijos, yo debo proporcionarle el material y hasta la

(2) El informe textual no se transcribe, pues por razones de tiempo no se logró la autorización del especialista.

(3) Las autoras presentaron la adaptación a la Prueba de Santucci en las VII Jornadas de Psicología. Están publicadas en la revista AULA N° 4, de 1970, publicación sobre temas educativos y académicos del Servicio Cultural Informativo de EE.UU.; distribuye el I.M.S.

(4) Las autoras estandarizaron ambos tests a nivel de 6 años, trabajo presentado al XII Congreso Interamericano de Psicología; publicado en la revista Educación del Pueblo, N° 11.

merienda diaria". En una oportunidad Adrián me comentó: "papá no trabaja, él mira las carreras" (Debo recordar que la escuela dista pocas cuadras del Hipódromo). Asistió a clase con toda regularidad. Pero no logró a través del año superarse. **CASO V - 5-1-64.** Julio César es hijo único de un matrimonio de españoles dueños de un bar, que realizan una larga jornada diaria de 18 a 20 horas. Es un niño bajo de 1,02 m., adenoideo, presenta poliadenopatías cervicales. Es tratado en su Mutualista por dificultad en la articulación de la palabra. La maestra lo describe como un alumno frágil, consentido y desubicado. Sobreprotegido por la madre. No logra relacionarse con sus compañeros, es agresivo, no tolera los impedimentos. En la escala de Vineland no cubre algunos de los ítems de IV-V años. En las técnicas proyectivas del Arbol y del Goodenough, llaman la atención la ubicación de sus dibujos, en la zona superior, evidenciando fuga en su propia fantasía. La maestra alarmada aclara: "queda repetidor pero no lo noto; preocupado, está como desconectado del grupo escolar, y diría, hasta del familiar. Presenta un Bender confuso, con una maduración entre 5;0 y 5;5, rota la figura VII y evidencia una probable organicidad. No posee electroencefalograma. Pese a haber obtenido un pronóstico límite de maduración 5;9 en el Test 5-6, con buen rendimiento escolar en el 1er. trimestre, no culminó su aprendizaje en lectura, escritura y cálculo. **CASO VI - 29-I-64.** A Roberto su edad cronológica y su maduración a través del Test 5-6 coinciden en 6;2 al ingresar a 1er. año en marzo, lo que denota ajuste. Se destaca en el nivel superior en los ítems de Comprensión y Motricidad, y medio en Pre-cálculo y Percepción. Su protocolo de Bender es el mejor estructurado de este grupo de niños que estudiamos, evidenciando un nivel de madurez perceptivo motora de 6;0 a 6;11. Este es el niño de talla más baja entre los alumnos de primero de la escuela, con escasos 90 cm. de estatura, y un peso de 15.500 k. Un día caluroso de diciembre le es realizado control médico; debajo de la túnica sólo vestía un saco de mujer, de lana y manga larga, pantalones y zapatillas de fútbol. "Pero campeón ¿en qué cuadro juegas?"; le bromeó el Dr. En ninguno contestó Roberto, yo no piso la calle desde que mamá nos abandonó y nos vinimos de las chacras, yo soy el que cocino porque papá lustra cajones de difuntos todo el día". Logra lentamente establecer adecuadas relaciones con sus compañeros. Tuvo una adquisición correcta del aprendizaje del cálculo, pero en la lecto-escritura sólo superó vocablos simples. **CASO VII - 29-III-64.** M. de los Angeles inició su aprendizaje escolar con una maduración 6;6 evidenciada a través del Test 5-6, con buen valor predictivo; tuvo una adecuada adquisición de las materias básicas hasta mediados de año. El protocolo del Bender da pobre estructuración, con una maduración de 5;0 a 5;5 en rota la fig. 3 y presenta indi-

cautores significativos y muy significativos de L. C. para su edad. No posee control electroencefalográfico. Percibe mal dos figuras del test Perceptivo. Traza un Arbol con una altura inferior a la media de 6 años, con tendencia a la perseveración, característica que se observa en la copia de varias de las figuras de Bender. M. de los Angeles es impulsiva y con escaso control emocional. Ocupa el 8º lugar de una constelación familiar de 9 hermanos, actualmente aumentada por la convivencia de las novias de dos de los hermanos mayores. Luego de realizado el primer control médico se insistió sin lograr, la concurrencia de algún familiar, para plantearle la necesidad de atención médica a nivel hospitalario, pues presenta severa hipertrofia adenoidea. Su concurrencia a clase se ve disminuida durante el invierno. La maestra la juzga como una alumna responsable y con posibilidades de éxito pero sumamente insegura y sin estímulo afectivo familiar que la ayude a funcionar acorde con su potencial, (Debo aclarar que nuestras escuelas no cuentan con la cooperación de asistentes sociales). **CASO VIII - 10-IV-63.** Nuestro primer contacto con José se tuvo a la hora del recreo, donde se había organizado una verdadera banda entre sus compañeros para perseguirlo, situación por demás común, me informó la maestra. Es un niño de 20 k. de peso y 1,16 m., de talla, con múltiples adenopatías y la boca en mal estado. Trabajó en el Test 5-6 acorde a un nivel de 6;2. No realizó las pruebas pedagógicas de sondeo ni las trimestrales por inasistencia; totalizando 52 faltas en el año, o sea un 32% del curso perdido. José presenta para la maestra problemas de carácter, es agresivo, intolerante, se niega a trabajar. Proviene de un hogar en vías de disolución, donde es castigado frecuentemente por el padre; ya sea por razones de edad, o porque sus tres hermanos mayores cuentan con múltiples antecedentes policiales, (asalto a mano armada y otras entradas de menor cuantía), ha pasado a ser el benjamín de la madre. El desarrollo de la adquisición fundamental en la lectura, escritura y cálculo, fueron inadecuadas al buen pronóstico. **CASO IX - 19-IV-64.** Fernando tiene 5.11 m. Pasa inmediatamente a examen médico a pedido de la maestra. El doctor diagnóstica: raquitismo, adenoideo severo, pupila dilatada, pobre visión, extravisismo divergente. Se insiste en el transcurso del año sin éxito en la concurrencia de la madre para iniciar atención a nivel hospitalario. El ocupa el 6º lugar de una constelación familiar de 9 hermanos. La madre vive actualmente en concubinato con un botellero de 20 años menor que ella, quien mantiene su autoridad a base de castigos corporales, "nos pega a todos dice Fernando, a mamá y también a los mellizos de 60 días porque lloran, y eso que son de él". Los 6 hermanos se distribuyen de jardinera a 4º año de escuela con aprendizajes lentos, pero con un elevadísimo número de inasistencias, todos ellos concurren al come-

dor escolar. F. Obtuvo en el Test 5-6 muy buen nivel de Comprensión de lenguaje. Realizó dos inversiones en los ítems de Percepción. Se adjudicó una mad. de 6;0 con buena chance para iniciar el aprendizaje de las materias básicas. No obstante su actuación escolar no superó nunca los niveles inferiores. No realizó tampoco labor domiciliaria en todo el año, y el material que la escuela le proporcionaba pasaba a ser invariablemente de uso indiscriminado del grupo familiar. Su Bender fue sumamente pobre, con incapacidad para organizar el material, presenta indicadores de perturbación emocional. Su maduración grafo-perceptiva oscila los 5;0 y 5;5. Percibió mal 4 figuras de Santucci. Con verdadera pena nos comenta la maestra: "Fernando viene cuando tiene mucha hambre o le falta zapatos o ropa (nuestro Roperio escolar lo viste), o cuando hace frío o llueve porque los días de sol debe salir a juntar papeles recorriendo los basurales. No tiene tiempo para recuperar su aprendizaje en la escuela".

CASO X - 23-II-64. Adriana es una pequeña retraída que no tiene un buen concepto de sí misma. Obtuvo un protocolo del 5-6 con una maduración de 6;6, de altísimo valor predictivo para el grupo en que alternaba; no pudo superar la expectativa por razones de salud; ya que debió permanecer alejada de la escuela por hepatitis de mayo a agosto. Adriana debía realizar su aprendizaje en los dos o tres meses restantes, esfuerzo que no pudo superar. En síntesis: 1) el Test 5-6 ratificó su confiabilidad pronosticando con ajuste. 2) La excepción se agruparon en a) **Tabla II**, alumnos con mal pronóstico que triunfaron. Aquí debemos acotar en el test Comprensión del Lenguaje, los alumnos respondieron en forma normal y adecuada para los 6 años. Entonces este grupo de alumnos que atienden, razonan y comprenden un lenguaje adecuado, no son torpes, son acultivados, pueden aprender; las deshabilidades en las otras áreas se explicarían por inadecuación a nuevas tareas, escollo que la ejercitación diaria, sistemática, en el curso escolar acompañada de estímulo familiar que conduciría a la promoción. b) **Tabla III** - alumnos con buen pronóstico pero que factores adversos por ej.: enfermedad, inasistencia, abandono afectivo, etc., sustrayendo en especial este último, entorpecen su trayectoria. Este análisis nos lleva a comprender una vez más que el ser humano triunfa cuando se le atiende, aumentando su propia consideración, y a advertir a psicólogos, médicos, maestros y padres la fuerza poderosa de lo afectivo. El niño rechazado se frustra y no aprende; toda experiencia implica un clima

afectivo. A un medio incultivado la escuela debe enfrentarse con estímulos sensoriales y afectivos adecuados, y éstos serán más favorables cuanto antes se presenten con interrelación positiva familiar. La escuela debería iniciarse a la edad de 2 o 3 años cuando la comunicación verbal culta echa sus raíces. Así como la adecuación motora. El pre-aprendizaje (1) en clase jardinera obligatoria remediaria algo. **RESUMEN.** - Esta investigación destaca que una población infantil de cultura media y media inferior, triunfó un 76%; el 24% restante (con sus múltiples causales), se sumará a los fracasados de años anteriores repitiendo la clase. En la Esc. 191 cuyos niños son de nivel socio-cultural medio inferior, en 1970 tras un reajuste técnico docente, (agrupados los primeros años en clases de niveles homogéneos), se consiguió abatir en un 5% la repetición del 1969.

CONCLUSIONES

En un 1er. año la escuela no puede suplir en un medio deficitario lo que la cultura no brindó en los 6 años bases, donde además de la madre juegan rol fundamental el consejo médico familiar y la orientación del visitador social. **Estímulos sensoriales, comunicación**, (lenguaje comprensivo - expresivo - conceptual) y **afecto** (experiencias variadas que enriquezca su vocabulario en interrelaciones de calidad, consigo — con compañeros y con adultos) son los factores que favorecen el propio proceso del aprendizaje; que los maestros pueden manejar, mejorando el medio escolar, pues para educar hay que:

- a) **comprender** al niño, cada uno es único, posee su propia historia.
- b) **ayudarlo a madurar íntegramente**, basándose en sus habilidades, para que en cada paso, aumente su potencial y domine sus emociones canalizándolas en tareas, deportes, artes, risa, etc.).
- c) **conducirlo a adquirir valores** para que se sienta realizado en sí y útil frente a los demás.

BIBLIOGRAFIA

- LEWIN, Dinámica de la personalidad, 1969.
- PIERON, NUTTIN y otros, La motivación, 1969.
- WALLON, Psicología genética de la personalidad.
- Dr. RENDON, Prof. COPELAN y otros, Apuntes Curso para especializados IMS, 1970.
- MORSE y WINGO, Psicología aplicada a la enseñanza, 1965.
- Dr. MORGAN, A. FREUD y otros, (Sentimientos y aprendizaje), Feeling and learning, 1965.

COLECCION

MONTEVIDEO

OCHO VOLUMENES DEDICADOS AL DEPARTAMENTO DE MONTEVIDEO PREPARADOS EN BASE A CUATRO GRANDES CENTROS TEMATICOS: EL ASPECTO HISTORICO, EL TESTIMONIAL, EL PANORAMICO Y EL SOCIOLOGICO.

UNA VALIOSA Y CUIDADA INFORMACION GRAFICA Y UNA SELECCIONADA BIBLIOGRAFIA CONTRIBUYEN A HACERLOS INDISPENSABLES PARA EL CONOCIMIENTO CABAL DE NUESTRA CAPITAL

UNA NUEVA SERIE DE LA EDITORIAL NUESTRA TIERRA

1. MONTEVIDEO VISTO POR LOS VIAJEROS
Aníbal Barrios Pintos
2. MONTEVIDEO EN EL SIGLO XVIII
Aurora Capillas de Castellanos
3. MONTEVIDEO EN EL SIGLO XIX
Alfredo Castellanos
4. MONTEVIDEO: LOS BARRIOS (I)
Anibal Barrios Pintos
5. MONTEVIDEO Y LA ARQUITECTURA MODERNA
Leopoldo C. Artucio
6. MONTEVIDEO EN LA LITERATURA Y EN EL ARTE
Carlos Martínez Moreno
7. MONTEVIDEO: POBLACION Y TRABAJO
Néstor Campiglia
8. MONTEVIDEO: LOS BARRIOS (II)
Aníbal Barrios Pintos

DISTRIBUIDORES EXCLUSIVOS DE LA EDITORIAL NUESTRA TIERRA:



ALBE S. C.

Cerrito 566

Tel. 85692

LIBROS TECNICOS

CREDITOS

Envíos
contra
reembolso

ESCUELAS Y MAESTROS PUEDEN HACER TAMBIEN SU PEDIDO A:

Fundación Editorial Unión del Magisterio

**CULTURA
TURACUL
RACULTU
URACULT**

la
palabra

SARA DE IBÁÑEZ

(De Poesía Póstuma).

De pronto el viento que movía
las vestiduras y las almas
borra en un sueño de ala inmóvil
su rumorosa torre de alas.

Cada mujer y cada hombre
solo en su sola huella marcha,
y se ignoran secretamente
en el desnudo de la plaza.

Todos esperan, convocados
por un silencio de campanas;
todos esperan, sombra a sombra,
que por sus ojos hable el alba.

En cada gota de la sangre
preludia un mar de lenta escama,
y el peso antiguo de la nieve
las vigilantes lenguas cuaja.

Todos tiemblan y nada saben:
algo se triza, algo se alza.
Todos escuchan ateridos,
un rumor de médulas blancas.

¿Quién se detiene y es cruzado
por mil heridas destelladas?
¿Quién ha medido ya su muerte
sobre las losas de la plaza?

Bajo las piedras cristalinas
bellos demonios verdes braman,
y entre los árboles de humo
gemas agónicas estallan.

Las soledades se han quebrado:
se llena el aire de ventanas.
Rechinan dientes en lo oscuro.
La miel del llanto se dispara.

Corren venenos amarillos
por las venas de los fantasmas.
Fuentes suicidas se clausuran,
y desiertos su arena mascan.
Se arrodillan vivos y muertos
en sus túnicas solidarias,
porque hay uno, entre todos uno,
que fue mordido de la llama.

Los dulces pies del alcanzado
lumbre en la tierra azul derraman.
La ciudad hunde sus raíces
en la tersa furia del alba.

Hasta esa boca mensajera
sube una flor desesperada.
Todo el jardín de Dios se encoge
tironeado por las entrañas.

Porque hay uno, entre todos uno,
glorioso pasto de la llaga.
Rey sin ventura. El inocente:
el que ha traído la palabra.

de una novela inérita (cap. IX)

JUSTINO ZAVALA MUNIZ

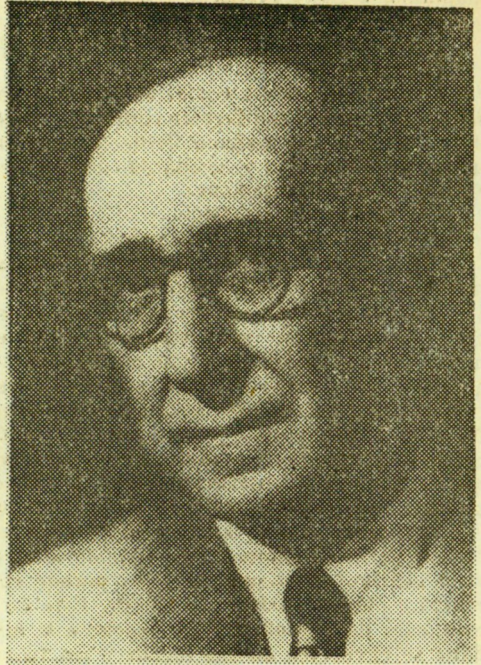
La vida universitaria ha comenzado. Para Julio es el camino por donde él va adentrándose en la intimidad de la ciudad.

En el ámbito de los patios un clima de pasión lo envuelve y va convirtiéndole en militante de causas cuyo origen y sentido apenas entiende. El fútbol, las ideas de un profesor, el último tango de moda o la primera actriz de un teatro de revistas, todo se discute casi a gritos en aquella espontánea sociedad en la que una frase, un gesto, conducen al primer amigo o al enemigo.

Intentando abstraerse del tumulto, algunos leen con gesto de urgencia angustiosa, mientras otros se aíslan al pie de las escaleras, en el alejado rincón, para la confidencia sentimental o para decirse la nostalgia de la tierra lejana.

Sin que él se lo proponga ha ido formulándose juicios sobre sus compañeros de aula cuyos nombres ignora.

Como en el liceo, aquí están los que se sien-



tan en las primeras bancas, y parecen oír, admirados, hasta el gesto del profesor; los que hablan escuchándose y los que interrumpen la clase con preguntas pueriles, para que se advierta su presencia y la reverente atención con que oyen. Y en el fondo, a donde lo condujo su timidez, el que escucha calmadamente; y el que tiene siempre en los labios el concepto mordaz, que hace extenderse una risa ahogada difícilmente. Entre ellos encontró su primer amigo.

Se llama Hugo Rodela y es un joven campesino, vigoroso, cálido; distraído de sí mismo; tranquilo y bondadoso el gesto. Se atrasó un año en sus estudios y ahora lo está repitiendo con hastío apenas vencido por su penoso empeño.

Hugo conoció a Julio en la tribuna de la asamblea, y desde entonces le trata con una discreta adhesión que ninguno de los dos intentó explicarse. Es él quien le vincula entre los estudiantes. Al pronunciar el nombre de Julio Esnarri un velado énfasis de admiración se siente en su voz. Como si los demás recordaran que aquel es el orador bajo cuya sugestión estuvieron en la mañana ardorosa. Julio estima en él la amistad que recibe y la modestia de la inteligencia disimulada en la sencillez de las palabras. Por él puede huir de la asfixiante estrechez de su cuarto, y sentarse en el café en el círculo de los amigos de Hugo, mientras a su alrededor palpita el espíritu de la ciudad y desde el palco levantado en medio de la sala llegan las voces de la orquesta que nadie escucha.

Esa mañana, mientras él estudiaba junto a la mesa del patiecito, Alberto volvió de comprar el diario en la esquina. Se lo alcanzó con

malhumor y fue a preparar el mate.

—Ahí tienes. Estamos a pie.

—¿A pie, por qué?

—Los tranvías.

Los títulos sobre los cuales Julio había pasado su mirada indiferente durante varios días, saltaron esa mañana desde las páginas interiores del diario y ocuparon, dominantes, el cabezal de las columnas.

La huelga había estallado.

Desde la cocina Alberto comentó:

—La ciudad quedará paralizada. Seguramente no habrá carreras mañana en Maroñas.

—¿Cómo podríamos ir los que no somos ricos? ¡Todo porque unas empresas están en lucha con sus obreros! ¿Qué nos importa a nosotros, eso? Ignoro cuánto ganan las empresas y no sé si es justo el salario que pagan. Ni unos ni otros me preguntaron la opinión cuando hicieron sus contratos. ¿Por qué tengo que sufrir sus consecuencias? Y los otros obreros, ¿cómo van y vuelven de su trabajo?

—¿De modo que no habrá ningún tranvía?

—Sí, correrán algunos. Pero, ¿quién se atreve a usarlos? Arriesgas tu vida, porque empresas y obreros están en conflicto. Esta es la otra cara de la ciudad. De la noche a la mañana te envuelven en sus luchas y sin tu voluntad te arroja a un campo o a otro. Nadie te pregunta la opinión, ni el mal que te causan. Ahí tienes.

Julio quiso calmar al amigo, con la evocación de la tierra apasionada de donde venía:

—En el campo, las revoluciones eran algo así.

Alberto se enardeció ante la injusta semejanza:

—¡Ah, no hables de eso! En este país y en todos, según hemos aprendido, las revoluciones siempre han sido por un ideal desinteresado. ¿Concibes a un caudillo luchando por un salario? ¿O contra una empresa?

Julio sintió que su amigo acababa de decir lo que él mismo estaba pensando. Pero fiel a una romántica adhesión a la rebeldía del hombre, contestó:

—Aquí es otra la vida. Allá se trataba de la libertad...

Sin procurarlo, los dos estaban de acuerdo.

—¡Claro! La libertad. Eso era todo.

Comentó aún Alberto, cuando ya le alcanzaba el mate.

Julio creyó comprender el cambio ocurrido en la vida del Motorman.

Primero fue un guarda, que durante días llegaba al anochecer a compartir el mate. Luego fueron sumándose otros obreros y la luz de la pieza continuaba largamente encendida, después que la Muchacha cenaba sola y no volvía a vérsela.

Julio no alcanzaba a percibir los gestos, ni oír las palabras. Solo advertía el ademán extendiendo el mate, o a alguno de los hombres ponerse de pie y andar alrededor del círculo formado por los otros en la orilla de sombras que la luz acentuaba.

Cada vez fueron más prolongadas las reu-

niones, de las que nunca se alejaban en grupos. De a uno, con intervalos regulares, tomaban su gorra, su cartera, y se iban por el patio oscurecido, hasta que el Motorman entraba las sillas y se apagaba la luz de la pieza.

Otra fue la ciudad que él conoció entonces.

Entristecidas las calles, por las que iban hombres y mujeres con gesto fatigado, otros iracundos, mientras los ricos pasaban en los autos, indiferentes al cansancio de los que aguardaban en las esquinas.

En un café del centro Julio y Alberto se han reunido con Hugo y un amigo que éste ha invitado. Jorge Goñi se llama el recién venido, que ha ocupado su silla con la desenvoltura de quien cree que él es el primero entre todos. Desaliñado en el vestir, cuida en cambio sus gestos y la arrogante actitud con que escucha. Habla breve y rotundamente; como aquel que no oye la opinión ajena, pues nada hará cambiar la suya. Es sentencioso y polémico. El diálogo es para él el medio de lucir la ilustración de que presume y ensayar, en contenida exaltación la arenga a que lo arrastra su propio discurso. Es el mayor del grupo y el tono docente con que se expresa, señala la distancia mental desde la que habla. Lleva de propósito despejada la melena rubia que acaricia con sus dedos alargados, cada vez que inicia una réplica.

—Nadie anda en las calles. Desde mi casa hasta aquí no he visto más que comercios cerrados, vidrieras clausuradas y los cafés con las puertas entornadas. No se ve un tranvía. Sólo pelotones de soldados a caballo, con el máuser a la espalda. ¿Es esto una huelga? Preguntó Julio.

Alberto contestó:

—Batlle es el culpable. El sostiene esta huelga.

Hugo retiró el pocillo de café y preguntó, airado:

—¿Por qué?

—Es el único que la defiende, desde su diario.

—La defiende porque tienen razón. Es ésta la que los sostiene: no él.

—La obligación del Gobierno es mantener la paz; no perturbarla.

—El deber de un Gobierno es crear las condiciones necesarias para mantener la paz social. Por lo demás, él no es el Gobierno.

—Quiere cambiar el país. Vamos perdiendo nuestras costumbres; la paz en que vivíamos. ¿Qué sabían los obreros de ocho horas de trabajo? ¿Cuándo las habían reclamado? El fue quien las impuso. Y así ha sido todo.

—Eso es verdad. —acotó Julio. En mi pueblo, mi barbero protestaba por esa ley contraria a la libertad de su trabajo.

—¿Era un patrón? —preguntó Hugo.

—No; un obrero.

Tuvo la sensación de haber cometido una torpeza y desvió la mirada, ruboroso. Goñi decidió dietar su lección. Arrimó aún más su silla, y mientras alisaba lentamente sus ca-

bellos, levantando la voz, afirmó:

—Batlle es un político burgués. Hay que desconfiar de sus razones.

La palabra burgués ya había perdido su sentido histórico, para adquirir un significado polémico. Hugo conocía aquel lenguaje de generalidades con que el amigo intentaba jerarquizar sus opiniones, y se propuso desnudar su vacío.

—Según tu criterio. ¿qué es un burgués?

—Todo aquel que no pertenece a la clase proletaria.

—¿Y sólo por eso ha de ser condenable?

Goñi quiso mistrar que no vacilaba en sus juicios.

—Y despreciable.

Aunque Hugo sonrió ante la insólita afirmación, Julio había sentido la ofensa.

—Con su trabajo, mi padre logró lo poco que tiene, y aún sigue en el yunque para mantener mi vida y mis estudios. No es un obrero. ¿Es un burgués?

Pero Goñi tenía la respuesta.

—Aunque no lo quiera, él piensa como su clase.

—Puedo dar pruebas de su generosidad.

Goñi se sentía ya en la cátedra frente a aquel estudiante campesino que reducía la polémica al pequeño círculo de su familia. Mientras parecía distraído en el humo de su cigarrillo que le hacía entornar los párpados, dijo:

—Lamentablemente a la Historia le importarán muy poco los sentimientos de su padre.

Pero se había equivocado; más fuerte que la timidez del campesino, era su arrojo. Con él respondió:

—Tal vez, a la Historia le importen menos las opiniones de los que le anticipan criterios de acuerdo con su vanidad.

Alberto había ordenado su pensamiento y aprovechó el silencio embarazoso, para expresarlo.

—Me subleva la violencia con que los obreros reclaman sus salarios. En la estancia de mi padre, como en la de mis abuelos, nos hemos acostumbrado a ser generosos con el pobre. Pero la generosidad es mía, como la amistad, como el amor. Yo mando en ellos.

—Nadie pide aquí generosidad. Se reclama justicia. Eso es todo, replicó Hugo.

El otro se defendió aún.

—Aunque así fuera. Según yo creo, Rodó concebía la ciudad armoniosa, embellecida por el pensamiento. Eso es una vida noble y elevada. No ésto con que nos despierta tan continuamente. El odio...

Goñi no dejó pasar la cita propicia.

—Rodó era un escritor respetable. Pero no vio la realidad; la antigua ni la moderna. Amaba a los paganos, con los sentimientos de un decadente cristianismo. La vida no es la sonrisa de la Primavera de Botticelli, sino Job cubierto de llagas clamando sobre el estercolero.

—Dejemos la retórica y vengamos a los hechos. En la última huelga de los basureros,

un moreno infeliz, seguramente urgido por el hambre, continuó trabajando. Una mañana levantó un tacho de desperdicios y al volcarlo en el carro, él saltó en pedazos deshecho por una bomba. ¿Es esta la revolución que Ud. proclama? ¿Contra un desdichado que sólo piensa en los suyos, en el pan de ese día?

El replicó, inmutable:

—Ayer en la calle Paysandú, un tranvía avanzaba haciendo sonar su campana. Junto al motorman, un soldado armado para la guerra, le servía de custodia. Al llegar a la esquina, vieron avanzar a un hombre corriendo. Seguramente había oído la campana y esperaba alcanzar el tranvía para volver a su casa. Tal vez era un proletario; de todos modos un hombre humilde. El tranvía se detuvo. Bajó el soldado y llevando el máuser al hombro, disparó. Sobre la acera quedó tendido un inocente, con la cabeza atravesada por una bala. ¿Esto es lo que defiende?

—Nada podrá justificar esos crímenes. Comentó Julio con el ánimo dolorido.

—Es el fruto de la justificación del odio en las luchas por la justicia.

Goñi se defendió:

—Di mejor, Hugo, que es el precio doloroso que hay que pagar por ella. ¿Cuántos siglos llevan los proletarios muriendo engrillados, bajo el azote, o extenuados de cansancio y miseria, mientras los privilegiados convierten las lágrimas silenciosas en oro para sus orgías? Ese odio es la maduración de un dolor que ya no se consiente. Aquí mismo, en nuestro campo o ciudad, ¿ninguno entre ustedes conoce el despojo de un inocente y la ausencia de la justicia?

En la memoria de Julio se iluminó el recuerdo: Sentado en la vereda, alzados los brazos, Juan de los Perros lloraba. ¡Ay mi tierra, mi tierra! y los perros coreaban su llanto. A su lado veía, sangrante y deshecho en pedazos, al moreno del carro de basuras; y arrollado sobre la acera, con un hilo de sangre en la frente, el obrero. ¿Qué los traía unidos así, a los tres, a su conciencia?

Hugo contestaba ya.

—Para eso está la ley. Luchemos para que ella sea justa.

—Nada grande se ha hecho con la ley...

—¿Y este país?

Goñi sentenció despectivo:

—Sólo la revolución barrerá el mal.

—¿Aunque durante años se ahogue en sangre la libertad?

—Es preciso tener fe.

Julio advirtió que el polemista se veía cercado por sus propias dudas, y precisó la contradicción en que caía.

—Yo solo tengo fe en lo que mi razón comprende.

Desde la calle irrumpió un grupo de hombres agitados. Unos traían el rostro entristecido por el miedo; otros protestaban con altas voces y avanzaban entre las mesas con premura, con el aire de quien se desentiende de la molestia de un porfiado interlocutor.

Por las puertas que aún permanecían sin cerrar, se veía un trozo de la plaza con una inusitada sensación de vacío. Solo bajo el pórtico de la casa de Gobierno estaban los soldados, vestidos y armados para la guerra; silenciosos, firmes en su puesto.

Desde la calle se acercaba un creciente rumor de golpes sobre el hierro y de voces.

Alguien gritó con nerviosa energía.

—¡Cierren esas puertas!

Solos, en grupos, hombres y mujeres con gestos de fugitivos se atropellaban para entrar los primeros en el café y se quedaban de pie, medrosos, en agitado murmullo sobre el que se alzaban reprimidos sollozos.

El mozo había interrumpido el diálogo de los amigos.

—Los obreros ocupan la calle y vienen hacia aquí. Y fue a bajar la cortina metálica que defendía el cristal hacia la plaza.

Todavía quedaba una puerta sin cerrar, pero por ella ya nadie entraba. Julio retiró trabajosamente su silla entre el grupo que se estrechaba contra ellos y comenzó a andar huyendo la multitud.

La voz de Alberto le alcanzó.

—No vayas. No es contigo.

Pero él quiere ver. Piensa que entonces sabrá cuanto valen las palabras. Vio en su tierra pasar las revoluciones; ahora es la huelga. ¡Se igualan los tiempos!

Ya iba a llegar cuando oyó, potente, distinta, una voz: ¡Mueran los explotadores. Vivan los proletarios!

Un denso silencio fue la respuesta.

Aquellas palabras sin un recuerdo emocional en su conciencia, sonaron indiferentes en el ánimo de Julio. |

En la luz de la puerta, se agitó al paso de una bandera roja. Detrás de ella iba un grupo de obreros en silencio.

A sus espaldas, desde el café, volvió a alzarse el grito cuando él estaba ya frente a la calle.

—¡Cierren esa puerta!

Por la avenida grupos dispersos sirviéndose de grandes pisones como arietes, golpeaban las columnas de hierro que sostenían los cables de los tranvías, procurando voltearlas. Nadie intentaba impedirselo. Los guardia civiles que ordenaban el tráfico recogían su pequeña tarima, abandonaban las bocacalles y desaparecían.

Cerca, ya venían las banderas. Frente a las puertas clausuradas, se abrían al aire. Unas totalmente rojas y otras cruzadas por un crespón negro. Los que vivían en las altas casas estaban asomados a sus balcones mirándolos pasar.

Detrás de los emblemas se veía acercarse a la columna que miles de hombres formaban. No venían niños ni mujeres entre ellos. Delante la calle abandonada. Pero los que guiaban la marcha andaban lentamente, recelosos y graves, como quien avanza por campo enemigo.

Detrás de ellos se alzaban los gritos y los

vítoreos incesantes.

Más lejos, un escuadrón de coraceros los seguía al tranco.

Todavía estaban pasando frente al café, cuando algunos levantaron los bancos de la plaza y con ellos improvisaron una trinchera contra los jinetes que se acercaban.

De pronto sonó un clarín y en la calle se hizo un súbito silencio. Pero la columna siguió avanzando.

De nuevo las breves notas del clarín pasaron sobre la multitud y se perdieron en la extensa avenida. De todas las bocacalles, de la plaza, surgieron soldados de a pie, a caballo, que avanzaban con los desnudos sables en alto.

La columna vaciló un instante; luego se deshizo en grandes grupos que corrían en todas direcciones, mientras unos gritaban desafiantes y otros se arrinconaban en el quicio de las puertas.

Sonó un disparo. Luego otro; muchos.

Los soldados atropellaban con sus caballos y los sables se abatían sobre las espaldas de los fugitivos.

Un grupo de obreros con sus uniformes de trabajo corrió hacia allí donde los sables elegían a sus víctimas. A su frente uno de ellos levantaba el puño como una bandera, mientras su voz enronquecida incitaba al combate. Y aunque su voz y su gesto llamaban tras suyo a los enardecidos, compañeros, él corría más que ellos para ser el primero en el choque violento. En aquella imagen del valor sin medida Julio reconoció a su vecino el Motorman.

Apenas si él lograba mantenerse en su sitio, cuando alguien tomó su brazo y le hizo girar hacia la puerta. Era Jorge Goñi que le gritaba:

—¡Entre! ¡Váyase!

—¿Y usted?

—Yo me voy con mis camaradas.

No pudo contestarle, porque ya otros le apartaban y Goñi saltaba a la calle.

Todavía pudo ver un coracero que galopaba, en alto el sable, hacia un pequeño grupo guarecido detrás de una columna. Sofrenando violentamente vaciló el caballo; saltaron chispas de sus cuatro herraduras y cayó tendido sobre el asfalto.

Corrieron entonces los del grupo. Uno recogió el sable y mientras el caballo se esforzaba por pararse, ya no se veía al coracero.

Volvieron a sonar algunos disparos.

Cuando Julio pudo reaccionar, estaba dentro del café entre gentes que insultaban no se sabía a quien, se limpiaban las ropas, o gritaban nombres que nadie podía oír.

Una voz histérica de mujer clamaba sin cesar:

—¡Me pegaron un sablazo, sí señor, un sablazo! ¡A mí, a mí me pegaron!

Alguien tomó la mano a Julio para que lo escuchase. Tenía a su lado un obrero con su blusa de tranviario arrollada bajo el brazo; había perdido la gorra. En los ojos el terror ponía una mirada lejana, inexpresiva.

—Señor, ¿Usted cree que llegarán hasta aquí? Porque yo soy un enfermo...

El joven respondió, molesto:

—Yo no creo nada.

El otro ya no lo oía; veía crecer el tumulto, mientras se empequeñecía acodándose en la mesa cercana.

En la calle seguían los gritos; golpeaban las piedras contra las cortinas metálicas y los cascos de los caballos en el asfalto.

Sobre la humillación que lo domina, Julio apenas puede ordenar algunos pensamientos.

Protegido contra el paleo de la orquesta, entre gente paralizada por el miedo o enardecida por un rencor impotente, él está allí, confundido con ellos, cuando tan cerca se alza la rabia de la lucha en gritos de coraje que aumentan su tristeza. ¿Qué fue de su pena por no haber estado en la carga alucinante de las lanzas, cuando las oía narrar en su pueblo? Como allá, aquí se oye el clarín ordenando el combate. Y él está arrinconado entre los maúlas, huyendo de la voz que desnudó los sables.

El romántico propósito de embellecer la vida sirviendo a los hombres, ¿dónde está ahora?

¡Ah, si lo viera su madre!

Creciendo su humillación, la figura de Goñi y del Motorman parecieron alzarse ante sus ojos.

Mas, ¿por qué él, Julio Esnarri, un estudiante campesino, habría de lanzarse a aquel combate? ¿a quién defendería, y por qué?

Goñi y el Motorman lo sabrían. ¿Pero él?

¿Es que sabían sus paisanos por qué iban a las revoluciones? Recién entonces se lo preguntaba. Y sin embargo, él los amaba porque eran capaces de dejar su casa, abandonar a

una cierta miseria a los suyos y galopar hacia el peligro sin otra esperanza que la de hacer digna la vida bajo la divisa del sombrero, siguiendo el trote del caballo de su caudillo. Y cuando volvían, más pobres que antes, el orgullo de poder hablar con palabras que sus hechos hacían verdaderas. Pero ahora, ¿cuál es la divisa? ¿quién el caudillo?

El recuerdo de Goñi y el Motorman seguía en su frente.

Fuera, todavía sonó un disparo.

Los proletarios; el capital; las jornadas de trabajo; el salario. Las palabras extrañas y vacías, comenzaban a adquirir un significado dramático en su espíritu.

Sobre el estrépito en la avenida, resonó de nuevo el clarín. Le siguieron la bocina de las ambulancias que recogían a los caídos.

El silencio se fue desificando. Todavía se sentía correr a alguno por las aceras.

Cuando todo se hubo aquietado, se abrieron las puertas del café y comenzaron a salir los que estaban allí guarecidos.

Julio evitó a sus amigos y partió solo por la avenida.

Anocheecía ya. Pero ningún comercio encendía las luces de sus carteles. Con el máuser a la espalda y el sable envainado golpeando en las costillas de los caballos, pasó, al tranco, un escuadrón de coraceros. Las campanillas de las ambulancias se seguían oyendo en todas las direcciones.

Cuando él llegó a su casa, Alberto preparaba ya el agua del mate. Sin quitarse el sombrero, como si fuera en busca de una respuesta, se asomó al balcón.

En el patio, sentada a la orilla del rectángulo de luz, la Muchacha esperaba.

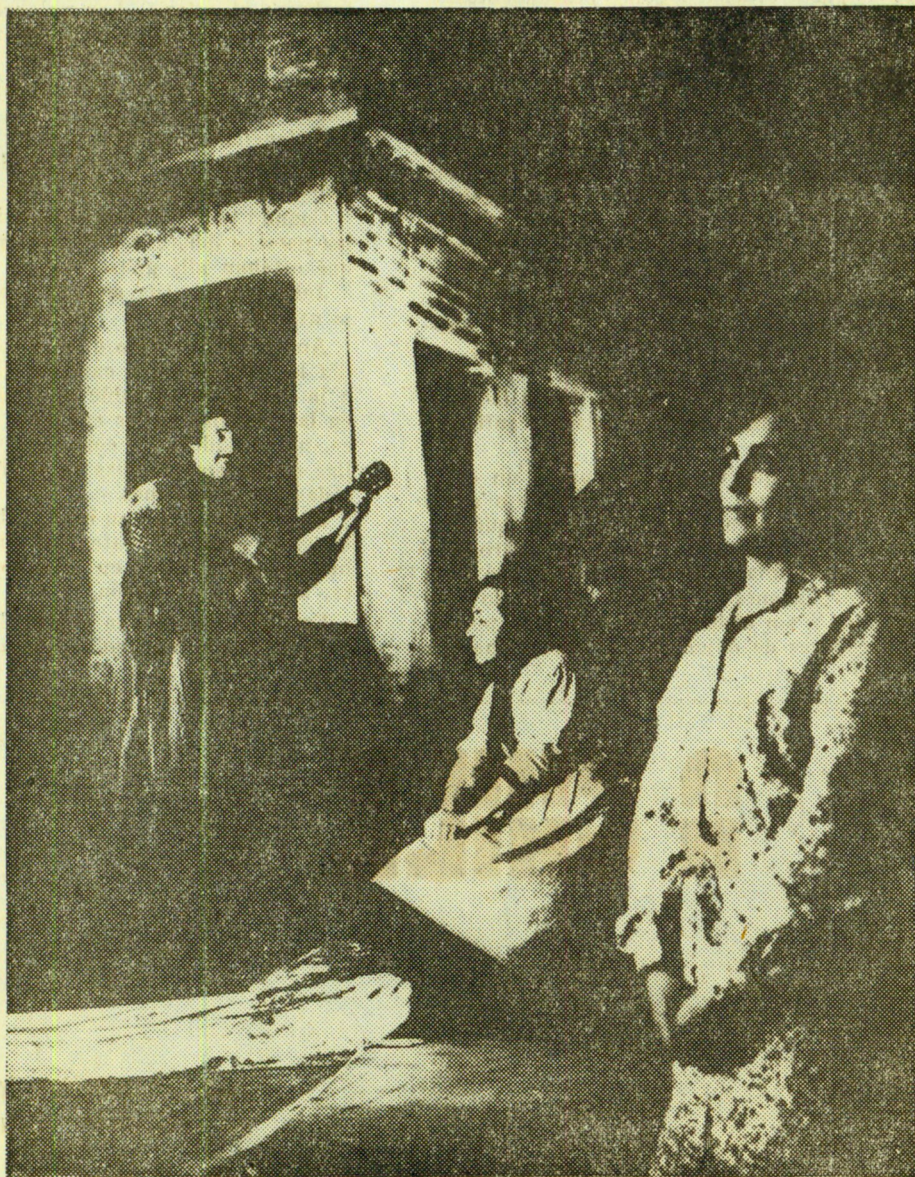
▶ ▶ ▶ A CHILE

LOS EDUCADORES Y AMIGOS DE
LA ESCUELA VAN A CHILE.



los personajes protagónicos de las "crónicas" de justino zaVala muniz

ARTURO
SERGIO
VISCA



Los grandes maestros de la novela rusa del siglo XIX y comienzos del XX —Puskin, Gogol, Dostoiewski, Tolstoi, Turguenieff, Chejov, Gorki, Andreiev... —construyeron un mundo imaginario, literariamente barroco y

humanamente verdadero, en el cual brindaron una versión del ser humano donde la complejidad interior y el misterio revibran página a página casi restallantemente. Cada personaje es, en esas obras, una sima psicológi-

ca, un intrincado laberinto cuyo tránsito requiere no uno sino mil hilos de Ariadna. Las más violentas íntimas contradicciones se dan en los personajes, iluminándolos ya con luces angélicas, ya con fulgores diabólicos. La intensidad creadora de los maestros citados, y el formidable modo de conocimiento de lo humano constituido por sus novelas, impuso, durante mucho tiempo, la idea de que ese carácter complejo, contradictorio y misterioso de sus personajes era privativo de la novela rusa porque ésta reflejaba, con precisión, caracteres también peculiares y privativos del alma eslava. ¿Es ésto exacto? A mi juicio, la complejidad, la vivencia de lo contradictorio y la misteriosidad es la sustancia misma del alma humana en general, no de la eslava en particular. En la eslava, sin duda, esos rasgos asumen formas peculiares, adquieren expresiones específicas que, luego, se reflejan en la obra de sus novelistas. Pero, con modos diferentes, los mismos rasgos aparecen en la gran novelística de cualquier tiempo y lugar, del mismo modo que, según la vida nos alecciona, se dan, incluso, en el hombre viviente de apariencia más humilde.

Las afirmaciones que anteceden son válidas, con más razón, si las referimos a los personajes protagónicos de las tres "crónicas" — *Crónica de Muniz* (1921), *Crónica de un crimen* (1926) y *Crónica de la reja* (1930) — de Justino Zavala Muniz. Esos personajes ofrecen a plena luz tres maneras del sustancial y siempre renovado misterio que es el alma humana. Y ofrecen, además, un interés singular. El paisaje humano es muy variado. Está constituido por formas muy diversas y, como el paisaje en la naturaleza, permite percibir en él una gama muy rica de matices. Pero, a veces, entre esa diversidad es posible tender líneas de relación que vinculan lo aparentemente más lejano y entre sí antagonico. Tal ocurre con los tres personajes protagónicos de las "crónicas". Cada uno de ellos es un tipo vital y social distinto y encarnan modos dispares de vida. Y, sin embargo, hay entre ellos vínculos que secretamente los relacionan.

Crónica de Muniz nace del fervoroso deseo de reivindicar la memoria de Justino Muniz, a quien más de un escritor trató duramente. Entre ellos, Javier de Viana, en su libro *Con divisa blanca*. Este es el impulso inicial, la motivación íntima personal, la causa, diré así, circunstancial. Pero el logro obtenido por el escritor trasciende lejos lo que era dable esperar de sus intenciones iniciales. Recojo de una conversación mantenida con el autor de las "crónicas", unas palabras que me parecen esclarecedoras. *Crónica de Muniz*, afirmó, no está dirigido, en su contenido sustancial contra Javier de Viana; está dirigido, aunque no con explícita mención, contra el *Facundo* de Sarmiento. En efecto: *Crónica de Muniz*, por una parte, rebate, de peculiar manera, la tesis sarmientina sostenida en *Facundo* o *Civilización* y *Barbarie*, y por otra, crea, con clara dimensión histórica y densa visión humana,

una figura representativa del caudillo campesino platense. Sobre el primer aspecto no voy a extenderme demasiado. Sólo diré que Sarmiento, en su *Facundo*, explaya una íntima contradicción personal: defiende lo que entiende por *civilización* —las formas de vida y los modos del progreso elaborados en Europa— y condena lo que entiende por *barbarie*, los modos vitales del gaucho, del ser naturalmente crecido en las llanuras del Plata. Opone aquella *civilización* a esta *barbarie*. Pero, en lo hondo de sí, esa *barbarie* que condena lo atrae y de algún modo se siente insertado en ella. "*Facundo* y yo somos afines. Soy Doctor Montonero", expresó en algún momento. (8) En *Crónica de Muniz*, no se alega discursivamente contra la tesis de Sarmiento, ni se procura defender dialécticamente la "*barbarie*" contra la "*civilización*", sino que se muestra como esa "*barbarie*" comporta en sí su justificación social e histórica y se hace ver que hay en ella auténtica grandeza, élan vital creador, impulso no sólo utilizable sino inalienable también para la formación de una genuina nacionalidad. En esa "*barbarie*" están los gérmenes de un futuro, y debe ser orientada, no destruida, Es el humus original y sustancial donde necesariamente hemos de asentarnos. En pocas palabras: Zavala Muniz explica, justifica y muestra a plena luz la real nobleza de ese gaucho que Sarmiento llevaba, también, en algún hueco de su corazón. De esta nutricia savia, rica en jugos no de *barbarie* sino de fuerza vital, se alimenta el caudillo de las colectividades campesinas platenses y del cual el protagonista de *Crónica de Muniz* constituye uno de los tipos representativos. ¿Cómo es la figura que surge de esas páginas, cuáles son los perfiles que la diseñan? No interesa subrayar aquí los pormenores concretos de su vida. En las pá-



ginas escritas por el nieto, el lector verá levantarse íntegramente la vida del abuelo, desde su nacimiento, en las costas del Sauce de Olimar, el 5 de setiembre de 1838, hasta su muerte, ocurrida 77 años más tarde, el 5 de diciembre de 1914. Entre ambas fechas, queda sólidamente esculpida la vida del caudillo. El lector lo verá en sus años de formación; lo verá en las rudas faenas del campo "en las lidias de las hierras y en los apartes de ganado para la venta"; lo verá, también, cuando, apenas cumplidos los 20 años, enfrenta, porque así lo exigen su dignidad y su hombría, al temible Felisberto "Pelo Largo", y, en fiero duelo, lo despoja de su prestigio de invencible; lo verá, por fin, cuando, en actitud tradicionalmente gaucha, rapta a la que será su esposa, Eufemia Rodríguez, salvando así la absurda oposición de los padres que pretendían casarla con un gallego pulpero. Y, sobre todo, quedará dibujada ante los ojos del lector la imagen del aglutinador de hombres que, patriarcal en la paz y resplandeciente de coraje heroico en la guerra, supo ponerse cara a cara ante la muerte en Las Rengas, Corralito, Sauce, Arbolito. Estos son unos pocos de los muchos pormenores de la vida de Justino Muniz que la "crónica" pone ante los ojos del lector. Pero estos pormenores son como el primer plano del cuadro, lo bien plásticamente visible de él. Una especie de aureola se percibe por detrás, y el lector siente que esa aureola lo nimba de un halo enigmático y, por lo mismo, poético, y sin que ello destruya, sin embargo, su veracidad histórica. Ese nimbo enigmático y poético surge de los rasgos reales del caudillo mismo. Porque, en verdad, el caudillo campesino platense es una figura compleja, y por compleja enigmática y, por lo mismo, poética. ¿Qué hay en el fondo de esas almas, cual es su sustancia más secreta? Su figura es explicable si la explicación se atiende al juego de las fuerzas históricas, políticas y sociales en medio de las que actúa y que, en cierta medida, lo determinan. Más tarde este primer plano o nivel de enfoque se descubre en el caudillo una dimensión humana más profunda y ceñida por una luz de misterio. Hay allí, sin duda, un alma en ocasiones primitiva pero no simple. Su centro es el coraje experimentado como forma de una profunda conciencia de lo viril. Pero a ese centro confluyen muchas fuerzas anímicas de signo distinto. El desprecio por la propia vida y la ajena no impide la presencia de la más simple y conmovedora ternura; la más inconvencible serenidad ante situaciones límite que ponen a prueba su entereza no excluye, en otros momentos, el arranque pasional en que un hombre todo se lo juega, incluso la propia vida, de un solo golpe, poniendo a la luz una fiera soberbia; la astucia más penetrante, la sagacidad psicológica más fina para entender y atraer a los hombres no le inhibe de la más ingenua adhesión a quien será capaz de engañarlo; la más clara visión intuitiva de delicados problemas políticos y sociales puede ir unida a la total



falta de formación cultural. Con sólo un ejemplo deseo ilustrar estas contradicciones. En Arbolito, Muniz contesta con un "¡Que se haga matar!" al pedido de instrucciones que un viejo camarada y lugarteniente le manda pedir, mientras que él mismo, Muniz, siente llover indiferente a su alrededor las balas, pero, y siéntase el contraste, en unas líneas del prólogo, se lo muestra, patriarcal y tierno, "galopando por las cuchillas de su heredad, bajo el sol o la lluvia", para traer a una nieta enferma "los frutos que daban los duraznos de su quinta". ¿Desde qué oscuras, enigmáticas raíces del ser crecen los rasgos que entrecruzados forman la textura visible del alma del caudillo? La figura del caudillo campesino platense, repito, explicada como producto de un contexto histórico determinado, puede resultar clara, y satisfactorio y suficiente lo que de él, en este aspecto, se ha escrito. Pero, alma adentro, ese caudillo es todavía un enigma cuya profundización resulta imprescindible. El muestra, por algunos rasgos, trazas paradigmáticas del hombre rioplatense. Incluso, del hombre rioplatense ciudadano. Explicarlo es explicarnos. Nuestra adhesión afectiva y vital, ya que no siempre política y social, a trazos anímicos o actos del caudillo campesino platense, ¿no es indicio de que reconocemos lo que de él perdura en nosotros, de lo que él tiene de representativo de nuestro ser más profundo? Todos llevamos, como

Sarmiento, en algún lado del alma, un gaucho secreto. Estas líneas sólo procuran subrayar la presencia de un tema, sin pretender haber entrado en él. Son solamente un esbozo, un guión que diagrama una orientación quizás no del todo inútil para pensar.

El alma del caudillo campesino platense, reitero, es un enigma. Este es, por lo menos, mi personal sentimiento ante esa figura histórica. Pero si esa alma es un enigma, la del criminal es no menos enigmática, y, además, abismal. Ante ella es fácil experimentar azoramiento, y, al mismo tiempo, una forma de atracción, aunque el sentimiento y el sentido moral se subleven. Me refiero, desde luego, no al homicida que, con o sin previa deliberación, mata en un acto pasional incontrolado. En general, los resortes síquicos que mueven, en estos casos, la mano del homicida, son fácilmente explicables y no constituyen elementos sustanciales de su ser. La motivación es más externa que íntima. El caso abismático es aquél en que el asesino actúa como mandado por fuerzas inseparables de su ser más profundo. Los casos en que, si se me tolera lo aparentemente absurdo de la expresión, el criminal responde a una **vocación**: a un llamado, según el sentido etimológico del término. Entrar al alma del asesino de esta clase, con todo rigor, es imprescindible para el conocimiento de lo humano. Es éste un capítulo nada desdeñable de esa ciencia que Ortega y Gasset gustaba llamar, más que antropología filosófica, conocimiento del hombre. En **Crónica de un crimen**, Zavala Muniz enfrenta al lector con uno de esos seres enigmáticos y abismales. Ese ser es Florencio Amaral (a) **El Carancho**. En la vida de **El Carancho**, hay dos horrendos hechos criminales que lo configuran como el hombre terrible y tenebroso que llegó a ser en la tradición del pago: cuando, por motivos venales, mata al gallego Ybañez; cuando, por idénticos motivos, extermina, en un rancho y en medio de la angustiante soledad de la noche campesina, a tres infelices mujeres, a las que casi ni conoce. En ambas ocasiones, actúa con una cínica frialdad que abre ante el lector un abismo de angustia y horror.

Estos dos asesinatos que arrojan de sí como relámpagos de horror son los momentos culminantes de la biografía **externa**, diré así, de **El Carancho**. Pero ellos, vistos en su pura exterioridad, no son suficientes para permitir el adentramiento en la textura del alma de **El Carancho**. Son de ella sólo indicios, cuyo sentido es preciso desentrañar y el autor de **Crónica de un crimen** realiza un estupendo sondeo en esa alma. Ese sondeo va hacer sentir lo que en esa alma hay de complejo y enigmático, de abismal y misterioso. También aquí, como en el caso del caudillo, algunas coordenadas de carácter social explican, dentro de ciertos límites, al crimen y al criminal. No alcanzan, sin embargo, para diafanizar la última sustancia de su ser. El espíritu de rebeldía contra un medio en que impera una situación social injusta es, una de esas coordenadas.

El mismo **Carancho** alega, al respecto, en más de una oportunidad. "**Lo que hace un pobre gaucho, es crimen; la autoridad puede matarnos, y siempre es la autoridad**", afirma en una ocasión. En el capítulo XV, incluso, hace **El Carancho** tan emocionado, cálido alegato denunciando la desgraciada situación del paisano uruguayo que llega a conmovir al mismo juez que lo sabe asesino. Sus razones, si bien no lo justifican, no carecen de peso. El autor de **Crónica de un crimen** subraya otras de esas coordenadas, ubicando al personaje exactamente dentro del contexto social en que vive y que, en cierta medida, lo determina y explica. Pero ello, repito, no logra destruir el enigma final que es el alma de **El Carancho**. Basta destacar algunos de los perfiles de su retrato íntimo, no de su biografía **externa**, para sentir a la vez su complejidad y su misterio. He dicho antes, que **El Carancho** comete sus dos crímenes con una cínica frialdad que abre ante el lector un abismo de angustia. (Cuando el juez, tras la confesión, le pregunta: —"**¿No tuvo lástima, en ningún momento, de aquellas infelices?**", rápido y seguro **El Carancho** responde: —"**No estaba allí pa eso**"). Esa frialdad no es, sin embargo, falta de temperatura interior, carencia de íntimo calor vital. Todo lo contrario. Esa frialdad —que, como la del hielo, es una frialdad que quema— es consecuencia de un estupendo autodomínio. Tiene, si se me permite decirlo, algo de la ataraxia de los estoicos. Es una serenidad alcanzada (mejor: creada) mediante el continuo ejercicio de una voluntad indomable y siempre tensa. Y, como el caudillo, es capaz de ser duramente inmovible ante el dolor ajeno pero nunca se rehúsa al propio y aguanta con alma casi estoica los más atroces sufrimientos. No hay sufrimiento que no resista en el período atroz de los interrogatorios. Si este dominio de sí mismo y su inmovible serenidad ante el dolor propio y el ajeno acercan el alma de **El Carancho** a la del caudillo campesino platense, no menos lo acercan ambas almas el dominio que **El Carancho** logra sobre los otros seres a los cuales, de un modo u otro, siempre se impone. **El Mellao**, que ha querido hacerlo instrumento de su ambición, haciéndole matar a Fausta para heredar su campo, queda, al fin, atrapado por la fuerza irresistible que de **El Carancho** emana y lo hace siempre dueño de las situaciones; Franco, que coparticipa en el delito acompañando a **El Carancho** la noche del crimen, queda rápidamente doblegado ante la fuerza íntima de éste; **El Carancho** despierta incluso la admiración de quienes moralmente los condenan: durante los interrogatorios en el juzgado, el escribiente, ante aquella voluntad tensa como un cable de acero, siente nacer en sí "**un inconfesado movimiento de admiración hacia aquel hombre en quien los recuerdos más crueles, eran incapaces de arrancarlo de su trágica serenidad y colocarlo en la órbita moral en que, unos más, otros menos, él siempre había visto moverse a los hombres**"; para los guar-

dianes, desde que **El Carancho** ingresa a la cárcel los otros presos casi no existen, porque "tan fuerte era la emoción que trasmítia su figura moral, insensible al dolor, al miedo y a la amistad, que fue como una llama viva apagando el fulgor de las pequeñas luces que lo rodeaban"; el relato de los centinelas, que narran el espectáculo de tanto dolor sufrido por **El Carancho** con "inquebrantable firmeza", hacen "olvidar la crueldad de su crimen" y conquistan para él "las almas sencillas de los ranchos". Otra cualidad, todavía, vincula el íntimo retrato de **El Carancho** con el del caudillo campesino platense: la despierta inteligencia natural, el instinto certero para penetrar al corazón mismo de las situaciones que enfrenta y hallar, en un acto mental instantáneo, la solución adecuada. En los capítulos finales del libro, se le ve enfrentando los agobiadores interrogatorios del juez, y es allí cuando esa despierta inteligencia natural brilla con fulgores más deslumbrantes. No cesa en su lucha ni aún agotado por la falta de sueño, los golpes y el cansancio, y no sólo se defiende sino que, por momentos, parece como que levanta en vilo la quebrada voluntad de sus dos cómplices, y certera, astutamente les hace ver y los pone en el camino que podría salvarlos. Hay en **El Carancho**, en esos momentos, una energía mental y un íntimo coraje parejos a los que se hacían precisos poner en juego, lanza en mano, en el entrevero, en el viril encuentro cuerpo a cuerpo, en que la vida dependía de la milimétrica destreza y del arrojo indomable. Hay algo de épico en esas escenas en que la esgrima es mental, en que no se combate con la lanza sino con la más aguzada astucia. Por último, no es precisamente coraje lo que a **El Carancho** le falta. Cierta es que mata a tres mujeres indefensas; cierto, también, que no se le ve el acto de guerra o lucha que revelen físicamente ese coraje. Pero todo en él lo denuncia. El pago entero, incluso, reconoce su arrojo y lo teme. Ya preso, ese coraje es evidente: "Si al juez hablaba con medido respeto, a los comisarios respondía con sus palabras más violentas dejando irse en ellas el odio que el dolor encendía en su alma salvaje. Y era orgullosamente feliz, cuando se turbaba la voz del policía ante su desprecio". Golpeado por un comisario, lo increpa: —"Si estuviéramos solos, no me gritarías ansina, maula". Y ante la respuesta del comisario: —"Quién más maula que vos, asesino de mujeres?", responde: —"porqué no te ofreciste a dirmelo a decir cuando andaba suelto? No servís más que pa prender gurises o rateros de pueblo, desgraciao". El coraje, pues, una vez más asimila el alma de **El Carancho** con la del caudillo. El autor, a través de algunos personajes, señala esta similitud. Un soldado pregunta: —"Qué me dice, sargento, si este hombre estuviera dedicao a una cosa güena...?", y el interpelado responde: "La verdá; pa sufrir es duro como los caudillos". Y en el juzgado, cuando **El Carancho**, al fin, confiesa, el escribiente se sien-

te turbado por la "trágica llaneza" del relato, y le acude a la memoria el momento en que le oyó a un caudillo contar, "con una sonrisa en los labios bajo la blanca barba", y sin la "más leve emoción", una tremenda escena guerrera. Y el autor anota, asimilándolas, que la verdad, en los "labios frios" de **El Carancho** y "en los bondadosos del caudillo", tenía la misma "monótona sencillez", agregando que esa sencillez era "el signo más cierto de la fuerte capacidad para la acción, virtuosa o criminal, de aquellos hombres". **El Carancho** es, en fin, la contrafigura del caudillo, pero una contrafigura que posee, orientadas hacia la acción criminal, las mismas magníficas virtudes naturales que hacia el bien orienta el caudillo. Ahí reside el enigma. ¿Por qué tan magníficas virtudes concluyen en el crimen? ¿Por qué un hombre hecho para la grandeza con-



cluye en la peor forma de la perversidad moral? Las explicaciones de orden social no alcanzan a aclarar el enigma. Otros seres, situados en idéntica situación social que **El Carancho**, y dotados de parejas energías, las canalizan de otros modos. El enigma está en el fondo de un alma. Del alma de **El Carancho**. Ahí destella con luces tenebrosas. Y haciendo aún más angustiante ese enigma, se puede todavía agregar que **El Carancho**, contrafigura del caudillo, pero con el cual comparte algunas cualidades, es, también, como éste, un tipo representativo de nuestro ser rioplatense. El anárquico trazo viril que lo delinea, no nos es ajeno. Hay algo de él que es de nosotros. En la admiración que por su personaje deja asomar, entre líneas, el autor; en la admiración que el lector mismo puede experimentar ante la figura de **El Carancho**, y que yo confieso haber experimentado, ¿no es posible sentir, un poco turbadoramente, que **El Carancho** de algún modo nos es próximo?

En **Crónica de Muniz**, el autor coloca al lector ante la imagen de la grandeza heroica,

y hace sentir intensamente el soplo épico que anima al caudillo campesino rioplatense; en **Crónica de un crimen**, muestra, si se me permite la apariencia paradójica de la expresión, un modo de grandeza negativa, evidenciada a través de un ser dotado de estupendas virtudes viriles orientadas hacia el mal. Son dos manifestaciones de fuerzas intensas. Una, espléndida, lleva adscripto un signo positivo; otra, temible, va acompañada de un signo de menos. Ante estos dos personajes, el que protagoniza **Crónica de la reja** podría parecer un alma de textura más simple, despojada de fuertes energías y sin complejidades síquicas ni auténtico misterio. No es así, sin embargo. Si a esa alma se le busca su último fondo, se verá allí también una sustancia compleja y enigmática, cuya aparente simplicidad está toda jaspeada por los más delicados estremecimientos síquicos y morales. La historia de Ricardo, protagonista de **Crónica de la reja**, es una historia de aspecto muy simple. Adolescente aún, se ve obligado, por razones económicas, a dejar su vida pueblerina y partir al campo para emplearse como dependiente de una pulpería, donde deberá convivir con "hombres de costumbres extrañas y cuyas vidas en nada se parecían a las de las tranquilas gentes de su pueblo", y de los cuales sólo tiene una visión fugaz: la que ha dejado en él el recuerdo de una mañana diáfana en que unos jinetes entraron al pueblo "ennegreciendo las casas con el barro que en las calles chapoteaban los caballos" y se detuvieron, formando círculo, en la plaza, "donde un caudillo les habló de la lucha". Entre esos hombres, que con sus arreos de guerra y expresión sombría fueron el asombro de su infancia, Ricardo vive veinte años; tiene un idilio con Maruja, hija de un caudillo y se casa con ella; llega a ser propietario de una pulpería; es nombrado juez de paz de la comarca; termina su vida, casi insólitamente, en un levantamiento revolucionario. Cuando Ricardo, casi al fin de la obra, repasa ese manso fluir que ha sido su vida, medita lo siguiente: "Toda la historia suya, gris y sin relieve, podría leerse en las líneas de sus libros de pulpero; cada capítulo se cerraba en la raya roja de un balance; allí quedaban las alegrías y los afanes de quien no quiso ser otra cosa sino un hombre humilde, alegre en el honrado trabajar (...)" Y, no obstante esas palabras, hay cuatro hechos en su vida que muestran como esa historia plana no impide que en Ricardo haya un alma estremecida y honda. El primero es la pelea con el Pardo Gil, que lo provoca y a quien enfrenta con el más sereno de los corajes y con la resignación de quien debe morir o matar contra su propia voluntad; el segundo es su intervención como juez en el juicio por el "daño" del cual, según el pago, fue víctima la hija de Paja Brava y donde se ve obligado, doloridamente, a oponerse a la superstición de gentes que lo quieren y no comprenden que absuelva a los presuntos culpables; el tercero se produce cuando, también

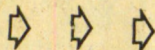
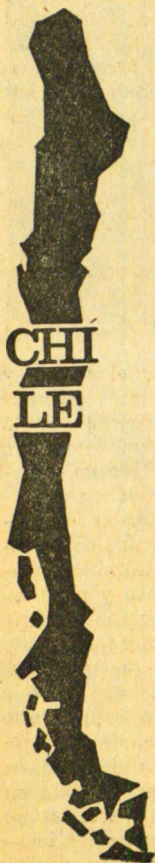
como juez, debe intervenir en el crimen cometido por don Teodoro, el carrero viejo, que, tras una vida hecha toda de bondad y mansedumbre, mata enegrecido por la injusticia de que ha sido víctima, y le crea a Ricardo el dilema moral: teniendo en cuenta la vida entera de don Teodoro y la forma en que se produjo el crimen, ¿qué es lo justo: absolverlo o condenarlo?; el cuarto suceso, que al fin determina su muerte, es el levantamiento revolucionario con el cual finaliza la obra, y al cual, sin convencimiento, se pliega Ricardo arrastrado tanto por las fuerzas del medio como por una especie de oscuro llamado ancestral. Estas cuatro situaciones son los momentos en que, por su intensidad dramática, con más preciso perfil se evidencia la interioridad de Ricardo. Esas cuatro situaciones,



muy nítidamente dibujadas por el autor, y corroborando todo lo que las demás páginas del libro evidencian, hacen ostensible que la conciencia de Ricardo se comporta como una delicadísima brújula moral, que fluctúa y vacila no por falta de decisión viril sino porque con fina sensibilidad y aguda inteligencia percibe en sí una contradicción dilaceradora. Su personal concepto de la vida (quizás, más que concepto, **sentimiento y orientación vital**) se asienta en un no explícitamente formulado pero osí muy claramente intuido ideal de paz y de progreso que se opone al medio cerril, impetuosamente bárbaro en que vive. Pero al mismo tiempo, siente todo lo que hay de virtual grandeza humana, de intensidad viril, de avasallante fuerza desbordada en esa ruda, casi primitiva forma de vida en la que está, como espectador, a veces, como actor obligado, otras. Y sabe, también, y siente, todo lo que hay allí, asimismo, de situación social injusta que debe ser corregida y

solicita la adhesión de un corazón honrado. Los requerimientos de estas dos solicitudes de signos contrarios (su propio sentimiento de la vida, el medio en que ella está inserta) actúan en él con pareja intensidad. La vivencia honda, y por momentos angustiante, de ésta íntima contradicción desgarrante es lo que hace compleja a esta alma que, en un plano superficial, parecería simple como agua límpida; es la que da un sesgo dramático a esta vida a primera vista gris y plana; es la que hace de Ricardo uno de los pocos personajes de nuestra narrativa en que se dan auténticas irasaciones morales; es la que evidencia que hay en Ricardo una energía vital de distinto signo a la del caudillo o la de **El Carancho** pero no por eso menos cierta: una energía que le permite llevar en vilo, y dentro de una relativa serenidad, toda una vida devorado por una íntima contradicción que hubiera derrotado a un alma menos viril y fuerte. Y de todo esto surge, asimismo, el halo de misterio que emana de la intimidad del personaje. Su misterio es el que de sí arroja toda alma que vive profundamente, y como por gravitación

fatalizada, la siempre desgarrante problematidad de lo ético: La bondad moral, cuando no es impuesta por normas externas sino que surge espontáneamente como de un secreto hontanar del alma, es tan misteriosa, y conviene subrayarlo, como la perversidad, aunque ésta, con sus destellos sombríos, pueda ser, en la impresión inicial, más enigmáticamente abismante. Señalaré ahora, con respecto al personaje, una última observación. Esta situación del alma de Ricardo, oscilando entre la atracción y el rechazo de esas fuerzas intensas que lo rodean, preguntándose angustiado cómo canalizar creadoramente esas energías espléndidas en ocasiones desnorteadas, ¿no refleja nuestra misma posición íntima ante ellas, no es signo de algunas de nuestras reacciones de hoy ante nuestra propia realidad nacional? A mi juicio, sí. Por donde veo en Ricardo, como en el caudillo y **El Carancho**, un tipo representativo del ser rioplatense. El es, también, una voz que expresándose nos expresa. Una conciencia alerta puede descubrir fácilmente, en las facciones íntimas de Ricardo, algunas de nuestras propias facciones interiores.



A CHILE

LOS EDUCADORES Y AMIGOS DE LA ESCUELA VAN A CHILE ESTE VERANO CON EL AUSPICIO DE LA FEDERACION URUGUAYA DEL MAGISTERIO Y LA REVISTA DE LA EDUCACION DEL PUEBLO.

ANUNCIA

viajes tei

RINCON 678

un gran antecedente antifascista las universidades populares de los años 30

héctor gonzález areosa y las uupp

ARTIGAS PAGES

El 22 de noviembre de 1970 se extinguía la vida de Héctor González Arosa.

Extraordinario paladín de la reforma universitaria, dirigente del histórico Centro "Ariel", incorporado desde su adolescencia a los más auténticos movimientos culturales, fino y exquisito espíritu, supo defender con ejemplar adhesión los más nobles ideales, formando parte de una generación que por muchos conceptos honra a nuestro país.

"Hablar de la vida de González Arosa —y ello no es posible hoy sino en grandes pinceladas, porque es de enjundia tan rica que reclama escenario más propicio y trabajos más prolijos—, implica recorrer la peripecia de los movimientos populares y de las inquietudes culturales, la historia misma de estas décadas revueltas y difíciles, de duras pruebas y también hermosas esperanzas" —Oscar H. Bruscher, discurso pronunciado en el homenaje efectuado el 22/5/71 en el Cementerio Central por un grupo de amigos de "todas las épocas"; (publicado en "Marcha" - N° de fecha mayo 28/71).

Con los amigos que nos acompañan en la inquietud de la tarea que nos ha propuesto la Dirección de esta revista, hemos pensado que nuestro mejor homenaje a González Arosa sería documentar, aportar datos y referencias de interés sobre esos movimientos culturales, confiando en la mayor elocuencia de hechos y experiencias quizás no muy conocidos por las nuevas generaciones con las que hoy, más que nunca, debemos afrontar una lucha común. Testimonios ofrecidos por quienes participaron en los mismos, que cobran su mayor auge entre los años 30 y 40.

Aún a riesgo de injustos olvidos, no resistiremos a dar, en algunos casos, los nombres de quienes de una u otra manera fueron protagonistas principales en el Montevideo de las Universidades Populares, pero dada la enorme cantidad de personas, de la más diversa extracción política, condición social, etc., que se agruparon ejemplarmente en torno a inquietudes comunes, lógico es que cometamos omisiones, tan lamentables como involuntarias.

Esta forma de acción, que aparecía casi por primera vez en la historia de la cultura nacional, tuvo entre muchas y muy señaladas virtudes la de significar un alto y perdurable ejemplo de labor unitaria que sirve y aún tiene vigencia ante las impostergables exigencias de la hora presente, donde también las fuerzas más sanas y bien inspiradas del país buscan, en amplios acercamientos, afianzar los caminos liberadores.

Entre las Universidades Populares que funcionaban en los distintos barrios de Montevideo y las existentes en el Interior (Centros de Cultura afines), llegaron a sumar el importante número de 19 instituciones. Y aún en muchos lugares, donde no podía sostenerse el funcionamiento integral de una Universidad Popular, existían —y existen felizmente— Bibliotecas Populares, Centros Culturales e instituciones similares que también acercaban al pueblo a una forma más amplia de cultura que escapando de los límites de la enseñanza oficial llegaba a mayores capas sociales. Aún siendo oriundos del Interior nos tocó vivir la hermosa experiencia de las Universidades Populares en la Capital; por eso en esta primera

nota predomina lógicamente la experiencia vivida, pero ello no será óbice para volver íntegramente sobre el tema de la Cultura en el Interior que no solo nos apasiona sino que estimamos fundamental para la vida del país.

En Montevideo existieron varias Universidades Populares. La de VILLA MUÑOZ (la 1er. U. P. de barrio); la del Barrio VILLA DOLORES, "FLORENCIO SANCHEZ"; la de la UNION; la U. P. del Barrio SUR, la del CERRO, la U. P. del Barrio OLIMPICO, la U. P. de Millán y Raffo "CLEMENTE ESTABLE", y la UNIVERSIDAD POPULAR CENTRAL, primeramente instalada en la esquina de 18 de Julio y Ejido y posteriormente en la calle Soriano casi Río Negro.

La UNIVERSIDAD POPULAR CENTRAL

La más importante de las que actuaban en Montevideo, surgida de la U. P. del Barrio Olímpico, era el eje y centro de todo este vasto movimiento nacional.

De acuerdo a los registros correspondientes, al 2º año de actividades (1939), el número de alumnos sobrepasaba los 2.000.

Un cuerpo de 31 profesores prestaba servicios con carácter absolutamente gratuito, así como también eran gratuitos todos los cursos que se dictaban. Cursos que abarcaban desde las asignaturas elementales primarias, pasando por las de carácter eminentemente práctico y de capacitación técnica, hasta los llamados cursos superiores o de ampliación cultural; acudiendo a las clases hombres, mujeres y niños, en su mayoría empleados y obreros.

FINES DE LA UNIVERSIDAD POPULAR

Del Capítulo Primero de los Estatutos, preparados por una Comisión especial integrada por el Dr. Felipe Gil, el Br. Wallace Díaz, el Br. Artigas Pagés y el Secretario General de la Institución Sr. Héctor González Areosa, extraemos:

"Son fines exclusivos de la Universidad Popular Central:

- a) Contribuir al libre desarrollo y la más amplia difusión de la cultura en todos sus aspectos y grados.
- b) Atender, con especial comprensión y adaptación, las necesidades y exigencias culturales de la población, fomentando y satisfaciendo a la vez las aspiraciones de superación intelectual y moral de la misma. Para la consecución de estos fines, la Universidad practicará todos los medios y formas de actividad docente compatibles con la índole cultural de la institución y con las prescripciones de los estatutos".

Art. 3º) - "La enseñanza será laica y absolutamente gratuita y todos los cargos directivos o docentes serán honorarios.

Art. 4º) - "La Universidad Popular Central se inspirará para el cumplimiento de sus fines, en los principios democráticos, conservando su acción y su pensamiento independientes de partidos, organizaciones y tendencias po-

líticos determinados".

Fuentes de Recursos

Aporte de cuotas mensuales de sus socios; entradas por concepto de beneficios; donaciones. Entre estas últimas, cabe señalar la donación de su valiosa biblioteca hecha a la U. P. C. por don Rafael Favaro.

1er. Consejo Directivo

Titulares: Dr. Fernando Rossi, Héctor González Areosa, Dr. Arturo J. Dubra, José Ceranti, Isabel Cedro Gilardo, Felipe Novoa, Zulma Nogara, Pablo R. País, Cr. Arturo Astiazarán, Juanita Bruschera, Juan Carlos Labat, Celia Mieres, Wallace Díaz, José García Troncoso, Angel Eduardo Bing.

Suplentes: Héctor Jaurena, León Franco, José D'Elía, Armando González, León Zait, Carlos Prevosti, Rosita Baffico, Pedro Sabatell, Roberto Beloso, Angel Campiglia, Gilberto Ojeda, Luis Marrero, Manuel Gil, Domingo Rodríguez, Daoiz Uriarte.

Comisión Fiscal:

TITULARES: Juan B. Garicoits, Antenor Olivera Luna, Cr. F. Simoes Arce.

SUPLENTES: Juan E. Miller, Anselmo Schenone, Cr. Antonio Paseyro Lescarbourá.

Secretario de Prensa y Propaganda: Wallace Díaz.

Secretario de Local: Salvador Grané.

Secretario de la Sección Interior: Artigas Pagés.

Asesor Artístico: Atahualpa del Cioppo.

Asesor Letrado: Dr. Arturo J. Dubra.

Bibliotecaria: Sra. Renée Montoro de Rodríguez Villamil.

PLANES DE ESTUDIO

De los diversos planes de estudio que se seguían y que abarcaban las más variadas ramas de la enseñanza, confeccionados de acuerdo a las solicitudes, proposiciones y sugerencias de los propios interesados, tomamos el siguiente, a manera de ejemplo:

Cursos para analfabetos y semi-analfabetos; Aritmética, Ortografía y Redacción; Gramática; Corte y Confección; Ciencias Geográficas; Idiomas: Castellano para extranjeros, Francés, Inglés; Contabilidad; Taquigrafía; Dibujo lineal; Dibujo Artístico; Ingreso a Secundaria; Solfeo; Eneudación; Economía Política, Anatomía, Fisiología e Higiene; Filosofía; Literatura; Historia; Teatro para niños, Títeres, etc.

Alumnos

A título informativo tomamos, del primer período de inscripción efectuado en la Universidad Popular Central, los siguientes datos estadísticos:

URUGUAYOS	702
EXTRANJEROS	435
HOMBRES	688
MUJERES	449
MAYORES de 21 años	523
MENORES 15 a 21 años	614
OBROSEROS	287

EMPLEADOS	528
SIN EMPLEO	322
COMPLETARON primaria	823
NO completaron enseñanza primaria	314

Algunos ejemplos

Para ilustrar mejor sobre la forma como se encaraban los cursos tomamos un poco al azar, de muchos y valiosos antecedentes, dos ejemplos. El primero, un programa relacionado con las clases para analfabetos y luego una pequeña reseña de algunos de los cursos superiores y conferencias que se dictaron.

Cursillo dictado en al Universidad Popular del Barrio Olímpico por el profesor Diógenes De Giorgi, dirigido a las personas que dictaban clases para analfabetos adultos en las Universidades Populares. Síntesis de lo que señalaba el programa:

1º) Significado de la enseñanza para analfabetos en las U. P.; a) fines concretos de instrucción; b) fines generales de desarrollo de la personalidad; c) sentido afectivo de estos cursos.

2º) Los métodos de enseñanza.

a) Breve reseña de la evolución de los métodos para enseñar a leer y escribir; b) los métodos en la Antigüedad y Edad Media; c) La reforma de Pascal (Siglo XVII); d) método de palabras normales de Kramer y Vogel; e) método de cuentos, de la Prof. Margarita Mc. Closkey —base del método de Aldine de Spaulding y Bayce; f) método ideo-visual de Decroly; g) método fonético simple; h) Aspectos especiales que el problema metodológico asume con los adultos. La posición de Miguel de Unamuno sobre metodología de la enseñanza. Consideraciones finales. Material de enseñanza; relación con los demás cursos de las U. P.; consultas.

1er. Ciclo de Conferencias a cargo de prestigiosos escritores del Interior, organizado por la Comisión de Cultura y la Sección Interior de la Universidad Popular Central, Año 1940, intervinieron:

JUSTINO ZAVALA MUNIZ

"Las virtudes criollas. Posibilidades que ofrecen para una cultura nuestra".

SERAFIN J. GARCIA

"Realidad de nuestro campo y su ubicación en la literatura". RAMON OTERO: Interpretación poética.

JUAN JOSE MOROSOLI

"La 'cansera' del hombre de campo. La peona. Cómo juega el niño".

SANTIAGO DOSSETTI

"Vuelapluma de los pueblos".

FRANCISCO ESPINOLA

"La mujer campesina".

ALFREDO LEPRO

"FRONTERA. El hombre, la mujer, el niño y el problema de la justicia social".

(Todas las conferencias fueron transmitidas por CX 24 "La Voz del Aire").

Cursos Superiores

Entre otros muchos recordamos:

Ciclo de conferencias sobre el tema: "Crecimiento del Estado en el Uruguay", por el Dr. JUSTINO JIMENEZ DE ARECHAGA.

Iniciación a la Filosofía. - Ciclo a cargo del profesor HECTOR GONZALEZ AREOSA.

Economía Política, por el Dr. RAUL ONE-TTI.

"Una forma de cultura popular en Francia - los Equipos Sociales" - Por el Dr. A. RUANO FOURNIER.

"La Nueva Ciudad Eterna - Madrid: centro tro y símbolo del heroico pueblo español, por el Dr. ENRIQUE CENTRON.

"Las ideas sociológicas de JOSE INGENIEROS" - "La Actualidad de SARMIENTO", ciclo de conferencias dictado por el intelectual argentino HECTOR P. AGOSTI.

JORNADAS DEL TEATRO - Año 1941.

Organizadas por la Universidad Popular Central y la Comisión Municipal de Cultura, realizadas en el SUBTE de la Avenida Agraciada y 18 de Julio.

Ciclo que por primera vez en América comprendió un total de 30 conferencias, encaradas por hombres de reconocida experiencia en el tema, de nuestro ambiente y de Buenos Aires; organizándose, conjuntamente con dichas conferencias, una gran exposición de "maquettes" y bocetos de escenografías, realizadas por plásticos nacionales.

Estas conferencias contaron sin excepción con un numerosísimo público. Hicieron uso de la palabra, en el acto de inauguración de estas Jornadas, los señores Orestes P. Baroffio, Presidente de la Comisión Municipal de Cultura, y Héctor González Areosa.

En la imposibilidad de ofrecer siquiera un resumen de los diversos temas que se trataron, todo lo relacionado con la Historia del Teatro, Estética, Dirección y Técnica, así como un pormenorizado examen del Teatro Rioplatense y de la Crítica, mencionaremos los nombres de quienes tuvieron a su cargo estos cursos, que en la mayor parte de las veces fueron ilustrados con movimientos escénicos y proyecciones: EDUARDO M. COLINET, MARÍA E. NUÑEZ ROCA, ERNESTO PINTO, JOSE PEREYRA RODRIGUEZ, LAURO AYESTARAN, OMAR MONTERO BLANCO, ROBERTO E. LAGARMILLA, VICENTE BASSO MAGLIO. F. GARCIA ESTEBAN, FRANCISCO ESPINOLA, EMILIO ORIBE, ROMAN VIGNOLI BARRETO, ANTONIO ALDAO, JUAN JOSE SEVERINO, CARLOS ESTRADA, HUMBERTO NAZZARI, ATAHUALPA DEL CIOPPO, FELIPE NOVOA, ARTURO RONICH, MANUEL DOMINGUEZ SANTAMARINA, ARIOSTO FERNÁNDEZ LUIS TORRES GINART; CYRO SCOSERIA.

Muy larga sería la nómina completa de todas estas actividades que hemos querido recordar, en mínima parte, para que se tenga una

idea aproximada de la labor que cumplían estos centros de enseñanza verdaderamente populares.

Y no debemos olvidar que existían Universidades Populares en distintos barrios de Montevideo y ciudades del Interior, que en mayor o menor grado desarrollaban tareas similares. Son muchos los ejemplos que podríamos citar. Lirio RODRIGUEZ, pionero de la Universidad Popular de Villa Muñoz, nos recuerda con emoción que en algunos casos, como el de las conferencias que sobre "Economía Política" dictaba el Dr. Pedro CERUTTI CROSA, muchas personas se trasladaban desde el Centro y de otros barrios de Montevideo para oírlo porque "...eran lecciones magistrales", como lo fueron las de otras grandes figuras que desfilaron por esa Universidad: EMILIO FRUGONI, ZAVALA MUNIZ, PETIT MUÑOZ, CLEMENTE ESTABLE.

A propósito del profesor CLEMENTE ESTABLE vinculado estrechamente a estos movimientos, no podemos menos que recordar las extraordinarias "Conferencias Pedagógicas" organizadas por el Consejo Coordinador de las U. P., que se llevaron a cabo en la sede del Ateneo de Montevideo.

Y también que no solo aquel prestigioso Ateneo de entonces apoyaba entusiastamente nuestra lucha, sino también el Congreso Nacional de la Democracia (1938) y las más representativas organizaciones culturales del país, tales como la A.I.A.P.E. (Agrupación de Intelectuales, Artistas, Periodistas y Escritores), la E.T.A.P. (Escuela Taller de Artes Plásticas), la Federación de Estudiantes, la Unión del Magisterio y desde luego toda la prensa libre y democrática del país; siendo obvio destacar la adhesión de los mejores y más auténticos representantes de nuestra Universidad que fueron los gestores de este movimiento que encontrara luego en González Areosa el conductor ideal.

Vinculación de las Universidades Populares con su zona de influencia.

Otra faceta digna de señalar. La vinculación afectiva con el medio. La amistosa reciprocidad con los vecinos, las instituciones culturales, sociales y deportivas de la zona. Reiteramos: una magnífica y verdadera experiencia unitaria.

Decía la prestigiosa profesora ENRIQUETA COMTE Y RIQUE: "Los dirigentes de la Universidad Popular Central, al explicar, a mi pedido, cómo surge la iniciativa de estas instituciones, cómo se organizan y mantienen, van descorriendo un telón que descubre bellezas y más bellezas del espíritu humano, para nosotros mismos, siempre mal comprendido. Aunque a la casa se va en busca de un tesoro espiritual, la alegría que fulgura en los ojos es la de dar más que recibir. Cada una entrega a los demás lo que puede de su capital físico y mental... En esa función total de las actividades, a la vez que la inteligencia busca rayos de luz, vibran, templando sus

cuerdas, las notas más delicadas de la emoción".

Siempre con el temor de ser injustos y siempre llevados por infinitos recuerdos, todos de una enorme riqueza espiritual, veamos un ejemplo de esas relaciones.

La Universidad Popular del BARRIO OLIMPICO, ubicada en la calle Colón. El Club de Natación "GURUYU", otorgaba carnets de libre acceso a su Pabellón Flotante, a los jóvenes alumnos de la U.P. mejor clasificados; llegando incluso a ofrecer, como estímulo al afán de superación de dichos alumnos, medallas de plata a quienes obtuvieran la mejor clasificación —hombre y mujer— en los cursos para analfabetos adultos.

Y también la amistosa vinculación con el "ISABELINO GRADIN", la LIGA DE FOOTBALL "BARRIO OLIMPICO", que a su vez instituyó medallas para los alumnos (de 12 a 14 años) más destacados en la U. P.; La ASOCIACION DE OBREROS PORTUARIOS, el BOXING CLUB "OLIMPIA", el Club Atlético "RIVER PLATE", todos dignos representantes de la capacidad de creación y espíritu de solidaridad de esta tradicional barriada.

Algunos nombres

En la imposibilidad de mencionar todos y cada uno de sus colaboradores, tomamos de las Comisiones designadas algunos nombres, para homenajear en ellos a tantos y tan extraordinarios camaradas, pidiendo una vez más disculpas por las omisiones u olvidos involuntarios.

BARRIO OLIMPICO:

H. GONZALEZ AREOSA, CARLOS A. PFFEIF, B. EDELMAN, J. FAVERI, J. AZIN, ZORAIDA MANZANO, A. MIRANDA, N. ADUINO, ATAHUALPA DEL CIOPPO, PABLO R. PAIS, PEDRO MEDOC, PEDRO DENDI, A. CHADICOV, DOMINGO RODRIGUEZ, PEDRO SABATEL, RAUL GONZALEZ AREOSA, EUGENIA GALANTE, JORGE CARLEVARO, GOMEZ LUCIO, J. BENTANCOURT DIAZ, JESUALDO, DORA AINSTEIN, ISABEL R. LOPEZ, OSCAR GARCIA.

VILLA MUÑOZ: LIRIO RODRIGUEZ.

FLORENCIO SANCHEZ - VILLA DOLORES: Dr. FEDERICO ACHAVAL; FARIÑA.

BARRIO SUR: CARLOS BORCHE, SALVADOR MARRONE, ELVIRA CASABAS.

UNION: Prof. BRUNO, DANTE FIRPO, VICTORIANO RODRIGUEZ, H. POGGI, AARON ALONSO.

CERRO: CARLOS BORCHE, JOSE MARIA FERREIRO.

En noviembre de 1936 tuvo lugar la I Conferencia Nacional de las UU.P.P., a la que asistieron delegaciones de todas las existentes en la Capital e Interior. El día 19/11/36 coincidiendo con esta Jornada se inauguró la Universidad Popular de MILLAN y RAFFO que

llevaba el nombre de "Clemente Estable". En la 1a. sesión realizada en el Ateneo de Montevideo la Dra. Clotilde Luisi desarrolló el tema: "Importancia del estudio de la historia de las Universidades Populares". Posteriormente se discutió el tema "La Mujer en las UU.PP." en el que intervinieron, en representación de AIAPE la Dra. Paulina Luisi, Casares, representante de Paso de los Toros, Alonso, Sarmiento y el Prof. De Giorgi. Un tema sobre el que habrá que volver. En el acto de la inauguración de la U. P. "Clemente Estable" hablaron Carlos Borché, Mirtha Aguilera y los compañeros del Interior, Casares y Bertullo, así como Julio Castro y Sarmiento. Luego siguieron las sesiones en el Ateneo, abarcándose diversos temas relacionados con este movimiento cultural.

LA SECCION INTERIOR DE LA UNIVERSIDAD POPULAR CENTRAL

Nos tocó en suerte estar a su frente.

Tenía como cometido especial atender a la difusión de la Cultura en el interior de la República, propiciando la creación de instituciones y núcleos culturales en todo el país, estableciendo con ellos relaciones de intercambio y mutua ayuda.

Con la colaboración generosa de diversas Instituciones amigas, Biblioteca Nacional y Editoriales, organizó numerosas donaciones de libros, destinadas a aumentar el caudal de las Universidades y Bibliotecas Populares del Interior.

Organizó Congresos con participación de los delegados de esas instituciones y Ciclos de Conferencias a cargo de los escritores de tierra adentro. Hizo extensivos a los amigos del Interior los beneficios del Consultorio Jurídico, bajo la dirección absolutamente honoraria del Dr. Arturo J. Dubra, puesto gratuitamente el servicio de los alumnos, socios y familiares, y que fuera propuesto por la Sección Interior. Innumerables periodistas y personalidades del Interior, escritores y amigos de la cultura, colaboraron entusiastamente en esta vasta obra. Establecimos positivos vínculos de amistad e intercambio, unidos por ideales comunes de superación y contribuyendo, sin lugar a dudas, a la formación y capacitación de una recta conciencia ciudadana en el ámbito de la vida nacional.

Sabiendo que cometemos muchas injusticias, nos limitamos a tomar de un Boletín de la U. P. C. los nombres de la Comisión Cooperadora que posibilitó la tarea de la Sección Interior: Haydée DUARTE, Arbelio RAMÍREZ, Meyer TERKIEL, Diamante VIGANO, Angel Eduardo BING, Aldo FAEDO, Luis A. SOTO, J. Laureano BERTULLO, Carlos SOSA, León FRANCO, Osmar OSTOLAZA, Alberto CAPANO, José FARIAS.

Tuvimos el apoyo de todos aquellos que consideran a la cultura como un bien social al cual todos tienen derecho. Por eso, compañeros pertenecientes al Magisterio estuvieron

desde el primer momento junto a este movimiento:

Isabel CEDRO GILARDO, Hipólito COIROLO, Juanita BRUSCHERA, Selmar BALBI, Julio CONDON, Diógenes DE GIORGI, Lyda DIAZ, Julio CASTRO, N. PRADINES BRAZIL, y demás componentes de la UNION DEL MAGISTERIO.

Muchísimo más tendríamos que recordar. La adhesión del prestigioso conjunto artístico "LA ISLA DE LOS NIÑOS" dirigido por Atahualpa DEL CIOPOPO y Sra. Ofelia M., que estaba enteramente a disposición de las instituciones del Interior, así como el conjunto de Títeres, dirigido por Felipe NOVOA y Rosita BAFFICO, que también actuaba en las localidades del Interior.

La adhesión de la radiotelefonía nacional, se manifestó en la irradiación de conferencias y ciclos culturales. Recordamos el ciclo realizado en la hora radial "Vox Populi" por Wallace DIAZ, así como las frecuentes transmisiones efectuadas en "Radio Femenina" por un conjunto de alumnas de la U. P. C. asesoradas por Isabel CEDRO GILARDO.

Dejamos para otra oportunidad la consideración de otros aspectos no menos importantes y aleccionadores. También las Universidades Populares fueron perseguidas por la reacción. Bien hemos aprendido todos los que integramos esta clase de movimientos que sólo pueden pensar mal o en contra de los mismos aquellos que temen que la cultura bien orientada pueda convertirse en la herramienta que forje la liberación del hombre.

Pero eso está ligado a un proceso más hondo, que se vincula con la dictadura surgida en el país a raíz del golpe de estado del 33 y sus consecuencias, así como la repercusión de otros fenómenos de carácter universal como la guerra española y luego la segunda guerra mundial.

Debemos concluir esta extensa nota.

Cerramos la misma con la cita de una opinión valiosa y una referencia histórica final.

"Las Universidades Populares realizan una hermosa misión al despertar en el pueblo el sentido de la libertad y la responsabilidad, cuyo horizonte se amplía y esclarece en el ámbito de la cultura. Pero hacen más y mejor aún: reúnen en un haz activo y consciente a las fuerzas populares, antes dispersas, haciéndoles comprender que la dignidad humana, la condición de seres acreedores al respeto de todos y poseedores de derechos, sólo se adquieren con la fortaleza que da el trabajo y en la lucha solidariamente encauzada. Por eso, uno de los mayores méritos de tales Universidades, es el de haber obtenido la unidad de todos los sectores populares. Que esa unidad persista pues, hoy es talvez más necesaria que nunca". (1939) CLOTILDE LUISI.

Por último, desaparecida ya la Universidad Popular Central, encontramos este documento, quizás desconocido para la gran mayoría, cuya parte fundamental ofrecemos sin más comentarios:

De una nota pasada a Héctor GONZALEZ AREOSA, con fecha 23 de junio de 1960, por la UNIVERSIDAD DE LA REPUBLICA, FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS:

"Tengo el agrado de dirigir a Ud. la presente en su calidad de ex-Secretario General

de la Universidad Popular y como Presidente de su Comisión Liquidadora, para agradecerle la generosa donación bibliográfica que incorpora a la Biblioteca de esta Facultad una importante colección de obras que pertenecieron a aquel organismo". Firmado: RODOLFO V. TALICE. Decano.

cómo nacieron nuestros títeres

FELIPE NOVOA

Corría el año 1936, en plena dictadura de Terra, contra la cual nuestra juventud luchó con todas sus fuerzas. Así surgieron las Universidades Populares, verdaderos núcleos fermentales en pro de la cultura de nuestro pueblo. Es allí donde conocí a Héctor González Areosa, "alma mater" de la Universidad Popular del Barrio Olímpico y de todo ese movimiento. Dinámico, incansable. Irradiaba su persona una simpatía irresistible que nos impulsaba a trabajar con ahínco a su lado. (Comencé dictando clases de español para extranjeros de distintas lenguas europeas, experiencia para mí notable, ya que se trataba de personas perseguidas en sus países, por razones políticas o raciales).

Un barrio sumamente populoso con grandes conventillos, donde la gente se hacinaba en pésimas condiciones habitacionales, creando sobre todo la población infantil problemas educacionales de muy difícil solución, tanto en los que concurrían a la escuela, como en los más pequeños. Había que reunirlos en nuestro local los días festivos, hacerlos sociables, darles espectáculos amenos e instructivos.

Parecía un asunto fácil, pero llevó largo tiempo de búsqueda y discusiones no solamente con Héctor, sino con otros entre los que recuerdo a Rosita Baffico y Atahualpa del Cioppo, hasta que llegó el momento que encontramos la solución en el teatro de títeres.

Me fue encomendada la tarea de buscar antecedentes y materiales relativos a ese género teatral, no habiendo podido obtener en el país más que vagas alusiones y ninguna experiencia concreta. A tal efecto entrevisté o escribí a cuanta persona supuse informada, no habiendo conseguido en respuesta, ni siquiera alguna obrita, nada. Entonces hube de apelar a la Enciclopedia, de la que extraje un estudio sobre el tema del francés Gastón Baty. Y con ese único elemento explicativo abordé la construcción del primer tinglado, escribiendo también las dos primeras obras (con la cola-

boración de la Prof. Rosita Baffico). Habían pasado tres años hasta que dimos la función de estreno. Y ya no fue en el Barrio Olímpico, sino en la Universidad Popular Central (18 y Ejido). La crítica nos trató muy bien y el tinglado de la Universidad fue el primero en recorrer los barrios de la capital y muchos pueblos del interior. Sus numerosas giras nos vincularon a escuelas públicas, liceos, centros culturales, a los que se les facilitaba los datos necesarios para construir retablos semejantes. Además se dictaron innumerables conferencias y charlas en los más diversos lugares, difundiendo el conocimiento y el cariño por tan valiosa expresión artística.

En plena lucha nacieron nuestros títeres, fueron como un vagido augural, una clarinada anunciando que así como ellos el teatro nacional iba a nacer. Así fue, pues de esta primera trayectoria, surgió "El Duende" que posteriormente culminara su actuación en una gran gira por América. Y en torno de él o desde su seno actuaron el director teatral Atahualpa del Cioppo, y los actores Juan M. Tenuta, Juan Gentile, Bruno Musitelli, y también la actriz Rosita Baffico, todos pioneros y algunos que son hoy figuras señeras de nuestro teatro. Otros más, muchos más que olvido y a los que debo mi reconocimiento. También contó el entusiasmo de grandes amigos como Julio E. Suárez (Peloduro), José M. Podestá, Clotilde Luisi, Guillermo García Moyano y la colaboración de los artistas plásticos Carlos Prevosti, Armando González, Humberto Frangella y algunos más que no recuerdo en este momento.

Cuando en la modesta sede del Barrio Olímpico, junto al inolvidable Héctor González Areosa, soñábamos con la posibilidad de ofrecer un espectáculo digno a los niños de la barriada, no se nos ocurrió jamás (por lo menos a mí), que como el Aprendiz de Brujo, estábamos tocando un talismán milagroso e irrefrenable.

salud oral



dentición mixta

Dra. TERESA
CAETANO PALAVECINO

Su nombre se debe, a que en ese momento coexisten dos tipos de dientes en boca: caducos y permanentes.

Esta dentición ocupa un lapso de tiempo determinado, que oscila entre los 6 y los 12 años. Se inicia con la aparición del primer molar permanente y culmina con la erupción del segundo molar.

Es un estadio sumamente dinámico, en el cual se van exfoliando los dientes caducos y erupcionando los sucesores permanentes cumpliéndose conjuntamente el desarrollo de los maxilares y la cara en general. Es una etapa sumamente importante, pues en ella se plasma la fisonomía del niño, ya que la disposición correcta de los dientes es uno de los elementos que brindan armonía a la cara.

¿Por qué se produce la caída de los dientes temporarios o caducos y posterior erupción de los permanentes? La razón de este hecho se debe a que hay una reabsorción de las raíces de los temporarios. Esto sería debido a la acción de una células que provienen del mesenquima, son células macrófagas capaces de reabsorber tejidos duros. Las mismas están activadas por la presión del diente permanente en erupción.

¿Por qué se produce esa presión? Pues el diente permanente se encuentra en etapa de crecimiento y trata de salir a ocupar su posición en la arcada, esa fuerza de ascenso o descenso, según que se trate del maxilar inferior o superior, se debe a un crecimiento diferencial entre la pulpa del folículo (germen dentario) y la cripta ósea que lo contiene, la presión de la pulpa en crecimiento eleva la corona ya mineralizada, simultáneamente crece la raíz. Todo esto tiene lugar en el interior del hueso que como ya se dijo también está en crecimiento.

CRONOLOGIA

La raíz del diente temporario comienza a reabsorberse coincidiendo con el ascenso del sucesor permanente, el diente caduco comienza a movilizarse y una vez sin su raíz el diente cae, el niño ayuda a la exfoliación quitándolo antes de que caiga por sí solo.

Es muy difícil determinar una fecha promedio de exfoliación, ya que en general, se extraen estos dientes temporarios por caries y sus consecuencias; por lo tanto daremos solo el orden normal de exfoliación.

Se comienza por:

Incisivos centrales

Incisivos laterales

Primer molar

Canino

Segundo molar (en las niñas se exfolian primero el segundo molar y por último el canino).

ERUPCION DE LOS DIENTES PERMANENTES

Maxilar superior:

Incisivos centrales, 7 años.

Incisivos laterales, 8 años.

Canino, 11 años.

1er. premolar, 10 años.

2do. premolar, 11 años.

1er. molar, 6 años.

2do. molar, 12 años.

3er. molar, entre 18 y 25 años.

Maxilar inferior:

Incisivos centrales, 6 años.

Incisivos laterales, 7 años.

Canino, 10 años.

1er. premolar, 10 años.

2do. premolar, 11 años.

1er. molar, 6 años.

2do. molar, 12 años.

3er. molar, entre 18 y 25 años.

En las niñas esto se ve más adelantado que en los varones, pues el desarrollo es más precoz.

Entre la caída del diente temporario y erupción del permanente, media un lapso de tiempo desdentado de aproximadamente dos meses. Si este tiempo se ve aumentado, se debe vigilar pues existe algún impedimento para la erupción del permanente.

La importancia de la dentición mixta consiste en dos aspectos fundamentales: 1) Conservar la dentición caduca hasta su fecha normal de exfoliación y no precipitar la pérdida de estas piezas, por que las mismas con su presencia sirven de estímulo al desarrollo óseo, y al mismo tiempo, conservan un espacio para el sucesor permanente, y 2) Con respecto a las piezas permanentes que comienzan a erupcionar en ese período, debemos tener presente la importancia fundamental que tienen para el niño ya que las mismas deberán permanecer toda su vida.

Estos dos aspectos mencionados indican por sí solos el valor que tiene el cuidado de los dientes temporarios y permanentes; por lo que debemos hacer prevención, mediante la creación de hábitos higiénicos correctos y visitas periódicas al odontólogo.

Sorteo de Julio

Bono premiado: 212 Elbia Pereira — Escuela N° 12.
2 pasajes a Buenos Aires.

Sorteo de Agosto

Bono premiado: 278 Ruth García de Kuster — Esc. N° 102
Joya de Piria Jaureguy.

Nuevos Bonos

154: Mirtha González de Climent — Escuela N° 76.
1 Colección Nuevo Clío.

vacunación (I)

Dra. LIL CARDOZO
Dr. CARLOS MARIA MORALES

1. Sarampión

Definición

Es una enfermedad aguda infecto-contagiosa, endemo-epidémica, producida por un virus que se presenta por lo común en la infancia caracterizada por fiebre, rinitis, conjuntivitis, tos y una erupción a nivel de las mucosas (enanema), seguida de una erupción cutánea generalizada (exantema).

Etiología

Es un virus extremadamente pequeño, poco resistente a la temperatura ambiente por lo que se pierde su poder infestante no bien se separa del organismo lo que explica la rareza del contagio indirecto.

Epidemiología

Es una enfermedad que se presenta en las ciudades en forma endémica cada dos a tres años, manteniéndose en forma endémica.

El reservorio es el hombre enfermo, no existiendo portadores dado que el virus desaparece rápidamente.

Vías de transmisión

Se transmite por contagio directo mediante las gotas de saliva proyectadas al toser o estornudar. El contagio indirecto es muy raro. La contagiosidad dura aproximadamente una semana, cuatro días antes de la producción de la erupción, hasta tres días después de aparecida esta. Iniciada la declinación de la erupción, la contagiosidad desaparece rápidamente. Basta un momento de contagio con la persona enferma para poder adquirir la enfermedad; y como al comienzo de los primeros síntomas el niño hace una vida normal, se explica la gran contagiosidad en las colectividades.

Receptividad

El virus es universal, y afecta por igual a todas las edades con tal de que no se haya producido la enfermedad. En las ciudades el sarampión suele producirse en la infancia, sobre todo en los niños menores de seis años. En las zonas con pocos medios de comunicación cuando aparece una epidemia, afecta a niños y adultos. En los lactantes, hasta los seis meses es excepcional, siempre que la madre haya sufrido la enfermedad, pues tiene anticuerpos transmitidos por vía trasplacentaria.

Inmunidad

La enfermedad deja una inmunidad permanente, en la mayoría de los casos, las llamadas repeticiones de la enfermedad son errores de diagnóstico. La inmunidad transmitida por la madre es una inmunidad pasiva, que dura cuatro a seis meses. Los niños nacidos de madres susceptibles no poseen esa inmunidad y pueden contraer la enfermedad junto con ella.

Se puede adquirir inmunidad en forma artificial a través de la administración de globulina gama o suero del convalescente, o a través de la vacuna, siendo esta última también una inmunidad duradera.

Clínica

Se distinguen cuatro períodos:

a) Período de incubación: desde el momento del contagio hasta la aparición de los primeros síntomas catarrales. Su duración oscila de nueve a once días; como el período prodromico dura aproximadamente cuatro días en total hasta la aparición de la erupción son catorce días. En general el período de incubación pasa desapercibido. Apenas algún ligero malestar general, pequeña elevación térmica o enrojecimiento de las amígdalas.

b) Período de invasión o prodromico: 4 días. Aquí dominan los síntomas catarrales de las mucosas respiratorias altas. Aparece fiebre que dura uno a dos días, que luego baja aunque sin llegar a la normalidad completa, subiendo luego en el momento de la erupción, donde alcanza 40 a 41°.

Existe conjuntivitis con congestión aterciopelada de las conjuntivas oculares, acompañada de secreción mucopurulenta, lagrimeo y fotofobia (le molesta la luz).

Rinitis, estornudos frecuentes, y secreción mucopurulenta nasal; con el aspecto de los ojos y un ligero abotagamiento de la cara confiere al niño la típica facies sarampionosa.

Enanema. Congestión de la mucosa bucal, a partir del segundo día, que afecta luego el paladar, úvula, amígdalas, pared posterior de la faringe. Pero la manifestación más importante de este período es la mancha de Koplik, que es característica de la erupción sarampionosa. Son pequeñas manchas de color blanco azulado, rodeada de un halo rojizo que se presentan en la cara interna de la mucosa de los carrillos, opuesta a los molares superiores, pero que pueden difundirse al resto de la

mucosa; son casi puntiformes, y aparecen 24 horas antes de la aparición de la erupción.

Laringitis. Tos seca, irritativa, muy molesta; la tos es a veces el primer síntoma premonitorio del sarampión.

Puede haber otros síntomas como cefalea, malestar general, otalgia, anorexia y vómitos.

c) Período eruptivo. Todos los síntomas del período anterior adquieren mayor intensidad, apareciendo la erupción que comienza por detrás de las orejas en forma de manchas rojizas pequeñas primero y luego alcanzan hasta un cm. de diámetro, dejando entre sí espacios de piel sana. Cuando es muy intensa adquiere un carácter confluyente, invade luego la cara, en las primeras 24 horas, al segundo día se extiende por el tronco y a partir del tercer día aparece en las extremidades. Al mismo tiempo que la erupción evoluciona, los síntomas catarrales se van atenuando (tos, fotofobia, lagrimeo, estornudos), y al tercero o cuarto días, la erupción tiende a desaparecer en el mismo orden en que se presentó. No es rara la retención urinaria debido a la erupción de la mucosa vesical.

El período de estado eruptivo dura de 3 a 5 días, en donde la fiebre desciende. Si no es así se puede tener alguna complicación.

d) Período de convalecencia. El cambio es en general brusco, y el niño que estaba intranquilo, febril, malhumorado, pasa a encontrarse bien. La convalecencia es rápida en el sarampión no complicado.

Formas clínicas

1. **Sarampión abortivo o modificado.** Se ve en los niños que han recibido suero de convalescente o gama globulina luego del sexto día consecutivo al contagio, o en los niños del segundo semestre de vida, debido probablemente a la conservación pasiva de cierto grado de inmunidad. El período de incubación es más largo, con poca sintematología, y la erupción apenas perceptible. Es una forma leve si no va acompañado de complicaciones.

2. **Sarampión benigno.** Los síntomas catarrales y la mancha de Koplik pueden faltar, presentando solo la erupción.

3. **Sarampión hemorrágico (grave).** Síndrome maligno. Actualmente raro. Puede comenzar súbitamente con 40-4- o. de temperatura, convulsión, delirio o estupor, llegando al coma, grandes perturbaciones respiratorias, y erupción hemorrágica extensa, confluyente de piel y mucosas.

Complicaciones

Son tres fundamentales: respiratorias, encefálicas y ézicas.

Dentro de las respiratorias, la bronconeumonía es la causa más importante de mortalidad en el sarampión, producida por la infección sobre agregada de bacterias. Aparece al finalizar el período eruptivo y es más frecuente en niños raquíuticos por malas condicio-

nes mecánicas respiratorias. Elevación térmica, tos, fatiga y signos auscultatorios y radiológicos, bronco alveolares que son variables. La evolución y el pronóstico dependen de las condiciones inmunitarias del niño y de la precocidad del tratamiento.

Laringitis. Hay dos tipos: el que aparece en el período prodrómico ya descrito y el de la convalecencia que es la verdadera complicación. El primero suele ser de pronóstico benigno. El edema de la mucosa cede al aparecer el exantema. El segundo es el más grave porque hay infección bacteriana sobre agregada. El cuadro clínico con tos seca, perruna, fatiga inspiratoria y finalmente se puede establecer cianosis y asfixia por sofocación.

Encefalitis. Es la complicación más grave. Puede causar invalidez o muerte. Ocurre en el 0,1% y en general aparece del 2º al 6º día de la aparición del exantema. Puede anunciarse por fiebre, vómitos, cefaleas, somnolencia, convulsiones, trastornos del carácter y a veces signos meníngeos. El curso es muy diverso, pudiendo desaparecer por completo en algunos días, o ser rápidamente progresivo y fulminante, llevando a la muerte. En un 25% muestra luego manifestaciones de lesión cerebral, retraso mental, trastornos de conducta, convulsiones, etc.

Pronóstico

Han mejorado mucho en los últimos años. Las complicaciones bacterianas se dominan con el tratamiento anti-bacteriano específico. En general el pronóstico es mejor en los niños mayores que en lactantes, de además del estado general. El pronóstico es peor en los niños raquíuticos, distróficos, encefalopatas. Depende además del medio ambiente, del genio epidémico y de las asociaciones mórbidas.

Tratamiento

De la enfermedad. — El sarampión cura espontáneamente. **Terapéutica de sostén:** reposo en cama durante el período febril, dieta blanda y líquida, sedación de la tos, antitérmicos.

El calor húmedo es favorable para mantener las mucosas húmedas y sobre todo en la etapa prodrómica donde se presenta la laringitis. El tratamiento de las complicaciones es dominio del especialista.

Tratamiento profiláctico. — El sarampión puede atenuarse a provenirse empleando suero de convalescente o gama globulina. El agente de elección es la globulina gama que crea una inmunidad pasiva que dura cuatro semanas. En consecuencia, se debe volver a administrar, si el niño se expone al sarampión un mes después de la inyección. Siempre se inyecta en los cinco o seis primeros días que siguen al contagio, es decir, protegiendo al niño contra la infección. En cambio si se administra luego del 6º día del contagio se obtiene una **atenuación** de la enfermedad llamada sarampión modificado pero que igualmente confiere inmunidad.

Profilaxis activa. — Se obtiene mediante la

vacunación con vacunas preparadas con virus atenuados donde una sola dosis confiere inmunidad permanente aconsejándose su administración a partir de los nueve meses de vida. Al cabo del 7º al 10º día pueden aparecer algunos síntomas leves, pero no es contagiante.

En general, los métodos de aislamiento tienen valor limitado en la profilaxis del sarampión. Suele haber exposición antes de que el diagnóstico sea claro. Es inútil tratar de aislar a los hermanos.

El sarampión deja de ser contagioso después del 5º día del exantema, por consecuencia, los niños ya pueden regresar a la escuela si es que las condiciones generales lo permiten.

La experiencia ha demostrado que el aislamiento rara vez modifica el curso de una epidemia. Una vez ocurrido el brote, conviene continuar las actividades escolares normales y confiar en la gama globulina y en la vacuna como medios profilácticos.

A quienes se debe prevenir o atenuar la enfermedad: A los niños menores de dos años a los distróficos, en epidemias hospitalarias, los niños portadores de encefalopatías y de infecciones tuberculosas activas, aunque lo ideal sería que todos los niños susceptibles fueran vacunados ya que la vacuna confiere una inmunidad permanente.

(continúa en el próximo número).

Sorteo de Setiembre

Bono premiado: 329 Nancy Marino — Escuela N° 59
Colección Ciencias Jóvenes.

Nuevos Bonos

229: Myrna Delgam de Fabris — Escuela N° 38.
1 Ej. de la Biblioteca Universal Labor.

Sorteo de Octubre

Bono premiado: 951 Mariana Moreno de Gómez —
Esc. N° 167.

Colección Imágenes del Mundo.

Nuevos Bonos

084: Dora Galbiatti/Esther Pereira López — Esc. 23
1 Ej. de "El Viaje Maravilloso" de Nils Helgersson.

Sorteo de Noviembre

Bono premiado: 291 Edgardo Benzo — Esc. Rec. Psíquica.

Colección Biblioteca Filosófica para la juventud.
(EPU)

Nuevos Bonos

051: Mª del Carmen Pelenio de Quevedo — Esc. N° 80.
1 Ej. de los "Libros de Viajes Labor".

III congreso nacional de profesores de geografía

Del 10 al 13 de julio de 1971 se realizó en la ciudad de Rivera el 3er. Congreso Nacional de Profesores de Geografía, organizado por la Asociación Nacional de Profesores de Geografía.

El primero (setiembre 1967) y el segundo (setiembre 1969) se realizaron en las ciudades de Montevideo y Paysandú respectivamente. En todas las oportunidades se contó con el auspicio del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria.

No es desconocida la trascendencia de este encuentro bienal, en el que docentes de todo el país se reúnen para integrarse en una labor de estudio, discusión y confraternidad. Estos Congresos constituyen una eficaz manera de aprender y enseñar.

1) Los participantes

Según profesión.

Profesores de Enseñanza Secundaria, 66; Estudiantes del IPA, Facultad de Humanidades, 28; Maestros, 46; Profesionales, 8; Otros, 4.

Estuvieron representadas las siguientes Instituciones oficiales:

Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, Facultad de Humanidades y Ciencias, Instituto de Teoría y Urbanismo de la Facultad de Arquitectura, Facultad de Agronomía, Escuela de Servicio Social de la Universidad de la República, Instituto Magisterial Superior, Inspección Departamental de Escuelas de Rivera, Inspección Departamental de Escuelas de Canelones.

2) El funcionamiento

El trabajo se realizó en base al funcionamiento de dos Comisiones:

a) **DIDACTICA.** Tema: "Para qué y cómo enseñamos Geografía".

b) **INVESTIGACION.** Tema: "La investigación a nivel docente". Esta incluyó dos aspectos: b.1.: Investigación geográfica; b.2.: investigación de interés geográfico (incluyó

trabajos que, sin ser estrictamente geográficos, enfocaran temas de disciplinas y/o ciencias afines).

Total de trabajos presentados: 20. Publicados en tres volúmenes especiales: 18, con un total de más de 500 páginas. Estos volúmenes fueron puestos a la venta con anticipación al comienzo del Congreso. De esta manera se posibilitó la lectura previa de las comunicaciones, permitiendo que los profesores y/o Salas llevaran su juicio crítico de las mismas. Este mecanismo aumentó la participación activa de los asistentes, haciendo factible una labor de crítica más fecunda.

3) Las principales resoluciones.

3.1 En Didáctica.

a) En lo referente a textos y programas.

—Realización de textos liceales por la A. N.P.G., en base a la publicación de fascículos sobre temas de Geografía Regional.

—Presentación a la inspección de la asignatura de una jerarquización temática de los temas incluidos en los programas actuales, urgiendo su aprobación y difusión en todos los liceos del país.

—Nombrar una comisión integrada por profesores socios de la A.N.P.G., para encarar la redacción de los programas de geografía de Enseñanza Secundaria, de acuerdo con los lineamientos generales aprobados en el Tercer Congreso.

—Elevar al Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, las sugerencias sobre reforma de los programas.

b) En lo referente a material audiovisual.

—Reclamar de las autoridades de E. Secundaria, la realización de un relevamiento de materiales audiovisuales en los liceos del país, para lo cual la A.N.P.G. ofrece su colaboración.

—La realización de una campaña sistemática de enriquecimiento de auxiliares audiovisuales en los liceos del país, fundamentalmente de mapas, globos terráqueos, colecciones de rocas y diapositivas.

—Agilización del funcionamiento del Banco de Diapositivas y especialmente de su servicio de préstamo a los socios.

c) En lo referente a formas de evaluación.

—Recomendar a la A.N.P.G. que encuentre las vías más idóneas para contribuir a la difusión de los tipos de evaluaciones escritas más importantes, con vistas a su conocimiento por todos los docentes del país.

—Crear el Laboratorio de Didáctica de la Geografía de la A.N.P.G., tomando como base el organismo del mismo nombre existente en la Sala de Geografía del I.P.A. Dicho laboratorio funcionará como receptor, reelaborador y promotor de las mejores vías para alcanzar un rendimiento más eficaz en materia de evaluación.

En el largo plazo las metas propuestas fueron:

1º La organización y puesta en práctica, como tarea colectiva de la A.N.P.G., de la redacción del texto de Geografía del Uruguay para los cursos liceales.

2º La designación de una comisión redactora de los programas de Geografía para los diversos planes de E. Secundaria, acordes con los postulados de la A.N.P.G. expuestos en sus Congresos y Jornadas.

3º El estudio, en colaboración con los organismos pertinentes, de los lineamientos fundamentales que deberían orientar la formación sistemática de los profesores de Geografía del Uruguay.

4º Como prolongación natural de los actuales cursillos de Geografía en los Institutos Normales de Montevideo, la preparación de un proyecto orgánico de inclusión de la Geografía como asignatura obligatoria en el plan profesional del Instituto Normal, y elevarlo a las autoridades respectivas.

3.2 En Investigación

a) Considerando la utilidad que los trabajos de investigación a nivel docente pueden aportar al conocimiento de la realidad, y por lo tanto la necesidad de encararlos con el mayor rigor posible, resuelve: establecer coordinación con los servicios universitarios correspondientes a fin de lograr la mayor eficacia posible.

b) Que el profesor de Geografía puede y debe realizar investigación de carácter docente, sobre temas concretos y que ello no implica subestimar posibilidades de realizar investigaciones a nivel especializado.

c) Que debe precisarse una línea de investigación general a seguir por parte de los profesores de Geografía, adecuándola a las necesidades de la situación y del momento actuales.

d) Que debe diferenciarse el carácter de la investigación de acuerdo con los fines perseguidos en cada caso.

e) La metodología a seguir en la investigación debe ser cuidadosamente considerada por los autores a fin de que su trabajo cumpla plenamente los objetivos propuestos, acorde al espíritu de lo enunciado precedentemente.

4. Los objetivos de la Enseñanza de la Geografía en el momento actual.

Una de las formas de participación en el Tercer Congreso consistió en extraer de la discusión, lineamientos generales que se constituyeran en rectores del trabajo en el aula.

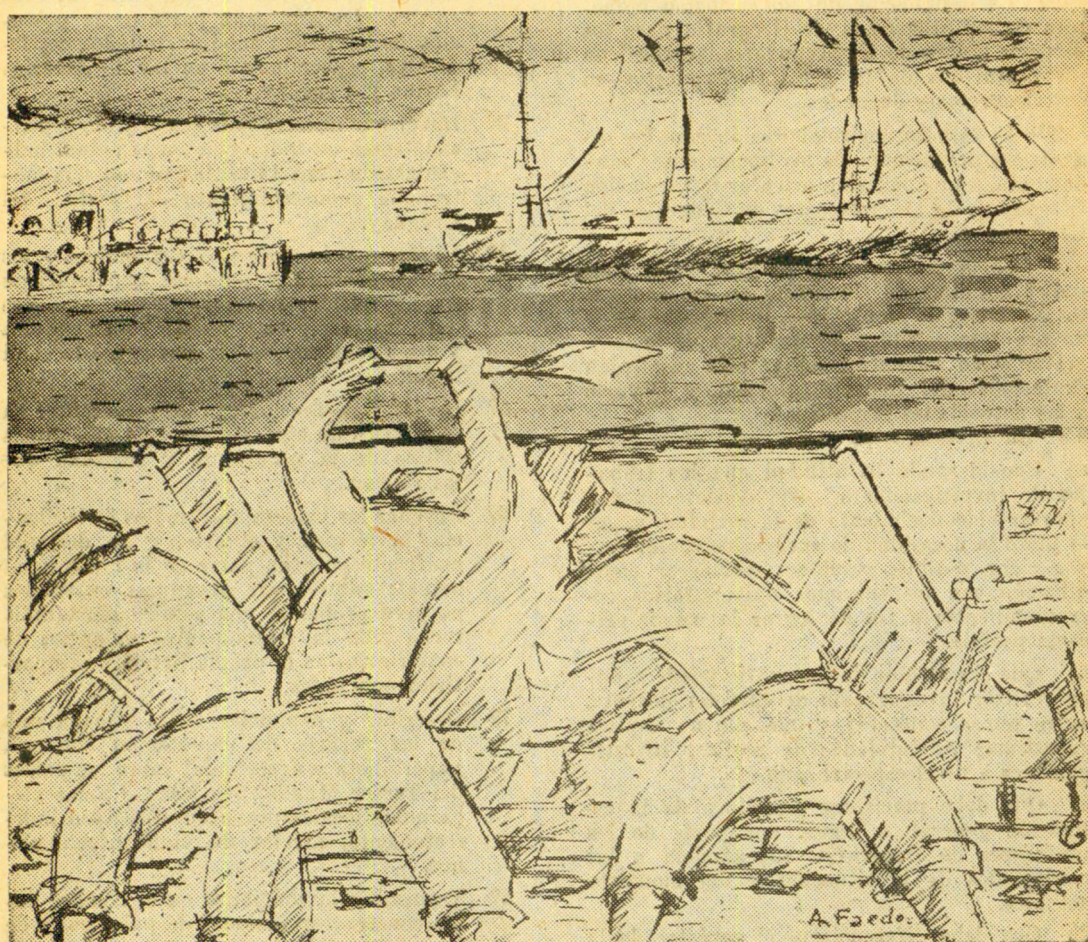
El Plenario del Tercer Congreso aprobó por unanimidad:

- 1º Estimular el conocimiento efectivo de los recursos naturales, humanos y económicos del Uruguay, y denunciar su dilapidación, su subutilización y su explotación en beneficio de unos pocos.
- 2º Hacer que los estudiantes tomen conciencia de los niveles de vida infrahumanos en que vive aún gran parte de la población de los países subdesarrollados dependientes, especialmente en los de América Latina y Uruguay.
- 3º Hacer que nuestro país sea sentido y pensado como un todo, y no en la actual balcanización departamental, ni con una metrópolis subdesarrollante del resto del Uruguay.
- 4º Lograr que los procesos económicos y los hechos sociales y políticos que tipifican a una nación, no constituyan misterios para iniciados, sino juicios comprendidos y discutidos por los jóvenes desde la edad liceal.
- 5º Iniciar y perfeccionar a los estudiantes en el espíritu de observación y en el análisis crítico de la naturaleza y sociedad que los rodean.
- 6º Enseñar los valores universales de la ciencia, la técnica y el arte, y su desigual usufructo en gran parte de la humanidad actual; valores que deben ser enseñados no para propiciar una admiración inhibitoria, sino la irrenunciable voluntad de construirlos en la propia patria y compartirlos con todos.
- 7º Describir y denunciar todas y cada una de las formas de explotación colonial, imperialista y neocolonial sobre los países del Tercer Mundo, que aliadas a las oligarquías locales provocan, directa o indirectamente, niveles de vida infrahumanos.
- 8º Transmitir la confianza en el hombre como constructor racional de paisajes, y de ese modo coadyuvar a la conversión de la Geografía en una ciencia no solo de descripción e interpretación del medio geográfico, sino de su transformación para bien de los hombres viviendo en sociedad.
- 9º Compartir las expectativas de los pueblos que inician el camino de la descolonización primero y de la liberación luego, y simultáneamente crear en nuestra juventud formas activas de solidaridad hacia esos pueblos, la más activa de las cuales es luchar por el desarrollo integral independiente de la propia patria.

Asociación Nacional de
Profesores de Geografía

maría cristina zerpa

ALDO FAEDO



María Cristina Zerpa, la combatiente, ha muerto. Cayó a la puerta de su casa cuando salía, como lo hacía diariamente, a la solidaridad, al afecto humano, a la lucha por el futuro de su patria. En su ley, cayó,

La Revista ha pedido, a modo de flor perenne, este recuerdo a Aldo Faedo, que fue su alumno en el Riachuelo cuando niño.

Un homenaje a su querida presencia, viva. Ejemplo.

En la región de las aguas dulces, alternan las suaves arenas con los duros filos de las piedras azules y aceradas.

Allá, por un lejano 1916, llegó a las costas del gran Río, una joven maestra, adolescente casi, para fundar una escuela rural y atender a un reducido núcleo de niños de las estancias y chacras vecinas.

Se llamaba María Cristina Zerpa.

De inmediato la joven docente entendió, que arenas y piedras, alternaban también en las almas de los hombres.

Abócase a entender a los seres y familias sin trabajo, porque las pequeñas canteras de donde se había llevado la piedra para lejanos puertos de Santa Fe, estaban paralizadas. Y los niños tenían que comer para venir a la Escuela.

Allí se vio por primera vez su humanismo espontáneo y generoso, gestionando con campesinos de la región, la formación de un fondo alimenticio —leche, pan— para los niños de la región de las aguas dulces.

Después llegaría la gran Empresa, y, entonces, María Cristina intuyó —quizás— que los caminos de la lucha iban a ser otros.

La Escuela creció.

Y sumáronse otros compañeros de trabajo.

Los jóvenes maestros Juan Enrique, María Teresa (Cocho) y el escritor y poeta Jesualdo, que realizaría allí, en las Canteras, su trascendente experiencia pedagógica de tanta significación en las corrientes de la educación contemporánea.

Frente a lo nuevo, vióse la energía inagotable de María Cristina, sosteniendo y amparando con su vitalismo sin límites el surgir de las formas inéditas.

Y hubo niños del lugar que estudiaron, ayudados en libros, en aprestos y, aún con recursos.

Así, con el tiempo, aquella niña que llamaban familiarmente "China", llegó a ser la maestra Matilde.

Pero los años, tejían silenciosamente y en forma subterránea su red y los grandes espasmos del mundo —1929— iban a llegar también, al lejano rincón de las aguas dulces y suaves arenas.

Años grises, duros y difíciles.

Palabras como paros, huelgas, sindicato, por primera vez llegaban a los oídos y a las bocas de mucha gente sencilla del lugar.

El gran torbellino desparramó a muchos seres, cosas y familias.

Después de muchos años, —casi cuarenta— la maestra, ya jubilada, encuentra en la gran urbe, en las costas de aguas saladas, al alumno matrícula N° 6, de su lejana escuelita.

Ponceano estaba sin trabajo.

Tú, ¿qué sabes hacer?

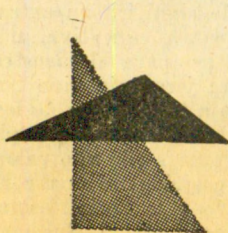
—Soy fresador, se torno, ajuste, dibujo de planos, puedo ser un buen jefe de taller.

No necesitó más. Ella no descansó hasta que luego de golpear en muchas puertas, le abrió la de un gran taller y dique.

Y le mostró al mismo tiempo, el camino del sindicato.

Así era María Cristina Zerpa.

Porque nunca dejó, que los días grises de pizarra y piedra, impidieran que la eterna corriente de las aguas dulces, enhebrase los corazones de los seres de la región querida.



TEXTOS

**PARA
MAGISTERIO**

nike

libros

CASTRO 843

**papelería
descuentos
a
estudiantes**

carlos alberto garibaldi

A los pocos días de haber salido el número 14 de la "Revista de la Educación del Pueblo" con un extenso reportaje a Carlos Alberto Garibaldi, recibimos la noticia de su fallecimiento. Sabíamos que estaba en uso de licencia en su cargo de director de la Sección "Publicaciones e Impresiones del Servicio de Ayudas Audiovisuales y Material Didáctico", pero nada, absolutamente nada, nos hacía sospechar el fatal desenlace. La vida, pues, volvió a desarrollar una jugarreta más, a las que ya deberíamos estar acostumbrados por la persistencia con que nos las ofrece.

Es curioso que hayamos conocido a Garibaldi hace muy poco tiempo, pese a nuestra actividad prolongada en el terreno de la enseñanza, paralela a la suya en casi veinticinco años. Pero bastó una primera conversación con él para aquilatar valores y virtudes que le vimos siempre hasta la última entrevista. Quienes lo han tratado a lo largo de su vida, con más hondura, con más acercamiento a su persona, pueden corroborar fehacientemente estas palabras. Su amabilidad, su don de gente, su capacidad intelectual constantemente abierta a recibir lo que se le proponía y pudiera servir para los fines nobles y generosos de su trabajo, todo lo grande y lo menudo que en él se encontraba, constituía la gran base de una firme personalidad.

Sabemos que las expresiones laudatorias pueden verse como tarea de compromiso y muchas veces lo son; pero, nunca mejor que en esta oportunidad para arrasar ese concepto. Garibaldi, el correcto maestro, el delicado poeta, el amigo del libro, el fino y sensible editor, era así.

Creemos que el mejor recuerdo es la reproducción de sus propias ideas —ahora de contenido testamental, podríamos decir— que

dejó al Magisterio uruguayo cuando se le pidió que se dirigiera a todos los maestros del país para encarecer el trabajo en favor del libro y la preocupación por los valores del libro y la lectura. Aquí los tenemos y son materia de viva reflexión: "Creed en el libro, en su vasto continente educativo, inagotable fuente didáctica. Colaborad con pasión en que la lectura sea encanto, sortilegio, entregas de educación y cultura. Huid frontalmente de lo convencional y estéril. Haced que el lenguaje tradicional se integre al nuevo lenguaje, en significados y estructuras, que ya avino y se enriquece día a día. Dad lo actual. Dad al libro su auténtico lugar en la forma del espíritu. Lograd que la lectura sea deleite y encanto y no ardua ejercitación técnica".

Hermosas palabras de quien, hablando de nuestro trabajo en la revista, se expresó de este modo: "Considero que la Revista de la Educación del Pueblo significa un extraordinario aporte a la causa educativa, no solo como auxiliar didáctico para el maestro con trabajos de verdadera jerarquía, sino también como enfrentamiento a la apertura de los problemas de orden cultural, revisión y replanteo de los cauces tradicionales (de alto valor fermental), y como exposición de una coherencia entre lo educativo y lo social, estructura insoslayable en la época actual. Sus materiales, que ahondan en todos los campos de la cultura, son de excelente calidad y creo que es la primera publicación nacional no oficial de su índole que se sitúa en un elevado nivel didáctico, pedagógico y cultural".

Se fue un maestro que ayudó a muchos de sus pares. Quedan su obra, su pensamiento, su férrea voluntad de difundir, sembrando, la semilla de otros maestros.

H. B.

el centro de talleres de expresión

Hemos entrevistado a la Sra. Lily Vives de Firpo, integrante del Centro de Talleres de Expresión, con el fin de solicitar su palabra para informar a los lectores sobre la actividad que cumple dicha institución. La claridad de sus conceptos nos exime de cualquier comentario H.B.

1) ¿Qué es el Centro de Talleres de Expresión?

El Centro de Talleres de Expresión es una institución privada, cuya tarea consiste en desarrollar y difundir la libre expresión.

2) ¿Qué es y para qué sirve la libre expresión?

La libre expresión es una actividad de higiene mental. Así como la educación física, que atiende a la higiene corporal, ocupa un lugar importante en la educación actual, entendemos que la libre expresión, que atiende a su vez la higiene mental, debe estar encarrada en un programa de educación integral del niño.

El taller de libre expresión posibilita la descarga de emociones y tensiones, lo cual contribuye a mantener el equilibrio psíquico del niño emocionalmente sano.

3) ¿Qué se entiende por higiene mental?

Entendemos por higiene mental una actividad profiláctica, es decir, una actividad que permite descargar tensiones emocionales que en caso de permanecer reprimidas ocasionarían desequilibrio.

Esto puede llevar en caso de agravarse a hacer necesaria una psicoterapia, que muchas veces, se podría evitar encarando la higiene mental a tiempo.

4) ¿Qué actividades se desarrollan en el Centro de Talleres de Expresión?

Se desarrollan actividades con niños y con adultos:

Actividades con niños:

Talleres de libre expresión por la Plástica.

Talleres de libre expresión por la Música.

Estos talleres se integran con niños en edad

escolar, cuya mínima es 5 años.

Talleres de Técnicas Expresivas por la Plástica y por la Música, integrados por niños mayores de 8 años.

Toda actividad de taller funciona una vez por semana y tiene una hora de duración.

Actividades con adultos.

Cursos de formación de directores de taller: prepara a los adultos que se interesen en la tarea de dirigir talleres de libre expresión.

Está organizado de la siguiente manera:
1er. año:

Curso teórico

Curso práctico de taller de plástica o música.

2º año:

Curso teórico y práctico

La práctica consiste en la observación en un grupo de taller, correspondiente a la actividad elegida.

Reuniones, charlas y cursillos informativos para los padres.

El Centro de Talleres tiene a disposición de los padres, una biblioteca sobre temas de educación; educación sexual, psicología general, expresión, etc.

Anualmente se organizan cursillos o charlas informativas a cargo de técnicos invitados especialmente.

5) ¿Qué es un taller de libre expresión?

Es un grupo de niños de edades homogéneas (6 a 8 niños por taller) si es posible con número equilibrado de sexos, que funciona una hora semanal con un director y un observador. En el taller, el niño encuentra materiales de

fácil manejo, que permiten expresarse libremente sin la necesidad de un aprendizaje previo de los mismos.

En música se cuenta con instrumentos de placa y de percusión simple.

En plástica, con tierras de colores y arcilla.

El director y el observador, con su actitud aceptadora y no directiva, producto de una metodología específica, favorecen el clima de autodeterminación que necesita el grupo para evolucionar y cumplir un proceso de integración.

El lugar físico donde se desarrolla la actividad es sencillo, con el mobiliario indispensable para su funcionamiento.

6) ¿Qué factores determinaron la creación de esta institución?

El convencimiento de la necesidad urgente que, en nuestro medio, tenía la libre expresión y el hecho de no existir otra institución que encarase tal tarea.

7) ¿La formación de directores de taller, se cumple integralmente en los cursos que Uds. dictan o se exigen estudios previos?

Nosotros aspiramos a que la formación se cumpla integralmente en nuestra institución.

La libre expresión es una actividad que exige conocimientos de diversa naturaleza: educación, arte, psicología, que deben estar contemplados en un programa especialmente elaborado para este fin.

8) ¿Es posible vincular este tipo de actividad, por lo menos en forma experimental, a la escuela primaria?

Sí. Nosotros creemos que sí, y además sabemos que se han hecho algunas experiencias.

9) ¿Con qué tipo de chicos se trabaja?

Trabajamos con niños normales, a los cuales una actividad de higiene mental como la libre expresión les es beneficiosa y suficiente.

10) ¿Quiénes integran el Centro de Talleres y dónde funciona?

El Centro de Talleres de Expresión está integrado por las siguientes personas:

Carlos Carreño, Lya Pintos de Tourn, Esther Nonnemacher de Della Santa, Blanca Emerie de Filgueira, Lilián Lassner de Kunin, Susana Kahane de Schreiber, Lily Vives de Firpo, y está ubicado en Rivera 3541 bis, con teléfono 79 90 05.

Crónica

¡ 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!**

mente reducidos si cada uno puede utilizar las horas-canal previamente reservadas, ya emitiendo los programas desde su país u otro". —¿Desde qué país nos van a mandar los programas políticos? Y agrega: "No entramos en detalles de orden organizativo, legal, político, con la posibilidad de formación de un consorcio regional de este tipo, porque no corresponde en esta instancia, pero conviene insistir de todos modos que el logro de un acuerdo entre varios países ofrecerá muchas dificultades. Por tal razón, a menos que se consiga el patrocinio decidido de entes internacionales y un gran empuje por parte de una o dos naciones líderes, estimo que finalmente resultará más recomendable optar por otra solución menos completa". ¿Y cuál es? "A fines de 1970, principios de 1971, se resolverá casi seguramente en sendas conferencias internacionales, la asignación de frecuencias para satélites de este tipo, razón por la cual convendrá que la Argentina y los demás países realmente interesados, presenten cuanto antes sus pedidos y hagan conocer sus propósitos". Y más adelante dice: "El citado estu-

dio ha sido hecho para prever un sistema global de comunicaciones. El sistema se llamaría "Amerisat". Allí se propone precisamente el sistema espacial, luego de un estudio de necesidades y de un análisis comparativo con un sistema de tierra. Estaría destinado a servir a América del Sur. Recientemente la OEA ha resuelto patrocinar la creación de un centro regional de TV educativa".

Fíjense como se acrecienta este dominio. Aquí se habla de que la OEA, lo va a hacer. Estoy enterada de que esto ya se planteó en el Perú, porque era uno de los países que se consideraba que podían entrar en ese consorcio, pero el actual gobierno revolucionario del Perú se opuso terminantemente. Pero tienen tal noción de desprecio a lo humano, que llegan a decir que, por cierto, a quienes va a afectar más, en quienes va a dar más resultados es en aquellos que tengan más bajo nivel mental. Es una manera de idiotizar más.

REINA REYES. De una conferencia y debate realizados en CADEPAN.

librería

e j i d o

"La librería del maestro"

GUÍA

METODOLOGICA
PARA LA
ENSEÑANZA DE
LA ORTOGRAFIA

DE PRIMERO A SEXTO

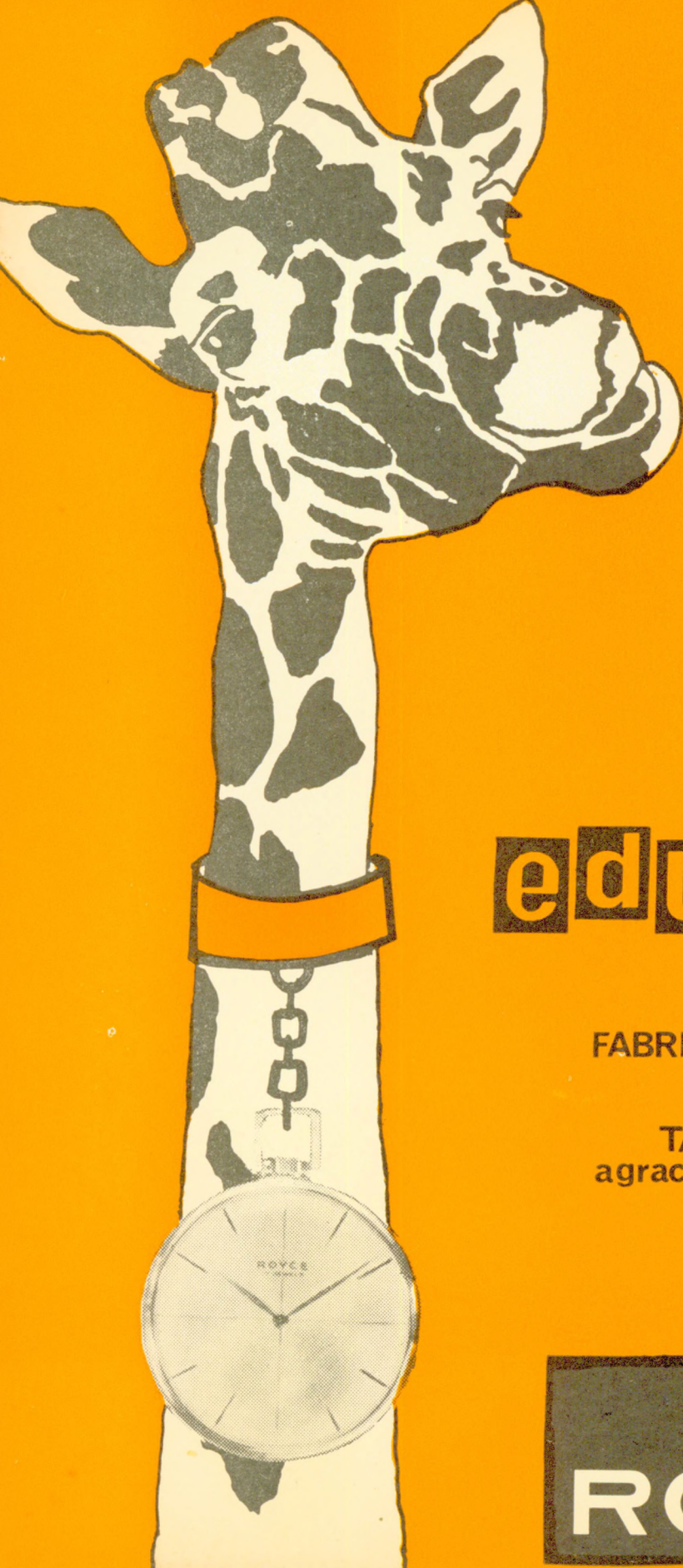
\$ 590 HUMBERTO PINTOS

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
\$ 360
- ★ **PROGRAMA PARA ESCUELAS URBANAS**
\$ 320

DISTRIBUIDORES EXCLUSIVOS DE EDITORIAL TEIDE

Ejido 1467 Tel. 8 35 39
MONTEVIDEO - URUGUAY



eduardo

JOYAS

FABRICACION DE ALHAJAS
RELOJERIA
REPARACIONES
TALLERES PROPIOS
agraciada 4285 bis - t.38 01 13



Se acabaron los tocadiscos quietos... nació

UNA DISCOTECA GIGANTE

donde yo elijo 5 Long-Plays

por mes y me los llevo a mi casa

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