
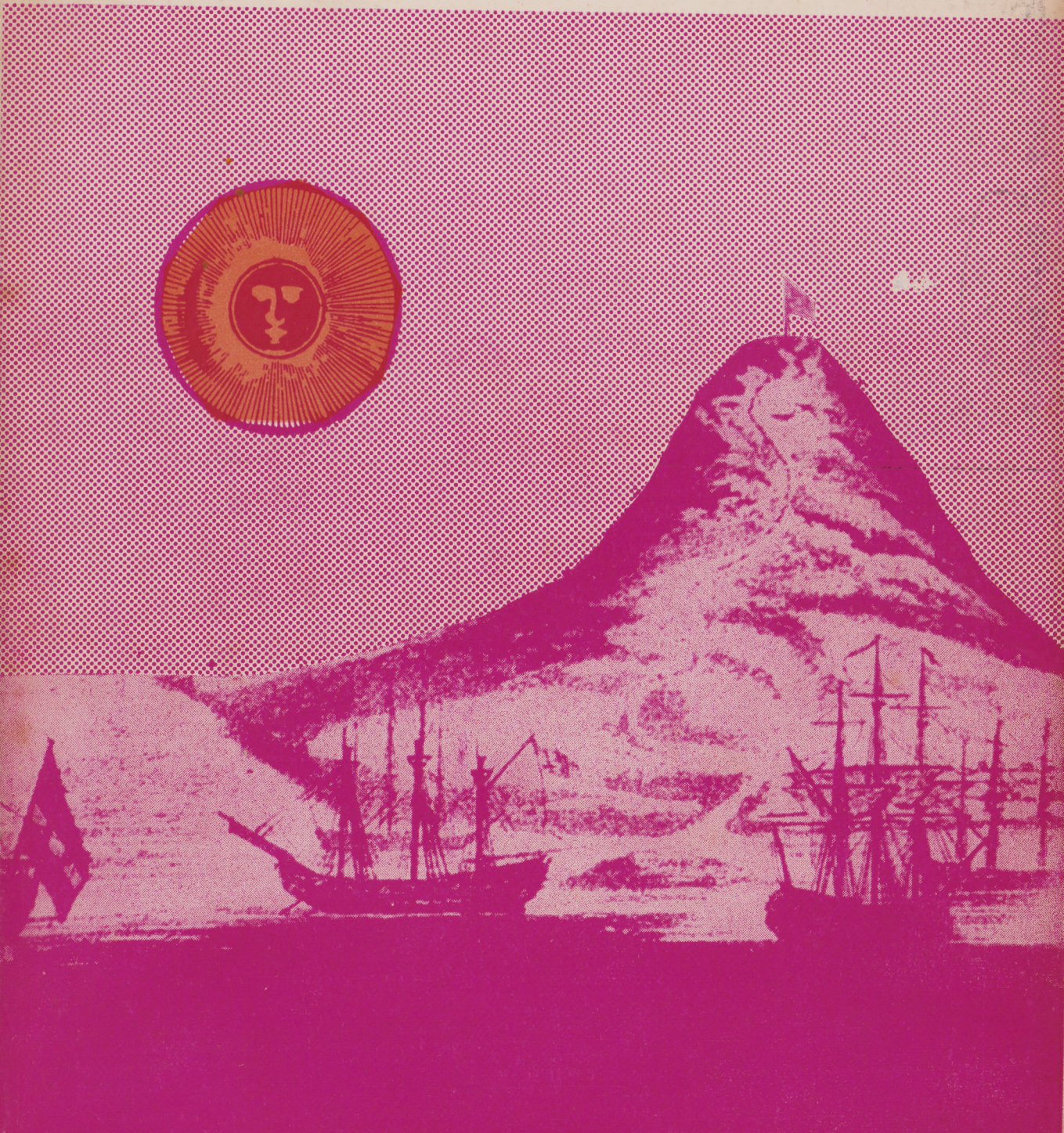


revista 
de la
educación
del pueblo

2



MAYO, JUNIO' 68



CASA DEL MAGISTERIO DE MONTEVIDEO

Adquirida con el aporte de los maestros
por el Movimiento Coordinador del
Magisterio — (Unión del Magisterio — Asociación
de Maestros), — calle Maldonado 1170 esq. Ibicuy.



Los educadores uruguayos enfrentados a la actual realidad y al porvenir.

Los problemas, las responsabilidades, las tareas del educador y de la educación popular.

SECRETARIOS DE REDACCION: Selmar Balbi, Eriberto Gesto, Hugo Rodríguez. — CONSEJO DE REDACCION: Victor Brindisi, Raúl Amaro Díaz, Alfredo Gadino, Mario González, Nelly Navarrete, Luis Neira, Juan L. Pons. — CARATULA Y DIAGRAMACION: Zabala - Carballo. — IMPRESION: Imprenta NORTE. — CLISES: Industria Fotomecánica. — LINO-TIPIA: Deponti y Mañana. — CUIDADO TECNICO: A. Eduardo Bing.

Año I — Nº 2 — Montevideo, Mayo - Junio 1968 — San José 1125 — Tel. 9 72 47

SUMARIO

	PÁG.
editorial	
La herencia vareliana en nuestro carácter nacional	1
Peace Corps NELLY NAVARRETE GODIÑO	7
La juventud rural uruguaya y sus oportunidades educativas WEYLER MORENO	8
Sobre la política cultural y el imperialismo CARLOS QUIJANO	12
Los jóvenes maestros en el encuentro latinoamericano de la juventud trabajadora NORA CASTRO	14
¿Qué hacer? (Reportajes sobre la situación en Primaria) Dr. OSCAR SCHIAFFARINO, Pte. del C.N.E.P. y N. JUAN L. PONS, del Magisterio de Montevideo	16
Notas sobre la realidad universitaria GERARDO RODRIGUEZ	21
¿Somos conscientes de la enorme importancia de la enseñanza técnica? MARIA DEL CARMEN GARCIA	24
Secundaria y la experiencia reformista WASHINGTON VIÑOLES	27
Educación Física en crisis R. AGOSTO - A. FERNANDEZ - A. MACHIN	28
El nuevo sistema de calificación de la labor docente R. FERNANDEZ CHAVEZ	30
cuaderno pedagógico	
Un hombre que apunta con su revólver JESUALDO	33
A propósito de algunas ideas expuestas por Francisco Ayala MARTA DEMARCHI DE MILA	38
La escolaridad MARGARITA ISNARDI	41
Actitud ante los problemas de lenguaje del escolar RAQUEL ROMANO	43
El Jardín de Infantes. Su función asistencial EDELMA CUTINELLA PINO	45

didáctica

El 19 de Junio	SUSANA IGLESIAS - NESTOR R. ACOSTA	49
El elemento humano en la dinámica del Reglamento Provisorio	LUZ CARCAMO DE FERREIRA	56
MATEMATICAS.—El grado (Ejercicios de aplicación)	LYDA DIAZ	59
MATEMATICAS.—El sistema métrico	M. PICARD	61
IDIOMA ESPAÑOL.—La confección de un plan de ortografía	MIGUEL BUJOSA - HECTOR LUIS BARROS	65

actualidades - documentos - material de consulta

1º de Mayo de 1968		68
Viet-Nam y los educadores	VICTOR BRINDISI	70
La crisis nacional	WALTER GONZALEZ PENELAS	72
Seamos optimistas	Dr. PEDRO DIAZ	79
La nueva casa del magisterio	MARIA E. VALES DE GONZALEZ AREOSA	81
Por qué los negros	MARTIN LUTHER KING	82
¿Para qué concursamos?	MARIA LUISA FERRACO	84
¿Conviene jubilarse hoy?	INFORMACION	86

notas

Maestros especializados en Educación Musical hacen saber	DECLARACION PUBLICA	88
Maestros en la Argentina	INFORMACION	90
Maestros en Chile	INFORMACION	90

temas culturales

Vallejo	LIA MACHADO	91
La promesa que no supo cumplir Adoración (Cuento)	CICERON BARRIOS SOSA	93
Reunión cumbre	Crónica de TORNILLO	97

Solamente los artículos firmados por miembros del Consejo de Redacción, reflejan la opinión oficial de la Revista.

editorial



la herencia vareliana en nuestro carácter nacional

A menudo hemos oído referencias despectivas a los objetivos de lucha planteados por las organizaciones del magisterio nacional entre quienes no quieren ver en estas reivindicaciones más que un pliego de postulaciones económicas o “economistas”, despojado de un cuerpo de principios. Se acude para ello, con error, al recuerdo de los viejos maestros directa y definitivamente ligados al nacimiento de las tradiciones escolares nacionales, ignorando la actitud militante de los destituídos por el dictador Santos por reclamar el pago de sus sueldos. Y se acude también, a la maltrecha concepción del “apostolado”, destruída en forma irreversible por José Pedro Varela. Es oportuno recordar que ya en 1875 afirmaba Varela:

“No hay por qué suponer que los maestros, como clase, escapen a estas reglas generales que presiden al trabajo de toda clase de hombres. Verdad es que en los tiempos modernos, y como reacción contra el injustificado desdén con que, aún hoy, se mira por muchos la profesión del maestro, ha pretendido hacerse por algunos del maestro un misionero, un apóstol dotado de cualidades excepcionales, y botado a un sacrificio constante y superior a las fuerzas de la generalidad de los hombres. Así, reaccionando contra los que pecaban torpemente por defecto, se ha pecado exageradamente por exceso”.

En verdad, en cada jornada, trascendente o menor, tanto como en el abnegado quehacer cotidiano, el magisterio está jugando las posibilidades de la afirmación y el desarrollo de la Escuela Pública Vareliana, que en definitiva no constituye otra cosa que un aspecto parcial de la lucha que con carácter general se libra por la afirmación y el desarrollo de la cultura nacional.

Es difícil concebir una empresa tan altamente patriótica, tan cargada de implicaciones, como no sean las tareas directamente vinculadas a la liberación definitiva.

Los hechos políticos de los últimos tiempos —y debe quedar claro que en la afirmación no aparecen incluidos exclusivamente los dos últimos años—, el deterioro creciente como norma invariable, la dependencia de nuestra economía, abonada con exceso, hasta la evidencia, la conclusión de que el Uruguay es un país intervenido.

El imperialismo en América Latina, y en nuestro país por consiguiente, constituye una fuerza de actuación permanente, que el análisis político y la investigación económica han revelado en forma incontrovertible.

Para los educadores, el problema consiste en establecer en qué grado esta política general del Estado compromete las posibilidades del desarrollo de la cultura nacional. En forma muy particular, para nosotros, maestros de estirpe vareliana, la tarea de esclarecimiento debe comenzar con el diagnóstico de las formas de penetración imperialista y su inocultable enfrentamiento con nuestras peculiares tradiciones laicas. Con toda precisión nuestra concepción de la educación democrática sigue siendo fiel al pensamiento vareliano:

“Es un hecho producido y demostrado ya a la evidencia, que el gobierno del mundo está reservado, en un porvenir no lejano tal vez, principalmente al saber y a la inteligencia, no de algunos pocos privilegiados, sino de la masa general del pueblo”.

Nuestra plena realización cultural está sin duda condicionada por nuestra independencia. Sin embargo, sería suicida esperar la superación del actual estado de cosas —dependencia y subdesarrollo— para proponernos un programa que abarque la afirmación y el desarrollo de nuestra escuela pública.

El colonialismo como fenómeno, supone como elementos extremos, de hecho, la existencia de una nación opresora y la existencia de una nación oprimida; más claramente supone la agresión multifacética a una personalidad nacional, consolidada o en formación.

En su expresión cultural, el colonialismo presupone, al mismo tiempo, una circunstancia y una actitud: 1.º) La existencia de una cultura nacional; 2.º) el enfrentamiento de esa cultura nacional a los aluviones, que a pretexto de ayuda técnica o cultural, pretenden destruirla.

El sentimiento nacional tiene un importante contenido cultural y la cualidad unificadora de la escuela vareliana ha sido una contribución tan valiosa como original en la formación del sentimiento nacional uruguayo. Tal vez en esta cualidad vareliana resida una nota distintiva de nuestro carácter nacional, que por lo demás, en otros aspectos, tiene vertientes comunes a las demás naciones latinoamericanas. Por consecuencia, también en esta cualidad vareliana aparece fundada con naturalidad la resistencia del magisterio a la colonización cultural, a la penetración imperialista.

La sola preservación de nuestros rasgos culturales propios surge entonces como una contribución a esa anunciada “segunda independencia” donde radican sus esperanzas los sectores mayoritarios de la república, empobrecidos día por día, marginados, despojados de los aportes que en lo universal ha creado y conquistado el hombre para su civilización.

Esta actitud política —involuntariamente política en muchos casos— no pasó desapercibida para quienes se arrojan el derecho de defender sus monopolios por encima y a pesar de la libre determinación de nuestros pueblos, con la complacencia de una minoría privilegiada.

La consideración presupuestal de las necesidades que en materia de educación plantea nuestro país constituye un capítulo de este enfrentamiento: mantener un status colonial o semi-colonial en un país empobrecido material y culturalmente, sin impostación nacional, resulta tarea más aliviada. La asfixia de los servicios educacionales tiene un propósito político, este sí, deliberado y cons-

colonización cultural

ciente: La anemia cultural que aparece como secuela lógica sirve a los propósitos de la expansión imperialista en tanto tiende a sepultar las perspectivas de nuestra personalidad nacional.

La penetración imperialista, si bien es una actividad permanente y antigua —tiene la edad misma del imperialismo por que está incluida en su definición—, no siempre ofreció la misma cara. Sensible a las defensas creadas por los pueblos, evolucionó de las formas más groseras, desembozadas, hacia las finas modalidades proteicas, masivas, que hoy caracterizan su acción. El estilo no altera su esencia, pero compromete un análisis más delicado y sobre todo urge una respuesta lúcida.

El término de la segunda guerra mundial señala un nuevo impulso en la expansión de la intervención norteamericana en la vida de los pueblos de América Latina que se da en forma concomitante, en el plano económico, en el plano político y social y en el plano cultural.

Se puede afirmar que para nuestros países, el “guatemalazo”, señala al mismo tiempo la culminación de una política y el comienzo de su declinación. Es la política enterrada y juzgada en la aventura de Playa Girón.

Sería inocencia culpable, suponer que cambió la estructura imperialista y en consecuencia los determinantes de su intervención. Ahora, en todo caso, la penetración, y en especial la penetración cultural, se adapta a un conocimiento más preciso y real de América.

He aquí un desafío que pone en juego la postergación de nuestras aspiraciones nacionales. En el mismo grado en que la respuesta cabal y lúcida, adecuada a las exigencias de estas formas de la penetración, no irrumpa por las vías adecuadas, pujante, en la educación nacional, estaremos postergando también nuestra tarea esencial de trabajadores de la enseñanza, traicionando nuestra condición intelectual.

En un esfuerzo por sistematizar estas formas de la penetración, parece útil destacar que por lo menos se mueve en dos sentidos. El más directamente agresivo y detectable es el ideológico. No siempre adopta la forma panfletaria de la propaganda a granel. Aparece también encubierta bajo la forma de planteos filosóficos, más sutiles, o bajo el aspecto de nuevas formas de la concepción artística, orientadas a capitalizar el descontento de los grupos intelectuales que se expresa en la necesidad de un cambio.

Pero también se mueve indirectamente tendiendo a formar una psicología de masas que viva el espejismo de una sociedad de alto consumo, cuya fórmula más difundida es el “modo de vida americano”.

¿Cuáles son los rasgos visibles de estas formas de la intervención?

Nuestros países han llegado a convertirse en un mercado destacado de las expresiones inferiores de la cultura que algunos estudiosos llaman “industria cultural”. Bastaría para probarlo atender a las seriales de televisión, a las revistas de historietas, a la producción cinematográfica —a pesar de las honrosas excepciones—, expresiones siempre ajenas a los altos valores que definen la condición humana. Esta característica de mercado sin exigencias, nos coloca en la situación dependiente de auxiliares de las necesidades de la sociedad norteamericana, de la industria norteamericana y sirve al propósito agresivo ínsito a su organización



económico-social. Son dos matices del mismo intento colonizador, absorber nuestras riquezas nacionales y desfigurar nuestra originalidad de concretas raíces históricas, nuestro perfil nacional.

Por otra parte, a medida que la política de colonización va dando algún magro fruto, aparece la necesidad de niveles técnicos y culturales más altos que los existentes. Para que la inversión capitalista resulte rentable, a determinados niveles, es imprescindible la formación de planteles nacionales que sirvan adecuadamente. En estos casos los niveles se fijan en los planos “operativos e instrumentales” de la cultura. Estos niveles son presentados, por lo demás, como los únicos realistas para nuestras sociedades. Resulta claro el intento de sustituir las actividades esencialmente creadoras de raíz y perspectiva nacional, por actividades auxiliares, sin horizonte.

El adiestramiento, por oposición a la formación científica en su sentido más comprensivo.

Esta forma de la penetración imperialista nos obliga a algunas precisiones por cuanto corremos el riesgo de incurrir en apreciaciones, que aunque opuestas, resultan igualmente erróneas.

Partiendo del hecho real de que en muchos aspectos de la vida nacional en general, y del quehacer intelectual en particular, se advierten importantes deficiencias técnicas, se pretende buscar por la vía del tecnocratismo la solución a todos los problemas.

Así suele ocurrir, por ejemplo, en nuestro ámbito magisterial, donde señalando deficiencias que son reales, se pretende buscar las soluciones a los grandes problemas de la escuela por la vía de un empinado didactismo, sin arraigo y sin aliento social.

Incorporar críticamente todo lo que la didáctica o la psicología nos pueden aportar al perfeccionamiento de nuestra tarea profesional no es perjudicial, y sí es positivo. Lo que resulta grave es inducir a los maestros —y a los estudiantes magisteriales— a la idea de que ahí radica la solución a los males de nuestra educación primaria. Lo nocivo es la sustitución de la idea de que solamente una profunda revolución que sacuda las estructuras caducas abrirá los caminos para la educación que buscamos, por la idea de que abrevando en un didactismo tecnócrata, de “élites”, conseguiremos la eclosión cultural de la república.

Bastaría simplemente acudir al método de investigación que llevó a Varela a crear las bases de nuestra escuela laica, para desnudar la falacia.

Esto de ninguna manera quiere decir que las aportaciones técnico-científicas deban necesariamente esperar los inevitables cambios estructurales. En cambio sí deben afirmarse dos exigencias indeclinables. La primera y obvia es que tengan base científica suficiente. Esto en materia de educación comprende por lo menos dos condiciones: seriedad científica y rigor lógico en su formulación por una parte y la consideración de las posibilidades de su aplicación al medio nacional, esto es, al niño uruguayo con sus condicionantes económicas, sociales y culturales. No sirve al país, ni a la cultura y la escuela nacionales, el traslado mecánico, irresponsable, dogmático de experiencias extranjeras, por modernas que parezcan. Más bien es una actitud de aficionado sin el menor ribete creador.

La segunda experiencia que estimamos indeclinable es despojar cualquier intento orientado al perfeccionamiento profesional de la frivolidad y el capricho de las "modas". En muchos casos esta frivolidad anticientífica practicada para lucir los galones de "maestro moderno" es el pretexto para eludir los males endémicos de la escuela nacional patéticamente expresados en las condiciones materiales de trabajo que se obliga a soportar a niños y maestros: locales ruinosos, clases superpobladas, carencia de útiles y el olvido o insensible desprecio por el carácter asistencial —éste sí realmente moderno— que debe tener la educación pública de nuestro tiempo.

Explícitamente, la ilusión tecnocrática, aún en su versión más honesta, no puede sustituir la necesidad de los cambios profundos. Rechazamos entonces con igual fuerza, la tendencia a la formación insustancial de niveles "operativos e instrumentales", tanto como la ilusión tecnocrática que elude la idea previa y determinante del cambio revolucionario.

Finalmente, la penetración imperialista utiliza en forma planificada, orgánica y metódica, los medios de comunicación de masas. En términos generales estos medios dependen directa o indirectamente, de los monopolios extranjeros, algunas veces de los círculos militares más agresivos y en algunos casos de la C.I.A.

Su tarea central es trasladar los ideales de la sociedad norteamericana, presentar como nuestros, sus intereses, y sobre todo la distorsión sistemática de la verdad histórica en consonancia con los intereses de sus monopolios.

La norma es la agresión permanente a la objetividad y al espíritu crítico por la pintura en "blanco y negro" de los sucesos. Es bueno lo que sirve a la política de expansión de los Estados Unidos y es malo todo lo que se le opone. La propaganda permanente y masiva tiende a destruir los mecanismos de la razón en los grandes sectores del pueblo, oponiéndose así a los objetivos generales de la educación y en forma especial a los objetivos de nuestra escuela laica.

Lo común es encontrar en sus materiales, distribuidos con sospechosa generosidad si auscultamos el latido banquero que impulsa esta circulación, una mezcla nada ingenua. Junto a materiales de algún interés científico o simplemente informativo se desliza la propaganda contra Cuba, la justificación del genocidio de Viet - Nam o más generalmente la denuncia y condena de los luchadores democráticos, aún los de su propio país sacudido por la violencia racista.

Es toda esta cuidadosa y organizada tarea de desnacionalización la que nos exige una respuesta como educadores.

Es necesario señalar ya, que sería incoherente que nos opusiéramos, también sistemáticamente y en bloque, a las posibles aportaciones culturales nacidas en el área geográfica del imperialismo. Siempre hemos entendido que las "ideas foráneas" no existen. Las ideas pertenecen al género humano, más allá de las fronteras estatales y más allá del autor de su formulación. Las "ideas foráneas" fueron inventadas para privarnos de algunas ideas, es un tabú de las tribus más adelantadas de la era espacial.

La defensa de la cultura nacional no puede equipararse con la estrechez insular en el campo de las ideas. Todos los pueblos de la tierra tienen el mismo derecho a gozar de la herencia cultural de la humanidad.

Este nacionalismo que defendemos es el que definía Darcy Ribeiro como "la conciencia de que el atraso y la pobreza no son hechos naturales y necesarios y sólo persisten porque son lucrativos para ciertos grupos internos y externos. Es, también, la conciencia de que el subdesarrollo resulta del modo de implantación y de organización de las sociedades nacionales como proyectos foráneos destinados a servir menos a sus mismos pueblos que a otros".

Con este sentido nacional, ideológicamente macizo, de impronta vareliana y tradición laica, los maestros asumimos nuestro compromiso. En el bien entendido de que no es posible la realización plena de la cultura nacional sin independencia. Y nuestra independencia está indisolublemente ligada a la lucha antiimperialista.

Varelianos empecinados, sabemos que en lo referente a la educación, "los resultados serán siempre relativamente ineficaces mientras en las otras esferas de la actividad social continúen obrando las causas corruptoras".

Consecuentes con este planteo, los maestros, intelectuales al servicio de la nación, tenemos además de las responsabilidades genéricas de ciudadanos, responsabilidades propias.

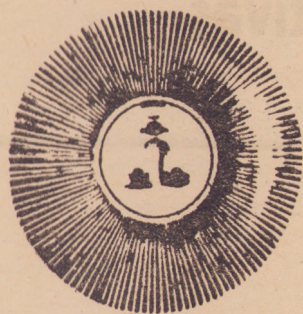
Frente a la acción corrosiva y desnacionalizante que busca mediatizarnos a corto o a largo plazo, imponiéndonos a intereses usurarios su "baticultura", "deliciosa y refrescante", debemos contribuir a rescatar nuestro propio modelo cultural.

Cuando referimos a un modelo nacional, por supuesto no aludimos a un modelo folklórico, que perpetúe un pasado sin vigencia. Aludimos a un modelo que, tomando los elementos permanentes, más fecundos y progresistas de la tradición nacional como plataforma, incorpore, germinales, los valores y los principios universales más generosos conquistados por el hombre.

De esta concepción militante de consolidación nacional emerge nuestro homenaje apasionado y veraz a los viejos maestros, que, sensibles en su época y a su misión, sintieron y vivieron, como agentes, la elaboración de nuestra identidad nacional, en el génesis mismo de las apoyaturas culturales de la definitiva independencia.

Al rescate entonces.

H. R.



peace corps

NELLY NAVARRETE GODIÑO

Estamos en una Escuela Rural del sur del país.

Aún continúa abierta a pesar de que es media tarde y los niños ya se han retirado. Un grupo de jóvenes, muchachos y muchachas, van llegando. Entre ellos, reina la cordialidad, el saludo amistoso, la broma. Son jóvenes, amigos, compañeros de juegos, nacidos todos allí, criados entre esas chacras; en fin, del mismo pago.

Nosotros, maestros rurales, hemos sido invitados a presenciar la reunión de éstos jóvenes, que son integrantes de un club agrario.

Al rato llegan tres jóvenes altas, rubias, cuyo tipo y vestimenta denotan su procedencia extranjera.

Se pasa al salón de clase; tres filas de bancos, pizarrón, escritorio, cuadros de Artigas, de Varela...

Comienza la reunión. Una joven extranjera se adelanta. Preguntamos: ¿Quién es? Nos contestan: "La Gringa".

Poco a poco nos enteramos que pertenece a los Cuerpos de Paz (Peace Corps), por lo tanto, su nacionalidad ya está dicha.

Los muchachos se sientan, terminan las risas, comienza la reunión. Es extrañamente formalista: insignias, símbolos, juramentos, en un estilo que molesta nuestro modo de ser, que fastidia.

La joven rubia, sentada al frente del grupo inquiera, algunos contestan. Y sigue la reunión... Ya estamos en el, que parece ser, el tema principal: una clase sobre primeros auxilios.

El tema de hoy: El shock nervioso.

Debajo del escritorio asoman los pantalones y las botas de "cow-boys".

La palabra "shock" dicha en castellano por una "gringa"; bueno, queda con alguna que otra alteración, no es ni "yoc", ni choque.

Como no ha habido aclaraciones previas, la mayoría de los jóvenes entiende que se habla de accidentes automovilísticos. ¡A ellos, que aún andan a caballo! Todos sonríen. El resto de la charla es larga, sin intervenciones y con falta absoluta de sentido; la reunión se torna un martirio.

Los adultos que presenciamos aquello, molestos, pensamos...

¿Qué obtuvieron los muchachos con ésto?

¿Era ése su interés? ¿No tenemos en el Uruguay, maestros u otros técnicos que tomen a su cargo la educación de los jóvenes campesinos? Naturalmente que sí.(1) A esta experiencia juntamos otra, en la misma zona, donde los marinos de una de las tantas "Unitas", colocaron la instalación eléctrica en una Escuela Rural. La red eléctrica pasaba a varios kilómetros de allí. Los niños no sabían por qué estaban aquellas personas allí, ni sabían qué beneficios obtendrían con tanto cable. Pero, eso sí, en los "bailes a beneficio" habría luz.

Al mediodía, los marinos comieron gallina y los niños su ensopado de costumbre.

(1) Pero los maestros uruguayos, saben que educar es procurar jóvenes que actúen, piensen y tomen decisiones por sí mismos, frente a los problemas, ya sean individuales o colectivos. Lógicamente, si diferimos tan grandemente en los fines, de ninguna manera podemos concordar con los métodos.

la juventud rural uruguaya y sus oportunidades educativas

WEYLER MORENO

Exagerando un poco se podría decir que hay dos Uruguay: uno, Montevideo; otro, el resto del país.

Montevideo, capital de la República, puerto natural importantísimo para barcos de todo calado, es una de las más destacadas ciudades de América Latina. Ciudad cosmopolita, de corte netamente europeo, vive culturalmente "al día". Basta para ejemplo que, el año pasado, por lo menos cinco de las obras de teatro "d'avantgarde" que se representaban en París, estaban siendo representadas al mismo tiempo en Montevideo.

Como población, cuenta con más de un millón de habitantes, lo que representa alrededor del 50 % de la población del país.

No es de extrañar entonces, la mágica atracción que ella ejerce sobre la población "del interior". Agréguese a lo dicho, las mayores oportunidades como mercado de trabajo (diversificación de actividades, mejores salarios) y mejores niveles de vida en general, y recién se podrá comprender este fenómeno de macrocefalismo agudo.

Y este éxodo rural es el éxodo de "los mejores", de los no-conformistas, de los más emprendedores; a escala nacional representan un doble problema.

El medio rural deja evadir su capital potencial más rico, y la ciudad ve llegar, continuamente cantidades de seres humanos no aptos para la competencia de la gran ciudad.

En general, el campo ve irse a "los mejores" y la ciudad recibe a "los peores", a pesar de ser los mismos que parten de un medio y llegan a otro.

Y es en este problema donde, a nuestro juicio, la educación puede y debe hacer mucho. Sobre todo la educación rural, ya que es en el medio rural donde se genera el problema.

Antes de continuar adelante, queremos destacar, para que no haya lugar a malas interpretaciones:

- a — Entendemos que el éxodo rural, fundamentalmente, es una consecuencia (directa unas veces, indirecta otras) de las defectuosas estructuras agrarias;
- b — De ninguna manera pensamos que reformando la educación se solucionará el problema anterior;
- c — Sí, creemos que no hay desarrollo sin educación. Los logros materiales no perduran, si no hay un cambio de actitud en las gentes, si no se crea una militancia en el cambio socio-económico;
- d — El campo de acción de la educación es muy grande, aún dentro de estructuras arcaicas. La educación es el motor para la toma de conciencia de la problemática nacional, así como la generadora de grupos de presión para el cambio.

Decíamos que el éxodo rural presenta el doble problema de que son "los mejores" los que dejan el campo, pero que, una vez llegados a la ciudad son "los peores"; por desarraigo y desambientación, por encontrar se "desarmados", diríamos. Por ello y porque mientras se mantengan las actuales estructuras el éxodo ha de continuar, vemos para la educación rural, una doble función: hacer mejores productores rurales de los que se quedan y capacitar para los sectores secundario y terciario, a los que se van.

ANALISIS DE LA SITUACION.

Uruguay, teóricamente, marcha a la vanguardia de los países de América Latina en cuanto a sistema educativo. Los postulados "Varelianos" de gratuidad, obligatoriedad y laicidad que, desde principios de siglo fueron impuestos para el ciclo primario (6 años), acaban de extenderse a la enseñanza secundaria (6 años post-escolares), agraria (3 años post-escolares) e industrial (3 años post-escolares).

En todos los niveles restantes sólo se deja de lado la obligatoriedad pero se mantienen la laicidad y la gratuidad.

Aparentemente, el país no tiene problemas educativos: 8.8 % de analfabetismo, un ausentismo a nivel de primaria calculado en un 8 % del total de la población en edad escolar y un índice de 186 alumnos por cada 1.000 habitantes. Sin embargo Uruguay tiene problemas educativos serios, fundamentalmente en su medio rural, a pesar de:

- a — la excelente capacitación de sus maestros;
- b — el adecuado número de escuelas rurales: una cada 600 habitantes, del medio rural.⁽¹⁾
- c — la cantidad de maestros en escuelas rurales: uno cada 45 niños en edad escolar (tomada la población rural entre 5 y 14 años).⁽¹⁾

CUADRO No. 1

U R U G U A Y
INSCRIPCION EN ESCUELAS RURALES

Año escolar	1955	1956	1957	1958	1959	1960
Primero	19.399	20.676	19.371	19.331	17.951	18.579
Segundo	12.850	12.981	13.498	13.457	13.204	12.846
Tercero	10.367	10.335	10.255	10.737	11.115	10.827
Cuarto	8.597	8.178	8.312	8.405	8.091	8.464
Quinto	2.922	3.384	3.641	3.940	4.230	4.278
Sexto	1.778	1.836	2.873	2.406	2.868	2.588

⁽¹⁾ El cálculo se realizó partiendo el concepto de "población eminentemente rural" y que según C.I.D.E. representa el 30.2 % del total del país.

CUADRO No. 2

U R U G U A Y
PROMOCIONES TOTALES EN LAS ESCUELAS
Porcentajes

Año	Escuelas rurales	Escuelas urbanas
1955	61.1	82.0
1956	65.5	81.0
1957	63.5	88.0
1958	63.4	83.0
1959	62.4	80.7

Del total de inscriptos en Primer Año, en 1955 (19.399 alumnos) encontramos

- en 1956 en Segundo el 66.9 %
- en 1957 en Tercero el 52.8 %
- en 1958 en Cuarto el 43.8 %
- en 1959 en Quinto el 21.8 %
- en 1960 en Sexto el 13.3 %

Fuente: Informe del Inspector Regional Sr. E. Brayer.

CUADRO No. 3

U R U G U A Y
NIVEL EDUCATIVO DE JOVENES DE 8 A 29 AÑOS
POR GRUPOS DE EDAD
(MEDIO RURAL)

Sin instrucción	5.100	1.400	1.900	2.650
Primaria incompleta	59.400	16.500	17.000	18.600
Primaria completa	2.200	4.000	3.600	3.600
Secundaria incompleta	850	2.350	1.100	830

TOTAL DE JOVENES ENTRE 8 Y 29 AÑOS EN EL MEDIO RURAL: 174.200.

TOTAL DE JOVENES ENTRE 25 Y 29 AÑOS EN EL MEDIO RURAL: 33.500.



De los cuadros anteriores (Nos. 1 y 2) surge claramente que el problema principal a nivel de la enseñanza primaria rural, está dado por el altísimo porcentaje de deserción escolar, así como también, un alarmante índice de repetición.

Dejando de lado el pasaje de 1º a 2º año, donde los dos problemas se dan bastante acentuados y que podrían justificarse por el bajo nivel educativo del medio y de los hogares, nos encontramos que la deserción se acentúa en un 50 % en el pasaje de 4º a 5º y que repite dicho porcentaje en el de 5º a 6º. Vale decir que la deserción se da cuando el niño tiene promedialmente, entre 11 y 13 años. Ya es mano de obra útil y "ya sabe leer, escribir, y hacer cuentas".

"— ... Yo, ni eso pude hacer y, ya ve ..."

"— ... además, como no va a ser doctor ..."

Estos argumentos son los que la necesidad de mano de obra barata y la estrechez de horizontes, hacen surgir de labios de los padres del medio rural, cuando sus hijos comienzan "a hacerse mocitos".

El Cuadro Nº 3 es todavía más elocuente ya que muestra los efectos que tienen estos problemas en el nivel educativo de uno de los sectores básicos del desarrollo nacional.

Hemos tomado en él sólo los jóvenes del medio rural comprendidos entre 8 y 29 años y el nivel educativo hasta secundaria incompleta. Los jóvenes comprendidos en dicho grupo de edad son en total, en el medio rural: 174.200. Tomando porcentajes sobre este dato tenemos que del total de jóvenes del medio rural, entre 8 y 29 años:

6.3 % — No tienen ningún tipo de instrucción formal.

64.0 % — No han completado primaria.

7.6 % — Tienen sólo primaria completa.

Dicho de otra manera:

122.500 jóvenes (70.3 % del total de los jóvenes de 8 a 29 años, en el medio rural).

no han completado el ciclo primario.

Ahora bien, si tenemos en cuenta que en el medio rural hay

39.900 jóvenes de 15 — 19 años

36.400 jóvenes de 20 — 24 años

33.500 jóvenes de 25 — 29 años

y manejando siempre el Cuadro Nº 3, encontramos

104.300 jóvenes de 8 — 19 años.

De ellos, **el 79 % no completó primaria.**

Estimamos innecesario hacer más comentarios ante la crudeza de las cifras. Sólo cabe preguntarse:

¿Puede Uruguay pensar en salir de su actual estancamiento si el material humano que debería provocar el "demarrage" tiene este nivel educativo?

¿Se puede pensar que en la actual situación, esos jóvenes serán capaces de adoptar rápidamente los cambios humanos, sociales y tecnológicos necesarios?

Veamos ahora algunos datos sobre la enseñanza media (Secundaria, técnica, agraria) en el "interior del país".⁽¹⁾

No podemos ya hacer referencia al medio rural específicamente, como lo veníamos haciendo, pues **no existen ni liceos ni escuelas técnicas rurales.** Aún las escuelas agrarias, si bien sirven a la juventud rural, están ubicadas en ciudades, son pocas (18) y están tan mal estructuradas que sólo atienden, en total, 567 alumnos (32 jóvenes por escuela).

ENSEÑANZA MEDIA

Uruguay, según el último censo (1965) tiene:

Total de población .. 2.592.600 habitantes

Repartidos en:

Montevideo 1.203.700

Interior del país 1.388.900

En el estudio de la C.I.D.E. (1963) se calculó que la población "predominantemente rural" es el 30.2 % del total del país. Esto nos da

Medio rural 783.000 habitantes

⁽¹⁾ Esta expresión designa todo lo que no es Montevideo; comprende interior urbano y medio rural.

A — Enseñanza Secundaria.

Uruguay tiene un total de 81 liceos de enseñanza secundaria, de los cuales 23 están en Montevideo. Por lo tanto en todo el interior del país hay 58, o sea

1 liceo cada 23.000 habitantes.

— No existen liceos rurales.

— Los liceos sólo atienden el 31 % del total de jóvenes del país en edad de utilizar el servicio (de 12 a 17 años).

— El grado de deserción supera, en todo el país, el 50 %.

B — Enseñanza técnica.

Entre escuelas industriales y escuelas comerciales Uruguay tiene 46 institutos de enseñanza técnica media. De ellos, 12 están en Montevideo. Por lo tanto, restan para el interior del país: 34.

1 escuela técnica — 40.500 habitantes.

— De cada 100 jóvenes (12 — 17 años) del total del país, sólo 5 ingresan a la enseñanza técnica.

— La deserción es más grave aún que en secundaria ya que menos del 30 % de los que ingresan, completan el ciclo.

C — Enseñanza agraria.

Existen 18 escuelas agrarias en el interior del país con un promedio, por escuela, de 32 alumnos.

Con el mismo criterio de los casos anteriores tenemos, para todo el interior del país

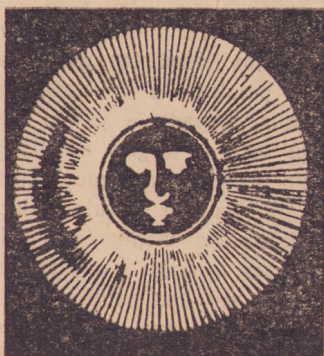
1 escuela agraria — 77.000 habitantes.

Si hacemos un cálculo aproximativo de 120.000 jóvenes rurales, entre 12 — 17 años, resulta que estas escuelas atienden el 0.4 % = de la población rural en edad de utilizarla.

Podemos concluir este análisis de la situación y oportunidades educativas en el medio rural, con lo que expresa el informe de la C.I.D.E.:

“Una falla importante es la gran cantidad de estudios incompletos que cubren sólo una parte del ciclo”.

El gran problema que Uruguay debe enfrentar en educación —y muy especialmente en educación rural— es el problema del abandono total en que quedan los jóvenes del campo que en el mejor de los casos sólo tienen la escuela primaria como oportunidad educativa.





sobre la política cultural y el imperialismo

CARLOS QUIJANO

No oculto mi pensamiento que, por otra parte, es consecuente con una ya larga vida: no creo que haya posibilidad de una política cultural autónoma si no hay una política nacional autónoma; no creo que haya posibilidad de una política nacional autónoma, que condiciona y determina la autonomía de las restantes políticas, si no hay una transformación revoluciona-

ria —con violencia o sin ella, que ese es un problema de táctica a resolver en el tiempo y en el espacio—, de las estructuras de nuestro país.

Creo que esa transformación revolucionaria de las estructuras de nuestro país, que es la condición básica de una política nacional autónoma, no puede lograrse mientras subsiste un fenómeno (para mi interpretación, central; y cuyo desconocimiento veda toda solución posible): el fenómeno del imperialismo.

En resumen, no creo en el largo plazo en una política cultural autónoma sin una política nacional autónoma; no creo en la posibilidad de esta última, sin una transformación revolucionaria de las estructuras; y no creo en la transformación revolucionaria de las estructuras si no libramos el combate contra el imperialismo. Comprendo, por cierto, que ésta es la perspectiva en el largo plazo; pero entretanto, hay que vivir, como me decía días pasados el Decano de la Facultad de Ciencias Económicas, mi excelente amigo Wonssewer. Hay que vivir y además hay que prepararse para lograr la autonomía de una política nacional, hay que prepararse para la lucha contra el imperialismo.

Por consiguiente, considero admisible, sin dejar de reconocer que puede haber, y la hay, una posición mesiánica que postula el apartamiento de todas las instituciones existentes y que tal vez puede responder al llamado de Mozart: **Romper con este mundo sin dejar de combatirlo**. Pero hay quienes creen que es mejor hacer el combate desde adentro que desde afuera, y por eso repito que comparto lo que en el ya citado informe de Buño, Rama y Laguardia se dice al respecto: **"Ni la expectativa y la contribución a la batalla central por la soberanía, nos puede provocar el desinterés por el hoy y el aquí de los problemas de la cultura, haciéndonos abandonar todo intento de progreso y de esclarecimiento; ni la preocupación por los asuntos inmediatos, por las soluciones fatalmente parciales o de corto plazo, nos puede obnubilar respecto a que la clave de este hoy y aquí está en la gran batalla que esperamos"**. Quiero hacer algunas precisiones, sin embargo. Una política que postula la lucha hoy y aquí; ya, desde las instituciones existentes, y que puede ser fecunda, y que sin duda será fecunda, debe ser una política que se vigile constantemente y que desconfíe constantemente, por temor a que la preocupación por el hoy,

no vede, o no retarde el advenimiento del mañana.

Creo que sí puede postularse —y aquí sí me permito hacer una pequeña incursión por América Latina— y reclamarse la participación en las instituciones, en países de organización democrática política aún cojitranca, como puede ser el nuestro, no puede reclamarse la participación en instituciones —en el caso nuestro universitarias— que han sido avasalladas por el Poder, como es la situación de Argentina y de Brasil. Creo precisamente que el exilio (y nosotros lo hemos conocido y lo conocemos, y aquí mismo está presente), de los más distinguidos y dignos profesores de Argentina y Brasil, es la respuesta cabal a una política de colaboración con universidades avasalladas, que nada tiene que ver con la política de colaboración o de participación, de universidades que todavía mantienen su libertad y su autonomía. Otra característica de especial relieve es la modificación del mercado de capitales. Quien maneje ahora un texto de Finanzas de principios de siglo encontrará que la explicación del mecanismo de los empréstitos no tiene nada que ver con los préstamos que actualmente se hacen. Préstamos que tienen, por regla general, estas características:

Si no provienen directamente de Estados Unidos, están regidos o dirigidos por Estados Unidos a través de la potestad atribuida al Fondo Monetario Internacional para avalar o negar créditos a los demás países.

Por otra parte, esos préstamos suelen ser a corto plazo, en la mejor situación a mediano plazo, lo que —y nuestro país lo ha conocido de manera muy directa— agrava la dependencia y la precariedad de la situación económica.

Además —y esto tiene gran importancia—, Estados Unidos ha creado (estamos en la Universidad y no quiero emplear calificativos, pero a veces son necesarios), una máquina diabólica para sus empréstitos. Los hace muy pocas veces directamente, los hace a través de organizaciones pseudointernacionales, en ciertos casos pseudointeramericanas que son, como veremos, organizaciones pura y exclusivamente estadounidenses: el Fondo Monetario Internacional, el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, la A.I.D., el Eximbank, el B.I.D. y —como también veremos—, el Fondo Fiduciario del Progreso Social.

¿Por qué insisto en esto? Porque creo que el Imperio es el enemigo de la política autónoma nuestra. Pero además, porque las llamadas bases económicas de una política cultural autónoma, a mi modo de ver se reducen a este planteo muy simple, de almacén de esquina: los recursos económicos para una política cultural sólo pueden venir de dos fuentes: o del exterior, o de nosotros mismos.

El problema es: ¿debemos o no debemos aceptar los préstamos y las ayudas del exterior?

Sobre este punto mi posición es tajante y sé que esto no cuenta con asentimiento general, ni mucho menos: Creo, radicalmente, que la Universidad, para salvaguardar su independencia y cumplir sus fines no debe solicitar ni admitir préstamos extranjeros, y cuando digo “préstamos extranjeros” sé que estoy utilizando un eufemismo: La Universidad no debe solicitar ni admitir préstamos de Estados Unidos.

En los últimos tiempos se ha especializado en los préstamos a la enseñanza, el B.I.D. El B.I.D. ha prestado para la enseñanza, utilizando los recursos del Fondo Fiduciario del Progreso Social. El F.F.P.S. fue creado por los Estados Unidos, y los recursos íntegros del F.F.P.S. provienen de Estados Unidos. En 1961, por un convenio entre el B.I.D. y el Gobierno de Estados Unidos, se le confió al primero la administración del Fondo Fiduciario del Progreso Social.

De acuerdo con la experiencia, de acuerdo con los textos, de acuerdo con las condiciones históricas, económicas y sociales de América Latina, digo que la Universidad no debe aceptar ni solicitar préstamos de Estados Unidos y que los recursos para la realización de la política de la Universidad, para el cumplimiento de sus fines, deben provenir de nosotros, y entre nosotros discutirse, lo cual no obsta, como ustedes comprenderán, porque la palabra nosotros engloba, a que en ciertos casos, para ciertas actividades, para determinadas investigaciones de costo muy alto, las Universidades de América Latina que se conserven libres conserven en un plano regional o continental, la construcción o la creación de laboratorios o de centros de estudio que tengan precisamente una finalidad regional o continental.

(Citas recogidas de la versión de prensa informando sobre la intervención del Dr. Quijano en el Seminario de la Universidad sobre el tema: “Bases Socio-Económicas de una Política Cultural Autónoma.”)

los jóvenes maestros en el encuentro latinoamericano de la juventud trabajadora

NORA CASTRO

Cuando por primera vez cerramos la puerta de un salón de clase y nos sentimos responsables de una galería de caras sorprendidas, nos planteamos un sin fin de interrogantes. Día a día fuimos descubriendo sonrisas, miradas inquietas. Pero también encontramos hambre, zapatillas rojas y desnutrición. Varias veces nos preguntamos en ese momento: ¿por qué? ¿hasta cuándo? ¿es ésta una realidad aislada?

El tiempo y los hechos nos fueron contestando.

Daniel era el noveno hijo de los Prado. Vivían a legua y media del pueblo, en un rancho pequeño, semiderribado por el viento. En una olla renegrida un par de boniatos y un hueso, anunciaban el almuerzo para toda la familia. Daniel no era una excepción en el grupo, ni en la escuela. Tampoco lo era en el país. Aquí y allá escuchábamos a nuestros colegas los mismos problemas. Esto era y es alarmante. Mientras unos pocos uruguayos agrandan sus campos y cuentas bancarias, nuestros niños no tienen el mínimo indispensable para una vida plena.

Esta es la verdad de nuestra escuela pública; la que vivimos todos y cada uno de los maestros uruguayos. Pero la situación es más grave aún. Quien haya comprendido cabalmente su tarea docente, no puede permanecer ajeno a la desocupación, a la pauperización de los hogares de nuestros alumnos. Y cómo no decirlo, a la creciente disminución de nuestro nivel de vida. Hay algo que nos está golpeando por igual, a padres y maestros. Algo que nos identifica y nos reúne. Que nos hace sentir más que nunca hermanados y solidarios.

Vivimos un tiempo nuevo. Todo nuestro pueblo lo sabe con la autoridad de quien lo padece. Hombres, mujeres, niños, y de manera muy especial los jóvenes. ¿Qué panorama se nos presenta a los jóvenes trabajadores uruguayos? ¿Al joven obrero, al maestro o al peón rural? Un mundo cada vez más complejo y difícil de vi-

vir. Sin derecho real a formar un hogar, a superarse como individuo, a mirar los días de frente, sin temor.

Pero dijimos que este es un tiempo nuevo. Y en todo lo nuevo los jóvenes reclaman su lugar aportando libremente, sin ataduras, lo mejor de cada uno. Esta inquietud no se circunscribe al Uruguay. Toda América Latina se convulsiona ante idénticos procesos y busca soluciones que le aseguren un destino mejor. Y los jóvenes también se pusieron en marcha.

Del 1º al 4 de mayo se reunieron en Montevideo, los representantes de las organizaciones juveniles obreras de Méjico, Costa Rica, Panamá, Colombia, Venezuela, Perú, Brasil, Paraguay, Chile, Argentina, España y Uruguay. De esta manera se constituyó el Primer Encuentro Latinoamericano de la Juventud Trabajadora. Pudimos confirmar que hay miles de niños como Daniel en la pampa argentina, en los llanos venezolanos, en el nordeste brasileño, o en los ingenios bananeros de Panamá.

Cada uno de los jóvenes participantes del Encuentro, nos acercó con palabras sencillas, con cifras, con hechos concretos, la verdad de sus pueblos. Son verdades que cargan el polvo y la desesperanza de decenas de años. Los que aquí nos encontramos, sabemos que todo esto fue la angustia cotidiana de nuestros padres, la nuestra propia ahora. Pero no queremos que sea la de nuestros hijos. Y las voces nuevas de la América de Bolívar y Artigas, no se resignan ante el dolor y la injusticia.

Durante cuatro jornadas los jóvenes latinoamericanos aunamos esfuerzos y voluntades procurando salir al sendero que se inicia, no como "rebeldes aventureros" sino conscientes de la importancia de esta gran empresa. Analizando con humildad pero sin tregua, los múltiples aspectos de la lucha que comenzamos bajo esta dimensión continental.

Sobre estos principios trabajamos, tratando con especial énfasis dos cuestiones:

—Los derechos de los jóvenes trabajadores.

—La solidaridad con los demás pueblos.

PROYECTO DE CARTA DE LOS DERECHOS DE LA JUVENTUD TRABAJADORA

Variados fueron los planteos acerca de los derechos de nuestra juventud, pues muchos son los paisajes socio-culturales y económicos de América. Pero hubo acuerdo, porque también hay innumerables coincidencias. Y así lo expresó la Carta.

"Hambre, miseria, desocupación, analfabetismo, limitación al acceso a la cultura, al deporte, y a la capacitación profesional, desnutrición, son las condiciones reales de vida de nuestros pueblos explotados, en cuyo seno la juventud trabajadora padece dichos males con particular intensidad.

"Esta situación tiene su responsable directo en la tutoría que el imperialismo norteamericano ejerce sobre nuestras estructuras económicas deformando su desarrollo al servicio de su estrategia de dominio y expansión."

"Los jóvenes trabajadores de América Latina, proclamamos con firmeza el inalienable derecho a liberar nuestras economías de la total sujeción al "área del dólar", a marchar al rescate de nuestras riquezas, hoy en manos de monopolios extranjeros, para ocuparlas en dar bienestar a los pueblos, ocupación plena, salarios justos."

Sin embargo, cabría preguntarse cuál es el motivo para que varias decenas de jóvenes entre los 16 y los 30 años se reúnan y exijan enfáticamente un nuevo destino. Las cifras hablan claramente: "El 45 % de la población continental es menor de 30 años. Del 15 % de la población activa que se encuentra sin trabajo su mayoría son jóvenes".

Como trabajadores de la enseñanza nos preocupó especialmente, ahondar y conocer las realidades educativas de los pueblos latinoamericanos. Debemos reconocer, que en algunas oportunidades, nos sorprendieron las noticias que los delegados nos arrimaban sobre este tema. Pero una vez más se trabajó seriamente para poder expresar la total gravedad de la cuestión y encontrar una solución para la misma. Grande fue nuestra alegría cuando unánimemente se aprobó esta resolución:

"En nuestro continente las estadísticas oficiales indican un porcentaje de anal-

fabetos que en diez países supera el 40 %. En Bolivia constituye el 61 % de la población; en Ecuador el 69 %; en Nicaragua el 85 %. De cada 100 niños que ingresan a la escuela, sólo 30 llegan a 6º año. En las zonas rurales, de cada 100 niños, 99 abandonan la escuela antes de este grado.

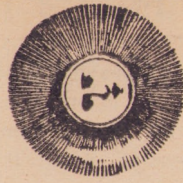
"En toda América Latina, por cada 10.000 niños que ingresan al 1er. año de escuela primaria, sólo 4 hijos de obreros o campesinos ingresan a la Universidad.

"Los jóvenes trabajadores proclamamos vigorosamente el derecho a la Enseñanza, a romper las barreras de la incultura que nos imponen las clases explotadoras. Señalamos la necesidad de luchar por la democratización de la Enseñanza, por la creación de fondos nacionales educativos que hagan realidad la escolarización obligatoria, laica y gratuita, con becas que permitan a los hijos de la clase trabajadora el ingreso a todos los niveles de la enseñanza; por la creación de escuelas técnicas, profesionales y agrícolas, de acuerdo a las necesidades del país, facilitando el ingreso a ellas de los jóvenes que trabajan y que la revolución científico-técnica está reclamando. Debe aprovecharse en primer término, los conocimientos de los egresados de las Universidades Nacionales, correspondiendo al esfuerzo de los pueblos por su preparación, y evitando su emigración en busca de trabajo."

LOS JOVENES TRABAJADORES LATINOAMERICANOS Y LA SOLIDARIDAD

"Estamos firmemente junto a ustedes. Vuestra resistencia, inspira nuestra lucha."

Así se expresaron los jóvenes sobre la lucha de los presos políticos de América. Pero también fue éste el espíritu general respecto a las batallas que libran los pueblos de todo el mundo por la paz y el trabajo. Allí estuvo presente la lucha del pueblo vietnamita, de Cuba, de nuestros hermanos negros de Estados Unidos, de los jóvenes caídos en mitad del campo. Pero debemos aclarar algo. Los jóvenes trabajadores tenemos conciencia de que la solidaridad va más allá de una declaración. Es el compromiso con nuestros hermanos —jóvenes como tú y yo—, a dar un paso adelante en este camino, a aportar un ladrillo más para la casa abierta al sol de América Latina.



¿ qué hacer ?

REPORTAJES SOBRE LA SITUACION EN PRIMARIA

PREGUNTAS

- 1.—Frente al presupuesto votado, inferior al elaborado por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria luego de su reducción por el Poder Ejecutivo, el Parlamento y la inflación:
 - a) ¿En qué porcentaje puede calcularse la disminución de los recursos reales de que el Consejo de Primaria dispone?
 - b) Qué aspectos del servicio educativo y del consiguiente programa del Consejo serán más duramente afectados, si tenemos en cuenta no sólo el crecimiento vegetativo sino una expansión de la enseñanza a la altura de la época.
 - c) ¿Qué medidas de emergencia considera Ud. merecen adoptarse al respecto?
 - 2.—En el marco de la política salarial del momento, ¿cómo resolver el cumplimiento de la ley de equiparación, vista la resolución de los Consejos de Secundaria y Universidad del Trabajo?
 - 3.—Con respecto al problema de la edificación escolar:
 - a) Existe una clara idea sobre la magnitud real de las necesidades y los recursos para resolverlas?
 - b) ¿Cuánto rinde el Impuesto de Instrucción Primaria y qué se puede esperar del producido de los bienes inmuebles de que el Consejo de Enseñanza es propietario?
-

responde

Dr. Oscar Schiaffarino

Presidente del C. N. E. P. y N.

1. La disminución de los recursos estará fundamentalmente vinculada al ritmo de inflación del año en curso. Estudiados los programas en sus distintas partidas, es conocido que el rubro creaciones ha sido parcialmente limitado. Sin embargo, en materia de cargos docentes ha sido posible cumplir con el plan de distribución en primeros años y también en terceros y sextos. Sólo no fue posible cumplir con el óptimo de 35 alumnos por maestro en segundo año.

a) En materia de enseñanza normal, se cumplió con el 100 por ciento de creaciones necesarias para todo el país (es conocido que la disminución de ingresos, con respecto a lo previsto, posibilita esto).

En materia de gastos, la incrementación realizada en el Presupuesto elaborado por el Poder Ejecutivo permite en términos generales absorber la inflación 1967; pero queda pendiente lo que ocurra en 1968, porcentaje imposible de prever.

b) El plan del C.N.E.P. y N., vista la respuesta anterior, se viene cumpliendo de manera aceptable en este primer año y nosotros contamos con que, de seguir siendo escuchados como hasta hoy, podemos continuar adelante con una obra positiva. Es indudable que el más grave problema existe en el programa de Edificación Escolar.

c) Manifestándonos en el plano realista en que pretendemos hacerlo, es evidente que las primeras medidas deben ser de orden interno en cuanto a una más racional utilización de los rubros. Para ello, es indispensable ajustar los resortes administrativos para la mejor utilización de las mismas. Es obvio que el ajuste a obtener de la Rendición de Cuentas, es absolutamente indispensable.

2. En estos momentos hemos hecho los planteamientos correspondientes ante el Poder Ejecutivo y el Tribunal de Cuentas. Es conocida la opinión del Consejo respecto a la defensa de tal equiparación para, en el futuro, terminar con el mecanismo poco elegante para el Magisterio, de remuneraciones de arrastre por lo que determinen otros entes de enseñanza.



3. a) A solicitud de esta Dirección, se está realizando doble estudio de necesidades exactas en locales escolares (radio de acción de escuelas existentes, ubicación de nuevos locales, posibilidad de obtención de bienes) que nunca había sido realizado en el medio urbano (se comenzó por el Depto. de Montevideo, para continuar con los demás centros poblados del país) y la concreción de un proyecto "standard" de local escolar para permitir el abaratamiento de su costo. Con esto estructurado, se intentará la búsqueda de financiación de un amplio programa de construcciones, dado que los planes de obras del Ministerio de Obras Públicas, en el quinquenio, no podrá por sí solo absorber el déficit existente.

b) El nuevo proyecto de recaudación del Impuesto de Primaria estará en marcha tal cual figura en la ley presupuestal, en julio 1968, y a partir de ese momento su rendimiento está estimado en 210.000.000 por año. Será justamente esta recaudación la que proyectamos esté destinada a la financiación escolar por la vía de convenios.

c) Respecto a los inmuebles sin utilidad escolar, no es posible dar una cifra exacta del rendimiento que podrán dar; pero es propósito de este Consejo proceder al remate de los mismos (en este mes de mayo se aprobará el primer remate de los bienes de uno de los departamentos que ya están con sus títulos en condiciones).

Sólo podemos agregar que el producido de estos bienes estará destinado a la construcción y refacción de más locales escolares.

responde

Juan L. Pons

Del Magisterio de Montevideo

Cabría antes formular dos previas puntualizaciones:

1º — El Presupuesto elaborado por el Consejo de Enseñanza Primaria se ajustó a una concepción "realista" y en ese orden de cosas fue positivo, ya que consideró la necesidad de satisfacer angustiosas necesidades de la Escuela. El movimiento de maestros, en particular el Movimiento Coordinador del Magisterio, apoyó ese programa y se constituyó en la garantía real de que el presupuesto no se mutilara al grado de impedir que se atendieran reclamos tan urgentes como la creación de cargos.

Los propios descuentos de sueldos que el Consejo le ha aplicado a los maestros por

su lucha, vienen a confirmarlo.

2º — La concepción del movimiento de maestros expresada en la gran Campaña de Escolarización de 1965 y en la Campaña por la Escuela del Pueblo de 1967, que lamentablemente no fue desarrollada a la altura de la primera, es también una concepción realista. Pero este "realismo" difiere esencialmente del oficial porque la concepción del magisterio en lucha es transformadora y la del Consejo y el Gobierno, conservadora en su misma esencia. Nada mejor que reiterar la cita de Wallon aparecida en el número anterior de esta Revista, para comprenderlo bien:

"Para algunos, nada puede parecer más científico que tener en cuenta los hechos tal como se observan en la realidad pre-

sente y encerrarse en sus esquemas para extraer de ellos las conclusiones prácticas. Es la actitud positivista. Pero hay otra, más auténticamente científica, que es la de tratar de modificar la realidad presente según nuestros planes y necesidades y no inclinarse ante ella como ante una necesidad absoluta y definitiva. Esto es lo que se puede llamar una actitud dialéctica pues el que se inspira en ella encadena sin término a sus designios las fuerzas correspondientes que él hace surgir de las realidades presentes, y a estas realidades modificadas según sus designios, nuevos designios. Es ésta la lanzadera del progreso".

I.— Es muy difícil concretar en una cifra el deterioro porcentual de cualquier presupuesto en las condiciones de crisis e inflación acelerada a la que asistimos, sin perspectivas de desaceleramiento y contención ni a corto ni a mediano plazo.

La estimación tendríamos que hacerla desde el momento en que el Consejo enuncia y calcula su presupuesto por programa —pasa por los relaceos impuestos por el Poder Ejecutivo—, hasta su inversión durante el lapso del ejercicio financiero y presupuestal del organismo.

Sabemos sí, ahora, por encima de qué índices y hechos económicos se mueve la turbulencia inflacionaria en relación con el presupuesto que nos ocupa:

Fue calculado a partir de un encarecimiento presuntivo del 110 % para el año 1967 que las estadísticas oficiales han ubicado en el 135'9 %, más el impacto resultante del hecho del ajuste cambiario a \$ 200.00 el dólar. Todo esto cuando el Poder Ejecutivo lo había reducido en un 40 % que el Parlamento aceptó.

El primer trimestre de este año acusa un encarecimiento acumulativo sobre el anterior del 30 % y el Gobierno estimula la aceleración con un nuevo ajuste cambiario de \$ 250.00 por dólar. Lo justifica aduciendo que el precio del dólar había quedado rezagado en relación con el aumento de precio de las demás cosas. Consideremos también que es en el curso de este año que se hacen las inversiones correspondientes a los rubros y partidas contenidas en aquel presupuesto.

Quantificar con aritmética simple una situación inflacionaria caótica y una política financiera invertida ("la desaceleración de la aceleración" con reajustes cambiarios aceleradores) es ilusorio. La simple suma de deterioros porcentuales acusados en el proceso, nos deja a mitad de camino en esta cuestión. Y es más: el criterio del FMI es que las inversiones para la enseñanza no son redituables, y por tanto

no operativas para el "despegue" en la concepción "desarrollista".

La incidencia mayor se tiene que registrar en lo que llamaríamos "bienes de consumo" para la enseñanza. Si todo es más caro, también necesariamente tienen que ser más caros los maestros, funcionarios y personal que atiende el servicio y los locales donde se realiza; la expansión de la enseñanza, el propio crecimiento vegetativo del alumnado, la creación de cargos, la apertura de nuevas escuelas, su equipamiento, se verán perturbadas y detenidas. Las creaciones de cargos que se registran en este momento son "a precio viejo".

El aprovisionamiento de medios para enseñar es difícil y puede llegar a ser nulo y el principio de gratuidad una entelequia: libros, cuadernos, papel, revista escolar y todos los útiles tenderán a disminuir verticalmente en Proveeduría Escolar e incluso a desaparecer, como ya ha ocurrido con algunos en casos anteriores, como desaparecen de la cartera del escolar por lo astronómico de los precios en plaza y la imposibilidad de adquirirlos en los hogares modestos. Crece la masa de niños cuyos hogares están afectados por la desocupación y el paro forzoso, y se cuentan por miles los que viven de la "basura".

La cuestión del alimento y el vestido es un problema social tremendo y con el precio de los alquileres la gente ya no sabe dónde va a vivir: la "obligatoriedad" y la "asistencialidad" son correlatos de un deber que se hace derecho. El derecho del niño a recibir la asistencia necesaria para tener acceso al cumplimiento del deber de educarse. Los rubros de asistencia social escolar que ya eran deficitarios crónicos y devirtían en gran medida las funciones de las Comisiones de Fomento-Escolar (¡hasta cuando seremos "mangueros" perpetuos! decía, con razón, una Directora) provocarán restricciones muy severas en los servicios de Copa de Leche y Comedores Escolares, tal vez superiores a los niveles de necesidad que conocimos cuando la dictadura en el año 1933.

II.— Las medidas de emergencia deben ser de dos órdenes: Una, refuerzo de todos los rubros de Gastos y de Sueldos y creaciones para este año en esta Rendición de Cuentas, con créditos y anticipos especiales a cuenta de tales aumentos obtenidos del Gobierno, como resultado de la legítima presión que ejerzan en ese sentido el Consejo de Enseñanza, los maestros y la opinión pública. Es decir, que haya

escuelas y clases y maestros para todos los niños.

Otra, creación por ley de un Fondo Nacional de Escolarización (unos \$ 250 millones) que asegure: que todos los niños vayan a la Escuela y asistan regularmente.

La administración de este Fondo podría estar a cargo de Comisiones a nivel distrital y de integración representativo-popular, además de la inspección y directores del distrito.

Sobre recursos para la enseñanza recordemos que el 9º Congreso de CEA estableció, apoyándose en estimaciones de organismos internacionales, que las inversiones debieran ser de un 6 % del producido bruto nacional y que en nuestro país eso no ocurre ni en la tercera parte, con el agravante de que registra un 5 % de descenso en el cuadro del crecimiento del producto bruto interior.

Equiparar. Comparar una cosa con otra considerándolas iguales o equivalentes. Muchos años de planteamientos y movilizaciones costó al magisterio obtener esta comparación para establecer las equivalencias con iguales funciones o trabajo en otras ramas de la enseñanza. El magisterio resultaba sistemáticamente postergado al establecerse sus retribuciones en los escalafones presupuestales. Ahora es una ley y si en el escalafón de Primaria no se establecen las debidas equivalencias con respecto al escalafón de Secundaria, el organismo está en omisión. La ley es clara, neta: equiparación de Primaria con Secundaria, y no al revés. ¿Qué el Consejo de Secundaria aparece como más "generoso" al determinar los sueldos porque se integra con representantes directos del gremio? Preferimos la misma pregunta, pero a la inversa: ¿no será que el Consejo de Primaria aparece como más "mezquino" porque se integra exclusivamente por representación y reparto partidario, a pesar de las "buenas intenciones" expresadas en la Constitución con respecto a la representación gremial? Así es más fácil que "funcionen" las normas de "contención" salarial que tan rotundamente defendía Acosta y Lara a nombre del Gobierno; y si bien es cierto que le dieron la baja sin derecho a cargo diplomático o misión en el exterior ni para una gira de descanso, ahí queda el FMI que es el verdadero "instructor" de la política económica y financiera del país.

¿Qué la plata no alcanza para equiparar porque la partida votada en el presupuesto no alcanza para eso? Tenemos entendido que las Rendiciones de Cuentas son anuales y tienen, entre

otros cometidos, resolver esas insuficiencias; a no ser que el organismo tenga otras "instrucciones". Porque el Gobierno acaba de proceder a un reajuste cambiario llevando el dólar a \$ 250.— al mismo tiempo que afirmaba: "El gobierno espera que la fuerte desaceleración del proceso inflacionario que se ha propuesto obtener...; no será necesario, por tanto, conceder nuevos aumentos de sueldos durante 1968".

¿Qué Primaria y Secundaria son Entes distintos y Autónomos? Pues que lo arregle el Tribunal de Cuentas, que tiene facultades para dictaminar; pero que dictamine en función de la ley de equiparación, observando la omisión de Primaria. Ellos pueden... si quieren.

III.— Hace pocas semanas se inauguró un local escolar en Montevideo que costó \$ 20 millones; también en el interior se han inaugurado algunos; Roger Valet regaló otros; con 7 millones el Sr. Gallinal llevó adelante el Plan de Emergencia con una buena lista de escuelitas rurales construidas esencialmente con el aporte vecinal en materiales, trabajos y recursos; el esfuerzo empeñoso de muchos directores ha determinado la realización por convenio de importantes refacciones y ampliaciones en decenas de locales. A pesar de todo, el ritmo de construcciones no ha sufrido en lo fundamental ni desaceleración "ni aceleración" con respecto al momento en que el Movimiento de Apoyo y Defensa de la Escuela Pública, en base a un censo sobre el estado y condiciones de los locales escolares, calculó que de mantenerse el ritmo de construcciones y reparaciones se necesitarían 150 años para resolver el problema. Este movimiento elaboró un proyecto de ley para un plan de 10 años que ingresó y se enterró en el Parlamento, con el silencio ominoso de todos los Consejos que han existido de entonces al presente, seguramente porque su financiación no era del agrado de latifundistas y grandes empresarios. Una idea de la magnitud del problema la puede dar el hecho de que si se pusiera toda la industria de la construcción existente al servicio exclusivo de asegurar a cada escuela un local adecuado, la empresa demandaría varios años para su ejecución. En cuanto al producido del impuesto y los cuantiosos bienes raíces patrimonio del Ente que no tienen destino escolar o afín con sus servicios, constituyen para nosotros verdaderos misterios de "cajas negras", a pesar de los reiterados pedidos gremiales de información pública que se han formulado ante los distintos Consejos desde hace por lo menos 15 años.

notas sobre la realidad universitaria

Ing. GERARDO RODRIGUEZ

Precisar el concepto de qué es realmente en nuestro presente contexto histórico la Universidad de la República constituye por sí solo una tarea compleja.

Muy diversos factores, a veces de insospechada significación, inciden en su realidad actual. Su desarrollo histórico, en algunos aspectos, una ya rica tradición, su variedad de funciones, contribuyen a conformar en el espíritu de quienes están dentro y fuera de la Universidad y de acuerdo a sus ideologías e intereses una imagen de naturaleza muy diversa, que genera formas de sentirla también diversas.

Por su origen, por las luchas que la hicieron realidad, por ser bandera y sostén doctrinario de los movimientos universitarios más avanzados, por su alto grado de adecuación a la realidad histórica, más que por su significación jurídica, usaremos la Ley Orgánica de la Universidad. Allí se establece en su

"Art. 2: Fines de la Universidad. La Universidad tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación por el ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomiende. Le incumbe, asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno".

Si se concibe la enseñanza a todos sus niveles como manifestaciones adecuadas a la situación del educando, de un mismo proceso, cuyo objeto es la formación del hombre capaz de vivir en la sociedad nueva que se construye y comprometerse en esa construcción; este objetivo debe vertebrar la doctrina de cada nivel.

La Universidad aparece, entonces, como la culminación deseable del proceso educacional, donde se concretara a nivel "superior" y sobre una base científica proveniente de todas las

disciplinas que allí se estudian la formación de este hombre para la nueva sociedad.

Naturalmente, las necesidades de los sectores dominantes de la sociedad han deformado ese contenido —al cual estuvo mucho más próximo en sus orígenes medioevales— hacia el profesionalismo, esto es la trasmisión de técnicas útiles, directa o indirectamente a los intereses de esos sectores.

Entre los aspectos más interesantes de esta subordinación figura el lugar ocupado por las ciencias aplicadas en la vida universitaria, las que fueron desconocidas hasta fines del siglo pasado y presentadas hoy con carácter mesiánico a la luz del "desarrollismo".

Mucho más arduo resulta, en cambio, progresar en el conocimiento e investigación científicos de los campos sociales, económicos y políticos, donde la subordinación a la ideología de clase toma formas tan efectivas como sutiles.

Pero además de la producción de profesionales y de conocimiento científico original o aplicado, aparecen en el citado art. 2º de la Ley Orgánica, conquistada en la calle, codo con codo con las organizaciones obreras, otras funciones que recogen una tradición —que existía en nuestra Universidad y en diferente grado en las de Latino América— que establecen su participación en el proceso político-social. Estas funciones se vinculan mucho más directamente con las grandes corrientes ideológicas que pugnan por decidir la suerte de nuestra estructura social.

No significa esto, en forma alguna, que las primeras no estén tan condicionadas como las últimas por la filosofía que domina su creación. Pensamos sin embargo, que su naturaleza técnico-docente restringe la comprensión y el interés de quienes están fuera de la Universidad, como también, que su incidencia tiene, algunas veces, formas sutiles de manifestarse que se le escapan a quienes tienen un pensamiento poco politizado, aun dentro de la Universidad.

Son ejemplos, el contenido de los programas, la metodología de enseñanza, la proporción del trabajo docente destinado a la enseñanza y la investigación, la orientación de ésta, la necesidad de extender fuera del medio universitario

los frutos de una alta capacitación colaborando en la orientación del trabajo en niveles de menor especialización, la creación de una tecnología, y más en general el desarrollo de una cultura orientada a la salvaguardia de los intereses nacionales, etc.

Pensamos, también, que al enjuiciar el comportamiento de la Universidad desde el punto de vista de su participación en la transformación política, social y económica que ya se anuncia con carácter inevitable en nuestra América y en particular en nuestro país, no debe creerse que estas manifestaciones tengan una significación menor.

Pero sucede que las que constituyen un pronunciamiento expreso sobre problemas vinculados a esa transformación llegan más fácilmente a amplios sectores de la ciudadanía y contribuyen más fácilmente a dibujar la orientación ideológica universitaria.

Así, por un lado, los sectores regresivos utilizan todos sus medios para atacarla cuando estos pronunciamientos los enfrentan. La historia reciente nos ilustra acerca de concertadas campañas donde varios órganos de la llamada "gran prensa" se disputan el primer lugar en materia de falsedades, historias inventadas, deformación intencionada de los hechos, etc. Las amenazas a la autonomía se repiten tratando de intimidarla cuando los hechos sociales hacen irrenunciable el derecho de la Universidad a pronunciarse sobre ellos. El propósito de debilitarla por la vía de cercenar recursos económicos es practicado en cada oportunidad, convirtiendo las luchas presupuestales en luchas de significación política, hecho del cual tienen conciencia **relativamente** pocos universitarios.

Por otro lado, cada día más, se construye una sólida alianza entre los sectores ideológicamente avanzados de la sociedad y las mejores fuerzas universitarias. Cada día se comprende, con mayor claridad, que el desarrollo de la Universidad no es un hecho aislado dentro del proceso general de transformación de la estructura política, social y económica de la sociedad a la que sirve. Más aún, puede afirmarse que la búsqueda de soluciones a problemas de naturaleza universitaria es otra vía de acceso a la comprensión de la necesidad de un cambio revolucionario. Es frecuente que los propios representantes de las clases dominantes encuadren la discusión de las necesidades universitarias en el marco de la realidad nacional, poniendo en evidencia que el desarrollo reque-

rido de estos servicios está supeditado estrechamente al de todas las fuerzas productivas. Esta idea se resume magníficamente en un fragmento de las palabras con que el Prof. José L. Massera agradeció el título de Profesor Emérito, que con toda justicia le otorgó la Facultad de Humanidades y Ciencias al abandonar aquella Casa de Estudios. Con envidiable poder de síntesis dijo: "No niego que este apartamiento fue un hecho doloroso para mí. Hay quienes me lo reprochan. Sin embargo, en lo más íntimo no creo justo este reproche. Porque en última instancia, mucho más allá y mucho más profundamente que a través de la virtualidad de los aportes personales al desarrollo de la ciencia y la cultura, este desarrollo depende necesaria y esencialmente de la culminación de las profundas transformaciones económicas, sociales y políticas que hoy maduran en toda América Latina. Y al concentrar clara, ahora íntegramente mi vida a la lucha por esas transformaciones, estoy seguro de no traicionar a la



ciencia, sino que, por el contrario, creo servirla de la mejor manera posible”.

Todo lo dicho contribuye a considerar la Universidad como un lugar importante de enfrentamiento de las diferentes tendencias ideológicas. Es caja de resonancia de las luchas y las angustias de los trabajadores. contribuye en la defensa y desarrollo de las libertades democráticas, base que permite el trabajo progresivo de las fuerzas sociales, denuncia con objetividad los frecuentes atropellos del imperialismo a los pueblos explotados en lucha por su liberación, se define en general y con claridad en el sentido de las ideas que promueven y consolidan el desarrollo histórico.

El problema que nos interesa dejar planteado es el de las causas por las cuales se define esta orientación de la Universidad. Por qué contribuye a servir un proceso revolucionario, que naturalmente no dirige, en clara oposición a los intereses de clase burgueses, clase de donde proceden, prácticamente en su totalidad los conductores y usufructuarios directos de los servicios universitarios.

Parece claro que contribuye a esta definición el proceso general de deterioro de las condiciones de vida de los trabajadores, que afecta a los estudiantes, por la situación personal o familiar, así como también a docentes y egresados. Sobre cada orden esta incidencia se manifiesta con formas distintas cuyo análisis se apunta por varios lados, pero resulta todavía insuficiente. Como idea general puede decirse que más universitarios comienzan a comprender que la concreción de sus aspiraciones personales se encuentra supeditada cada vez más a la concreción del proceso revolucionario que vuelque a los valores de la cultura, la ciencia y la tecnología los recursos necesarios para su desarrollo.

Pero debe reconocerse que aun en períodos en que la Universidad ha tenido un carácter más estrechamente vinculado que hoy a las clases dominantes, prosperaban en su seno corrientes avanzadas con relación al medio. Pensamos que contribuyó a ello y sigue pesando aún como factor de consideración, la naturaleza científica de los estudios que allí se cumplen, que crean una actitud crítica y una metodología del pensamiento propicia al conocimiento objetivo. Esto no significa desconocer las enormes limitaciones aún imperantes, especialmente en aquellas disciplinas que más directamente vinculadas se encuentran al pensamiento filosófico, político, social y económico.

Si así fuera, se comprende la importancia que deben prestarle a estos aspectos de naturaleza docente las fuerzas interesadas en conservar y mejorar los valores de la acción universitaria, aún a la luz de los intereses puramente políticos. Interesa así, desterrar la enseñanza orientada exclusivamente a la repetición de textos, con su apariencia erudita y objetiva, cuando la verdadera objetividad nace únicamente de la actitud crítica de quien enseña y de quien aprende. Bajo aquella forma de enseñar se esconden los intentos de conservar ideas ya superadas por el desarrollo del pensamiento y sustituidas por otras de naturaleza más científica. Recoger y procesar las experiencias de nuestro país, verificar la validez de las doctrinas a la luz de esas realidades, estudiar el camino seguido y los errores y aciertos de otros pueblos que han cumplido un desarrollo histórico superior, asentar una cultura profesional que recoja todo lo valioso de nuestra herencia cultural y del pensamiento de nuestros próceres. Mantener, asociado a su carácter científico, el alto nivel de los estudios universitarios, que promueva el deseo de llegar al conocimiento esencial de los fenómenos.

Estas ideas no pretenden desconocer la influencia dominante que en la formación de la ideología de los egresados de la Universidad y también en la de quienes permanecen vinculados a ella tienen la extracción de clase y las formas de vida individuales, pero pretenden señalar algunos aspectos también determinantes, que tienden a explicar, precisamente, la clara contradicción entre los intereses de clase de la gran mayoría de los universitarios (docentes, estudiantes, egresados), y las posiciones progresivas, consecuentemente populares y de solidaridad con el movimiento obrero que se definen cada día más claramente en el medio universitario.

Es indudable el fracaso de la enseñanza universitaria para dar carácter deficitario a la ideología del movimiento estudiantil, en cada uno de sus egresados. En general, éstos se convierten en defensores de los intereses de clase dominantes en la sociedad una vez incorporados al ejercicio profesional, hecho que tiene algunas causas muy claras.

Este fracaso puede tratar de corregirse, desde dentro de la Universidad solamente con una sólida formación científica, muy especialmente en materia social, económica y política que consolide y desarrolle la natural sensibilidad del joven frente al primer problema de nuestro tiempo: el proceso revolucionario.

La Enseñanza Técnica no puede ser objeto de un enfoque abstracto, sino que debe ser considerada con los condicionantes que el sistema educativo y la propia estructura del país le imponen.

En tal sentido, corresponde señalar para nuestro país las características generales de todos los países subdesarrollados de nuestro continente: su dependencia del capital monopolista extranjero y el sistema latifundista de tenencia de la tierra, con el monocultivo y la explotación extensiva, la estrechez del mercado interno, las necesidades de mano de obra, de mano de obra especializada y del nivel de ocupación profesional.

Las circunstancias anotadas más la insuficiencia permanente de los recursos necesarios, determinan que desde la transformación de la "Enseñanza Industrial" en "Universidad del Trabajo", en 1942, en lo fundamental, no haya habido cambios ni en el enfoque ni en el nivel de la enseñanza que el Organismo brinda. Cuando el laboratorio y la experimentación científica constituyen la base fundamental de la enseñanza técnica, en medio de un crecimiento de la técnica y la tecnología sin precedentes históricos, la Universidad del Trabajo sigue ofreciendo el mismo tipo de enseñanza artesanal apenas para algunas de las técnicas fundamentales sin abordar aún la capacitación en técnicas relativas a la extracción e industrialización de materias primas nacionales tales como la carne, el cuero, la lana, la pesca, etc.

El cuadro que sigue muestra la incidencia de la UTU en relación con las industrias del país (sector secundario) para las que se realiza la enseñanza a través de escuelas politécnicas generales y escuelas e institutos especializados en la capital.

INDUSTRIAS MANUFACTURERAS.

Industrias tradicionales: alimentos (X) 17.1 %; bebidas (X) 3.5 %; tabaco (X) 0.7 %; calzado, vestimenta (') 19.5 %; textiles (X) 10.0 %; madera, corcho (') 4.8 %; muebles (') 2.9 %; cueros, pieles (X) 1.5 %; pepal, productos afines (X) 1.3 %; imprentas (') 2.8 %; caucho (X) 1.4 %; productos químicos (X) 3.5 ñ.

Industrias dinámicas: petróleo, carbón (X) 4.2 ñ; otros minerales no metales (X) 4.7 %; industrias metálicas básicas (') 1.0 ñ; productos metálicos (') 3.5 %; material de transporte (') 8.5 ñ; diversas 2.5 %.

(') Areas en que la UTU está haciendo algo para satisfacer las necesidades del país.

¿somos conscientes de la enorme importancia de la enseñanza técnica?

MARIA DEL CARMEN GARCIA



(X) Areas donde hay ausencia casi total de formaciones relacionadas.

(PRESUPUESTO POR PROGRAMAS. UTU, st. de 1967, pág. 9).

Como puede apreciarse, casi el 50 % de las industrias manufactureras no son atendidas por la Universidad del Trabajo. La gran mayoría de las que atiende trabajan con materia prima extranjera.

En lo relativo al sector primaria (industrias extractivas), la Universidad del Trabajo imparte enseñanza a través de las Escuelas Agrarias generales y especializadas que atienden, las primeras, la formación de "expertos agrarios" para las tareas generales del campo, y, las segundas, la formación en avicultura, lechería, enología, etc.

Por su parte, los Institutos y Escuelas de enseñanza comercial en Montevideo, y los cursos de Comercio en el Interior, atienden la formación, a nivel medio, para el sector terciario.

No sería preciso el panorama expuesto, si no se le completa con el examen de la matrícula de U.T.U. y su distribución por especialidades, como asimismo el rendimiento de los estudios.

Al respecto, cabe señalar, para 1967, en cifras globales, una población estudiantil de 24.000 alumnos, distribuidos de la siguiente manera:

SECTOR PRIMARIO: 700 (Escuelas Agrarias).

SECTOR SECUNDARIO: 16.200 (Enseñanza Industrial).

SECTOR TERCIARIO: 5.000 (Enseñanza Comercial 4000 y "Cursos de Belleza" 1.000).

CURSOS NO PROFESIONALES: 2.000.

Es decir, que aproximadamente el 66 % de la matrícula corresponde a enseñanza que atienden el sector secundario, cerca de un 20 % al sector terciario, y apenas el 3 % al sector primario.

Montevideo tiene más del 50 % de la matrícula de las escuelas urbanas; dentro de ella, las escuelas especializadas alcanzan el 72 %. En éstas la enseñanza comercial, ocupa el 31 %, mientras que a partir de 1958, las dedicadas al sector industrial han sufrido un notorio descenso en la matrícula.

Si se tiene en cuenta que el censo de población (1963) arrojó la cifra de 1.001.300 para la población económicamente activa del país, se deduce que la matrícula de la Universidad del Trabajo es notoriamente baja, como lo expresa el siguiente cuadro:

Sector	Población activa	Matrícula de UTU
PRIMARIO	200.000	700 alumnos
SECUNDARIO	270.000	16.000 "
TERCIARIO	504.000	5.000 "

Son diversos y complejos los motivos de esta situación. Corresponden, como ya se señaló, a problemas estructurales y socio-económicos, a lo que debe agregarse la carencia de cursos relacionados con la industrialización de materias primas nacionales, la "estimación" social según la cual se jerarquiza más, en el momento de la opción, a la Enseñanza Secundaria, la estructura del sistema educativo que impide al estudiante de UTU el pasaje a otras ramas de la enseñanza media y el acceso a la Universidad de la República, más la carencia de todo tipo de asistencia social al estudiante y al egresado.

El rendimiento de los estudios en la UTU alcanza muy bajo nivel; se expresa en los índices de aprovechamiento escolar, de deserción y de egresos.

Se observa al respecto que el 50 % de la matrícula está en 1er. año, el 25 % en 2do. el 18 % en 3er. y el resto, 4 %, en los segundos ciclos de los Institutos especializados.

El insuficiente nivel cultural con que muchos alumnos ingresan, y los factores socioeconómicos que compelen a gran número a abandonar sus estudios para incorporarse a la producción, constituyen los determinantes principales de esta situación.

Las consideraciones precedentes muestran la existencia de factores estructurales, económicos y sociales "extraescolares" que condicionan fuertemente el nivel y la eficacia de la capacitación técnica que la Universidad del Trabajo imparte.

La orientación y el contenido de la enseñanza que ofrece, deberá sufrir grandes transformaciones para adecuarse a las exigencias técnicas y sociales de la función que le compete, la imprescindible diversificación y los requerimientos científicos de la época.

secundaria y la experiencia reformista

WASHINGTON VIÑOLES

Desde comienzos del año 1963 Enseñanza Secundaria ha iniciado una experiencia reformista que se ha denominado, a veces, Reforma de Enseñanza Secundaria y otras, Plan 63.

Esta experiencia reformista se inició en catorce "liceos pilotos", cuatro en la Capital y diez en el Interior. Luego se ha ido extendiendo a nuevos liceos y solamente inconvenientes de orden económico, falta de locales y material didáctico, han impedido que la extensión cobrara mayor volumen. Aunque parezca una paradoja, se nos ocurre que esta circunstancia ha resultado un elemento positivo, porque hizo que los hechos mismos impusieran una pausa necesaria para valorar y repensar el problema de la Reforma enmarcándolo en la realidad nacional y sacándolo del plano de la pura especulación teórica.

Muchos docentes y varias Asambleas de Profesores han podido, entonces, analizar y estudiar más a fondo los problemas que la experiencia reformista implica.

Fruto de esta meditación y de este estudio es un libro, que nos parece poco conocido y que, por lo mismo queremos comentar y, en gran parte, parafrasear. El libro se titula: "Educación y Conciencia Social". Su autor: el Profesor Eugenio B. de Melo, asiduo estudioso y compenetrado de nuestra realidad educativa. Dicho libro comienza con una "Advertencia" que dice así:

"La casi totalidad del material seleccionado al efecto de este estudio corresponde a fuentes oficiales o aceptadas como tales. Ello contribuye a poner en evidencia la contradicción en que caen quienes acusan de subversivos y enemigos de la libertad a todos aquellos que consideran que la verdad ha de ser condición fundamental de todo proceso educativo".

A esta "Advertencia" sigue un "Prefacio" que creemos oportuno transcribir íntegramente:

"El pueblo mismo debe poseer una visión de un mundo mejor y la voluntad para lograrlo; y esto sólo puede lograrlo la educación". Enseñanza y Capacitación. Ed. Sudamericana (N.U.). Suscribimos plenamente lo antedicho, dice el autor, pero en el entendido de que esta educación no debe circunscribirse al aula. El aula

puede contribuir en forma eficaz a este propósito, pero nunca realizarlo por sus propios medios. Otros factores educativos deben operar y aún así, para que esa visión cristalice, es necesario que la realidad sustancial que rodea al hombre ofrezca un mínimo de condiciones favorables. **Educación es propender a que todos los factores que contribuyen a modelar el espíritu humano concurren a la formación de una conciencia social determinada.** Entre estos factores modeladores se hallan los materiales y entre ellos los económicos. Es ilusorio, pues, pensar en una política educativa de cierta envergadura cuando se subestiman estos elementos. Bajo tales condiciones lo más que se podrá pretender es, precisamente, la consolidación de una conciencia proclive a la búsqueda de un mundo mejor, pero nunca una educación integral del hombre. Para esto se necesita la concurrencia de todos aquellos factores que hacen que el ser humano sea tal y no un simple juguete de las circunstancias".

El autor acota a continuación: "Hablar de una prioridad cultural es desconocer la esencia misma de la educación. No hay tal prioridad, lo que se impone es la simultaneidad.

"Plantear las posibilidades de un mundo mejor, de una sociedad distinta, de un nuevo modo de vida, sin modificar el medio, sin procurar que las condiciones materiales faciliten su advenimiento, es jugar un poco con las ilusiones humanas. Toda educación que enfrenta al medio sin modificar sus condiciones materiales, a la larga es neutralizada por éste. Sin modificación simultánea de las condiciones ambientales no hay educación. Podremos efectuar una tarea de esclarecimiento popular, hacer que la masa tome conciencia de sus posibilidades en la lucha por un mejoramiento de la sociedad en que vive, pero jamás brindarle una educación integral.

"Estas consideraciones nos llevan a plantearnos ciertas interrogantes con respecto a la reforma que estos momentos ensaya nuestra Enseñanza Secundaria. ¿Es posible una educación como la que postula el Plan 63 sin una transformación correlativa en lo económico que implique:

creación de fuentes de trabajo, conquista de nuevos mercados para nuestros productos y abandono de la monoproducción? (La CIDE propone como metas del desarrollo social del país para el decenio 1964/74, el incremento de la industrialización, transformación de las estructuras agrarias y la búsqueda de mercados externos).

“¿Qué proyecciones de futuro tendrá el Plan 63 dentro de la sociedad uruguaya tal como se halla organizada?”

“Es lo que nos proponemos averiguar a través de un triple enfoque de nuestro complejo educativo”.

Así concluye el autor del libro que comentamos el “Prefacio”. Hemos querido transcribirlo íntegramente porque da la tónica del enfoque y muestra la seriedad del mismo.

La obra consta de cuatro capítulos: “El complejo aula-medio”, “El educador”, “El educando” y “Fundamentos doctrinarios del Plan 63”. Nos ocuparemos solamente del 1er. capítulo y, dentro de él, apenas de algunos aspectos, pero que consideramos de suma importancia porque a través de ellos se advierte hasta qué punto la Reforma de Enseñanza Secundaria no ha clarificado debidamente sus objetivos sustanciales. El autor del libro que comentamos señala que el gran lastre de la Reforma, es la ausencia de una reforma paralela en nuestras relaciones de producción que aparezca otra forma de vida, generadora de una nueva psicología social.

Se planteó, dice el autor, una nueva educación, se creó una dinámica educativa, destinada a actuar en una sociedad que mantiene, a cuatro años de iniciada la experiencia, las mismas estructuras que la llevaron a la situación crítica que hoy padecemos. Se dio impulso a una nueva orientación educativa sin intentarse siquiera un esbozo previo de una filosofía social correlativa que sirviera de punto de referencia al Cuerpo docente en su nueva actitud pedagógica. Esto hará que este intento reformista choque, con variada intensidad según los medios con la asfixiante barrera axiológica de una moral positiva que no se corresponde con su espíritu.

Sin desconocer que todo intento educacional puede no ser vano mientras subsistan las condiciones materiales que engendraron el actual complejo socio-cultural, el autor afirma que no se lograrán las metas anheladas hasta tanto aquella realidad no se modifique.

Recuerda más adelante el autor una afirmación contenida en un informe del Primer Seminario

Interamericano de Educación Secundaria celebrado en Santiago de Chile en 1954/55: **“para educar, lo primero es crear un ambiente favorable a la acción que queremos ejercer”.**

Y se pregunta: “¿Existe ese ambiente favorable en nuestro país? y, en caso de no existir, ¿habría posibilidades de crearlo? ¿En qué grado puede el aula modificar al medio en caso de discordancia ideológica?”.

Entonces a considerar los fines de la enseñanza establecidos por el Plan 63 y realiza un balance estimativo de sus perspectivas dentro del ámbito social en que deberán realizarse.

Se refiere, en concreto al programa de primer año de “Educación Moral, Social y Democrática” y al abordar el tema “Capacitación para la vida nacional e internacional” dice:

“Concluye el Programa de Ciencias Sociales: “Fomentar el desarrollo de la voluntad y del espíritu generoso, en beneficio de la colectividad”... “Dar visión exacta de la realidad nacional en todos sus aspectos a fin de conocer los valores, los problemas y las posibilidades de nuestro país”.

Y luego pregunta con palabras de Dewey: “¿Se debe permitir la crítica del orden social existente? ¿En qué forma, si se permite? Se puede educar realmente a los alumnos para que participen efectivamente en la vida social si se excluyen todos los problemas polémicos?”

Y luego continúa: “Hay un clima ambiente espiritual que permita al profesor uruguayo, hoy y aquí, cumplir, libre de todo riesgo, personal, con estas aspiraciones del programa?”

El autor realiza, a través del libro que venimos parafraseando, una serie de importantes observaciones sobre la experiencia reformista que Secundaria está realizando.

El tema es apasionante. De hecho, el libro de Eugenio B. de Melo viene a constituir una apertura de discusión a elevado plano. Y es obligatorio opinar al respecto.

W. V.



RAUL AGOSTO
ARMANDO FERNANDEZ
ALBA MACHIN



Un aspecto importante a destacar es la falta de renovación de métodos de educación física acordes a una nueva realidad educativa. Si bien es cierto que se han realizado programas, es necesario ajustarlos a nuestra realidad socio-económica, para hacerlos viables y no quedarnos solo con las palabras como hasta el presente. NO HAY PROGRAMAS formales ni planes. No se ha intentado la implantación del planeamiento de la educación física en relación con el planeamiento integral de la educación. Existe además una evidente falta de coordinación para una política educativa común.

La responsabilidad de la crisis actual de la educación física es difícil de adjudicar. Por un lado la falta de conciencia social reflejada en carencia de recursos para el Organismo oficial encargado de impartirla de este agente educativo. Esto, ¿es consecuencia de su estancamiento y en muchos casos de distorsión de su cometido específico, o por el contrario no ha habido la audacia necesaria para impulsarla debidamente, por falta de visión de sus hombres para disponer determinados elementos que posibilitaran una realización mínima? Ambas son determinantes de la situación actual: falta de medios por una falsa valoración de este agente educativo y falta de realizaciones concretas con objetivos precisos por carencias fundamentales en la conducción del Organismo rector. Cabría agregar justificativos que determinan un círculo vicioso: falta de personal docente a distintos niveles, racionalización de los servicios, etc.

Esta larga espera para realizar nuestra educación física, agregado al desinterés del Estado por solucionarla, ha perjudicado a nuestros niños de hoy y de no iniciarse de inmediato el cambio necesario, las futuras generaciones han de sufrir con mayor agudeza la situación actual en franco declive.

QUE HACER?

1 — Iniciar un cambio radical en su estructura con una concepción ajustada a la realidad actual. Esto supone dos aspectos: a) Por un lado la revisión sobre la estructura actual de la CNEF, como Organismo estatal en su más amplio sentido, y b) La implantación inmediata del planeamiento de la educación física que estará asociado a una intensa campaña de esclarecimiento por todos los medios, a ritmo sostenido por va-

educación física en crisis

PARTE 2a.

rios años, llegando a todos los habitantes del país, sobre la necesidad, valor e importancia de sus fines. El planeamiento supondrá, entre otros aspectos, estudiar la adecuación entre agrupamiento y población por encima de la cual habría sub o sobre —equipamiento. Sin estudio previo sobre la densidad de la población, dada la orientación actual de la CNEF, se presentan dos alternativas: alto costo operativo "per cápita" o inadecuación del equipamiento a las necesidades. Supondrá en fin el planeamiento hacer: el diagnóstico, la programación, la ejecución y finalmente la evaluación.

Los mencionados son solo dos de los grandes problemas a resolverse. En directa relación deberán considerarse conjuntamente:

1 — La provisión de los recursos necesarios para la realización de la educación física con una intensidad suficiente. Ello comprenderá la construcción, recuperación y mejoramiento de instalaciones deportivas.

2 — Coordinación con otros Entes de la Enseñanza para realizar una real política educativo-física en función de un plan integral.

3 — Adecuación de las Plazas de Deportes a nuestra época, que compense la pérdida de vigencia como tales. El Plan de Acción de 1946 previa soluciones integrales en este aspecto, aunque muy costoso. Debe cambiar el sentido de lo que actualmente es una Plaza de Deportes y adecuarlas para que sean el Centro de la Comunidad con un gran espacio cerrado para la realización de actividades deportivas, sociales y culturales; e instalaciones al aire libre.

4 — Apertura del escalafón docente que data del año 1928. Su reestructura es impostergable para una mejor prestación del servicio y la racionalización para el mejor cumplimiento de esta disciplina en todo el país. Sin un cuerpo de Profesores correctamente esfolonados no puede existir realización de planes concretos.

5 — Tipificación de instalaciones en el interior del país de acuerdo a una real necesidad.

6 — La formación profesional deberá preparar docentes de educación física para cada rama técnica deportiva así como ayudantes docentes para las áreas rurales. El Profesor de Educación Física por su preparación no puede desarrollar su acción en medios reducidos. Se necesita aprovecharle con la

dirección de centros deportivos y de educación física, ayudado por un equipo de colaboradores especializados en deportes diversos. Sólo así, con cursos a distinto nivel, de menor duración que la preparación cuatrienal del Profesor, podrá compensarse el déficit actual que ha de mantenerse si no se adecuan medidas inmediatas.

7 — Promoción del deporte y su asistencia técnica. Iniciar una organización masiva de base con prácticas a temprana edad. Nuestros deportistas se inician tarde y mal por falta de una capacitación previa.

8 — Organización y promoción de todo tipo de actividades recreativas, realizadas al aire libre y en contacto con la naturaleza.

COMO HACERLO?

Para iniciar el camino que conduzca a la educación física nacional a un plano que guarde relación con las posibilidades del país será necesario un potente y costoso esfuerzo que puede demandar: varios años de difícil labor o la puesta en marcha de un proceso acelerado en sus comienzos. Todo dependerá de los acontecimientos políticos, sociales y económicos de nuestro tiempo y en nuestro país. Como docentes de educación física deseamos superar nuestra crisis. Indicar procedimientos concretos para superarla, ya lo hemos hecho. ante los organismos competentes. El modo de hacerlo escapa a nuestras suposiciones y expectativas.

Confiamos en que nuestra militancia gremial activa, celosa en la lucha para lograr sus postulados, concrete en la medida de su fuerza, la realidad deseada.

Recordamos como epílogo que nuestra disciplina, la educación física, en nuestro tiempo, con sus fallas, sus dificultades, ya dependan de nuestro medio o de nuestra insuficiencia, tiene una responsabilidad, ocupa un lugar, desempeña un papel, dentro de nuestro país. Está en la lista de las realizaciones de aquellos que en todas las ciudades, en todos los pueblos y villas se empeñan por los mismos ideales y transite por los mismos senderos. Debemos sentirnos hermanados, cooperar y responder juntos al desafío de nuestra coyuntura actual, contribuyendo también, por mínima que sea la parte que nos toque, a formar al nuevo hombre de la época nueva de nuestro país.

el nuevo sistema de calificación de la labor docente

R. FERNANDEZ CHAVES

PARTE 2a.

No es fácil determinar con total exactitud los motivos o las causas originales de los cambios que se producen en los engranajes administrativos de un sistema educacional como el nuestro, que se va integrando con aportes surgidos a todo nivel. En nuestro país los cambios que se producen en el sistema son, en su gran mayoría, la resultante de fuerzas que originalmente pueden haber surgido a nivel del Organismo Rector, a nivel del Cuerpo Inspectivo o a nivel del Equipo de Maestros de clase. Algunos ejemplos bastarán para certificar esa afirmación. Los actuales programas escolares, rurales o urbanos, ambos, son la cristalización en un cuerpo armónico, de directivas, prácticas y procedimientos que en los hechos se venían cumpliendo desde tiempo atrás. Y si hoy se siente la necesidad de una reforma a dichos programas es porque los mismos se están quedando retrasados respecto a la labor que cumplen nuestros maestros en su diario quehacer pedagógico. Otro ejemplo y éste en el orden asistencial, puede servir para reafirmar lo expuesto. Los Comedores Escolares, fueron en su origen servicios instituidos por maestros sensibles a los problemas de desnutrición de sus alumnos. Más tarde y cuando el hecho se fue extendiendo y se comprendió las enormes derivaciones que en el rendimiento escolar significaba la correcta alimentación de los alumnos, los comedores escolares entraron oficialmente en la órbita presupuestal de los rubros de los Consejos de Enseñanza pero y aún hoy, fundamentalmente en nuestras escuelas del medio campesino, el comedor escolar sigue existiendo gracias al esfuerzo de los maestros rurales. Un tercer caso de cristalización reglamentaria de un hecho que en los Departamentos del Interior del país era realidad desde bastante tiempo atrás, y ya en el plano de lo administrativo, es la despersonalización del acto calificador. La especial circunstancia de que el Magisterio de los Departamentos del Interior es un poco una familia grande, donde todos los Inspectores conocen a todos los maestros, había facilitado la

labor en equipo del acto calificador. La consulta a los demás inspectores acerca de las cualidades docentes de un determinado maestro se hacían frecuentes en Departamentos donde el Coordinador propiciaba con su acción modalidades de este tipo.

La Junta Calificadora en lo que al principio de calificación impersonal se refiere, recoge pues lo que en cierta proporción ya era una realidad nacional.

En cuanto a su puesta en marcha, resulta justo señalar que se cumplieron casi todas las etapas que consideramos necesarias.

Sin embargo caben algunas observaciones que no podemos dejar de señalar. Para aclarar el pensamiento, volvamos a transitar por el camino que recorrió el Reglamento que institucionalizó las Juntas Calificadoras.

Etapas de proyecto.

La consideramos parcialmente acertada. La Comisión que redactó el Proyecto si bien estaba constituida por calificados docentes, careció de un Representante del Cuerpo Inspectivo de Montevideo. Este Departamento presenta caracteres muy particulares en cuanto a su problemática técnico-docente, determinada en cierto modo por una estructura socio-económica diferente al resto del país, lo que obliga a tener en cuenta la opinión de su Cuerpo Inspectivo que es sin duda quien se halla más cerca de esa realidad, por cuanto, como ya lo manifestamos al comienzo de este trabajo, comparte plenamente la problemática de las Escuelas de su Distrito.

Etapas de estudio a nivel técnico.

De trámite acertado, pues se dio oportunidad a las diversas Inspecciones del país para que en Acuerdo de Inspectores discutieran el problema y aportaran sus sugerencias.

Etapas de resolución.

Apresurada. Entendemos que tratándose de un instituto que tiene por finalidad la de calificar a los maestros, debió conocer la opinión que a éstos les merecía. Además, no olvidemos que el mismo era en gran parte la cristalización de

caros y viejos anhelos de todo el magisterio nacional.

Etapa de ajustes.

Se cumplió a través de una consulta al Cuerpo de Inspectores Coordinadores de toda la República, que se realizó en los primeros días del mes de enero del corriente año en la ciudad de Montevideo. La asistencia de todo el Cuerpo Inspectivo de tan alto nivel, así como las amplias oportunidades que se ofrecieron, para que cada uno de los asistentes señalara sus puntos de vista, significan valoración positiva para esta etapa.

Etapa de ejecución.

Es la que se lleva a cabo actualmente.

Estas etapas. ¿cumplen todas las exigencias del proceso de puesta en marcha del nuevo procedimiento de calificar a los maestros? Creemos que no. Es evidente que falta una de las más importantes, cual es la de difusión del reglamento del 19 de setiembre del 67. Un altísimo porcentaje de docentes desconoce el funcionamiento de esta institución, no sabe quiénes la integran, no conoce sus derechos ni los recursos que lo amparan ante situaciones de injusticia. Creemos que es responsabilidad del Cuerpo de Inspectores informar exhaustivamente a los maestros acerca de todos estos puntos que consideramos de suma importancia para mantener la tranquilidad espiritual del docente, pues de lo contrario su rendimiento no podrá ser totalmente satisfactorio. En reuniones de maestros, en audiciones radiales o de televisión, en las publicaciones que llevan a cabo las Inspecciones, se podrá ir instruyendo a los maestros sobre los aspectos más importantes de este Reglamento. ¿Cuántos son los que saben actualmente que a partir del 30 de junio, las Inspecciones Coordinadoras, de Práctica, de Enseñanza Especial y de Educación Musical deberán publicar en sus respectivas carteleras la integración de las Juntas que habrán de calificar a los maestros de sus respectivas jurisdicciones? Creemos que muy pocos. A este ejemplo podríamos sumar muchos más. Y queremos detenernos en el estudio de un aspecto que no sólo es ignorado por los docentes, sino que creemos, no ha sido comprendido y menos aun valorado en la trascendente significación que él tiene. Nos referimos a la competencia que el inciso b) del artículo 1º le acuerda la Junta Calificadora.

En lo sucesivo cada maestro tendrá una ficha acumulativa (Legajo Personal), a la que deberá incorporarse toda la documentación aportada

por el propio interesado y que a juicio de la Junta pueda significar mérito gravitante para su calificación.

La formación de este legajo, integrado por informes Inspectivos y documentos seleccionados por la Junta Calificadora, constituirá en lo sucesivo una auténtica Carpeta de Méritos que recogerá la labor escolar, peri escolar, la acción social, la producción intelectual que no ha sido valorada en la calificación numérica del docente y excluye en cambio, toda la labor ya considerada al otorgar el juicio numérico. Esta tarea de la Junta, ordenando, seleccionando, racionalizando los méritos de cada maestro, facilitará grandemente la acción de los tribunales de concurso, harán más ágil su labor y fundamentalmente los fallos serán el resultado de la valoración de reales y positivos méritos. En cuanto a la oportunidad de la puesta en marcha de este nuevo sistema de calificación, importa señalar que el presente año no es sin duda el más conveniente debido a los numerosos cambios que dentro del Cuerpo Inspectivo de la República han de producirse con motivo del plan de concursos que se viene cumpliendo y que necesariamente ha de originar modificaciones en la integración de las Juntas provocando, en muchos casos, la ausencia del Inspector que orientó la labor o que valoró la tarea docente del maestro. Esta problemática podría obviarse si la toma de posesión de los cargos concursados se difiere hasta el mes de marzo del próximo año lectivo.

Respecto a este tema sólo nos resta analizar lo referente a la integración de las Juntas.

El Art. 4º señala que para los funcionarios dependientes del Departamento de Educación Común, las Juntas estarán compuestas por:

- a) el Inspector Coordinador Zonal, que las presidirá;
- b) el Inspector o Supervisor u Orientador que visitó, durante el curso, al funcionario a calificar y que produjo informe sobre su actuación;
- c) otro funcionario designado por el Inspector Regional a propuesta de la Inspección Coordinadora Zonal.

El Art. 5º indica que los maestros-Directores, maestros y profesores especiales de las Escuelas de Práctica, serán calificados por Juntas integradas por tres Superiores de Escuelas de Práctica designados por la Inspección Nacional de Práctica, siendo uno de ellos el que visitó durante el año, a los funcionarios a calificar. Si se pretende que el juicio numérico sea la

síntesis de la opinión de un Cuerpo y no la opinión de una sola persona, habrá que cuidar que los tres miembros de la Junta puedan aportar algo en favor de esa síntesis, de lo contrario, seguiríamos manteniendo el viejo criterio de la calificación personal y tan sólo habríamos modificado el ropaje exterior. La solución puede surgir si se integran a la Junta, además del Inspector que visitó durante el curso al funcionario a calificar, el que orientó anteriormente el Distrito y el que orienta alguno de los Distritos vecinos, que poseyendo características similares le permite conocer las dificultades que deben enfrentar los maestros en su labor diaria. Pero estas tres condiciones no se pueden dar si se pretenden formar sólo seis Juntas como para el caso del Departamento de Montevideo se aconsejó. Con esta composición deberán formarse para dicho Departamento, 18 Juntas, tantas como Distritos hay actualmente.

Creemos que después de la experiencia de este primer año, será una necesidad proceder a la evaluación de la labor realizada y de los resultados obtenidos y si el resultado de este proceso señalara la conveniencia de ajustes que permitan una más exacta valoración de la labor de los maestros, nuestras autoridades escolares deberán ser receptivas a las sugerencias formuladas, en el convencimiento de que con ello se hace bien a la Escuela Pública. Pasemos ahora a considerar los nuevos formularios de visita de inspección.

En el informe elevado por la Comisión que los estructuró se manifiesta lo siguiente:

"Aún con los riesgos que toda categorización supone frente a la deseable integralidad de toda personalidad docente, puede admitirse, con criterio práctico y sin perjuicio de las ampliaciones o rectificaciones necesarias, que constituyen aspectos importantes de dicha personalidad los siguientes:

- a) la capacitación técnica.
- b) la aptitud para el trabajo social y las relaciones humanas.
- c) la capacidad de organización y realización.

El buen técnico, el buen trabajador social y el buen administrador son necesarios a cada uno de los peldaños de nuestro escalafón docente, pero resulta claro que el predominio de una de las facetas sobre las demás se produce inevitable y necesariamente en la medida que las características de cada cargo impone.

Al amparo de esta concepción se han estructurado los nuevos formularios y la ficha acu-

mulativa de calificación, cuya organización descansa en tres pilares fundamentales, a saber:

El aspecto administrativo.

El aspecto técnico docente.

El aspecto social.

Cuando la Comisión dice que el esquema puede resultar incompleto y que caben ampliaciones o rectificaciones a los tres aspectos señalados, prevé la posibilidad de una crítica y busca de antemano contrarrestarla.

Si bien reconocemos que en todo maestro existen en mayor o menor grado estos tres aspectos, consideramos que la esquematización puede ser incompleta. Falta, a nuestro entender, la valoración de las vivencias que todo docente debe poseer de las peculiaridades de nuestra escuela pública. Pensemos partiendo de un supuesto. Inyectemos dentro de nuestra realidad educativa un educador foráneo poseedor de las mejores cualidades en lo técnico, en lo administrativo y en lo social, pero con una estructura mental inadecuada a la realidad de nuestra escuela pública. Con fines aclaratorios digamos que ese docente no es tan artificial como a primera vista podría suponerse. En nuestra experiencia de maestro lo hemos encontrado en no pocas oportunidades. Puede servir para identificarlo algunas actitudes tales como la de enviar a sus propios hijos a la escuela privada, no tener bien arraigados los principios de laicidad o de universalidad de la enseñanza y hasta hemos encontrado algún maestro que no sólo no participa sino que llega a negar en la práctica el principio de la educación.

Para esas calidades docentes no encontramos en los actuales formularios el casillero donde se pueda dejar de manifiesto su diferencia con otro maestro que las posee en grado sumo. Podría rebatírse nos esta manifestación argumentando que tales ausencias pueden subsanarse haciendo las aclaraciones pertinentes en el espacio reservado a las observaciones. Pero este argumento no puede ser válido pues la característica de estos nuevos formularios es la de ser deliberadamente analíticos, de manera de lograr una real objetividad en el juicio. Busca encasillar las respuestas del Inspector, limitando la expresión basada en apreciaciones subjetivas y obligándolo a manifestarse sobre puntos concretos que importa conocer; de allí inferimos que habría sido absolutamente necesario haber establecido un ítem donde el Inspector debiera establecer la actitud en la práctica de filosofía rectora de nuestra Escuela Pública.

cuaderno pedagógico



de la

cooperativa editorial

un hombre que apunta con su revólver

resumen moral de la cultura preconizada por la sociedad capitalista

JESUALDO

El presente fragmento está desgajado de una de las partes de nuestro trabajo crítico sobre la crisis de la educación en la sociedad capitalista, que fuera elaborado para las conversaciones en la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Caracas. Claro está que es eso: un **fragmento**, que no siempre sirve para dar una idea clara de un problema que está enfocado con una totalidad de otros asuntos (materiales, intelectuales, técnicos, etc.). Soy poco amigo de estos seccionamientos porque suelen dar una visión falsa de la totalidad. Pero no quiero dejar de estar presente en este enjuiciamiento que los amigos realizan a través de la **Revista de la Educación del Pueblo**, de un problema tan capital para nuestro país en la hora actual. Eso disculpará lo que pueda advertirse de unilateral de este mínimo apartado que entregamos. J.

...Decíamos que la escuela (ninguna escuela de nuestros regímenes capitalistas) hace, o podrá hacer, eso que se pide, que se nos pide, así escriban muchos informes sociólogos y políticos, industriales y comerciantes, doctores y filántropos. Y no podrá hacerlo porque la escuela, a pesar de su poder en potencia, es una célula ínfima en este dédalo de la sociedad contradictoria, confusa, babilónica, extenuante y galopante, que vivimos. Es lógico que haya un comienzo de renuncia al principio de la autoridad (y aquí quiero entender este término en la única acepción de potestad) de los padres, que también se apresura a hacerla la escuela, y si en cuanto a los primeros se

debe, en gran parte, según nos dijera Ayala refiriéndose a los Estados Unidos —que hemos venido examinando—, a la **inseguridad**, “que, a primera vista, parece uno de los rasgos más acusados del carácter común del norteamericano actual” (yo diría del habitante actual del mundo entero capitalista, y en especial en los países de alta inmigración), la escuela lo hace por sus propios principios vacilantes o inexistentes, en su incapacidad de controlar y orientar al joven puesto a su amparo, como piensa Ayala, quien agrega: “la escuela se desprende a su vez de la férula y los entrega a sí mismos, huérfanos de todo poder, para que —tal la teoría— aprendan a valerse

por sí. Pero he aquí que la presencia de un poder es factor esencial en este aprendizaje. La afirmación de la personalidad en el joven requiere que encuentre una resistencia contra la cual ejercitarse, contra la cual alzar su rebelión, de modo que, siempre de nuevo, cada una de las sucesivas generaciones se incorpora dialécticamente a la vida social, aceptando en parte, pero en parte rechazando y alterando al orden establecido... Ahora bien, si la autoridad abdica y los jóvenes sumidos en un ambiente blanducho, no encuentran posiciones sólidas frente a las cuales reaccionar, fácil es que sucumba al desconcierto y naufraguen en la angustia..."

¿Pero cuáles son esas resistencias de formación moral, justas o no, lógicas o no, pero **valores**, para superar, mejorar, perfeccionar, que encuentra el joven en su medio, por otra parte? ¿Acaso aquellas que están saturadas de las "buenas sugerencias" a que se refería Tolstoi, activas en su colaboración no sólo en cuanto al aspecto económico, la base de su sustentación general, sino en su aspecto moral, en la solidaridad sin compromisos o comprometida con lo mejor, en el eco humano a sus interrogantes y demandas? ¿Es eso lo que encuentra? En nuestra sociedad capitalista pocas veces se encontrará eso. Hay millares de documentos literarios, en especial en los últimos diez o veinte años de nuestro fin de siglo que estamos viviendo, que son las más tremendas radiografías de la soledad, del egoísmo, de la incomunicatividad más absoluta del ser humano con su medio. A veces, estos gritos, que han ido subiendo su tono y su desnudez, son tales alaridos que la sociedad para justificarlos prefiere antes que entenderlos y enjuiciar la causa que produce tales efectos, prefiere —intenta— aislarlos, para desentenderse, con rotulaciones como las calaveras y los fémures cruzados de los frascos con venenos: "racimos de ira", "iracundos", "rebeldes".

Desde luego, que en nuestras sociedades en donde todo está vinculado a empresas para el lucro —lo hemos dicho reiteradamente—, los estimulantes extra o peri-escolares, para completar este "deterioro" de la educación, son tantos y tan eficaces en su acción destructiva y corrosiva (y tan eficaces, por el contrario, en la formación de la rica personalidad delictiva), que la poca utilidad, desde su fundamental aspecto moral, que la escuela pudiera proporcionar a los niños desaparece contrarrestada con creces por los valores negativos que son de un

poder y eficacia casi ilimitados. Como que son preparados escrupulosamente por "técnicos" para sus últimos resultados.

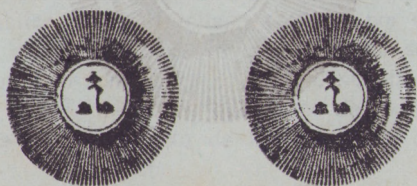
Pero pensemos un segundo en esto, que es tan sencillo y que a menudo siquiera se le advierte, o se le **quiere** advertir. ¿Cuál es el espejo que tiene el niño y el joven en su entorno, en nuestras sociedades, en cuanto a conducta moral, tan pronto abre los ojos a la vida; en cuanto a conducta y a modo social de actuar de sus semejantes? Aparte del espejo del hogar (capítulo especial), que generalmente no es en el que el niño o el joven se miran, por reacción psicológica, y que tampoco, en la mayoría de los casos, es el que más nítida imagen ofrece para lo que debieran ser el niño o el joven, todos los demás le muestran la vida y sus actores a través de imágenes o símbolos, de tal crueldad, de tal burla sangrienta, incitación diabólica, capricho, desastre o disparate, como les calificara genialmente Goya, que se les puede resumir ya, en nuestra época, como lo he hecho, con ese personaje —nos cuesta llamarle hombre— apuntando con un revólver, el que aparece diariamente en toda la propaganda cinematográfica del mundo capitalista (los mismos avisos que circulan en matrices por todos los países, de un extremo a otro del orbe), por miles, por millones. Sí, señores, todos los días, en todos los países, por miles y millones. Cada vez que llego a un país y recorro la prensa anunciadora, la sección espectáculos está adornada con el personaje que apunta con su revólver. Ese personaje que hemos dicho, mata, está por matar, ha matado o matará, sí, matará inevitablemente. Y no sólo en o desde los avisos, los folletos, las tapas de los libros, las páginas de las revistas, los cuadraditos de las historietas, el cine, la televisión, la radio, que niños y jóvenes devoran por tiradas millonarias veinticuatro horas, en sus casas, en sus paseos, en la calle, en los cines y teatros, en los kioscos y escaparates, en las librerías, en las bibliotecas. Presión constante, repetida una y mil veces por todos los medios de comunicación, hecha en forma vulgar, barata, chocante, sin esfuerzo para la mente ni para los sentimientos: presión para grabar a fuego, indeleblemente, una imagen que se quiere desnaturalizar de su natural sobrecogedor. ¿Qué pretende esta insistida imagen del hombre que apunta, del tiro que dispara, del grito herido, del estampido seco, del hombre que cae muerto? ¿Solazar, entretener, distraer, embaucar, jugar? Todo eso y, además, familiarizar al ser

humano con la muerte, la sangre derramada, el crimen, la desaparición, la **nada**, para convertir tal anormalidad, tal excepcionalidad **fatal**, en visión normal, natural —desnaturalizada—, diríamos **familiar**, en la vida del niño y del joven. Esta imagen del "pistolero", se la trata de completar, además, con otros emulsionadores juveniles, como los juguetes, en cuyo rubro el de las armas ha llegado a tal variedad y semejanza, a tal remedo, que en muchos casos de atracos a bancos o negocios, éstos fueron hechos con dichos juguetes y el clásico imperativo: "Esto es un atraco o asalto", según unos y otros, y claro está, no poco susto de los asaltados. Con esta imagen trabajada psicológicamente en varios planos mentales y sensibles se sirven —sus creadores— para adentrar en la mente y sentimientos del niño y el joven lo natural del acontecer diario (y con el mejor calmante a su vez), ante un asalto de cualquier naturaleza que sea (como diría Barrett: fundar o asaltar un banco); un atraco policial (allanamiento, lanzamiento, pisoteo de la índole que sea); un desembarco de tropas en cualquier costa de cualquier país con cualquier fin, menos uno natural o lógico: como sería el de acabar con los usureros, los explotadores, u otro espécimen; una represión policial o militar a manifestación de la clase que fuere, por la razón que fuere y en nombre del más sagrado derecho que defienda a la criatura humana; la muerte fría de un patriota en las calles o en una trinchera, en cualquier latitud del mundo, en donde la sangre de un mártir no deja más que un coágulo en la tierra y un olor a pólvora en el aire por apenas unos segundos. Pero además de crear la insensibilidad hacia el hecho de la muerte, a la que se acaba por mirar casi como cosa normal, embotadamente, irracionalmente, la imagen sirve como poderoso acicate de la imitación de la acción social irregular y delictiva, que por su insistencia, su reiteración (defendida por **slogans** muy bien sazonados) y la normal e interesada propaganda que el capitalismo hace de sus medios de defender no la acumulación sin ninguna restricción y avasallamiento, que es la verdad, sino la "sagrada propiedad privada", se transforma en conducta social dominante que escuda toda clase de aventurerismo imaginable.

El crecimiento de la delincuencia, de este modo, en sus más variadas gamas y métodos, no puede, pues, llamar la atención a nadie. Ya el horror del crimen "monstruo" perdió toda competencia para el suspenso. Nada hay en ese sentido que no sea perfectamente digerido por los sentidos y la razón y que no ofrezca aliciente incluso para la emulación. ¿Qué puede horrorizar, pues, una carnicería como la de Austin, por el individuo Charles Whitman, cuando incluso un gobernante de ese país —el senador T. Dodd— afirma que ella no es más que "la culminación simbólica de lo que desde hace tiempo está ocurriendo en nuestro país"? Un comentario de Oleg Vanov en **Krássnaia Zvesdá** (6/8/66), señaló que tres días antes del crimen de Austin, el director del FBI dio las siguientes cifras: en 1965, cada hora en los Estados Unidos se cometía un crimen, cada 23 minutos, una violación y cada 27 segundos, un atraco. Según los mismos datos, el número total de delitos en los Estados Unidos, en los cinco años últimos ha aumentado en un 48 %.

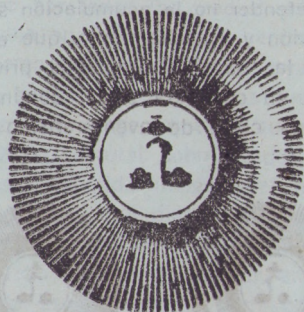
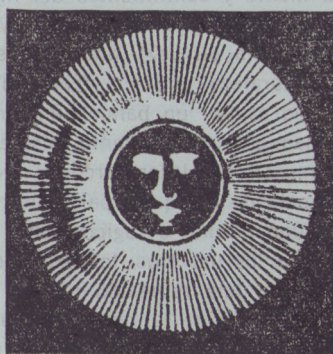
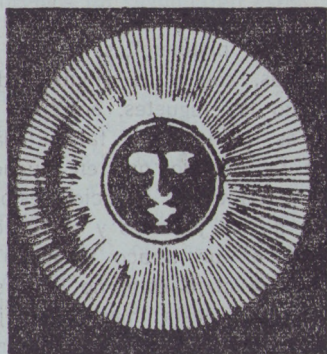
Sólo con armas de fuego se matan por año 17 mil personas. Y Vanov, razona: los médicos psiquiatras han determinado que Whitman perdió la razón (no se pudo saber cuál fue su decisión de matar tanta gente, porque fue muerto a su vez de un tiro por un policía, bien pudo haber sido por emular a la TV, simplemente... J.). Pero es oportuno —agrega— hacer la pregunta: por qué el loco tomó un fusil, por qué su cerebro enfermo lo encaminó al asesinato. Pues porque —y esto lo reconocen ahora muchos norteamericanos— la misma realidad del país se caracteriza por un verdadero culto a la violencia. Todas las tardes la TV incluye en sus programas escenas de asesinatos. Matan en todas las películas, matan con deleite. Diariamente los periódicos bajo grandes títulos, publican cuántos hombres han sido muertos en Vietnam... concluye Vanov.

"En los libros de historietas ilustradas y en las pantallas de televisión —aseguró por su parte el psiquiatra Frederick Wertham, a raíz del asesinato de las ocho enfermeras; PL, 15/7/66— se nos adiestra a la violencia, hasta que ella ya no nos asombra", corrobora nuestra afirmación de la insensibilización del ser humano, que se procura. Ese asesinato, dijo, no es más que "el resultado de la indulgencia de la sociedad norteamericana ante la criminalidad"; no es más que el producto de la corrupción social en la cual "nuestros hijos —agregó— aprenden a disfrutar de la violencia".



Peró no son con estas solas imágenes de la violencia con las que trafica el mercantilismo fenicio de nuestras sociedades, no. Sino que, a su lado, coloca en el mismo espejo, la complementación de la imagen corruptora; coloca la miseria moral en su sesgo erótico: la más espectacular pornografía obsesiva y degradante del más bello sentimiento humano, el amor, en donde un seno derramándose, o siempre a medio desbordarse, o una provocación al acto sexual livianamente sugerido, parecen resumir, igualmente, la estampa lujuriosa con la que el utilitarismo conduce a su objetivo al sentido embaucado, triste y suelto de sus amarras, fácil a la depravación, llevada en algunos casos con arte a la naturalidad más perfecta y elogiada, como en el film francés **La felicidad**.

Y estas imágenes, éstas y no otras, las demás todas resultan siempre ingenuas y "demodées", son las que ajimentan diariamente, sin tregua ni pausa, a la niñez y juventud. En todos los medios de difusión están presentes. Ni el recato de los popes de la moral en las prensas que dirigen —o en las que, por lo menos, cobran suculentas acciones— trepida frente a un anuncio o una leyenda por más indecentes que sean para atraer el desahogo, que le represente muchos pesos, aunque abra paso a la más grosera concupiscencia. Radios con sus canciones cursis, de una melosidad no picaresca, que eso es otra cosa y en el pueblo vive fácil y saludable, sin enlodarse, sino burdamente lasciva; cines con toda la gama de los incentivos policiales y eróticos; televisión, formidable instrumento que camina por el mismo sendero de extravío; literatura popular por millones. Todo en torno al niño y al joven, es una escuela infamante para el sentido, el espejo en que se mira, el aguijón que le despierta lo más bajo y primario del sentido, su forma sucia. Una escuela que no descansa una hora siquiera y cuyas puertas el utilitarismo desenfrenado y voraz las tiene abiertas al público las veinticuatro horas del día. Los **valores** (de alguna manera hay que llamarlos) más generales y constantes, más **positivos**, que este mundo trata de crear son la violencia, la inmoralidad, la obscenidad procaz, la vulgar lascivia, la histeria colectiva, los desencuentros y frustraciones, el engaño vil, las repetidas traiciones y, como esperanza y única salida general, la muerte (al final lo menos penoso), última instancia ésta que a la postre, resulta a veces el único aliviador de tal sobrecarga de negaciones.



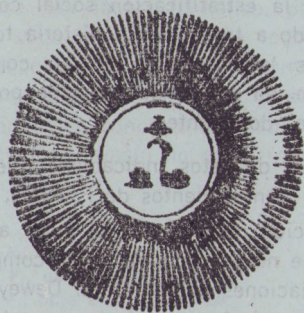
Hay, así, en toda esta "cultura" extra-escolar, que está agazapada, esperando al niño y al joven, una reiterada y calificada preparación de los sentimientos humanos, en especial a los en formación, hacia el groserismo de los sentidos, la Insensibilidad, para empujar al individuo hacia las soluciones fatales. Y todo ello preparado artera, fría y premeditadamente. Como para que ningún acontecimiento, por inverosímil que le parezca al humano, así sea la bomba de Hiroshima que mata una ciudad entera para siempre, nos deje de encontrar preparado para recibirlo, aceptarlo y justificarlo...

—Sí, se me dijo por gente culta, insospechada de crueldad siquiera con un gato, ¡sí, espantoso, pero puso fin a la guerra! La guerra... que ya estaba terminada. "Obras maestras" del teatro o del cine —como a menudo se les llama, obras maestras de la infamia, como **Rififi** y **Las diabólicas**— no desperdician un centímetro de celuloide, ni una frase del diálogo, ni un sentimiento o un acto mínimo, en su elaborado plan hacia la realización perfecta para adiestrar al individuo, consciente o inconscientemente (aunque ése no haya sido, como a veces se pretende, su objetivo) hacia la violencia, en un aprendizaje negro. Y con él, adentrarlo a la magia de su desborde, exaltando la imaginación en potencia, descubriendo las más íntimas peripecias y los resortes más sucios, como quien vuelca de desperdicios un recipiente para encontrar allá en su fondo el estéril final incitante, que condiciona el éxito de su morboso afán para afiliarnos, queriendo o sin quererlo (tal vez más lo primero) entre los simpatizantes del ladrón o del asesino, del anormal o del perverso. Ni es por casualidad tampoco que a estos seres, más allá o más acá o por debajo de lo humano, nos los muestran, a menudo, llenos de virtudes sutiles; revestidos con los atributos de una extraña atracción para que nos sean simpáticos (simpatía que, de pronto, sin saber cómo ni por qué, sentimos hacia ellos), que sirven para arrancarnos el anticipado perdón por sus fechorías y nuestro consuelo final: "total, esto no sucede más que en la pantalla".

Pero lo triste, lo irremediable, es que en la realidad, luego, nos deslizamos, o se deslizan los jóvenes, por la misma escuela de la ficción didáctica de la pantalla. No oímos, por ejemplo, en nuestro país, en ningún medio social, ni un solo comentario adverso cuando la "faena" de un "meritorio" del Banco de la República (hijo predilecto de los Rififi, sin duda)

que con el máximo ingenio operando en una máquina de hacer recibos se apoderó de más de medio millón de pesos de su Banco, con la limpieza de un académico del delito. Todos los juicios que oímos fueron para lamentarse de la torpeza del muchacho (a poco de abandonar la primaria) que no supo qué hacer después con el dinero obtenido en tan limpia tarea de enseñar a cobrar un cheque de esa cuantía con tal facilidad, sin pasar por los inconvenientes y reque-cuestionarios y muchas firmas y esperas a que someten los bancos a cualquier honesta persona que requiere su ayuda. No ví a nadie reprobarlo. Bien puede haber sido este un excelente test en cuanto al concepto de nuestro pueblo sobre los bancos. Oí muchos: "¡Qué lástima!" o "¡Qué bobo que se dejó prender!", etc. Y hasta me pareció lógico cuando pensé en el medio en el que actúa y en los ejemplos que éste le proporciona, en donde no hay un día en que no se cometa un fraude, un desfalco, de arriba hacia abajo o al revés. Es que vivimos inmersos en un medio inmoral, que no nos alimenta la buena fe, la honestidad, el trabajo celoso y responsable. Que no nos crea valores para superarnos, sin trampas ni engaños. Todos ustedes saben cómo y con cuántos miles de ejemplos, podríamos abonar estas desoladas afirmaciones que hacemos, hasta con algunos de grueso monto político de última hora!

¿Qué otra cosa puede quedar, entonces, en un balance de nuestro alrededor, como aliciente social del grupo y de la obligada incapacidad de la escuela para superar con su flaco trabajo en el aspecto moral (en tiempo, cantidad y calidad) ese medio pulverizador; como valor constructivo de esa pedagogía, en las juventudes, que no sean conductas delictivas o, en último caso, negativas: criminalidad, perturbaciones sexuales, deformaciones sociales, hipertrofia de vicios, ansias de "libertades" corrosivas y evasiones inútiles o sin sentido?



a propósito de algunas ideas expuestas por Francisco Ayala

MARTA DEMARCHI DE MILA

Francisco Ayala, sociólogo y ensayista español, radicado en América, planteaba, hace más de diez años, a través de tres artículos publicados en "La Nación" de Buenos Aires, el problema de la crisis de la enseñanza en Estados Unidos, Argentina y otros países.

Los artículos a que hacemos referencia fueron publicados en este orden:

—7 de abril de 1957 — "Universidad y sociedad de masas".

—30 de marzo de 1958 — "Crisis de la enseñanza en los Estados Unidos".

—18 de mayo de 1958 — "Sistema escolar y delincuencia juvenil en los Estados Unidos".

Los tres artículos con un agregado de puntualizaciones, fueron publicados por Editorial Nova, bajo el título "La crisis actual de la enseñanza", el 31 de julio de 1958.

En la década transcurrida, los enfoques pedagógicos han experimentado transformaciones profundas en sus componentes, enriqueciéndose con aportaciones de la Economía, la Administración y la Sociología; ganando de esta manera objetividad y abandonando posiciones ideológicas iniciales que les restaban funcionalidad. Los problemas de estructura, contenido, orientación, y administración de los servicios educativos se encaran a punto de partida de la consideración de la educación como fenómeno socio-cultural, íntimamente relacionado con el modo de producción, es decir, con las fuerzas productivas y las relaciones de producción; así como con la estratificación social con la que ha guardado a través de la historia total conexión, pues la enseñanza en su contenido y orientación, ha estado determinada por las clases sociales dominantes.

Es a través de estos indicadores que manejaremos los planteamientos de F. Ayala.

En la edición mencionada, el autor aclara que su enfoque no es pedagógico (se comprueba en las apreciaciones acerca de J. Dewey y la Escuela progresiva), sino el de un estudioso de

las Ciencias Sociales, observador de las conexiones generales de la cultura; de ahí, quizá, el impacto que sus planteamientos causaron en ambientes docentes y extra docentes, hace 10 años.

Su punto de partida, es llamar la atención acerca de la necesidad de una actitud crítica, frente a la cultura, a fin de evitar dos peligros, que pueden presentarse conjuntamente:

1º **Impartir una educación a medias, enfascándose en las opiniones más en uso en materia educativa.**

2º **Importar sistemas, estructuras, procedimientos educativos, que están en crisis en el país de origen.**

"Si yo desplegué aquí el ejemplo de lo que está ocurriendo en Estados Unidos fue con la intención de mostrar, en sus resultados finales, el efecto de unos métodos y sobre todo de unos principios pedagógicos, que en su día fueron elaborados con vistas a realidades básicas ya hoy desaparecidas, pero que, sin embargo, en países donde apenas se han ensayado pudieran aparecer como el remedio contra males que, en su fondo, requieren tratamiento muy distinto. Es decir que **mi propósito ha sido, fundamentalmente, el de invitar a que se reflexione, y se replantee, el tema educativo, sobre el terreno auténtico de la realidad presente, a partir de los datos inmediatos que ella ofrece**, en vez de poner una confianza ingenua en soluciones aprendidas, que tal vez puedan ser utilizables, siquiera en parte, pero que no deben tomarse como receta..." (1)

Ayala retorna el clásico planteamiento de Kandel (2) quien afirmaba, que si bien los problemas y propósitos educativos han llegado a ser por lo general similares, en cierto modo, en los países, las soluciones están condicionadas por diferencias de tradición y de cultura, pe-

(1) Ayala F. "La crisis de la enseñanza", Pág. 60 - Editorial Nova (1958).

(2) Kandel I. L., "Comparative Education", Boston 1933.

culares, en cada uno de ellos. El sistema educativo es parte integral de la trama socio-cultural y no puede divorciarse de ella. Los males que aquejan la estructura educativa, no responden a factores circunstanciales o transitorios; son expresión de la crisis existente, y de la escasa posibilidad del sistema para responder al crecimiento de la población docente (masificación) y a sus exigencias de rápido mejoramiento.

Si entendemos por cultura **"el patrimonio social simbólico, constituido por el conjunto y la integración de modos de hacer, de interactuar, y de pensar desarrollados y adoptados por una sociedad como solución a las necesidades de la vida humana asociada;**⁽³⁾ la cultura de un grupo pasa a ser un elemento definitorio, diferencial, y al mismo tiempo esencial, en el logro y fortalecimiento de su independencia.

El conjunto de elementos que constituyen la estructura socio-cultural se sostienen recíprocamente, y se interdeterminan, en una relación compleja y dinámica; **son ellos y nada más que ellos el asiento único del sistema educativo.** Este se distorsiona, se vuelve conflictual.

1º **Si no responde a las modificaciones de dicha estructura, esto es, si se enquista, si es difuncional.**

"Es enorme la inadecuación entre la estructura institucional y el cuadro sociológico que prevalece en torno suyo. El hecho es que la realidad social ha cambiado mucho en los últimos decenios, mientras las universidades, por razones desde luego muy explicables, mantenían con ligeros retoques, en el mejor de los casos, su fisonomía tradicional. Las instituciones y eso es lo que típicamente es la Universidad —una institución— constituyen dentro de toda sociedad aquellos núcleos firmes, que, por su **trabada solidez, mejor resisten al cambio**".⁽⁴⁾

"La enseñanza superior restaurada no cumpliría la misión que la sociedad reclama de ella, y así pasaría a ser un estimable vestigio del pasado, una curiosidad de museo, quizá refugio feliz de unos cuantos refinados, exquisitos y extravagantes, pero no, desde luego el instrumento de formación intelectual y técnica requerido por nuestro tiempo. A decir verdad, la Universidad es ya un poco triste arqueología. Así lo sugieren dos hechos complejos, cuya formulación simplista pudiera ser la siguiente: primero las enseñanzas que en ella se ofrecen

no corresponden a las necesidades sociales; y, segundo, diversas instancias ajenas a su recinto se aplican por consecuencia, a desarrollar actividades crecientes, encaminadas a la formación profesional y científica".⁽⁵⁾

2º **Si incorpora elementos ajenos, extraños, importados.**

"No se trata de optar entre la educación tradicional o la llamada progresiva, como tampoco se trata de buscar un equilibrio entre ambas, corrigiendo con un prudente término medio los excesos contrarios de una y otra. Sin duda en el orden práctico y a falta de mejores soluciones este temperamento puede acaso resultar aconsejable. **Pero** las soluciones deben buscarse, con todo el rigor y profundidad y decisión que la situación requiere..."⁽⁶⁾

3º **Si no toma como punto de partida el análisis de los lineamientos esenciales de la misma.**

"El análisis de la sociedad contemporánea y la detectación de sus tendencias evolutivas permitirá determinar, con referencia a aquellas posiciones de principio sobre el ser y deber ser del hombre, los fines concretos de la educación pública tal cual convienen a sus características y necesidades estableciendo los procedimientos capaces de satisfacerlos".⁽⁷⁾

4º **Si no establece, a cada nivel objetivos específicos, tanto formativos, como informativos.**

"Seguramente no será demasiado difícil ponerse de acuerdo, para empezar, sobre cuáles sean los conocimientos y capacitaciones que deben procurarse a todo individuo, a cualquier miembro de la comunidad; y hecho esto, la cuestión se reducirá entonces a fijar los procedimientos más eficaces, dadas las peculiaridades sociológicas que concurren en la mayoría de los educandos aquí y ahora, para lograr tal propósito, sin que la instrucción pueda desligarse de la formación educativa, que precisamente se produce mediante el proceso mismo del aprendizaje, y sólo así. Pues se ha charlado mucho, con exceso, del factor formativo, perdiendo a veces de vista que es ilusorio todo propósito en tal dirección que no esté instrumentado mediante una exigencia grave de tareas a cumplir, un programa concreto de instrucción y capacitación. En el vacío no puede darse el proceso educativo".⁽⁸⁾

(3) Ribeiro Darcy, *Antropología cultural*. - Apuntes de clase, 1967.

(4) Ayala F., obra citada, Pág. 10.

(5) Ayala F., obra citada, Pág. 17.

(6) Ayala F., obra citada, Pág. 67.

(7) Ayala F., obra citada, Pág. 68.

(8) Ayala F., obra citada, Pág. 68.

5º **Si no se planifica, si no se intenta en forma sistemática una remodelación intencional total.**

"Una vez establecida en el nivel primario la plataforma de la educación común, aquel mismo análisis de la realidad social conducirá a disponer la paulatina diversificación de las actividades docentes mediante las cuales puedan encauzarse las vocaciones y aptitudes de acuerdo con las previsible necesidades de la sociedad; **y esto implica nada menos que una reestructuración completa de todo el sistema educativo, desde la planta, de manera que se adapte a las exigencias del mundo actual y promueva en él la armonía y jerarquización de cuya falta adolece tanto.** Pues, dado el cambio de las circunstancias, es evidente que no basta ya con pequeños retoques ni rectificaciones de detalle: es urgente una reforma total y completa, pensada en grande y llevada a la práctica con denuedo, previa consulta y debate de cuántos datos ofrezca en su conjunto la situación".⁽⁹⁾

Quizá el enfoque de Ayala no sea original, ni demasiado técnico, pero su valor está en haber llamado la atención, en el momento preciso y oportuno, y con un estilo peculiarísimo, frente a dos peligros del sistema educativo latinoamericano:

- 1º) Su desarrollo anárquico, no planificado.
- 2º) Su dependencia económica e ideológica de las grandes potencias.

Los óbices del buen funcionamiento del sistema educativo están clara y definidamente señalados.

Planificar significa técnicas rigurosas, pero flexibles, para solucionar los problemas de desarrollo; una serie de actos de previsión, de anticipación de las necesidades futuras, de arbi-

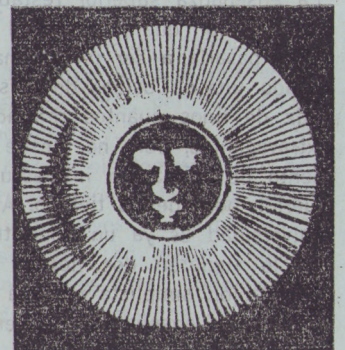
traje, de soluciones, en base a recursos disponibles. Las tareas de planificación están en sus etapas iniciales; existen planes, pero también procedimientos ineficientes y dilatorios, fuertes defectos inherentes a la burocracia. Un mecanismo abultado y anacrónico que entorpece el funcionamiento administrativo, pero también el surgimiento de nuevas concepciones y nuevas fórmulas.

El deterioro y los módulos de estrangulamiento son evidentes. El esfuerzo verdadero está en evitar que sigan cundiendo el desaliento, el negativismo y el desinterés; el esfuerzo está en atacar los males con una nueva voluntad de hacer; y esa es la oportunidad que no podemos desaprovechar.

En tanto, evitaremos nuestra propensión a importar ideologías, como la propensión de las grandes potencias a exportarlas; en tanto, liquidaremos nuestra dependencia y condicionamiento al exterior.

Los que estamos en la tarea educativa no podemos engañarnos, este problema no se va a resolver doctrinariamente, el quid no está sólo en preferencias doctrinales, sino en gran medida, en el curso mismo de los hechos en los años próximos. La única posibilidad está en obrar previsoramente sobre los hechos. La tecnología contemporánea abre infinitas posibilidades, pero permite también, una tremenda concentración del poder económico y de los medios de información y difusión masiva de ideas. El uso puede ser dual, para someter o para independizar. Esperemos que la línea de América Latina, por el esfuerzo de todos, se oriente hacia lo segundo.

(9) Ayala F., obra citada, Pág. 70.



la escolaridad

MARGARITA ISNARDI

La escolaridad supone el escalonamiento de un aprendizaje para desenvolver capacidades (evolución motriz, intelectual, afectiva, social...). En el plano programático, la organización de nuestra enseñanza planifica con un sentido jerarquizante los conocimientos de las materias básicas, la observación y la experimentación en el mundo de la naturaleza, la introducción al mundo de la cultura...

Dispone, para el escolar principiante, de exigencias bien determinadas en esos sectores mencionados. Aprendizaje de la lectura y escritura usando numerosos fonemas. Procesos aritméticos operativos con los números de la primera cincuentena. Expresión por el lenguaje, la pintura, el dibujo, la plástica, el teatro infantil. Manualidades individuales y colectivas, observación y experimentación de los fenómenos simples de la naturaleza que lo rodea (rocío, escarcha, lluvia, viento, transformación de algunos animales en los cambios de estación, etc.). Para cumplirlas con eficiencia, el niño debe reunir condiciones imprescindibles y, especialmente, penetrar con seriedad al ambiente de trabajo. Sentirse un escolar que tiene obligaciones fiscalizadas, donde será medido y calificado.

Todos estamos de acuerdo en que el primer año escolar es muy importante. Existe un concepto muy generalizado entre los padres, que es la clase donde comienza el aprendizaje. El jardín de infantes, la clase jardinera, los "ha entretenido" y los "ha adaptado" a la escuela. Pero "ahora" el niño empieza a leer y a escribir, es decir, "el verdadero fin escolar".

En los capítulos precedentes hemos tratado este punto, pero deseamos subrayar, una vez más, el desconocimiento que existe sobre la escolaridad, tal como lo entiende la enseñanza en nuestro país.

Si el niño ha concurrido al jardín de infantes, a la clase jardinera o a ambos, lleva a primer año las ventajas indiscutibles de la ejercitación oportuna. Vivió el clima necesario para el desenvolvimiento de funciones que están en su óptimo madurativo. Más tarde, muchas de ellas han perdido su posibilidad conductual, su integración activa como aptitud. Es la constancia entre la maduración y el aprendizaje tan estudiada por los psicólogos de este tiempo.

Las experiencias que comentaremos más adelante han demostrado con efectividad las leyes del desarrollo. Ese complejo inter-relacionarse de un organismo que progresa hacia un fin determinado y la acción estimulante de un ambiente que se modifica continuamente.

Cuando hablamos del crecimiento, observamos la dialéctica de todas las coordenadas en acción.

A los 6 años el niño ha logrado el dominio de muchos sistemas que le abren un campo de acción cada vez más amplio. Sabemos, ahora, por la investigación psicobiológica de las edades, que el ritmo de progreso no es simultáneo para todos los niveles funcionales.

Incluso, algunos experimentan un estancamiento que aparece, en la totalidad de la conducta, como regresión. Pero, como dice Henri Wallon "los planos de actividad subsisten y, sean cua-

les fueren los entrecruzamientos de los progresos y de las formas de acuerdo a los niveles funcionales, subsisten conjuntos que tienen, cada uno, su marca y orientación específicas, y que constituyen una etapa original en el desarrollo del niño". ("La evolución psicológica del niño" pág. 255).

Es el ritmo obtenido por la evolución del sistema nervioso, por el perfeccionamiento de la actividad nerviosa superior y los cambios en la movilidad de los procesos nerviosos. Las condiciones de vida y la educación, refuerzan o agotan los reflejos condicionados adquiridos en los primeros años. Es muy especial el papel preponderante del desenvolvimiento de la inhibición condicionada interna, que permite una diferenciación mayor de las conexiones decisivas para el desarrollo. En esta etapa, comienzan las posibilidades discriminativas, asociativas y analógicas que permitirán al niño una rápida adquisición de ciertos conocimientos y hábitos disciplinarios que le formarán una conducta estable. Por ello, es tan importante la influencia del proceso educativo que organiza las condiciones para que el niño sea estimulado oportunamente, en esa **realidad** de su psiquis.

La organización de su vida desde el nacimiento, las condiciones económico-sociales en que creció, el escalonarle el proceso de adquisición de su experiencia, le formarán "un yo". Si la capitaliza por sí mismo en base a sus experiencias anteriores, integrará un saber, comenzará la maravillosa peculiaridad de un mundo interior.

Pensamos que la aplicación de "su saber" le dará la comprobación de su éxito, de su "poder", reforzando su personalidad en la vida social de su grupo de juego o trabajo. Será "alguien", un miembro activo en su medio.

Hemos visto cómo el niño de 5 años es seguro de sí, por que está en un período vital donde muchos óptimos madurativos se conjugan, dándole fe en su "poder".

Y el niño necesita ser un individuo de éxito. Es lo que cada día lo integra más a su ambiente, a su nivel social y lo hace sentirse importante frente "al otro" (familiar, compañero o maestro).

En las relaciones inter-personales actúa con conciencia de su valer y de las reacciones que producen sus actitudes. Naturalmente que ello depende, en gran parte, del ambiente que le ha dado el adulto, acercándolo a la experiencia que la sociedad ha acumulado, a las habilidades que le haya desvuelto. La inter-relación

con sujetos de su misma edad fortificará esa suficiencia que le permite moverse con seguridad en su medio.

Su juego, realidad preponderante de su vida, está teñido de su ficción, imaginación y repetición de la experiencia adulta. Ha dejado de ser imitativa como a los tres y cuatro años para manejarse con selección, ajuste y autonomía. Porque ahora comienza a levantar los ojos hacia el adulto y a interesarse por lo que hace, a buscar la finalidad de sus actos, órdenes o mandatos.

Ingresa a primer año escolar generalmente a los seis años y, lamentablemente en muchos casos, antes de haberlos cumplido.

Todos los maestros sabemos el cambio que significa para él, enfrentarse con el mundo serio y programático de esta clase.

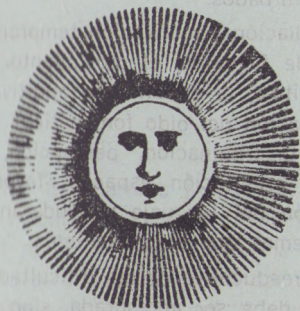
Ahora viene a rendir, a aprender, a trabajar. Ya no es el niño jugueteón que podía expresar con naturalidad su ocurrencia creativa, sin tener que ajustarse a un saber exigido, a una rutina impuesta por el programa escolar que no puede esperar que "su interés" lo acepte activamente.

Ya no dice "tu" a la maestra y desde el comienzo, por comprensiva y dinámica que ella sea, por esfuerzos que realice para hacerlo vivir feliz en su clase, las exigencias del trabajo se imponen necesariamente. Tiene que asimilar conocimientos sistematizados, no siempre ligados a su experiencia vital. Sus relaciones con los adultos y con sus compañeros, han cambiado mucho. Es el enfrentarse con su rendimiento en el quehacer, la disciplina y la responsabilidad de ser un escolar. Llevará notas a su casa que calificarán su actuación y su conducta y verá la preocupación en el rostro de sus padres: gratificaciones o reprimendas. Todos los días hay sorpresas adquisitivas y, muchas veces, él no puede hilarlas ni comprender para qué sirven. He pensado que nunca como entonces, el niño demuestra su gran adhesión al adulto. Inseguro, disminuido, sin noción de finalidad, se pliega fervorosamente al plan del maestro (hablamos de niños normales).

Es cuando nuestra preocupación por él, por lo que le exigimos, se agudiza, sintiendo a través de los fracasos que lo vemos sufrir, POR SU LUCHA, dudas, autocrítica, perplejidad... Se buscan nuevas formas didácticas, se estudian los errores, se miden. Pero, a veces, subsisten inevitablemente. ¿Serán errores de ellos, de su incapacidad atencional o de nuestras exigencias?...

actitud ante los problemas de lenguaje del escolar

HAQUEL ROMANO



El tema que nos ocupa es, por su complejidad e importancia, sumamente amplio. Cada uno de los factores que mencionamos merece ser desarrollado en forma especial y este trabajo será a modo de introducción para futuras publicaciones.

Es muy común observar en nuestras clases niños con problemas de lenguaje. Generalmente cuando comienzan la adquisición de la lectura y escritura cometen errores similares a los que se dan como síntomas de dislexia, sin que esto signifique un problema serio, ya que desaparece en un tiempo más o menos corto y con un adecuado aprestamiento. No obstante, es necesario el despistaje temprano, para no demorar la labor reeducativa y no agudizar el defecto.

Toda vez que estemos frente a un problema de lenguaje debemos recordar que las causas que lo originan pueden ser de diverso orden: social, pedagógico, neurológico, psíquico, genético, fonético. Por lo tanto un diagnóstico consciente es aquél que se hace en base a un equipo multidisciplinario. Al no ser así es fácil caer en errores, descuidar aspectos fundamentales para la recuperación o calificar equivocadamente un defecto.

Así como son variadas las causas, lo son también las alteraciones o defectos que se presentan.

Rouma hace la siguiente enumeración de las fases de emisión de la palabra y las alteraciones de las mismas:

- 1.—**Audición.** Su alteración es la sordera, que si se produce en los primeros años da origen a la mudéz.
- 2.—**Percepción verbal** (Al oír una palabra le atribuimos un sentido). Alteración: sordera verbal.
- 3.—**Pensamiento** (Proceso de asociación y comparación con adquisiciones anteriores). Alteración: dislogias.
- 4.—**Lenguaje interior** (Evocación de imágenes verbales como respuesta). Alteración: disfasias.
- 5.—**Dicción y elocución.** Alteración: disfrasias.
- 6.—**Coordinación de los sonidos y articulaciones en sílabas y palabras.** Alteración: disartrias.
- 7.—**Fonación y articulación.** Alteración: dislalias.

El Dr. Bernardo de Quirós establece los cuadros de deficiencias de organización del lenguaje infantil presentados a continuación:

- Dislalia.** Deficiencia de pronunciación.
- Dispraxia** (o idioglosia, o afasia ejecutiva). Dificultad en la ordenación articularia de las palabras, sin perturbación de los movimientos articularios aislados.
- Disfemia** (o tartamudez, o espasmofemia, o disrritmia). Alteración del ritmo de la emisión de la palabra hablada.
- Disleria.** Inmadurez de aprendizaje.
- Dislexia.** Dificultad para leer.
- Disgrafía.** Dificultad para escribir.
- Disfasia.** Perturbaciones de lenguaje en su sentido más amplio.
- Disartria.** Trastorno de los movimientos articularios que obedece a lesiones cerebrales evidentes.

Una misma sintomatología puede aparecer en un cuadro, como en otro, con predominancia de uno de los síntomas. Aparece en todos los cuadros perturbación en la evolución del lenguaje-símbolo, así como trastornos emocionales. Algunos otros de los síntomas estudiados por el Dr. de Quirós son:

- Retraso en la adquisición del habla.
- Desorientación espacio-temporal.
- Alteraciones de la relación figura-fondo.
- Dificultades de discriminación perceptual.
- Trastornos de esquema corporal. Aparición de agnosia digital.
- Fallas de memoria abstracta. Desatenciones.
- Perturbación analítico-sintética.
- Problemas de dominancia lateral.
- Confusión del sentido izquierda-derecha.
- Torpeza motriz.
- Reflejos primitivos.
- Hiperactividad o desgano.
- Dificultades de aprendizaje.

Desde el punto de vista pedagógico esta sintomatología nos evidenciará el o los aspectos que debemos ejercitar a efectos de desarrollar la destreza necesaria para la adquisición de la lectura y escritura.

De esto se deduce que no debemos poner nuestro énfasis en que el niño aprenda a leer o escribir, sino que debemos recordar fundamentalmente que ese alumno presenta toda una sintomatología que indica la ausencia de condiciones básicas para esa adquisición. Recordaremos, además, que los niños con diagnóstico de dislexia específica de evolución, en general, no podrán superar totalmente su dificultad, aun recibiendo atención psicopedagógica especializada. Este síndrome es hereditario. No obstante se usa también el término dislexia para referirse al atraso en la adquisición de lectura y escritura.

El niño disléxico presenta fallas perceptuales, de reconocimiento visual y auditivo de las palabras, de orientación espacial, de esquema corporal, siendo los errores más comunes en la escritura las rotaciones o inversiones (b por d, b por p, p por q, etc.), reversiones (los por sol), confusiones de letras por pronunciación similar, omisiones, agregados, deformaciones, contaminaciones, disociaciones. El trabajo pedagógico fundamental será a través de la audición o visualización, según la deficiencia.

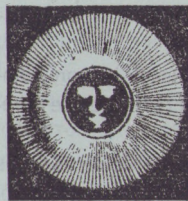
Es necesario el tratamiento adecuado de los defectos de lenguaje y recordar que toda per-

turbación de imagen corporal (Head y Schilder), está vinculada con deficiencias en funciones motrices y perceptuales. Es a través de una buena imagen corporal y una correcta evolución postural (actividad refleja con intervención muscular, referida al espacio), que el niño tendrá una mejor adaptación al medio, estableciendo correctamente las relaciones que las cosas guardan entre sí y con nosotros mismos. Si este proceso no se ha realizado correctamente el lenguaje, y el aprendizaje en general, se verán perturbados.

La estimulación y motivación tempranas, el manipuleo de juguetes, el movimiento, la traslación, el ritmo, la ejercitación auditiva (dirigida a la formación del oído fonemático), los ejercicios de discriminación, percepción, atención, memoria, orientación espacial, favorecerán la adquisición del lenguaje y ayudarán a vencer los problemas que se presenten.

La labor reeducativa de las dificultades de lenguaje no debe ser apresurada, sino lenta, con material audiovisual variado e interesante en los que se unan forma y color. Debe llamar la atención del alumno y promover su ejercitación sensorio-motriz. El método de enseñanza será fonético, utilizando todos los recursos posibles para lograr que el niño adquiera el mecanismo de la lectura y escritura.

Cuando el defecto no es de aprendizaje o de carácter social (nivel cultural muy bajo, habla extranjera en el hogar, etc.), y si entra dentro del campo médico especializado, debe recurrirse imprescindiblemente al equipo para su tratamiento efectivo. Se debe, además, informar a los padres del proceso educativo a efectos de que las exigencias de éstos no coloquen al niño en situaciones de fracaso, sino de apoyo y estímulo y se eliminen las actitudes inadecuadas que puedan provocar al alumno tensiones emocionales que dificulten su educación. La atención debe ser individual, o en pequeños grupos, con personal especializado, por lo que sería de gran valor una sección de educación pública primaria dedicada a este problema.



el jardín de infantes su función asistencial

EDELMA CUTINELLA PINO

Algunas reflexiones sobre el papel del jardín de infantes en los sectores de población socio-culturalmente deprivados.

i) Valoración del período preescolar.

Ya nadie discute hoy la importancia fundamental del período preescolar en la estructuración de la personalidad futura del individuo. Hemos asistido con motivo del 'Curso sobre el Desarrollo y Comportamiento del Infante' en el Centre International de l'Enfance (París, 1968), a la afirmación categórica por parte de expertos internacionales sobre la trascendencia que este período tiene en la determinación del ulterior desarrollo del individuo. Ya sea en los aspectos de desarrollo físico (salud y nutrición), del desarrollo psico-motor, del desarrollo de la inteligencia, de la personalidad entera, los 6 primeros años de vida determinan (y en algunos casos en forma irreversible) el futuro del sujeto.

A) En cuanto a Salud y Nutrición se afirmó: De la buena o la mala calidad de la alimentación, de su constitución en cantidad suficiente o no, depende la vida, la salud física del infante y el comportamiento.

Las carencias y los desequilibrios en la alimentación ejercen una acción indirecta o directa sobre la vida del infante.

Las tasas de mortalidad elevadas entre 1 y 4 años se constatan precisamente en las regiones donde se encuentran insuficiencias nutricionales.

Es una realidad que el retardo en el crecimiento y la maduración aparecidos en el curso de la primera infancia, crean para el escolar y el adolescente, un "handicap" serio con riesgo de agravarse por las condiciones sociales y nutricionales desfavorables en las cuales viven la mayor parte de esos niños.

El agrupamiento de infantes en Centros, aún elementales, muy simplemente equipados, permite proporcionar al mismo tiempo que una preparación educativa, una alimentación correcta, una protección sanitaria, y una seguridad social y material indispensables para la ulterior continuación de un desarrollo armonioso.

Transcribimos a continuación un trozo del documento elaborado por la Dra. N. P. Masse (del C.I.E.) ante solicitud de la Federación (F.I.S.E.).

"En el plano práctico: los programas a favor del niño de 1 a 6 años tienen una eficacia inmediata tanto como mediata.

Deben tender a asegurar al infante sus necesidades fundamentales de nutrición; protección sanitaria; seguridad, estimulación afectiva, motriz o intelectual. Esta acción es difícil.

Varía según las regiones, el modo de vida de la población (agrupado o diseminado); según los recursos en personal y en equipo; según el nivel socio-económico y cultural de las familias.

Implica técnicas entre las cuales señalamos:

—La información a la población, y sobre todo a los padres, sobre las necesidades del infante y sobre los medios simples y eficaces de satisfacerlas;

—La organización, cuando es posible y necesario, de centros colectivos (jardines de infantes, etc.) asociando la educación a la protección social, sanitaria y nutricional.

—La orientación más sistemática de la acción de los servicios de salud, nutrición y protección educativa y social en favor del in-

fante con (como prioridades): mejoramiento de la nutrición, profilaxis de las infecciones, afianzamiento de las estructuras familiares y la educación."

B) En cuanto al desarrollo psico-motor:

El cerebro humano está casi "equipado" a la edad de 1 año, pero su complejo funcionamiento no está aún sistematizado. A los 6 ó 7 años, la mayor parte de los mecanismos fundamentales ya están dados y la plasticidad del sistema será en ese momento mucho menor.

C) En cuanto al desarrollo de la inteligencia: Del Dr. W. D. Wall (Director de la "National Foundation for Educational Research in England and Wales") transcribimos la siguiente afirmación: "El período comprendido entre los 0-4 años es el más importante en la adquisición de la inteligencia. Dentro del período 0-17 años es en estos primeros 4 años de vida que la inteligencia crece en un 50 %".

D) En cuanto al desarrollo de la personalidad: Las diversas tesis sobre formación de la personalidad coinciden en adjudicar una considerable y determinante importancia al período preescolar.

E) En cuanto a la incidencia de los problemas familiares y sociales en la determinación del futuro del individuo:

Entendemos de gran valor y veracidad lo expuesto por Mme. Ika Paul-Pont (Jefe del Servicio de Coordinación de Actividades del Centre International de l'Enfance en Africa y Asia que transcribimos a continuación:



MADAME PAUL-PONT

Los hechos

Un ser viene al mundo en Suecia, Francia, EE. UU. de América; su madre habrá tenido un parto normal. Si no nace prematuramente y no presenta malformaciones congénitas, tendrá todas las posibilidades de pasar los riesgos de los primeros días, de las primeras semanas y de vivir más allá de su primer año. En cada etapa de su crecimiento será alimentado según las exigencias de su cuerpo y de la ciencia del momento, y protegido contra las agresiones del mundo exterior (entre ellas las diferentes enfermedades).

Cuando salga de su período vegetativo, encontrará objetos coloridos y móviles para fijar su mirada y rectificar la incorrecta dirección de sus manos.

Cuando comience a lanzarse en su mundo circundante, será sano y el mundo que tendrá para explorar, relativamente sin peligro, salvo negligencia de los adultos encargados de su protección.

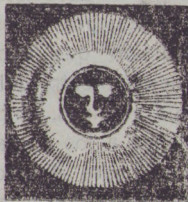
Cuando haya adquirido definitivamente su condición de bípedo, la exploración lo enriquecerá día a día por medio de todos los estímulos exteriores como ser, los muebles de su casa, los juguetes, que serán muy pronto mecanizados, y las atenciones de un medio familiar que tiene generalmente un nivel satisfactorio de educación.

Si su madre trabaja, serán previstos sustitutos maternos, con quienes se habrán tomado precauciones, enseñándoles muchas cosas sobre él, sobre sus necesidades y sobre los riesgos que corre si éstas no son satisfechas. De esta forma llegará normalmente a la edad en que la escuela con todas sus implicaciones tomará el lugar en el camino hacia su inserción normal en la sociedad.

A no ser por accidente o por perturbación familiar, grave, este niño privilegiado tendrá todas las posibilidades de llegar a ser en su momento un individuo útil a sí mismo, a su país y eventualmente a la comunidad humana.

Otro niño viene al mundo el mismo día en India, Irán, Senegal o Costa Rica. Su madre será, sin duda, atendida en el parto por la "comadrona" del pueblo en condiciones precarias.

Si todo va bien, empezará luego su gran lucha por la vida.



La primera condición para su bienestar consistirá en sobrevivir (una chance en cinco en la mejor de las hipótesis, una en diez en la peor).

Mientras que su madre pueda alimentarlo y en tanto su leche alcance a satisfacer las necesidades del niño, éste mantendrá todas las posibilidades. Pero desde el 6º u 8º mes de vida, la alimentación complementaria le faltará y estará por tanto, mal armado para enfrentar las agresiones de un mundo exterior mal preparado para recibirle a causa del ambiente de enfermedades que reina en su país, sea el estado endémico, sea el estado epidémico.

Se admite generalmente que la mal-nutrición predispone a la infección y también que la infección puede provocar o agravar la mal-nutrición.

Esta dependencia está claramente ilustrada por la epidemiología de la tuberculosis o por una comparación entre los efectos del paludismo sobre los niños parcialmente inmunizados, beneficiados de una buena alimentación, y entre los niños en que la alimentación es deficiente. Como dice una declaración de la O.M.S.: "Para hablar sin rodeos, una gran parte de la alimentación destinada a los niños sirve para alimentar sus vermes intestinales, otra parte se pierde en la diarrea, una buena parte se vuelve ineficaz a causa de una infección crónica del sujeto".

A partir de este periodo: 8º ó 9º mes, hasta los 5 ó 6 años, la falta de una nutrición adecuada en cantidad y calidad va a constituir el handicap mayor, el enemigo número 1 del niño "pobre".

Todo y nada de perjudicial encontrará en este hecho una predisposición fatal.

Admitamos que el niño indio, iraníano, senegalés, costarricense, llegue a vencer todos esos

enemigos (porque hay quiénes a pesar de todo, logran sobrevivir).

Se puede afirmar que ese niño no es más privilegiado que aquellos que han muerto.

Su perspectiva respecto al mundo exterior quedará limitada, faltándole estímulos externos ya que su casa es a menudo una choza o una carpa desnuda, y sus juguetes se limitarán a trozos de madera, hilo, cajas que su ingenio (cuando existe) podrá transformar, y su imaginación podrá bautizar con cantidad de nombres. Todo eso, con un fondo de ignorancia o negligencia familiar siempre compensada, felizmente, por mucho afecto.

Si su madre trabaja, lo que se da cada vez más, podrá ser vigilado por una abuela, un hermano o una hermana mayores. En este caso imposibilitados de ir a la escuela.

Pero podrá también ser encerrado en la choza o verse impedido de moverse para no molestar en los lugares de trabajo de la madre.

En resumen, desde el destete, los niños de estos países quedarán librados a sí mismos con un como "slogan" implícito: "Que el mejor gane".

El pequeño campesino tiene una ventaja sobre el de la ciudad: puede cazar pájaros, pescar en los arroyos, asar termitas a partir del momento en que la posición vertical está más o menos firme, y estos ejercicios prácticos de sobrevivencia contribuirán al desenvolvimiento mental y emocional correspondiente a su edad.

II) Nuestra realidad educativa a nivel pre-escolar.

A) Población en edad preescolar:

Según datos del Censo General de Población y Vivienda (1963), la población total de sujetos comprendidos entre 0-5 años asciende a 254.200 (9,87 % de la población total del país).

B) Población preescolar atendida en instituciones educativas públicas:

De este sector de población (no existen datos específicos en la Oficina de Estadística y Censo sobre el número de sujetos comprendidos entre 3-5 años), son atendidos en instituciones públicas (para el año 1966) 14.317 sujetos: 668 por el Consejo del Niño y 13.649 por el C.N.E.P. y N.

Con toda evidencia, surge una primera afirmación: no se atiende en instituciones preescolares públicas más que a un reducido número de sujetos en edad preescolar, respecto al total existente en este periodo de edad.

C) El "problema" de las prioridades.

Hemos afirmado al comienzo de este trabajo la trascendencia fundamental del período preescolar como determinante básico del futuro del individuo. Conjuntamente con la familia, las instituciones educativas enfrentan una enorme responsabilidad en esta etapa decisiva de la vida del individuo. Pero la realidad que se nos presenta es la siguiente: la familia no está suficientemente preparada para su misión (promedialmente hablando), ni las instituciones educativas públicas son suficientes para absorber el total de la población en edad preescolar. Y aquí aparece el "problema" de las prioridades. Frente a la actual imposibilidad material (aunque necesidad imperiosa) de acoger en instituciones educativas públicas al total de sujetos en edad preescolar, ¿cuál debe ser el criterio a asumir en la selección de los sectores de población a los cuales se les posibilite este tipo de instituciones? Entendemos que los sectores considerados prioritariamente han de ser aquellos de condición socio-cultural deprivada. Entre otros criterios utilizados para establecer prioridades, entendemos inadecuado el de responder positivamente a las presiones ejercidas por aquellos grupos de padres conscientes de la necesidad de estas instituciones para la educación de sus hijos. Justamente aquellos que no la reclaman son los que más lo necesitan.

III) El rol del Jardín de Infantes en sectores de población socio-culturalmente deprivados.

A) La madre que trabaja:

No es nuestro objetivo aquí el de discutir el problema de las madres con hijos pequeños. El trabajo de la mujer es un hecho social y éste obedece a múltiples causales que rebasan el ámbito y la competencia del educador. Aún convencidos de que el lugar de la madre con hijos pequeños es el hogar, no podemos dar la espalda a una realidad: la del niño abandonado en su casa o en la calle y sometido a las más negativas condiciones de desarrollo. El Jardín de Infantes debe asumir aquí la más decidida acción educativa y asistencial.

B) Deficiencias y/o carencias en la alimentación:

Otra vez más la institución a nivel preescolar debe jugar un doble rol: el de edu-

car y el de asistir. Funcionando sólo a nivel educativo, nos enfrentamos a una institución que abocándose por ejemplo al mejoramiento del aspecto alimentario en sus alumnos, amplíe su radio de acción y llegue a los padres.

Les podrá entonces sugerir y orientar en cuanto a las necesidades del preescolar en este plano, pero ¿de qué sirve esto si no existen las más elementales condiciones materiales en el hogar para llevarlo a cabo? Carencia de adecuado saneamiento, imposibilidad en la adquisición de alimentos en la cantidad y calidad recomendables, condicionan entre otros factores la ineficacia de esta labor. Además del aspecto educativo a nivel de padres e hijos, el Jardín debe proporcionar a estos últimos una adecuada asistencia alimentaria, conducida por el técnico competente.

C) Asistencia sanitaria:

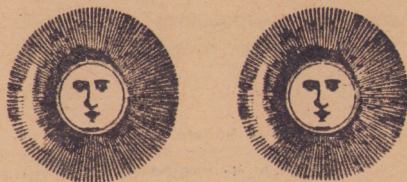
El Jardín de Infantes debe funcionar como centro de protección sanitaria de la población infantil, a la vez que como orientador de los padres en los aspectos de higiene y salud (profilaxis de enfermedades infecciosas, vacunaciones, etc.). Se impone una vez más la necesidad del trabajo en equipo multidisciplinario.

D) Los aspectos asistenciales en el marco de la acción educativa:

Todo lo expuesto en cuanto a asistencia del preescolar a través del Jardín de Infantes, tendrá validez en la medida en que estos aspectos estén concebidos como educativo-asistenciales. La institución educativa deja de ser tal en cuanto olvida su misión específica: educar. Toda la acción que se pueda desarrollar en el plano asistencial tiene por sobre lo inmediato y paliativo, un fin formativo fundamental.

En conclusión: Puestos en la encrucijada de la opción (cuando estamos convencidos de que todo infante debe tener atención educativa en instituciones preescolares), afirmamos la necesidad de considerar con prioridad a aquellos sectores de población que exigen una acción asistencial como condicionante de una eficaz acción educativa. Estas reflexiones no son "nuevas", pero entendemos deben reconsiderarse hoy a fin de que la educación pueda ejercer una acción positiva dentro del proceso de recuperación socio-cultural del país.

didáctica



el 19 de junio

presentación de materiales históricos

SUSANA IGLESIAS - NÉSTOR RAÚL ACOSTA

[Padrón de los solares distribuidos entre los pobladores de Montevideo por D. Pedro Millán en él que constan las circunstancias que han de observarse al respecto en todo tiempo así como la distribución expresada].

[Montevideo, Diciembre 24 de 1726.]

Siendo lo primero que ahora ni en ningun tiempo puedan pretender los vecinos y pobladores accion particular á los ganados vacunos que pastan en la jurisdiccion que deyo señalada á esta ciudad respecto de no haber sido procreados á expensas de ninguno de los pobladores sino que halla de ser y sea común para todos el aprovechamiento de él en tal manera que ninguno ha de ser osado á salir á campaña á hacer faenas de recogida ni matanzas de dichos ganados, faenas de corambres ni otras sin espresa licencia de la persona que para concederla tenga facultad conferida por su Excelencia ú otro Señor Gobernador en su tiempo.

.....
Que los pastos, montes, aguas y frutas silvestres hayan de ser comunes aunque sean tierras de Señorío,

.....
y en tal manera que ninguno pueda impedir á otro el corte de la leña y maderas necesarias para sus fábricas, habiéndolas de cortar con licencia del superior que debiera darla.

.....
Y luego á su linde calle real en medio siguiendo siempre la ribera del Puerto hacia la Bateria, se sigue la cuadra del número cuarto que tambien fué delineada por el Capitan ingeniero y repartida á Juan Antonio Artigas con decreto del Señor Gobernador.

Las calles que quedan delineadas les es señalado y dado doce varas de ancho y en las que se aumentaren de aquí en adelante han de tener lo mismo por que la ley referida ordena que en las tierras frías sean las calles anchas, y donde hubiere Caballos; Conviene así para su defensa y respecto de que esta tierra es sumamente fría y que todo su tragin se compone de caballos y carretas por una y otra razón he resuelto sean las calles de doce varas de ancho. / También declaro que aunque las cuadras de la población de Buenos Ayres se componen de ciento y cuarenta varas en cuadro; las de esta nueva población se han medido y señalado de cien varas en cuadro, respecto de tener otras tantas las cuadras que hallé medidas por el capitán ingeniero y ya pobladas en la ribera del puerto como va declarado en este padrón; y darles al resto de las cuadras más ó menos cantidad se encontrarían con las calles sin venir derechas como se requiere.

Archivo General de la Nación. — Montevideo. — Fondo Ex-Archivo General Administrativo. — Padrón de Montevideo. — Libro 334; año 1726; folio 1 vuelta; manuscrito copia autenticada por el Escribano Fernando Ig. Marquez; letra desconocida; papel

sin filigrana; formato de la hoja 318x210 m.m.; interlínea de 6 a 7 m.m.; letra inclinada; conservación buena; lo indicado entre paréntesis rectos [] no figura en el original; lo entre paréntesis curvos y rectos ([]) está testado.

.....
 Y luego á su linde ha de entrar Juan Antonio Artigas con otras cuatrocientas varas 400

Y todas estas suertes corren sus frentes sobre el arroyo como las demás, van seguidas arroyo arriba, y entre suerte y suerte han de quedar los abrebaderos de doce varas de ancho como está dispuesto y se previene que todos los repartimientos son y han de ser debajo de la pena de perderlos que así se les repartiere si dentro de tres meses no tuviesen las tierras y solares edificadas y labradas para las Sementeras y plantíos como se previene en la ley ense libro cuarto título doce de las de Indias y este Termino de tres meses ha de correr desde el día que se les haga saber despues que sea aprobado este repartimiento por el Señor Gobernador y Capitan General de esta Provincia.

Archivo General de la Nación. — Montevideo. — Fondo Ex-Archivo General Administrativo. — Padrón de Montevideo. — Libro 334; año 1727; folio 6 vuelta; manuscrito copia autenticada por el Escribano Fernando Ignacio Marquez; letra desconocida; cua-

tro fojas; papel sin filigrana; formato de la hoja 318x210 m.m.; interlínea de 6 a 7 m.m.; letra inclinada; conservación buena; lo indicado entre paréntesis rectos [] figura en el original y lo indicado entre paréntesis curvos y rectos ([]) está testado.



Nº 6 [Diligencias practicadas por D. Pedro Millán al hacer nueva repartición de tierras para chacras a los vecinos pobladores de Montevideo en la región del Miguelete.]

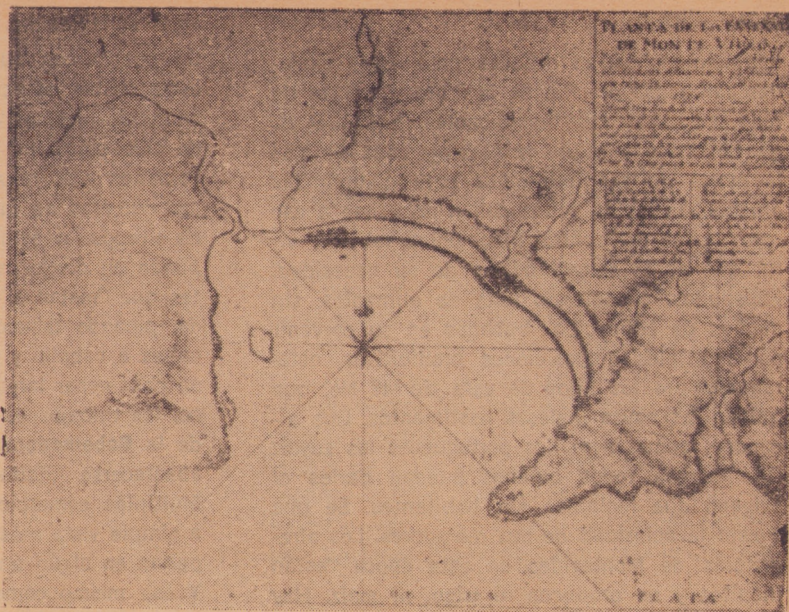
[Montevideo, Enero 18 de 1730.]

.....
 Y luego á su Lindero quatrocientas Varas para el Capitan Juan Antonio de Artigas Alcalde de la Santa Hermandad 400.

[Archivo General de la Nación. — Montevideo. — Fondo Ex-Archivo General Administrativo. — Padrón de los Primeros Pobladores. — Libro 2; Año 1730; folio 1; manuscrito copia autenticada; letra desconocida;

ocho fojas; papel con filigrana; formato de la hoja 314x214 m.m.; interlínea de 11 a 12 m.m.; letra inclinada; conservación buena; lo indicado entre paréntesis rectos [] figura en el original].

La Bahía de Montevideo
en 1724
De la Revista Histórica
Montevideo 1914.



El plano tiene por lema:

PLANTA DE LA ENSENADA / DE MONTEVIDEO

Y los BAJOS y Sondas Situadas En sus / ber-
daderas Situaciones; y El fondo / que tiene
EsLama Suelta, de tres brazas / 1724 / Donde
Esta Señalado tres brazas de agua que / Es
dentro de la Ensenada Es El paraje donde / dan
fondo los Navios por Causa que Estan / más
abrigados del Suest que Es El viento mas /
peligroso En Este paraje, y los Navios Estan /
de baxo del tiro de Cañon, donde no pueden /
Estar En Otra parte ni con mas Seguridad./

A. Bateria de San Phelipe / de 10 Cañones de
M / que se ha fabricado de / tierra y faxinas.
B. Fuerte delineado que / se ha de hazer, para
/ Mayor Resguardo de la / Campaña y bateria
y de / algun desembarco que / puede hauer de
las / dichas Ensenadas que / Estan a la de-
recha y a la Esquierda Señaladas Con la letra
C./ D. Otra bateria que Esta / delineada En
la Otra banda Opuesta / E. Redutto de tierra
que / Abandonaron los / Portugueses /" "

En el ángulo inferior izquierdo está, con rú-
brica la siguiente firma: Dn. Domingo Petrarca.
"En el Costado izquierdo se ven el plano del
fuerte B y un perfil de este, y los planos de
las baterías A y D".

Es muy general encontrar en los autores que se
han ocupado de la fundación de Montevideo,
la afirmación de que Zabala, al llegar a la pe-
nínsula, perfeccionó o continuó el reducto que

los portugueses habían construido, en la punta
NO, en cuyo sitio exacto se levantó después el
Fuerte San José.

El plano de Petrarca ofrece la prueba del error
de los escritores mencionados pues levantado en
1724, es decir en el mismo año en que Zabala
llegó a la península de Monte Video, señala en
ella dos construcciones una (E), que es el re-
ducto de tierra que abandonaron los portu-
gueses, y otra (A), la batería, de San Felipe, "que
se ha falsificado".

La batería A estaba, repito, en el sitio en que
después se levantó el Fuerte de San José, en
la punta del mismo nombre, y el reducto E, al
Sur del "desembarcadero de la Aguada sobre
la Ribera del Puerto" como llamó don Pedro
de Millán en el Padrón de la ciudad, a la en-
senada que en el plano de Petrarca esta Ce-
ñalada con la letra C y tiene al lado un ancla
Tratando de ubicar el reducto portugués, he
podido llegar a la conclusión de que estuvo si-
tuado muy cerca de la esquina que forman las
calles 25 de mayo y Juan Carlos Gómez.

El proyecto de fuerte (B) que se dice deline-
ado que aparece en el plano de Petrarca no se
llevó a la práctica como se pensó, yni de esa
ni de otra manera se realizó el de la batería D.
al pie del Cerro y sobre la costa, para cruzar
los fuegos con la batería A y el proyectado
fuerte B."

MONTEVIDEO

Los tiempos corren difíciles para estas ciudades asfixiadas del Río de la Plata. Carentes de todo, en veces casi mendicantes, hijas del rigor del monopolio que resquebraja cada día más la moral de sus habitantes para cumplir las ordenanzas reales, todos deben adherirse a ese rayo de luz del contrabando, única rebeldía vital que es la sangre misma de su necesidad. ¿Desnudos, padeciendo falta de alimentos, sin medios de educación, trabados en su porvenir por múltiples disposiciones prohibitivas, estarán siempre los hijos de esta tierra? No, que traigan las naves inglesas bastimentos. Que alcancen, como fuere, los portugueses las suyas. Que vengan todos quienes puedan darles el oxígeno que reclaman sus habitantes. Se une a esto la ociosidad de sus moradores. Los alrededores de Montevideo en esta época "están incultos y no producen ni trigo, ni maíz. Hay que hacer traer de Buenos Aires la harina, la galleta y demás provisiones necesarias, a los barcos". En las huertas no se cultivan legumbres; solamente se encuentran frutos que crezcan sin trabajo. Todo está librado a la abundancia natural, en especial de los animales que en los alrededores de Montevideo son tan numerosos como en el resto del país. Esta gracia, unida al clima, al excelente desembarcadero de Montevideo, hacen de esta ciudad paraíso para deserciones, enemiga de los anclajes.

—"Todo incita a ella al marinero en un país en donde la primera reflexión que le sorprende al desembarcar es que vive aquí sin trabajo"— piensan los viajeros.

Pero las restricciones, más que esta misma ociosidad, obligan a realizar el turbio juego, la trapacería a las haciendas reales. Y lo hacen desde el señor Gobernador hasta el más ínfimo mercenario o vecino y los más simplemente, para vivir. Y esto desde el principio de la colonia... que los de ahora no son los menos honrados.

Montevideo, como ciudad, ofrece calles muy anchas "como para que tres carrozas puedan pasar de frente", tiradas a cordel, con casas bajas de un solo piso a excepción de esa de la Plaza principal, que tiene bohardilla alta y saliente, en cuyo centro descansan un balcón con tinaja de flor. Cada casa tiene su sala que sirve de entrada en algunos cuartos, todas piezas que no sobrepasan de catorce o quince pies de altura y tienen aire de soledad, hija de esa desnudez de alhajamiento y decoración. ¡Oh, esas salas en que se cuentan desde abajo las

vigas ennegrecidas que sostienen sus techos!

Su puerto con buen fondeadero, el mejor de estas costas, es activo ancladero de barcos con banderas diversas, desde las simples balandras de transporte, las fragatas que huyen de los corsarios y se refugian en largas invernadas, o los cruceros de guerra que traen explotadores de Europa. A esta lentitud de amarre, corresponde en cierto modo el ocio de sus habitantes que "matan el tiempo" conversando en rueda, picando tabaco para liarlo, recorriendo las calles a caballo y deteniéndose en cada esquina para echar largas sobre la suerte del gobierno, los trabajos de los portugueses, los cuentos de la **Gobernadora**... o las nuevas mañas para abastecerse ilícitamente que han aparecido. Múltiples comercios clandestinos no dejan ver a simple vista más que contadas tiendas o verperías en algún ángulo formado por dos calles. Y ese mismo comerciante vende aguardiente y vino, ropa blanca y quincallería, siendo éste, después del artesano, el sólo hombre ocupado que quiebra la modorra y la siesta en la ciudad colonial. No se ve un letrado en las casas, ni siquiera colores en sus frentes. No hay más color que el gris de la piedra en que están construídas. Casi toda la ciudad ofrece esa tinta monótona que rompe de tanto en tanto algún vivo color: el sombrero blanco que lleva algún español; el paso de alguna ajustada dama de corset blanco, recamado de adornos y mantilla, la iquella blanca y fina galoneada en oro, plata o seda, que encubren peinados sin tules ni puntillas, sombrea levemente caras morenas de ojos expresivos detrás de velillos casi impalpables y descienden envolviendo brazos y cinturas. Y entre éstas, de tanto en tanto, vivas estampas que cruzan a un santo oficio, a un paseo de comadres o a alguna fiesta de bautismo, se mezcla con ritmo lento y espaciado, un pueblo menudo de mulatos y negros, descolorida grey que pasa sin mirar casi y baja la cabeza; que va cubierta de largos ponchos así en verano como en invierno hasta los tobillos, oscuros, rayados en banda, que les caen flojamente sobre sus hombros y cuyos flecos barren el suelo a su pasada. Unos llevan bandejas grandes con ventas de bollos o empanadas; otros con bolsas repletas de hortalizas o carne. Sólo ellos son la vida de la ciudad, los infatigables esclavos, el trabajo para sus señoras que descansan sentadas en sus salas, a sus pies una estera y cubiertas con una piel de tigre en el invierno, o haciendo gala de grandes abanicos en tiempo de la canícula; ellas, que tocan la

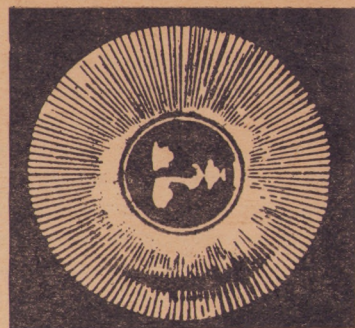
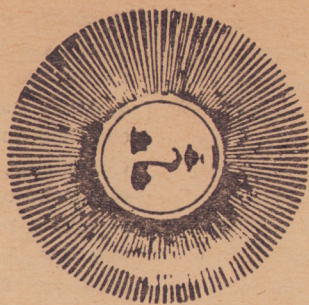
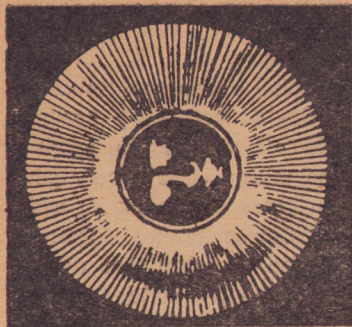
guitarra o el arpa, o afinan el mandolino melancólicas entre mate y mate, servido por sus negras y elásticas esclavas.

Es raro ver a un vecino pasear por las calles a pie. Y este tránsito de caballos y hombres emponchados convierte a todos por su apariencia externa, en una misma clase social, pues el poncho que usan desde el Gobernador hasta el último negro de Guinea, no los diferencia más que por la calidad, la liviandad o riqueza de la prenda. Desde el poncho corto y bordado en oro y plata del señor Gobernador hasta el oscuro y grosero en que se envuelve para dormir el siervo, hay toda una gama de clases, colores y formas.

Hábito de vestir simple y ceñido, herencia del español hidalgo, que es en esto ascético, no hacen excepción en su vida las demás costumbres aldeanas. Nada de complicaciones artesa-

PLANO DE MONTEVIDEO





nas. El ocio y la siesta de largas tres horas como si empezara al mediodía una nueva noche para amos y esclavos, empequeñece las horas de labor, encarece la mano de obra y hace cada vez más necesario multiplicar los fáciles medios para suplir estas carestías. Todo lo cual no obsta para que siempre haya en las horas de comer, mesas largas servidas con carnes, siempre las carnes en muchas maneras preparadas, recargadas de especias, fuertes con la pimienta y doradas con el azafrán; algunas veces un guiso de cordero en medio y otras cazas o pescas, aunque las menos; pan blanco de formas amplias, terminando siempre con confituras o dulces caseros de brillante color y un vaso de vino después de la comida, ese vaso que nadie puede despreciar, de algún espeso navarra o carlón, o de algún chileno con gusto a "ruibarbo y a sen", que en las casas ricas se bebe en vajilla de plata. Todo esto es más que medida de gastrónomos exigentes, de un bucolismo casi primitivo. Infusiones de yerba mate aprendidas de los indígenas se convirtieron en el **mate** característico y agregaron su pasatiempo a la inercia de las costumbres indolentes, exentas de la tragedia de los medios de vida. Aquí todo es fácil y a su alcance todavía. Carnes y cueros, vegetales y frutos de la tierra prodigiosa que produce abundantemente, apenas removida. El aspecto de abandono no es raro en las calles de Montevideo por las cuales toda suerte de desperdicios rellenan barrancos y cortaduras naturales de desagües que bajan de los lugares altos en dirección al río; como también pedazos de cueros "desparramados aquí y allá a lo largo de las calles poco frecuentadas y en las paredes de los jardines", de los raros jardines que se cuidan en San Felipe de Montevideo. Nadie puede comerciar en la ciudad, sino los ya establecidos. Ningún barco vender su mercancía. A pesar de ellos, hasta las fragatas de guerra francesas e inglesas lo hacen, porque todos los oficiales y soldados de las

naves visitantes, antes de partir, lían pacotillas con ánimos usureros y siempre encuentran el método de sobornar no sólo a los marineros "sino a los oficiales que los mandan" y así se salvan todas las dificultades.

Este primero de enero, después que el Gobernador Viana corriera las elecciones de nuevos capitulares, concurre a la iglesia "pomposamente llamada Catedral". A las doce y media aparece entre los nuevos jueces de la ciudad. Todos visten solemnes y llevan grandes varas blancas en las manos, de las cuales se sirven como bastones para apoyarse al andar, garboso desfile que atraviesa la plaza desaparrada, marchando colocados en una misma línea en la cual apenas si sobresale un paso el Gobernador que lleva su gran capa negra y su vara como los oidores de Santa Catalina. Después de la misa, la ceremonia termina con un gran banquete. Y el 6, día de la Epifanía, el Gobernador recibe los saludos, como en años anteriores y en éste la despedida como funcionario. No tiene pena de dejar su fundamento rico, recibe al terminar su cargo el ascenso a Brigadier, conferido en prenda de distinción, cosa que le honra tanto como halaga a doña Francisquita, que desde ese día recibe, entre bastidores, el nuevo bautizo... de la **Brigadiera**, aunque éste no sea todavía el mote definitivo que le reserva la historia.

Montevideo inquieto espera al sucesor de Viana, don Agustín de la Rosa Queipo de Llano y Cienfuegos, teniente coronel del Regimiento de Galicia. Y en los primeros días de abril, este militar hace entrega de la cédula real en sesión del Cabildo, ante Viana, regidores y asistentes a la trasmisión del mando. La sala adquiere ese tono de solemnidad pocas veces usa-



do. Cada uno de los regidores ostenta su vara blanca de justicia, por lo cual se les distingue entre el grupo restante de vecinos y militares presentes. El alférez real habla en nombre del Cabildo, palabras de acatamiento y reconocimiento. Viana recoge todas las varas de los empleos de Justicia y Regimiento que tienen los presentes, y las entrega a de la Rosa, quien las devuelve personalmente, una a una, a los regidores. En seguida se adelanta el ayudante de la plaza con una bandeja conteniendo las llaves de la Real Ciudadela, de los Almacenes de Pólvora y la Batería San José; lo que Viana entrega también a su sucesor. Luego abandona "el asiento preminente que ocupaba y le pertenecía en esta sala", indicándole a de la Rosa que lo ocupe. Regidores y militares, así como vecinos importantes de la ciudad que acompañan en su despedida a Viana, después de corrido el ofrecimiento de fianza a de la Rosa hecho por Durán, "vecino de arraigo", felicitan al nuevo Gobernador, quien recibe las llaves como segundo Gobernador enviado por el Rey. La Plaza es fuerte. Su ciudadela, rodeada por ancha cintura de hierro y piedra, y erizada de cañones, es una atalaya de Buenos Aires, la ciudad confiada y extendida hacia las llanuras infinitas. Este año muestra su misma faz de siempre, inalterable a todo ritmo o espectáculo con su serenidad, aldeana, sus perros vagabundos por las calles, sus hombres emponchados al paso de sus lentas cabalgaduras, sus tranquilas discusiones, pocas veces estocadas, por triquiñuelas de militares o regidores o andanzas de traficantes... En los límites de la jurisdicción de su plaza, en este mes agrisado de junio acaba de nacer en casa si no humilde tampoco de oropel, como la de un Viana, un nieto del fundador Juan Antonio Artigas, hijo del regidor Martín José Artigas, sin que suceso alguno conmoviera la tranquilidad aldeana en este invierno duro como pocos.

Del "Artigas", de Jesualdo.

Nº 5. [Partida de bautismo de José Gervasio Artigas].

[Montevideo, junio de 1764]

/ Día diez y nueve de junio de mil setecientos sesenta y quatro nació Josef Gervasio, hijo legitimo de Dn. Martín Josef Artigas y de Da. Francisca Antonia Arnal vecinos de esta Ciudad de Montevideo, y Yo el Doctor Pedro García lo bautize, puse oleo, y chrisma en la Iglesia Parroquial de dicha ciudad el veinte y uno del expresado mes y año. Fue su Padrino Dn. Nicolás Zamora.

Dn. Pedro Díaz.

Archivo de la Parroquia de la Inmaculada Concepción y de los Santos Apóstoles Felipe y Santiago de Montevideo. Libro de Bautismo de la Iglesia Matriz. Libro 1. Año 1767. Folio 209.

el elemento humano en la dinámica del reglamento provisorio

LUZ CÁRCAMO DE FERREIRA

El Reglamento Provisorio de 1815, documento único en la revolución de toda Hispanoamérica, puede ser analizado desde diversos puntos de vista, dado su carácter polifacético. Varios estudiosos e investigadores han realizado ensayos o monografías destacando su trascendencia en el plano económico, político, humanitario, etc., estando en vías de publicación otros trabajos investigadores relacionados con su aplicación práctica y el problema del llamado "arreglo de los campos".

Sin embargo, hasta el momento, desconozco se haya realizado un esquema de la dinámica interna del propio Reglamento, tomando como base el factor humano. En los párrafos que siguen, intentaré efectuar un análisis del mismo desde ese punto de vista, mostrando la trabazón interna de sus disposiciones, así como el mecanismo de su aplicación y funcionamiento. No pretendo, lógicamente, ser original ni aportar nuevos datos acerca del Reglamento, reduciéndome solamente a su texto escueto.

En todo hecho histórico el ser humano adopta dos posiciones: activa o pasiva, interviniendo directamente o manteniéndose al margen de él. En cambio, cuando no se trata de hechos sino de disposiciones o formas legales destinadas a provocar determinados hechos, esas mismas actitudes activas o pasivas no quedan libradas al simple arbitrio de cada uno, sino que se ven afectadas por la insinuación, la obligación o la compulsión que dimanar de las normas jurídicas dictadas. En el caso particular del Reglamento Provisorio, veremos que el factor humano interviene en forma activa, ya voluntariamente (beneficiarios), ya obligadamente (funcionarios), e interviene en forma pasiva compulsivamente (despojados) y, también voluntariamente (incumplidores, marginales o delincuentes).

En su actuación activa, los beneficiarios cumplen diversas misiones que el Reglamento considera como fines esenciales.

Se ofrece a los futuros beneficiarios la posesión de tierras en propiedad, no absoluta, como veremos después, aumentada del incentivo de poblarla con ganados cedidos gratuitamente por el Gobierno. Esta es la parte insinuativa de las disposiciones del Reglamento; nadie está obligado a hacerse propietario de una suerte de estancia y cuidar de sus ganados, pero aquellos que acepten esas donaciones adquieren también obligaciones (aspecto obligatorio), y, en caso de incumplimiento de las mismas, se resuelven sus derechos en favor de un nuevo beneficiario (aspecto compulsivo).

Las donaciones de tierras en propiedad se efectúan en favor de quienes estén capacitados para solicitarlas, con el fin de que éstas vayan a poder de "brazos útiles" para el fomento de la campaña; **"todos (los capacitados) podrán ser agraciados en suertes de estancia si con su trabajo y hombría de bien progenden a su felicidad y a la de la Provincia"**. Más claramente no se puede expresar el objetivo económico de estas donaciones de tierras: "brazos útiles", "trabajo", "hombría de bien". Pero la actuación del beneficiario, por mejor buena voluntad que tu-



viera, se frustraría al no contar con el principal elemento económico: el ganado; es por esto que el Reglamento, con pleno conocimiento de esta imperiosa necesidad, determina la donación de ganados en su favor. Tenemos, pues, al beneficiario en posesión de dos elementos fundamentales para su actuación económica: tierra y ganados; pero, ¿en qué consistía esa tierra? En una suerte de estancia, suerte que difiere de las dimensiones que normalmente, hasta entonces, la identificaban; en efecto, ahora, la suerte será de una y media legua de frente por dos leguas de fondo. No se trata simplemente de cuadruplicar la extensión de la antigua suerte, el objeto perseguido es el de establecer, con un concepto plenamente actual, una unidad agraria equiparable al mesofundio, evitando los males económicos del latifundio.

El beneficiario, al adquirir la posesión de la tierra y sus ganados, se hace acreedor a ciertos derechos, pero también asume obligaciones y es responsable del cumplimiento de prohibiciones. Entre los derechos, es elemental que el beneficiario tiene la libre disposición de los productos de su explotación agropecuaria. Para asegurarlo en el goce de esa explotación se le ampara en el uso de su marca propia, si la tuviere, de lo contrario se le expide una nueva que se inscribe en el registro respectivo. Nadie podrá realizar matanza de animales que no sean de su marca, bajo pena de decomiso. (23º)

Entre las obligaciones la única que claramente aparece definida en el Reglamento, es la de edificar un rancho y dos corrales **"en el término preciso de dos meses"**, transcurridos los cuales, si se encontraran omisos serán reconvenidos **"para que lo efectúen en un mes más, el cual cumplido, si se advierte la misma negligencia será aquel terreno donado a otro vecino más laborioso y benéfico a la Provincia"**.

Entre las prohibiciones aparecen, dentro del orden económico, **"las de negociar, vender o contraer deudas sobre las tierras, bajo pena en que deliberará lo conveniente"**. Otra prohibición, es la ya enunciada de matar animales de otra marca. Finalmente, y con vistas a la recuperación del plantel pecuario de la provincia, se prohíbe temporariamente efectuar tropas para el Brasil, sí como la matanza del hembraje vacuno.

Pero el Reglamento no se circunscribe sólo a una acción puramente económica. Entre sus objetivos también aparecen delineados los de carácter social; es así como vemos que entre las disposiciones relacionadas con los requisitos a llenar por los presuntos beneficiarios se esta-

derecha de éste hasta encontrar nuevamente el Plata. Esta última, por ser la zona forrajera de blece que **"los más infelices serán los más privilegiados"**. A continuación se enumeran los grupos sociales, que, con su acción voluntaria, pueden integrarse socialmente merced a las oportunidades que el Reglamento les ofrece. Ellos son **"los negros libres, los zambos de esta clase, los indios y los criollos pobres"**, sin olvidar las viudas pobres con hijos. (7º)

Al Alcalde Provincial le competen, además de sus funciones específicas, las de **"distribuir terrenos y velar sobre la tranquilidad del vecindario"**, estando investido complementariamente de la calidad de **"Juez inmediato en todo el orden de la presente Instrucción"**. (1º)

Dada la extensión de la Provincia, dicho Alcalde puede subrogar las funciones que le comete el Reglamento, en la persona de los Sub-Tenientes Provinciales, **"señalándoles su jurisdicción respectiva, y facultándoles según este reglamento"**. (1º)

Finalmente, si tanto el Alcalde Provincial como los Sub-Tenientes creyeren conveniente delegar parte o la totalidad de sus funciones en otras personas, lo efectuará nombrando Jueces Pedáneos, dentro de sus respectivas jurisdicciones, **"que ayuden a ejecutar las medidas adoptadas para el entable del mejor orden"**. (4º)

Hemos hablado de jurisdicciones, y ellas están explícitamente delimitadas en el Reglamento cuando establece con referencia a los Sub-Tenientes de Provincia que **"uno deberá instalarse entre el Uruguay y Río Negro; otro entre Río Negro y Yí; otro dentro de Sta. Lucía, a la costa de la mar, quedando el Sr. Alcalde Provincial con jurisdicción inmediata desde el Yí hasta Sta. Lucía"**. (3º)

En otros términos, la primer zona comprendería todo el territorio al Norte del Río Negro hasta las Misiones, entonces ocupadas por los portugueses, y hacia el Este hasta los centenariamente disputados límites con el también portugués Brasil; la segunda zona sería el entrerríos Yí y Negro, limitada por una divisoria en dirección Noreste desde las nacientes del primero hasta alcanzar el curso del segundo; la tercera estaría limitada por el Santa Lucía hasta sus nacientes, desde allí una divisoria que empalmaría con la del Yí al Negro, luego los disputados límites con el Brasil, la Laguna Merín y el Plata hasta su confluencia con el Santa Lucía; por último, la cuarta zona, comprendería las tierras limitadas por el Plata, el Uruguay, el Negro, el Yí hasta sus nacientes, la divisoria hasta las nacientes del Santa Lucía y la margen



mejores pasturas, y, además posiblemente, por ser la que contaba con los más grandes superlatifundios susceptibles de redistribución, fue asignada a la directa jurisdicción del Alcalde Provincial, dejándose las otras tres a las jurisdicciones delegadas de los Sub-Tenientes de Provincia. No obstante, en todas ellas según las necesidades que se creyeran convenientes, se podían instituir un número indeterminado de Jueces Pedáneos, de acuerdo al criterio de los respectivos jefes responsables.

Como vemos, la organización funcional es simple: Jueces Pedáneos, Sub-Tenientes Provincial y Alcalde Provincial; pero, por encima de ellos aparece el Cabildo Gobernador de la Provincia, que lo es el de Montevideo. De acuerdo al Reglamento, las órdenes fundamentales de realización serán impartidas por éste y sometidas al Alcalde Provincial, quien las transmitirá a los Sub-Tenientes y éstos a los Jueces Pedáneos. Sin embargo, el Cabildo Gobernador, que es el encargado de publicar y poner en vigencia el Reglamento, debe, a su vez, dar cuenta a Argis de lo actuado y de la marcha de los trámites en ejecución. (2º)

A pesar de estas especificaciones y delimitaciones, hay un detalle que el Reglamento no explicita suficientemente, pero que, por analogía, fácilmente se deduce, y es el relativo a las apelaciones que se pueden seguir por incautación o adjudicación de tierras. Hemos visto que el Alcalde Provincial es **"Juez inmediato en todo el orden de la presente Instrucción"**, reforzando esto con la disposición que establece que, en cuestión de demandas, **"esto es privativo del Sr. Alcalde Provincial y a los Jueces de Pueblos y Partidos"**. Por otra parte, el mismo Reglamento impone al Alcalde Provincial el recibir órdenes del Cabildo Gobernador y **"otras cualesquiera que además de las indicadas en esta Instrucción se crean aceptables a las circunstancias"**, vale decir, que el Alcalde Provincial es subalterno del Cabildo Gobernador. Finalmente, como vimos, al ser equiparado el Alcalde Provincial a los Jueces de Pueblos y Partidos, a efectos de demandas relacionadas con la aplicación del Reglamento, y teniendo estos Jueces como Tribunal de Alzada al Cabildo Gobernador de Montevideo, es lógico llegar a la conclusión de que el Cabildo es la autoridad superior y definitiva en las apelaciones que se promuevan, sea ante el Alcalde Provincial o ante los Jueces de Pueblos o Partidos, con motivo de la incautación o reparto de tierras que se realicen en aplicación del Reglamento Provisorio.

el grado ejercicios de aplicación

LYDA DÍAZ

Algo de Historia.

Se dice que los babilonios fueron los que imaginaron a la circunferencia dividida en 360° . ¿Cómo? y ¿por qué? Se sabe que constituían un pueblo al que le interesaba inmensamente la astronomía y que de sus continuas observaciones habían llegado a la conclusión que los cuerpos celestes se desplazaban en el espacio y que un astro demoraba un determinado período para volver a ocupar nuevamente al punto de partida. Ese período de tiempo constituiría el año, el que se dividía en 360 días.

Como ellos creían que la órbita descrita era circular, la consideraron dividida en 360 partes; cada una de ellas, que era un día, sería luego un grado.

Vemos que las medidas angulares estarían emparentadas a las medidas de tiempo y por lo tanto tienen base sexagesimal.

Es el grado como todas las unidades de medi-

ción una medida convencional, siendo éstas, conjuntamente con las de tiempo, las únicas universales.

Nuestro propósito no es trabajar la idea de grado aunque recalquemos la conveniencia que el muchacho vea que cuando mide ángulos vé cuántas veces un ángulo de 1° está contenido en dicho ángulo, o sea, que 45° es el producto de repetir la unidad grado 45 veces. Desde luego que se debe aclarar que cuando usamos el goniómetro medimos los ángulos por el arco. Conviene realizar múltiples ejercicios trazando en un mismo ángulo gran variedad de arcos a fin de que se compruebe que el valor del ángulo es siempre el mismo.

Nosotros obtenemos muy buen resultado haciéndoles dibujar sobre el ángulo a medir el goniómetro y marcando con un vector el sentido que seguimos para medir.

ejercicios

(1º)

- 1.—Determina el punto 0 que será el punto de origen de dos semirrectas de 4 y 5 cm. respectivamente que tú debes trazar, de modo que entre ambas exista una abertura de 48° .
- 2.—Contesta: 1º ¿Qué clase de ángulo construiste?
2º ¿Cuántos grados de diferencia tiene con uno recto?

(2º)

- 1.—Construye un ángulo recto y otro de 36° .
- 2.—Suma aritméticamente el valor de ambos ángulos.
- 3.—Suma en forma geométrica o en forma gráfica.

(3º) Un árbol y su sombra forman en este momento un ángulo de 160° . Representalo.

(4º) La rueda de un carrito tiene 20 rayos a igual distancia uno de otro. Dibújala.

(5º)

- 1.—Traza un segmento rectilíneo de 4 cm.
- 2.—En ambos extremos levanta segmentos de recta de 1 cm. $\frac{1}{1}$, de modo que entre ambos quede comprendido un ángulo de 135° .
- 3.—Une los extremos libres y levanta en el centro una perpendicular de 3 cm.
- 4.—A ambos lados de la perpendicular construye dos velas triangulares y mide sus ángulos.

(6º)

- 1.—Dibujar un abanico abierto de modo que forme un ángulo de 140° y sus lados midan 9 cm. $\frac{1}{1}$.
- 2.—A $\frac{1}{3}$ del borde superior traza un arco.
- 3.—Divídelo en 14 partes iguales y traza las varillas correspondientes.



(7º)

- 1.—Mide los ángulos 1, 2, y 3 y 4.
- 2.—Construye otro cuyo valor equivalga a la suma de los cuatro.

(8º)

Las agujas determinan dos ángulos.
Uno cóncavo y otro convexo.
¿Cuánto mide $\frac{1}{1}$?

- 1.—Dibuja una esfera de reloj cuyo radio mide 3 cm.
- 2.—Divide la circunferencia en 12 partes y en $\frac{1}{1}$ de ellas coloca el número correspondiente.
- 3.—Dibuja el minuterero a las 12 en punto y el horario de modo que forme un ángulo de 100° . ¿Qué hora indica?

(9º)

Dibuja una tijera abierta de modo que sus hojas formen un ángulo de 35° .
Observa que quedan dos pares de ángulos opuestos por el vértice; mídelos: ¿qué conclusión sacas?

1er. reloj. Une el centro con la cifra 4, ese segmento será el horario y traza el minuterero de modo que forme con él un ángulo de 100° . ¿Qué hora señala?

2do. reloj. Traza el minuterero de modo que su extremo libre esté en la cifra 12 y el horario con una abertura de 80° . ¿Qué hora es?

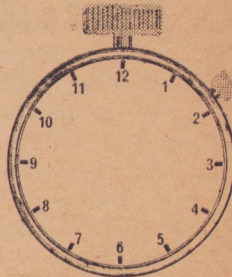
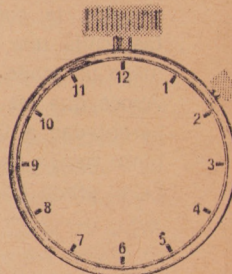
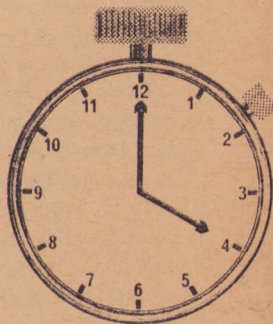
3er. reloj. Marca una hora exacta de modo que las agujas encierren un ángulo recto.

(10º)

Un avión va de A a B y luego desvía de acuerdo a un ángulo de 140° .
Indica en qué dirección debe seguir el avión.



Nota: Demás está decir que le hacemos sentir el valor de la exactitud, respetamos los errores propios de los deficientes útiles que el niño se ve obligado a usar. Para su corrección acostumbramos hacer el trabajo geométrico, luego lo recortamos y la plancha así obtenida facilita enormemente la comprobación.



el sistema métrico su proceso, sus condicionantes históricas

M. PICARD

UNIDADES DE MEDIDAS Y SISTEMA METRICO.

No obstante el tiempo transcurrido (se trata de un trabajo de 1959) y el hecho de que, dirigido al lector francés él contiene referencias no habitualmente manejadas por el educador uruguayo, estimamos útil referirnos al artículo de M. Picard sobre el tema, aparecido en la revista "L'Ecole et la Nation", sustancialmente por su enfoque tendiente a realzar el valor educativo de la historia de las ciencias.

M. Picard alude a trabajos didácticos aparecidos en Francia en ese momento, destinados a explicar por el contexto histórico las razones que han llevado al establecimiento del sistema métrico y las ventajas que esto representa. El autor ejemplifica:

"En Ciencias: En este caso, en que, poco más o menos, se descuida enteramente el punto de vista histórico (en todos los niveles), la historia de los esfuerzos pasados permite dar el sentido del perpetuo movimiento de la ciencia y de su valor humano". **"Si esta necesidad es evidente para los que hacen la ciencia, no es menos grande para los educadores, los maestros, y más grande aún para la gran mayoría, para los que deberán contentarse con la cultura adquirida en los años de escuela"** (Paul Langevin).

"En Historia, el estudio de las medidas y de la instauración del sistema métrico cuando uno lo vuelve a colocar en su contexto histórico y gracias a una óptica original, permite asir las relaciones que existen entre las condiciones políticas, sociales, económicas, y el desarrollo de la investigación científica".

Señala entonces M. Picard, desde este punto de vista, un pasaje de los materiales que comenta y que dice: "En fin, la uniformidad de las medidas debía parecer deseable a los reyes como un símbolo de la unidad del reino. La divisa "un rey, una ley, un peso y una medida" que se encuentra en más de un Cuaderno de los Estados Generales de 1789, era como para seducir al monarca antes que al pueblo..." "...La idea de establecer en Francia la unidad de los pesos es posiblemente tan antigua como la monarquía".

"A partir del siglo XVIII, dice Picard, numerosas ordenanzas reales dan testimonio de esta inquietud, pero se puede constatar que a pesar de todos los esfuerzos, la monarquía fue impotente para establecer en Francia la unidad de los pesos y las medidas".

"El recuerdo de estos esfuerzos y la búsqueda de la causa de fracaso; las exigencias de la ciencia a partir del siglo XVII; las dificultades de realización efectiva del proyecto; la importancia internacional de esta realización, son otros tantos aspectos que pueden ser abordados en clase si se tiene preocupación por la formación del juicio y si se quiere ayudar a los alumnos mayores a comprender el presente y ...el porvenir..."

Termina su nota M. Picard, resumiendo una investigación de Luce Langevin sobre el tema y propone las indicaciones que transcribimos a continuación en la certidumbre de que —adaptadas por cada uno—, permitirán conducir un estudio interesante y educativo.

I) - El caos de las antiguas medidas.

He aquí un punto cómodo de presentar y la documentación es fácil de reunir. No insistimos en él.

II) Origen de esta diversidad.

- a) Los Romanos exigen de los pueblos conquistados, el empleo de medidas romanas cuyos patrones son guardados en la Capital y luego por los gobernantes de cada provincia.
- b) Carlomagno insiste en sus "Capitulares", sobre la necesidad, para los comerciantes, de ajustarse a las medidas cuyos tipos eran conservados en el palacio imperial (pie del rey y peso de la pila de 50 marcos o pila de Carlomagno).
- c) Cada feudo se convierte en una pequeña unidad económica independiente, donde el derecho de contraste pertenece al señor. Los valores se diferencian, los antiguos nombres subsisten.
- d) El Renacimiento: la diversidad de los pesos y de las medidas constituye una traba para el comercio y la industria; ella estorba, igualmente, la formación de la unidad nacional. La nobleza, en plena decadencia, arruinada, exige sus derechos —y, en particular, sus derecho de establecer el patrón de medidas— con la mayor dureza.

III) La impotencia de la monarquía.

Recordar las tentativas de Felipe el Hermoso, Francisco I, Enrique II.

En 1554 son ejecutados los patrones oficiales de la "vara del rey", depositados en París y en Londres (Lyon).

Pero las ordenanzas de estos reyes prescribiendo la reducción de las medidas de longitud a la vara del rey, luego la adopción, en todo el reino, "de peso y medidas del rey", quedaron sin efecto. La monarquía, desde que el gobierno real hubo reconquistado la totalidad del poder ejecutivo, solamente logró imponer el libre peso del marco en todo el reino para la fabricación de la moneda (patrón guardado en el Hotel de las Monedas, bajo tres llaves confiadas a tres importantes personajes de París). Colbert y Nécker retrocedieron ante "las dificultades insuperables" de la realización del proyecto de uniformación de los pesos y medidas.

En las condiciones históricas de una Francia feudal, la reforma era irrealizable.

Sin embargo, esta reforma maduraba en el mundo de los sabios, de los filósofos, de los economistas.

IV) Reforma preparada por los sabios.

La ciencia de esta época, y en particular la Física, comienza a exigir medidas universales, invariables y precisas.

- a) Con Galileo, Descartes, Huygens, Newton, la Física ambiciona establecer relaciones cuantitativas que expresen las leyes naturales: los patrones científicos se hacen indispensables.
- b) La necesidad de una unidad de longitud definida con exactitud aparece con los problemas concretos planteados a la ciencia en el siglo XVIII:
1687, el descubrimiento de las leyes de la atracción universal por Newton trajo aparejada la idea de una Tierra achatada en los polos.
1718, la medida, por Cassini, de la longitud de un grado de meridiano, del Sur al Norte de Francia, lleva, al contrario, a admitir una Tierra alargada.
Para ver más claro en esto, hacía falta medir grados bastante alejados y, sobre todo, determinar una unidad de longitud definida.

- d) Búsqueda de una unidad, ya no de valor arbitrario (referencia a las partes del cuerpo), sino de un tamaño constante, universal, que la misma naturaleza se encargaría de conservar siempre intacto:

1670, el Abate Piccard (Lyon) determina la longitud del péndulo que marca el segundo en París.

1672, Richer constata, en Cayena, que el péndulo que marca el segundo es más corto en el Ecuador que en París. Aunque pierde así su carácter universal, el péndulo, sin embargo, no es abandonado.

1674, Fontenelle propone, a falta de una medida universal, una medida para cada país.

En el siglo XVIII, ciertos sabios permanecerán fieles a esta unidad: Jefferson, La Condamine. Este último insistirá, igualmente, en la necesidad de adoptar la división decimal.

1670, el Abate Mouton propone como unidad de longitud $1/60^\circ$ de un grado de latitud (arco de un minuto): la milla con sus múltiplos, centuria, decuria, y sus submúltiplos, décimo céntima. Esta proposición contiene en germen todo nuestro sistema métrico y será retomada en el siglo XVIII por la Sociedad Real de Londres y por Cassini en Francia.

Para que estas ideas puedan ser realizadas, será necesario un cambio en las relaciones sociales, cambios que iban a aparecer desde la noche del 4 de agosto de 1789.

V) Las condiciones de realización de la Reforma.

Por el voto de la noche del 4 de agosto de 1789, la Asamblea Nacional destruyó, en su comienzo, el antiguo régimen y el feudalismo. Al intervenir en 1790 en la Asamblea Constituyente, Talleyrand puede declarar:

"El pago de los tributos feudales en especie fue tal vez el único obstáculo verdaderamente temible por la multitud de discusiones que el cambio de medidas originó entre señores y vasallos. Es posible, también, que este temor haya detenido a algunos administradores. En el momento de emprender la reforma, felizmente esta dificultad ya no existe."

En la Asamblea Constituyente, en efecto, la cuestión de los pesos y medidas fue planteada desde el comienzo. Frente a las unidades propuestas por los sabios, Talleyrand eligió la longitud del péndulo que marca el segundo en la latitud media del mundo civilizado, 45°, y preconiza nuevas medidas a adoptar en combinación con la Academia Real de Londres. El proyecto de Talleyrand fue adoptado y el decreto del 8 de mayo de 1790 constituye el primer acto legislativo referente a la reforma que parecía próxima a culminar.

La política internacional la hizo fracasar (España): los ingleses rehusaron.

El 30 de diciembre de 1791, la unidad de medida propuesta por Talleyrand fue abandonada, y a la longitud del péndulo que hacía intervenir una unidad arbitraria, el segundo, y la intensidad de la gravedad, la Academia prefirió la referencia un cuarto de uno de los meridianos terrestres (Borda acababa de inventar un aparato de medición de los ángulos llamado a dar resultados más precisos que los obtenidos hasta ese momento).

El proyecto de la Academia fue votado el 30 de marzo de 1791: **la unidad de longitud es definida como la diez millonésima parte del meridiano terrestre.** Las Comisiones fueron designadas, y se concedieron los créditos para realizar las medidas necesarias. La mediocridad del instrumental científico en Francia retardó considerablemente la fabricación de instrumentos de medida necesarios a las diferentes comisiones. El sistema complicado de las

corporaciones que regía toda la industria y el artesanado, limitando el reclutamiento de los posibles constructores, era una traba; las corporaciones fueron disueltas y se dio un nuevo impulso a la fabricación de instrumentos de medida. A pesar de este esfuerzo, las comisiones debieron esperar, cerca de dos años para poder comenzar sus trabajos.

VI) LAS ETAPAS DE 1791 A 1840.

a) De 1791 al 18 Germinal, año III (7-4-1795).

En una Francia amenazada por la invasión, desgarrada por la contrarrevolución, Delambre y Méchain emprenden las medidas, en lucha con dificultades que no son solamente de orden técnico.

Abril 1792, en la Asamblea Legislativa, Roland acusa la diversidad de los pesos y medidas como el principal obstáculo a la libre circulación de los cereales y **solicita que una solución provisoria sea decretada** esperando la terminación de los trabajos de las comisiones.

29 de Mayo de 1793, Borda expone el plan del sistema propuesto por la Academia de Ciencias. El principio de las relaciones elementales entre unidades de longitud, de superficie, de volumen, de capacidad y de pesos es el sistema decimal; **la longitud del metro según los resultados obtenidos por el Abate Lacaille en 1740 es elegida como base**, mientras se esperan los resultados de los trabajos en curso.

1º de Agosto de 1793, decreto por el cual se aprueba este plan. Construcción de patrones según el metro de Lacaille.

En esta época la reforma comenzó a ser prácticamente puesta en marcha. El voto de la noche del 4 de agosto de 1789 había abolido los impuestos que pesaban sobre los campesinos, pero aquéllos que gravaban la tierra subsistieron y recién fueron abolidos realmente bajo la Convención: de esta manera se aseguraban las condiciones de la reforma.

Que este decreto, reclamado más de un año antes por Roland, sea adoptado precisamente en este mes de agosto de 1793, en el momento en que la situación de la República parecía desesperada, demuestra la importancia otorgada a la unificación de las medidas, unificación indispensable a la "indivisibilidad de la República".

A las dificultades todavía no resueltas de proveer de patrones en número suficiente se agregan entonces las originadas en la inercia de ciertos sabios preocupados por la situación o turbados en su confianza en la República.

En 1795, los trabajos pudieron reemprenderse y la **ley del 18 Germinal** decidió reemplazar las medidas provisionales por las "**unidades republicanas**"; se crea el sistema métrico decimal, se fija la nomenclatura definitiva, los medios prácticos quedan establecidos.

b) **Del 18 Germinal a 1840.**

Trabajos geodésicos, preparación del platino, establecimiento de patrones prosiguieron hasta fines de 1798.

El 22 de Junio de 1799, en sesión solemne del Cuerpo Legislativo, con la participación de sabios extranjeros (Dinamarca, España, Repúblicas Helvética, Báltava, Liguriana, Romana, Toscana, Reino de Cerdeña), tuvo lugar el envío de los patrones de medidas a los representantes de Francia. Depositado en el armario de los "documentos secretos de la Convención", en los Archivos nacionales de las Tullerías, el patrónmetro era una regla en platino de 25 milímetros por 4 de sección.

El 4 de Julio de 1837, el sistema métrico fue hecho obligatorio en Francia a partir del 1º de enero de 1840.

VII) IMPORTANCIA DE ESTA REALIZACION.

a) **Ejemplo de cooperación científica internacional:**

—Exposiciones de 1851, 1855, 1872, que permiten a los otros países apreciar sus ventajas.

—1867, reunión en París de un Comité internacional de los pesos, medidas y monedas.

—1872, Comisión Internacional del Metro, reunida en París (29 países), que echa las bases de un sistema métrico internacional y fija los prototipos.

—Entre 1885 y 1889 se construyen 30 reglas de platino iridiado sobre el modelo del metro de los Archivos. La regla N° 6 pasa a ser el nuevo patrón, conservado con el patrón-kilo, en el Pabellón de Breteuil, asiento del Buró Internacional de Los Pesos y Medidas, en Sèvres.

La definición del metro (1889) deviene así: "**La longitud a 0º del prototipo internacional**". La regla N° 8 es atribuida a Francia a título de patrón nacional (Conservatorio Nacional de Artes y Oficios).

En Europa, únicamente Inglaterra, que estuvo tan próxima a colaborar con Francia en 1789, todavía no ha adoptado el sistema métrico.

b) **Búsqueda continua de la exactitud de las medidas:**

Esta novedad de exactitud ha aparejado investigaciones en diversos dominios:

- dilatación, termometría;
- perfeccionamiento de la balanza;

—fabricación de aparatos científicos diversos, y, recíprocamente, estas fabricaciones y estas búsquedas han reforzado la necesidad de precisión en las ciencias (Física, Química).

La longitud del prototipo internacional, definida

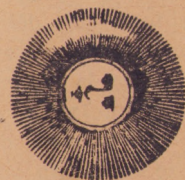
1
 como 0.1 micrón alrededor de (————— mm),
 10.000

que puede parecer suficiente, deja, en Astronáutica —donde un ínfimo error de orientación se expresa por desviaciones enormes de la trayectoria—, un margen demasiado grande de imprecisión. En tal perspectiva, se pueden señalar las investigaciones para establecer un "metro óptico" que permita una precisión de 0.01

1
 micrón (————— mm). ()
 100.000

M. Picard.

Según las investigaciones de Luce Langevin. Impacto N° 2, vol. XI (1961) (U.N.E.S.C.O.). Traductor: A. E. Bing.



NOTA DE REDACCION

Creemos conveniente agregar dos conceptos que pueden contribuir a dar una idea del constante desarrollo de la ciencia en busca de precisión:

1) La adopción de una unidad más pequeña que permita "medir" distancias a través del microscopio electrónico.

1 amstrong = 0,001 micrón.
 1 amstrong = 0,000 001 mm.
 1 amstrong = 0,000 000 001 m. Es decir, el amstrong es la mil millonésima avá parte del metro.

Es cien veces mayor la relación entre el m y el amstrong, que entre el cuadrante del meridiano terrestre y el m.

2) También el desarrollo científico promueve la búsqueda de nuevas y más rígidas definiciones para el metro. El estudio del espectro solar de los cuerpos químicos, "absolutamente" invariables, ha permitido establecer definiciones de gran exactitud. De las dadas tomamos la última por nosotros conocida, aprobada en 1963, que dice que el metro es la longitud de 1.650.763,73 ± 0,13 ondas de la raya anaranjada de Criptón 86.

la confección de un plan de ortografía

MIGUEL BUJOSA — HÉCTOR LUIS BARROS

Una de las dificultades más importantes con que se tropieza al querer iniciar una tarea de esta naturaleza es el carecer de estudios previos sobre el vocabulario que manejan realmente los escolares de nuestro país. No se ha realizado una investigación exhaustiva sobre la cantidad de vocablos con que se mueve un niño a través de las distintas edades; incluso no se conoce con exactitud el vocabulario en edad escolar. Hasta el presente nos hemos manejado con datos extraídos de investigaciones efectuadas en otros países, muchas veces en otros idiomas y cuya aplicación en nuestro medio resulta lógicamente muy relativa.

Si tenemos en cuenta esta situación y además la real preocupación de los maestros por solucionar el grave problema que plantea la ortografía, consideramos que al querer estructurar un Plan de Ortografía debe tenerse en cuenta una serie de consideraciones que pasamos a analizar sucintamente:

1) Sentido práctico del Plan.

Debemos pensar que lo que interesa es enseñar a escribir correctamente aquellas palabras que el niño usa con mayor frecuencia; un vocabulario integrado de este modo, al decir de V. García Hoz, "es el que tiene una más clara utilización didáctica, puesto que estas palabras aparecen en el vocabulario familiar, callejero, oficial, en el de la cultura general. Son las palabras que el hombre utiliza en cualquier situación en que se encuentre". Como expresamos anteriormente no se ha estudiado para nuestro medio el vocabulario que posee un niño en edad escolar; menos aún se pueden precisar cuáles son las palabras que presentan un mayor índice de frecuencias. Por lo tanto,

creemos necesario que el maestro se maneje con un buen sentido común para seleccionar aquellas palabras que observe como de uso muy frecuente y que encierren además dificultades ortográficas, para de esa manera ir integrando un vocabulario básico que perfeccionará año tras año.

Es evidente que existen palabras como por ejemplo los verbos **ir, jugar, ver, haber, hacer**, etc. con todas sus voces, de la misma manera que diversos sustantivos, cuya frecuencia de uso es muy alta, y cuya correcta grafía es necesario lograr. Por el contrario, encontramos vocablos de uso realmente excepcional y cuya dificultad ortográfica no interesa tanto vencer, pues en la práctica la inmensa mayoría de los alumnos no las utilizan.

Por otra parte, es evidente que cada barrio o zona de la ciudad como conglomerado social, maneja un vocabulario específico, que es su propia jerga, determinado fundamentalmente por el tipo de ocupación predominante en la zona, y a veces, por las características geográficas de la misma. Citemos dos ejemplos bien claros al respecto: en el Barrio del Hipódromo, cualquier vecino, incluidos los niños pequeños, se manejan con una serie de términos tales como **vareador, stud, compositor, zaino, bayo**, etc., cuya existencia y significado son desconocidos por niños de otras zonas de la ciudad. A su vez, en el barrio cercano a nuestro Puerto de Montevideo, encontramos alta frecuencia de uso en vocablos tales como **muelle, cabotaje, hangar, estibador, pontón, bistrutería**, etc. Concluimos así que escuelas ubicadas en estos barrios tendrán que estructurar su Plan de Ortografía teniendo en cuenta el vocabulario que realmente se uti-

liza en la zona. Esto no significa que nos limitemos a la enseñanza ortográfica de dichas palabras solamente, sino que pondremos un especial énfasis en las mismas, pues sería un absurdo que el niño escribiera mal aquellas palabras que se ve obligado a usar diariamente.

2) Aspecto didáctico.

El maestro debe utilizar todas las vías perceptivas posibles, lo mismo que todos los recursos metodológicos a su alcance, variando la ejercitación en lo posible. Las vías auditiva, visual, motora deben combinarse de manera tal que la palabra sea leída, escrita, pronunciada en alta voz, silabeada, deletreada y utilizada en reiteradas oportunidades.

Deben enseñarse solamente aquellas reglas gramaticales que son tales, dejando de lado la memorización de supuestas reglas en donde sobreabundan las excepciones, y que aumentarían la confusión de los alumnos. Existen textos que con el afán de sistematizar la enseñanza de la ortografía han pretendido formular reglas y más reglas, pero como las excepciones son múltiples, los alumnos terminan en una lamentable confusión.

En lo que refiere a aquellos vocablos cuyas dificultades ortográficas no obedecen a ninguna regla en particular, deben confeccionarse listas de palabras que serán trabajadas independientemente.

3) Problemas que plantea el habla rioplatense.

El idioma español no posee las complicaciones que acarrear los sonidos correspondientes a diferentes combinaciones de letras como ocurre en el inglés o en el francés, por ejemplo, con excepción de las letras **c** y **g** que varían según la vocal que las acompañe.

Pero el rioplatense no respeta las diferencias fonéticas que existen entre ciertas letras de sonidos parecidos. Este es el caso de la **b** y la **v**, de la **s** — **z** — **x** — **c** (sonido suave), de la **y** y la **ll**.

Sin entrar a discutir el problema de la **h** o el confusionismo que se crea con la **k** y la **q**, podemos decir que el niño aprende en la escuela el sonido correcto de las letras nombradas anteriormente así como su correcta grafía, pero luego no exteriorizará esa distinción al hablar. Oye y pronuncia diferentes letras con idéntico sonido. Esto apareja la consiguiente confusión en el niño, quien descubre que las reglas gramaticales que laboriosamente aprende en la escuela no se cumplen, no se usan, no existen en la realidad para nadie, excepto para sus maestros. No es aconsejable tampoco una pro-

nunciación escrupulosa en el aula, pues además de dar una sensación de afectación crea un habla particular, artificiosa, de uso escolar frente a otra de uso real, que sería la de uso corriente.

Este problema tan importante y que conduce a errores, no es solucionable por parte del maestro, pero es fundamental tenerlo en cuenta al estructurar un Plan de Ortografía.

4) Una investigación sobre estos problemas:

Los maestros que intervinimos en el Curso de Directores correspondiente al año 1967, realizamos bajo la dirección de la Prof. Elida Tuana una investigación del vocabulario de uso de los escolares montevidianos de tercero a sexto año y sus dificultades ortográficas, en cuatro escuelas de esta capital.⁽¹⁾ A pesar de las limitaciones de esta investigación, que debe ser continuada y completada, pueden establecerse algunas conclusiones importantes que sería muy largo de detallar en lo limitado de este trabajo. Sin embargo, existen algunos resultados que permiten que:

- a) Cuarto año es una clase clave para la enseñanza de la ortografía, dado el gran incremento del vocabulario de los niños a esa edad.
- b) Que las clases superiores se limitan a afirmar y completar el dominio de las dificultades ortográficas que deben estar básicamente vencidas al término de cuarto año.
- c) Que el más grave problema ortográfico con que nos enfrentamos es el del uso correcto del tilde.

5) La gran dificultad ortográfica: el uso correcto del tilde.

Durante la investigación a la que aludíamos anteriormente se puso de manifiesto que ésta es la causal que provoca el mayor índice de errores entre nuestros escolares. La clase que registra el índice más bajo de error es cuarto año, ya que es justamente en ese grado en el que se realiza el estudio sistemático de las reglas de acentuación. Pero luego de la baja señalada para este grado, se observó una elevación muy marcada de los índices de error para las clases superiores, lo que estaría indicando una involución en cuanto al problema. Esto parecería indicar que al estructurar un buen Plan de Ortografía debe tenerse presente:

- a) Que en tercer año debe ejercitarse con detenimiento y con insistencia el reconocimiento de la sílaba tónica en la palabra.
- b) Que todos los maestros de cuarto año deben ceñirse a las indicaciones del Programa de Escuelas Urbanas vigente en cuanto a que "se

debe cuidar que la regla de acentuación no se trabaje en función de las excepciones”.

c) Que en quinto año debe continuarse el estudio sistemático del uso del tilde.

Teniendo en cuenta que el conocimiento de las reglas generales de prosodia que regulan el uso del tilde en nuestro idioma y toda su gama de excepciones y de otros usos (de diferenciación, enfático), son muy complejos, y por lo tanto confusos para la mentalidad del escolar, se justifica que se le otorgue un capítulo principalísimo en un buen Plan de Ortografía.

La trasposición del tilde reviste menor entidad que su omisión siendo ésta la principal causa de error.

6) Otras dificultades ortográficas importantes.

Si se busca tipificar las clases de error, podemos indicar que ocupan el segundo lugar, en cuanto a orden de importancia, aquellos debidos a la falta de adecuación entre el lenguaje escrito y el lenguaje hablado, es decir, a problemas derivados de la fonética de nuestro hablar peculiar rioplatense. Es el caso de las consonantes b—v; el uso de s — x — z — c (sonido suave), etc.

A esto es necesario agregar el problema particular que plantea el uso de la h, por su falta de sonido.

Por último, debemos sumar a estos errores, los provocados por la defectuosa pronunciación de las consonantes finales, lo que apareja su omisión en la escritura, además de la defectuosa pronunciación de ciertas consonantes intercaladas en mitad de palabra. Ejemplo: exacto, técnico, etc.

De todo esto deducimos que al tratar de confeccionar un Plan de ortografía, deben tenerse en cuenta también los errores derivados de problemas de orden fonético.

7) La conciencia y el pudor ortográficos.

Independientemente de aquellos recursos didácticos utilizados por los maestros en la enseñanza de la ortografía, consideramos que estos conceptos del Inspector de Escuelas francés Prof. René Chabot, son útiles para tratar de abatir los altos índices de error que hoy nos afligen en materia ortográfica.

El Prof. René Chabot constató que son más numerosas las faltas en la escritura espontánea que la hecha al dictado y que alumnos de muy mala ortografía durante el curso mejoraban notablemente en situaciones de examen. Este fenómeno se explicaría porque el niño no asigna importancia ni a sus errores ortográficos ni a las correcciones hechas por el maestro,

preocupándose mucho más por una cuenta o un problema mal resuelto, a los que asigna importancia, pero no cuando se le advierte por ejemplo que omite el tilde o que escribe una v por una b.

Chabot considera necesario entonces, crear en los niños lo que él llama “conciencia ortográfica”, la que se definiría como esa actitud despierta y vigilante, de atención, que hace que en los momentos de prueba o examen mejore notablemente la ortografía. Pero esa conciencia debe estar despierta siempre, y el alumno debe llegar a experimentar un verdadero “pudor ortográfico” que le preocupe frente a sus faltas del mismo modo que se preocupa por resolver bien un problema.

Brevemente, diremos que la técnica aplicada por el Prof. René Chabot en sus escuelas consiste en aplicar dictados breves y sin preparar, y luego dar un plazo prudencial para que los alumnos los puedan corregir con la ayuda del diccionario y de otros textos. Poco a poco los dictados se van haciendo más grandes y esta técnica de consulta y de autocorrección se extiende a otros aspectos de la labor escolar: copias, resúmenes, etc. Con esto se busca crear el saludable hábito de la consulta frente a la duda y a la necesidad de sentir el pudor de no enviar, por ejemplo, una carta con errores ortográficos.

Creímos conveniente insertar en este trabajo estos conceptos del profesor francés para ser tenidos en cuenta en todo momento cuando se trate de confeccionar un Plan de Ortografía.

Miguel Bujosa.

Héctor Luis Barros.

- (1) Para mayores detalles acerca de esta Investigación se pueden consultar las monografías realizadas a tal efecto por los estudiantes del Curso de Directores 1967 y que se encuentran en el Centro de Investigaciones del IMS.



actualidades documentos material de consulta



Sabíamos que el Sr. Presidente ha sido educador, profesor de historia, formador de conciencias.

Lo sabíamos muy ocupado en el problema de la integración del Gabinete; pensábamos que el objetivo central fuera asegurar un Gobierno que saque al país de la crisis que tan duramente castiga al pueblo; pensamos que la atención principal tendría que estar dirigida a la opinión del pueblo trabajador, a los que viven de su trabajo y con él crean la riqueza nacional; sabíamos que este pueblo hablaría con toda su voz el 1º de Mayo, Día de los Trabajadores, y allí estuvimos. Confesamos que no encontramos allí, ni tampoco después, el oído atento del Gobierno sino otra cosa que nos ha llenado de estupor y nos obliga a hablar estremecidos de indignación. Y a preguntarnos desconcertados ¿parten esas iniquidades del propio gobierno o es que otros "comandos" paralelos y operativos están copando posiciones para descargar el fascismo contra nuestras libertades y cobrar víctimas aún entre los niños?

Afligidos por ellos, indignados por los hechos, víctimas nosotros mismos del desborde represivo que se desató tremendo y violento sobre la gente que había manifestado este 1º de Mayo con el aire alegre, y entusiasta de una gran festividad, vivimos la desesperación de presenciar impotentes la carga ciega de la caballería sobre la multitud, de ver las personas con los rostros ensangrentados y niños empavorecidos por la asfixia y la ansiedad de los gases, con los ojos enrojecidos, espantados y se-

1.º de mayo 1968

carta no enviada al Sr. Presidente de la República

mi-ciegos; madres y abuelas clamantes de una piedad imposible para sus hijos y nietos, porque arriba de las bestias a la carga cabalgan unos seres sin discernimiento que descargan sablazos, injurias y procacidades contra todo lo que tenga forma humana y huya, se guarezca o se defienda; y ni siquiera se refrena ante el abuelo que levanta sus brazos y cae aturcido por el golpe insensato y criminal, mientras sus nietos se pierden en la confusión de la muchedumbre, los cascos y los gases.

Presenciamos escenas que conturban nuestro ánimo y nos impelen a recuperar los actos que afirmen nuestra fe en la condición humana.

Vimos la señora caída en medio del tropel; vimos las manos y los cuerpos fraternos acu-

dir en el auxilio y la protección, y vimos los sables caer inclementes sobre las espaldas de esa fraternidad, tanto mayor cuanto más anónima. Vimos esa fraternidad refugiando niños debajo del estrado; vimos la pistola de gases apuntando insensata sobre ellos; y vimos el puño de un obrero impidiendo el sacrilegio; y vimos cómo seis policías caían sobre él; y se deja de ver porque el tumulto arrastra y aturde, y la rabia y el miedo omnubilan... y vimos la madre joven y enloquecida de angustia y desesperación buscando al niño que arrancó de sus brazos esa ráfaga de caballos, estampidos y tumulto. Era un día de sol radiante y caras alegres donde la fraternidad andaba suelta, abierta de sonrisas y simpatía.

Somos maestros, nuestras convicciones democráticas rigen nuestros actos, nuestros alumnos son hijos de trabajadores, les hablamos de dignidad, de derechos y de libertades, nutridos por los ejemplos de la historia y de la vida.

Nos queda en el alma un sabor de gases, un dolor de sables, un sonar de cascos y disparos, un huir desatinado y multitudinario, y un terror de niños implorantes y desvalidos. ¿Que no debieron ir? ¿Que eso es solamente para aguerridos militantes obreros y encorajinadas mujeres trabajadoras? ¿Que las madres y abuelas y ancianos tampoco?

Volvemos a la escuela y en los cuadernos de nuestros alumnos y en el programa escolar y en la Constitución de la República está el capítulo de los derechos y las garantías de su ejercicio; está el Día de los Trabajadores signando su afirmación y su vigencia. Y nuestra acción educativa está con Varela ensanchando esa conciencia, acentuando los perfiles democráticos de la nación.

Volvemos a la escuela y aquellos ojos enrojecidos por los gases son ahora ojos interrogantes ardiendo en nuestra conciencia de maestros.





VIET - NAM Y LOS EDUCADORES

VÍCTOR BRINDISI

LAS NEGOCIACIONES DE PAZ.

Se ha abierto una nueva instancia en la situación del sudeste asiático.

Negociaciones de paz se inician en París entre los gobiernos de la República Democrática de Vietnam y de los E.E.U.U. Quienes amamos la paz saludamos con fe la gestión, deseosos de que culmine con el cese de la agresión contra el pueblo vietnamita y el reconocimiento a su derecho irrestricto, a la libre determinación, a la unidad, y a la felicidad y prosperidad.

Claro que para que esto sea posible, es necesario que cambie la actitud del agresor.

Los reveses militares en el sur, la inquebrantable firmeza en el norte de Vietnam, la creciente indignación de los pueblos, fuera y dentro de su frontera, han obligado al gobierno del Sr. Johnson a detener parcialmente su mano agresora contra la R.D.V.

No hay más garantías para el éxito de las negociaciones que las de redoblar el esfuerzo solidario. Lo que obliga al gobierno norteamericano a sentarse en la mesa de discusión debe obligarlo a aceptar el cese de su agresión sin condiciones ignominiosas para el pueblo vietnamita. Confiamos en la sensibilidad de los educadores de todo el mundo. Saludamos calurosamente a quienes dentro del gran país luchan por la finalización de la guerra. Pedimos un nuevo impulso de amor hacia los niños de Vietnam.

Nada es ajeno a nuestra conciencia y a nuestra condición de educadores.



MENSAJE A LOS EDUCADORES NORTEAMERICANOS Y DE LOS PAISES CUYOS GOBIERNOS ENVIAN TROPAS A VIETNAM, QUE RESISTEN Y PROTESTAN POR LA ACCION CRIMINAL DE SUS GOBIERNOS CONTRA EL PUEBLO VIETNAMITA.

- Reciban nuestra solidaridad militante.
- Apreciamos la magnitud de la abnegación que implica vuestro empeño, en el ámbito de gobiernos agresores.
- Compartimos la responsabilidad que resulta de la toma de conciencia de los hechos y va en ello nuestra propia sensibilidad de educadores.
- En nuestras aulas, con nuestros niños y jóvenes, cultivando en ellos el porvenir de nuestros pueblos, como acto de esperanzado patriotismo creador, evocamos la frustración y muerte de miles de niños y jóvenes vietnamitas, víctimas de una agresión aviesa y asesina.
- Nuestra fraternidad de lucha por el cese de la guerra, por el respeto irrestricto a la soberanía y autodeterminación del pueblo vietnamita, por el derecho de sus niños y jóvenes a la vida y a una educación nutrida de su cultura milenaria.
- Sepan los agresores que su derrota está prefijada por lo ignominioso y sucio de su causa; que la victoria es y será del pueblo de Vietnam.
- Solidarios y fraternos tendremos acceso al derecho de enastar también, banderas de victoria.
- Y los niños vietnamitas volverán a sus escuelas, y a la vida feliz, en el momento creador y esperanzado de la paz.



en el 150.º aniversario de Marx

la crisis nacional notas para una interpretación

WALTER GONZALEZ PENELAS

Se conmemora en el mundo entero el 150º aniversario de Carlos Marx, nacido el 5 de mayo de 1818, en Tréveris, Alemania, y muerto en Londres el 14 de marzo de 1883.

Descubridor de las leyes que rigen el desarrollo social a través de la aplicación del materialismo histórico, teoría apoyada en la concepción materialista dialéctica del mundo, elaborada juntamente con Engels, Carlos Marx determinó asimismo la práctica de esta transformación revolucionaria de la sociedad, la intervención consciente del hombre en el proceso histórico. La historia viva y actual del mundo está proclamando cada día la verdad de su descubrimiento, la validez de su genio.

Carlos Marx vivió de acuerdo con sus concepciones; luchó siempre junto a su pueblo y a los pueblos; renunció a los beneficios personales que su talento pudo darle, soportó el exilio; vivió en la miseria, murió pobre. Pero dio a la humanidad el dominio sobre las fuerzas ciegas de la historia, el conocimiento, la inteligencia de las leyes; le legó los instrumentos de su liberación.

Por encima de intereses y concepciones particulares, nada puede impedir frente a su genio y a la grandeza de su vida, que todo el mundo sienta lo que Máximo Gorki descubre hasta en la prensa conservadora cuando Lenin muere: "el potente orgullo humano por el hombre".

En su homenaje, Walter González Penelas traza, según el néctodo de Marx, el lúcido análisis de la realidad uruguaya que reproducimos.

I. El sentido de estas páginas.

Cuando asumimos el compromiso de escribir estas páginas para la **Revista de la Educación del Pueblo**, pensamos que el hecho no era sino insistir en una posición que venimos sosteniendo en la cátedra, al comenzar, desde mediados del decenio de 1950, los primeros signos de la crisis actual.

El Uruguay atraviesa la crisis más honda de su historia. El fenómeno se ha transformado en vivencia nacional. El estancamiento económico, la inflación galopante, los déficits interno y externo, la creciente ingerencia del Fondo Monetario Internacional, se suman a la distorsión de las estructuras políticas, para configurar los signos más ostensibles.

Pitirim Sorokin, sociólogo ruso-americano sobre cuyo pensamiento tenemos más de una disidencia, en su obra "Las Filosofías Sociales de nuestra Época de Crisis", abre su capítulo I, "Con-

sideraciones del hombre sobre su destino en las épocas de crisis", con palabras que nuestra resistencia a las citas no nos impide transcribir: "Aún en épocas normales la meditación del destino del hombre, en torno al origen y al fin, al cómo y al porqué de una determinada sociedad, es ahora y ha sido siempre llevada a cabo por unos pocos pensadores e intelectuales. En épocas de crisis, estos problemas adquieren repentinamente una importancia excepcional tanto teórica como práctica, tanto para los pensadores como para el simple pueblo. Una inmensa parte de la población se encuentra a sí misma desarraigada, arruinada, mutilada y aniquilada por la crisis. La rutina del vivir diario del pueblo es totalmente transformada, quedando totalmente rota su adaptación habitual y grandes grupos de seres humanos se convierten en masas de personas desplazadas. Ni siquiera el hombre de la calle puede evitar preguntarse:

¿Cómo ha ocurrido esto? ¿Qué significa todo esto? ¿Quién es el responsable de ello? ¿Cuáles son sus causas? ¿Existe alguna salida? ¿Qué me ha de ocurrir a mí, a mi familia, a mi país?" Estas palabras del autor de "Dinámica Social y Cultural", que abren el estudio de una pléyade de pensadores contemporáneos, tienen plena vigencia en el Uruguay de estos días. Pero a aquellas preguntas debemos agregar otras que afirman su intención y complementan su contenido:

¿Qué significa la generalización de las interrogantes? ¿Quién es "el hombre de la calle", cuáles son su clase, su cultura? ¿Quién debe darle respuesta, cuál debe ser el lenguaje? ¿En qué medida la conciencia de los hechos, convertida en saber, se traduce en voluntad de cambio? Y todavía, para el drama existencial del hombre masificado en el desarrollo ¿tienen respuesta integral y creadora, las especulaciones exquisitas de los Nortrop, Danilevsky, Spengler, y el mismo Toynbee, la historia y la sociedad vistas a nivel de la cultura, fluctuando en un fatalismo cíclico?

Pensamos que lo que importa vitalmente no es sólo el contenido de verdad de una teoría pura sobre el acontecer de la historia sino la intuición estructural de una realidad en que el padecimiento no haga abdicar la condición humana sino que realce al hombre como el producto de una sociedad y el agente de su transformación.

No faltan, entre nosotros, estudios históricos, económicos y sociológicos, que, de un modo o de otro, que con un desparejo rigor científico y hasta sin ninguno, señalan o intenten señalar, los rasgos y naturaleza de la crisis nacional. El concepto de estructura, muy diversamente concebido, se desliza en casi todos los enfoques. Por otra parte, una literatura perecedera, de rasgos críticos destructivos, se proclama con énfasis generacional algo así como la precipitadora del proceso crítico cuando no es más que su producto decaído al fin, en la especulación editorial de esta y otras miserias.

Indudablemente que las carradas de furor papalista no bastan para dar una concepción unitaria de esta crisis, clarificar su naturaleza y su sentido. Por otra parte, la reacción tiene más máscaras que las que se sospecha. No hay como mostrar a la realidad grotesca o sombría para desviar la voluntad creadora del cambio. Un desalentador ¿para qué? nos hace caer los brazos. El espíritu revolucionario debe ponerse en

guardia frente al humorismo redituable y al pesimismo burocrático.

Nuestra posición, en la que si bien no estamos solos tampoco estamos sobrados de compañía, es que esta es una crisis de estructura, en el más riguroso sentido científico, un proceso revolucionario en la fase de agotamiento de las posibilidades y relaciones de un sistema económico de base pastoril con una superestructura política, jurídica y cultural, que ha envejecido con él o que ha quedado sin sostén.

No se trata de lo que en el lenguaje de las posiciones desarrollistas se conoce como "crisis de las estructuras" cuyo cambio parcial es susceptible sin operar modificaciones sensibles en el todo. Esa es una utopía que no se sostiene, frente a ninguna concepción auténticamente estructural.

La nuestra, es una crisis del todo y sus partes. Es el Uruguay que está agotando creadoramente una fase histórica.

II. Estructura y Dialéctica.

A esta altura del trabajo se hace necesario clarificar los fundamentos lógicos de nuestro pensamiento. El subtítulo se refiere en su esencia, a la vocación dinámica de totalidad con que debe ser encarada la realidad social.

La idea de estructura y sus leyes es el principio más fecundo, que puede haber decantado el pensamiento social y sociológico. Es en ese punto en que el marxismo alcanza su verdadera dimensión científica, y se vuelve, manejado con la plasticidad y la sutileza que exige, un instrumento riguroso para la interpretación de la realidad social.

Las teorías, aún aquellas que creemos rechazar, tienen más puntos compartibles que lo que pensamos. Tal lo que la historia de los últimos años viene demostrando, sobre todo a través del dramático acercamiento entre el cristianismo revolucionario de Juan XXIII y los postulados de justicia del socialismo.

La concepción final del mundo —espíritu o materia— puede quedar invicta en el fondo irreconciliable de las doctrinas. Lo que importa es no poner a Dios como escudo del privilegio ni dogmatizar el materialismo natural al extremo de desconocer expresiones profundamente humanas.

Hay más materialismo en muchos pensadores idealistas y más idealismo humanista en los pensadores materialistas que lo que creen muchos apresurados lectores. El conocido discurso de Engels en la tumba de Marx, pudo haberse referido por muchos conceptos, al Platón

de "La República". Porque ¿qué acontece? Que cuando el hombre quiere verse desde sus raíces vitales, las condiciones materiales de la existencia, al nivel puro de las necesidades o de la técnica y las relaciones de producción, se constituyen en la base real de la sociedad y su fundamento dialéctico.

La idea de una crisis de estructura como la que pensamos que padece el Uruguay supone un conflicto en su base real proyectado a la sociedad global. En otros términos, no es una simple crisis política, jurídica, ética o psíquica. No es el debilitamiento del poder del estado, la atomización de los partidos políticos, la acción de los llamados "grupos de presión", diversamente representativos de la estratigrafía de clases. Tampoco es una crisis coyuntural como la que se inicia en 1929 con sus consecuencias en las peculiaridades del sistema económico nacional. Es cualitativamente mucho más que eso porque es todo eso junto funcionalmente interpenetrado en un inevitable proceso de cambio a través de grados crecientes de conflictualidad. Es un Uruguay que se niega a sí mismo con el dolor de una crisis de crecimiento para renacer de su propia negación. Marx, en el célebre prólogo a la "Crítica de la Economía Política" refiriéndose a sus estudios sobre la "Reschtsphilosophie" de Hegel y de las relaciones jurídicas y políticas, arriba a su idea de estructura, la que expone precedida de esta afirmación: "El resultado general a que llegué y que una vez obtenido sirvió de guía, para mis estudios". (El subrayado es nuestro).

La concepción estructural de la sociedad y de la naturaleza como unidad compleja en permanente dinamismo, pasando de lo cuantitativo a lo cualitativo, a través de la oposición y de la lucha, constituye no sólo "el resultado general" sino el instrumento lógico para un conocimiento cargado de vocación activa por el que el saber, a través de la acción, se transforma en una fuerza creadora de la existencia.

La idea de estructura es la concepción más fecunda del pensamiento científico natural y social. En ella las partes de una totalidad real se iluminan a expensas de la ceguera del todo. De ahí que, a una estática contemplativa y aséptica se suma una desviación mutiladora de las posibilidades de la acción.

En la densa lucidez de poco más de una página, Marx edifica la concepción de la estructura en el doble enfoque de una base real constituida por las relaciones humanas que emanan de la producción en armonía con la fase tecnológica. En la **base real** hallamos las fuerzas

productivas: el trabajo, su objeto y sus instrumentos. La historia de la humanidad fluye a través de los sistemas primitivo, antiguo o esclavista, feudal y capitalista. En ellos, el hombre resuelve su existencia según el estadio técnico, la propiedad de los medios de producción, la distribución de la riqueza y adquiere un puesto en la estructura social. Sobre esa **base real**, se exige "la colosal **superestructura**" política, jurídica, toda la ideología que traduce la conciencia social. La **base real**, condiciona a la **superestructura** y es a través de ésta que el hombre adquiere conciencia de la conflictiva del sistema.

Con posterioridad a la muerte de Marx, Engels, en sus cartas a Bloch y Schmidt (1890) y a Stemkerburg (1894) termina de configurar la idea de estructura como una unidad de interacción dinámica entre la **base real** y la **superestructura**, realzando la acción que ésta ejerce sobre aquella. De este modo, la sociedad, aparece en toda su complejidad. El marxismo responde así a las críticas que pretenden transformarlo en un economismo mecánico.

Como lo sostenemos en nuestras clases, la idea de estructura supone diversamente: una realidad, un punto de partida metodológico y un arribo a su creciente complejidad. Sin una visión dialéctica de totalidad aquellas preguntas a que se refería Sorokin no tendrían entre nosotros, salvo excepciones, más que una sombra de respuesta: las de un saber parcial y de una literatura oportunista. Y lo que es más grave, apareceríamos como náufragos de la historia y no como agentes de nuestro destino.

III. Crisis y Crisis.

En el capítulo ampliatorio de la segunda edición de "El Uruguay y su Sombra", próxima a aparecer, y en una obra en preparación sobre estructura nacional, su génesis y su desarrollo, nos referimos a las crisis atravesadas por el Uruguay. Es en función de esa visión de totalidad histórica y actual que afirmamos el carácter estructural de la presente crisis.

En lo que lleva de existencia, el Uruguay ha pasado por tres grandes fases críticas: a) crisis de los siglos XIX y XX anteriores a 1929. b) La crisis de 1929 a 1938 y c) la crisis actual.

Dentro del primer tipo, tenemos las crisis de los años 1857, 1868, 1890 y 1913. Sistematizando sus causas, se ve claramente el reflejo de las crisis europeas y las consecuencias de catástrofes climáticas, todo, naturalmente, incidiendo en una economía de base pastoril que aún no había desarrollado sus posibilidades.

Los modos generales de presentarse las coyunturas críticas fueron: desequilibrio de la balanza exterior, inflación de los valores bursátiles y prendarios y quiebras. En las crisis de 1890 y 1913, los fenómenos del clima arruinaron cosechas, llegándose a perder el 30 % del stock ganadero.

El año 1929 marca una hora trágica en la historia del capitalismo. En ella se inicia "la gran depresión". Desde la segunda mitad del siglo XIX, el sistema venía acelerando su ritmo expansivo. Las crisis anteriores habían encontrado el sistema con fuertes sectores —sobre todo rurales— sin alto desarrollo tecnológico y grandes reservas de expansión. Eso no sucede en 1929. La crisis se inicia en E.E. U.U. Allí y en Alemania el capitalismo había alcanzado su más alta expresión técnica. Es en esos países donde adquiere sus rasgos más típicos y profundos. Pero en la totalidad del sistema, en relación directa con el grado de densificación de la sociedad universal, las crisis se expanden y se refractan en función de las peculiaridades regionales.

En las áreas europeas de mayor desarrollo, la producción descendió alrededor del 53 % y el comercio exterior se abatió en un 70 %, cifras que acusan un deterioro muy superior al alcanzado en la guerra de 1914 a 1918. Si a ello se agrega una desocupación de alrededor de 40.000.000 de personas en el epicentro del fenómeno, puede tenerse una idea cuantitativa del fabuloso desajuste.

Pero una crisis económica no es sino un aspecto de un proceso estructural de más alcance. La historia del mundo continuó arrastrando los problemas de la gran crisis: el nazismo, las dictaduras latinoamericanas, la guerra del 39 al 45, se enlazan, desde la producción a la cultura, con la depresión y sus consecuencias.

Así nuestra historia. La crisis nos sorprende dentro de la estructura marginal de la economía latinoamericana: mercado de colocaciones financieras, de materia prima y de brazos baratos. Así tuvimos nuestra desocupación, nuestro déficit, nuestras agitaciones sociales.

La dictadura, favorecida por las empresas extranjeras, la Federación Rural y los sectores políticos reaccionarios, nos sumó a los países donde la fuerza hizo escarnio del Derecho y abrió rudamente, más aún, las puertas de la tierra del petróleo, del cobre, del empresismo industrial y banquero, de la voracidad del privilegio criollo.

También tuvimos los viejos paliativos: los rea-

valúos del 35 y el 38 que inyectaron moneda al sistema. Entonces, el peso tenía alrededor de un gramo y medio de respaldo. El Estado tuvo liquidez, se invirtió en obra pública, se crearon contralores de cambio, importaciones y exportaciones. Fue, como se afirma, por estos días, una depresión sin inflación.

La caída de una immaculada concepción del Derecho y la división profunda de los partidos políticos tradicionales, acompañó el fondo económico infraestructural. Pero se abrió, también, una nueva manera de ver al mundo.

Inglaterra empezaba a ser desplazada por E.E. U.U. de la rectoría mundial del capitalismo y de la hegemonía en Latinoamérica. Todo está escrito. Nosotros, comprometidos desde aquella adolescencia, lo aprendimos en la calle violenta, en los clubes y centros unitarios, en los sindicatos clandestinos. Eso que se llama praxis: acción, conciencia, saber, voluntad, cambio.

Siguieron los años. Lo demás es sabido. La dictadura en su primera fase, duró hasta 1938. La guerra de 1939-1945 le da la última bocanada de un aire trágico a nuestra economía de pastores con muchas ilusiones y algunas realidades de alcanzar la industrialización. Pero todo eso estaba destinado a hundirse por las fisuras del latifundio, la especulación y el monopolio.

Así llegamos a la segunda mitad del decenio del 50. Ya no hay guerra, ni Corea. Se inicia la onda inflacionaria, la balanza exterior se desequilibra luego de los "buenos tiempos" de la destrucción de los otros. El Partido Nacional, ahora unido, alcanza el Poder, aliado a una nueva fuerza, la llamada "Liga Federal de Acción Ruralista".

Nueva política económica. Libre empresa y moneda a la par. La Ley de Reforma Cambiaria y Monetaria de 1959. Las Cartas de Intención dirigidas a un Fondo Monetario Internacional que entra cada vez más a regir nuestra política económica: La primacía del dólar oro, las recetas para un equilibrio fiscal mutilador, los "cambios realistas", la contención indiscriminada del crédito, las congelaciones relativas de salarios, volver de tantas conquistas liberadoras para abrir las puertas al capital extranjero.

Y así pasó un decenio: estancamiento, reavalúo, devaluación, el respaldo oro reducido a la décima parte respecto de 1938. El dólar saltando de \$ 4.00 a \$ 11.00 —cifras redondas—, para mantenerse en esta cifra hasta que los banqueros internacionales dijeron: no va más.

El dólar siguió su curso: 20, 60, 90, 200, 250. El ritmo es indetenible.

De nuevo el Partido Colorado está en el poder. La política económica gira, sobre todo, en torno de la moneda. La inflación alcanza un pavoroso 139 % en 1967. El año que corremos amenaza superar ese insólito nivel. La caída de las capas sociales de renta fija, la desocupación, la dependencia exterior cada vez más honda.

¿Hacia dónde vamos?

IV. El crepúsculo de los pastores.

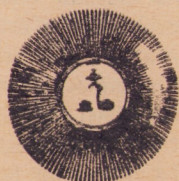
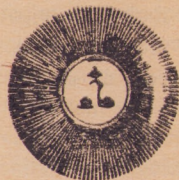
Se podría abundar en datos económicos, financieros, políticos, y sociales sobre la crisis. La calle habla el lenguaje estadístico. Y el pueblo —las capas bajas y medias— a través de una lucha constante y unificadora, adquiere cada vez más conciencia de la verdad final de esta crisis.

Entonces importa la respuesta, el por qué, el cómo, y el hacia dónde de esta fase histórica. Y eso sólo puede darlo una concepción estructural y dialéctica, que vaya con perspectiva histórica y realismo dinámico a sorprender la esencia de las contradicciones y que además de la objetividad vista con crudeza científica, posea el optimismo trascendente de una verdadera salida.

Más de una vez dijimos que el sentido de la crisis nacional podía definirse en una sola frase: Hemos llegado a un punto en que la estructura social nacional no puede avanzar en el complejo contemporáneo impulsada por la tracción a sangre de una economía pastoril que arrastra los vicios de la fase colonial.

Las formas de división, tenencia y explotación de la tierra son el núcleo de la base de nuestro sistema, la causa original de las contradicciones y la crisis: la anemia de la industria, la hipertrofia del sector de servicios burocratizado por fatalidad, el deterioro monetario, el incentivo descontrolado de las especulaciones de la banca privada, la desocupación visible e invisible; y en desarmonía funcional, expresando las contradicciones de una estructura jurídica y política dominante, con las trabas de un propietariosmo de atenuaciones teóricas y las respuestas artificiales de la devaluación, los planes utópicos y las "recomendaciones" alienantes del Fondo Monetario Internacional.

La base económica nacional responde a una peculiaridad sistémica que exige ser comprendida en sus rasgos tipificantes y en las contradicciones de un progreso arrítmico: Tenemos un sector agropecuario semi-feudal con un alto grado de latifundización y minifundización, un



sector industrial que no alcanzó el desarrollo capitalista y un sector público que avanzó a través de las expropiaciones al capital extranjero, en la línea progresista de las nacionalizaciones.

La mezquindad de la producción pastoril no alcanzó a sostener una obra emancipadora ni el aliento generoso de una legislación que miró hacia conquistas sociales, culturales, de previsión y de asistencia, que exigen la función también social de los medios de producción y de cambio.

Todo esto puede decirse —y lo hemos dicho—, de esta manera: 2.700.000 habitantes no pueden vivir en 187.000 km.2 con 15.000.000 de hectáreas destinadas a una producción ganadera que —arrastrando viejos vicios— lleva treinta años de este tiempo en el estancamiento absoluto que nos transformó en los pastores mendicantes de la industria y la banca internacionales, que nos impone los precios en un desigual intercambio y nos dicta, a través del F.M.I., la conducta acorde con los altos intereses de nuestros prestamistas.

Los límites de este trabajo nos impiden extendernos en una interpretación de fondo histórico y de gradualidad estructural creciente. En una obra en preparación nos extendemos en el punto. Baste advertir aquí que la crisis nacional no puede ser comprendida sin ubicar la realidad uruguaya en la dinámica del mundo contemporáneo.

Esta no es una crisis como la de 1929-1938. La Época Contemporánea agudiza el ritmo de su indetenible revolución. Los cambios y crisis del capitalismo, el avance del socialismo, las emancipaciones coloniales, fluyen unitariamente integradas con los avances científicos y técnicos. La liberación de la energía, el automatismo y las exploraciones espaciales nos hacen pensar en el cosmos como dimensión dialéctica.

Estos no son los tiempos del 29 al 38 en que el país estaba abundante en oro y tenía por delante las perspectivas de una nueva guerra de larga duración para colocar sus lanas y animar su industria. Aquello fue el reflejo de una crisis del sistema capitalista mundial. Esta es una crisis en nuestro sistema, nuestro desencuentro estructural con las exigencias de la historia.

Las causas básicas no requieren muy largas explicaciones. Todo es cuestión de ir al fondo. Mientras que el país multiplicó por 2.50 su población en relación con el censo de 1908, mantiene el mismo número de vacunos —8 millo-

nes— y bajó el número de lanares de 26 a 21 millones de cabezas. Si bien es cierto que aumentaron los rendimientos, no alcanzaron al nivel de exigencias de la multiplicación más alta de las necesidades.

Entre 1956 y 1961, disminuyó el número de establecimientos agropecuarios de 89 a 87 mil y aumentó el área censada, registrándose una agudización del latifundio y del minifundio.

Desde 1951 a 1961, la menguada población rural del área censada pasó de 454.000 a 390.000 —cifras redondas—, disminuyendo en alrededor de 60.000 habitantes, 40.000 en edad activa, que serán tributarios del rancharío rural, del "cantegril" urbano, del proletariado burocrático y del empleo aparente.

Del total de establecimientos agropecuarios, el 60.3 % es minifundio, el 36.8 %, de tamaño adecuado y el 2.9 %, latifundios.

El área minifundista, con 52.000 establecimientos, ocupa sólo 1.960.000 hectáreas de los 17 millones de hectáreas del territorio censado, mientras que los 2.519 latifundios concentran una cifra superior a los 7 millones de hectáreas. Si esto es ya brutal, advertimos que hablamos de establecimientos, no de propietarios. A esa luz, la concentración asume caracteres catastróficos.

En síntesis final, armonizando los establecimientos con problemas de tamaño y tenencia, tenemos que 72.000, con 14 millones de hectáreas, acusan problemas. Estas cifras, insistimos, son de procedencia oficial.

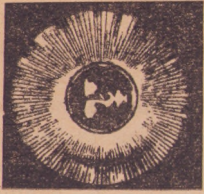
¿Quién puede dudar sobre las causas de las tortuosas inoperancias del F.M.I. y de los verdaderos caminos de salida?

Sabemos que el país está harto de números y famélico de soluciones. Pero todavía agregamos algunas cifras complementarias, siempre de origen oficial, tomado del claro y valiente libro de Couriel y Lichtensztejn: "El F.M.I. y la crisis económica nacional".

A precios de 1966, el producto por habitante pasó de \$ 39.500 en 1953 a \$ 38.700 en 1960 y de esta cifra a \$ 37.980 en 1966. Sabemos que el producto bruto revela el ritmo de producción.

En cuanto a la distribución de la renta nacional, siguiendo a la oficialísima ex C.I.D.E., antecedente de la actual Oficina de Planeamiento, transcribimos de la citada obra:

- 1) Mientras el sector asalariado representa el 80 % de la población activa, solamente recibe el 50 % del producto bruto.
- 2) En 1963, el 10 % de las familias de mayores



ingresos. recibía entre el 34 % y el 46 % —hipótesis de menor y mayor concentración—.

3) Tomando como base el año 1957, el salario real ha sufrido un descenso tal, que en 1966 sólo alcanza un 18 % del año base. Es decir, el pueblo en 1966 ya había perdido casi una quinta parte del poder adquisitivo.

La visión estructural y dialéctica de las expresiones cuantitativas y cualitativas de esta crisis revela la contradicción entre una economía de base pastoril distorsionada y una estructura social en el ocaso.

Las agitaciones sociales no son sino la consecuencia del enfrentamiento inevitable entre una clase rural-urbana dominante, concentradora de la tierra, monopolizadora de la industria y especuladora desde la banca, y ese 80 % asalariado de las clases —baja y medias—, que tucha por tener acceso a una renta nacional estancada.

El drama de esta contradicción no puede resolverse con el envilecimiento incesante de la mo-

neda, los planes de un desarrollo utópico, de una colonización en agonía, una industria subsidiada en su debilidad o fuertemente monopolista.

Producir o morir. Ese es el dilema.

Está visto que las actuales estructuras económicas son impotentes para producir al nivel de las necesidades sociales de un país moderno. Además, los pueblos no mueren, se transforman. En la fase final del agotamiento, padecer es crecer.

Este es nuestro caso y nuestra esperanza.

“La ilusión y la realidad controlada se mezclan paralelamente en nuestra vida de tal modo que es bien difícil separarlas. No podemos vivir sino gracias a la inserción de lo ilusorio en la trama de lo real, ilusión sobre nuestro valer y sobre la importancia del papel que representamos.”

Es admirable la frase de Chaix-Ruy en su **“Psicología social y sociometría”**. Pero agregamos que lo que él toma como ilusión inseparable de la realidad no es sino la realidad representada en nuestra conciencia como heroica voluntad creadora.

Sin ella, “un color de ceniza se desparrama sobre todo aquello que amamos”, afirma el psicólogo francés... Y remata: **“Ciertas psicosis no tienen otra causa, sin duda, que el desequilibrio repentino engendrado por el desarrollo excesivo y anormal del espíritu crítico.”**

Sí, las crisis tienen aquel y este poder desquiciante. Eso en el mejor de los casos. Porque, en los más, cierto “espíritu” crítico es la falta de ninguno: un padecimiento estéril en la hora más exigente de nuestra voluntad, o una simple estrategia lucrativa de un providencialismo intelectual que ya hiede.

¡Sí, esto es ya una revolución!

OBRAS DE MARX

La sagrada familia.

La ideología alemana.

Miseria de la filosofía.

Manifiesto Comunista.

La lucha de clases en Francia.

El 18 Brumario de Luis Bonaparte.

Contribución a la crítica de la Economía Política.

El Capital.

La guerra civil en Francia.

Crítica del programa de Gotha.

Dr. Pedro Díaz

**seamos optimistas
tengamos fe en el hombre
tengamos fe en el pueblo**

Homenaje de la Revista
de la Educación del Pueblo

El 11 de abril de 1968, recién cumplidos sus 94 años de edad, falleció en Montevideo el Dr. Pedro Díaz, importante personalidad de la vida cultural y política del Uruguay.

Sin quitar una palabra a la breve y objetiva información que la prensa consigna, queremos que la historia recoja también nuestra versión, cargada de parcialidad, y enormemente más justa:

Don Pedro Díaz fue una personalidad del pueblo, un amigo de la Escuela Vareliana y los maestros. Don Pedro Díaz fue un combatiente por la cultura, por el laicismo, por la democracia, por las libertades, por la soberanía, por España, por Cuba, por Viet-Nam, por el Uruguay. Un gran combatiente por la vida, un afirmador de la esperanza en el destino de la humanidad.

Recibimos la noticia de su desaparición con una enorme pena; pero con una consternación mayor, ante esta muerte injusta como la de un joven, ante esta muerte imposible.

En su homenaje, no vemos modo más elocuente de hacer algo digno de su vida, que transcribir algunos párrafos de su discurso de los 90 años, que lo muestran en toda su dimensión y lo transforman en ejemplo.

Ojalá todos los actos de esta naturaleza permitieran ser realizados de la misma manera. Esto es nuestro gesto, el de los educadores uruguayos, el de la multitud de sus amigos agradecidos, ante la muerte de Don Pedro Díaz, ante su vida limpia.



DISCURSO DEL Dr. PEDRO DIAZ PRONUNCIADO EN EL ACTO DE HOMENAJE QUE SE LE TRIBUTA AL CUMPLIR 90 AÑOS DE EDAD. (MARZO 18 DE 1964).

Ante todo deseo expresar mi cordial agradecimiento por este homenaje, a los dilectos amigos ¡tan excesivamente generosos! que han hablado en nombre de tan calificadas y, para mí, tan queridas instituciones; entre ellas, la Universidad de la República, —máxima expresión de la cultura nacional— de la que egresé hace 67 años; a las personas e instituciones que han hecho llegar su adhesión; y a todos Uds. que han venido hasta aquí a testimoniarme con su presencia una cálida y conmovedora simpatía; en suma, a cuantos de algún modo han respondido con tanta generosidad a la iniciativa del Ateneo del Uruguay, genuino depositario y continuador de una gloriosa tradición de libre pensamiento.

Que un hombre llegue a los 90 años gozando de buena salud es un motivo de satisfacción para quienes están de algún modo cerca de él, y el hecho provoca en esos allegados, recuerdos amables y apreciaciones bondadosas. Aún los merecimientos, las capacidades y los servicios modestos encuentran, así, ocasión de suscitar manifestaciones que sólo traducen sentimientos de afecto.

Cumplir 90 años es, pues, un motivo de satisfacción, pero no justifica un homenaje. Para justificarlo, se ha señalado la firmeza y la constancia de mi adhesión al ideal, adhesión que durará tanto como mis energías vitales. Sin embargo, yo sé que a lo largo de tantos años no siempre hice todo lo que merece la grandeza del ideal humanista, que es mi fe.

Pero sé, también, que toda mi actuación ha sido sincera y fervorosa y, muchas veces, también apasionada.

Y no me arrepiento de ello.

¿Cabe, acaso, otra actitud ante el ideal que ha dinamizado mi vida? ¿Cabe, acaso, concebir algo más alto, más valioso, más digno de luchar por ello y dedicarle la vida entera, que la libertad del hombre, lo que Martí llamara "la religión definitiva"?

Por otra parte, cómo, nacido yo en este país y educado en mi casa paterna en la dignidad y para la dignidad humana, y educado, también, en la escuela laica, de democracia, ¿cómo podría haber vivido sin rendir culto a la libertad?

¿Y cómo, nacido yo en un hogar de humildes inmigrantes, habría podido vivir indiferente a las luchas de los desheredados?

He defendido con pasión la libertad, luchando por el humanismo liberal, cuya esencia más profunda es la laicidad, régimen generoso y fecundo, cuna de la cultura moderna, ambiente imprescindible para su existencia y factor decisivo de su constante superación.

La laicidad, al proclamar el carácter sagrado de la conciencia y del pensamiento humano, los ha sustraído a la intromisión de todo poder externo; al liberarlos de la opresión de los dogmas ha hecho posible el desarrollo de la ciencia; y al afirmar el respeto de la persona humana, ha dado el fundamento más profundo de la democracia.

Ese respeto de la persona humana, sin diferencias de clase o de raza y sin discriminaciones políticas o religiosas, es la base misma de la convivencia y de la paz social, y es, además, la manifestación más alta, la culminación de la estructura democrática auténtica que un día hará posible la vida armoniosa y feliz de la familia humana.

Pero el respeto de la persona humana, que todas las democracias proclaman en sus leyes, debe ser efectivamente impuesto y construido en la realidad de la vida concreta. No debemos limitarnos a la formulación abstracta de derechos que en la práctica, las circunstancias materiales hacen casi siempre más o menos ilusorios; y, a veces, totalmente ilusorios.

Las fórmulas tradicionales de nuestros regímenes democrático-liberales han sido superadas. Las minorías detentadoras de la riqueza en todas sus formas, no pueden reclamar legítimamente el derecho a seguir usufructuando una libertad económica que destruye la libertad y la dignidad de la inmensa mayoría. El régimen de libre empresa convertido en régimen de "libre-presa" —moral de piratas— es una supervivencia inadmisibles del pasado.

Algunas fórmulas tradicionales han envejecido y se han tornado instrumentos de opresión. Hay que tener la lucidez, el coraje, la generosidad de rectificarlas para cumplir con el ideal que se proclama.

Señoras y señores: quiero ser muy breve. Sólo he procurado señalar que el ideal humanista de igualdad y libertad es de una grandeza que justifica todos los afanes, todo el fervor y toda la abnegación imaginables. Y haberlo comprendido así y haberme esforzado —como tantos y tantos otros— por cumplir con una obligación ineludible, no es un mérito excepcional.

La lucha debe mantenerse sin pausa. Las conquistas logradas son sólo parciales, precarias y están permanentemente amenazadas por oscuras fuerzas todavía muy poderosas.

La libertad vive un momento de crisis. Esforcémonos **todos** para que ésta sea una crisis de crecimiento.

La lucha de los pueblos explotados, en marcha hacia su liberación, nos anuncia un mundo más justo.

En cuanto a nuestro país, a pesar de mis 90 años, espero poder ver un movimiento que, inspirado en nuestras mejores tradiciones, supere los actuales partidos y adopte el programa artiguista de unidad latino-americana, de libertad política y religiosa, de justicia social y de soberanía nacional.

Seamos optimistas: tengamos fe en el Hombre, tengamos fe en el Pueblo.

la nueva casa del magisterio

MARÍA E. VALES DE GONZÁLEZ AREOSA

Con muestras inequívocas de gran avance social, el magisterio acaba de lograr la adquisición de su sede propia, lograda con el esfuerzo altruista de miles de maestros conscientes del valor que para un gremio tiene tal actitud.

Si comprendemos que en esa casa amplia, con grandes comodidades, podremos desarrollar un sinnúmero de actividades, si logramos con ello acercar a muchos maestros con trabajos que conciten su interés, si alrededor de pequeñas mesas formamos grupos con distintas inquietudes, con afán de dilucidar problemas del gremio, del país o mundiales; si exposiciones, teatro, charlas, hacen de nuestra casa un verdadero fermentario; si una biblioteca atrae a maestros y estudiantes estaremos dando a este esfuerzo el más grande de los valores.

Los maestros sabemos lo que significa no tener dónde reunirnos.

Los maestros sabemos lo que es correr tras un salón en Instituciones amigas, cuando debemos realizar asambleas.

Los maestros sabemos la pena inmensa que padecemos por no poder brindar al colega del interior un poco de comodidad cuando llega a Montevideo.

Los maestros sabemos que los lazos se estrechan cuando hay acercamiento, cuando se convive más a menudo, cuando la casa se siente como nuestra, cuando encuentre allí tanto de atractivo que haga imprescindible su paso por ella.

Los maestros sabemos todo esto y mucho más. Por eso, a través de esta senda renovada, levanta la organización sindical esta hermosa propiedad que lo espera a Ud. colega, en Maldonado 1170 esq. Ibicuy.

Acérquese, véala y siéntala suya. Piense que estamos en el siglo XX y recién los maestros pueden hablar de su casa con satisfacción por haberla logrado sin la ayuda de otros que no sean los componentes del gremio, porque bastó la comprensión amplia y generosa de un amplísimo sector de maestros, que no sólo respalda a los dirigentes, en todas las luchas gremiales, sino que están siempre abiertos a toda manifestación generosa que signifique engrandecer a sus Instituciones, que a la postre devuelven con creces, lo recibido.

Cultivemos y fortalezcamos esta capacidad creadora que hemos iniciado con fines a una acción comunitaria, pongamos énfasis afirmando la más amplia y sostenida solidaridad para dar fin a lo emprendido.

Quedan etapas por quemar, tales como la liquidación de la deuda por compra y reparaciones y, lo que es muy importante, el alhajamiento. No dudamos que a muy breve plazo podremos realizar un acto de jerarquía que abra la nueva sede al servicio de todo el magisterio agremiado y de los que entendiendo ahora el alcance de lo logrado quieran acercarse y participar en la vida de nuestras Instituciones.

No olvide compañero que el Movimiento Coordinador con la Unión del Magisterio y la Asociación de Maestros, está abierto a toda inquietud sana, honesta, sin distinción de ideologías. Encuentre en nuestra sede un motivo de acercamiento que le sirva para contarle entre la gran masa de maestros que creen en la unidad organizada y desde allí defienden la escuela, el niño y también sus derechos.

No son palabras lo que le ofrecemos y le hemos dado hasta el presente, sino hechos.

Ud. lo ha comprobado a través de las grandes conquistas salariales, y de la jerarquización conquistada.

Llamamos nuevamente a los colegas a visitar la casa, **su casa**, donde podrá apreciar grandes arreglos en los pisos, puertas, techos, instalación nueva de luz, calefacción, pintura, baños nuevos, arreglo total de cocina con placares y campana y otros detalles tales como el salón de actos que usted valorará y sabrá apreciar. Vale la pena, para salir reconfortado y darse cuenta de lo que puede un gremio, dar una vuelta por nuestra hermosa propiedad.




por qué los negros



A través de la amarga experiencia sabemos que el opresor nunca concede voluntariamente la libertad; el oprimido debe demandarla. He escuchado por años la palabra "¡Espera!". En los oídos de todos los negros resuena con familiaridad penetrante. Casi siempre, este "¡Espera!" ha significado "¡Nunca!". Por más de 340 años hemos aguardado nuestros derechos constitucionales, otorgados por Dios. Las naciones de Africa y Asia se dirigen a velocidad supersónica hacia la meta de independencia política y nosotros aún nos acercamos con lentitud exasperante hacia el gran triunfo de poder tomar una taza de café en un restaurante.

Para aquellos que nunca han padecido el punzante dardo de la segregación, debe ser fácil recomendar paciencia. Pero cuando tú has visto a turbas viciosas linchar a tus padres y ahogar a tus hermanas y azotar a tus hermanos; cuando has visto a policías inundados por el odio, maldecir, pegar, tratar brutalmente e incluso asesinar con impunidad a tus hermanos negros; cuando has contemplado a la inmensa mayoría de tus veinte millones de hermanos negros sofocarse en una maloliente, estrecha jaula de pobreza en medio de una sociedad opulenta; cuando de repente te encuentras con la lengua trabada y el habla tartamuda mientras intentas explicar a tu hijo de seis años por qué no puede ir al parque público de diversiones recién anunciado en la televisión, y ves las lágrimas brotar de sus ojos cuando

le informas que el parque está cerrado para los niños de color y adviertes ya cernirse en su pequeño cielo mental las deprimentes nubes de inferioridad y miras cómo se empieza a deformar su personalidad infantil, desarrollándose inconscientemente la amargura contra los blancos; cuando debes fraguar una respuesta para un niño de cinco años que pregunta con **pathos** angustioso: "Papá, ¿por qué los blancos tratan a la gente de color tan vilmente?", cuando atraviesas el país en automóvil y te ves obligado a dormir noche tras noche en los incómodos asientos de tu coche porque ningún motel te aceptará; cuando día tras día te humillan letreros arbitrarios que marcan fronteras entre "hombres blancos" y "de color"; cuando tu nombre se vuelve "nigger" y tu primer apellido "boy" (no importa tu edad) y tu segundo apellido es "John" y a tu madre y a tu hermana jamás se les otorga el respetable título de "señora"; cuando por ser un negro te ves asolado de día y cazado de noche y vives constantemente de puntillas sin saber nunca qué esperar y fatigado por los temores íntimos y los resentimientos eternos; cuando luchas siempre contra el degradado sentimiento de "no ser nadie", entonces entenderás por qué encontramos difícil esperar. Sobrevino el tiempo y se ha derramado la copa de la paciencia y ya los hombres no desean ser arrojados a los abismos de injusticia donde se experimenta la corrosiva desolación de la desesperanza. Espero, amigos, que puedan entender nuestra inevitable y legítima paciencia.



**MARTIN
LUTHER
KING**

¿ para qué concursamos ?

MARÍA LUISA FERRACO

Luego de la elección de cargos de 1er. grado —interinatos y suplencias— realizada a partir del 4 de marzo de 1968 se llega a la convicción de que el concurso de oposición para ayudantías de 1er. grado se ve desvirtuado en la práctica por el desconocimiento por parte del Consejo de Primaria de los derechos adquiridos por los concursantes.

El sistema por el cual se adjudican los cargos vacantes, los interinatos y las suplencias en Enseñanza Primaria comienza a funcionar luego de rendido el último examen y se obtiene el título de maestro.

Para poder trabajar, el maestro titulado tiene que rendir un concurso de oposición que consta de tres pruebas, dos escritas y una práctica. La corrección de las pruebas escritas, si bien es hecha por personas debidamente capacitadas, no se califican los trabajos a un mismo nivel de apreciación. Los diferentes integrantes del tribunal que califica los escritos no tienen una norma fija para determinar el puntaje, y lógicamente un mismo escrito puede tener mejor o peor calificación, depende de quien lo corrija.

En la prueba práctica el problema se agudiza, los tribunales actúan independientemente, no existen normas ni criterios fijos para calificar la metodología y didáctica de los concursantes. Se da el caso de que un tribunal descalifique a un concursante porque cuelga un mapa de la pared después de orientado en forma horizontal sobre el piso, y otro tribunal descalifica al concursante porque no colgó el mapa de la pared luego de haberlo orientado horizontalmente sobre el piso.

Dejando de lado el problema de la libertad de cátedra —muy respetable—, cuando un conjunto de personas se presenta a un concurso, lo menos que pretende es que sean calificados con bases uniformes, unanimidad de criterios e igualdad de oportunidades.

Habría que acotar que las pruebas prácticas se realizan en base a diferentes lecciones para cada grupo de 5 o 6 concursantes, lo que no coloca precisamente a todos en iguales condiciones de oportunidad.

En base a los puntos obtenidos por cada maestro en el concurso de oposición, se estructura

una lista en orden descendente de puntos. Esta lista se intercala con los concursantes de los cuatro concursos anteriores —excluyendo a los maestros a los que se les ha adjudicado puestos efectivos.

Cabe señalar que el puntaje obtenido en el concurso de oposición tiene validez durante cinco años, al cabo de los cuales el maestro debe concursar nuevamente para ser incluido en la lista. Sin perjuicio de esperar cinco años, el maestro puede presentarse a concurso todos los años y se le reconocerá siempre el mayor puntaje obtenido para su intercalación en la lista. Los maestros efectivos no tienen necesidad de concursar nuevamente ni probar cada cinco años su capacidad para el cargo.

Determinada así la llamada "lista única" de concursantes se procede a la elección de cargos.

En primer lugar se eligen los puestos efectivos entre los primeros de la lista con derecho a efectividad, y luego, ...luego empiezan los problemas más graves.

Hasta ahora pudo haber pequeñas injusticias en el puntaje de un concursante debido a las diferentes personas que califican, a los diferentes tribunales y los diferentes criterios de las personas que los integran y a las lecciones diferentes que se utilizan como base para las pruebas prácticas.

Ahora comienzan las grandes diferencias. En la lista única de concursantes, ordenada en forma descendente de puntaje están establecidos en forma clara los derechos que cada concursante adquirió por medio del concurso. Estos derechos se resumen en: a mejor puntaje mejor puesto. El puntaje está fijo en la lista. Los puestos son mejores o peores según el concursante, que al elegir, puede considerar muchos factores como ser: categoría del puesto, ubicación de la escuela, conveniencia personal de horario, etc. O sea que si la lista de puestos para elegir no es completa desde el principio de la elección, el segundo factor —los puestos— puede hacer variar la igualdad de oportunidades, la justicia del concurso y puede cercenar los derechos adquiridos por medio del concurso.

Concretamente, todos los años, al realizarse la

elección a principios de marzo, la lista de puestos no es completa. Luego del primer día de elección y agotados los puestos —interinatos y suplencias— a los pocos días surgen cantidad de interinatos (motivados por movimientos de maestros efectivos, o que pasan a escuela de práctica o especiales, etc.) que son dados a elegir a concursantes con puntaje inferior a los concursantes del primer día de elección, muchos de los cuales han tenido que elegir suplencias o puestos muy mal ubicados.

Esto constituye una burla a la institución del concurso y que se viene repitiendo año tras año. En la elección de cargos del año 1968 sucedió lo antedicho como cosa normal y además lo siguiente:

Ya antes de la elección se sabía que iban a ser creados gran número de nuevos cargos (150) que no estaban lógicamente, incluidos en la lista de elección. En ese momento los concursantes pidieron que la elección de cargos no se realizara hasta la inclusión de las nuevas creaciones, a lo cual se les contestó que se debían elegir los cargos que existían y que el que no eligiese sería penado según el reglamento. Ese día se eligieron todos los interinatos y suplencias de la lista.

Al día siguiente, se continuó con la elección, incluyendo los cargos originados por traslados de maestros efectivos. Estos cargos son interinatos y fueron elegidos por concursantes con menor puntaje que los que eligieron suplencias en la elección anterior.

Más aún, varios días después se crean los 150 cargos nuevos, también interinatos, cuando la lista de concursantes iba por el número 600. Los maestros que habían elegido suplencias y que tenían mayor puntaje en la lista hicieron una petición al Consejo de reelección total de cargos, incluyendo las nuevas creaciones. El Consejo se niega. Los interinatos son elegidos por concursantes con ordinales del 604 al 900. Al siguiente día de elección los concursantes, como protesta por el desconocimiento de los derechos adquiridos en el concurso de oposición, se niegan a elegir las suplencias que se les ofrece y se pide nuevamente para hablar con el Consejo y plantearle el problema. La elección se realiza de todas maneras.

Al saberse que van a realizarse nuevas creaciones (91) se pide al Consejo y se obtiene que se suspenda un día de elección para que los maestros perjudicados en las elecciones anteriores pudieran renunciar y nuevamente elegir

en igualdad de oportunidades con el resto de la lista.

Ese fue el proceso de la elección de cargos de este año y durante el mismo los derechos adquiridos por los concursantes fueron desconocidos por el Consejo de Primaria, ya por la tradicional inclusión de interinatos surgidos por los movimientos de maestros efectivos, ya por las reiteradas creaciones de cargos posteriores a la iniciación de cursos, ya por las falsas informaciones que se les brindó a los concursantes sobre sanciones a aplicar, o por negarse el Consejo a atender los reclamos.

Es inexplicable el motivo que ha tenido el Consejo para no incluir las creaciones al comienzo del año. No son válidos los pretextos de desconocimiento de necesidad de las creaciones, ni de la distribución de las mismas, puesto que este año como nunca, la inscripción de primer año se realizó en diciembre del año pasado y además, en toda escuela, al finalizar un año ya se sabe cuál va a ser la constitución del alumnado el año próximo, incluso el Departamento de Estadística del Consejo debe saberlo. Para no pensar en otros motivos, vamos a creer que todo este desconocimiento de derechos y todo el desorden que acompañó la elección es motivado por la insensibilidad del Consejo de Primaria.

Es imperioso que el magisterio reclame y obtenga el respeto de sus derechos. El concurso de oposición es la única garantía de una justa distribución de cargos. La institución del concurso y los derechos emergentes del mismo deben ser defendidos a toda costa. Los movimientos de maestros, y las creaciones de cargos, deben ser realizados en fecha previa al comienzo del año escolar, en fechas fijas y de conocimiento público, para que los derechos de los concursantes no se vean conculcados y para que la escuela pública y la institución del concurso no se vean deprestigiados por hechos como los actuales que trajeron como consecuencia que en una misma escuela los maestros interinos tienen menor puntaje que los maestros suplentes.



¿ conviene jubilarse hoy ?

TOPE JUBILATORIO

P. — ¿Cuál es exactamente el tope jubilatorio para los maestros?

R. — El tope jubilatorio está actualmente en \$ 17.850.

A esto debe agregarse la bonificación establecida por el artículo 9º de la ley 12296 de 28-XII-1961 y que puede llegar hasta el 25 % del monto jubilatorio. Esta bonificación es de un 5 % por cada año de trabajo que sobrepasa los 27 y hasta cumplir 32.

P. — ¿Tiene perspectiva el tope jubilatorio de ser elevado?

R. — La única referencia existente es el anuncio aparecido en la prensa de que el Banco de Previsión elaborará un proyecto llevando el tope a \$ 40.000 en determinados casos.

SOBRE EL PROMEDIO DE JUBILACION

P. — ¿Cómo calcular el promedio de jubilación que corresponde?

R. — Un maestro a los 25 años de actuación y hasta los 30 años percibe el promedio de los tres últimos años.

A los 30 años cumplidos y de ahí en adelante, el promedio del último año. En este caso también cesa el descuento por monto jubilatorio.

En todos los casos juega, naturalmente, el tope y su bonificación.

P. — ¿Hasta cuando debe trabajar un maestro para llevarse el sueldo enero de 1968?

R. — Hasta el 31 de diciembre de 1968 y siempre que se eleve el tope de pasividad.

PREMIO RETIRO

P. — ¿Cuánto debe cobrar un maestro por Premio Retiro? ¿Cómo hacer el cálculo?

R. — El Premio Retiro se calcula según el tiempo de trabajo y llega hasta 18 sueldos, a un máximo de \$ 150.000.00.

Según los sueldos actuales, todo Premio Retiro alcanzaría los \$ 150.000.00.

No obstante ello, no se paga a nadie desde mayo de 1967, excepción hecha de algunos enfermos.

Se habla de su pago en 20 cuotas. No existe ningún asidero para esta versión.

(Información de la Revista de la Educación del Pueblo)

EJEMPLO —A—

Maestro de 1er. grado con 25 años exactos de trabajo, al 30 de abril de 1968:

Se jubila con el promedio de los tres últimos años del sueldo base y del sueldo progresivo, y con el promedio de los cinco últimos años de 13er. sueldo.

Sueldo base:

Mayo — diciembre de 1965 (8 meses a \$ 3.100.—)	\$ 24.800.00
Enero — junio de 1966 (6 meses a " 4.100.—)	" 24.600.00
Julio — diciembre de 1966 .. (6 meses a " 4.400.—)	" 26.400.00
Enero — diciembre de 1967 (12 meses a " 12.000.—)	" 144.000.00
Enero — abril de 1968 (4 meses a " 17.100.—)	" 68.400.00

Monto de Sueldos bases cobrados durante 36 meses \$ 288.200.00

\$ 288.200.00: 36 — Promedio mensual \$ 8.005.55

Sueldo progresivo

Mayo — diciembre de 1965 (8 meses a \$ 2.000.—)	\$ 16.000.00
Enero — diciembre de 1966 (12 meses a " 2.000.—)	" 24.000.00
Enero — abril de 1967 (4 meses a " 3.800.—)	" 15.200.00
Mayo — diciembre de 1967 (8 meses a " 4.750.—)	" 38.000.00
Enero — abril de 1968 (4 meses a " 5.900.—)	" 23.600.00

Monto de progresivos cobrados durante el mismo lapso \$ 116.800.00

\$ 116.800: 36 = 3.244 de prom. mensual \$ 3.244.44



139 sueldo

Mayo — diciembre de 1963 (8 meses x \$ 75.—)	\$	600.00
Enero — diciembre de 1964 (12 meses)	"	1.400.00
Enero — diciembre de 1965	"	3.100.00
Enero — diciembre de 1966	"	4.400.00
Enero — diciembre de 1967	"	12.000.00
Enero — abril de 1968 (4 meses x \$ 1.425.—)	"	5.700.00

Cobrado en total por 139 mes \$ 27.200.00

\$ 27.200: 60 meses = Promedio mensual \$ 453.33

Suma de promedios: \$ 8.005.55 + 3.244.44 + 453.33 = \$ 11.703.32

A los 25 años cobrará, sin embargo, solamente " 10.425.00

Tope marcado hasta los 27 años de trabajo.

Asimismo, deberá deducirse hasta los 30 años de actividad más pasividad, el montepío jubilariorio

El sueldo líquido a cobrar será entonces de \$ 8.861.25

Ejemplo —B— Jubilación Ayudante 1er. gdo. con 31 años de trabajo

Mayo — 1967 — dic. de 1967 (8 meses a \$ 12.000) \$ 96.000.00

Enero — abril de 1968 (4 meses a " 17.000) " 68.400.00

Sueldo Progresivo

Mayo a diciembre de 1967 (8 meses a \$ 4.750) \$ 38.000.00

Enero a abril de 1967 (4 meses a " 5.900) " 23.500.00

Monto de Sueldos bases y progresivos cobrados durante 12 meses

\$ 226.000.00

Promedio mensual: \$ 226.000: 12 \$ 19.000.00

Promedio 3 años (20 %)

Mayo a diciembre 1965 (8 meses a \$ 620) \$ 4.960.00

Enero a junio de 1966 (6 meses a " 820) " 4.920.00

Julio a diciembre 1966 (6 meses a " 880) " 5.280.00

Enero a diciembre 1967 (12 meses a " 2.400) " 28.800.00

Enero a abril 1968 (4 meses a " 3.470) " 13.680.00

\$ 57.640.00

Promedio Mensual \$ 57.640 ÷ 36 \$ 1.601.12

139 sueldo (Promedio 3 últimos años)

Mayo a diciembre 1965 (8 meses a \$ 258.33) \$ 2.066.65

Mayo a diciembre 1966

" 4.400.00

Mayo a diciembre de 1967

" 12.000.00

Enero a abril de 1968 (4 meses a \$ 1.425.00)

" 5.700.00

Cobrado en total por 139 mes \$ 13.366.64

Promedio mensual: \$ 13.366.64 ÷ 36 \$ 3.712.95

Total mensual \$ 19.000.— + 1.601.12 + 3.712.95 = \$ 24.314.07

A los 31 años se agrega el 25 % del promedio mensual: \$ 24.314.07 ÷ 4 =

" 6.078.52

Jubilación sin tope = \$ 30.392.59

Pero como el tope es de \$ 17.850.00

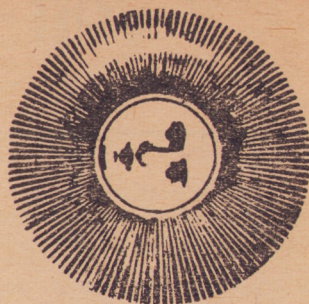
Agregando el 25 % " 6.078.52

\$ 23.928.52

Tal el monto de la jubilación que actualmente se cobra.



notas



maestros especializados en educación musical hacen saber:

- Que en 1962 se creó la Especialización en Educación Musical para Maestros.
 - Dicha especialización consta de dos cursos lectivos de carácter teórico-práctico, previa prueba de admisión.
 - Que funcionó ininterrumpidamente hasta el pasado año. Hasta el presente el C. N. de E. P. y Normal no ha creado los cargos para los egresados de dicha Especialización.
 - Por otra parte, presupuestalmente existen ocho cargos de MAESTRO ORIENTADOR MUSICAL (que en la práctica cumplen funciones inspectivas). Cuatro de esos cargos fueron ocupados desde su creación en forma interina, propuestos por la Inspección Nacional de Educación Musical. Los cuatro restantes aún se mantienen vacantes.
 - Por boletín Nº 3733, carpeta 152/67, del 11 de Julio/67, el Consejo Nal. de E. Primaria y Normal, dispone, entre otras cosas, la confección de bases de concurso para cargos vacantes de “MAESTRO ORIENTADOR MUSICAL”, y se permite aspirar a dichos cargos a personas que no poseen el título de Maestro, que entraña como primordial condición la denominación del cargo, lesionando muy seriamente los derechos adquiridos al culminar la carrera magisterial y su posterior especialización.
 - Por nota de fecha 21-XI-967, los Maestros especializados en Educación Musical han requerido el pronunciamiento del Consejo Nal. de E. Primaria y Normal frente a dicha irregularidad, en escrito patrocinado por el Profesor de Derecho Administrativo, Dr. Alberto Ramón Real.
 - De lo expuesto, a grandes rasgos, surge la necesidad inmediata de que la Especialización en Educación Musical cumpla la finalidad para la cual fue creada: **formar parte de la educación integral de los alumnos de nuestra Escuela Pública.**
- Montevideo, Mayo 8 de 1968.



A LA OPINION PUBLICA

La Asociación de Profesores de Música y Canto de Escuelas dependientes del C.N.E.P.Y.N. con carácter de efectivos, interinos y contratados, ingresados por Concurso de Oposición y por llamado a aspiraciones y pruebas, agradecen a la Dirección de la Revista EDUCACION DEL PUEBLO, la oportunidad que le brinda de llegar a sus lectores trasmitiendo un problema de carácter ético-profesional-funcional, iniciado en el año 1966 a raíz del nombramiento directo en un cargo inspectivo de la Sra. Sonia

Galli de Guido. Sin querer abusar de la gentileza de vuestra Dirección, pasamos a explicitar lo actuado hasta el momento:

1º La Inspección Nacional de Música y Canto, al quedar vacantes 2 de los 4 cargos provistos en forma interina y directa de Orientador Musical, propone a la Sra. de Guido para ocupar uno de esos cargos, ignorando a los profesores integrantes de esa Inspección e ingresados por **Concursos de Oposición**, con capacitación técnica acreditada, con antigüedad en sus cargos, con actividad calificada por la propia Inspección y en algunos casos con Títulos Universitarios de Música. Es de destacar que dichos cargos son jerárquicamente los inmediatos inferiores a los de Orientador Musical. Frente a estos hechos los Profesores de Música lesionados en su dignidad profesional y funcional, iniciaron un diálogo permanente con las autoridades.

2º La falta de previsión por parte de la Inspección de Música y Canto al no realizar un llamado a aspiraciones para proveer el 2º de los cargos vacantes, dio lugar a que con fecha 24/1/1967 el anterior Consejo designara a la Srta. Martha Echarte en un cargo de Orientador Musical, en uso de las atribuciones que en su carácter de "políticos" y no de "técnicos", les daba la investidura de Consejeros. Hemos entendido que estos hechos significaban un atropello a los principios que el Magisterio, a través de sus distintas instituciones, ha defendido y con los cuales siempre nos hemos sentido identificados.

3º Como lo demuestra la documentación que obra en nuestro poder, en todo momento hemos solicitado a las autoridades la realización de un Concurso de Oposición entre Profesores de Música y Canto efectivos en el Organismo, así como la creación de cargos de Educadores Musicales para los egresados del IMES que éstos reclamaban y para los cuales sí se supone que ese Instituto los ha preparado. Pero, en conocimiento de que ciertos "sectores" han dado una inexplicable trascendencia a los escasos meses de enseñanza casi elemental en Música que el IMES imparte, es que con alarma preguntamos: ¿QUE ESPERA EL CONSEJO DE PRIMARIA?

Nos resistimos a aceptar que el título de Maestro en Ciencias Exactas pueda suponer la anulación de los derechos de los Profesores en Ciencias Artísticas, aun mediando un certificado de estudios que no los capacita para la Dirección Coral en Masa, ni para el dominio de

un instrumento, ni para realizar una tarea de Orientación, Fiscalización y Calificación en función de que, para realizar las mismas, partimos del principio de que: 1º) Para Inspeccionar músicos deben ser músicos los que inspeccionen; 2) Para ser Inspectores o realizar tareas inspectivas a Prof. Esp., deben haber sido antes Profesores Especiales. Entendemos que mantener estos principios no es más que asimilarnos a los principios que rigen en Primaria donde para ser Inspector, debe haber ejercido anteriormente como maestro y director en el Organismo.

4º Con fecha 7 de marzo de 1968, en ocasión de realizarse en la Inspección de Música la reunión de Inspectores y Profesores, éstos solicitaron autorización para dar lectura a un comunicado en el que se solicitaba la renuncia en sus cargos de Orientadores Musicales a la Srta. Sonia Galli de Guido y Srta. Martha Echarte. En dicho comunicado establecíamos un lapso para la presentación de dichas renunciaciones. El espíritu que llevó a los Profesores a realizar esa solicitud respondió a la necesidad de hacer un llamado a la conciencia de aquellas personas que, aún sabedoras de no poseer ni la capacitación ni los derechos funcionales para desempeñar esos cargos, habían aceptado la responsabilidad de orientar, inspeccionar y calificar a profesionales cabales.

CONCLUSIONES

- a) La Inspección de Música no ha actuado en forma efectiva.
- b) El C.N.E.P.Y.N. se mantiene reticente para solucionar el problema.

En consecuencia, la Asociación de Profesores RESUELVE:

- 1º Realizar la actividad docente en forma normal.
- 2º No aceptar la Inspección de la Sra. de Guido y Srta. Echarte y en consecuencia recusar a las mismas en sus cargos de Orientadoras Musicales.
- 3º Hacer extensiva la no aceptación de Inspección a las demás Orientadoras Musicales, dejando constancia de que esta medida se adopta por disciplina gremial y no por resistencia personal hacia quienes consideramos capaces para desempeñar esos cargos.

Quedamos a la orden de esa Dirección para cualquier aclaración que se considere necesaria.

ASOCIACION DE PROFESORES DE MUSICA Y CANTO.

Avda. Uruguay 843 - P. 11.

MAESTROS EN LA ARGENTINA

El Gobierno de Onganía ha puesto en marcha su plan educativo denominado de "racionalización".

La "racionalización" es una operación muy simple: consiste en la cesantía de maestros y profesores. Esta expulsión discrecional, violatoria de la Ley 1.420 (ley sarmientina, ley de la escuela laica argentina) y del Estatuto del Docente, no se denomina persecución política, no se la llama por su nombre. A los educadores perseguidos se les denomina "prescindibles".

"Prescindible" es todo defensor del laicismo y la democracia y todo trabajador del gremio de la enseñanza.

"Prescindibles" son hoy, educadores destacados del Instituto Superior "Ricardo Rojas" y de la Escuela Normal Superior "Agustín Garzón Agulla" de Córdoba.

"Prescindibles" son unos 25 inspectores y directores bonaerenses.

"Prescindibles" —en este caso por "ineptos"— los destacados educadores de Santa Fe: Dr. Ovide Menin, maestro y profesor universitario, creador del Instituto Superior del Magis-

terio de la Universidad del Litoral; organizador, planificador y director de ese Instituto, Sicólogo de Sala de Niños del Ministerio de Salud Pública de la Provincia. También fue "racionalizado", es decir cerrado, el Curso de Sicología mencionado; y Rosa F. de Goldin, Directora de una escuela superior de Funes, en la misma provincia, y eliminada del concurso de inspectores por haber obtenido el primer puesto con clasificaciones brillantes.

"Prescindibles" han sido también un grupo de jóvenes maestros de Tandil, a pedido del Fiscal de Estado.

"Prescindibles" han sido los destacados Inspectores de Santiago del Estero Luis Aráoz Guerrero y Luis Armando Urtubey.

"Prescindible...", en fin, es la amenaza que se cierne sobre todos los educadores hermanos.

Sus asociaciones organizan la lucha por el derecho y las libertades. Sabemos que las organizaciones de educadores uruguayos han tomado medidas de solidaridad con ellos.

MAESTROS EN CHILE

La olla sindical, la olla común de la solidaridad ha funcionado una vez más a lo largo de las principales avenidas de Santiago de Chile y en provincias. Pero lo trascendente es que esta vez el pueblo ha llenado las ollas sindicales para sus maestros y profesores, mantenedores de una de las huelgas más duras y violentas de la América Latina. Tal su carácter trascendente, de síntoma y anuncio.

Como los maestros uruguayos en 1966 conquistamos el principio de equiparación y en el 67 debimos combatir para que se cumpliera y en el 68 nos aprestamos a lo mismo, los colegas chilenos obtuvieron importante aumento de sueldos en 1966. Este aumento debería ser satisfecho en tres etapas: 1967, 68 y 69. Tal el compromiso del Gobierno de Frei.

Pero, contrariamente a ello, al producirse el "reajuste presupuestario" chileno —nuestra Rendición de Cuentas—,

el Gobierno no sólo no cumple sino que resuelve anular la conquista de los educadores.

El Senado de la República rechazó el artículo que incluía la estafa a los educadores y el Gobierno, que como aquí tiene las llaves del cielo, es decir, iniciativa sobre recursos, no envía lo que es allá lo que aquí nuestro famoso "mensaje complementario", confirmando su línea agresiva.

También la confirmó, como aquí en el 1º de Mayo, la policía chilena que apaleó, mojó con sus guanacos, gaseó y encarceló a maestros y maestras en una acción jamás vista en los anales chilenos.

Nuestro saludo solidario a nuestros bravos y queridos colegas chilenos de FEDECH.

Nuestros mejores saludos y nuestras barbas en remojo, con tanta similitud de situaciones.

Claro que tampoco nosotros nos cruzaremos en el Uruguay, de brazos.



temas culturales

vallejo

LÍA MACHADO

CESAR VALLEJO: Nació en Perú en 1892. Estudió en Trujillo y Lima, residió largo tiempo en Europa. Murió en París hace 30 años. Escribió: **Los heraldos negros** en 1918; **Trilce** en 1922; **Escalas** en 1923; **Poemas humanos**, aparecidos en 1939; **España, aparta de mí este cáliz**, publicado en 1949 y **Poesías completas**, también en ese año. En 1931 había publicado una novela: **El tungsteno**.

Vallejo, desde joven, fue un "joven triste"; al decir de Ciro Alegría, más que tristeza, su carácter era "sobre todo una angustia permanente y callada". Acontecimientos familiares; el alejamiento de su casa paterna con destino a Trujillo; la muerte de su madre en 1918 y sobre esto, las condiciones penosas y hasta infrahumanas que observó en la vida de los obreros de la Hacienda Azucarera Roma produjeron un significativo trauma en la vida del poeta. Fue un traumatismo precoz, hogareño, que se tradujo en una especie de temor ante la vida, un sentirse defraudado, huérfano en el espacio y en el tiempo.

En su orfandad, declara en algún momento ser secreto psíquico el asombro de haber encontrado el "ser". Sondea lo arcano de la vida.

En 1918 publica su primer libro: "**Los Heraldos Negros**". Aquí aparece quizá por primera vez virginalmente expresado "lo indígena". Es el indio americano silencioso pero

elocuente; autóctono, sobrio, que utiliza las cosas con una sencillez y un primitivismo casi hieráticos, que esquematiza.

Su poesía aborda en muchos aspectos, la poesía del alma; el tema del "no ser" como lo dice en "Encaje de fiebre", una de sus canciones de hogar.

Por los cuadros de santos en el muro colgados
mis pupilas arrastran mi ¡ay! de anochecer
y en un temblor de fiebre casi los brazos cerrados,
mi ser recibe vaga visita del Noser.

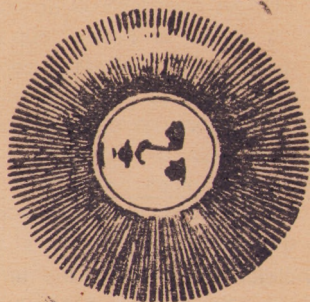
Una mosca llorona en los muebles cansados
yo no sé qué leyenda fatal quiere verter:
una ilusión de Orientes que fugan asaltados;
un nido azul de alondras que mueren al nacer.
En un sillón contiguo está mi padre.

Como una Dolorosa, entra y sale mi madre.
Y al verlos siento un algo que no quiere partir.

Porque antes de la oblea que es hostia hecha de Ciencia
está la hostia, oblea hecha de Providencia.
Y la visita nace, me ayuda a bien vivir...

Vallejo es nostálgico pero su nostalgia no es la de los pasadistas, la de los que añoran lo bueno ya vivido. No añora el imperio; su nostalgia es una protesta sentimental. Su carácter nostálgico se proyecta más allá de lo vivido. Presiente la nostalgia que vendrá como en "Ausente".

Ausente! la mañana en que me vaya
más lejos de lo lejos al Misterio,
como siguiendo inevitable raya,
tus pies resbalarán al cementerio.
Ausente! La mañana en que a la playa
del mar de sombra y del callado imperio,
como un pájaro lúgubre me vaya
será el blanco panteón tu cautiverio.
Se habrá hecho de noche en tus miradas;
y sufrirás y tomarás entonces
penitentes blancuras laceradas.
Ausente! y en sus propios sufrimientos
ha de cruzar entre un llorar de bronces
una jauría de remordimientos.



Pero su tristeza no es circunstancial, su nostalgia no es pasajera, su pena no es transitoria. Esto, unido a una sensibilidad extraordinaria frente a un mundo que se derrumba, le dicta su lirismo coagulado de llanto, causa determinante de su emoción creadora.

Enemigo del adjetivo en función de adorno calzabase sus propios huesos para escribir en verdad y con verdad.

Siempre fue el dominador, nunca el dominado del idioma.

la promesa que no supo cumplir Adoración

cuento

CICERÓN BARRIOS SOSA

Maestro, Prof. de Lengua Española, periodista, escritor, ha publicado un libro de cuentos titulado "Muchachos", un libro en colaboración titulado "13 Cuentos por 13 Periodistas". Muchos cuentos suyos han aparecido en "Mundo Uruguayo", en "Proa" y en "Símbolo".

Cuando de la incipiente claridad del amanecer surgían borrosos los contornos del rancharío destartalado, ya hacía rato que Adoración Resquín había amargueado en la cocina humosa con negras colgaduras de telas de arañas patinadas de hollín.

Siempre fue madrugador Adoración Resquín. Madrugador y trabajador como el que más en lo que se pusiera.

—Pa alambrá era sin yel este Adoración —comentaban los paisanos en rueda de mate—.

—Y pa esquilá, ¡mire! —aseguraba otro, entre sorbo y sorbo— nu había quien lo empardara ante e quedá aleyau. Cuando andaba en la comparsa el Ramón Pérez nu había tarugo pa él.

—¡Esquilaba lindo! —confirmaba admirativamente un tercero—.

—Pa montiá ¡era asunto! —decía alguno que había sido compañero en esa clase de tareas—. La vez que sacamo pique e sarandí pal potrero el finau Sandalio, nu había quien diera abasto pa arrastrá.

Era reconocida la guapeza de Resquín en muchas leguas a la redonda, como era también reconocida su poca suerte.

Cortando paja había perdido la mano izquierda a causa de una mordedura de curcera. Otra vez, domando un potro se rompió una pierna que, mal entablillada por la curandera, lo dejó rengo para siempre.

—Un hombre con una mano e menos y una pierna dura, no puede esquilá enque quiera —comentaba en el boliche el negro Nicolás—. Aura el pobre se pasa prendido a la cola el arau, entre los terrone, meta y meta dar güelta tierra pa recogé alguna faneguita e maíz.

Adoración trabajó muchos años de peón de chacra primero y de medianero después. Pero, según cuentan, fue más pobre de medianero que de peón. Dicen que el pulpero Gutiérrez le dio la tierra para trabajar a medias, pero que a fin de mes, cuando había que "arreglar la libreta" nunca había saldo favorable; todo se había ido en yerba, galleta y alguna ropita.

Las cinco cuadras que cultivaba ahora, las había comprado en un remate a pagar a plazos. Las compró por consejos de muchos.

—Aprovechá aura pa hacerte de algún peso —le había dicho el compadre Fermín—. Fermín Soria tenía muchos hijos, y el mayor era ahijado de Resquín.

—Si metés las paletas pa lante —le había dicho Soria— sacás pa los gastos y te vas haciendo de algún peso.

—Y síguro —terció el carrero Hernández— si no aprovechás aura pa largá el gallego, nunca vas a llegá a ser rial, te vas a quedá siempre en medio.

El rematador había asegurado que era aquella una operación destinada exclusivamente a facilitar la adquisición de tierras, aún sin disponer de dinero alguno.

Claro está que Adoración vendió los caballos que había comprado cuando era domador y el sitio que tenía en el pueblo, para efectuar la primera entrega, previa a la firma del compromiso. Lo demás debía pagarlo en cuotas anuales después de negociar la cosecha.

El pulpero le vendió fiado un arado de segunda mano, al que hizo estirar la reja y quedó como nuevo.

Adoración miraba la vida saltando por encima del dolor y por encima de la alegría; la miraba desde más allá de la sonrisa que no iluminaba habitualmente su rostro prematuramente plegado en arrugas.

Solitario, nunca había transitado los caminos trillados por los hombres del lugar: la pulpería de Gutiérrez, el billar de Rabincho, el baile en el rancho de la negra Juana... Andaba por la vida sin apuro y sin impaciencia. Entendía por vivir comer el guiso de porotos con charque en invierno (de oveja vieja en verano), dormir en recado, cuando había pencas hartarse de pasteles en las carpas y trabajar de sol a sol todo el año.

* * *

La madrugada estaba llena de un viento invisible entretenido en desquincar el techo ennegrecido de la cocina. Algunos gallos de la vecindad comenzaron a cantar. Los de Resquín no, porque había tenido que vender hasta la clueca para achicar la cuenta de la pulpería.

Resquín mateaba con el sombrero sobre los ojos mientras la mujer se movía en la lidia cotidiana.

El silencio de adentro se interrumpía por el golpe del asa de la caldera numerando los mates o el chisporroteo de algún tizón de leña verde.

El banco en que el hombre estaba sentado era tan bajo que la rodilla sana casi le tocaba la mandíbula inferior.

La mujer tenía un pañuelo de color indefinido cubriéndole la cabeza; con las puntas se sonaba la nariz o se limpiaba las lágrimas provocadas por el humo.

De a ratos, la luminosidad del fuego proyectaba las sombras de la mujer moviéndose y del hombre hecho montón inmóvil; y entonces, al formarse y desformarse se volvían de indecible ridiculez, payaseando en grotescas contorsiones.

—¿Querés que te cambé la yerba? —preguntó la mujer—.

—No; ya via di pa ordeñá. Primero via ve si se despertó el compañero pa traile apoyo. Compañero era como llamaba al hijo, Raulito, que tenía ocho años y lo acompañaba siempre.

Adoración llegó a la edad adulta sin haber querido de veras a nadie; por eso llegó con un tremendo caudal de cariño que depositó en el hijo y a él se aferraba dando y recibiendo ternura.

Clarito recordaba siempre una enfermedad del niño.

El doctor vino de la ciudad especialmente para verlo y ordenó remedios.

Lleno de fiebre, Raulito respiraba anhelante, como recurriendo a toda su fuerza, su poquita fuerza, en la lucha por seguir viviendo.

Muchos días con sus noches estuvo Adoración junto al enfermo. Descuidó la chacra y se agrandó la deuda.

Para acortar las horas larguísimas, mientras cuidaba al niño, contaba las tijeras del rancho, las cañas del envarillado, recordaba el número exacto de mazos de paja que utilizó en la quincha, pero sin cerrar los ojos un minuto; alerta ante la amenaza de la muerte, pegado al hijo, tenía la actitud del centinela que no debe dejar de observar con suprema atención el sitio vulnerable por el que puede llegar el enemigo. Fue cuando hizo la promesa:

—Si se salva —se repitió mil veces— nunca lo via dejá solito. Via llevalo siempre pegau a mi bombacha pa que naide lo toque, pa que sea sanito y güeno ¡criaturita e Dios!

A la mujer no estaba seguro de quererla, ni había pensado nunca en esto. Se casó porque talvez así lo ordenó la naturaleza; porque es ley natural el aparearse.

Hasta que vino el hijo, los días fueron siempre iguales, menguando el año que se amontonaba en parvas amarillas, se hinchaba en lomas para boniatos o se apila-

ba en zapallos destinado todo a achicar la cuenta del pulpero y a pagar la anualidad del campo.

—Tengo e pagá tuito —pensaba— pa que el hijo pueda trabajá mejor que yo y no se meta con remates y dotores de la ciudá, que cuando vienen siempre es pa sacarnos algo.

El año anterior había tenido dos visitas importantes: la primera había sido un señor muy bien trajeado que dijo ser representante de no se qué Banco y que venía a tasar el campo y a recordarle que estaba atrasado en el pago de las cuotas y que la Ley y un sinfín de cosas más que el chacrero casi no entendió.

El otro visitante fue el maestro de la escuelita rural; de éste se acordaba mejor. El maestro llegó a media mañana en el malacara de don Ramón; traía la carona sobre los cuadriles del animal y el recado casi en el pescuezo. Adoración le acomodó las garras, tras el saludo y lo invitó a pasar:

—El rancho es pobre, pero si gusta dentre.

El visitante agradeció y explicó que venía de paso y sólo para recordarle que Raulito ya estaba en edad escolar y tenía obligación de concurrir al colegio.

Adoración, callado, sonrió con la boca; los ojos quedaron serios y las cejas tomaron una forma extraña uniéndose fuertemente para tajar la frente como tajea la reja la tierra virgen del albardón.

El maestro, en cambio sonreía con ojos y boca en perfecto acuerdo; pero seguía de pie, emanando algo como una superioridad que resultaba insolente en su implacable demanda. Dijo que era absolutamente imprescindible enviar el niño a la escuela porque era una exigencia legal, y se extendió en una serie de consideraciones que ni el hombre entendió ni la mujer tampoco.

Adoración Resquín comprendió en aquel momento que tenía capacidad de odiar y se dio a odiar a aquel hombre que venía con la intención de quitarle lo mejor que tenía, acaso el único motivo de su vida.

Después dijo sin querer decir:

—Sí, señor; cuanto levante la cosecha lo vía mandá; ¡cómo no!

Pero no fue. ¿A qué iba a ir? En la escuela no enseñaban a esquilas, domar, montar, ni arar la tierra. Y lo que Raulito tenía que aprender era eso, según bien entendía el padre; ¿entonces? ¿A qué tanto barullo? Además, y como cosa principal, él no estaba dispuesto a separarse del niño por casi todo el día para darle gusto al maestro.

—Que se espere sentau —fue la última reflexión de Resquín— Mijo ta bien en casa y no tiene nada que aprendé en la escuela.

* * *

Aquella madrugada ventosa de un otoño que empezaba a refrescar, se volvió un amanecer lleno de grisura, un sucio amanecer en que el sol apenas escapaba de entre nubes andrajosas.

Adoración trajo la leche en el balde que entregó a la mujer, y en el jarro de ordeñar, apoyo espumoso y calentito para el hijo.

—Tome compañero —dijo entrando en el cuarto—.

Se sentó en la cama y esperó a que el niño vaciara el jarro, como lo hacía todas las mañanas.

—Güeno, aura ¡arriba cuerpo pesau! Vaya poniendo los güeso e punta antes que las moscas lo agarren en la cama. Yo vía di empezando a arrancá las papa y allá lo espero. La mujer comenzaba a barrer el patio de piso de tierra, con una escoba de carqueja; la yegua mascaba el freno junto al palenque, las lecheras pastaban todavía húmedas de noche.

* * *

El trabajo mañanero se iba cumpliendo con la rutina habitual. Padre e hijo, en permanente diálogo andaban tras el arado pisoteando la tierra desflecada por la reja.

—Cuando usted sea grande —decía Resquín— va sabé de todas estas cosas. Hay que

di despacio pa llegá más pronto. Siempre cuidando el animal hay que dir.

—Yo siempre lo via ayudá enque me venga grande —sostenía el muchacho—.

En realidad, el niño no efectuaba ningún trabajo. Caminaba junto al padre yendo y viniendo por el surco. Cuando se cansaba, se tiraba en el pasto o corría los teros para cambiar de juego. A veces montaba la yegua que tiraba el arado.

—¿Quiere di a caballo, mijo? —preguntó Resquín cuando lo notó aburrido—.

Raulito contestó con gesto afirmativo y montó en la tordilla con la segura agilidad de quien sabe el oficio.

—Empareje las riendas —recomendó Resquín—. Y hágala di pu el surco a esa mañera. No la deje ladiá porque vamo a estropiá algún arbolito. Usté llévela derecho nomá que yo la toco con el arriador si se va quedando.

Así siguieron, hablando y tranqueando en un apacible hacer como de juego.

Ya bien entrada la mañana y cuando llegaban al final de la melga, el muchachito anunció señalando con la mano:

—Mire, tata. Pa mi gusto es el maestro que llega a las casas con el guardia civil Rodríguez.

El hombre miró con evidente nerviosidad aunque procuró aparecer sereno.

—Déjelos nomá —dijo mostrando indiferencia—. Será que llegaron pa tomá algún jarro di agua. Pu ande vinieron se han de dir, ¿o es que usté tiene algo pa hablales.

—Yo no —dijo el niño con voz aflautada, levantando los hombros—. Pero vide a los hijo e don Ferreira que iban pa la escuela. Yo no via dir ¿noverdá?

Usté es mi hijo y tiene que ayudarme. Cuando sea grande va di a la escuela.

Raulito, distraído, facilitó a la yegua y salió del surco.

—¡Gobierne ese animal, amigo! —gritó Resquín como nunca había gritado, al tiempo que castigaba enfurecido a la yegua y al muchacho. ¡Tuerce pa este lau, te mando! ¡Gurí boca abierta!

Todo fue muy rápido; el animal, sorprendido, tironeó, pateó, se enredó en las cuartas, arrancó de cuajo un arbolito y tiró al muchacho.

Los otros llegaban al galope. Cuando los vio bien cerca, Adoración sacó el cuchillo al tiempo que gritaba:

—Si tocan al gurí los coso a puñaladas.

—Atienda don Resquín —trató de conciliar el policía—. Atienda a los amigo. No es pa tanto. El hombre quiere hablale.

—¡Ladrones! —gritaba el chacrero—. ¡Quieren robame al hijo! ¡Pero no lo han de llevar! ¡Hijos de perra! ¡Saltiadores! ¡Es muy mío! —y se golpeaba el pecho—.

Se le redondearon los ojos frenéticos, centelleantes bajo la maraña de las cejas con expresión de bestia acorralada.

El muchachito, tembloroso, contemplaba aquello incrédulo y asombrado. Tenía la cara y las piernas rayadas de sangre.

La mujer, que llegó atraída por los gritos, llorisqueaba, iba del esposo al hijo y se esforzaba por rehacer la paz rogándole al marido:

—Dejalo dir, Adoración; el señor es gueno; va con los hijos del compadre Soria. Lo llevan pa enseñalo. Todos van al colegio. Dejalo pa que no sea un bruto como nosotros.

* * *

Cuando todos se fueron, cuando entre todos iba Raulito rumbeando a la escuela, el rengo Adoración se sintió muy solo. La boca se deshizo en una mueca estúpida, una expresión de idiota le deformó la cara, las lágrimas corrieron siguiendo el canal de las arrugas como el agua de lluvia por los surcos de la tierra arada.

La vaca lechera menudeó un balido largo llamando al ternero que contestó desde el brete en que estaba encerrado.

Amarilleaba el otoño presagiador de un invierno que venía al galope.

Adoración tenía frío en la camisa sudada. Palpó el mango casero del cuchillo. Después caminó rengueando por el borde de la tierra cultivada; un charco reflejó los rasgos de su cara ahora tan vieja, tan triste como seguramente son las caras de los que se sienten solos.

reunión cumbre

Inspectores versus maestros de 1er. año de un distrito...

Era una tarde de marzo de esas que exprimen las últimas gotas de sol de verano.

Nosotros lo sabíamos... desde hacía una semana la rúbrica sobre la libreta de tapas negras (esas que circulan en todas las escuelas) significaba que estaríamos al firme, recibiendo, aprendiendo ese mar de sabiduría que resbalaría del escritorio y pasando por los bancos chocaría contra las paredes penetrándolas.

Así marchamos encaramándonos en un ómnibus camino a la panacea.

Salón para niños, con bancos de niños llenos de ronqueras profesionales.

Cuadernos revueltos con hojas del Consejo que escapaban en todos los ángulos imaginados.

Choco contra uno, que, inmutable, abre su boca para dejar caer un "pinta el mayor" de no sé qué grupo de objetos.

Con gran trabajo y varios saludos, encuentro la puntita de un banco que comparto con una gorda y otra flaca (Piensen lo que me quedaba). El murmullo que nunca fue suave, subía y subía en tono amenazador, desesperado por el poco espacio que tenía para salir.

Un cuarto de ventana abierta, daba entrada a unas rafaguitas de viento temeroso de no ser del gremio, que eran absorbidas por la fila que estaba sentada junto a la ventana.

Luego de una espera prudente, siempre da importancia el ser esperado, entró un grupo, perdón, el grupo de inspectores.

Temblando de emoción escuchaba lapicera en mano las ayudas al maestro.

Pero... para mala estrella del orador se desembocó, creo que antes de lo previsto, en **las letras a dar el treinta de junio, su número y orden**. Allí se armó el destrole como dicen los conductores de AMDET.

En lugar de la ola de sabiduría que yo imaginaba del escritorio a los bancos, fueron los rugidos de los bancos al escritorio.

En algunas oportunidades en coro, otras en un diálogo de exquisita agresividad por parte de una colega.

Dos o tres formalistas pretendían apuntar el orden de las letras, pero cuando escribían la segunda, el orden propuesto era otro.

Fue entonces que sobrevino, por no decir se nos vino o nos tiraron, LA ORACION CUMBRE.

El número de consonantes podía variar de cuatro a seis y el orden... el orden que gusten, se nos dijo.

Ya sé que están pensando ustedes que vendría la fundamentación psico-pedagógica del número de las consonantes, pero no fue así: un lapsus, uno de ellos.

No, la bibliografía tampoco. Ya eso es historia pasada. Los señores inspectores lo estudiaron y resuelto está. Los profesionales, que lo apliquen, para eso hicieron su carrera y dieron concurso, para poner en práctica ideas de superiores que no es lo mismo que ideas SUPERIORES.

A continuación vino, dada por un inspector especial, la clase de ritmo.

Allí después de sugerirnos la compra de tamboriles y otras yerbas, se aclaró bien lo que era una serie. Se dieron ejemplos de ellas y nosotros en nombre de nuestros alumnos, golpeamos tímidamente sobre los bancos, algo arrullador.

¡Lástima que es tan poco para lo que esperábamos los que fuimos!

Si hay otra de esas reuniones quizá no pueda contarles nada porque de seguro que no voy.

CRONICA DE TORNILLO.

EL MOVIMIENTO COORDINADOR DEL MAGISTERIO DE MONTEVIDEO

ha invertido en la compra de la
Casa del Magisterio la suma
de \$ 2.200.000.00.

En reparación y acondicionamiento,
\$ 1.400.000.00.

Los maestros han comprometido
en esta etapa \$ 750.000.00.

La deuda actual y el alhajamiento
requieren hoy, un aporte de los
maestros de \$ 250.000.00.

UNA
ORGANIZACION
AL
SERVICIO DE
la INDUSTRIA
el PROFESIONAL
la INVESTIGACION
la ENSEÑANZA
TECNICO -
CIENTIFICA

librería y DISTRIBUCION DE LIBROS TECNICOS



Distribuidores
exclusivos del
Departamento Editorial
"Unión del Magisterio"

CREDITOS
ENVIOS
CONTRA-REEMBOLSO
PLANES ADECUADOS
PARA
BIBLIOTECAS,
INSTITUTOS DE
ENSEÑANZA,
OFICINAS
DEL LIBRO
y COOPERATIVAS
SERVICIO
BIBLIOGRAFICO
COMPLETO



albe soc. com.

CÉRRITO 566 - Esc. 2

Tel. 8 56 92

MARCHA

EL SEMANARIO DE LATINOAMERICA

CASILLA DE CORREO Nº 170
RINCON 577 — Tel. 58 51 94
MONTEVIDEO — URUGUAY

LA LIBRERIA DEL MAESTRO Librería "EJIDO"

- PEDAGOGIA - DIDACTICA
- PSICOLOGIA INFANTIL
- TEMAS PARA PADRES
- LITERATURA - DIVULGACION
- TEATRO - CINE
- SOCIOLOGIA - FILOSOFIA, ETC.

SOLICITE
SU BONIFICACION DEL 15 %



Tel. 8 35 39

EJIDO 1467

"LOS MISTERIOS DE SATURNO"

por V. Ardamatski

El autor dedica esta obra a la memoria de los exploradores soviéticos caídos en un frente invisible de la Guerra Patria. El archivo conserva en su mutismo las hazañas de los vivos y de los muertos.

En venta en todas
las librerías.

Ejemplar \$ 120.00

DISTRIBUYE: Ediciones "Pueblos Unidos"

Tacuarembó esq. Colonia

Tel. 4.20.94

Buenos Aires 410

Tel. 98.07.41



**Revista
de la
educación
del pueblo**

Nº 1

Con los
nuevos
formularios
de
evaluación.

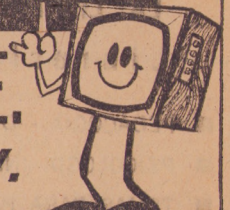
Restan
los
últimos
ejemplares.

Número
atrasado:
\$ 60.—.

tengo abono Cufe
tengo abono Cufe
tengo abono Cufe
tengo abono Cufe
tengo abono Cufe
tengo abono Cufe
tengo seguridad total
tengo seguro Cufe

ABONO C.U.F.E.

para su T. V.



Cubre totalmente
el funcionamiento
de su T. V.

**ABONO
C. U. F. E.
SEGURIDAD
C. U. F. E.**

Con repuestos originales



COLONIA 1189

TELS. 9 17 86-9 42 96-98 55 14

*Presentando este anuncio Ud. obtendrá
INSPECCION INICIAL GRATIS PARA SU T. V.*

LIBRERIA

R. y P.

LIBROS NUEVOS Y DE OCASION

Venta — Compra — Canje

MINAS 1479 casi 18 de Julio

Tel. 4.45.84

la enseñanza tendrá su imprenta

- El magisterio ha logrado afirmar una conquista largamente proyectada: **la editorial de la enseñanza con su revista de la enseñanza.**
- Inicia ahora su campaña para realizar otra vieja aspiración de los maestros: **la imprenta de la enseñanza pública.**
- Para ello, la Cooperativa Editorial "Unión del Magisterio" ha puesto en circulación una edición limitada de bonos rescatables y usted puede colaborar en su colocación.
- No es necesario que usted adquiera un bono, pero sí, es preciso, que usted logre por lo menos una contribución entre sus compañeros educadores, sus amigos, los amigos de la enseñanza pública.
- A partir de marzo próximo, dicha contribución comenzará a ser devuelta por sorteos trimestrales.
- El poseedor del bono rescatable, podrá entonces trocarlo por su valor en dinero o en libros.
- Los libros de la Cooperativa Editorial podrá comenzar a retirarlos de inmediato.
- En el último sorteo de noviembre, todos los contribuyentes participarán en la adjudicación del viaje a Europa para dos personas.

ESPERAMOS SU COLABORACION.

RETIRE SU BONO — SUSCRIBASE —

INFORMES EN:

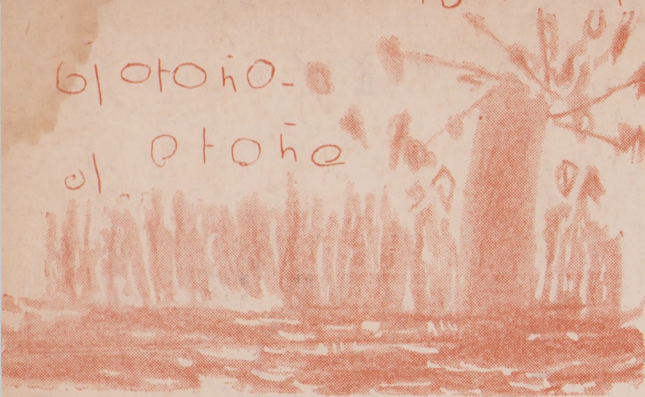
**Cooperativa Editorial
"Unión del Magisterio"
San José 1125 - P. 1
Tel. 9 72 47
Montevideo**



Hoyes / un os 3 q b d á ril

el otoño-

el otoño



apareció:

“EL PRIMER AÑO”

Una experiencia
sobre la formación
de grupos y aplicación
de una didáctica actual,
MARTA ANFOSSI
DE GUARINO

26 reproducciones de trabajos de sus alumnos de 1er. año de la Escuela Nº 68 de 2º grado “Estado de Israel”, complementan los fundamentos teóricos del método creado y seguido por la autora en la enseñanza de la lectura (“segundo lenguaje del niño”), llevados al libro en forma veraz, clara y concisa.



en prensa:

TRES TEMAS DE MATEMÁTICA

Una obra necesaria para el educador:

- a) en el trabajo diario.
- b) en el plano teórico.

...porque enriquece y actualiza la ejercitación matemática con planteamientos modernos y problemas ilustrados, adaptados de la práctica extranjera a nuestra realidad nacional:

—OLGA DE MARCO DE WIRGMAN, “40 problemas de Pulgarcito”
(ADAPTACION).

—AMNERIS ROMELLI, “La división por dos cifras”
(TECNICAS).

—LEDA BASSO DE CERRUTI, “Una didáctica basada en la psicología de Jean Piaget”
(AREAS).

...porque —Dr. JORGE LEWOWICZ— plantea “Aspectos de la teoría matemática de la medida”, donde la longitud, el área, etc. aparecen como casos particulares.