



revista de la educación del pueblo

congreso nacional de la educación y la cultura

Año Internacional de la Educación
Psicología reflexológica
Geografía en el medio campesino
Aritmética en los 1os. años
Enseñar redacción
El 1o. de Mayo
El Plan 70 - C.N.E.P.yN.

NUMERO 10





1 H. Laborit nos ofrece el magistral ejemplo del pensador que, partiendo de una exposición científica sobre los elementos bioquímicos, se remonta a las especulaciones filosóficas en torno al hombre y su destino.

Los fenómenos que han llevado al origen de la vida, el lugar que el hombre ocupa en el cosmos, el devenir humano a partir de la fisión del átomo, tales son los temas que el ilustre científico francés aborda. Libro que por muchos de sus aspectos bien podríamos calificar de sociología biológica, donde abundan profundos pensamientos en los que la noble exanación filosófica se acompaña del rigor científico más estricto.

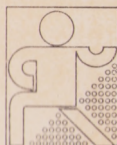
9 A la luz de dos disciplinas científicas relativamente recientes, la paleogeografía y la biogeografía, que aquí se complementan, el autor desarrolla un riguroso estudio sobre las causas de la distribución de los seres vivos. Esta distribución biogeográfica no es el mero resultado de una evolución o de antiquísimas migraciones, sino de un proceso mucho más complejo que es cumplidamente analizado en este libro, examinándose los orígenes del poblamiento de floras y faunas, las grandes regiones geológicas y geográficas y su lenta transformación.

Este libro constituye una aportación original a esta rama científica que será ampliamente apreciada.

10 Este libro brinda al lector un amplísimo y colorido fresco de la historia deportiva.

Desde los primeros juegos antiguos hasta los espectáculos de nuestros días, Jean Le Flochmoan, gran conocedor del tema, nos traza un panorama completo de los juegos y deportes en las diferentes épocas de la historia, describiéndonos en forma ágil y documentada las épocas y circunstancias en que nacieron, las peculiaridades y formas que revistieron; cómo desaparecieron o se transformaron. Pasamos así, de la evocación histórica propiamente dicha al estudio del hecho sociológico de masas que hoy conocemos. El lector ve desfilar, como en amena pantalla panorámica, el desarrollo de las actividades deportivas.

2. BERNARD VOYENNE. — Historia de la idea europea.
3. LUDOVICO GEYMONAT. — Filosofía y filosofía de la ciencia.
4. PETER MICHELMORE. — Einstein: perfil de un hombre.
5. JUAN EDUARDO CIRIOT. — El espíritu abstracto.
6. MARGHERITA HACK. — El universo.
7. M. I. FINLEY. — Los griegos de la antigüedad.
8. ARTHUR KLEIN. — Masers y lasers.



labor

MERCEDES 1125
TELÉFONO 8 43 11

SUMARIO

NUESTRA PALABRA

S.B. — La "sublevación" de la enseñanza	1
R. MAHEU — 1970, Año Internacional de la Educación	7
Congreso Nacional de la Educación y la Cultura ..	9
Convocatoria de la Conferencia Mundial de Educadores	
en Berlín	11
PAUL DELANQUE (Francia) — A los jóvenes	
educadores de América Latina	12
El gobierno uruguayo responde a la UNESCO	
(Materiales sobre la Intervención)	14

ENCUESTA

REINA REYES — Así opino	24
L. RADICE - M. A. MANACORDA - F. ZAPPA (Italia).	
— Escuela y lucha de clases	26
CARLOS A. MOURIGAN — Educación y Antropología	32
MABEL MIGUES DE ALVES — El Instituto Normal y	
la Escuela de Práctica	37

CUADERNO PEDAGOGICO

MARGARITA ISNARDI — Psicología Reflexológica	
(Fragmento)	42
AMELIA MASSE ROCCO — Ante el alumno nuevo ..	48
M. DE CASTRO DE FRANCOLINO — Manualidades	
en la clase Jardinería	51
ANTONIN SKARKA — Comenio; su actualidad	57
GÜNTHER ULBRICHT — Anotaciones sobre	
Kerschensteiner	59
ELISA B. DE VIGO (Argentina) — La simiente	
sarmientina está viva	62

LA REPUBLICA

A. C. ARBE ROSA Y ALUMNOS (Tacuarembó) —	
Familia - Valores - Trabajo - Cambio Social	
(Encuesta)	66
AMELIA C. MERCADER Y OTROS (Canelones) — Los	
problemas afines a la enseñanza profesional ..	69
PABLO SIGLO (Carmelo-Colonia) — Poemas	72

DIDACTICA

JUAN JOSE PIRIZ — Geografía en el medio campesino	74
ING. JOSE L. MASSERA — A propósito de las dos	
geometrías	78
ALFREDO GABINO — Aritmética en los primeros	
grados	84
HECTOR BALSAS — Enseñar redacción	88
CENTRO DE TALLERES DE EXPRESION — Taller de	
libre expresión	93

CULTURA

MIGUEL HERNANDEZ — El niño (poema)	96
LEONILDA GONZALEZ — "Novias revolucionarias"	
IV (Grabado)	97
ALEJANDRO PATERNAIN — Presencia de Montalvo	97
JUAN MONTALVO — Catilinaria VII (Fragmentos) ..	101
JORGE ANGEL ARTEAGA — El cine. Su historia:	
Edison y Lumière	102

CRONICA

RUBEN R. GABA — La edad de la ira	105
LUIS NEIRA — Desde el Cuartel (Poemas)	108
El 1º de Mayo — Los mártires de Chicago	110
JOSE MARTI — La guerra social en Chicago	111

DE SU INTERES

Primer Grupo de Viaje de la Revista de la	
Educación del Pueblo	115
C. N. E. P. y N. — El Plan 70	116
U. N. E. S. C. O. — El Año Internacional de la	
Educación	121
ROBERTO PUIG (h) — El problema de la lengua	
universal	122
LYDA DIAZ — Libros	126



número 10

AÑO III 1970.
MONTEVIDEO — URUGUAY
SAN JOSE 1125 — TEL. 9 72 47

- **UNA PUBLICACION INDEPENDIENTE**
 Los educadores uruguayos enfrentados a la actual realidad y al porvenir.
 Los problemas, las responsabilidades, las tareas del educador y de la educación popular
- **SECRETARIOS DE REDACCION**
 Selmar Balbi
 Héctor Balsas
 Hugo Rodríguez
- **CONSEJO DE REDACCION**
 Víctor Brindisi
 Raúl Amaro Díaz
 Alfredo Gadino
 Eriberto Gesto
 Mario González
 Nelly Navarrete
 Luis Neira
 Juan Lorenzo Pons
- **TRADUCCIONES**
 Araceli de Tezanos
 A. Eduardo Bing
- **CARATULA**
 Juan Carballo
- **LINOTIPIA**
 Excelsior
- **FOTOGRAFADOS**
 Lupa S.R.L. y Cromograf
- **IMPRESION**
 Imprenta I.M.C.O.
- **DIAGRAMADO**
 Néstor Raúl Acosta

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

la "sublevación" de la enseñanza



1

Estamos escribiendo para el Congreso Nacional de la Educación y la Cultura organizado por la Universidad de la República. Estamos respondiendo a su primer planteo: **"La enseñanza pública en la historia uruguaya y en la perspectiva del desarrollo autónomo del país"**, cuya primera parte está expuesta por los profesores Juan A. Oddone y Roque Faraone, conjuntamente. Tratamos de interpretar las ideas y los sentimientos del educador uruguayo frente al compromiso, su respuesta al reclamo popular de todas las armas y bagajes de la enseñanza y la cultura para la gran batalla de la independencia.

Somos conscientes de la amplitud, y heterogeneidad de la asamblea mencionada y de la necesidad de amplio respaldo a las resoluciones. Pero aun llevando las posiciones a su extremo, damos por descontado, por encima de concepciones, tácticas o resultados, que la masa general del pueblo es partidaria del progreso, esencialmente democrática y abierta al cambio, y que el educador, surgido de sus filas, formado en la misma idea, también es de los que entienden y sienten que al mundo no basta describirlo sino que hay que transformarlo y que éste es el papel esencial de la educación. Por cierto también que a esta altura de la aventura humana, a nadie se le oculta, tenga la idea que tenga, que solo un hondo cambio material en la economía y en las relaciones sociales resolverá de verdad los problemas de la educación del pueblo. Se nos ocurre que Jesualdo traduce el sentimiento general al respecto, cuando tan bellamente dice de la educación cubana:

"Recién en una educación que entra en revolución, es decir, que rompe las barreras de sus limitaciones, prejuicios, querer y no poder, antes o después, primero o segundo, y se convierte como en la "mocha" de los zafreiros de la caña, en instrumento cortante que se maneja "desde abajo y de un solo tajo" —como se gustaba decir en Cuba en los primeros años, al abc de su uso—; recién en esta emergencia, repetimos, se entra en lo verdaderamente normal de esta ciencia, a su familiaridad, al tuteo más o menos respetuoso con sus dimensiones, ecuaciones y proyección. Y se la puede empezar a ver desde adentro mismo: uno como de pie en su centro y ella como un protoplasma rodeándonos. Sentirnos como inmersos en un gran coágulo. Dominarla y sentirse, al mismo tiempo, moldeado por ella. En fin, sentir que su dimensión es infinita; que no empieza ni termina, que ESTA, que ES, que ES TODO y que todo lo funde, rodea, anima y domina."

Es como tomar conciencia de la distancia con el futuro, tomar el peso a la

responsabilidad de hoy. Pero en este momento de guerra abierta por la conciencia humana se trata de reivindicar el papel activo, la influencia concreta de las ideas sobre el acontecer histórico, la gravitación de la educación del pueblo sobre la conducta colectiva. Conscientes desde luego de que si las ideas justas perviven, actúan, combaten, es porque son la expresión de una nueva necesidad surgida en las entrañas de la sociedad condenada a muerte por el devenir del tiempo. No entenderlo así constituye también una forma de la evasión o del oportunismo por cuanto es la manera de no usar de las armas específicas en la suprema tarea de conducir las generaciones al conocimiento de su necesidad, al umbral de su suprema libertad.

Desde este ángulo, es el Congreso una jornada de deslinde de campos, de fijación de derrotero a las labores comunes de la cultura y en particular de la enseñanza en estos días, integradas a la acción general del pueblo por su emancipación cabal.

2

La enseñanza pública uruguaya ha cumplido a lo largo de un siglo una tarea de progreso, constituye un factor de transformación. En su momento habrán de analizarse sus errores y sus insuficiencias. Ahora se trata de subrayar sus mejores virtudes, sus más plenas conquistas, afirmarlas, preservarlas, profundizarlas, proyectarlas hacia la altura del tiempo con verdad y valor. Porque aunque nadie tampoco puede dejar de ver que en una sociedad dividida en clases como la nuestra, la enseñanza en lo fundamental no deja de ser un elemento al servicio de la clase que domina, y esto es verdad hasta cuando llamamos un juicio sobre un hecho, cuando enseñamos derechos, deberes y garantías de la Constitución de modo tan incontaminado de realidad que la transforma en carta de un país que no existe; igual que cuando cada 14 de abril se explican los principios de una bella organización llamada OEA, donde no cabe el Paraguay real, el Brasil verdadero, el Haití de Duvalier ni el Uruguay de hoy; en un continente americano sin hombres, sin estaño, sin petróleo, sin combates, sin Cuba (!), aunque nadie ignora todo esto, también es cierto que a lo largo de un siglo la educación nacional ha ido dando ejemplo vivo de fidelidad a los ideales de liberación, de respeto a la inteligencia al servicio del hombre, de fraternidad sin hipocresía entre blancos y negros, uruguayos y extranjeros, creyentes y ateos; de consideración y respeto por el igual que la túnica pobre no logra ocultar; de no traición a sus compañeros, de odio al privilegio y a la servidumbre, de amistad leal por todos los pueblos del mundo. Y así son arrojados los muchachos a

una sociedad en la que todo esto es negado, con la que hay que pelear hasta el sacrificio si estos principios son defendidos en la práctica o quieren ser realizados. lanzados los jóvenes a la compra y la venta. Pero un grado de conciencia generalmente alto es la herencia, algo que la reacción teme sobre todo en tiempos como éste cuando se precipitan los acontecimientos.

Recordamos siempre lo que sucedía a los maestros paraguayos hace algunos años, cuando regía todavía una Constitución con declaraciones democráticas bajo la permanente dictadura. Los educadores tenían en el estudio de la Constitución arma tan poderosa de combate por las libertades, que el gobierno prohibió la Constitución en la escuela. ¡Quién hubiera podido creerlo entonces en el Uruguay! Aquí llegó, sin embargo, el día en que la propia escuela-institución, el propio liceo-institución, la propia universidad-institución, voluntad de los educadores y autoridades aparte, sin dejar de cumplir su papel de elementos esenciales del orden social capitalista, cierto que cada vez más en conflicto con él, se volvieron incompatibles con el régimen, la educación se volvió incompatible, la cultura. Y a la inversa, el gobierno, el régimen, se hacen incompatibles con la educación. Y en este momento estamos. En que la educación nacional es subversiva, Varela es subversivo. Como lo es Artigas en todos los planos. El día en que la educación del país **se ha sublevado**.

3

Tenía que llegar. En los subterráneos del mundo la historia ha seguido labrando. La producción, la ciencia, la técnica, tienen sus propias leyes que cumplir y su marcha ha dado surgimiento sucesivo y constante a las nuevas ideas. Estas ideas han influido sobre la realidad en la misma medida en que han reflejado las más indiscutibles necesidades de la sociedad.

De este modo, la enseñanza acompañó al proceso de desarrollo capitalista del país y a la conquista en lucha de los derechos liberales. En la medida en que el liberalismo fue traicionado al irse cumpliendo su ciclo, fue traicionada la enseñanza y en este momento en que no hay sino dos grandes alternativas, la traición culmina: con la entrega por parte de los que quieren a toda costa mantener sus privilegios de clase. Con una apertura franca hacia adelante de los que mantienen consecuencia con sus principios, en torno al sector social capaz de liberar la nación entera: el de los trabajadores. Apoyada en las viejas ideas condenadas a morir, la flor de la banca, el latifundio, la gran empresa proclama abierta o encubiertamente los principios del fascismo como ideal político, cultural, pedagógico. El pueblo entero y sus educadores, abiertos a la dis-

cusión democrática, asentados en toda la tradición liberal válida para el presente, atentos a lo que depara el futuro al conocimiento y la felicidad del hombre, proclaman su adhesión a la educación en la ciencia, en las libertades, en la consecuencia. Por eso la enseñanza uruguaya, lo hemos dicho en diferentes notas de la Revista, en andas de los jóvenes maestros y profesores, del estudiantado, ha pasado a hacer práctica diaria de esta consecuencia. La juventud es cada vez más educada en una nueva Historia, una Historia de rigor científico, conciencia crítica, documento, análisis; una nueva Geografía, con el hombre, el trabajo, la sociedad en su centro; una nueva Física, una nueva Matemática, una nueva enseñanza de la lengua reivindicando los positivos valores nacionales de nuestro pueblo, de los pueblos. Y esto crea, multiplicada por miles de veces, la situación que su propia Constitución creara a la dictadura del Paraguay.

4

Recuerda Varela en la Legislación Escolar como evidencia del atraso de la conciencia cívica del pueblo, que en 1838, al producirse el levantamiento del general Rivera contra el gobierno legítimo de Oribe, un gaucha informaba: "—El Presidente Oribe se ha sublevao contra el general Rivera".

El dicho podía aplicarse hoy. Solo que es cierto que acusando de subversión a la enseñanza, **el gobierno se ha sublevao**: Contra la Constitución, contra las leyes, contra la tradición, contra los intereses de su pueblo. En el mismo momento en que la enseñanza da un paso decidido para traducir en hecho la letra y el espíritu de la Constitución, para, apoyándose en la autonomía, llevar hasta sus últimas consecuencias la educación en la verdad. Lo que debió ser una lección científica se ha convertido en una lección de moral y una lección política. Una lección inolvidable.

Este paso es irreversible y ninguna intervención, sean cuales sean los medios que utilice contra los maestros y los profesores, contra los estudiantes y los padres de alumnos, podrá lograr que la educación nacional retroceda. Como se desprende del informe de Faraone y Oddone todo lo conquistado es fruto de un largo y arduo combate contra la reacción. No es de extrañarse, cuando el mentor del Ministerio de Cultura ha sido hasta ahora el más cruel de los dictadores del siglo XIX, el general Máximo Santos, hambreador y perseguidor de maestros ilustres, cuyos nombres lucen ahora en los frontispicios de los locales de enseñanza.

En 1890, el Presidente Julio Herrera y Obes tomó personería por la reacción en su eterna brega contra la Universidad de la República. Con motivo de que en Cátedra de Filosofía se estudiaban el espiritualismo, el materialismo, el

positivismo y el evolucionismo y de que tomaba auge el estudio de las ciencias naturales, la Universidad fue duramente agredida. El Presidente Herrera y Obes y su Ministro de Instrucción Pública, Carlos Berro, nombraron para el Consejo Universitario a varias personas contrarias a las nuevas ideas, partidarios de que se estudiara exclusivamente el espiritualismo. El gobierno dividió la cátedra de Filosofía en dos partes: Lógica e Historia para el antiguo profesor progresista y Metafísica y Moral para uno nuevo, que volvió a imponer el viejo texto espiritualista. Herrera y Obes dijo: "El Gobierno se ha sentido seriamente alarmado por el materialismo filosófico que desde hace algunos años dominaba en absoluto en la educación escolar... Para conjurar ese peligro, usando de un derecho y cumpliendo un estricto deber, ha declarado oficial la doctrina y los textos espiritualistas en la enseñanza pública", como medio de contener el materialismo filosófico que está difundiendo la Universidad y evitar que se forme "una generación descreída y egoísta sin las ambiciones abnegadas de los grandes ideales." (Citado por Eduardo Acevedo en "Anales Históricos del Uruguay" (T. IV).

De esta fuente ha bebido, con 80 años de atraso, el interventor Acosta y Lara en su oneroso discurso por TV. el 30 de marzo:

"...debemos rescatar toda una generación víctima en muchos casos de una hábil enseñanza impartida en el aula con el deliberado propósito de amoldar sus mentalidades aún no definidas ni consolidadas, a teorías foráneas e impartidas con el claro y evidente propósito de ir socavando lentamente las sólidas bases en que se asienta nuestra nacionalidad..."

Pasó el fascismo, señor interventor, el terrismo criollo, el macartismo imperialista, como pasaron Santos y Herrera y Obes. Para la enseñanza rige con plena actualidad el Reformador, cuyas ideas avanzan con la historia. Hace exactamente 100 años José Pedro Varela escribía en **La Paz**:

"RESULTADO DEL TRABAJO PROGRESIVO DE LA HUMANIDAD, RICA HERENCIA QUE VAN LEGANDOSE LAS GENERACIONES UNA A OTRA, LAS IDEAS NO TIENEN UNA NACIONALIDAD DETERMINADA... EN LA ALTA ESFERA DE LA RAZON EL EXTRANJERO NO EXISTE".

también en lo pedagógico, aplicar su política por la vía de la miseria. No se trata, tampoco en esto, de embellecer el tiempo pasado, ni, menos aún, denigrar el pasado. Los hechos son tales, están a la vista. Debemos, pues, enfrentar esta crisis. Desde luego, tenemos fe en que la entrada a las fortalezas del aula, éste sí, de hecho y de derecho "sagrado inviolable" será cerrada al oscurantismo. Generaciones de maestros y profesores son el testimonio fehaciente. Pero está la miseria, la carencia, el atraso, y tras ello, la amenaza del terror, de la persecución, de la delación y el espionaje.

Esto no puede ser impedido con la adaptación, el silencio, la resignación, el conformismo. Ni con la frase oportunista que justifica la inacción y la entrega.

Aquí se trata de un enfrentamiento en desafío. Cómo, en medio de la crisis, combatir por un avance mayor, por una reforma educativa desde las posiciones de los trabajadores, desde nuestras posiciones, desde los intereses de nuestros hijos y nuestros alumnos de todos los días. Una respuesta a la manera vareliana, desde el pueblo, con todo el pueblo.

Si somos capaces en cada escuela, cada liceo, cada facultad de mantener la batalla ideológica sin concesiones, si continuamos profundizando en la práctica de una escuela democrática, con una línea laica, científica, operante, eficaz (y nosotros opinamos que sí, que esto será realizado), en el otro terreno, en el de apelar a los obreros, a toda la nación, para defender la buena enseñanza del niño, su salud, sus derechos, no tenemos nada que temer, porque somos los más fuertes, constituimos la idea dominante en acción.

La experiencia de los años varelianos y de los días recientes, nos demuestra que la causa de la educación del pueblo es en esta tierra la más poderosa causa de unidad política popular.

Ella constituye nuestro combate específico en medio del combate general del pueblo por las libertades y el bienestar, por un desarrollo nacional autónomo que no podrá alcanzarse sin la derrota del imperialismo y la reacción.

Cumpliendo nuestra tarea cotidiana, formando hombres que piensen, procurando la calle como sector social de importante influencia popular, por todos los terrenos nuestra responsabilidad como educadores es pugnar desde la enseñanza por la unidad del pueblo, y desde la unidad del pueblo crear: la nueva escuela, construyendo en medio del combate, uniendo en la construcción y en el combate, defendiendo la herencia cultural vareliana en toda su vigencia.

El rasgo dominante de este tiempo señala conciencia colectiva, crecientes multitudes conscientes en acción. No solo instintivamente actuamos en favor de la vida. Nos conduce la inteligencia de los fenómenos sociales, nos alecciona la experiencia de los pueblos liberados.

S. B.

1970

año internacional de la educación

Mensaje del Sr. René Maheu, Director General de la Unesco

En este comienzo del año me dirijo a todos los países del mundo para recordarles que, a propuesta de la Unesco, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó AÑO INTERNACIONAL DE LA EDUCACION a 1970, y para pedirles que hagan desde ahora todo lo necesario para que este año se destaque por los progresos importantes, tanto cualitativos como cuantitativos, que se logren en la esfera de la educación.

En gran número de países se la está sometiendo a un nuevo examen, tanto en sus formas como en su contenido. En vez de dejarse engañar por la ilusión de que las polémicas y las pasiones acabarán extinguiéndose por sí solas, es preferible esforzarse valerosamente por comprender y afrontar una crisis en la cual se debe ver, por otra parte, más que las amenazas de una imposible destrucción, las promesas de un renacimiento necesario.

En un mundo en plena mutación, en el que la explosión demográfica, el final del proceso de colonización y las profundas transformaciones económicas y sociales resultantes de la evolución tecnológica constituyen otras tantas fuerzas que impulsan a democratizar la enseñanza; en un mundo en que la aceleración del progreso científico entraña una pérdida cada vez más rápida de la vigencia del saber, y en que el desarrollo de las técnicas de información para las masas y de los medios auxiliares audiovisuales trastornan las condiciones tradicionales de la comunicación, la educación no puede limitarse, como en otros tiempos, a formar a los profesionales de la sociedad de mañana en función de un molde predeterminado de estructuras, necesidades e ideas, ni a preparar de una vez por todas a los jóvenes para un determinado tipo de existencia. La educación ha dejado de ser privilegio de una minoría selecta y de verse limitada a una edad fija; ahora tiende a extenderse a la vez a toda la comunidad y a la duración de la existencia del individuo. En cuanto tal, debe manifestarse como actividad permanente y omnipresente. No cabe ya concebirla como la preparación para la vida, sino como una dimensión de ésta, caracterizada por una adquisición continua de conocimientos y una incesante revisión de nuestros conceptos.

Pero, ¿cómo podría alcanzar la educación tal amplitud si el conjunto de su organización interna sigue estando fragmentado y aislado de la sociedad y de la vida? No sólo no existe integración entre los diversos elementos que intervienen en el proceso educativo, sino que la educación, como tal, sigue viéndose todavía cortada frecuentemente del resto de las actividades humanas. Lejos de vivir en simbiosis con la colectividad, la

escuela y la universidad constituyen con demasiada frecuencia universos cerrados.

El que un especialista en electrónica no cuente con medios institucionalizados para que sus colegas, amigos, o vecinos que deseen modernizar sus conocimientos aprovechen lo que sabe; el que un establecimiento escolar sólo se utilice 200 días por año y no más de ocho horas diarias; el que estudiantes o alumnos que han cursado estudios durante años no puedan ver cotizado en el mercado del trabajo lo que han aprendido porque han fracasado en un examen o en un concurso, son un desperdicio —de recursos materiales y de posibilidades humanas— que no debe aceptarse ya en ninguna parte. En ninguna parte, y menos todavía que en cualquier otro lugar, en los países en vías de desarrollo.

Y ya que he empezado a hablar de estos países, ¿cómo podría pasar en silencio el más escandaloso de todos los desperdicios de posibilidades humanas: el analfabetismo, que hoy todavía mantiene a más de la tercera parte de la humanidad en una situación de impotencia frente a los umbrales de la civilización moderna? ¿Cuándo se decidirá eliminar esa plaga de la faz de la tierra?

El Año Internacional de la Educación es una ocasión para que la comunidad mundial se vea invitada a reflexionar sobre esos problemas, con miras a darles soluciones innovadoras y osadas. La Unesco invita a los gobiernos, las instituciones y los particulares a orientar el esfuerzo de reflexión y de promoción que se impone en el sentido de la educación universal y permanente antes mencionado.

A nadie se le ocultan las inmensas dificultades que encierra la reconversión de estructuras y de aptitudes exigida por ese concepto de educación permanente desde el momento en que se pretende no dejarlo perder en la inanidad de las consignas. En efecto, se trata nada menos que de englobar la enseñanza escolar y universitaria en una síntesis en la que ésta se vincule orgánicamente con la educación extraescolar y con la educación de adultos, consideradas todavía hoy con excesiva frecuencia como marginales cuando es evidente que, en una perspectiva catalizadora, están destinadas a constituir un eje esencial de la formación continua y pluriforme de los espíritus. Y, evidentemente, nadie piensa que esto pueda lograrse solamente en un año en parte alguna. Pero ha llegado el momento de que emprendamos resueltamente, todos juntos, esa vía que es el camino de la humanidad moderna.

Las grandes crisis de la educación han coincidido siempre con mutaciones profundas de la sociedad y de la civilización. Creo que abordamos uno de esos momentos de la historia. En todas partes se hace sentir la necesidad de nuevos modelos humanos para la sociedad y para la persona, y se tiene conciencia de que, si la educación no puede por sí sola realizar una labor tan compleja, aquéllos no podrían tampoco realizarse sin ella, porque, en definitiva, ningún progreso adquiere realidad y sentido para el hombre sino por lo que surge de él y lo que de él se refleja en la educación.

Así pues, al invocar el derecho de todo ser humano a la educación como un derecho al progreso y a la renovación, declaro inaugurado el AÑO INTERNACIONAL DE LA EDUCACION y, para el éxito del mismo, hago un llamamiento a la generosa emulación de los pueblos y a la bienhechora cooperación de los Estados.

u.n.e.s.c.o.

congreso nacional de la educación y la cultura

DECLARACION votada por aclamación de los delegados asistentes a la Sesión Plenaria Preparatoria del Congreso Nacional de la Educación y la Cultura convocado por la Universidad.

"Convocados por la Universidad de la República, nos hemos reunido representantes de diversas organizaciones dispuestas a defender los altos valores espirituales de la nación, la enseñanza pública y la cultura, y en conjunto respaldamos con entusiasmo la iniciativa de reunir en 1970, un gran CONGRESO NACIONAL DE LA EDUCACION Y LA CULTURA.

Por primera vez en la historia uruguaya se plasmará un encuentro de los primordiales problemas de la educación y la cultura, al tiempo que la asunción cabal de las responsabilidades que dimanan de ese conocimiento.

Una concepción democrática de las cuestiones educativas y culturales supone el reconocimiento de las facultades específicas de los sectores encargados de esas tareas —lo que en materia de enseñanza se concreta en la conquista histórica expresada en el principio de autonomía—, pero implica asimismo la participación de todos los sectores populares, legítimamente interesados en las orientaciones educativas y culturales adecuadas al interés del progreso histórico. Desarrollada en las condiciones modernas de un mundo que transita por la más profunda revolución social y científica, esta concepción proviene, en nuestro país, de los orígenes mismos y de toda la trayectoria histórica de la Universidad, de la obra varelana, del aporte en pensamiento y acción de consagradas figuras de las letras, las artes y la ciencia uruguaya, y evoca el propio signo artiguista de nuestra determinación soberana.

Con ser éstas, premisas que justificarían este Congreso en cualesquiera condiciones de relativa o plena normalidad, importa proclamar que hoy urgen su convocatoria las circunstancias difíciles y dolorosas que sitúan sus trabajos en un contexto de singular gravedad, y que han permitido constatar las reservas cívicas de nuestro pueblo y las potencialidades de un futuro distinto. Vivi-

mos una hora de agónicas alternativas, en cuyo espacio histórico se dan, literalmente, la lucha contra la muerte de valores irrenunciables junto con la extinción de un pasado sin rescate posible y los anuncios de un nuevo día.

La crisis general de la sociedad uruguaya, que parte de sus inexorables condiciones materiales y que se viene manifestando como crisis política desde las posiciones de poder en forma de sistemáticas fracturas de la legalidad democrática y dimisiones de la soberanía nacional, abarca la educación y la cultura en cuanto factores sociales de creciente importancia.

El descacamiento de las adquisiciones de la educación y la cultura uruguayas que han contribuido a perfilar una imagen propia en el concierto internacional, obedece a notorias causas de índole económica, como el incumplimiento en el pago de los ya retaceados recursos dispuestos por la ley; y ello traduce una política constante de las clases dominantes y de los gobiernos a su servicio. A ello se une cada vez más una hostilidad y un agravio incesantes, respaldados en vergonzosas campañas propagandísticas, contra la Universidad, contra Enseñanza Secundaria, contra maestros, profesores y estudiantes, que culminan ahora con el proyecto de Cosupen. Este intento de avasallar la autonomía con el pretexto de la coordinación, ha merecido el repudio de la opinión responsable del país, pero su amenaza se mantiene latente porque refleja las aspiraciones del grupo oligárquico que ejerce actualmente el poder.

Por ello, el resguardo de las conquistas culturales del pueblo y el esfuerzo hacia la renovación del sistema nacional de la enseñanza, constituyen elementos inseparables del empeño general por soluciones democráticas, de soberanía, bienestar y progreso social, e imponen el pronunciamiento de todo ciudadano.

EL CONGRESO NACIONAL DE LA EDUCACION Y LA CULTURA está llamado a estudiar estos grandes temas de la República, a contribuir a la salvaguardia de valores inalienables de la nación, a elaborar respuestas y definiciones programáticas gene-

congreso nacional de la educación y la cultura

rales en favor de la enseñanza pública y la cultura. Será así, expresión de la conciencia cultural —conciencia lúcida y alerta— de un pueblo que quiere, según la expresión artiguista, mantener sus cualidades de valentía e ilustración.

En consecuencia, DECIDIMOS:

APOYAR ACTIVAMENTE LA INICIATIVA DE UN AMPLIO ENCUENTRO Y MOVILIZACIÓN DE TODAS LAS FUERZAS DEL PAÍS INTERESADAS EN LA DEFENSA Y EL PROGRESO DE LA ENSEÑANZA PÚBLICA Y LA CULTURA."

Montevideo, 28 de Noviembre de 1969.

UNIVERSIDAD DE LA REPUBLICA CONGRESO NACIONAL DE LA EDUCACION Y LA CULTURA A TODAS LAS ORGANIZACIONES PARTICIPANTES EN EL CONGRESO NACIONAL DE LA EDUCACION Y LA CULTURA CONVOCADO POR LA UNIVERSIDAD DE LA REPUBLICA.

La Comisión Organizadora cumple con el deber de informar a vuestra organización sobre las resoluciones más importantes que ha tomado con vistas a la puesta en marcha de las actividades previas al Congreso.

1. Informes previos sobre los principales aspectos del temario previsto para el Congreso.

La Comisión Organizadora ha designado a una serie de personalidades, encomendándoles la importante tarea de redactar un informe sobre un tema específico contenido en el Temario general del Congreso.

El objetivo general de esta resolución es reunir una serie de trabajos especializados sobre los importantes problemas que plantea el Temario, que sirvan de base y colaboren en la discusión previa, que a nivel de las distintas organizaciones invitadas a participar en el Congreso, se realizará con miras a adoptar posiciones para llevar al mismo.

La nómina de las personalidades nombradas y los temas asignados a cada una de ellas es la siguiente:

Tema I. LA UNIVERSIDAD Y LA ENSEÑANZA PÚBLICA EN LA HISTORIA URUGUAYA Y EN LA

PERSPECTIVA DEL DESARROLLO AUTÓNOMO DEL PAÍS.

Profs. Roque Faraone y

Juan A. Oddone

Profs. Selmar Balbi y

Diógenes De Giorgi

Tema II. EL PRINCIPIO DE AUTONOMIA Y LA COORDINACION DE LA ENSEÑANZA.

Prof. Arturo Rodríguez Zorrilla

Dr. Ademar Sosa

Tema III. SITUACION ACTUAL DE LA ENSEÑANZA Y LA CULTURA.

Consejos Directivos de los Entes

de Enseñanza Pública

Sr. Domingo Carlevaro

Convención Nacional de

Trabajadores

Federación de Estudiantes

Universitarios del Uruguay

Prof. Washington Benavides

Srta. Nancy Bacelo y

Prof. Ruben Yáñez.

Tema IV. TAREAS INMEDIATAS PARA LA DEFENSA Y EL MEJORAMIENTO DE LA ENSEÑANZA PÚBLICA Y LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y PARA EL PROGRESO GENERAL DE LA CULTURA.

Dres. Alberto Pérez Pérez y

Horacio Cassinelli Muñoz

Prof. Atahualpa Del Cioppo y

Sr. Eugenio Darnet

Federación de Docentes

Universitarios del Uruguay.

Los informes serán enviados, una vez recibidos, a todas las organizaciones participantes para su correspondiente consideración.

Fecha propuesta para la realización del Congreso

En principio la Universidad de la República ha decidido fijar la semana del 4 al 9 de mayo para la realización del Congreso, estándose a la expectativa de cualquier problema imprevisto que obligue a modificar la fecha anunciada.

LA COMISION ORGANIZADORA.

conferencia de berlin CONVOCATORIA

Un doble problema, de importancia excepcional, marca nuestra época en el campo de la educación. Por una parte, los pueblos de todo el mundo manifiestan una necesidad profunda de desarrollar sus conocimientos, acceder a una formación profesional verdadera y a la cultura, mientras que, por otra parte, una revolución científica y técnica nueva impone a los educadores tareas de importancia social sin precedentes. Se trata efectivamente de formar los hombres de un modo democrático, en perpetua y rápida transformación, de un modo que mire hacia el progreso, la amistad y la paz entre los pueblos, sin olvidar que a pesar del crecimiento continuo de las posibilidades humanas y el dominio progresivo de las fuerzas de la naturaleza, gran parte de la Humanidad se encuentra sumergida en la ignorancia, la pobreza, el subdesarrollo y la opresión.

Responder a las aspiraciones de los hombres mediante una educación democrática, completa y a la medida del progreso es un imperativo que no se puede desconocer.

Por estas razones, la ONU ha considerado justamente que 1970 será el Año de la Educación; los sindicatos obreros sitúan en el primer plano de sus reivindicaciones el derecho a la instrucción, a la formación profesional y a la cultura; en los diferentes países, jóvenes, padres de familia, organizaciones obreras y democráticas y sindicatos de educadores se reúnen, confrontan sus puntos de vista y actúan en común cada vez más por la democratización de la enseñanza dentro del respeto y el desenvolvimiento de las culturas nacionales y la búsqueda de la cooperación internacional y el conocimiento mutuo de los pueblos. Por eso, cierto número de organizaciones internacionales y nacionales de educadores por encima de la diversidad de opiniones políticas, filosóficas o religiosas de sus miembros, de sus afiliaciones, de la naturaleza de los sistemas económicos y políticos de sus países respectivos, emiten este llamamiento sobre los problemas de la Educación.

Actualmente los educadores están colocados ante problemas nuevos, tanto si se trata de la transmisión de un saber de nivel más elevado, de la utilización de materiales, procedimientos y métodos pedagógicos diferentes o de la democratización de la vida escolar y de las relaciones que deben instaurarse entre los educadores, los alumnos, los padres de familia y la administración de los diferentes establecimientos. Esas transformaciones, unidas a las transformaciones sociales —como el ingreso de un

número mayor de alumnos en los diferentes tipos de escuelas—, crean nuevas situaciones, fuentes de dificultades tanto mayores si los medios suficientes no se conceden para hacer frente.

Determinadas reivindicaciones de los educadores se han agudizado y otras aparecen. Así ocurre por la reducción de sus horarios y los efectivos de las clases, el aumento de su sueldo, sistema de formación, la posibilidad de esclarecimiento continuo de sus conocimientos, los derechos sociales, la revalorización material y moral de su función, sus derechos sindicales y políticos, etc.

Por otra parte, la feminización de la profesión docente, el aumento del número de jóvenes educadores, son fenómenos importantes que van acompañados de reivindicaciones específicas legítimas.

La satisfacción de las reivindicaciones de los educadores condiciona, de manera importante, el desarrollo y mejora de la Enseñanza; el papel y la responsabilidad de sus sindicatos aumentan igualmente.

Según las modalidades y en condiciones muy diferentes dependientes de la naturaleza económica y política de la sociedad, los educadores intervienen cada vez más ampliamente en las soluciones que deben darse a los problemas escolares.

La "Carta de los Educadores" establecida por tres organizaciones internacionales de Educadores: La FISE, la FIPESO y la FIAI, afirmaba ya en 1954 los derechos y las responsabilidades de los Educadores y de sus organizaciones. La Recomendación de la UNESCO-OIT (1966) confirma la justeza de esas exigencias.

¿Cómo actuar para que las luchas nacionales, regionales, internacionales de los Educadores en favor de sus reivindicaciones y del desarrollo de la Educación puedan ganar en amplitud, en unidad, en eficacia?

Es el objetivo que las organizaciones firmantes proponen a los diversos sindicatos y organizaciones profesionales de Educadores de examinar durante una Conferencia Mundial que se efectuará en Berlín, en el mes de abril de 1970, sobre el tema:

"LA ESCUELA, LOS EDUCADORES Y EL SINDICALISMO DOCENTE EN LA SOCIEDAD ACTUAL.

dentro del respeto absoluto a la independencia y a las afiliaciones sindicales de las organizaciones participantes.

F.I.S.E., C.E.A., y Federaciones y Sindicatos de Educadores de la RDA, URSS, Francia, Arabia, Guinea, Marruecos, etc.

1970 ha sido proclamado por la O.N.U., Año de la Educación. Los gobiernos han sido invitados a reflexionar sobre la importancia de la educación en la mutación del mundo contemporáneo, sobre las indispensables y hondas transformaciones a efectuar en los sistemas de enseñanza, los cuales, en muchos países, atraviesan por una crisis profunda. Estos sistemas no corresponden más a las exigencias actuales de los pueblos, al desarrollo demográfico urbano y rural, a las necesidades de un desarrollo revolucionario de las ciencias y de las técnicas que abarcan un campo cada vez más vasto de las actividades humanas.

La decisión de la O.N.U. es, la consecuencia directa de las luchas, a veces rudas, llevadas a cabo por la juventud en las escuelas y universidades. La juventud no acepta las injusticias del mundo actual, las discriminaciones, la explotación. La juventud impugna las estructuras sociales que consolidan los privilegios.

La decisión de la O.N.U. es también la consecuencia de las luchas de los educadores, de las huelgas, de los movimientos de los padres de alumnos cada vez más inquietos por el futuro de sus hijos.

La decisión de la O.N.U. es el resultado directo de la presión de los pueblos en favor de una educación democrática, una educación de masas y de calidad, que no favorezca solamente las "élites" tradicionales y que esté al servicio de la paz entre los pueblos.

Pero la decisión de la O.N.U. puede ser también y sumultáneamente, el resultado de cálculos de ciertos teóricos y tecnócratas del sistema imperialista para desviar las luchas actuales. Ya estamos viendo aparecer proyectos de ayuda educativa de países "desarrollados" hacia las zonas "subdesarrolladas". Ustedes, educadores de América Latina, tienen ya una cierta

a los jóvenes educadores de américa latina

PAUL DELANOUE

experiencia en este dominio, para saber concretamente lo que significan tales "ayudas".

Depende de todos nosotros, y de ustedes en particular, jóvenes educadores de América Latina, que el Año de la Educación sea esencialmente un año de luchas y de confrontación de todos aquellos, educadores y trabajadores, que se interesan en los problemas de la educación popular, al servicio del progreso y de la libre determinación de los pueblos.

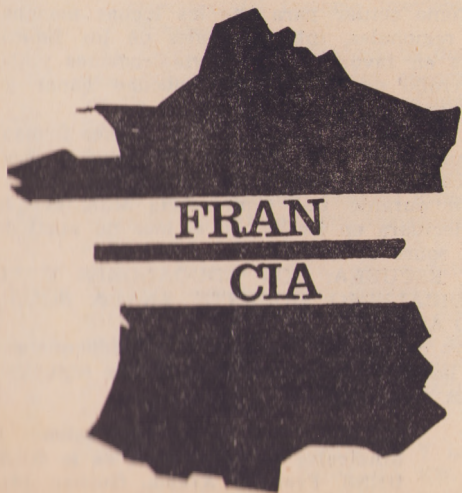
Muchas cosas justas han sido dichas ya por el Director General de la U.N.E.S.C.O. en su mensaje del Año Internacional de la Educación. Estamos todos persuadidos de que "la educación no podrá limitarse, como en el pasado, a formar, en función de un modelo predeterminado de estructuras, de necesidades y de ideas, los cuadros de la sociedad del mañana ni a preparar de una vez por todas a los jóvenes para un cierto tipo de existencia". Estamos todos persuadidos que "la educación sigue siendo todavía frecuentemente aislada del resto de las actividades humanas", que el analfabetismo es una plaga.

Pero nosotros sabemos también, ustedes lo saben también, jóvenes educadores de América Latina, que el desarrollo de la Educación, aunque tenga sus problemas específicos, es inseparable de los sistemas sociales; que necesita de inversiones importantes. El desarrollo de una educación verdaderamente democrática se estrella contra las estructuras sociales perimidas, el latifundismo, el dominio de los poderosos monopolios extranjeros sobre las riquezas naturales, la organización del intercambio, cuando no se trata de las intervenciones, más directas aún, en la vida de las naciones.

La experiencia de ustedes es preciosa para los colegas de las otras partes del mundo.

América Latina es la encrucijada de tres antiguas civilizaciones y de las actuales corrientes del pensamiento contemporáneo.

Los libertadores del siglo pasado y el aporte



de eminentes pedagogos la han marcado profundamente.

América Latina ha visto el nacimiento del primer Estado Socialista del hemisferio Occidental: Cuba.

Y, sobre todo, América Latina es el teatro de rudas batallas donde la juventud desempeña un papel esencial en la defensa y el desarrollo de las culturas nacionales por la educación democrática, por el libre desarrollo de los pueblos, por la independencia de las naciones.

Puesto que no son solamente los gobiernos

los que deciden el porvenir del mundo; puesto que ello es antes que nada un asunto de los pueblos; puesto que la educación depende sobre todo de las jóvenes generaciones, es normal que en un continente donde, en un período muy corto se han desarrollado considerablemente las luchas, los jóvenes educadores se sientan investidos de una responsabilidad particular. Que hagan conocer su experiencia, su combate y sus esperanzas a sus colegas de los otros países; que participen en la Conferencia de Berlín; que junto a los obreros, los campesinos y los intelectuales, contribuyan a hacer de 1970, Año de la Educación, una gran etapa de nuestro combate común.

Proceso del vendaval revolucionario que
desmenuzó la propiedad rural latifundista y
y elevó a los paisanos pobres al gobierno que nos
dio Patria e Independencia.

LA REVOLUCION AGRARIA ARTIGUISTA

por Nelson de la Torre / Julio C. Rodríguez / Lucía Sala de Tourón

De los mismos autores:

- EVOLUCION ECONOMICA DE LA BANDA ORIENTAL (2ª edición)
- ESTRUCTURA ECONOMICO SOCIAL DE LA COLONIA

Editado por:

EDICIONES PUEBLOS UNIDOS

Tacuarembó 1494 — Teléf. 4.20.94

el gobierno uruguayo responde a la U.N.E.S.C.O.

LA EDUCACION URUGUAYA ES EMPUJADA A LA RUINA TOTAL: A SUS PROBLEMAS CRONICOS (CARENCIAS, AUSENTISMO ESCOLAR, DESERCIÓN DEL ALUMNADO, ANALFABETISMO Y SEMI-ANALFABETISMO), DEBE AGREGARSE LA RESISTENCIA DEL GOBIERNO A NO OTORGAR RECURSOS MAS QUE EN MINIMA PARTE Y LUEGO DE VOTADOS A NO PAGARLOS.

SECUNDARIA SOLICITO PARA NECESIDADES MINIMAS \$ 6.158.000. EL GOBIERNO OTORGO APENAS \$ 3.400.000 PERO MANTIENE 700 MILLONES SIN ENTREGAR. LA DEUDA DEL ESTADO CON LA ENSEÑANZA ALCANZA A \$ 5.000.000.000. de pesos (1).

LOS COMEDORES ESCOLARES SUFREN PENURIA; NO HAY MATERIAL NI MAQUINAS PARA ENSEÑANZA MEDIA; LA CARENCIA DE LOCALES ES PAVOROSA, PERO FALTA ADEMÁS PAPEL, TIZA, ELEMENTOS MINIMOS DE TRABAJO. LOS GRUPOS DE TALLER DE LA ENSEÑANZA TECNICA QUE DEBERIAN SER DE 12 ALUMNOS, LLEGAN A 50 Y MAS ALUMNOS. PASA LO MISMO EN TODAS LAS RAMAS Y NO SE NOMBRAN PROFESORES. LOS SUELDOS DEL PROFESORADO OSCILAN EN EL 50 % DEL COSTO DE LA VIDA Y SU PODER ADQUISITIVO SIGUE REDUCIENDOSE.

LA CONSECUENCIA INMEDIATA ES EL CRECIMIENTO INCESANTE DE LA ENSEÑANZA PRIVADA, LA DESTRUCCION DE UNA EDUCACION CELEBRADA POR SU ELEVADA CALIDAD EN EL MUNDO ENTERO, TRADICIONAL ORGULLO DE LA REPUBLICA.

ES LA RESPUESTA DEL GOBIERNO URUGUAYO AL AÑO INTERNACIONAL DE LA EDUCACION, QUE LA INTERVENCION DE LA ENSEÑANZA MEDIA COLMA DE INSENSATEZ.

DECRETO DE INTERVENCION

En acuerdo con los ministros de Educación y Cultura, del Interior y de Defensa Nacional, el Presidente de la República, Jorge Pacheco Areco, dictó el siguiente decreto:

Montevideo, 12 de febrero de 1970

VISTO: La situación caótica imperante en Enseñanza Secundaria y en la Universidad del Trabajo del Uruguay, y la necesidad urgente de adecuar la ense-

nanza media del país a los requerimientos de la época presente;

RESULTANDO: 1) Que ante la cercana reiniciación de los cursos en dichos entes de enseñanza, es deber insoslayable del gobierno de la República arbitrar medidas correctivas de esa situación, evitando la reiteración de hechos que han provocado la alarma creciente del cuerpo social y la justificada zozobra de los padres de los educandos que ven amena-

zando el aprovechamiento en los estudios de sus hijos adolescentes;

II) Que es imperioso restablecer la regularidad en la administración y el funcionamiento de dichos entes, como paso previo y necesario para la reestructuración integral de la enseñanza media que ellos imparten;

CONSIDERANDO: I) Que los dos últimos años lectivos han acusado una señalada irregularidad en la prestación de los servicios docentes y administrativos de la enseñanza media, con pérdida importante de días de clase que ha sido denunciada repetidas veces y públicamente por entidades responsables; circunstancia ésta que se ha visto favorecida y convalidada por las autoridades de ambos entes que no ordenaron la realización de ningún curso compensatorio; y, además, durante largo lapso, tampoco sancionaron las inasistencias de profesores y funcionarios;

II) Que esa anomalía se ha traducido en indiscutible deterioro de la enseñanza impartida y, a la vez, en grave daño para el prestigio de la enseñanza pública, como lo demuestra la tendencia creciente de los padres a inscribir sus hijos, aún a costa de sacrificios económicos, en los institutos privados, en procura de mayor normalidad en los cursos;

III) Que en los últimos tiempos se han señalado serias irregularidades de orden administrativo en los organismos de enseñanza media; comprobadas, en el caso de la Universidad del Trabajo, por la Comisión Investigadora mencionada en el considerando VI); y, en el de Secundaria, por la Inspección de Hacienda, que en octubre de 1969 terminó un informe atinente al Ejercicio de 1968, con graves comprobaciones sobre irregularidades, estando asimismo en curso otra inspección del Tribunal de Cuentas, dispuesta ante reclamaciones formuladas por la Asociación de Profesores;

IV) Que la defensa del principio de laicidad en su verdadero y amplio sentido, impone preservar los institutos públicos de enseñanza media del desvío de sus fines específicos (artículos 58 y 71 de la Constitución de la República);

V) Que esas denuncias se han comprobado fehacientemente en forma reiterada a lo largo de los últimos tiempos, en ocasiones tales como la Asamblea de Profesores de Enseñanza Secundaria en 1968, realizada en virtud del art. 40 del Estatuto del Profesor, cuyos fines técnico-pedagógicos fueran desvirtuados; el funcionamiento de mesas de afiliación a un partido político en el local del Instituto Alfredo Vázquez Acevedo durante el año lectivo 1969; la tolerancia frente a los agravios a los símbolos patrios; la realización de conferencias de carácter político en el Instituto de Profesores "Artigas"; y muchos otros episodios si-

milares cuya relación podría ser copiosa, y que han configurado un clima claramente violatorio de la obligada neutralidad de los centros de enseñanza;

VI) Que la situación anteriormente descrita se ha traducido, además, en notable decaimiento de la imprescindible autoridad dentro de Enseñanza Secundaria, como lo demuestra la remoción del Director Interino del Instituto "Artigas", a pedido de entidades gremiales que se agravaron de medidas adoptadas por esa Dirección para mantener la neutralidad del Instituto; también la remoción del Director Interino del Liceo N° 13, por la presión de un grupo de docentes llevada a cabo con clara violación de las normas vigentes: el exceso de funciones configurado por la actuación del Consejo Asesor y Consultivo del Instituto de Profesores "Artigas", que se ha abrogado funciones que no posee; y, en general numerosos hechos igualmente demostrativos de que el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria no ha cumplido con sus deberes de jerarca y además, ha contribuido a debilitar la autoridad de los directores del ente. A su vez, el propio Consejo Directivo de la Universidad del Trabajo del Uruguay vio desconocida su autoridad hasta llegar al extremo de la violencia física ejercida sobre sus miembros, lo que impidió por extensos períodos, que el Cuerpo sesionara en sus locales centrales; este episodio y otros de semejante gravedad están documentados en las actas y en las conclusiones del informe producido por la Comisión Investigadora que designara oportunamente la Cámara de Senadores y que aconsejó la remoción del Consejo de referencia;

VII) Que se mantiene la desintegración del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria que en su momento, determinara el rechazo por la Cámara de Senadores de la solicitud de venia para la designación del Director de Enseñanza Secundaria. Ese Consejo a casi dos años de su instalación continúa funcionando con sólo seis miembros habiéndose desconocido sucesivamente, las disposiciones del artículo 102, inciso primero, de la Constitución de la República y del artículo 11 de la Ley N° 9.523 de 11 de diciembre de 1935, lo que compromete gravemente su responsabilidad y la validez jurídica de todos los actos afectados por esa omisión;

VIII) Que la necesidad de orientar la educación atendiendo a los reclamos más perentorios del desarrollo nacional impone la formación de una juventud que encuentre en ella medios aptos para insertarse rápida y protagónicamente en la vida económica y social de la Nación; la constante preparación de esa juventud para conducir una sociedad renovada por la ciencia y la tecnología; la ace-

lización de esa capacitación y la continuidad de la formación profesional y técnica que permita la permanente actualización a un mundo en cambio; la planificación sistemática de la formación técnico-docente y de la actividad de los diversos servicios, hoy sin efectiva coordinación, en una enseñanza media que impostergablemente debe procurar armonía e integración, así como un adecuado equilibrio entre la formación humanística y técnico-científica;

IX) Que, en consonancia con lo expresado en el Considerando precedente, es necesario evitar la desigualdad en las oportunidades que produce el régimen actual que, por el lado de Enseñanza Secundaria, habilita para la prosecución de estudios profesionales en la enseñanza superior; en tanto que, por el lado de la Universidad del Trabajo, mantiene a los educandos confinados en sus especialidades técnico-manuales, sin que el sistema prevea la posibilidad de un acceso directo a la referida enseñanza superior, lo que divide a la juventud estudiantil del país en dos clases diferenciadas, en clara violación del principio de la igualdad impuesto por la Constitución de la República y configurando una irritante discriminación;

X) Que la estructura institucional de los organismos de enseñanza media, sabiamente concebida por el legislador, requiere perentoriamente una actualización que, con la misma visión con que se proyectó en su momento, aporte los cambios necesarios para dar una mayor coherencia a su orientación; tarea que —si bien reservada al Poder Legislativo— puede y debe ser facilitada por el Poder Ejecutivo dentro de la órbita de su competencia;

ATENCIÓN: A que los hechos referidos y los que, dado el caos imperante, habrán de producirse al reiniciarse los cursos, ponen en presencia de un caso grave e imprevisto de conmoción interior, por cuanto esos hechos han desbordado notoriamente las previsiones de normas en vigencia dictadas para un funcionamiento normal del servicio de enseñanza; a que ello se produce en un terreno vital para la subsistencia de la forma democrática republicana de gobierno impuesta por el artículo 82 de la Constitución, cual es el de la formación de la adolescencia y la juventud, sin que las autoridades directamente responsables hayan tomado las medidas eficaces que el caso requiere, lo que obliga al Poder Ejecutivo, por incidencia directa en los artículos 168 numeral 1º y 332 de la Constitución, a la adop-

ción de un acto de gobierno que establezca medidas prontas de seguridad para enfrentar la preindicada situación, al tenor del artículo 168 numeral 17º de la Constitución de la República;

**EL PRESIDENTE DE LA REPUBLICA
D E C R E T A :**

Artículo 1º — Con el objeto de asegurar la regularidad y la eficacia en la prestación de los servicios de enseñanza media y el fiel cumplimiento del artículo 58 de la Constitución de la República en lo pertinente, sustitúyese a los actuales Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria y Consejo Directivo de la Universidad del Trabajo del Uruguay, por Consejos Interventores cuya integración y cometidos son los que se expresan en los artículos siguientes.

Artículo 2º — El Consejo Interventor de Enseñanza Secundaria estará integrado por el Prof. Armando Acosta y Lara en carácter de Director General, que lo presidirá, y por el C/A Hispano Pérez Fontana, el Dr. Antonio Escanellas, el Prof. Simodocio Morales y el Prof. Luis Bertrán.

Artículo 3º — El Consejo Interventor de la Universidad del Trabajo del Uruguay estará integrado por el Prof. Ing. Enrique Penadés, en carácter de Director General, que lo presidirá, por el Prof. Efraín Rebollo y el Prof. Ing. Ind. Juan Angel Parrillo.

Artículo 4º — Serán cometidos de los Consejos Interventores, en el ámbito de sus respectivas competencias, y actuando conjuntamente en todo lo que fuere necesario:

A) El gobierno y la administración de cada uno de los entes intervenidos y la reorganización administrativa y financiera de los mismos, procurando, mientras duren sus respectivas gestiones, la mejor coordinación posible de ambas ramas de la enseñanza pública.

B) La preparación de un proyecto de ley orgánica de la Enseñanza Media.

C) La estructuración y puesta en funcionamiento de un plan de reforma de la Enseñanza Media, con el establecimiento de un ciclo común de estudios básicos.

D) La formulación de los Estatutos del Profesor y del Funcionario de la Enseñanza Media (artículo 204 de la Constitución de la República), que asegure el cumplimiento estricto del artículo 80 numeral 6º de la Constitución; y la formulación del Estatuto del Estudiante de la Enseñanza Media.

Artículo 5º — Dése cuenta a la Comisión Permanente, publíquese, etc.

EL CONSEJO DE SECUNDARIA RECHAZA EL DECRETO

“El Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria ante el acto de fuerza que significa la resolución del Poder Ejecutivo al intervenir al Ente, violatoria de la Constitución de la República, expresa su repudio y formula

su más severa protesta por el acto consumado, que avasalla la tradición y los fueros autonómicos de Enseñanza Secundaria, garantizados por la Constitución y leyes de la Nación".

"Los señores Consejeros se reservan el derecho de interponer su reclamación ante los organismos a los que la Constitución comete la salvaguardia del orden jurídico. La presente Declaración fue aprobada por unanimidad de los señores integrantes del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, en sesión extraordinaria realizada el día 12 de febrero de 1970 y convocada a tales efectos. Firman: Profesores Ariosto Fernández (Presidente interino), Nieves Aragnoet de Larrobla, Mario Delgado Robaina, Pilar Fernández de Odriozola, Miguel A. López Lomba y Washington Viñole, habiendo asistido a dicha sesión el señor Secretario Pedro Espinosa Borges y el señor Prosecretario Carlos Olivieri".

OPINION DEL JURISTA HORACIO CASSINELLI MUÑOZ

El Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, creado por la Ley Orgánica del Ente, es un "Consejo Directivo Autónomo" (Art. 202 inciso primero de la Constitución).

No está, por ende, sujeto a jerarquía de ningún órgano. No debe atenerse a las instrucciones u órdenes de ninguna otra autoridad, sino que debe cumplir y hacer cumplir la Constitución, las leyes y los reglamentos, de conformidad con su propia y sincera interpretación, sin perjuicio de los controles jurisdiccionales que son el remedio que el Derecho pone para la hipótesis de que las autoridades administrativas se equivoquen.

Esa autonomía importa descentralización en máximo grado respecto del Poder Ejecutivo. En el caso de los Entes Autónomos de Enseñanza Pública, ni siquiera son aplicables los controles de legalidad y conveniencia previstos en el art. 197 para los otros Entes Autónomos y Servicios Descentralizados, que admiten la provisional primacía de la voluntad del Ejecutivo mientras se dirime el conflicto o discrepancia planteada, mediante la decisión del Senado.

Si el Poder Ejecutivo o cualquier otra autoridad administrativa, expide una resolución atinente a los servicios de Enseñanza Secundaria, el Consejo, único jefarcar del Ente Autónomo, puede y debe apreciar por sí mismo su legitimidad, y si llega a la conclusión de que es ilegítima, no debe cumplirla, porque la línea jerárquica termina en el Consejo Directivo del Ente y no existe, por ende, deber de obediencia jerárquica o subordinación administrativa del Consejo Directivo autónomo respecto del Poder Ejecutivo.

Así, por ejemplo, si el Poder Ejecutivo, o el Consejo Directivo Central de la Universidad de la República, o la Intendencia de Montevideo, expidieran una resolución destituyendo al Dr. Miguel López Lomba de su cargo de miembro del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, este Consejo Directivo autónomo, recibida la comunicación del acto de

destitución, no debe obedecerlo ciegamente como si fuera una autoridad jerárquicamente inferior a la que hubiera pronunciado la destitución comunicada. Debe, al recibir la comunicación, apreciar si, de acuerdo con el Derecho vigente, el órgano que pretendió ejercer la atribución de destituir tenía realmente tal atribución, y si la ejerció dentro del marco del ordenamiento jurídico.

Si el Consejo Directivo autónomo, entiende, lealmente, que la autoridad carecía de poder jurídico de destituir que intentó ejercer, le basta con declararlo así y debe seguir actuando con el miembro que la otra autoridad creyó poder destituir. La diferencia que de esa manera resulta planteada entre ambos órganos recíprocamente no subordinados (Poder Ejecutivo y Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, o Consejo Directivo Central de la Universidad de la República y Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, o Intendencia de Montevideo y C. N. de E. S., en los ejemplos propuestos) no puede resolverse en sede administrativa: la vía para dirimirla es la jurisdiccional Art. 313 de la Constitución).

De modo que si el Consejo Directivo autónomo no admite la legitimidad de la interferencia de otro órgano público en sus servicios, y continúa funcionando como si el acto ilegítimo no existiera, quedaría en situación de "demandado" en caso de que la autoridad que había expedido el acto cuestionado quiera hacerlo valer, planteando ante el órgano jurisdiccional competente, el conflicto derivado de la discrepancia de interpretaciones jurídicas.

Pero, también puede darse el caso de que el Consejo en cuyos servicios se pretenda interferir asuma la posición de "Actor" en el conflicto interadministrativo. Tal ocurrirá,

1º) cuando tenga interés en que se defina jurisdiccionalmente la situación fundándose en el mero interés de certeza (acción declarativa), y,

2º) cuando la otra autoridad no se li-

mite a la expedición del acto jurídico cuestionado, sino que interfiera de hecho, esto es, con operaciones materiales, en la administración del servicio que le es ajeno. En este último caso, el amparo jurisdiccional de la esfera de competencia vulnerada o que se pretende vulnerada por la interferencia de otra autoridad, asume una configuración análoga a la de las acciones posesorias o a la acción de violento despojo en materia civil.

APLICACION AL CASO CONCRETO

Frente al acto que expidió el Poder Ejecutivo, disponiendo la sustitución del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria por un órgano de su invención, denominado "Consejo Interventor", a quien se le encomiendan atribuciones y se le dan instrucciones sobre los asuntos de que debe ocuparse y sobre las soluciones que debe propender, el verdadero Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, puede y debe apreciar por sí mismo su legitimidad según los principios anteriormente expuestos.

Como el acto fue expedido invocando en él "atento" el art. 168-17º de la Constitución, la apreciación de su legitimidad importa, en primer lugar, el estudio de si es posible encasillarlo en el concepto de medida pronta de seguridad, allí previsto.

Porque nuestra Constitución adoptó la forma republicana de gobierno, con separación de poderes, sin delegación de competencia de poder a poder, y la atribución del artículo 168-17º no es una "Carta Blanca" extendida en favor del Ejecutivo, sino que es una atribución inserta dentro DEL ORDEN CONSTITUCIONAL, que debe interpretarse según los principios generales de la Constitución y que está limitada por garantías atinentes a los motivos ("en caso grave o imprevisto de conmoción interior o ataque exterior"), al trámite (comunicación al Poder Legislativo de lo ejecutado y de sus motivos, estándose a lo que éste resuelva), y al contenido. Sólo pueden calificarse como medidas prontas de seguridad aquellas que reúnan los requisitos de provisionalidad y urgencia ("prontas") y que no sean punitivas sino aseguradoras ("medidas de seguridad"). Además, su valor no es el de la Ley, pues su finalidad sólo puede ser la de restablecer por lo pronto el valor "seguridad interior o exterior", y nunca la de modificar el derecho vigente.

Basta leer los fundamentos y lo dispositivo del acto llamado de "intervención", para comprobar que no encuadra ni aproximadamente en el concepto constitucional de medida pronta de seguridad:

a) porque se invocan motivos que, de ser ciertos, justificarían el envío de proyectos de modificación a las leyes orgá-

nicas de la enseñanza media, o la instrucción de sumarios para comprobar las irregularidades administrativas invocadas, o la denuncia al Poder Judicial de hechos que podrían configurar delitos, y todo ello es distinto de un caso grave e imprevisto de conmoción interior o de ataque exterior;

b) porque la corrección de las irregularidades invocadas, de ser ciertas, competiría en la mayoría de los casos al Consejo Directivo autónomo del Ente y no al Poder Ejecutivo;

c) porque si el Poder Ejecutivo considera inconveniente o ilegal la gestión del Consejo, su opinión no vale más, según la Constitución, que la de las autoridades del Ente, ni siquiera provisionalmente (art. 205, que excluye la aplicabilidad del art. 197 y por lo tanto de la suspensión de los actos observados mientras se pronuncia el Senado), de modo que no puede invocar su propia opinión sobre la conveniencia o legalidad de la gestión de los Entes autónomos de enseñanza, como fundamento de una medida pronta de seguridad;

d) porque, como bien lo señaló Justino Jiménez de Aréchaga, "El Poder Ejecutivo no puede sustituir al Legislador o al Juez. Tampoco puede, a título de ejecutar medidas prontas de seguridad, invadir las competencias constitucionalmente atribuidas a los gobiernos departamentales ni a los Entes autónomos" (La Constitución nacional, t. V, pág. 81);

e) porque el art. 168-17º atribuye un poder jurídico excepcional al Poder Ejecutivo, no a ningún otro órgano; de modo que se viola ese mismo ordinal que se invoca como fundamento si se atribuye a un órgano nuevo (el llamado "Consejo Interventor") poderes jurídicos que hagan excepción al régimen legal vigente. Sólo mediante un acto regular de delegación de atribuciones, podría el Ejecutivo cometer a otro órgano el ejercicio de poderes excepcionales, y en tal hipótesis estos poderes no podrían ser ejercidos en nombre de un Ente autónomo sino en nombre del Poder Ejecutivo delegante, y no podrían consistir en otra cosa que bajo las condiciones del art. 168-17º, ya que nadie puede delegar más competencias que las que tiene.

f) porque el Poder Ejecutivo no puede disponer que se impute a una persona jurídica (pública o privada) distinta del Estado central, lo que haya de resolver un órgano creado por él. Sólo la ley puede determinar la organización y competencia de los Entes autónomos, indicando cómo ha de estar integrado su órgano jerarca. Una medida pronta de seguridad podría, si se dieran las condiciones habilitantes, afectar los bienes utilizados para los servicios de un Ente autónomo, o arrestar personas que sean

funcionarios o beneficiarios de sus servicios; esas medidas podría tomarlas si el Poder Ejecutivo hubiera delegado regularmente la atribución de tomarlas, ser expedidas por una Comisión delegatoria; a esta Comisión podría bautizársela "Consejo Interventor"; pero es evidente que, de todos modos:

—los actos así expedidos no serían actos del Ente intervenido, sino actos del Poder Ejecutivo aunque expedidos por delegación;

—los actos así expedidos se imputarían, pues, a la persona jurídica "Estado central", que sería responsable por los daños causados al propio ente intervenido;

—por esa vía de la "intervención", así entendida, el Consejo interventor sólo podría tomar las medidas que habría podido tomar directamente el Ejecutivo a título de medida pronta de seguridad o en ejercicio de las otras atribuciones que hubieran sido delegadas en aquél.

Pero, —insisto— entre estas atribuciones, no puede incluirse nada que fuera ajeno a la competencia del órgano delegante, esto es del Poder Ejecutivo. No se puede delegar más de lo que se tiene.

De modo que el art. 4 del decreto en estudio no pudo dictarse a título de medida pronta de seguridad, ni a ningún otro título; sólo la ley podría tener un contenido así.

Por ende, los demás órganos públicos —y en especial los jueces— deben prescindir de este artículo, por configurar un acto ilegal puro y simple, sin que el nombre de "acto de gobierno" colocado en el atento, impida advertir su verdadera naturaleza, totalmente distinta a una medida pronta de seguridad. El nombre no hace la cosa.

Así lo ha entendido nuestra jurisprudencia. Una sentencia del Juez Dr. Forri, por ejemplo, ha fundamentado así la no aplicación de un decreto sobre suspensión de lanzamiento a título de medida pronta de seguridad:

"...frente a un texto legal legítimamente sancionado y una resolución dictada de acuerdo a derecho, dentro de las legítimas competencias del órgano jurisdiccional y en total acuerdo con aquella norma legislativa, nos encontramos con un decreto del Poder Ejecutivo que autoconsiderándose "acto de gobierno", pretende sustituir la legítima voluntad de los otros dos Poderes del Estado. Enfrentados a tan claro planteamiento, es tam-

bién clara la solución: la primacía de la ley, la ejecución jurisdiccional de la misma y la independencia del Poder Legislativo y del Poder Judicial que no pueden dejarse de sostener y aplicar por la existencia del mencionado decreto 57/970. Ante las ilegalidades (en sentido amplio) tan flagrantes y graves que el mismo consagra, el Juzgado no puede menos que desertar su aplicación al presente caso, de oficio" (Sentencia N° 43 de 5-II-1970).

CONSECUENCIAS PRACTICAS SI DE HECHO SE IMPONE POR LA FUERZA EL CUMPLIMIENTO DEL DECRETO ILEGAL

Si los interventores, que entraron por la fuerza en la sede del Consejo Directivo del Ente comienzan a actuar ejercitando las funciones que el art. 4 del decreto pretende atribuirles y que en realidad integran la competencia del Consejo verdadero, cometen el delito de usurpación de funciones (art. 186 del Código Penal: "el que indebidamente asumiere o ejercitare funciones públicas, será castigado con pena de tres a doce meses de prisión"). No le valdría la excusa de la obediencia debida, porque no se dieron en el caso los requisitos del art. 29 del Código Penal.

Por consiguiente, todo funcionario de Enseñanza Secundaria, cada vez que reciba una orden o circular suscripta por el Consejo Interventor o en su nombre, debe acompañarla a un escrito denunciando el delito cometido por los interventores o quienes los hayan secundado, y presentar escrito y documento al Juzgado Letrado de Instrucción de turno, en Montevideo, o al Juzgado Letrado de Primera Instancia respectivo, en los demás departamentos. De omitirse esta denuncia se incurriría en el delito a que se refiere el art. 177 del Código Penal (omisión de los funcionarios en proceder a denunciar los delitos).

El Poder Judicial es el último custodio del orden institucional, y a él toca proceder enérgicamente para evitar que se subvierta el régimen republicano establecido en la Constitución, procesando a los inmediatos responsables de la ejecución de los actos inconstitucionales antes de que se consoliden sus efectos.

Montevideo, 16 de febrero de 1970.

FEDERACION NACIONAL DE PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

La decretada intervención de los entes de enseñanza media es, esencialmente, un acto viciado de total e insanable nulidad. El Poder Ejecutivo adolece de incompetencia absoluta para disponer tal medida y la misma es, en consecuencia, tan nula como si la hubiera dictado el Municipio de Montevideo o la Conaprole. En ese sentido, la opinión de los más destacados juristas es absolutamente categórica y unánime, independientemente de toda divergencia política.

Si la medida del Poder Ejecutivo se ha llevado a la práctica es pura y exclusivamente porque ese órgano de gobierno ha contado con la fuerza para hacer cumplir sus designios.

Quienes apoyados por esa fuerza se han prestado a ser los agentes de la intervención han violado flagrantemente el Código Penal y son, en consecuencia, lisa y llanamente, delincuentes comunes.

En momentos en que la modalidad de gobierno basada en la recurrencia exclusiva al instituto de las medidas de seguridad pretende fundamentarse en la imperiosa necesidad de defender el orden jurídico establecido frente a presuntos delincuentes que intentan subvertirlo, la triste y lamentable realidad es que la máxima subversión del orden legalmente constituido y los delitos de mayor proyección social son los protagonizados por el Poder Ejecutivo y sus agentes oficiales u oficiosos.

Absolutamente nula es la intervención en cuanto a su validez jurídica. Así lo reconoce hasta la quinta columna más obsecuente del gobierno que hay en Enseñanza Secundaria: la Asociación de Profesores.

También absolutamente arbitraria resulta la intervención si se efectúa el más somero análisis de lo que se pretende configura su fundamento real.

Algunos de los hechos invocados en ese sentido ni siquiera han ocurrido. Otros que se indican se dieron con un sentido totalmente distinto al que les atribuye el decreto, resultando, en casi todos los casos, determinados por actos del propio Poder Ejecutivo o por comportamientos de las fuerzas políticas que lo respaldan.

Es falso que el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria no haya sancionado las inasistencias de los profesores y funcionarios. Independientemente de si ello era o no pertinente en los casos de huelga, la verdad es que en esos y en todos los casos las inasistencias originaron la correspondiente deducción en los haberes.

Es falso que la Inspección de Hacienda haya efectuado "graves comprobaciones sobre irregularidades" en E. Secundaria. El correspondiente informe señala, a lo sumo algunas imperfecciones formales en algunos trámites, esencialmente distintas de las "graves comprobaciones" que en forma vaga y aviesa se insinúan.

Es falso que la Asamblea de Profesores de E. Secundaria (art. 40) funcionó en 1968 "desvirtuando sus fines técnico pedagógicos". En tal oportunidad se reunió para analizar el tema "Autonomía de los entes de enseñanza". Sólo una mentalidad como la del ministro García Capurro puede entender que el estatuto jurídico básico de los organismos públicos de enseñanza es un tema ajeno a la consideración de un órgano de asesoramiento técnico en materia de enseñanza.

Es falsa la atribución de "tolerancia frente a los agravios a los símbolos patrios" referida al Consejo Nnal. de Ens. Secundaria. Independientemente de si efectivamente existieron o no tales agravios, la verdad es que el referido Consejo los dio por producidos y, en tal sentido, declaró públicamente su repudio a los mismos y llamó, también públicamente a reflexionar sobre la grave irresponsabilidad de quienes los cometieron.

Es falso que en el local del Instituto de Profesores "Artigas" se hayan realizado "conferencias de carácter político". Lo que sí se realizaron fueron debates públicos sobre una iniciativa de carácter político del ministro García Capurro que él pretendía contrabandear como de carácter técnico pedagógico: el proyecto de ley de creación del COSUPEN. Bueno es recordar al respecto que en esos debates participó el tráfuga doctor Antonio Escanellas sosteniendo posiciones contrarias a esa iniciativa por considerarla atentatoria de la autonomía.

Es verdad que se removió al Director Interino del Instituto de Profesores "Artigas" a pedido de instituciones gremiales. Lo que se omite señalar es que ese pedido se fundamentaba en denuncias tan graves como el que ese Director había designado profesores en forma ilegal y había hecho desaparecer actas oficiales. También se omite destacar que la separación del cargo se dispuso como medida provisoria hasta tanto se dilucidaran, de acuerdo a las normas vigentes, las graves denuncias formuladas. Bueno es también recordar que a la referida remoción se opusieron ostensiblemente, mediante escandalosas y calumniosas campañas de prensa, las fuerzas políticas adictas al gobierno.

Es verdad que se removió el Director Interino del Liceo 13, aunque es falso que ello se haya producido por presión de un grupo de docentes. Esa medida fue dispuesta a pedido del juez sumariante que actuaba en el proceso iniciado a raíz de gravísimas denuncias formuladas contra el referido Director. Entre esas denuncias estaba la acusación de que había retenido por la fuerza en una casa particular a tres alumnas del liceo y el que había coaccionado a grupos enteros de alumnos para obligarlos a efectuar acusaciones falsas contra los profesores. También en este caso la remoción se dispuso como medida provisoria y hasta tanto se dilucidara el correspondiente sumario. También en este caso quienes apoyaron la permanencia en el cargo del principal inculcado mediante campañas calumniosas fueron las fuerzas políticas afiliadas a la orientación del Poder Ejecutivo.

Por último, párrafo aparte para la gran falacia urdida por los traidores de la Asociación de Profesores: en los últimos años se produjo "pérdida importante de días de

clase". Excepto los desmemoriados patológicos, sólo quienes actúan con absoluta mala intención pueden dejar de tener presente que quien determinó la más importante pérdida de días de clase fue el Poder Ejecutivo, que por decretos especiales clausuró los mismos por más de 40 días, con pretextos absurdos, en los dos últimos años. En cuanto a las inasistencias del personal docente en ejercicio del derecho de huelga, aparte de que las mismas fueron muchas menos que las suspensiones decretadas por el Poder Ejecutivo, constituyen actos reconocidos como legítimos por la propia Constitución de la República y estuvieron motivadas, en todos los casos, por atropellos del gobierno u omisiones del mismo en el cumplimiento de las obligaciones que la Ley impone. La no aportación de los fondos que la Ley de Presupuesto asignó a E. Secundaria, por ejemplo, fue causa de la mayoría de las acciones gremiales. Conviene recordar que esa omisión del Poder Ejecutivo originó una deuda de más de 600 millones en el Ente.

Montevideo, 24 de febrero de 1970.

LA AGRUPACION DE INSPECTORES Y DIRECTORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

El acto de fuerza del Poder Ejecutivo por el cual sustituye al Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, legítimamente constituido por una Comisión Interventora, obliga al Consejo Directivo de la Agrupación de Inspectores y Directores, reunido extraordinariamente, a formular la siguiente DECLARACION:

1º) Hacer pública su decidida solidaridad en esta emergencia, con el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria.

2º) Expresar su total repudio por la intervención del Poder Ejecutivo violatoria de la Constitución de la República, la autonomía de Enseñanza Secundaria y la tradición cultural político-democrática del país.

3º) Sin intentar sustituir al Consejo Nacional de E. Secundaria en la respuesta que juzgue oportuno dar a los pretendidos fundamentos del decreto, los rechaza por insuficientes y por tanto falsos para justificar esta medida arbitraria y corruptora de los fines específicos de la enseñanza.

4º) Alertar a los educadores y a los responsables de todas las ramas de la enseñanza sobre el peligro del avasallamiento de la autonomía y sobre el grave mal que representa la violenta intromisión en ellas, del poder político.

5º) La sustitución por decreto de representantes electos por el cuerpo de profesores, en comicios legales, por personas colocadas por el señor Presidente, implica una grave regresión en la tradición y conquistas democráticas logradas hasta el momento, para el desenvolvimiento del ente en un estado de derecho.

6º) El agravio perpetrado rebasa los intereses personales o profesionales de los educadores e incide en lo que ha llegado a ser característica esencial del pueblo de la República al cual se le señala que el acto repudiado se ha producido en momentos de total calma y normalidad en Enseñanza Secundaria dentro de la cual todos sus organismos —Consejo y sus dependencias, asamblea, comisiones— estaban trabajando intensamente por superar las dificultades producidas por la deuda multimillonaria que el gobierno tiene, desde hace años y nunca satisfechas ni aun parcialmente con los entes de enseñanza y por perfeccionar con experiencia técnica las reformas ya en marcha de los liceos pilotos 1963 y nocturno 1968.

Por lo expuesto precedentemente:

La Agrupación de Inspectores y Directores de Enseñanza Secundaria bregará incansablemente por el rápido retorno a la normalidad jurídico-institucional del ente y la defensa del acrecentamiento del patrimonio cultural de la nación. Montevideo, 1º de febrero de 1970. CONSEJO DIRECTIVO DE LA AGRUPACION.

así opino

EN TORNO A LA ENCUESTA
ESCUELA PÚBLICA - ESCUELA
PRIVADA, NUMERO ANTERIOR

REINA REYES

La encuesta promovida por la REVISTA DE LA EDUCACION DEL PUEBLO sobre ESCUELA PÚBLICA - ESCUELA PRIVADA, encuesta que considero muy oportuna, y la invitación que me formulan sus directores para comentar las respuestas recibidas a la misma, me obligan a precisar ideas que he expuesto desde el año 1945 hasta la fecha, ideas que, en todo momento, me hacen defensora de la escuela pública en función de la laicidad que debe animarla.

En mi primer ensayo, "La educación laica", expresaba que el proceso educativo que se cumple en la niñez es la creación humana de mayor trascendencia para el porvenir de la humanidad. Dicho ensayo era un alegato en favor de la escuela pública y, sin oponerme a la existencia de las escuelas privadas, sostenía que una educación unificada en la laicidad crea un nivel y un sentido común de cultura favoreciendo la realización del ideal de un pueblo que, mediante el desarrollo en el hombre de la más amplia diversidad de aptitudes, ideas y actividades, satisface los fines humanos de progreso, en un ambiente democrático, solidario y libre. Con fundamentos científicos combatí, en ese ensayo, la educación ofrecida en las escuelas católicas porque lo irracional de la enseñanza religiosa coarta, a temprana edad, el proceso de la razón.

En el año 1962 publiqué otro ensayo en el cual se analiza el derecho a educar y el derecho a la educación, caracterizando la laicidad como exigencia para satisfacer este último y definiéndola como **actitud social**, porque su esencia es el respeto al otro, actitud que exige el cultivo del pensamiento reflexivo y el sentimiento y la idea de la igualdad de los hombres al margen de diferencias raciales, religiosas, políticas y de clases sociales.

En los ensayos mencionados acepté la existencia de escuelas privadas, porque en la organización política de las democracias existe el peligro de que el monopolio de la enseñanza por el Estado sea ejercido en función de valores que lesionan la autonomía de la cultura. Sostuve la imperiosa necesidad de que el Estado ofrezca a la enseñanza pública los recursos necesarios para que todos puedan acceder a ella y para que se realice de acuerdo a los últimos dictados de las Ciencias de la educación.

En el momento actual mantengo las mismas ideas pero me veo obligada a formular ciertas precisiones porque las circunstancias sociales y

políticas han cambiado y el número y expansión creciente de las escuelas privadas y el deterioro de las públicas por falta de recursos, constituye un enorme peligro para la evolución y liberación de nuestro pueblo por el carácter clasista de las mismas, opuesto al ideal de laicidad.

Creo también oportuno desvanecer una confusión corriente entre el concepto de laicidad y el de neutralidad de la escuela pública y el de la neutralidad del educador en su vida privada.

Por razones históricas que no analizamos, la Iglesia católica fue durante siglos enemiga de la escuela pública, a la que combatió en Encíclicas y en el púlpito. En esas circunstancias la defensa de la escuela pública laica obligaba a destacar, en primer término, los males de la enseñanza dogmática, sin que esto implicara desconocer el carácter clasista de la misma.

La grey católica está hoy dividida. Entre nosotros lo evidencia un manifiesto recientemente publicado por un grupo de católicos que emplazan y amenazan al Obispo Monseñor Partelli atribuyéndole actitudes filo comunistas. Manifiesto que ha recibido enérgica respuesta del Consejo Presbiterial Arquidiocesano de Montevideo. Citamos este hecho porque nos induce a pensar que los juicios sobre la escuela pública y sobre los métodos de enseñanza religiosa de las escuelas católicas han de ser distintos en uno y otro sector.

En Francia, en el año 1968, el Círculo Juan XXIII publicó un libro en el cual, después de un pormenorizado estudio de documentos y realidades, sostiene que la escuela católica es propicia a la alienación, razón por la cual apoya a la escuela pública por su carácter de laicidad.

Transcribimos a continuación algunos párrafos de "L'école catholique: *alienation?*", para que se conozca la opinión de los sectores más avanzados del catolicismo, opinión que confirma los valores de la laicidad en la educación que, entre nosotros, fueron defendidos por Varela a fines del siglo pasado.

"... Si la Iglesia quiere estar presente en el mundo moderno, es decir, ser fiel a las enseñanzas del último Concilio y a su verdadera misión, debe, desde el primer momento (y lo debe también todo cristiano) tomar conciencia exacta de los valores de la laicidad. Porque el mundo moderno es un mundo laico, más exac-

tamente, un mundo que progresivamente se laiciza en todos los dominios (científico, político, administrativo, social y hasta moral) y se laiciza cada día más."

"... La laicidad no es una ideología, no es una filosofía, es sabiduría. No es una doctrina, una teoría que se traduzca enseguida en actitud, en acción. Es, en primer término, una manera de ser, de sentir, de actuar, que uno está tentado a describir, a definir. Mas la definición no es lo primero ni parece ser lo esencial: **la laicidad no se define, se vive.**"

"... La actitud laica no implica una actitud filosófica definida: **cristianos y marxistas ateos** pueden hallar en la laicidad un punto de encuentro para actitudes comunes de vida, para acuerdos prácticos para la acción, quedando cada uno fiel a su propia filosofía. Esta actitud implica dinamismo, es vida, es lucha por lo mejor de cada uno en una sociedad más justa. Ser laico es **no consentir la sumisión de la razón a un dogma inmutable, ni la abdicación del espíritu humano ante lo incomprensible**; es no tomar partido en ninguna ignorancia."

"... El ideal laico que es el de la escuela pública, se funda en la concepción de la grandeza del hombre, único ser capaz de razón y de libertad como de progreso personal y colectivo. Este progreso implica fraternidad humana, por lo cual una educación laica debe conducir a **la colaboración orgánica de todos para que nazca un mundo mejor y más justo, un hombre mejor y más libre.**"

Las citas que pudieron ser más numerosas y más extensas demuestran que en el futuro la defensa de la escuela pública frente a las escuelas privadas católicas, no podrá centrarse en su carácter dogmático, sino en el carácter clasista de las escuelas privadas que es también atentatorio de una auténtica laicidad, carácter clasista que, en mayor o menor grado, tienen todas las escuelas privadas, católicas o laicas.

La segunda precisión que deseo hacer se refiere a una frecuente confusión entre laicidad y neutralidad en la enseñanza y muy especialmente con respecto a la neutralidad del educador. Ser neutral significa que entre dos posiciones opuestas se permanece sin inclinarse a ninguna de ellas. La escuela pública no puede ser neutral entre quienes se oponen al progreso y quienes lo propician, entre quienes tienen concepciones racistas y quienes no las tienen, entre los recursos de la medicina y la práctica del curanderismo, entre partidarios y opositores de la instrucción sexual, etc. Puede serlo y debe serlo en materia de política partidaria o en materia religiosa, donde existen diversas y respetables posiciones. Hay que reconocer diferencias entre las materias no opinables y aquellas en las cuales la diversidad de opiniones debe ser respetada. Pero, en estas últimas, ¿el maestro debe ser neutral? A mi juicio sería error sostenerlo. El Círculo Juan XXIII observa que una excesiva prudencia laica surgida del respeto a las diversas opiniones, entraña el peligro de una clase de ausentismo político. Afirma que **el laico no puede ser neutral si quiere ser fiel a su ideal de liberación de los hombres y de**

progreso. Sostiene que el respeto a las convicciones de los otros no debe conducir al educador a no vivir las suyas propias fuera de la escuela. "Si se trata de definir fundamentalmente la laicidad vivida, se puede decir que ella se manifiesta a través de un ideal, una acción y una cultura."

Sobre la neutralidad del maestro escribe H. Wallon: "El maestro que tiene verdaderamente conciencia de las responsabilidades que le son confiadas, debe tomar partido en las cosas de su época. Debe tomar partido no ciegamente sino preguntándose acerca de las cosas que su educación y su instrucción le permiten. Debe tomar parte para conocer verdaderamente cuales son las relaciones sociales, cuales son los valores morales de su tiempo. El debe tomar parte no solamente en su gabinete de trabajo, no solamente en el análisis de las situaciones económicas y sociales de su trabajo o de su país, debe tomar parte solidariamente con sus alumnos, aprendiendo de ellos cuales son sus condiciones de vida. No debe ser el maestro que viene a decirle: "Yo ignoro cual es vuestra condición social, ignoro como vivís en vuestra familia, ignoro lo que Uds. serán mañana, no creo para vuestro porvenir más que vuestro éxito en la escuela". Si hablara así, su horizonte sería mucho más limitado... El maestro debe estar en perpetua renovación de ideas: debe modificar sus propias ideas por un contacto permanente con una realidad que es móvil, hecha de la existencia de todos y que debe tender hacia el interés de todos... Diría que esas tareas del maestro, me parece que no pueden ser ejecutadas más que en una clase de escuela, **en nuestra escuela pública, en nuestra escuela laica** que quiere que el niño se desarrolle en medio de intereses sociales que serán sus propios intereses y de los que es necesario tomar conciencia".

Sostengo que si la actitud del maestro está nutrida por una permanente y vigilada objetividad, no siendo neutral entre la permanencia o el cambio de la realidad social existente, podrá conciliar el ideal de laicidad con la neutralidad de su acción educativa en materia de política partidaria, religión o filosofía.

— — —

Consignadas las precisiones que preceden daré ahora mi opinión sobre las respuestas ofrecidas a las cuestiones planteadas en la encuesta de la REVISTA DE LA EDUCACION DEL PUEBLO.

1ª CUESTION.

Comparto la posición del Pastor Castro en cuanto a que "las palabras altisonantes sobre la educación obligatoria" esconden grandes diferencias en materia de oportunidades educativas originadas por causas económicas, que se acusan en el alto índice de deserción escolar. "Hipocresía porque el gran ideal oculta, disimula y a veces impide ver la realidad". Con referencia a las posibilidades educativas que actualmente ofrecen cine, radio y TV y que constituyen lo que se ha denominado "escuela

paralela", sostengo que actúan en sentido contrario a lo que la escuela pública se propone. Por los poderosos medios económicos de quienes los manejan son factor de enajenación frente a la realidad social de nuestros días.

Acepto la opinión del Obispo Andrés M. Rubio en cuanto a que la enseñanza en el Uruguay se caracteriza por una mentalidad individualista, siempre y cuando se reconozca que se debe principalmente a la carencia de recursos de la escuela pública, carencia que determina un horario escolar reducido y un excesivo número de alumnos para cada maestro. No estoy de acuerdo en lo que afirma sobre el carácter enciclopedista de la escuela pública porque programas y métodos tienden a la educación intelectual y no a una simple información.

Me solidarizo con lo expuesto por el Ingeniero Massera sobre la laicidad, pero no comparto su opinión sobre el monopolio de la enseñanza, por las razones que expondré más adelante.

2ª CUESTION.

Como lo afirma el Pastor Castro, la Iglesia católica, que durante siglos utilizó la religión para justificar o mantener las injusticias sociales, evoluciona rápidamente y eficientemente para combatirlas. Dice el Obispo Rubio que "las clases no se conforman alrededor de una confesión", pero no puede negar que la enseñanza confesional actuó manteniendo o propiciando el sentimiento clasista de quienes asistían a las escuelas católicas... Discrepo radicalmente con su afirmación en cuanto a que la escuela pública esté consustanciada con el naturalismo y el agnosticismo. El hecho de que en ella se prescindiera de la "verdad religiosa" está fundado en conocimientos psicológicos que demuestran el peligro de una enseñanza que fomenta una actitud de credulidad en cuestiones ajenas a la evolución mental del niño.

La defensa de la enseñanza religiosa no puede hacerse en función "del pluralismo que contempla las posiciones legítimas de todas las familias filosóficas y religiosas", pluralismo nunca negado por los laicos. La existencia de distintos tipos de escuelas "suficientemente diversos como para satisfacer a todas las familias espirituales de una sociedad pluralista", solución propuesta por Maritain, se opone a una concepción democrática porque no favorece el sentimiento de igualdad en los niños y sí, un sentimiento de rivalidad o de superioridad. Tratándose del escolar no puede sostenerse "que con pleno conocimiento de causa y con plena libertad pueda optar por una respuesta consciente y responsable" en el dominio de las religiones. El Obispo Rubio no ve "cómo los sectores religiosos pueden acercarse a las posiciones de la escuela laica". Respetuosamente le aconsejamos la lectura del libro "*L'école catholique: alienation?*", donde se afirma que "si la frecuentación a la escuela laica es un riesgo innegable para la fe pasiva, facilita la libertad de la fe y la difícil fraternidad concreta y eficaz que hoy ella implica".

El Círculo Juan XXIII reconoce que la edu-

cación ofrecida en la escuela laica facilita el aprendizaje del amor y propicia el encuentro con quienes no profesan igual religión sin una condescendencia desconfiada o con un deseo de protegerlos contra la incredulidad. "Los medios colectivos son los únicos aptos para mejorar a los hombres en la actual condición humana. Esto implica la movilización de todos los hombres. Uno de los grandes obstáculos para una colaboración fecunda es el desconocimiento mutuo. **Sólo una juventud vivida en común puede reducir los inevitables prejuicios que conforman las gentes en sus propias opiniones y en su autosatisfacción de grupo**".

Pienso, como lo afirma Massera, que es signo promisor la colaboración práctica entre marxistas y religiosos para "lograr un progreso verdadero en educación como en otras esferas de la vida social".

3ª CUESTION.

Comparto las afirmaciones del Pastor Castro y del Ingeniero Massera en cuanto al carácter clasista de la escuela privada, favorecida por la actual política de nuestro gobierno. No acepto lo afirmado por el Obispo Rubio, al decir que es indiscutible el esfuerzo que realiza el Estado para lograr que la escuela pública llegue a todos los sectores del país, sobre todo si se juzga que cuando llega es por el esfuerzo personal de sus maestros.

4ª CUESTION.

Razón tiene el Pastor Castro cuando sostiene que la actual política estatal en nuestro país, pretende utilizar la educación para mantener las injusticias sociales y para dividir y debilitar los sectores estudiantiles. Como lo afirman Castro y Massera se quiere imponer el control político e ideológico a toda la enseñanza oficial mediante el Cosupen, la creación de la Universidad del Norte y la intervención de la Enseñanza Media. Estas medidas constituyen el más artero ataque a la libertad y a la soberanía de nuestro pueblo. Me opongo a toda subvención a la escuela privada sea descubierta, disfrazada bajo la exoneración de gravámenes, porque "las influencias negativas del régimen imperante se dan aún con mayor fuerza en el ámbito privado" (Massera). "Es un hecho que la escuela privada existe en el Uruguay con una fuerza y un ímpetu que no puede ser desconocido" (Castro). Mientras la Constitución consagra una libertad de enseñanza ilimitada que impide toda fiscalización en cuanto a los fines y a los métodos de los establecimientos privados, el Estado, al ayudar económicamente a las escuelas privadas sin atender las necesidades de la escuela pública, no sólo renuncia a la función primordial de las democracias, la de ofrecer igualdad de oportunidades educativas a todos los niños, sino que actúa para mantener el abismo entre pobres y ricos en beneficio de quienes han llegado al poder.

Me alegraría confirmar en los hechos la afir-

mación del Obispo Rubio, quien dice que, mediante la enseñanza la Iglesia está empeñada "en promover al hombre en todas sus dimensiones y a todos los hombres, liberándolos de todas las esclavitudes, la primera de las cuales es su propio egoísmo".

5ª CUESTION.

Coincidiría con el Obispo Rubio en la necesidad de no calificar la escuela como escuela popular, siempre que todas las escuelas públicas y privadas, al mismo tiempo que gratuitas, estuvieran orientadas por un humanismo real y utilizaran métodos fundados en la psicología evolutiva con conocimiento de la realidad social en que actúan. La denominación de escuela popular es consecuencia de situaciones pasadas y aún presentes, que dan carácter clasista a las escuelas privadas, lo que puede ser admitido en una sociedad estática, en la cual categorías, clases y castas se consideraban inmutables y donde el individuo se definía por su función en un complejo social que no admitía la movilidad vertical. La concepción democrática que valora al hombre por las posibilidades de expansión y de promoción de que es capaz creó la escuela popular para hacer efectivas esas posibilidades.

Es lamentable que el Obispo Rubio al referirse al cuerpo docente de las escuelas públicas califique a los educadores como burocracia docente.

6ª CUESTION.

No soy partidaria del monopolio de la enseñanza por el Estado, pero tampoco de que delegue su función educativa a instituciones privadas. De acuerdo a la definición de Burdeau, "el Estado es el soporte abstracto del Poder político solidario a cierta idea de derecho". En la actual organización de las democracias el Poder político se obtiene por hábiles medios de persuasión que manejan las clases económicamente pudientes para obtener la mayoría de votos. Estas no vacilarían, como lo han hecho todos los totalitarismos de derecha, en utilizar la educación como instrumento para mantenerse en el poder. Existiendo el monopolio no habría forma de defensa contra esa nefasta acción. Para oponerse a la escuela privada sin recurrir al monopolio hay que superar la escuela pública y la formación de maes-

tros, acordando los medios necesarios para que la escuela cumpla su auténtica función en favor de la libertad del hombre y de su participación en empresas comunes que responden a intereses de toda la comunidad. El hecho de que uno de cada tres niños escolarizados esté matriculado en establecimientos privados, demuestra que nuestro Estado se aparta abiertamente de la concepción democrática de vida que miente defender.

Justifico el monopolio de la enseñanza, por lo menos en forma transitoria, cuando una revolución modifica la estructura socio-económica de los países sometidos al colonialismo. Esta fue la posición sabiamente adoptada por Artigas cuando prohibió el ejercicio de la docencia al maestro Pagola "porque los jóvenes deben recibir el influjo favorable en su educación para que sean virtuosos y útiles a su país. No podrán recibir esta bella disposición de un maestro enemigo de nuestro sistema y esta desgracia, origen de males pasados, no debemos perpetuarla en los venideros, cuando trabajamos por levantarles el alto edificio de su LIBERTAD".

7ª CUESTION.

Sin monopolio padecemos la intromisión política en el dominio educativo desde la enseñanza pre-escolar hasta la Universidad. El futuro de la enseñanza nacional depende de la solidaridad de los docentes de todas las ramas de la enseñanza que, conscientes de la responsabilidad de su misión, actúen creando en el pueblo conciencia de su derecho a exigir recursos para la escuela pública, asegurando la autonomía técnica y administrativa del organismo que la oriente. Junto a los docentes estarán los jóvenes, obreros y estudiantes que, lúcidos, comprenden cuáles son los instrumentos usados por la oligarquía para mantenerse en el poder. Dijo Varela: "hombres jóvenes han sido siempre en todas partes los que han hecho progresar las sociedades". En ellos ciframos nuestras esperanzas, sabiendo que la acción no será fácil porque esta nefasta política que asfixia a la escuela pública está respaldada por el monopolio cultural de un país desarrollado que pone trabas de índole económica al "despegue cultural" de los pueblos subdesarrollados. Pero triunfaremos y nuestra escuela pública será, como lo quiso Varela, instrumento de liberación del pueblo.

AULA LIBROS Y DISCOS PARA
LA ENSEÑANZA ESCOLAR



Btmé. Mitre 1381. Esc. 2.

Teléf. prov. 98.26.08 - 9.01.76

escuela y lucha de clases



L. RADICE - M. A. MANACORDA - F. ZAPPA

Tres grandes pedagogos de la Italia de hoy, directores de la revista **"RIFORMA DELLA SCUOLA"**, con la que mantenemos canje y hemos establecido un acuerdo de intercambio de materiales italianos y uruguayos, nos plantean a través de la conversación que reproducimos, un tema de insoslayable consideración en el Uruguay de 1970. Se trata de un a modo de resumen de debate. El desarrollado por **Riforma della Scuola** desde enero a octubre del año pasado sobre el tema de referencia. El debate pone de actualidad a Aníbal Ponce, con su extraordinario **"Educación y Lucha de Clases"**, tan importante y necesario cuanto más frecuentemente ovidado. Agradecemos esto a los ilustres pedagogos italianos. (N. de R.)

No era fácil extraer conclusiones del largo debate que se ha desarrollado en las páginas de **"Riforma della Scuola"**: La dificultad emergía de la amplitud que él ha tenido, de la riqueza de la temática afrontada, de la multiplicidad de posiciones y de sugerencias que las numerosas intervenciones han reclamado.

"Riforma della Scuola" ha creído oportuno cerrar esta consulta entre sus colaboradores y lectores con algunas ulteriores reflexiones y confrontamiento de las ideas expuestas en esta "mesa redonda", a cargo de los componentes de su dirección. El carácter "abierto", problemático y no definitivo de estas conclusiones procura también constituir la garantía de que sabremos tener presente constantemente los estímulos y sugerencias surgidos en el debate —por parte de todos los que nos han escrito sobre este tema y a quienes agradecemos— en el trabajo cotidiano de "fabricación" de nuestra revista. (N. de R. de **"Riforma della Scuola"**).

1. ¿A qué exigencias se ha respondido al realizar en las páginas de la revista este debate, que ha contemplado la participación de educadores, estudiantes y militantes en las filas del movimiento obrero?

Lucio L. Radice. — Abrimos el debate en enero, lo cerramos a fines de octubre. La discusión duró, pues, cerca de diez meses y se sucedieron —si no me equivoco— veinte intervenciones que se inscribieron bajo la rúbrica **"escuela y lucha de clases"**. En verdad, las intervenciones fueron más, si se tiene en cuenta el hecho de que el tema ha sido tomado y desarrollado aún fuera de rúbrica (un ejemplo entre todos, el del artículo de María Luisa Tranquilli en el número de agosto-setiembre). Querría, pues, hacer dos observaciones cualitativas. En primer lugar, los intervinientes han sido, prevalemente, pero no exclusivamente, profesores; los que sin embargo no escribieron como tales, sino como teóricos y políticos. No obstante recogimos también voces provenientes de fuera de la escuela (también aquí un ejemplo entre todos, el de la contribución de Rossana Rossanda aparecida en el último número). En segundo lugar, las intervenciones fueron espontáneas y no solicitadas, esto es, "naturales" y no "artificiales". Esto nos ha confortado en el juicio que expresamos en la apertura del debate, es decir, que el tema **"escuela y lucha de clases"** fuera verdaderamente central o quizá directamente perjudicial. Abrir una discusión sobre ello, ha significado, de todos modos, responder a una exigencia muy sentida, permitir la expresión y la maduración de reflexiones que muchos ya llevaban desde hace tiempo en sí mismos.

Esta exigencia fue planteada por el llamado año de los estudiantes, que no solamente ha desencadenado problemas políticos sino que también ha suscitado problemas de teoría (ha

sido puesto en discusión el mismo título de la revista, cuando se ha inquirido —demasiado grande para negarlo— si tenía sentido hablar de reforma de la escuela).

Francesco Zappa. — Sin duda: Para comprender el porqué de la iniciativa y aun el sesgo que se le dio, es necesario remontarse al momento en que el debate fue preparado, esto es, un poco menos de un año atrás, cuando se estaba en lo más vivo de la lucha estudiantil; pero, al mismo tiempo, cuando parecía prevalecer en los diversos sectores de la lucha el rechazo no solo, como era obvio, de la pseudo-reforma o de la mini-reforma propuesta por el gobierno, sino de cada perspectiva de reforma de la escuela, como "integrable en el sistema". El debate, pues, quería afrontar en lo específicamente escolar la relación reforma-revolución. Ciertamente, la impostación era "provocativa" y aún esquemática y es sintomático que la casi totalidad de los intervinientes se colocó entre las dos posiciones límites con matices bastante amplios y articulados, lo que confirma qué contradictorios son los fenómenos delineados y qué abierta es la situación real en que se mueven. Quizá, la misma reflexión crítica en curso entre los estudiantes políticamente más empeñados en una valoración de lo específico escolar y de la lucha en la escuela entendida como terreno de choque ha llevado en parte a superar los términos extremos del debate, aunque ciertos nudos teóricos van siendo desatados con claridad por un "rilancio" más avanzado y más vasto de la lucha.

Mario M. Manacorda. — Ciertamente, la impostación del debate, no obstante la intención de ser lo más objetiva y científica posible, reflejó —y no podía ser de otro modo— una elección preliminar y se empeñó netamente en una determinada dirección. Y no lo ocultaba completamente, por otra parte. Pero esto contribuyó forzosamente a hacerla más "provocativa" y estimulante.

En cuanto a la pregunta de fondo —qué función desenvuelve la escuela en la sociedad—, estamos de acuerdo con Lucio cuando dice que la han planteado los estudiantes. Para nosotros, en particular, se trataba y se trata de la exigencia de una mejor definición de nuestra política educativa, de precisar la finalidad de una revista como la nuestra, que es de lucha política y cultural. Por ello estaba implícita en esta interrogante, e inherente al título dado a nuestro debate, una conclusión en el plano operativo, una respuesta a otra pregunta: ¿qué hacer? En cambio, respondiendo como se hizo sobre todo a una exigencia de claridad ideal se ha eludido un poco la búsqueda en el plano operativo.

F.Z. — La cosa no me sorprende: es cierto que el artículo de apertura concluía en un "qué hacer", pero el interés prevaleciente era de orden teórico y reclamaba una elección resuelta: es lógico pues, que el hilo del debate se haya desarrollado en torno a la alternativa

que venía planteada, abordando problemas de fondo.

2. ¿Cuáles fueron los problemas más abordados y los más controvertidos en el curso del debate?

L.L.R. — En las intervenciones fueron desarrollados ampliamente dos puntos: 1) El punto teórico al cual ya he aludido (qué es la escuela, qué es la cultura); 2) La relación reforma-revolución.

No existió una relación de derivación lógica consecuente de la teoría a la perspectiva política. Muchos, a pesar de que afirman que la escuela es uno de los instrumentos de las clases dominantes y basta, invitan todavía a los revolucionarios a batirse por una reforma de la escuela.

F.Z. — Diré más: Descartada fundamentalmente la primera tesis que, por otra parte, así como era expuesta, con sincera brutalidad, no podía por cierto recoger consensos merecidos, y reconocido el valor de la batalla en lo específicamente educativo como momento de la lucha general por la transformación de nuestra sociedad, el punto más discutido, en mi opinión aunque no siempre en términos directos, ha preservado el carácter y el valor de los objetivos de reforma en la batalla educativa: los objetivos que se plantean: ¿tienen sólo un valor estimulante, el de instrumentos para el crecimiento del movimiento y para operaciones progresivas de ruptura, o son objetivos concretos a conquistar, en lucha con las fuerzas del conservadurismo político y social? Objetivos, agregaré, tanto más movilizantes cuanto más responden a exigencias reales y profundas a satisfacer y tanto más válidos no solo cuanto más inciden y remueven, rompiendo viejos equilibrios y creando nuevos terrenos de lucha, sino también cuanto más se colocan en un plano de lucha general por una radical transformación de las relaciones políticas, sociales y económicas. En el fondo, se presentó en términos más articulados y mediatos, una alternativa bastante evidente.

M.A.M. — Es verdad: El punto es éste: saber si pueden existir reformas "auténticas", como escribía Lucio, que no sean integrables y que pongan en crisis el sistema, e individualizarlas, decir cuáles son.

L.L.R. — Es el problema de la reforma "equilibrante" o "desequilibrante".

M.A.M. — Pero lo que me parece a mí es que ninguna de las reformas indicadas en la apertura del debate como capaces de poner en crisis el sistema, lo es en realidad: ni la obtenida expansión escolar (a ésta se reduce el primer grupo), ni la batalla por la autonomía de la ciencia y la democracia en la escuela.

F.Z. — He notado una cierta diferencia entre los juicios definitorios sobre la escuela, su función, las relaciones con la sociedad y las valoraciones concretas sobre la lucha en curso, sus

objetivos, sus perspectivas: diré más abiertos los segundos que los primeros.

M.A.M. — Esto es verdad. Por otra parte, el discurso sobre objetivos fue el más pobre y, quizá bajo un acuerdo inmediato, escondía motivaciones diversas. Por ejemplo, hasta Bini (uno de los menos polémicos contra la impostación del debate), cuando se manifiesta de acuerdo con el significado revolucionario de la expansión escolar, en realidad fundamenta este juicio suyo con razones que van más allá que las implícitas en el discurso inicial.

Además, en las tentativas de profundizar la definición de la relación escuela-sociedad, no sé que haya sido verdaderamente aplicado el método marxista; ciertamente, no ha sido unívocamente interpretado, como era de esperarse: cada uno le ha dado una personal interpretación. Por mi parte, sentiré la exigencia de dar más atención a los desarrollos objetivos de la realidad socio-económica y de determinar mejor el tipo de intervención para hacer estallar las contradicciones. Por eso considero inadecuada toda reforma interna al sistema educativo existente.

3 — Dada la prevalencia del esfuerzo ideal respecto a la indicaciones operativas, es oportuno aun en esta cuestión limitarse solamente a este aspecto. Como un punto central del debate se reveló el relativo a la función de la cultura y al papel del intelectual (en particular del educador, trasmisor de cultura, del estudiante como intelectual) en la actual sociedad. ¿Qué indicaciones surgieron del debate? ¿Cuáles son vuestras consideraciones al respecto?

L.L.R. — Muy honestamente, debo decir que si se debiera determinar con votaciones, mi tesis central de que la escuela no puede ser definida, *sic et simpliciter*, como "escuela de los patrones", y que el docente como tal no es un persuasor, un mediador del consenso, hubiera quedado en minoría. Documento con algunas citas. (Atención, sin embargo: fuera del contexto articulado y dialéctico, ellas adquieren un timbre que falsea en parte la opinión de quien ha pronunciado estas palabras). Número 2: Cultura "colosal e ideológica", escuela, "canal ideológico funcional al recambio del sistema" (Angelo Marchese). Número 3: "Los patrones se apoderan de todo... hasta de mi modo de sentir y de pensar" (Alberti). Número 4: Escuela, instrumento para las "manipulaciones" de la burguesía (Cantarella). Número 6-7: Scavi pone "el acento sobre el momento **instrumento de clase**", haciendo sin embargo propia la estrategia de las reformas. Número 8: Los profesores son "agentes pagados de un Estado conservador", pertenecen a una "clase conservadora" (Parlozzini). La escuela es un "instrumento fundamental en manos de las clases dirigentes... para un adoctrinamiento orgánico", para la "recuperación o integración a un cierto modelo de sociedad de amplias masas, las cuales, por su objetiva ubicación, se encuentran con que son antagonistas de aquel modelo" (Giovanni Lombardo). "La escuela tiende a per-

petuar el modelo, la **conciencia de sí** de una sociedad; por lo tanto la tarea de los educadores revolucionarios es la "demistificación" (Rossanda). Repito que se trata de citas simbólicas, y no de una recapitulación del pensamiento de los autores, siempre mucho más dialéctico y ne mi opinión a menudo sacudido por una contradicción entre la posición teórica y la elección política. Agrego finalmente que permanecer en minoría no quiere decir de por sí estar equivocado!

M.A.M. — Ni tampoco estar en mayoría quiere decir estar equivocado. Haber presentado la tesis más simplista y extrema, o más bien haber presentado de modo simplista una de las dos tesis (¿pero, era entonces lícita esta reducción a dos?), la presentada primero según el buen uso antiguo de los sofistas, ha reclamado forzosamente la respuesta contraria. La mayoría no significa ni error ni razón: nos da sin embargo, una clave para comprender mejor el tono de la impostación del debate.

En cuanto a la función de la cultura y de las instituciones para su transmisión, me urge subrayar el carácter intrínsecamente contradictorio de cada institución como la escuela.

L.L.R. — Diciendo esto rechaza, al menos implícitamente, la tesis de que la escuela se puede definir como escuela de los patrones y basta u otras tesis similares.

M.A.M. — No rechazo la tesis de la "escuela de los patrones": al contrario, afirmo que la escuela es **también** escuela de los patrones más que institución para la transmisión del patrimonio cultural; que lo es, más bien, **sobre todo** como institución de una sociedad y de un Estado con una bien definida dirección de clase. Por esto digo que las reformas de la escuela, como institución dada, no son progresistas y elemento de ruptura en sí: las reformas son progresistas y por lo tanto siempre aceptables —yo no las rechazo jamás, aun cuando no les doy demasiado crédito— en tanto constituyen un terreno más avanzado de lucha; son elemento de ruptura si y cuándo, la parte que las propone no está enredada en el juego de las relaciones "normales". La extensión de la enseñanza no ha sido y no es elemento de ruptura en Estados Unidos o en Suecia; quizá lo ha sido y lo es en otros sitios; la misma asamblea de los docentes y de los estudiantes abierta a solicitudes y participaciones exteriores (pero —¡ay de mí!— la "participación" es también un slogan "golista"!)) puede ser también ella no sólo absorbida, sino directamente exigida por el sistema.

L.L.R. — Sí, en el sentido de que nacen de las contradicciones del sistema; ciertamente, pueden ser dominadas por el sistema "integrador", como pueden serlo los sindicatos y los mismos partidos políticos obreros. Pero pueden también desarrollarse como antítesis del sistema.

M.A.M. — No o no solamente: porque pueden

ser transformadas en reformas funcionales al sistema.

F.Z. — Pero yo querría volver a los objetivos: la **gestión social de la escuela** que junto al **derecho al estudio** es uno de los objetivos unificantes de las luchas de fondo es cosa muy diferente de la co-gestión con participación exterior de que habla Mario; y el fenómeno mismo de la expansión escolar tiene muy distinto carácter en una situación tan llena de contradicciones como la nuestra, respecto al de otros países. Pero querría referirme al pasado reciente: la misma institución de la escuela única hasta el 14º año, que en su actuación ha sido fuertemente condicionada y limitada por las fuerzas del conservadurismo político y social, ¿puede ser reducida a una "demanda" del sistema o no ha sido también, y mucho el fruto de las luchas combativas del movimiento obrero?

L.L.R. — En el sistema debemos ver también la clase obrera, también la antítesis.

M.A.M. — Obviamente, cuando se habla de sistema se debe entender la globalidad, incluyéndole por lo tanto, las fuerzas contradictorias que accionan en su interior. No lo olvido.

F.Z. — No se puede entender el sistema como una jaula en que todos están dentro, como un conjunto de fuerzas físicas en el que todo está determinado; para el que, en fin, todo lo que se conquista en los países de estructura capitalista es exigido, ejecutado por el sistema o, de cualquier modo, absorbido por él. La clase obrera italiana —las luchas en estos días, lo confirman claramente—, no está ciertamente integrada al sistema y no es tampoco simple fuerza contradictoria. Como movimiento participante en lucha, es una fuerza antagónica consciente.

M.A.M. — Ninguno de los intervinientes ha denunciado cosa que el sistema no haya ejecutado o propuesto, o que no esté en situación de absorber. ¿Podríamos quizá olvidar que la escuela es uno de los **mas-media**, un instrumento para la afirmación del consenso? (Naturalmente, con todas las contradicciones que, como todo aprendiz de brujo, ella misma suscita y no logra controlar).

L.L.R. — El sistema, lo han dicho Marx y Engels hace ya ciento veintinueve años, se está cavando la fosa, crea sus propios sepulcros. Sepulcros del sistema devienen hoy, junto a los trabajadores, los estudiantes. ¿Y los educadores? Deberíamos preguntarnos si los educadores son asimilables a los policías o no; en mi opinión, los educadores no son intrínsecamente funcionales al sistema. No rige el parangón escuela-policía, que sin embargo ha sido hecho. La policía es un aparato de dominio, de poder de clase; la escuela está en primer término ligada a la producción, y por lo tanto es terreno de conflicto de clases, no "escuela de los patrones".

M.A.M. — Los educadores como tales, como

cuerpo social (aparte de los individuos, a los cuales puede estar concedido salvarse), son funcionales al sistema. Toda la sociología, aún sin ser marxista, habla de los cometidos y de la expectativa que comportan: el conjunto de los pertenecientes a un grupo o cuerpo social no se sustrae a la obligación de responder a esta expectativa: al menos en la situación "normal".

Por otra parte, en el complejo social existen estructuras primarias y secundarias: la escuela es una estructura secundaria, **no surge inmediatamente** del desarrollo de las fuerzas productivas y de las relaciones de producción. Esto quiere decir que no es necesario que corresponda **inmediatamente** a las exigencias del sistema.

F.Z. — Diré, más simplemente, que la escuela es una de las estructuras fundamentales de la sociedad civil y como tal, está en una relación mediata y no necesariamente unívoca con las fuerzas productivas, con tendencia a acentuar los aspectos estructurales. En cuanto a los educadores, personalmente desconfío de algunas fórmulas sociológicas aplicadas al marxismo. Aun aquí no diré que "los educadores como tales son funcionales al sistema"; diré que los educadores, genéricamente, por la formación ideológica, cultural y política, por el tipo de funciones a que están sometidos, son fundamentalmente subalternos, trasmisores de una vieja cultura nocionística y académica y seguramente conformista; la toma de conciencia de su **real** condición es el punto de partida no para una salida de salvación individual, sino para una salida fundamental de clase y, por lo tanto, para participar en la lucha común, en la sociedad y en la escuela, como trabajadores de la enseñanza.

L.L.R. — En períodos históricos precedentes (esclavismo, feudalismo), la escuela era quizá, real y únicamente, perpetuación de la ideología de la clase dominante, de sus leyes, de sus costumbres, de sus ordenamientos. Con el capitalismo, la ciencia deviene fuerza productiva y por consecuencia, la escuela no es ya solamente instrumento ideológico sino que está necesariamente ligada a las fuerzas productivas.

M.A.M. — Que la ciencia haya devenido una fuerza productiva, ya lo ha dicho Marx y estoy de acuerdo contigo y con él.

L.L.R. — ¡Estoy contento de que lo haya dicho también Marx! La escuela en mi opinión es difícil de definir porque no es solamente un instrumento ideológico y tampoco solamente una fuerza productiva. Ella es más bien el enlace de los momentos antitéticos o, de cualquier modo, diferentes.

M.A.M. — Se trata justamente, de precisar estos momentos o fuerzas antitéticas. En nuestro debate (sobre las contradicciones de fondo de la sociedad capitalista) fueron expresados juicios divergentes. Yo recogeré por ejemplo a Rossanda, cuando dice que la contradicción principal es entre capitalismo y proletariado.

L.L.R. — Diciéndolo así, sin embargo, no se tiene en debida cuenta el hecho de que el capitalismo no es capaz de desarrollar plenamente las fuerzas productivas y que justamente porque deviene cada vez más un obstáculo al pleno desarrollo de las fuerzas productivas, el capital suscita la lucha de los proletarios.

M.A.M. — El capitalismo ha conducido las fuerzas productivas al actual desarrollo y logra todavía controlarlas según sus propios fines contradictorios: Rossanda —decía yo—, ha indicado justamente las contradicciones de la política imperialista, los gastos improductivos, etc.

Que el capitalismo ha tenido una función civilizadora es la afirmación dicha y repetida más veces por Marx y por Lenin y, a pesar de las revoluciones socialistas, no se puede decir que sea un momento histórico objetivamente superado (sería, por otra parte, peligroso abandonarse a esta ilusión). Al mismo tiempo, es un sistema que desarrolla y destruye las fuerzas productivas.

Pero, volviendo a la escuela, me pregunto si es comparable a la policía o al poder político *tout court*, y por esto si debe ser combatida como escuela de los patrones. Yo diré más bien que es comparable a otra estructura secundaria, como la magistratura, que administra no la Justicia con mayúscula, sino una dada justicia, así como la escuela imparte no la Cultura con mayúscula, sino una dada cultura...

F.Z. — Pero entre nosotros espero que no haya ninguno que escriba justicia o cultura con mayúscula. Creo más bien que estos tipos de parangones, aunque sugestivos en el plano de los "slogans", no son clarificadores ni útiles.

M.A.M. — Tal vez; pero, aceptando la "provocación" sobre identificación escuela-policía, quiero hacer comprender cómo cada estructura o institución del Estado puede ser más bien contradictoria: por esto podemos decir que hasta la policía tiene funciones positivas, de tutela de los ciudadanos frente a la violencia privada, etc.

L.L.R. — Me parece que hablando de la ciencia (o también del arte) la cuestión se plantea de modo completamente diferente. Nos encontramos frente a un carácter cada vez más explosivo de la ciencia, y también (en definitiva) del arte; el conocimiento, el espíritu de verdad, de comprobación y de crítica se revelan crecientemente incompatibles con el consentimiento al sistema capitalista.

M.A.M. — ¿Carácter explosivo? Sí, pero subrayaré más bien el carácter conformista (la palabra se presta a todas las interpretaciones, desde aquella gramsciana a las del movimiento estudiantil) de la cultura y de su transmisión, y de la ciencia: atómica tanto puede ser la bomba como la energía...

L.L.R. — Estén atentos a no caer en la ahora ya demasiado habitual confusión entre ciencia y uso capitalista de la ciencia.

F.Z. — Me parece que, en el encaramiento del

problema, Mario acentúa el aspecto conformista, Lucio el aspecto explosivo de la ciencia. Yo estoy por el acentuamiento del aspecto explosivo aun por una razón de fondo: el tipo de socialismo por el que nos batimos debe garantizar el máximo desarrollo de libertad para todos al nivel de esta explosión y las grandes conquistas científicas de ayer y de hoy, que son obra de los hombres aunque se realicen en una sociedad burguesa y sean disfrutadas por las fuerzas dominantes, deben ser rescatadas para el servicio de todos los hombres. Por esto me han sorprendido no poco ciertos "ritorni luddistici" a propósito del hombre sobre la luna.

L.L.R. — Pregunto a Manacorda qué cosa se hereda, que cosa se puede jamás heredar si la cultura es sólo persuasión para el conformismo.

M.A.M. — Por cierto, se hereda un patrimonio cultural que constituye un bien común: no quiero asumir la posición del Proletkult contra Lenin. No niego la cultura, le subrayo lo contradictorio, quiero evitar todo riesgo de ideologismo: conozco sólo una ciencia dada, una cultura dada, que surgen y se desarrollan en un contexto social dado, en un grado dado de desarrollo de las fuerzas productivas, de las que lleva el sello. Así, la escuela.

F.Z. — Justamente, a la escuela quiero volver para expresar un punto de vista que me apremia. Entre las "Cincuenta tesis sobre la instrucción" publicadas por Mario en el número de febrero 69 de nuestra revista, y que por la riqueza de los temas merecen un debate profundo, la que me convence menos es exactamente la primera tesis, donde se da de la escuela esta definición: "la escuela es un producto histórico; una vez constituida, se perpetúa en las formas establecidas y resiste al estímulo de las transformaciones sociales". Y bien, es justamente aquel "se perpetúa" lo que no me convence, como si la escuela pudiera reducirse a una institución cristalizada, insensible a las transformaciones y por lo tanto destinada a morir una vez que se llega a una sociedad diferente. Es verdad que históricamente tenemos una escuela que es la que es, completamente retrasada no sólo respecto a las exigencias de renovación sino al desarrollo mismo de nuestra sociedad y es verdad que en una situación de este tipo, es la escuela una fuerza considerable de inercia; pero, ¿es sólo esto la escuela hoy en Italia? ¿Es sólo la estructura clasista, la arcaica orientación cultural, el autoritarismo dominante o no es también la **contestación** de los estudiantes que luchan por una escuela diferente? Y sobre un terreno más vasto, ¿no es la escuela misma la que vive investida de una serie de contradicciones que se agudizan cada vez más, la expansión escolar tan fuerte en la base —no un simple producto sino una conquista histórica— que choca con una serie cada vez más grave de estrangulaciones a varios niveles, y aún la diferencia cada vez más fuerte entre la demanda de instrucción que surge de las clases populares y la respuesta de la escuela primero y de las ocupaciones después? La escuela, no obstante

ser tan atrasada estructuralmente, es hoy más que nunca un terreno de conflicto, investida como está de exigencias cada vez más fuertes y favorables a la ruptura que pugnan por una transformación profunda. Por eso a mi parecer, no se puede decir que la escuela es "funcional al sistema" y basta, no solamente porque es de hecho más atrasada respecto a las mismas exigencias del desarrollo capitalista, sino porque está afectada de una crisis "profunda", exactamente en su relación con la sociedad: el mito mismo de la "funcionalidad" se infringe frente a esta crisis.

M.A.M. — Al comienzo de la segunda parte de las Tesis, digo precisamente que la escuela solicita también —por asentimiento o por negación— la participación del educando, y hablo a este propósito de "provocatoria contradicción" de cada sociedad constituida. Sobre este punto estamos entonces de acuerdo, espero.

F.Z. — Pero ahí, donde hablas de esta participación, no te refieres a la "escuela" sino a la "relación educativa", que no es la misma cosa.

M.A.M. — Pero yo me pregunto, con otros participantes en el debate (con Barlozzini, me parece), si para lo que se está perfilando no será más útil otro término. Y esto significa otra realidad que no sea la escuela actual.

F.Z. — Otra escuela, me parece el término más comprensivo y concreto, porque ha nacido de la lucha.

L.L.R. — La escuela posee un aspecto progresivo aún así como es hoy; aún la escuela de hoy es, en un aspecto, educación en el disenso. Me dicen que en Pisa, en un pizarrón del instituto de Física, un estudiante había escrito: "Abajo la ciencia burguesa, desde Galileo a Einstein". No sólo combato la afirmación sino que la encuentro en oposición con la génesis de la **contestación**. Preguntémos, en efecto: ¿dónde los estudiantes han aprendido a disentir y a **contestar**? ¿Sólo por una influencia externa, social, o también por una lógica interna de la escuela, lógica crítica, que ellos han desarrollado hasta el fondo también por la lógica de Galileo y de Einstein?

M.A.M. — También yo rechazo las afirmaciones unilaterales a propósito de la relación educativa en general: sea la exaltación conformista de un pedagogo llorón o la extremista negación de los "luddista" de la pedagogía. Pero

en el momento concreto, frente a esta escuela existente y al despliegue del movimiento **de respuesta**, aprecio la inscripción "extremista", porque vuelve a crear un equilibrio con la opuesta unilateralidad, desequilibrada siempre en beneficio de la posición conformista. Este es el punto: ¿tenemos más bien necesidad de conformismo —digamos sin embargo de prudencia, de juicio— o de **contestación**? ¿Debemos contener o reclamar el movimiento de **contestación**? Como quiera que sea, si deseamos comprender qué es la escuela y decidir qué hacer, debemos partir ante todo del hecho de que la escuela es contradictoria e histórica, y por lo tanto, no eterna, e investigar los desarrollos objetivos de todo el complejo social, del que la escuela forma parte.

F.Z. — ¿Según tú, la ciencia que hemos heredado puede definirse como "burguesa"?

M.A.M. — Es contradictoria. Por esto aparece como revolucionaria al Príncipe de Canosa y a Scelba, conservadora al movimiento estudiantil; y en un cierto sentido tienen razón unos y otros.

L.L.R. — La ciencia no es burguesa, es el fruto de la actividad creadora del hombre. La ciencia, en cuanto ciencia, es la actividad libre y consciente.

M.A.M. — Que no existe fuera de las condiciones históricas (¿debo citar *La Ideología Alemana*?), hoy burguesas.

F.Z. — Una última observación querría hacer: ciencia y cultura devienen cada vez más, fuerzas productivas; estoy de acuerdo con cuantos han acentuado el alcance de este fenómeno y sus consecuencias aún para lo que se refiere a las perspectivas de lucha en la escuela; pero la escuela que tenemos hoy, la escuela actual es fundamentalmente transmisora de cultura y de una cultura atrasada y conformista; la **contestación** no ha nacido **por** la escuela sino **contra** la escuela tradicional. Hasta ayer, frente al conformismo de esta escuela se apuntaba el objetivo de la educación hacia el espíritu crítico y por ello al anticonformismo y la confrontación. Este objetivo no está realmente superado aun, porque es muy largo de realizar; ahora se dirige con fuerza creciente a la perspectiva de un proceso educativo radicalmente distinto del tradicional y por el cual, el individuo potencial deviene fundamental y realmente el protagonista: de la transmisión a la auto-educación.

El relieve dado a la expresión en pedagogía, la aceleración del proceso científico-técnico en los países más desarrollados, con los consiguientes problemas de formación, la marginación de enormes contingentes humanos de la educación, la agudización del clasismo en ésta, y la crisis misma de la cultura en el marco de la última etapa de la general del sistema, ponen en primer término para la práctica y la teoría de la educación, hoy, la cuestión de la cultura; hacen necesario aclarar los fundamentos culturales de la educación. La teoría de la educación norteamericana, que tanto predicamento ha tenido entre nosotros, y que hoy inspira y fundamenta, cuando no sólo decora, las pragmáticas de esa política de dominio y penetración ideológica para la dependencia, encara esas candentes cuestiones con el deformante instrumento de

cia pedagógica concreta se ha ensayado elaborar una filosofía, se ha chocado contra dos tipos de obstáculos. Uno han sido las limitaciones y el estrecho campo de esas experiencias de base, unido a la precariedad y endebles informativa (aparte de su adulteración oficialista) de los relevamientos estadísticos y los estudios sociológicos. El otro han sido los desvíos que imponen las tendencias idealistas predominantes o más recibidas en la filosofía oficialmente impartida. Ejemplos de lo primero son: el modo empírico como se han ido llevando a cabo parcialmente los logros de la nueva educación; la escasa elaboración de una pedagogía de la enseñanza superior; las destructivas contradicciones a que lleva en nuestro sistema la necesaria vinculación de la educación al trabajo; el carácter parcial y precario de los intentos de experimentación; más todas

educación y antropología

CARLOS A. MOURIGAN

la antropología cultural. Ensayamos precisar qué suerte de intento es éste, y para qué sirve.

Escándalo teórico —

La carencia, muchas veces confesada, en que se está en este lado del mundo de una filosofía de la educación que oriente en la gestión efectiva del proceso educacional, tal como se viene dando éste, tiene múltiples causas. Las alienaciones que definen la situación básica del pensador, desde debajo de su conciencia hasta la tradición en la que ejerce su lucidez, distorsionan en muy diversos modos su apreciación del mundo, imponiendo la ruptura entre teoría y práctica. Señalamos en esto algunas dificultades principales que ayuden a la comprensión de esa carencia. Si el pensamiento refleja y extrae a las claras las normas correspondientes a lo que en verdad hacen y necesitan hacer los diferentes grupos gobernantes que dirigen la educación, se propondría como la aberrante negación expresa de los ideales que han pautado el progreso en la materia. Por otra parte, dicha práctica no obedece a una filosofía definida, sino a las exigencias empíricas de dominio, más o menos articuladas conceptualmente, en un contexto de convulsionantes antagonismos, cada vez más estrecho y caótico. Cuando desde las limitaciones de la experien-

las deficiencias en el relevamiento de los datos. Ejemplos de lo segundo son, las recomendaciones prácticas de Dewey sesgadas por el pragmatismo; o las de Chateau apoyadas en la filosofía de Sartre; o las de Nassif amparadas por la sociología y la economía vulgares de la hora; o las de T. Brameld fundadas en la antropología cultural; como lo es también el que la filosofía en sentido estricto haya dejado de lado las cuestiones de la educación tradicionalmente, salvo algunos señeros ejemplos, y que hoy la encaren sólo psicológicamente algunas tendencias idealistas como el operacionismo, el conductismo, el gestaltismo, etc.

Por otra parte, los pensadores de este lado del mundo, inspirados en el marxismo, no pueden ir más allá de la crítica radical de los sistemas existentes, y esto aún con limitaciones por no disponer de elementos informativos adecuados; sólo pueden apuntar a su superación inspirándose en las exigencias de su realidad y los ejemplos de las realizaciones del socialismo, con proyectos que movilicen masas, y con enmiendas a los sistemas implantados que pugnen por su democratización, la cual las más de las veces es frustrada como el caso del plan Langevin en Francia, o nuestra lucha por la autonomía. Es cierto que el materialismo histórico y dialéctico constituye el instrumento científico fundamental para

aclarar la esencia de la educación y sus principios, y para conformar el proceso histórico a ella. Pero ocurre que, con esta doctrina, lo que es puesto en cuestión es el sentido y modo mismos de la filosofía de la educación tal como tradicionalmente se ha realizado en los países del capitalismo. Es más, lo que con el marxismo está en cuestión es la idea misma de la filosofía en su distorsionada y desvirtuante relación con la práctica, tal como se ha desarrollado hasta el presente. Se trata pues de una carencia real, en la hora de un vuelco fundamental, en el que el marxismo se elabora en nuevos modos de pensamiento. Ciertamente que esos nuevos modos, que asumen lo progresivo del pasado pero significan respecto a él un cambio total, no van sin desconcierto e intentos denodados por parte del pensar cautivo en las redes del sistema que descaece, heredero de milenaria tradición de opresión clasista. Este cambio no es, como creyeron algunos, una nueva suerte de positivismo; ni es el paso a la cultura proletaria; sino que se trata de la nueva relación dialéctica intrínseca de los modos del saber, en una unidad superior, vinculada a la práctica en transformación. Unidad intrínseca entrevista en la tradición filosófica, metafísicamente, por Descartes, Locke y Kant, planteada en forma dialéctica pero especulativa por Hegel, y por el momento sólo posibilitada por el marxismo. El pensamiento dominante en el capitalismo, apremiado cada vez más por los hechos, acosado por inocultables realidades, en momentos en que la objetividad científica es prácticamente una denuncia de sus procedimientos y lo pone ante la realización de proyectos que van contra sus más elementales intereses, busca la deformación de la realidad por la abstracción, la tergiversación de la ciencia por las vagas generalidades, y así han renacido la filosofía de la ciencia, la filosofía de la historia, la filosofía de la política, la filosofía de la educación. Otrora, con ellas se colmaban las lagunas del saber con abstracciones metafísicas, hoy se trata de encubrir con éstas sus logros y torcer sus métodos. Trataremos un ejemplo de esto.

Teoría de la Cultura y Educación —

Al cabo de medio siglo, la educación ha llegado a tener por norma y como ideal, muy parcialmente aplicado en nuestro lado del mundo, una base en las disciplinas psicológicas, en las sociales y en la filosofía. Esclarecerían las primeras de éstas: el desarrollo mental y los modos de obrar sobre él, y las segundas la funcionalidad en el contexto comunitario. Por la propia necesidad de fundamentar sus principios y establecer sus fines, se encamina la educación a la filosofía, procura respuestas de ella. Esta compartimentación, señalábamos recién, (el desarrollo individual por la psicología, la función por la sociología, y las cuestiones de supuestos por la filosofía) está en cuestión con la idea misma de la filosofía. Pero hay más. Está en cuestión por el propio desarrollo actual de esas disciplinas. La psicología y la sociología de nuestro medio están enteramente teñidas de

ideología, es enteramente falso tomarlas como ciencias puras. La aceptación de sus logros sin crítica ya lleva a un sesgo filosófico de la realidad. Por otra parte la filosofía en crisis no suministra respuestas practicables, desarrolla abstractamente los supuestos de la psicología y sociología idealistas. Así la apuntada compartimentación que daría basamento científico a la teoría de la educación, prácticamente tampoco funciona como se pretende. Estas carencias, principalmente la filosófica, más obvia, han llevado a concebir una fundamentación científica de la educación, de alcance filosófico, según la antropología, apoyada ésta todavía por las disciplinas psicológicas y sociales, que nos daría una visión comprensiva del hombre y sus valores, una imagen total según su quehacer específico, que sería el cultural, apoyada también en ciertas variantes, en la analítica existencial que explicitaría el ser esencial del hombre.

Desde la pedagogía se ha buscado en la antropología la fundamentación filosófica: caso de T. Brameld respecto a la antropología cultural, de P. Seidmann respecto a la antropología existencial, y no es ajena a esto la reviviscencia de Kerschensteiner y su teoría de los valores y la personalidad. También desde la antropología se ha atendido a la educación, retrocediendo a cierta suerte de iluminismo, viendo en el proceso educativo el modo principal de inducir cambios culturales, de realizar el avance humano por culturación. Dejamos en suspenso la antropología existencial, atenderemos a la cultural, para ver si esas teorías están en condiciones de suministrar una orientación de fondo a la educación, y qué pueden decirnos de la integración de la cultura al medio.

Rasgos comunes de varias teorías —

La antropología cultural, las teorías de la cultura en general, están, ya desde sus nociones básicas, muy lejos todavía del más elemental nivel científico de cohesión sistemática propia de un saber definido. Apuntamos como guía en su conocimiento algunos rasgos comunes de diversas doctrinas indicativos de la suerte de movimiento de pensamiento que configuran. Suelen presentarse como intentos de comprensión multilateral del hombre en su existencia concreta en el mundo. Esta suele ser analizada tomando para los datos del aspecto social: las concepciones sociológicas burguesas, y para los del aspecto personal: el psicoanálisis y la psicología antropológica de la misma índole. Las sociologías de marras, suelen tomar por fundamentales las relaciones sociales más derivadas, y luego dan prelación en sus análisis a los proyectos subjetivos y los enlaces intersubjetivos, recurriendo constantemente a la psicología social. Los enfoques psicológicos mencionados ya recaen en el intimismo, ora retraen a nudos de instintos que, desde lo más subjetivo, se abren al orden biológico o al religioso. Con estos auxiliares para alcanzar lo concreto queda metodológicamente excluida la prelación del ser social efectivo en su produc-

ción misma y obturada la comprensión de su realización histórica.

La cultura es comprendida principalmente de dos maneras que corresponden a lo que filosóficamente se denomina idealismo objetivo e idealismo subjetivo. Así, unas posiciones entienden que la cultura constituye un orden sui generis, emergente tras los órdenes físico, biológico y social; que por consiguiente no puede ser explicado por ellos, aunque sí ejerce una influencia determinante de los comportamientos y da todo su sentido al orden social, resume lo esencial de él. Se trataría de un plano específico del hombre: el plano de la posibilidad de transmitir las experiencias aprendidas, condicionadas; por debajo de él, con principios explicativos propios y para sí, estaría el orden fisiológico. Se trataría de un plano que se genera a sí mismo. Para otras posiciones que se resisten a hipostasiar el orden cultural, éste sería también un plano super-orgánico, distinguido sólo operativamente para el conocimiento y la acción; una construcción hipotética para discernir ciertos hechos intrasubjetivos. Para estos autores es primordialmente inteligible en términos de sí mismo, aunque no exclusivamente. Para ambas posiciones el análisis del modo de vida, su caracterización según las prácticas culturales, es lo decisivo del comportamiento social; la antropología cultural daría la clave de la sociología.

Precisado su campo veamos como lo trabajan. Algunas variantes de las dos posiciones que dijimos, entienden que la antropología puede armonizar fenómenos en esquemas o formas cualitativas que recojan particularidades y las ubiquen en contextos, pero no podría formular leyes cuantitativas a la manera de la ciencia natural. (Subrepticamente suponen que no hay más modelos de leyes que las de la física, y que éstas sólo son cuantitativas; desconocen la legalidad propia del nivel social). Para otros la antropología puede sumar lo empírico, observando para ello lo que se da como paralelo en las diferentes culturas, con lo que no salen del plano de las meras generalizaciones de lo aparente. Unos y otros admiten que la reconstrucción histórica sólo rinde reviviscencias de estilos para las que no se necesita de la comprensión de la causalidad.

Frente a estos autores hay otros que ensayan concepciones monistas para explicar la causalidad del plano cultural: así los que dan eminenencia a los esquemas sub-conscientes de conducta, y los que dan prelación al proceso tecnológico, en unilateralizaciones anti-dialécticas ambos. Hay otros, los más, que, a pretexto de atender a la complejidad real de los fenómenos, recaen en un interaccionismo circular, perdiendo toda idea de importancia, entretejiendo las más diversas causas sin jerarquizarlas, en visiones que denominan polarísticas o multidimensionales. Otros todavía, suman, para explicar los hechos, a las interpretaciones científico-naturales, las artísticas y las religiosas. En general todas estas posiciones suelen sustituir el establecimiento de las causas por el señalamiento de los indicadores de los cambios, lo cual permite mantenerse con cierta como-

dididad al nivel de los fenómenos más derivados, de los síntomas.

Con nociones tales de la causalidad y la legalidad difícilmente quedará en claro el dinamismo del orden cultural y la posibilidad de actuar sobre él. Hay teorías que lo dejan a éste de lado, en suspenso: así el funcionalismo, que examina las culturas viendo cómo satisfacen las necesidades de cada tipo; y las teorías pluralistas, que se limitan a establecer paralelismos entre las culturas. Otras concepciones examinan los procesos culturales a una considerable distancia de los procesos histórico-sociales, limitándose a establecer círculos y focos culturales y rastreando cómo éstos irradian de sí rasgos y se conectan con otras culturas. Todas estas posiciones fácilmente destrazan los simplismos evolucionistas, pero con estos tiran por la borda la idea de progreso también, a la que menosprecian con el calificativo fácil de meliorista.

Meollo del antropologismo —

La mayoría de las teorías antropológicas reconoce la importancia de tener en cuenta el encuadramiento social y los diferentes papeles asignados en las sociedades a los individuos. Como dijimos, el contexto social es examinado según teorías sociológicas que dan por básicos los fenómenos más derivados, por lo cual esa consideración se frustra. Esto lo declaran los propios antropólogos burgueses con ciertos eufemismos. Así es que reconocen que les resultan una fuente de confusiones las teorías sociológicas que describen a las estructuras sociales en términos de configuraciones y pautas culturales. Y éste es el caso del institucionalismo y de cierto funcionalismo. Es para dar razón de esas configuraciones que los antropólogos recurren a la sociología, que los devuelve a su campo. Este dilema está insito, a demás, en muchos comodines al uso, como la noción de elementos socio-culturales.

Es común en las doctrinas antropológicas resaltar el papel creador del hombre. Esto suele hacerse poniendo énfasis en la plasticidad del orden cultural, en su irreductibilidad a un orden abstracto, en lo no racional y en los valores abstractamente puestos como polos trascendentes a lo social, hacia los que se orientan las culturas, por los que han de guiarse. La creatividad humana es presentada como acción de un agente que no es analizado en las relaciones básicas que lo condicionan y por las que toma sentido en el ser social. En cierta forma el deslinde de la antropología es un hecho importante en la tradición filosófica. Largo, muy largo tiempo estuvo el tema del hombre fuera del plano de las cuestiones expresas de la filosofía. Las corrientes naturalistas y vitalistas enfatizaron los aspectos biológicos e instintivos en desmedro de la espiritualidad. Esta fue enfatizada por las corrientes racionalistas en desmedro de sus asientos materiales. En unas y otras posiciones la producción de la existencia social quedó fuera de consideración, y aquí introdujo su barreno el marxismo. Pero se dio también al respecto el desvío positivista en

base a una creación técnica genérica como esencial al proyecto humano. Frente a éste, inspirados en la filosofía de la historia, se propusieron intentos espiritualistas, acentuando una creatividad ética desligada y libre de lo social. Las variantes positivistas y de la filosofía de los valores pusieron de relieve la creatividad, pero se trataba de una creatividad de un hombre abstracto cuyo drama histórico se diluía en el plano cultural, concebido por encima y exento de determinantes desde la producción de la existencia social, y estas posiciones se enfilaban además en oposición ideológica al marxismo, al que simplificaban como economismo. Por otra parte, la filosofía durante el siglo pasado fue padeciendo el estrechamiento de su objeto por la constitución de disciplinas especiales; finalmente el positivismo, el neo-positivismo, las posiciones científicas y las nuevas tendencias de la lógica, terminaron de ponerla en jaque en el terreno de los supuestos del saber que se había reservado. La antropología filosófica vino a reservar para ella una zona intermedia desde la que construir la metafísica nuevamente.

Esta enumeración basta para mostrar que la nueva antropología, con su énfasis en la creatividad humana y la hazaña cultural del hombre, vino en medio de una profunda crisis de la filosofía, contribuyendo a la acotación de un campo para la metafísica, para el idealismo, como un esfuerzo por un humanismo abstracto, desconociendo, cuando no oponiéndose, al marxismo; no obstante constituir una constelación temática nueva respecto al pensamiento filosófico tradicional, en el que se destacan escasos precedentes. No es tan curioso que el criticismo kantiano, que pusiera en jaque a la metafísica racionalista, proyectara para la filosofía el campo de la antropología; y que en nuestro siglo la fenomenología buscara entonces inspiración en él, tratando de reanudar la tradición filosófica como si el marxismo no hubiera existido, y se esfuere por revivir la dialéctica especulativa.

La antropología cultural suele considerar a la cultura como una totalidad supra-orgánica, creada colectivamente por un hombre que es una abstracción genérica, en la que se borran las distinciones de clase cuando no se afirma una élite. Aunque a veces tiene en cuenta las clases y los grupos sociales (malamente por lo que dijimos ya), estos son considerados como elementos parciales a subsumir en la cultura del sector dominante. Esta es considerada como dando las pautas del modo de vida esencial y característico, que se trata de extender a toda la sociedad idealmente, y que es presentado como la cultura más avanzada. En esta creación super-orgánica del orden cultural se engendraría el hombre a sí mismo (sin los problemas de la práctica social, o soslayados éstos); el hombre se generaría desde el espíritu objetivado en lo que en él es reputado más valioso. Este antropologismo lo que en realidad hace: es poner como norma para toda la sociedad, los valores de los grupos dominantes; concurre a su aseguramiento y a su equilibrado desarrollo. El antropologismo es una variante

idealismo que pone un aspecto de la conciencia social de la clase dominante como la norma y sentido para toda la sociedad, para todas sus instituciones.

La falacia culterana —

Han concurrido a la gestación de la antropología cultural aquellas teorías de la historia y la sociedad que ven en la cultura una creación totalizadora que resume y estructura el devenir histórico, expresando su sentido, y hacen de ella su última ratio explicativa. Esta adjudicación del papel decisivo a la cultura, como un orden básico de la vida social, y la correlativa eminencia atribuida a la ciencia respectiva, hecha según lo ya visto, esa preeminencia adjudicada al orden cultural extrapolado, hipostasiado en una u otra forma, es un caso de la falacia de la concretez fuera de lugar (misplaced concreteness de A. N. Whitehead), que tiene hondos motivos a más del proceso reseñado. Se toma una abstracción: la cultura tal como es descripta por la antropología, por la realidad concreta. O dicho de otra manera que exhiba el preceder falacioso: la imagen de un aspecto de la realidad, en el caso la descripción genérica de la cultura, que ha aparecido por obra de un recorte realizado a un alto nivel de abstracción, y solamente en cuanto se lo ha pensado desde el punto de mira de ciertas categorías lógicas, es tomada por la realidad inmediata misma, omitiendo el grado de abstracción de esa imagen, y con ello todas las restantes modalidades y relaciones de su correlato real que requieren otras categorías y principios explicativos.

Esta sustantivación indebida, que algunos fundan en un reino trascendente de valores y otros en una colectiva aspiración a ideales genéricos y confusos, tiene supuestos básicos comunes a muchas posiciones doctrinarias. La sustentan, por debajo y en lo íntimo de sus desarrollos conceptuales explícitos, aqueñe las tendencias ideológicas y doctrinales, tensiones y actitudes defensivas propias de un sector social inmerso en una profunda crisis, en la que toca a su fin la cultura clasista en la que se ejerce su principal actividad, crisis en la que caduca la formación de los pensadores, en la que se ven obstruidos sus proyectos por todas partes, en la que se hace manifiesta la esterilidad práctica de sus ideales, y todo el orden social se subvierte. Esas postulaciones de un plano superorgánico de la cultura, son iniciativas para la afirmación de un orden por encima de esa crisis, que dé seguridad en medio de sus conmociones. Se le extrapone a la crisis para preservarlo y para afirmar desde él al zozobranante régimen establecido, paliando en todo caso algunas de sus mayores aberraciones, pero sin cuestionar los principios de dominio de clase, y manteniendo sus valores cuestionados.

Orientación por la antropología —

Todo lo expuesto muestra cuál puede ser el sentido de la orientación que para la educa-

ción se derive de tal análisis de la cultura. Precisaremos este punto. Del examen de las diversas teorías de la antropología cultural, y según sus propios autores, surge que no se ha llegado siquiera a establecer una terminología acertada, ni se ha logrado forjar una concepción mínima, generalmente aceptada entre ellos, del orden cultural. Es también evidente que predomina el empirismo descriptivo, no logrando todavía formulaciones normativas. Y también que se carece de un bosquejo que permita integrar educación y cultura en una visión con sentido.

Los teóricos de la educación que se apoyan en ella, en grandes lineamientos, siguen los pasos que expondremos ahora. Por debajo de los problemas de la educación suelen encontrar siempre un substrato cultural del que provienen, por el que se explican y resuelven. Este lo hallan adjudicándole indebida eminencia al hecho empíricamente obvio de que todo problema educativo tiene un ingrediente o aspecto cultural. Dejan de lado todos los demás aspectos, y los ven sólo en cuanto el aspecto cultural los refleja. Omiten el grado en el cual el aspecto cultural es altamente derivado de la práctica social restante, y lo dan por primario, por matriz de la que emergen todos los problemas. Se dirigen entonces a la antropología cultural para buscar directivas. Pero como ésta hace otro tanto respecto a todos los problemas del orden cultural, las cuestiones sociales básicas quedan soslayadas e indirectamente resueltas. Las directivas que se pueden extraer entonces no son más que recetas teóricas meramente intelectuales, ideológicamente sesgadas para una práctica social traspuesta y eludida.

Reconocimientos y Efugios —

Es tal la contundencia de los problemas a nivel educacional que las teorías antropologistas no pueden dejar de reconocerlos. En realidad su tarea es responder a ellos y ya al nivel del reconocimiento, en la selección y ponencia de los problemas comienza su tergiversación. Claro que aquí pueden seducir y parecer abiertos. Los autores norteamericanos menos conservadores suelen admitir la carencia de una orientación general teórica, y observan con preocupación el abandono de las posiciones ilusoriamente democráticas de Dewey por tendencias de sesgo autoritarista. También respecto a las indagaciones por fundamentos, reconocen que los educadores han sido absorbidos por las

urgencias inmediatas de sus tareas, por el burocratismo y el trajín de la especialización, desentendiéndose de ellas. Suelen denunciar acertadamente a los sectores más conservadores y en especial a la enseñanza confesional, por presuponer un orden trascendente fundado en concepciones de tipo metafísico, al cual pliegan al individuo por medio de la educación. Enjuician que se considere que la tarea educativa sea adoptar el individuo a lo establecido simplemente. Empero incurren en exceso al considerar que toda determinación de la legalidad objetiva de los procesos culturales y educacionales (como la que posibilita el marxismo) sea una concepción metafísica trascendente, y que su aplicación sea una deformación de la personalidad según abstracciones también. Incurren en tal extremo idealista llevados por un idealismo operacionalista, confunden la objetividad de la cultura, no aprecian su grado de independencia relativa y el campo de su legalidad. Con un aparente criticismo ponen bajo la vulgar rúbrica de totalitarias, junto a las concepciones metafísicas y las teocráticas, a la marxista, pero todo lo anterior ha mostrado que esto no es más que una asimilación verbal que mejor les cabe a los que la hacen y su resultado es también plegar al educando a lo establecido.

Reconocen la desintegración de los sistemas educativos. También su manera de actuar diferentemente según los niveles sociales; y el hecho de que el desempeño de las funciones educativas por capas medias lleva a juzgar a las inferiores por estándares inadecuados, por las pautas de su modo de vida y las de las clases superiores. Y reconocen muchas insuficiencias didácticas obvias. Para la resolución de todos estos problemas y muchos otros, entienden que hay que recurrir a la antropología, tanto en la planeación de la educación, como en la formación de los maestros para que tomen conciencia del problema cultural, como en la elaboración de las pautas didácticas, recomendando la introducción en la enseñanza de nociones y categorías de la antropología. El cambio, entonces, para resolver los problemas, según esto, no es sino una actuación sobre la conciencia social, de sentido idealista. Claro que muchas nociones de la antropología cultural pueden ser útiles, pero es menester una cuidadosa reinterpretación de ellas. En esto queda todo el ampuloso proyecto de fundación antropológica. ¿Y la sociedad? Tal cual. Pero otras fuerzas vienen abriendo camino por el ser social, por la propia realidad cultural.

el instituto normal y la escuela de práctica

MABEL MIGUES DE ALVES

- 1) ORIGEN HISTORICO DEL PROBLEMA.
- 2) EVOLUCION EN NUESTRO PAIS.
- 3) ESTADO ACTUAL DEL PROBLEMA.
- 4) PLANTEO INTEGRAL DEL PROBLEMA y SOLUCIONES.
 - a) Aspecto doctrinario.
 - b) Consecuencias administrativas.
 - b') Principios generales de administración.
 - b'') Soluciones.

1) ORIGEN HISTORICO DEL PROBLEMA.

Para ver con claridad algunos problemas resulta imprescindible llevar a cabo un estudio genético, ver cómo se plantearon en su origen. Esta metodología, si así puede llamársele, nos permite echar luz sobre las fuerzas que actuaron y vienen actuando, y nos hace factible la explicación del momento presente.

a) ETAPAS EN LA FORMACION DE MAESTROS

D) Etapa empírica

Si echamos una mirada retrospectiva sobre el proceso que ha seguido la formación de maestros, vemos primero al maestro que se forma únicamente en base a la **práctica**. Hace lo que ha visto hacer. Se aplica fundamentalmente a la imitación. Este período responde a un concepto del maestro muy limitado: Sólo debe enseñar a leer y a escribir. Este carácter se vio acentuado en la Edad Media, al ser maestros los clérigos cuya finalidad no está en esta vida, y consideraban a los conocimientos elementales que impartían, como medios para conocer las verdades reveladas. En este período lo fundamental era la práctica, nadie pensaba que la tarea de enseñar a leer y escribir pudiera ser objeto de preparación y fundamentación teórica previa, ni de crítica posterior.

Más tarde, comenzaron a surgir espíritus ilustres que adelantándose a su época criticaron las formas de enseñanza utilizadas y elaboraron nuevos métodos y técnicas (Comenio, Montaigne, etc.).

Al mismo tiempo empezaron a surgir nuevos

conceptos en Psicología, Psicología del Niño, etc. Ya no bastó pues, el maestro formado en el hacer diario. Se fue estructurando lentamente la Ciencia de la Educación. Al maestro empírico lo sustituye inevitablemente el maestro formado en instituciones docentes especiales, donde alterna horas de teoría y horas de práctica. Esta última actividad tuvo siempre su lugar preponderante. Vemos, por ejemplo, en el sistema Lancasteriano, basado fundamentalmente en la imitación de la práctica de otro maestro.

Los países origen de las Escuelas Normales, fueron Alemania (seminarios), Francia, España, etc., de donde luego pasaron a los países de América Latina, siguiendo el mismo esquema. Viendo esta rápida evolución, del maestro eminentemente práctico al teórico-práctico y sus condicionantes científico-pedagógicas, comprendemos que se repitió en líneas generales en casi todos los países americanos. Se crearon también Escuelas Normales encargadas de coordinar todo lo relativo a la formación teórico-práctica del maestro. La Escuela, de ser centro donde el maestro se formaba por imitación a otro, pasa, al cambiar los fundamentos de la preparación del maestro, a convertirse en auxiliar de la Escuela Normal.

La educación, de arte peculiar se transformó en ciencia, al niño se le reconoció una individualidad digna de ser estudiada, el bagaje cultural a transmitir se enriqueció y entonces ya no bastó con la práctica, pero repito, al crearse las escuelas e Institutos Normales, se centró toda la dirección y coordinación de la misma en éstos. Lo prueba la referencia permanente en la literatura y documentos pedagógicos a "las Escuelas de Prácticas — anexas a las Escuelas Normales".

2) EVOLUCION EN NUESTRO PAIS

También en nuestro país vemos el mismo proceso: el maestro empírico que hace su práctica y luego rinde examen frente al Instituto de Instrucción Pública.

En 1876 se crea el cuerpo de Practicantes, quienes sustituyeron a los ayudantes, practicándose además para recibirse luego de maestro. El estudio teórico lo realizaban particular-

mente. Dice Araújo: "Esta reglamentación vino a llenar el vacío que hacía sentir la carencia de la Escuela Normal".

En 1880 se funda la Escuela Normal aunque ya había habido intentos anteriores que no pudieron concretarse. Al reglamentarse su funcionamiento se observa que la Directora toma bajo su control todas las **clases profesionales y superiores**.

1904. Le suceden varios decretos interesantes sobre la Práctica Magisterial:

1) La Práctica de 3er. año queda a cargo de la Directora del Instituto.

2) La Directora del Instituto tiene la Dirección de la Práctica, en su ausencia es el Director de Práctica.

1907. La Directora del Instituto puede proponer los maestros de Escuela de Práctica junto con la Directora de Práctica.

1914. REGLAMENTO DE PRACTICA. La práctica de observación estará a cargo de las Maestras Directoras de las Escuelas de Práctica, pero recibirán las instrucciones de la Directora del Instituto.

"La dirección general de la Práctica de todas las alumnas del Instituto Normal corresponde a la Directora del mencionado establecimiento; la dirección particular a la Dirección de Práctica".

Como la Práctica debe realizarse en Escuelas Rurales, trabajos con varias clases y pocos elementos, la práctica de observación y las rurales deben ser resorte **exclusivo** de la Directora del Instituto.

SUPERINTENDENCIA GENERAL DE PRACTICA. "Entiende en toda la práctica de la República. Está formada por el Instituto Técnico y la Directora del Instituto. En el interior la práctica se hará en Escuelas que designe la Super-Intendencia previo informe del Instituto Normal, que mantendrá sobre ella una **activa constante vigilancia**".

En el mismo año se señala respecto a que la atribución fundamental del Director del Instituto con la Práctica Magisterial es a los efectos de lograr la **CORRESPONDENCIA DE LOS ESTUDIOS TEORICOS CON LA PRACTICA, VISITAS DE ESTUDIOS Y OBSERVACIONES**.

1919. Por decreto del Consejo Nacional de Administración, se deroga la Super-Intendencia de Práctica Magisterial; dice en su artículo 4º): "Confírese a la Insp. Técnica del Consejo, la dirección superior y contralor de la Práctica a que se refiere el artículo anterior. Asimismo, se confiere a dicha oficina la **INSPECCION DE LOS INSTITUTOS NORMALES A OBJETO DE ASEGURAR LA UNIDAD DE LA ENSEÑANZA NORMAL EN SUS DOS FASES, TEORICA Y PRACTICA**".

1935. Adscribese a la Dirección de los Institutos la Insp. de Escuelas de Práctica Magisterial.

1938. Regl. de Org. general de Práctica: "Las Escuelas de Práctica y asimiladas dependen de la Dirección del Instituto Normal como cátedras de Metodología y Práctica docente".

1939. 1º "Créase la Inspección Nacional de

Práctica con el cometido de orientar la Práctica Magisterial.

2º) "Dependerá hasta nueva disposición directamente de la Dirección General. Tendrá como los Institutos Normales la relación directa que sea absolutamente necesaria para su acción, pero en todo otro caso esa relación o cualquier otra se efectuará por intermedio del Director General. Comer a esa Inspección..."

A pesar de ser un poco larga esta fría exposición de reglamentaciones, la juzgo imprescindible para fundamentar mi posición al respecto.

Al principio he manifestado que seguiría un método evolutivo por los aportes que puede proporcionar a la solución de este problema que constituye las relaciones entre Escuela de Práctica e I. Normal.

En base a los datos antes aportados puede dividirse claramente el proceso en dos etapas: 1) La primera se extiende hasta 1939; 2) Y a partir de entonces, con marchas y contramarchas, hasta hoy.

PRIMERA ETAPA. Al fundarse la primera Escuela Normal para formar maestros, los que la crearon, así como los que la dirigieron primero, comprendieron que no era lógico ni posible que se fraccionara artificialmente la formación de un profesional. Esto que hoy para nosotros es problema, —el título del tema lo está diciendo—, para ellos no existía como tal. La personalidad es indivisible, la formación profesional no puede distorsionarse artificialmente en mérito a un burocratismo que no existía a principios de siglo. ¿Qué indicaba la lógica? Que aquella persona encargada de dirigir la institución formadora de maestros, fuese la que orientase toda su preparación: teoría y práctica unidas. Desde ser la directora la que dirige personalmente la práctica y los estudios profesionales de los cursos más avanzados en 1904, hasta —por la consecuencia lógica del crecimiento del alumnado— ser la supervisora y orientadora de las actividades de práctica, es la confirmación del principio anterior. En el interior también el director tiene activa vigilancia. Sucesivamente en 1935, 1936 y 1938, se mantiene sin variantes fundamentales el principio de que la **ORIENTACION, VIGILANCIA**, de la práctica magisterial, dependen en forma primordial del **INSTITUTO NORMAL**, institución que da la tónica en este aspecto.

SEGUNDA ETAPA. 1939. A partir de esta fecha, encontramos que la línea evolutiva, lógica, se tuerce. Se crea la **INSPECCION DE ESCUELAS DE PRACTICA**. Por las fundamentaciones que se dan para el nombramiento directo del titular de este cargo, parecería que factores extraños al mero interés docente, jugaron para que la nueva Inspección se separara de la vinculación natural con el Instituto Normal.

La creación de esta **INSPECCION DE PRACTICA**, separada del Instituto, no tenía objeto. Lo que la hacía específica, como para ser diferente de la Inspección Departamental, era que sus escuelas atendían un aspecto distinto, que tenía vinculación directa con la formación del maestro, y, por ende, debía estar subordinada a la dirección de los Institutos Norma-

les. No obedeció a ningún principio de organización administrativa racional la creación de Escuelas de Práctica. La nueva autoridad debió ser la Inspección de Enseñanza Normal, involucrando la supervisión de todos los servicios concernientes a la FORMACION DE MAESTROS. En 1953 se elimina al Director del Instituto Normal, en la elección del Director de la Escuela de Práctica, resolución que se reconsidera en 1954.

3) ESTADO ACTUAL

De lo dicho anteriormente se puede concluir que la situación actual de total divorcio entre la teoría y la práctica en la formación del maestro, es el resultado del error cometido en 1939. De ahí en adelante la separación es casi total, librada al entendimiento personal entre los jerarcas de cada sector.

Con el Plan Ferreiro y las reformas que estableció, se mantuvo la separación. La Inspección de Escuelas de Práctica —y decir, Inspección es decir ESCUELAS DE PRACTICA— dependió de la División E. Primaria, mientras que el Instituto Normal, directamente del Director General. Escuelas o Institutos se separaron ya sin posibilidades reglamentarias de encontrarse. La única vinculación se realiza a través del Director de Escuelas de Práctica, que es profesor de Didáctica. Como tal, está supervisado por la Dirección del Instituto, pero a su vez, como Director de Práctica, en su labor con los practicantes, está directamente vinculado al Inspector de Práctica. Este funcionario —el I. de Práctica— no tiene reglamentariamente ninguna vinculación con los Institutos Normales.

Esta situación, se ha agudizado después de la aprobación del Reglamento de la I. de E. Normal (12/1965), el cual sella la separación entre la Insp. N. de Práctica y la de E. Normal, y, por ende, entre Escuela de Práctica e Instituto Normal.

Los errores cometidos por los ADMINISTRADORES de E. Primaria, al fragmentar un proceso único pueden justificarse en 1939, pero en 1961 y 65, ya no. En 1958 habíase llevado a cabo en Washington el seminario sobre "Planificación de la Educación", que incluso es inspirador de los fundamentos de la reorganización de 1961 (Legislación Escolar Tomo XXIII). Hace ya algunos años que se habla de Organización y administración científica al estilo de la Organización y Administración industrial (Taylor y Fayol).

Analicemos ahora el capítulo V de la Resolución del Consejo de Enseñanza Primaria aprobando la "Organización del Dpto. de actividades escolares, material, didáctico y ayudas audiovisuales". Si leemos tanto sea los "cometidos" como las "Obligaciones fundamentales" del Inspector Coordinador nacional de Escuelas de Práctica (hoy ha cambiado de denominación), no aparece por ningún lado la lógica vinculación que debiera existir con la **preparación teórica del futuro maestro**.

Si seguimos al Capítulo VI, De los Inspectores Supervisores de Escuelas de Práctica, encontramos el mismo problema, ninguna refe-

rencia a la relación con la División E. Normal, la cual a su vez, dependía jerárquicamente de la Dirección General de E. Primaria.

Esta última División no tiene además un jefe único, que centralice todas las actividades que le son inherentes a la Formación del Maestro, sino que en forma inconexa cada una se relaciona con la Dirección General.

Esta hubiera sido la oportunidad de reorganizar todo el servicio de la Enseñanza Normal.

1965. En este momento se hace ya visible la necesidad de reorganizar esta última División. Razones fundamentales de crecimiento del servicio, sobre todo, la oficialización de Institutos en todo el interior del país, obligan a pensar en un nuevo servicio que centralice todo lo concerniente a la Enseñanza Normal; en una palabra, se le pone cabeza a la División creada en 1961. En esta circunstancia se organiza la Inspección de Enseñanza Normal.

Otra oportunidad que se pierde para reorganizar integralmente el servicio tan importante.

En su artículo 3º, inciso a), dice: "...compete a la I. N. de E. Normal la organización y supervisión (orientación y fiscalización) de la E. Normal en **todos sus aspectos**, no obstante toma uno sólo: la formación teórica y coloca sus relaciones con los servicios encargados de la Práctica docente en un plano de "coordinación" y "enlace".

Por supuesto que los técnicos que elaboraron el Reglamento sintieron el problema pero no llevaron a fondo las soluciones.

Más adelante en el artículo 7º, incisos b) y c), la "coordinación con la I. N. de P. todo lo referente a la mejor vinculación entre estudios teóricos y prácticos". Por la experiencia sabemos que en este tipo de vinculación administrativa la "coordinación" es tan poco categórica que conduce a relaciones laxas difíciles de controlar y que dependen en última instancia de la buena voluntad de los jerarcas.

REGLAMENTO PARA LA SUPERVISION DE LA PRACTICA EN EL INTERIOR (10/9/68)

Con este último reglamento, vemos que una vez más queda completamente excluido el Instituto Normal, de toda participación en la orientación de la preparación práctica del maestro. Los distintos profesores que integran sus cuadros no tienen posibilidades reglamentarias de aportar sus conocimientos y el alumno magisterial siente su preparación fragmentada.

De lo antedicho se deduce que la separación entre Inspección de E. Normal e Inspección de E. de Práctica es cada vez mayor. Consecuencia: entre E. de Práctica e Institutos Normales, su única relación es a través de sus profesores de Didáctica (Directores de Escuelas de Práctica) quienes a su vez se ven sometidos a una doble fiscalización: la del Supervisor de C. de la Educación y la del Inspector encargado de Práctica docente.

4) PLANTEO INTEGRAL DEL PROBLEMA Aspecto doctrinario

Analicemos la naturaleza de la **Práctica Docente**: constituye un hecho complejo que tiene

fundamentos de ORDEN CULTURAL (materia que se va a enseñar), PSICOLOGICOS (conocimientos de los procesos mentales del niño y sus reacciones en una edad determinada); y DIDACTICOS (procedimientos de enseñanza); todo aunado bajo una Teoría General de la Educación, la que no se hace tan evidente como las anteriores pero que es el espíritu que los unifica.

El Instituto Normal tiene todos esos especialistas pero ninguno de ellos aporta sus conocimientos en el momento oportuno en que el estudiante maestro debe hacer la síntesis de toda su preparación — LA PRACTICA DOCENTE.

Concluimos: SURGE DE LA NATURALEZA MISMA DE LA PRACTICA DOCENTE, LA NECESIDAD DE UNA VINCULACION DIRECTA ENTRE EL INSTITUTO NORMAL Y LA ESCUELA DE PRACTICA.

CONSECUENCIAS ADMINISTRATIVAS

- a) Principios generales de administración.
- b) Soluciones.

Se ha constituido un lugar común de nuestra organización escolar, la creación en forma "adventicia" de dependencias, divisiones, departamentos, etc., si bien algunas veces responden a auténticas necesidades del servicio.

Todo acto administrativo que de origen a nuevos servicios, debe estar precedido por:

1º) "Delimitación" clara del problema para poder establecer todas sus vinculaciones, causas, etc.;

2º) "Fijación del objetivo" que nos proponemos para solucionar el problema delimitado;

3º) "Elaboración" del plan de trabajo para concretar el objetivo;

4º) "Organización";

5º) "Ejecución";

6º) "Control";

7º) "Evaluación";

8º) "Corrección".

Desde un punto de vista técnico administrativo, podemos decir que no se cumplieron ninguna de estas etapas, al crearse la Inspección de E. Normal, última vez que pudo reorganizarse este servicio.

Existen, además, principios reconocidos como elementales en toda organización y administración científica: uno de ellos es el de UNIDAD DE MANDO. Significa que los funcionarios reciban en los distintos "niveles operativos" las comunicaciones u órdenes con sentido de unidad y por un solo canal evitando la duplicidad de órdenes e interpretaciones diversas sobre el mismo asunto.

En el problema que estamos tratando, este principio se viola permanentemente.

El Director de Escuelas de Práctica recibe orientaciones en lo concerniente a Didáctica, del Supervisor de C. de la Educación y en lo que concierne a la Práctica Docente del Insp. de Escuelas de Práctica, dependiendo el primero de la I. N. de E. Normal y el segundo de la Inspección N. de Práctica.

SOLUCIONES

Entendemos que debería ponerse en funcionamiento el esquema anterior para superar la actual situación.

1) Planteamiento integral del PROBLEMA: Enseñanza Normal en su doble aspecto teórico y práctico, los cuales son inseparables; sus vinculaciones con otras dependencias del servicio;

2) El objetivo, sería una REORGANIZACION TOTAL DE LOS SERVICIOS que tienen ingerencia en la formación de maestros;

3) Planificación: elaboración de un proyecto que creara un Departamento, División o Inspección, etc., que respondiera a los objetivos propuestos;

4) Organización del Plan teniendo en cuenta el elemento humano, funcionarios, personal técnico directamente involucrado en él;

5) Ejecución;

6) Control de la eficacia del acto administrativo;

7) Evaluación; si se han cumplido los objetivos propuestos o no, factores que intervinieron;

8) Corrección.

Pensamos que la lógica relación entre Escuela de Práctica e Institutos Normales, no se logrará desde abajo, sino que, debe efectuarse a través de la Reorganización total de los servicios que sirven a la formación del maestro.

Por la modificación de la actual estructura de la Inspección de E. Normal, consistente en la inclusión inmediata de la Inspección Nacional de Escuelas de Práctica, como una supervisión más, y dependiendo directamente también, como las otras Supervisiones (Humanidades, Ciencias, C. de la Educación), del Inspector Nacional de E. Normal, única forma de lograr efectivamente y en forma permanente, la ansiada coordinación. De esta forma, la actividad de la E. de Práctica estaría asistida permanentemente por el profesor de Psicología del Niño, de Pedagogía, de Psicología de la Educación, de Ciencias Físicas y Naturales, quienes al estar supervisados directamente por especialistas en dichas materias, nos aseguran que el conocimiento que llega al niño, está permanentemente al día, evitándose de este modo, el hecho común de muchos maestros con varios años de actuación, que se encuentran ya alejados del movimiento cultural, no obstante formar parte de los cuadros de las Escuelas de Práctica.

La Inspección Nacional de E. Normal por intermedio de la Supervisión de Ciencias de la Educación ha sentido el problema en toda su dimensión, y, buscándole una salida que contemple el estado actual de la administración, planificó durante el año 1968, Jornadas de Didáctica que se llevaron a cabo exitosamente en todos los departamentos. La finalidad de las mismas fue hacer comprender a Profesores de los Institutos Normales, Directores de Escuelas de Práctica, Estudiantes de Magisterio que, su acción, coordinada permanentemente, debiera estar dirigida hacia la labor práctica escolar.

Pero, por supuesto, esto no basta, solamente abre una posibilidad de colaboración, que corre el riesgo de hacerse efectiva únicamente ante la presencia de los Sres. Supervisores y desaparecer luego.

Cuaderno Pedagógico



9

MARGARITA ISNARDI

En el momento que preparamos este número nos anuncian el fallecimiento de Margarita Isnardi, gran personalidad nacional, integrante de este fraternal equipo de maestros en lucha que se llama Revista de la Educación del Pueblo.

Ha sido su prematura desaparición una sorpresa dolorosa para nosotros, por nuestra antigua amistad. Y para la cultura de la República, para la educación especialmente, se trata de un golpe irreparable. Maestra, profesora, psicóloga de excepción, Directora del Instituto Normal de Rivera, conferenciante, guía, combatiente del pueblo, en todos los aspectos comenzaba a dar los frutos de una larga experiencia y una singular sabiduría acumulada desde muy temprano.

No se nos ocurre otro homenaje mejor que incluirla, viva, en este número que irá a manos de los educadores, al corazón del pueblo, que ella no abandonó un instante y que no la defraudó. Tomamos, pues, un fragmento de "La lucha por ser Hombre", un libro cuyos originales acababa de entregarnos generosamente porque era para SU editorial, la Fundación Editorial "Unión del Magisterio", que ella ayudó a crear.

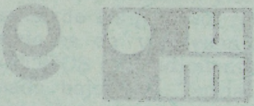
Se trata de un aspecto, muy limitado, de los fundamentos de una obra de enorme valor, que tendrá una repercusión muy grande en el trabajo de nuestros educadores. Porque analiza los problemas del niño con dominio teórico pero porque realiza el análisis lúcido del hecho concreto y de su contexto social desde el ángulo del pueblo, como lo enseñó Henri Wallon, su gran maestro.

Nuestro homenaje consiste, pues, en fijarla en su palabra y en su imagen e, inevitablemente, viva en la pasión por la ciencia y por la humanidad.

Marzo de 1970



Margarita Isnardi, primera de la izquierda, en una reunión de maestros en la ciudad de Rivera durante la época del gran combate contra el macartismo, junto a Juan L. Pons, Selmar Balbi y otros delegados del magisterio.



psicología reflexológica (fragmentos)

MARGARITA ISNARDI

Anteriormente hemos hablado de las experiencias de Séchenov, Thorndyke y Pávlov sobre los reflejos del cerebro.

La palabra "reflejo" fue mencionada por Descartes para describir la actividad nerviosa más elemental: el "arco" que lleva la excitación del **órgano receptor** (externo o interno), pasando por una célula o grupo de células nerviosas, al **órgano efector** (músculo o glándula).

La rígida posición de Descartes, que no sobrepasó los automatismos, fue también retomada por Spencer para interpretar los procesos psíquicos como reacciones fisiológicas.

La dificultad del pasaje de lo fisiológico a lo psíquico se mantuvo a través de fantasías interpretativas y fue difícil llegar al criterio somatista.

Séchenov y Thorndyke buscaron caminos mucho más complicados y sus aportes fueron valiosos, por el estudio de la actividad cerebral y sus reflejos.

Pero esto ya supone hablar de reacciones, comportamientos, conductas, adaptación... Para interpretar la vida psíquica es necesario aclarar, previamente, muchos pasos.

La capacidad de reaccionar no es propiedad específica del hombre y de los animales evolucionados. Se la encuentra en toda la materia viva, en la que la irritabilidad (sensibilidad y movimiento) responde al agente provocador. Una ameba en caldo microbiano, estimulada por una vorticela, alarga sus pseudópodos y trata de incorporarla. Los infusorios reaccionan a una gota de ácido, alejándose o acercándose. Félix Le Dantec, en sus libros "La lutte universelle" y "La mecánica de la vida", interpreta la lucha de los coloides, la asimilación de las diastasas y la conquista del espacio no sólo por la materia viva (una papa que crece y toma lugar y sustancias que transforma en papa), sino que también proyecta a los gases y a la materia inerte respuestas en forma de "cambios de estado", por la acción de fuerzas exteriores. Por ejemplo, combinaciones químicas, expansión, movimientos ató-

micos, moleculares, vibratorios. Los gases se expanden y "luchan" por conquistar espacio.

Las leyes de la Física, de la Química, de la Biología, de la Neurodinámica nos informan sobre fuerzas universales que rigen la Naturaleza.

Por eso, hablar de reacción en psicología obliga a delimitar campos: ¿Cuándo la reacción es fisiológica y cuándo es psicológica?

De aquí parte el problema de las dicotomías y el camino que nos lleva a la "psicología de la reacción", entre las que se ubican la psicología objetiva de Bechterev, la reflexología y el conductismo.

También revive el viejo debate y crítica del dualismo, del determinismo y del mecanicismo que privó en el siglo pasado.

El sujeto y el mundo exterior se vinculan objetivamente a través de fenómenos regulares, determinantes, recíprocos, cambiantes, que le permiten al sujeto adaptarse, satisfaciendo sus necesidades. Sujeto es **mundo**, así como el mundo es **sujeto**.

Cuanto más complejo es el ser, más elaboradas, complicadas y dialécticas son esas vinculaciones; por consiguiente, la adaptación es más flexible y previsible. Tanto, que el individuo se libera de ella.

Cualquier modificación rápida o insólita del medio actúa sobre el organismo, estimulándolo. Su reacción es la respuesta modificada.

Como hablamos de organismo, consideramos que esa respuesta será global, unificada y se traducirá en un comportamiento adecuado. Esto es una reacción psicológica.

Estudiar este comportamiento o conducta y descubrir las leyes fisiológicas internas que rigen la responsividad del sujeto frente al estímulo, es la tarea de la psicología objetiva.

El conductismo se dedicó, como ya vimos, a describir las conductas relacionadas con el estímulo o con los estímulos externos, de una manera objetiva, prescindiendo de los procesos internos, subjetivos, del animal y, más tarde, del hombre. No entra al análisis de los elementos reflejos primarios, sino que enfoca el comportamiento global. No

explica el **pasaje** de lo somático a lo psíquico. Su preocupación fundamental es observar las variadas conductas en relación con la estimulación simple o compleja, menospreciando la finalidad.

En los seres que no poseen sistema nervioso, la irritabilidad es la propiedad fundamental de la reacción. En los animales que lo poseen y en el hombre, la actividad refleja es la propiedad esencial de la actividad nerviosa, y sustituye sin perder su esencia, a la irritabilidad. Biológicamente, como planteaba Richet, la función de relación del animal, que es la que interesa al psicólogo, se traduce en recibir las estimulaciones del medio exterior (sensibilidad) y luego reaccionar sobre él (movimiento).

Esa reacción es producto de toda la organización de la estructura nerviosa que pone en acción a los equipos integrativos a los que contribuye la actividad celular.

Al estudiar las reacciones más elementales que se incluyen en una ley biológica común, universal, lo difícil es captar el momento biológico, cuya complejidad ya involucra lo psíquico además de lo fisiológico y se traduce en una modificación conductual.

Cuando mencionamos "el reflejo" (aislado, por supuesto), lo definimos como la reacción natural, elemental, rudimentaria del tejido neuronal del sistema nervioso, Innato, congénito, hereditario, responde maquinal, proporcional y uniformemente al estímulo. Respecto a éste, su dependencia en intensidad y especificidad es estricta.

Los reflejos son actos que pueden ser muy simples o muy complejos cuando se integran a una función superior.

Mantienen la preservación de la vida frente al medio. No se modifican ni progresan, pero cumplen con su función vital, incluso cuando el individuo no lo desea. Por ejemplo, pestañear en un examen ocular, hacer arcadas en un examen de garganta, estornudar si un estímulo actúa en cierta región de la pituitaria.

Por eso se dice que no son funcionalmente adaptables. Hacen siempre lo mismo. Los reflejos son, pues, una conexión definida entre los fenómenos del exterior y el individuo a través del sistema nervioso.

Aparecen oportunamente en la evolución madurativa del hombre. Pueden perderse en caso de enfermedad o extinguirse de acuerdo con ciertas leyes que Pávlov comprobó. Pasó en ellos el proceso **condicionamiento** y enunció los principios que rigen la actividad nerviosa superior, la función de los grandes hemisferios.

Pávlov llamó **INCONDICIONADOS** a esos reflejos absolutos. Por lo tanto, el reflejo incondicionado viene de la especie, es inmutable, vigente, se mantiene siempre con la misma capacidad de reacción. Mediante los reflejos incondicionados, el animal o, indudablemente, el hombre, mantienen su

equipo reactivo primario en la adaptación al mundo exterior, pero "son inadecuados para asegurar la existencia continuada del organismo, especialmente de los animales de organización más complicada, que, privados de su alta actividad nerviosa, se convierten en inválidos y, abandonados a sí mismos, pronto dejan de existir". ("Los reflejos condicionados", I. P. Pávlov. Pág. 40).

Si el animal tuviera, apenas, ese equipo reaccional primario dado por los reflejos incondicionados, su capacidad vital sería muy pobre, automatizada, muy limitada para la adaptación a un mundo tan rico y variable. Las experiencias con perros y gatos decerebrados, donde los reflejos condicionados no se cumplen porque son propiedad de la corteza, estos animales viven pero son incapaces de luchar por su existencia. Por desgracia, la psicología nos da ejemplos de personas reducidas al mismo estado por haber sufrido agresiones cerebrales.

Concretando: en estas reacciones nerviosas elementales donde la corteza no interviene, aunque actúen cadenas de reflejos incondicionados, la actividad psicológica no existe. Son reacciones puramente fisiológicas.

Para que se cumplan ciertas condiciones imprescindibles al comportamiento independiente, libre, factible de modificaciones, es necesaria una organización nerviosa superior perfeccionada:

a) Diferir la reacción (no responder inmediatamente al estímulo, lo que supone "memoria").

b) Una energía poderosa que contenga, frene, la respuesta automática, permitiendo diferirla.

c) Transferir lo inmediato de la respuesta en una reacción retardada mediante el **tiempo** y que esa reacción se aprecie como conducta visible.

Pávlov, después de mencionar las experiencias de Thorndyke, Beerlexküll, Jennings y enumerar la diversidad de reflejos del animal, expresa: "El medio que rodea al animal es tan infinitamente complicado y se halla en tan continuo movimiento, que el también complejo sistema animal, debido a su misma complejidad, tiene las mayores probabilidades de ponerse en equilibrio con él. ("Los reflejos condicionados". Pág. 39).

Lo psíquico supone un cambio notorio en el comportamiento, una modificación que se manifiesta en conductas independientes y flexibles. Es la plasticidad del sistema nervioso en su actividad superior, la que permite esa flexibilidad, puesto que es a la vez, **síntesis integradora** de complejas estimulaciones internas del organismo (reflejos mecánicos preformados, secreciones glandulares...) y de los estimulantes que vienen del exterior a través de las sensibilidades. Merced al **análisis** de la corteza que discrimina lo útil y necesario de las necesidades del

sujeto, entre tantas estimulaciones se forman las **conexiones** estables.

Observar las conductas de los individuos, estudiar sus cambios orgánicos y nerviosos, buscar las leyes integradoras, objetivamente, como se observan los movimientos de protozoarios en los líquidos de cultivo para anotar sus **respuestas** sin tener presente los fines, los valores, ni la conciencia, es ubicarse en la más extrema posición de la psicología objetiva: el **conductismo watsoniano**.

Hemos visto anteriormente cómo el psicólogo americano dedicó gran parte de su vida al estudio del comportamiento animal realizando experiencias muy ingeniosas (recordemos, entre otras, su entrenamiento de ratas) y caracterizando un método de observación animal que más tarde mantuvo en el análisis de las conductas humanas. No buscó los procesos del mecanismo reflejo, sino las conductas reactivas globales ante la estimulación. En una palabra, el **comportamiento (behaviour)**. La psicología como ciencia natural. Bechterev, autor de la psicología objetiva, es menos extremista que Watson. Siguiendo las enseñanzas de Séchenov, quien reduce a manifestaciones musculares la expresión externa de la actividad cerebral, amplía al maestro y acepta lo que ni Séchenov ni Watson aceptaron: que en los niveles superiores del sistema nervioso, en la actividad nerviosa superior, se **correlaciona una cualidad subjetiva** con los procesos fisiológicos que se realizan allí.

Bechterev, trabajando con perros por la misma época que Pávlov, pero independientemente, busca en la zona motriz del corte procesos correlativos y llama "reflejos asociativos" a los que se extienden por la corteza. Como Pávlov, estudia las relaciones internas del organismo con los terrenos encefálicos, atribuyéndoles importancia primordial a los fenómenos viscerales y cardiovasculares como zonas terminales de los reflejos.

Bechterev estudia la personalidad e incluso su patología (neurosis = histeria-psicosis) partiendo siempre de lo fisiológico, con su criterio objetivo de observación. En su obra fundamenta, precisamente, los principios y métodos de la psicología objetiva, que desde Séchenov podría llamarse **reflexología**, pero esa denominación se le adjudicó a la psicología pavloviana.

Pávlov, como ya lo comentamos, comenzó tempranamente sus investigaciones fisiológicas al lado de sus maestros y más tarde las continuó en su laboratorio con sus discípulos. Recordemos cómo fue estricto en su postura objetiva y en la exigencia de no mezclar terminologías. Sus investigaciones sobre glándulas digestivas y regulación nerviosa del aparato circulatorio, su método de incisiones para evitar la narcosis y su descubrimiento del **reflejo condicionado** al investi-

gar el proceso de los reflejos incondicionados lo llevan a la teoría del condicionamiento. Un campo muy fértil en comprobaciones le abren perspectivas ignoradas en el estudio de la actividad nerviosa superior. En 1901, se hace merecedor del Premio Nobel, y atrae la atención del mundo científico europeo y americano.

Comienza su experimentación reflexológica por el elemento más simple: el **reflejo incondicionado**, como él llamó al reflejo natural que ya hemos descrito. Partiendo de este reflejo, logró un planteamiento dinámico y estructural: la totalidad reaccional del organismo y las leyes de la actividad nerviosa superior, sin perder de vista que el organismo es un **todo** integral y reactivo, sujeto a múltiples crisis y contradicciones aparentes. Su teoría no contraría la postura del materialismo dialéctico y no es digna del "monismo" que algunos críticos le atribuyeron.

Recordemos cómo, desde el principio de sus investigaciones, fue contrario al estudio anatómico del órgano aislado, criticando la negación que esto suponía al sincronismo biológico del plan interno de vida.

Henri Wallon, en su libro "Problemas de la teoría psicológica", comentando las discrepancias conceptuales entre Sherrington y Pávlov por un lado y Lashley por otro, define así su método de trabajo, en la pág. 32: "Quiso buscar sus conclusiones sólo sobre comprobaciones precisas. Si hizo de los reflejos la base del comportamiento y de la vida psíquica, fue porque en lugar de realizar el análisis en cierto modo estático, como el relojero que desmonta las partes de un reloj, no los separó jamás de las circunstancias en que se producían. Recalcó que los reflejos no están vinculados de modo inmutable a los excitantes específicos, sino que, según la ocasión, pueden ser provocados por impresiones cualesquiera. Distinguió así dos tipos de reflejos: los que son provocados por excitantes que les son propios, por ejemplo los movimientos de atrapar, masticar o deglutir y las secreciones salivares o gástricas ante la presencia de los alimentos. Estos son reflejos biológicos, que el individuo hereda de la especie; están como inscriptos en su organismo y son asimilables a los "instintos". Su asiento está en la médula espinal, el tronco cerebral y las formaciones subcorticales. Pero a estas reacciones, fijadas por la evolución filogenética, la corteza cerebral de los grandes hemisferios superpone lo que Pávlov denominó **ACTIVIDAD NERVIOSA SUPERIOR**. Afluyen aquí no solo las impresiones sensoriales que están en relación con el mundo exterior, sino también las que responden a las diferentes acciones que tienen su sede en el organismo, y en consecuencia, las acciones reflejas de todo tipo. Entre una y otras se pueden establecer vínculos de tal modo que, con ulterioridad,

el excitante específico puede reemplazarse por un excitante cualquiera con el que está vinculado. Pávlov denominó reflejo condicionado a este nuevo reflejo, y al primitivo o específico, reflejo incondicionado”.

Su actitud fue comenzar experimentalmente por lo “simple” para lograr la comprobación expuesta en la teoría. Mientras haya suposiciones, decía, no estamos actuando científicamente. Necesitaba perseguir el hecho en sí, al “Señor Hecho”, como él lo llamó. Fue insistente en cuanto a considerar solamente las reacciones que podía captar objetivamente, pues trabajando en ciencia no puede anteponerse lo que se interpreta o se supone. Su método fue realmente objetivo.

El gran saldo de Pávlov en esta etapa de la psicología objetiva es descubrir que a la reacción incondicionada (natural del organismo frente a las **propiedades esenciales** del estímulo, físicas o químicas) se le pueden condicionar reacciones que responden a las propiedades **secundarias** de los estímulos, por ejemplo, el sonido, el color, la forma, que no están directamente relacionadas con el papel fisiológico de los reflejos. A esas propiedades secundarias Pávlov llamó **señales**. Veamos la importancia que él les asigna: “Si bien el estímulo señal toma parte en aquellos reflejos, comparativamente simples, no es, sin embargo, este el punto más importante. La característica esencial de la alta actividad del sistema nervioso central, de la que hemos de ocuparnos, y que en los animales superiores pertenece por entero a los hemisferios, consiste, no en el hecho de que los **estímulos señales** inicien reacciones reflejas en el animal, sino que en condiciones diferentes, estos mismos estímulos pueden iniciar reacciones reflejas, completamente diferentes, e inversamente la misma reacción puede ser iniciada por diferentes estímulos”. (Obra cit., pág. 39).

Es la riqueza inabordable en reacciones dinámicas de los hemisferios cerebrales lo que caracteriza la adaptación flexible y exitosa del animal y del hombre al medio cambiante y complejo, donde debaten su existencia.

Pávlov llamó reflejos condicionados a ese **reflejo señal** y, para demostrar que su naturaleza no variaba del reflejo absoluto, es decir, que seguía siendo refleja, dio un símil muy preciso: “Tomemos como ejemplo una instalación telefónica. La comunicación la podemos efectuar de dos maneras. Mi gabinete puede conectarse directamente con el laboratorio por medio de una línea privada o bien de un modo directo por intermedio de la central. Pero el resultado, en ambos casos, es el mismo. La única diferencia estriba en que en el caso de la línea privada existe un cable permanente de unión, mientras que en el otro caso es preciso una conexión preliminar establecida por la central. En un caso la comunicación es siempre direc-

ta; en el otro caso, es necesaria una operación adicional hecha por la central. Exactamente lo mismo sucede en los casos que estudiamos. En el reflejo innato la vía es completa y previamente establecida, mientras que, en el caso de reflejo o señal, la vía tiene que ser establecida y completada por los hemisferios cerebrales”. (Otra cit. Pág. 48). Llamó innatos o reflejos de la especie o reflejos de conducción a los **incondicionados**. Reflejos adquiridos, reflejos del individuo o reflejos de conexión, a los **condicionados**.

El trabajo de investigación en la formación de estos últimos reflejos le llevó a Pávlov años de comprobaciones para enunciar luego las leyes clásicas del condicionamiento, unidas no sólo a las respuestas musculares de Séchenov, sino, fundamentalmente, a las glandulares. Las experiencias sobre los reflejos alimenticios y defensivos son clásicas y por conocidas no hacemos referencia a esos procesos (secreción de saliva, señales de ataque, etc.). Recordemos lo fundamental: al excitante natural se le pueden condicionar estímulos neutros (que nada tienen que ver con la necesidad fisiológica) y con el tiempo estos estímulos neutros pueden sustituir a los específicos. Basta que los estímulos neutrales se presenten concomitantemente o precedan breves instantes (según los casos) al estímulo verdadero. Por ejemplo, que el silbato (neutro) coincida o preceda a la carne (estímulo verdadero) un número determinado de veces. (**Relación tiempo**). Con la **repetición**, el estímulo neutral sustituye al absoluto o verdadero, ocasionando la misma reacción (en este caso secreción salivar).

El animal es capaz de responder a la estimulación del medio asociando “reflejos multiformes de adaptación”. Dice Wallon en “Problemas de teoría psicológica”, enfrentando la crítica idealista “:... y que en un cierto nivel de complejidad y de sistematización, los reflejos sean idénticos a la conciencia bajo las formas del conocimiento, los sentimientos, las intenciones o la voluntad. Estos efectos son debidos a la actividad de la corteza, a la **actividad nerviosa superior**” (pág. 42).

Cuando hablamos de la posición de Pávlov en la psicología experimental, algo adelantamos sobre sus experiencias de condicionamiento.

Recordemos el uso de dos tipos de estímulos: el polvo de carne y una solución de ácido. Estudiando la acción nerviosa en las glándulas digestivas le dedica especial interés a las glándulas salivales.

Practicándole una fistula al animal (generalmente perros), puede conectarle a la glándula un tubo que recogerá la saliva agregada cuando el alimento (polvo de carne) entre en contacto con las mucosas. La finalidad es medir la cantidad de saliva segre-

gada, para cuantificar la reacción del animal a la estimulación.

La nutrición, como la circulación y la respiración, es una cadena de reflejos vegetativos que se producen automáticamente. Tienen una finalidad de preservación vital. Sus centros están en la médula y los primeros sectores del cerebro. El basamento experimental es que el elemento sensitivo se relaciona con el elemento motor para las variadísimas funciones vitales de detalle o de conjunto (actividad, movimiento, secreción...). Se provoca el reflejo natural. Pávlov quiso separar la reacción refleja de la instintiva, que, por otra parte, cuestionó como reacción independiente. "Por el momento, no hay un acuerdo completo en lo que se refiere al parentesco entre estas reacciones (instintivas) y los reflejos, y por lo tanto, discutiremos esta cuestión muy cuidadosamente" (Pávlov. "Los reflejos condicionados", Pág. 33).

Además, la "reacción instintiva" implica casi todos los comportamientos y él quería estudiar las reacciones incondicionadas a los estímulos específicos y las reacciones condicionadas, adquiridas, a los estímulos neutros. Al poner la carne en contacto con las mucosas bucales, se produce, de inmediato, el reflejo salivar que es innato, perdurable. Es **defensivo**, porque la saliva protege las mucosas de las instancias irritantes. (Pávlov lo acentuaba con gotas de ácido). Contribuye a la función **alimenticia**, pues empapa el bolo y contribuye a los cambios químicos. Hay dos tipos de saliva: la acuosa, que protege las mucosas, y la **musina**, que es necesaria para el acto digestivo. Cuando el estímulo no es apto para la alimentación, no se produce sino saliva defensiva. Por ejemplo, frente al ácido, a la arena o piedrecillas se produce saliva acuosa, pero **no** mucosa. Si es un alimento, se producen las dos favoreciendo el tránsito esofágico. La primera comprobación de Pávlov: Hay una reacción incondicionada del organismo para el acto vital que debe cumplir necesariamente.

Segunda: Comprueba que la secreción salivar se produce también a la **vista del alimento**. Aquí comienza la derivación, puesto que la visión no integra necesariamente el acto alimenticio. Lo comprobó exhibiéndoles carne a los perros recién nacidos que nunca la habían probado. No reaccionaban produciendo saliva. **La visión de la carne se asocia** al reflejo incondicionado alimenticio después de la experiencia. Es un nuevo reflejo dado por la experiencia. Pávlov lo denominó "reflejo **condicionado natural**".

Pudo apreciar que no sólo a la vista de la comida se producía la asociación con el reflejo incondicionado (salivación). También el ruido de los pasos del encargado de suministrar la pitanza, el golpe de la puerta, el choque de los platos, se **asociaban** como

estímulos a la reacción incondicionada. Se realizaba, entonces, una nueva conexión entre el mundo exterior y el organismo, agregada a la incondicionada mediante el **alimento**. Esta nueva conexión, reflejo condicionado, sólo puede establecerse sobre la base de un reflejo innato, incondicionado, **ligado a la vida**. Sin él, nada puede condicionarse. Es otra conclusión de Pávlov. Sobre la base de los reflejos incondicionados pueden vincularse a la vida del animal o del hombre, infinitas conexiones con el mundo exterior, naturalmente, por la **experiencia**, o provocados en el laboratorio.

"El requisito fundamental es que cualquier estímulo externo que sea la señal de un reflejo condicionado, se sobreponga a la acción de un estímulo absoluto" (Pávlov. Obra citada).

La experiencia enriquece continuamente el equipo básico-reflectal fisiológico del organismo, pero ese condicionamiento novedoso será siempre la sobreestructura de los reflejos incondicionados. Favorece "la adecuación psicológica".

El reflejo condicionado enriquece "el campo" del individuo, puesto que, no estando el estímulo en **contacto** con los órganos receptores (ojos, boca, oído medio interno), es capaz de cumplir su función reactiva, si se cumplen ciertas condiciones que Pávlov describió con precisión; entre ellas, la concomitancia es el estímulo (relación tiempo), la cualidad del estímulo asociado, la **repetición** del acto condicionante, etc.).

Además observó que el animal respondía anticipando la reacción refleja a la señal (la vista de la comida, preparación del ataque frente a ciertos estímulos alejados del específico, como galope de caballos, toque de caza, etc., y, sin ver a la hembra, cuando ésta se acercaba, la excitación sexual). Por ejemplo, el venado o cualquier animal de caza pone en acción mecanismos defensivos cuando sus perseguidores están aún lejos de su vista.

Pávlov afinó estas experiencias condicionantes preparando el terreno de la investigación. Usó animales privados de comida por muchas horas, perros en celo, un laboratorio aislado de ruidos impropios, para observar la agudeza de la necesidad fisiológica, al activarles su estimulación **natural**. Siguiendo con la estimulación alimenticia empezó a experimentar las leyes del condicionamiento. Acompañaba la pitanza de un silbato, o de un círculo rojo, o de un estímulo eléctrico... **Buscaba estímulos neutros muy alejados del interés del animal**.

Si durante varios días, a la hora estipulada, se le administraba la comida al animal, precedida unos segundos por un disco rojo que el perro advertía, al cabo de cierto número de **repeticiones** rigurosas en sus condiciones, bastaba la presencia del círculo rojo (estímulo concomitante) para que apa-

reciera la secreción salivar en el tubo. El disco rojo había **condicionado** el reflejo. Lo mismo se comprobó con silbatos, sonidos de distintos tonos y otros estimulantes concomitantes a la pitanza. Se había realizado una conexión discriminativa con un estímulo externo neutro, efectuada por la corteza cerebral, único órgano analizador y conector. En la superficie encefálica pueden establecerse conexiones en cualquier punto. Las excitaciones se irradian y se conectan con los distintos centros estimulados, estableciéndose conexiones complejas, que desaparecen rápidamente. Son temporarias y dinámicas.

Así, la excitación del centro olfatorio se concita con la excitación del centro gustativo y también con el auditivo cuando los estímulos olfativos, gustativos y auditivos concomitantes a la comida se entremezclan. No olvidemos, además, los movimientos del animal que espera su alimento y todas las excitaciones internas. Volvemos a insistir: este trabajo corresponde a la **ACTIVIDAD NERVIOSA SUPERIOR**, cuyas leyes Pávlov comprobó con minuciosidad objetiva.

Dijimos que los reflejos condicionados, vínculos conectores de la corteza, son transitorios, temporarios. Pero, si esas conexiones se **refuerzan** con el estímulo absoluto (la comida, en el último ejemplo), estas conexiones pueden hacerse cada vez más fuertes. Bastará que un centro se estimule para irradiar su excitación al otro. Es uno de los principios más importantes en el condicionamiento: "el principio del reforzamiento del estímulo".

Del mismo modo, si los estímulos neutros no son acompañados por el absoluto (comida) un número de veces consecutivas, las conexiones comienzan a desaparecer, se extinguen. (La extinción es otra propiedad de la actividad cortical). Pávlov hacía notar que el reflejo reciente se **inhibía** con más facilidad que uno más antiguo, **consolidado**. Llamó inhibición externa temporal a este proceso y la diferenció de la inhibición externa, permanente, que es aquella que no

pierde su acción con la repetición (el caso del ácido, por ejemplo). Igualmente, hace notar la actividad selectiva de la corteza, donde alternan predominancias definidas de reflejos más fuertes sobre otros más débiles, complicando las relaciones temporales. Demostró también la finísima discriminación del animal frente a estímulos complejos. El reflejo condicionado puede responder exactamente a una forma, a un determinado número de vibraciones del estímulo y ser ciego frente a pequeñas diferencias modificantes del estímulo. Por ejemplo: responde a un círculo rojo, pero es indiferente frente a una elipse roja muy cerca al círculo. Responde a 500 ciclos de vibración, pero no a 550 ciclos. Fueron innumerables y prolijas al máximo sus experiencias.

Hemos mencionado dos grandes funciones de la corteza:

a) Analizar los estímulos seleccionando las excitaciones útiles y extinguir o inhibir las inútiles.

b) Sintetizar varios estímulos concomitantes mediante su capacidad conectora, asociativa.

La corteza es, pues, un vastísimo sistema de asociación e integración, porque la excitación cortical se **irradia** a diversos centros. Cuando no se refuerzan, se extinguen, pero no desaparecen totalmente. Con un estímulo **fuerte** pueden reaparecer (asociación vestigial). La extinción está unida a la inhibición. Cuando el estímulo es negativo, desaparece, pero no se agota la excitación; puede reaparecer.

Los reflejos condicionados desaparecen si se extirpa la corteza, como ya lo dijimos. Ella es su base operativa. Por eso, se los llama **corticales**. Pávlov demostró su similitud en cuanto a naturaleza con otros reflejos que existen en los distintos sectores del sistema nervioso: médula, bulbo, tronco cerebral y mesencéfalo. Todos tienen la misma estructura (vías aferentes, centros nerviosos, vías eectoras que van a músculos o glándulas).

ante el alumno nuevo

AMELIA MASSE

**"Te amo, y he llegado a tí para
librarte y no para encadenarte y
aniquilar tu infancia". René Hubert.**

Cada año que se inicia un nuevo contingente de niños ingresa a Enseñanza Primaria y Enseñanza Media. ¿Cuáles son sus aspiraciones? ¿Qué esperan de la enseñanza? El educador que los recibe, maestro, profesor, maestro de taller, llega a colmar en alguna medida las esperanzas de padres y alumnos?

Si preguntamos a los adultos que nos rodean, encontraremos que la mayoría de ellos conserva recuerdos de su etapa escolar, y sobre todo, del primer año. Quienes cursaron estudios de Enseñanza Media, con seguridad no han olvidado sus experiencias de éxito o fracaso en esta rama de la enseñanza. Esto muestra la fuerte carga afectiva que impregna el comienzo de cada nuevo ciclo escolar. Las vivencias se tornan tan intensas que permanecen a lo largo de la vida.

En nuestro medio estas etapas están marcadas por los 6 y 13 años, dos momentos especiales en el desarrollo físico, psíquico y social.

El niño que ingresa a primer año, tiene alrededor de 6 años de edad; hasta ahora su actividad más importante ha sido el juego; desde ahora, el aprendizaje pasará a ocupar un lugar de preeminencia en su vida.

Pero, ese solo dato, edad, no alcanza a asegurarnos de que el niño esté en condiciones de adaptarse al nuevo grupo social, pasar varias horas con un adulto-maestro y junto con otros niños.

Precisamente, la madurez para seguir el curso estará dada por sus posibilidades de incorporarse al grupo como miembro participante y su aprovechamiento de la enseñanza.

Si además las aspiraciones de los padres se ven cumplidas en lo que la escuela brinda a sus hijos, la marcha del niño será más o menos exitosa, teniendo en cuenta su madurez, sus habilidades, su estabilidad emocional.

Estos puntos podríamos decir que son vá-

lidos para nuestra escuela pública; si tuviéramos que caracterizarla diríamos que sus ideales son los propios de la clase media: personal reclutado esencialmente en esta clase, aspiraciones propias de la misma, en fin, sub-cultura de clase media.

Los niños de este grupo social no tendrán mayores dificultades.

El primer choque de ambas sub-culturas, por nombrar el más evidente, se da en el lenguaje; y el niño deberá adaptarse al que se habla en la escuela, diferente en muchos aspectos al de su hogar.

No puedo dejar de relatar algo que sucedió en cuarto año de escuela: antes de salir al recreo, un niño se acerca, y seguramente molesto por alguna observación, pero en tren de secreto nos pregunta: Señorita, usted en su casa no habla así, ¿no? Sin duda, este niño se había atrevido a decir lo que muchos piensan cuando observamos alguna incorrección en su expresión. A través de cuatro años de escuela, dos lenguajes, el de "la casa", y el de "la clase" permanecían separados.

La gran mayoría de los niños que ingresan hoy a nuestras escuelas, sin embargo, lo hacen con expectativa de éxito, quieren ir a la escuela, ésta ya no es más el lugar donde lo van a "enderezar" o "corregir", pero para que esto no se frustre es fundamental la relación afectiva que se establezca con el maestro, la imagen que el niño se forma de su maestro y que depende en primer término de la personalidad del mismo.

El niño de primer año muy difícilmente discute la autoridad de su maestro, ya que aún no posee el sentido crítico suficiente para hacerlo pero, sin lugar a dudas, las actitudes del niño en el grupo, las relaciones niño-maestro, niño-grupo van a estar directamente relacionadas con la personalidad del educador. Otros factores de gran importancia que se suman a éste son la atmósfera general de la escuela, la posición

que ésta ocupa en la comunidad, barrio, zona, la actitud de los padres y adultos hacia la misma, el prestigio que pueda gozar, en fin, en la opinión pública.

Diversos estudios sobre las características que los niños consideran más importantes en sus maestros coinciden en los puntos siguientes:

"actitud no autoritaria, cooperación con los alumnos para resolver sus problemas, amabilidad y consideración para cada uno, paciencia, variedad de intereses, formas agradables de trato y presencia también agradable, "juego limpio", sentido humorístico, carácter sociable, conducta uniforme, interés por los problemas de sus alumnos, capacidad de adaptación, disposición para reconocer y elogiar, habilidad poco común para enseñar algunas materias". (1)

Esta imagen del "maestro ideal" no es muy distinta a la del profesor ideal que en nuestro medio estudió la Prof. Magda Louzán en grupos liceales. Transcribimos los datos más importantes:

"Físico atractivo, elegante; da sus clases en actitudes diferentes, con voz clara, natural y con ritmo lento. Mantiene una disciplina natural, por la sola presencia de su personalidad, sin inspirar temor o inhibiciones en los jóvenes y la familiaridad y bromas que hace y permite a los alumnos, sirven para hacer más amena su clase, pero nunca para alterar el orden. Se interesa por los problemas de los alumnos, los trata como un amigo mayor, dándoles consejos e interpretando sus problemas; simpático, sociable, alegre, comunicativo, de buen humor, amigo de anécdotas y chistes, con una posición optimista frente a la vida. Posee sentido de justicia y ecuanimidad, al mismo tiempo que de bondad y tolerancia, y en la distribución de notas no exagera las bajas. Posee conocimientos profundos o medianos de su asignatura, pero los sabe transmitir con precisión y claridad. No tiene apuro para retirarse del liceo y se queda al salir de clase conversando sobre temas ajenos a los pedagógicos" (2)

De esta lista de características, algunas de orden pedagógico y otras de tipo psicológico, apuntamos en primer término el sentido de justicia. En el escolar, ya en segundo año vemos aparecer esta exigencia. Las primeras protestas que aparecen en los niños hacia su maestro son las que tienen que ver con las diferencias que percibe en el trato maestro-alumnos: otra de las características que los niños estiman desde temprana edad se refiere a la actitud no autoritaria. Más adelante aparece la comprensión de los problemas personales y los otros rasgos anotados. Max Marchand dice: "El contenido de la vida afectiva del alumno es a menudo el fruto de la posición sentimental del educador: el autoritario desatará el temor inhi-

bitorio del alumno, el que busque hacerse querer provocará reacciones de complacencia, el que se muestre perverso suscitará sentimientos y actitudes de oposición que conducirán a una educación contraria a la propuesta. El educador se presenta siempre como dueño de elegir una actitud y una conducta particulares ante sus alumnos". (3)

Marchand marca tres perspectivas en la relación educativa: primero, el maestro que quiere ignorar completamente el interés y la vida íntima del alumno; segundo, aquel que en vez de desconocerlos sistemáticamente se preocupa por la vida del alumno con la intención de conquistarla, y de apropiársela orientándola hacia sí mismo; en tercer término, la unión armónica del maestro-alumno se expresa a través del conocimiento de la vida infantil y juvenil respetándola, y actuando para enriquecerla tanto del punto de vista intelectual como afectivo.

Es en esta pareja educativa que docente y alumno se unen en una verdadera situación de intercambio. Nuestro viejo sistema de enseñanza media, con profesores para cada materia, parcelando el conocimiento y fragmentando el tiempo, torna muy difícil una buena relación alumno-profesor. Este debe correr de un grupo a otro, de un liceo a otro y en gran cantidad de casos no conoce a sus alumnos si los ve fuera del aula.

A nivel de la enseñanza industrial, el maestro de taller es el que puede entablar un verdadero contacto afectivo, por estar varias horas con los alumnos en una actividad que permite una rica comunicación. En el taller, las manos van creando y en ese hacer el alumno vuelca su interés, sus afanes y sus dificultades y esfuerzos. Es por esto que son los profesores que más conocen al alumno; no importa solamente la cantidad de tiempo, sino la calidad del contacto humano que allí se establece.

Sabemos que muchos compañeros a pesar de la tiranía de tiempo y programas hacen esfuerzos para conocer a sus alumnos. Esto no es fácil en cuarenta y cinco minutos dos o tres veces a la semana.

El primer esfuerzo que debemos exigirnos como profesores es liberarnos de la tendencia a considerar a los alumnos como nombres escritos en una libreta.

Otro peligro a recordar es el encasillar al educando en una categoría; "irregular del carácter", "deficiente mental", "atrevido", "mal educado", "no sirve para nada", se emplean a veces con extrema ligereza y pueden decidir el futuro del joven.

El alumno que percibe la rotulación se defenderá de muy distintas maneras: se tornará agresivo, indiferente, perezoso; a su vez pondrá un rótulo a su maestro o profesor: severo, malo, injusto.

Esto lleva inevitablemente al fracaso edu-

cativo y al decir de Marchand se traduce por la completa supresión de la libertad del alumno.

"El educador estará presente en clase, en la medida en que asigne importancia a la existencia completa de cada uno de ellos".

"Si queremos definir la tarea educativa podríamos decir que es la confrontación móvil de dos seres en situación y de dos liber-

tades, limitadas por su recíproca presencia" (4).

Sólo así el educador se liberará de la rutina que implica la corrección de deberes escritos, el mantener la libreta al día, el conservar la disciplina.

Y entonces sí podrá sentirse el goce de un trabajo educativo creador de vida verdadera.

(1) "Psicología del niño escolar". G. Clauss-H. Hiebsch. Editorial Grijalbo, pág. 73.

(2) "Trabajo de las IV Jornadas uruguayas de psicología" pág. 333 y 334.

(3-4) Max Marchand "La afectividad del educador" Editorial Kapeluz, pág. 21, 129.

Bibliografía: Max Marchand. "La afectividad del educador" Editorial Kapeluz.

manualidades en clase jardinera

M. DE CASTRO DE FRANCOLINO

1) La planificación de las actividades manuales.

Selección de los contenidos y distribución de los mismos en función del tiempo.

Establecidas las características sociológicas del niño de clase Jardinera y teniendo en cuenta la importancia del factor de maduración para el aprendizaje, el maestro debe resolver qué estímulos puede y debe dar al niño de esta edad para realizar una labor educativa exitosa.

La planificación previa le permitirá transitar por caminos más seguros en su labor. Se sostiene con acierto que la planificación (sobre todo en educación preescolar) debe caracterizarse por su gran flexibilidad, que debe dar posibilidad de continuas evaluaciones, revisiones y reajustes.

También es cierto que la improvisación, sujeta al libre juego del interés del preescolar, refresca y vivifica la educación en esta etapa. Pero la improvisación nunca puede ser la norma en ningún campo de la educación. En primer lugar, es necesario fijarse un fin o un objetivo general.

¿Qué nos proponemos en última instancia, con las actividades manuales en la etapa preescolar? A nuestro entender, el fin último es el de **proporcionar experiencias educativas mediante la satisfacción de intereses presentes en el infante.**

Conviene que transcribamos aquí la determinación que hace John Dewey de lo que es una experiencia educativa, porque ella guiará toda la orientación de nuestro trabajo.

En su libro "Experiencia y educación" Dewey dice: "La creencia de que toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia no significa que todas las experiencias son verdadera o igualmente educativas. La experiencia y la educación no pueden ser directamente equiparadas una a la otra. Pues algunas experiencias son antieducativas. Una experiencia es antieducativa cuando tiene por efecto detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias. Una experiencia puede ser de tal género que engendre embotamiento; puede producir falta de sensibilidad y de reactividad. Entonces

se restringen las posibilidades de tener una experiencia más rica en el futuro.

Una experiencia puede ser inmediatamente deleitable y sin embargo provocar la formación de una actitud débil y negligente; esta actitud entonces llega a modificar la cualidad de las experiencias siguientes, e impedir que la persona obtenga de ellas lo que pueden dar de sí.

A su vez, las experiencias pueden estar desconectadas una de otras de tal suerte que aún siendo cada una de ellas agradable o aún excitante, no se hallen unidas acumuladamente entre sí. La energía entonces se dispersa y la persona se convierte en un ser atolondrado. Cada experiencia puede ser vivaz, animada e "interesante" y sin embargo, su falta de conexión puede engendrar artificialmente hábitos dispersivos, desintegrados, centrífugos. La consecuencia de la formación de tales hábitos es la incapacidad de controlar las experiencias futuras".

Más adelante dice Dewey: "La cualidad de cualquier experiencia tiene dos aspectos. Hay un aspecto inmediato de agrado o desagrado y hay su influencia sobre las experiencias ulteriores. Lo primero es evidente y fácil de juzgar. El efecto de una experiencia no se limita a su apariencia. Ello plantea un problema al educador. La misión de éste es preparar aquel género de experiencias que, no repeliendo al alumno, sino más bien incitando su actividad, sean sin embargo más que agradables inmediatamente y provoquen experiencias futuras deseables".

En base a estos conceptos expresados en forma tan clara y completa por el gran pedagogo y que nosotros creemos válidos también para la educación preescolar, es que el acento de nuestro trabajo estará dado sobre la necesidad de que el maestro de clase Jardinera, seleccione, gradúe y planifique cuidadosamente las experiencias que proporcionará a sus pequeños alumnos. La actividad manual no escapa a estas normas.

El criterio de seleccionar experiencias para los preescolares en base al interés que les despierten o al agrado que les proporcionen es muy bueno pero no es suficiente. Aunque tomemos la actividad lúdica como el mejor medio y el único posible para la educación en esta edad, no debemos olvidar que la nuestra es una misión de edu-

cadores y nuestra responsabilidad es guiar el desarrollo proporcionando experiencias educativas.

La única manera de asegurar la conexión y la continuidad de las experiencias, para que éstas sean realmente educativas y estimulantes, es la planificación de las actividades por parte del maestro en base al estudio de las características psicofisiológicas del infante al que están destinadas. Esta planificación implica selección, seriación de dificultades y distribución en el tiempo para asegurar adecuada frecuencia y continuidad de las experiencias y el equilibrio con otro tipo de experiencias educativas.

Aun si tomamos el principio del placer que proporciona la actividad al infante o más bien el de oportunidad para el juego placentero al que adherimos universalmente las maestras de preescolares, cabe preguntarle lo siguiente:

¿Sabemos bien cuáles son las actividades que proporcionan agrado al infante? ¿No menospreciamos sus posibilidades relacionándolas muchas veces con la facilidad de realización, con la ausencia de obstáculos, con la sistemática exclusión de frustraciones?

A los efectos, y para completar esta necesaria disgresión transcribimos las palabras de Roger Gal en el Informe de Jornadas Internacionales de la OMEP. París. Unesco 1966:

"La alegría según la verdadera doctrina no es lo opuesto al esfuerzo, sino que es en cierto sentido el sentimiento que lo domina y es una parte del esfuerzo mismo, del placer de vencer la dificultad, de superar la dificultad en la medida de sus fuerzas, una satisfacción que lo transfigura".

Volviendo a la planificación diremos que en segundo lugar la maestra de preescolares debe contar con una cantidad considerable de material bien seleccionado y adaptado al nivel de edad con el cual va a trabajar.

Luego, la distribución en relación al tiempo; el año escolar y períodos más cortos el trimestre, el mes, la semana, etc.

La planificación anual le permitirá entre otras cosas, el saber de antemano el material que va a necesitar. No hacer acopio de materiales que luego no va a usar, no desperdiciar dinero ni espacio de los armarios de que dispone. En suma, trabajar con economía y orden; ya habrá lugar para la actividad ocasional útil.

En la planificación general creemos que debe cuidarse de no supeditar las actividades manuales muy rígidamente a las unidades de trabajo que se van a desarrollar. Esto puede conspirar contra el escalonamiento necesario de las dificultades en las manualidades. Como ejemplo grueso: si tratamos el tema "El Circo", en abril, no tenemos por qué asociar a esa unidad el cono-

cido plegado del payaso, cuando a esa altura del año el niño no ha superado las dificultades de ese tipo de plegado.

Dentro de la planificación diaria de actividades, es recomendable que la manualidad sea ubicada en las primeras horas de trabajo ya que exige un esfuerzo de atención y disciplina que es más fácil lograr de los pequeños a primera hora, cuando no están fatigados o excitados.

Por último, la actividad manual puede constituir ella misma el centro de una pequeña unidad diaria de las que se adecúan tan positivamente a las características psicológicas del preescolar y que se popularizan cada vez más en nuestro medio.

2) FORMAS DE TRABAJO.

A) Según el grado de intervención del maestro en la realización:

- a) Manualidad dirigida.
- b) Manualidad libre.

La sobrevaloración del concepto de libertad en educación hace que tengamos siempre cierto prurito en hablar de actividades dirigidas sobre todo en la educación preescolar. En el caso de la actividad manual tal como la tipificamos en este trabajo no diferente a las técnicas expresivas y del juego libre de construcción, la intervención de la maestra en la dirección de la actividad es ineludible, por lo menos al principio.

En una encuesta que realizamos entre las maestras del Jardín N° 1 de Práctica en julio del corriente año 1969 (período de práctica de observación), vimos que todas ellas coincidían en algunos aspectos con respecto a este punto. En una primera instancia de enseñanza de la técnica (plegado, enhebrado, corte, etc.) la enseñanza de la manualidad tenía que ser necesariamente dirigida. Luego que el infante dominaba las técnicas (había manipulado materiales y herramientas bajo la guía de la maestra con miras a la realización de un motivo dado por ella) se le daba la oportunidad de recrear y crear libremente. Algunas maestras destinaban horas y días especiales a sesiones denominadas "taller de manualidades" en las que se pone al alcance de los niños bandejas con diversos materiales (papeles, cartones, cuerdas, cables, etc.) y con diferentes instrumentos o herramientas (tijeras, pinces, etc.).

Los pequeños usan entonces sus experiencias anteriores en ese sentido, eligen su propio material y unas veces recrean modelos ya dados y otras realizan verdaderas creaciones originales en un clima de completa y positiva libertad. La intervención de la maestra en estas sesiones de taller se limita a vigilar, a estimular, a ayudar a encontrar una solución cuando el niño se lo pide.

El relato de esta experiencia nos dispensa de entrar en la famosa polémica sobre

las actividades libres y dirigidas que vicia en cierto modo nuestra educación preescolar. Creemos que la oposición es más una cuestión de palabras que de hechos, y que ambas formas de actividad más que antagónicas y excluyentes son positivamente complementarias cuando rige un criterio inteligente por parte de la maestra.

B) Según el grado de individualización.

En este sentido entendemos que el problema es más arduo. En el período de la educación preescolar, dadas las características psicológicas del infante, nunca nos preocuparemos lo suficiente por hacer que la educación impartida sea lo más individual posible. Esta necesidad choca contra problemas prácticos graves que nos esforzamos constantemente por soslayar; el más importante de ellos: los grupos siempre muy numerosos que atiende una sola maestra.

En clase Jardinera algunas manualidades pueden ser enseñadas fácilmente en forma colectiva luego de lograr el adecuado clima de interés y atención en todo el grupo. (Plegados sencillos, enhebrados, puzzles, torneados, etc.). No impide que a cada paso la maestra deba recorrer una por una las mesitas vigilando el resultado obtenido por cada niño, reiterando en forma individual las explicaciones y las demostraciones cuando sea necesario.

La enseñanza realmente individual de una actividad manual es casi impracticable en nuestro ambiente debido al número de infantes. Puede hacerse ocasionalmente en alguna sección en el taller cuando algún niño solicita ayuda para un proyecto que él mismo se ha fijado.

Entre estas dos formas extremas hay una que trata de conciliar ambos extremos, que es practicable y que da muy buenos resultados en la práctica, para las actividades manuales y para otras actividades con preescolares. Es la técnica del trabajo por mesas que describiremos someramente.

Estando todo el grupo ocupado con material para actividad libre (juguetes de construcción, pinturas, libros, etc.), la maestra se sienta en una mesita con 4 o 6 niños a los que presenta un material preparado al efecto y propone una actividad manual determinada. Las explicaciones son así casi individuales; "puesta en marcha" en esa mesa la actividad, la maestra pasa a otra mesa donde repite el proceso. Puede continuarse este tipo de trabajo al otro día, según el grado de complejidad del motivo propuesto.

Limitaciones de esta forma de trabajo son las siguientes:

- a) Hay que planificar cuidadosamente todos los detalles que impliquen pérdida de tiempo y desorden del grupo;
- b) el resto del grupo debe contar con abundante e interesante material de juego;
- c) no debe hacerse a principio de año

cuando no están aún establecidos una serie de hábitos de conducta en el grupo como ser disciplina, orden, independencia para ordenar, trasladar e intercambiar el material sin alterar el clima de tranquilidad de la clase y sin solicitar la atención expresa de la maestra.

C) Tipos de manualidades según los materiales y las técnicas utilizados.

En la Clase Jardinera, el tipo de manualidades que se realiza más frecuentemente son las manualidades en papel. Este material que es abundante, económico, higiénico, flexible y estético ofrece múltiples posibilidades para la actividad manual en todos los niveles y de ahí su popularidad.

El papel resulta casi un intermediario entre los materiales blandos más apropiados para la expresión libre y los materiales de mayor resistencia que requieren otro tratamiento y un mayor esfuerzo para someterlos a un propósito.

El niño de Clase Jardinera no tiene todavía la habilidad manual ni la fuerza física necesaria para trabajar con cartones duros, corchos, piedras, etc. que sea necesario cortar, perforar, como tampoco puede manejar sin peligro algunas herramientas (cuchillos afilados, etc.). De ahí que algunos materiales y algunas técnicas queden excluidos de las actividades manuales en Jardinera.

Hay otros materiales que ofrecen en sí posibilidades interesantes para los pequeños, como la madera, pero las herramientas y las instalaciones que requieren (serrucho, martillo, banco de carpintero, etc.) los hacen antieconómicos y poco utilizables en la práctica. Cada maestra, por su parte, tiene distintas posibilidades de conseguir materiales diversos y atrayentes en cantidad suficiente para un grupo como ser, recortes de diversos plásticos, lañas, fibras, etc., desechados por la actividad industrial. La variedad en las manualidades es un factor importante para estimular el interés del niño. Esta variedad puede estar dada por el material o simplemente por los modelos propuestos.

A continuación enumeraremos algunos tipos de manualidades comúnmente realizados en nuestras jardinerías clasificándolos según la técnica aplicada: recortado — plegado de cuadriláteros, de círculos, de cintas de papel (acordeón, entrelazado), corte y plegado combinados — enhebrado — pegado — encolado — picado — torneado — construcción dirigida tipo puzzle o mosaico, etc.

CONDICIONES DE LOS MATERIALES Y DE LOS INSTRUMENTOS.

- seguridad
- buena calidad
- número suficiente
- higiénico
- económico.

Al tratar las condiciones de los materiales y las herramientas, insistimos en la con-

dición que debe estar implícita en la selección de la actividad misma y por ende del material y el instrumento utilizados: deben ser adecuados a la edad del niño y a sus posibilidades físicas.

A veces el maestro deberá preparar una parte del material que necesite uso de herramientas o tratamientos que estén fuera del alcance de las posibilidades del niño.

3) PROCESO EN LA REALIZACION DE UNA MANUALIDAD.

A) Preparación previa por parte de la maestra.

La maestra debe saber de antemano exactamente lo que se propone hacer. Debe haber reflexionado previamente sobre las condiciones de ejecución, el empleo de las herramientas o utensilios necesarios. Hasta en el plegado más sencillo debe prever las dificultades que se presentarán y que deberá ayudar a superar. Debe pensar si la técnica aplicada ya fue adquirida, y si es nueva cómo la enseñará. Debe disponer de antemano la cantidad suficiente de materiales y herramientas.

Con preescolares de cualquier edad se aconseja que las dificultades presentadas no sean más de una cada vez.

B) Pasos en la conducción de la actividad manual.

a) Presentación del objeto a realizar.

En la clase Jardinera no es necesario que se trate de un objeto verdadero o útil. La representación convencional en papel, de un objeto común al que se dé con espíritu de juego un nombre: servilleta, pañuelo, etc., es suficiente motivación o estímulo para el niño pequeño dispuesto a animar con su imaginación cualquier trozo de material.

Es conveniente que la maestra realice frente a los niños ella misma el modelo antes de presentarlo terminado. Esta transformación del material frente a la clase provoca expectativa y participación interesada de los niños; muchas veces ellos mismos dan el nombre al producto terminado.

b) Observación metódica del objeto.

La maestra guía a los pequeños en un análisis de las características del modelo y las dificultades que se van a encontrar para la reproducción del mismo. Este momento pone en juego capacidades intelectuales que en el preescolar aún no están suficientemente instaladas como ser la comparación, el análisis, la síntesis, la organización temporoespacial y el razonamiento lógico en general.

Por esta razón, este momento tiene posibilidades educativas que es necesario aprovechar. La participación activa de los niños se logrará por medio de preguntas claras y rápidas, por ej.: ¿Qué material necesitamos para hacer este perrito? (papel, ca-

ble, etc.) o ¿qué hacemos primero?, ¿y después?

De cualquier modo, es necesario aclarar que este momento debe ser muy breve en lo posible, la actividad del maestro en el momento de la presentación será ejecutada con movimientos limpios, lentos y bien visibles, acompañado de lenguaje sencillo y claro y evitando las explicaciones verbales fatigosas.

Analizado el objeto y las dificultades que tiene, establecido el material necesario, dividido el trabajo de servicio de los materiales entre los mismos niños (este niño proporciona el papel a los compañeritos, aquél los pinceles o las tijeras, etc.) viene el momento de la realización misma.

C) Ejecución.

El maestro vuelve a comenzar el trabajo a la par que los niños, cuyo ritmo va pulsando y marcando. Al mismo tiempo el maestro va observando el trabajo de cada niño. Algunos terminan rápidamente sin seguir el ritmo lento de la mayoría. Si actúan con rapidez y al mismo tiempo con eficacia, si tuvieron éxito no deben ser contenidos ni presionados para que no se apuren. Si el adelantarse a las explicaciones los conduce al fracaso, ellos mismos lo comprenderán enseguida y es suficiente recomendación de cautela para el futuro. El maestro debe repetir pacientemente las explicaciones y los movimientos a aquellos pequeños que necesitan una explicación individual.

D) Crítica.

Terminada la actividad, la maestra debe estimular sin hipocresía, destacando las buenas cualidades reales de los trabajos, señalando los errores en forma cordial al mismo tiempo que enseña o ayuda a subsanarlos. El niño de Jardinera posee capacidad de autocrítica y sabe muy bien cuando su trabajo no responde al estereotipo "¡precioso!" que su maestra emite sin mirar, ante su trabajo y ante los trabajos de todos sus compañeros sin excepción...

E) Orden.

La formación de hábitos de orden y limpieza y el cuidado de los materiales y las herramientas es uno de los valores educativos de la actividad manual con preescolares, que debe tenerse en cuenta.

Esta formación de hábitos no ocupa un momento preciso dentro de la ejecución de una manualidad sino que tiene vigencia en todo el proceso, pero la colocamos como un último punto porque cuando este aspecto toma más importancia es al finalizar la actividad.

El maestro que planifica la actividad manual y la ubica dentro del plan diario debe prever el tiempo suficiente para la tarea de guardar los utensilios, los materiales so-

brantes y los objetos contruidos o en construcción. En esta tarea deben participar activamente todos los pequeños, que desde el principio deben de adquirir la mayor independencia posible en estas tareas mediante el acceso a los armarios donde se guarda el material, y preciso conocimiento del lugar de cada cosa.

4) REGISTRO Y EVALUACION.

El registro por parte del maestro de las actividades manuales realizadas con su grupo, no difiere en su forma de la usual para el registro de las demás actividades.

Vamos a analizar solamente algunos aspectos interesantes relativos al registro de la actividad manual.

Durante mucho tiempo las maestras de preescolares, además de registrar en la libreta reglamentaria la actividad manual realizada, guardaban como documentación y prueba de la actividad los trabajos de todos los niños del grupo. Se consideraba valioso, además, que al fin del año escolar los pequeños, junto con su carpeta de dibujos y pinturas llevaran al hogar la caja de manualidades. El enriquecimiento de esa "caja de manualidades" que iban a recibir los padres era en muchos casos una gran preocupación de la maestra, que solía desvirtuar el verdadero fin educativo de la actividad manual.

En la actualidad esta costumbre tiende felizmente a abandonarse. La psicología nos dice que el preescolar, prisionero aún del egocentrismo vive con intensidad el momento presente, no se proyecta al futuro, el interés por el pasado se destiñe rápidamente.

Según Gessell, el trabajo que construyó un niño hoy, que defiende celosamente de la actividad de los demás, al otro día suele no merecer ninguna atención de parte del pequeño autor. No tiene sentido pues obligarle a coleccionar en una caja sus trabajos manuales. No debemos, por otra parte, estropearle esa parte tan importante de su actividad manual: el momento en que somete a la incondicional admiración de los padres el trabajo recientemente realizado.

En el caso de los plegados, pueden repetirse más de una vez (al preescolar no le aburre este tipo de repetición); en una oportunidad se lo lleva a la casa y en la otra lo puede pegar en un cuaderno formando una pequeña y vistosa colección seriada que gusta repasar una y otra vez al agregar un nuevo ejemplar.

Otra práctica que siguen las maestras con vistas a facilitar la supervisión de ese aspecto de su labor, es coleccionar en una caja los trabajos de un solo niño.

Conjuntamente con el registro escrito de las actividades la maestra podrá ampliar esa anotación con un croquis, si lo desea, y con

datos tales como el número de niños que fracasó en la actividad, interés que despertó, etc. Estas anotaciones pueden servirle de base para la evaluación general de su labor en ese sentido y de utilidad para ajustar planes de actividad futura. (En la seriación, por ejemplo).

EVALUACION.

La evaluación es actualmente indispensable a todos los que deben dirigir o vigilar el desarrollo de un plan o de un programa. En la evaluación se determina hasta qué punto se han conseguido o se están consiguiendo los fines propuestos en el plan o programa. La evaluación no tiene lugar solo cuando el plan ha terminado, sino que debe ser periódica y en distintas etapas de la ejecución para poder realizar ajustes y adaptarse a variaciones no previstas.

Conviene que los métodos de evaluación sean lo más objetivos posible, sistemáticos y completos. (*Boletín de Educación de UNESCO*, enero-junio 1968).

Bruechner y Bond en la obra "*Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*" estudian los métodos de comprobación del rendimiento escolar. Estos sirven para determinar la medida en que han sido logrados los objetivos educativos, implica el uso de procedimientos que informen al maestro sobre los cambios operados en el comportamiento de los escolares. Estos procedimientos varían desde los tests standardizados hasta la observación esporádica y circunstancial de las reacciones del alumno en la clase y en cualquier parte.

Los autores dividen estos métodos en dos grandes grupos:

- A) los métodos cuantitativos o de medida
- B) los métodos de evaluación.

a) De los primeros dicen que constituyen la aplicación de unidades precisas y normas objetivas expresadas en términos numéricos, tales como puntuación media y desviación típica.

b) De los métodos de evaluación dicen que consisten en reunir datos de tipo cualitativo para los que no disponemos o a los que no se aplican las normas cuantitativas expresables en términos objetivos. Hace referencia a la acumulación de datos mediante procedimientos de carácter subjetivo como por ej.: entrevistas, cuestionario de intereses y observación de actividades.

"Durante varios años se ha experimentado un gran progreso en el orden de establecimiento de normas objetivas para la determinación del valor de los datos cualitativos reunidos mediante procedimientos de evaluación".

Creemos que dadas las características especiales de la etapa preescolar y de los productos de la actividad de los niños en esta edad, la aplicación de pruebas standardiza-

das para juzgar resultados en el campo de la actividad manual es poco practicable. En un último caso no sería una tarea que pudiera asumir la maestra de clase Jardinera con el grado de formación técnica que tiene en la actualidad.

En la Clase Jardinera la maestra del grupo está solicitada por muchas actividades y exigencias de atención constante en múltiples direcciones. No se dan las condiciones para que ella misma establezca situaciones objetivas de prueba, con el adecuado control de variables. Serían aplicables entonces los que Bruechner y Bond llaman "procedimientos menos rigurosos de evaluación". Dentro de éstos, los más practicables y con los que las maestras de preescolares nos estamos familiarizando cada vez más en la actualidad, estarían el uso de listas para la observación sistemática, escalas de estimación, tarjetas de puntuación, etc.

En el caso de la actividad manual, el registro de la cantidad de sujetos que la resolvieron satisfactoriamente, el número de los fracasos y sus causas aparentes, dificultad motriz, falta de interés, etc., implica una modesta pero muy útil y práctica forma de evaluación.

El hecho de que casi un 100% del grupo haya tenido éxito en una determinada actividad manual no debe inducirnos a pensar que fue bien elegida, que está bien ubicada como actividad educativa dentro del traba-

jo anual. Por el contrario, significa que le hemos proporcionado una actividad demasiado fácil, correspondiente a una etapa anterior del desarrollo, que no les dimos oportunidad de vencer ninguna dificultad.

Un éxito que no sobrepasa el 50% nos indica que hemos propuesto una actividad manual demasiado difícil a nuestro grupo.

Estas anotaciones que implican evaluaciones parciales pueden realizarse en forma sistemática y constituyen un valioso material de guía para la seriación de las actividades manuales en clase Jardinera y para elaborar la planificación futura correspondiente a ese campo.

Una evaluación total de la planificación anual del tipo que presentamos implica condiciones de objetividad más rigurosa y entraría en el terreno de la investigación. Supone un trabajo que abarcaría más de un año de labor; el control de actividades de por lo menos dos grupos de preescolares de similares características en la integración (grupo experimental y grupo testigo) y la participación de un equipo de investigadores.

Esta tarea amplia de evaluación necesita de la colaboración de las maestras de clase pero a nuestro criterio, debería ser coordinada a otro nivel (dirección o supervisión) y necesitaría del asesoramiento de un técnico especializado en investigación educacional.



comenio; su actualidad

ANTONIN SKARKA

Profesor de la
Facultad de Filosofía
de la Universidad Carolina
de Praga

En el año 1970, por iniciativa de la UNESCO, el mundo cultural conmemorará el 300º aniversario de la muerte de J. A. Comenio. El autor del artículo que insertamos, historiador literario, escribe sobre la vida, la obra y el significado de Comenio para la cultura mundial.

Entre los aniversarios culturales importantes que recordará el mundo intelectual en el año 1970 por iniciativa de la UNESCO, figura también el 300º aniversario de la muerte de Comenio. Con toda razón, pues, Jan Amos Comenio (Johannes Amo Comenius, el nombre con que firmaba sus artículos escritos en latín), tanto por sus actividades multifacéticas como por su significado cultural, pertenece no solamente a la nación checa de la cual salió, sino al mundo entero. Nació el 28 de marzo de 1592 en Nivnice, Moravia (cerca de Uhersky Prod). Después de haber cursado estudios en las escuelas nacionales y en las academias extranjeras, fue pastor de la Unidad de los Hermanos, pero solo brevemente. Los acontecimientos de la guerra de treinta años, trágicos para la nación checa, lo obligaron a ocultarse como un desterrado y finalmente (en 1628) abandonar la patria. Pero ni siquiera el extranjero le ofreció la felicidad de un hogar permanente. Tan solo los últimos catorce años de su vida, vivió más tranquilamente en Amsterdam, en los Países Bajos. Allí murió, como el último obispo de la rama checa de la Unión de los Hermanos, el 15 de noviembre de 1670. El lugar del último descanso lo encontró en

una sencilla iglesia en Naarden, hoy transformada en el Museo de Comenio.

La fama mundial la conquistó Comenio con sus obras consagradas a la nación checa. Su intención original era crear solamente para ella y en el idioma materno. En este orden de cosas se trazaba tareas tan exigentes que hoy día sería necesario solucionar y organizarlas en centros de trabajo especializados. El más atrevido fue su plan de crear la ciencia nacional, enseñando enciclopédicamente todas las ramas científicas. Con esto perseguía fines patrióticos, es decir, rescatar la ciencia checa del dominio de las influencias ajenas. Por otro lado, persiguiendo fines netamente sociales, luchó para alcanzar una especie de democratización de la cultura, para que esta fuera accesible incluso a aquellos que no tuvieran la posibilidad de obtener una educación superior. Es cierto que la situación política y cultural desfavorable destruyó esos planes, quedaron solamente escombros y modestos comienzos de los mismos, pero no los ahogó.

Ni siquiera en el destierro, Comenio dejó de dirigir su atención a elevar el nivel cultural checo, especialmente en la esfera de la enseñanza. Consideraba la esfera de la instrucción como el punto fundamental en

el esfuerzo reformista, para la restauración del Estado checo. A estos problemas reformistas está dedicada la extensa "Didáctica checa y el "Manual sobre jardines infantiles", es decir, lecciones sobre la educación de los niños en la edad pre-escolar. Ambas obras son obras de vanguardia, antecesoras de la pedagogía moderna.

Comenio pertenece al género de escritores que fueron no solamente científicos, e incluso polihistoriadores, sino, al mismo tiempo, artistas de la palabra, poetas. También en este terreno avanzaba por caminos nuevos, se esforzaba por lograr el renacimiento de la poesía checa, aplicando nuevos medios artísticos, adoptando el principio métrico de la prosodia antigua, y la técnica del estilo barroco, del cual fue uno de los principales precursores en la literatura checa, constituyendo su cima. Como poeta se sintió atraído por la temática didáctica y religiosa, especialmente plasmando en versos "Los salmos" en métrica antigua.

Como artista de la palabra, Comenio alcanzó su madurez especialmente en su prosa. Crea obras escritas con la sangre de su propio corazón cuando, aplastado por los golpes que sufrió él personalmente y la nación, escribe líneas de aliento para sus correccionarios arrastrados por la desesperación. Una profunda fe en la justicia divina y el sentimiento social con los subyugados y sufridos, son sus motivos rectores. Aunque estas manifestaciones están estrechamente ligadas con su época, no perdieron su atracción y su valor ni siquiera más tarde y daban fuerza a la nación en tiempos conmovidos, especialmente "El Triste", "Testamento de la moribunda madre de la Unidad de los Hermanos" y "La Voz triste".

Comenio culminó su arte de escritor en la alegoría "Laberinto del mundo y paraíso del corazón", en la cual opuso un espejo grotesco al mundo, a su astucia, disimulo y vanidad y edificó el modelo de una ideal comunidad cristiana alternando ya aquí en la tierra con Dios. Estas consideraciones culminan con el ensayo místico "Centrum securitatis", meditaciones sobre Dios como punto firme en la vorágine del mundo.

Tan solo en el destierro y en el ambiente ajeno, Comenio recurre al latín. Desde luego, el latín por sí sólo, a pesar de ser el idioma literario internacional de los intelectuales de entonces, no hubiera ayudado a Comenio a ganarse la fama y eco mundial. Obtuvo celebridad gracias a la novedad de sus ideas y el valor de sus obras. Ante todo, sus proyectos de reforma del sistema educativo, con nuevos métodos y textos de enseñanza tales como el manual del latín "Janua linguarum reserata" (La puerta de las lenguas abierta) y "Orbis sensualium pictus" (El mundo ilustrado), que hicieron famoso a Comenio, gracias a su temática moderna y la organización ingeniosa de las

materias de estudio.

Comenio esbozó sus consideraciones y sus planes reformistas en una edición monumental de sus obras didácticas, "Opera didáctica omnia" (1657-58). De las obras en ella comprendidas, aún hoy día despiertan interés "Didáctica magna" y "Schola infantiae", que en realidad salieron de la refeción de la Didáctica antigua y el manual sobre jardines infantiles. Ambas obras no fueron editadas en la época en que fueron creadas.

Con el proceso educativo, Comenio quiso educar no solamente a los individuos sino, sucesivamente, a toda la Humanidad. Estos problemas e ideas los analizó en toda una serie de sus obras pansofistas. Aquí ya no se trataba de un resumen enciclopédico de conocimientos, sino de un sistema filosófico que reeducaría a toda la Humanidad, prepararía para ella las condiciones de vida más ideales y, sobre la base de la educación y la ciencia dirigida según principios uniformes, la unificaría ideológicamente en la fe y en la paz eterna. Una de estas consideraciones sobre la organización uniforme de la educación y del progreso, se titula simbólicamente "Via lucis" (La vía de la luz). Al esfuerzo pacifista está consagrado su llamamiento "Angelus pacis" (Angel de la paz), así como el balance y el legado de la vida, "Unum necessarium" (Una casa es necesaria). En su extensa obra, desgraciadamente no terminada ni revisada definitivamente, titulada "De rerum humanarum emendatione consultatio catholica" (Consulta general sobre la reparación de las cosas humanas), Comenio hizo un intento de síntesis monumental de sus planes pansóficos y de reparación general, una síntesis de teología y filosofía.

Pese a los tres siglos transcurridos, la obra de Comenio no ha perdido su actualidad. Sus obras checas han conservado su vitalidad, por su arte verbal, incluso en los campos en que ya se había apagado su luz ideológica. Sus obras científicas siguen atrayendo la atención de los investigadores de todo el mundo, principalmente por el valor de sus ideas. Hasta ahora no han sido realizados en general los postulados formulados por Comenio en el sentido de que la educación escolar sea accesible para todos sin distinción de clase, posición social, las condiciones materiales, el sexo, la nacionalidad y la raza. En vano busca la Humanidad el camino para asegurar una tolerancia general mutua tal como la reclamó Comenio, así como la solución de conflictos internacionales sin violencia y guerras, en el espíritu de la democracia y el humanismo. Desde luego, sigue siendo un sueño la dirección científica única de la política mundial. Por esta razón, la voz del precursor de estas ideas no ha podido perderse en la profundidad de los siglos y suena también hoy con insistencia como un llamamiento actual de legado no cumplido.

anotaciones sobre kerschensteiner

GÜNTHER ULBRICHT

Profesor de la Universidad "Humboldt", de Berlín

Georg Kerschensteiner (1854-1932) sigue figurando en la bibliografía pedagógica burguesa contemporánea como "uno de los jefes más destacados de la reforma pedagógica del primer cuarto de siglo en Alemania". Un "mérito imperecedero" habría adquirido al difundir la concepción de la educación por el trabajo, "habiendo alcanzado en general, por su labor pedagógica en el presente, la más grande influencia". Expresión de ello es no solamente el alto número de ediciones de sus obras principales: "**Concepto de la educación cívica**" y "**Concepto de la educación por el trabajo**", obra esta última que ya hace diez años alcanzó su décimotercera edición, sin alteraciones.

Su vida.

En la época que corresponde a la juventud de Georg Kerschensteiner, de extracción pequeñoburguesa y educación católica. Alemania era arrastrada cada vez con mayor fuerza por la corriente del militarismo germano-prusiano, y la burguesía alemana se mostró incapaz y sin energía para defender los intereses vitales del pueblo alemán en su totalidad. Cuando el imperialismo y el militarismo alemanes preparaban febrilmente la guerra mundial, Kerschensteiner, quien por entonces era miembro del Reichstag alemán (parlamento), defendió resueltamente la política agresiva de aquellos. Durante la revolución de noviembre, que postulaba la liquidación del poder del imperialismo y el establecimiento de una república alemana democrática, él estuvo claramente al lado de la contrarrevolución. Había sido primero consejero de escuelas y luego profesor de pedagogía en la Universidad de Munich. Su posición política, que determina también su política escolar y pedagógica, no se modificó fundamentalmente en nada hasta el día de su muerte, en vísperas del fascismo en Alemania.

Educación cívica.

Ya desde fines del siglo XIX y comienzos del XX, y dado que la burguesía alemana había perdido históricamente el derecho a dirigir la nación alemana, convirtiéndose la clase obrera alemana tanto en lo político como en lo pedagógico en abanderada del

progreso social, Kerschensteiner publicó su "**Educación Cívica de la Juventud Alemana**" contra el movimiento socialista. Como ideólogo de la gran burguesía imperialista, Kerschensteiner vio en dicho movimiento el "enemigo interno". La función social de esa educación cívica, que contradice los verdaderos intereses vitales de las masas populares, que hoy tiene fundamental vigencia en la República Federal Alemana y que Kerschensteiner consideró como la finalidad primera y superior de la educación escolar, consistió en hacer de la juventud, una juventud complaciente con la agresiva política del Estado alemán imperialista, para amenazar de ese modo los cada vez más graves conflictos de clase entre la burguesía y el proletariado. En otras palabras, esa demagógica educación cívica tenía la misión real —tanto ayer como hoy— de idealizar el Estado imperialista, encubrir la objetiva contradicción entre el capital y el trabajo, negar el carácter de clase del Estado imperialista y su poder, hacer que los niños y jóvenes de las clases oprimidas se adaptasen —en perjuicio de sus verdaderas necesidades vitales— a las condiciones de explotación de su destino presente, convirtiéndose en diligentes súbditos del Estado.

En ese sentido (y no olvidar el contenido de la educación patriótica de tal Alemania

—N. de R.—) Kerschensteiner escribe:

"Lo último y lo más elevado es la firme voluntad y la fuerza moral, para fortalecer y defender a la patria que protege nuestros sagrados bienes, y ello no sólo frente a los enemigos ex-

[ternos

sino ante todo frente a los internos...
"...de nada sirven cañones y buques ni ejércitos armados de fusiles

y sables. Aquí sólo son útiles las armas incomparablemente finas y, sin embargo, incomparablemente du-

[rables

de la comprensión cívica, de la conciencia

del deber basado en ellas y del sacrificado amor a la patria" 5

Obediencia por "Conciencia del deber".

Kerschensteiner mostró ser un político y pedagogo lo suficientemente astuto en el sentido de la clase dominante, para no reconocer que el vigente principio educativo basado en la autoridad era a la larga insuficiente. Y concebir a su vez la "justa conciencia del Estado". La ciega obediencia al Emperador debía ser reemplazada en adelante por la "conciencia del deber" del "moderno ciudadano pensante" que sirviese de freno a las ideas socialistas que se repandían con vigor en Alemania.

Dividir al pueblo.

Para mantener la supervivencia del régimen de explotación imperialista y por temor al "fuego revolucionario del descontento" que lleva en sí el movimiento obrero, pidió Kerschensteiner a los "patrones" considerando a los trabajadores como "cargadores", no seguir obstaculizando a los "laboriosos" el "camino hacia adelante". Detrás de esa demanda pseudo-democrática no había otra cosa que el propósito de dividir ideológicamente a la clase obrera revolucionaria. "Peligrosa", (de esa peligrosidad estaba Kerschensteiner más que convencido) "deviene una gran masa de tales descontentos solamente cuando los establecimientos estatales y sociales encadenan a las galeras al laborioso; un inteligente estratega sabe, no obstante, que la manera más rápida de someter a masas enemigas es dividiéndolas".

Fines democráticos.

La finalidad de esa educación cívica, opuesta a los verdaderos intereses vitales de los trabajadores y de todo el pueblo, no era esclarecer a las masas populares respecto de sus verdaderas condiciones sociales, políticas, económicas, jurídicas y culturales. Es cierto que según Kerschensteiner el educando debía tener "participación activa" en la organización de la vida del Estado. "Pero hasta dónde debe y puede llegar la participación en el gobierno, eso es otra cuestión". Pues supuestamente no todas las personas serían por "extracción familiar" iguales en lo intelectual y moral. De allí que la "enorme cantidad de personas medianamente o poco capaces" de ninguna manera pueden tener "los mismos derechos de dominio que el número relativamente pequeño de las muy inteligentes". En ese sentido, el objeto de la educación cívica es lograr que "los intelectual y moralmente poco capaces no tengan la misma participación en el gobierno, y que, reconociendo a quienes poseen más altos valores, los sigan voluntariamente". Kerschensteiner se oponía claramente a un orden democrático en el cual las amplias masas populares ejercieran el poder dirigidas por la clase obrera. Combatió "la tiranía de la mayoría", a la que trató de desprestigiar calificándola de "producto de la deformación cívica de la desmoralización" y de "creencia en la fuerza todopoderosa del partido impuesta a las masas".

Juicio.

Por medio de esa concepción de la educación cívica, hostil al progreso social, supo Georg Kerschensteiner granjearse el favor y el reconocimiento de los círculos dominantes más reaccionarios; hasta el día de hoy. Clara expresión de ello fue el hecho de que este pedagogo llegó a ser asesor en materia de educación y amigo de la casa real bávara y posteriormente, en 1912, miembro del Reichstag.

El modo real con que los representantes del movimiento obrero alemán analizaron la obra de ese pedagogo se desprende de las siguientes palabras de la extraordinaria pedagoga y política Clara Zetkin:

"El señor Kerschensteiner, conocido pedagogo munichense... exigió del "neutral Estado", de la educación de la gente pobre, del sable educativo del guardián, de los juicios sanguinarios contra los huelguistas, "una política educativa" que sirviera de "muralla contra los socialdemócratas".

Con igual acierto y tomando partido por el progreso analizó otro representante de la clase obrera el objetivo y la función social de la educación cívica de Kerschensteiner:

Kerschensteiner no quiere justamente modificar en nada la división en clases de la humanidad; según él habrá dominadores y dominados por los siglos de los siglos. Lo único que quiere es que los dominados adquieran la suficiente comprensión cívica como para someterse voluntariamente, al servicio de los dominadores; no deben ser tontos ni ciegos, pero sí objetos de explotación y súbditos mesurados, razonables y laboriosos. (H. Schulz).

La educación por el trabajo.

En la última parte de esta cita, que expresa que lo que la clase dominante quiere es ante todo "laboriosos objetos de explotación" se indica la estrecha relación que existe entre la educación cívica y la "educación por el trabajo". En un discurso de homenaje a Pestalozzi, pronunciado en 1908 en Zurich, Kerschensteiner dijo que la escuela del futuro era la "educación por el trabajo". Tenía razón Kerschensteiner en criticar la "vieja escuela", calificándola de "escuela libresca" porque trataba de instruir a los alumnos sólo por medio de libros y palabras, ignorando sus afanes prácticos. Kerschensteiner quería, por el contrario, desperter las "fuerzas creadoras" del niño.

Por medio del trabajo manual (sobre todo trabajo en madera) en el taller de la escuela, trabajo que él pretendía convertir en punto de partida de la educación moral, social e intelectual, quería formar el carácter de los escolares procedentes de las capas populares. Toleraba, por otra parte, lo que las clases dominantes requerían para apurular ideológicamente al Estado explotador y para incorporar a las masas al orden capi-

talista. El "anhelo y la preocupación de todos los reformadores..." sería "que nuestra escuela popular se convierta en un instrumento para formar el carácter". Kerschens-teiner señaló, en cuanto a la atención que se debe prestar en las escuelas a los futuros obreros asalariados, que ella debería ser orientada menos a la adquisición de conocimientos exactos que a la cuestión educativa. En su definición de la "educación por el trabajo" aparece claramente esta idea. El "sentido" de la misma era "producir con un mínimo de conocimientos un máximo de capacidades, habilidades y de alegría en el trabajo, todo ello en aras de una convicción cívica". La estrecha vinculación entre la educación cívica y la "educación por el trabajo", cuya finalidad era el mantenimiento de la dominación de clase sobre las masas populares, la explica Kerschens-teiner con las siguientes palabras:

"El valor de nuestra educación escolar, en la medida en que las grandes masas gozan de ella, se basa esencialmente menos en la transmisión de un grupo de ideas que en la preparación consecuente que haga de los trabajadores futuros hombres laboriosos, conscientes y esmerados, en la constante habituación a la obediencia incondicional y al fiel cumplimiento del deber, y en la orientación autoritaria e incesante que vele por el ejercicio de un esmerado servicio".

Enseñanza inferior para los más.

Kerschens-teiner se inspira también en esto —lo mismo que la educación cívica ya analizada— en las teorías reaccionarias y metafísicas de la **inmutabilidad de la naturaleza humana**, refutadas hace tiempo por la práctica socialista. Se inspira en el concepto de que "la inmensa mayoría de los hombres de un Estado ejercen profesiones puramente manuales", lo cual tendrá "siempre vigencia". "Pues todo bien común requiere desigualmente más trabajo corporal que intelectual. También las inclinaciones y capacidades de los hombres que no se orientan primeramente en forma directa a dominios donde predomina la pura actividad mental, sino antes bien el trabajo manual". De allí concluyó Kerschens-teiner que "también el desarrollo intelectual de las masas, a falta de una prematura capacidad intelectual superior, debía ser situada indefectiblemente sobre el terreno de la educación por medio del trabajo manual". Introduciendo el trabajo manual en el proceso de enseñanza de las escuelas para las masas populares (escuelas populares) intentaba, (aparte de suministrar a los futuros trabajadores asalariados un escaso saber) mantener a estos en la "obediencia", el "cumplimiento del deber", la "laboriosidad", y trataba sobre todo de contribuir a formar la conducta de niños

y jóvenes de modo que ella permitiera mantener el dominio de clase capitalista.

Gracias a ese trabajo manual basado en la forma de producción artesanal que ya había pasado a la historia y no correspondía al moderno nivel de desarrollo de la gran producción mecánica, no recibían los escolares una idea profunda de las relaciones sociales y científicas, no adquirían un conocimiento básico de los procesos de producción modernos, de la ciencia y la técnica, y no se les capacitaba para el manejo de las máquinas más usuales de la moderna producción que ya Marx, partiendo del carácter de la gran industria moderna, había considerado científicamente de necesidad objetiva en la segunda mitad del siglo XIX, en "El Capital", su obra principal.

Con su "educación por el trabajo" quería más bien Kerschens-teiner mantener la sociedad de clases existente y la contradicción, a ella inherente, entre el trabajo corporal y el intelectual. El trabajo intelectual que desde que existe la explotación de unos hombres por otros fue introducido por la clase dominante debía, según este pedagogo, predominar sobre el trabajo físico. A las amplias masas se les negó de antemano, según esa teoría anticientífica y profundamente antihumana, la posibilidad de un desarrollo multilateral y un perfeccionamiento intelectual.

La educación por el trabajo de Kerschens-teiner es —no obstante todos los méritos metodológicos tendientes a liberar la enseñanza de la rigidez reinante y a orientarla hacia una actividad independiente— el método para formar trabajadores asalariados laboriosos, baratos y dedicados completamente al Estado imperialista. Esta educación por el trabajo, a la cual se remite aún hoy la República Federal Alemana, no tiene nada que ver con la enseñanza politécnica de base científica desarrollada por Marx ni con el método que une la enseñanza al trabajo productivo moderno para instruir y educar de un modo más completo a las nuevas generaciones. La concepción de Kerschens-teiner contribuyó claramente a mantener la contradicción entre el trabajo corporal y el intelectual y coadyuvó a impedir que el hombre se transformara en verdadero hombre por medio del trabajo. **Con ello, la escuela de Kerschens-teiner contravino también los principios humanistas de la pedagogía clásica burguesa.**

No es de extrañar por ello que Kerschens-teiner, como ya se dijo al comienzo, se convirtiera en el pedagogo más importante de la República de Weimar y que su obra principal goce aún hoy de alto reconocimiento en la República Federal Alemana caracterizada por su atraso en materia de enseñanza.

(Citas adaptadas de un artículo facilitado a la Revista por el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la RDA).

La educación de la niñez es la tarea más importante en la vida del hombre. Esta afirmación que parecería limitativa, que unilateraliza las obligaciones ciudadanas, no lo es tal, puesto que para cumplirla hay que encarar en profundidad los problemas de la sociedad en su conjunto, en lo económico, político, social, como nación y como integrante de una comunidad de naciones que se influyen mutuamente.

La educación de los niños, en tanto niños dependientes forzosos de nuestra acción y de nuestro acontecer, nos obliga a ponerlos en un

medio capaz de asegurarles su pleno normal desarrollo físico, intelectual y moral que afiance su alegría de vivir en la edad que les pertenece. Y en tanto hombres del futuro, que lo serán como forjadores de la historia para ellos, debemos acrecentar y mejorar las conquistas culturales desbrozando el camino de ligaduras que los incapacitan para el avance; debemos procurar desarrollar sus facultades intelectuales, sólida moral que les permita compenetrarse conscientemente de la situación en que se desenvuelven y que los faculten para intervenir, como factor útil en el progreso de liberación e independencia del país.

la simiente sarmientina está viva

ELISA B. DE VIGO

Estamos conscientes que la educación en general, en nuestro país, ha entrado en franca crisis. Se declara esto en todos los tonos y en todos los tonos se proponen cambios que van desde los más radicales profundamente concebidos para las bases estructurales, hasta los que ofrecen tímidas reformas como paliativos haciendo centro en la modificación de planes de estudio, de programas, de expertos venidos del extranjero capaces de conjurar el mal...

Pues si lo primero es lo realmente justo, y con ello estamos de acuerdo totalmente, ¿con qué principios de nuestro sistema educacional considerado en el país y fuera de él como legislación progresista con su Ley 1420 que defendemos, tendríamos que manejarnos? ¿Qué reivindicar de positivos resultados a pesar del escamoteo que en el correr de la política antipopular se le ha hecho?

Eso es lo que debemos considerar en primer término pues si la crisis existe y que en verdad sufrimos, no es la Ley en sí a la que debe atribuirse por completo, que en su momento

fue de oportuna necesidad, sino al incumplimiento intencional de sus principios fundamentales.

La Ley 1420, la escuela neutral, gratuita y obligatoria que ella establece dio un viraje total al panorama social de la Nación. Fue un primer centro del conocimiento del derecho y de los deberes de los ciudadanos, y exigió su cumplimiento en los años sucesivos y en los sucesivos intentos por anularlos.

Fue la escuela que respondió a la legislación que se necesitaba después de la ruptura de los vínculos que nos unían a la metrópoli española; y fue la conjunción de los principios que sustentaron muchos representantes del liberalismo burgués y del que no se excluyeron notables católicos.

Fue, pues, un avance; necesario avance para desarrollar la nueva situación que se presentaba al país independiente, que necesitaba incrementar su población con la savia fuerte y hábil de la inmigración europea a la que se tenía vedada la entrada.



Esta escuela primaria, con sus maestros normalistas al frente, fue la punta de lanza que abrió el camino de la civilización en el vasto territorio de población dispersa; fue núcleo alfabetizador en los confines; morigeradora de costumbres; luminosa presencia para la mujer del campo aislada y sacrificada siempre; para el trabajador, instructor de sus deberes y derechos; médico y partero fue el maestro; juez de paz; obrero constructor de su vivienda y de la escuela misma en muchísimos casos; compañero, confesor; ayuda solicitada y respetada; presencia en los fastos y dolores familiares.

Y esta escuela primaria completa e incompleta tuvo la suprema virtud de unificar al país por el respeto y la tolerancia a las ideas y creencias religiosas; por las verdades científicas que develan lo que de misterioso estaba impregnada la conciencia de la población debido a la estrechez religiosa que privó desde la colonia y aún en los primeros tiempos de la independencia; por la universalidad de la matrícula que no discrimina según posición económica, por la práctica de la enseñanza nacionalista bien entendida que despertó sanos sentimientos de orgulloso patriotismo al calor del conocimiento del suelo donde se ha nacido o que sustenta al habitante que lo elige como propio, que ama sus gestas heroicas y estimula las tradiciones más caras a sus sentimientos.

Y esta escuela nacional así afirmada en el amor a la Patria se irguió muchas veces contra los intentos caudillescos del desorden y la injusticia; contra el desborde despótico de las autoridades. Se implantó imbuida del espíritu civilizador de Sarmiento, cuya visión de porvenir preveía magnífico para Argentina y América y se instrumentó con la pedagogía que recrearon y crearon los grandes maestros formadores de la gran legión que la continúa.

Por ello al tratar de nuestra educación, lealtad obliga a rendir homenaje a la escuela normal que formó el cuerpo de educadores, de héroes civiles que afianzan nuestra soberanía y nuestra nacionalidad en lidia constante contra los enemigos que quieren destruirla.

Afirmar que la escuela normal no llenó una función trascendente en nuestra historia, en nuestra legislación y en nuestra organización republicana, es, aparte de confabularnos con los enemigos del liberalismo, que en la época de su establecimiento fue paladín de la escuela sin dogmas, de la escuela para los hijos de los trabajadores, es negar a Pablo Pizzurno maestro de maestros, formado él mismo en la escuela de la Ley 1420. Es negar a Víctor Mercante, a Leopoldo Herrera, a Rodolfo Senet, a Agustín Alvarez, a José María Torres, a Andrés Freyre, a Nelson, a Vergara, a de Bassi, a Rosario Vera Peñaloza, a Joaquín V. González, a la Sra. Rezzano, a Guasch Leguizamón, a los profesores Ghioldi, a los Mestroni, a Pedro B. Franco, en fin... y con ellos, a sus alumnos que han seguido con carácter firme defendiendo su dignidad profesional y su libertad cívica al defender la escuela popular, laica, gratuita y obligatoria.

Pero, en la situación actual, las condiciones creadas por la reacción de un lado, y el avance científico-técnico por otro en todo el mundo, ya nos hace mirar nuestro pasado como un principio de arranque, no más, en que apoyarnos para ganar los años de estancamiento y actualizarnos en el progreso, puesto que si nos remontamos al año 1930 cuando se instauró la dictadura militar uriburista, el deterioro que se iba produciendo en la enseñanza, adquirió ritmo de desembozado derrumbe pues el ataque corrió parejo con la crisis institucional general que sufrió el país.

Así fue como todos los principios que sustentaba la burguesía y en los que fundamentó su sistema antifeudal y su "democracia" caen verticalmente.

Se ignora la Constitución aunque no se abroga explícitamente. Los derechos civiles y políticos desaparecen o se cercenan. El estado de sitio que sólo puede ser establecido en casos de gran peligro para el país es el sistema casi ininterrumpido que nos sofoca y con ello, y ahora mismo, justifican las autoridades de facto los desbordes y todas las arbitrariedades.

El nacífascismo, que les parecía triunfaría definitivamente en el mundo, alentó esta política contra el pueblo y el atraso y la ilegalidad llegaron a cimas inconcebibles. Como es lógico preveer, la escuela de la libertad no escapó a esta situación y recibió los ataques más descarados. El clericalismo y las clases dominantes, se sumaron con la mayor alegría a su destrucción al verse fortalecidos en sus ambiciones de dominar a una clase de trabajadores sumisa e ignorante.

Enmascarándose de patriotas, se implantó nuevamente el dogma y el chauvinismo en la enseñanza en casi todos los estados provinciales; proliferan las confederaciones y federaciones de maestros católicos; las ligas patrióticas se introducen también en el gobierno escolar y atacan a maestros dignos y se los persigue, y encarcela. Se impide el normal desenvolvimiento de las agrupaciones gremiales progresistas. Se repiten "slogans" machacones; **"educar niños buenos mejor que niños sabios"**... Se paraliza la creación de escuelas, la experimentación pedagógica se dificulta con decretos y circulares limitadoras...

Grandes procesos reaccionarios se inician en las escuelas de todo el país contra los mejores maestros.

Algunos, ante la defensa valiente de los perseguidos, de gran resonancia, como el de Mendoza, en el 36, incoado a un magnífico movimiento de renovación educacional que se desarrolló en las escuelas provinciales — "...afianzando en la experimentación y el estudio, manteniendo con sinceridad y vigor los lazos con los antecedentes democráticos y pedagógicos, adaptados y recreados por nuestra escuela argentina en función de las necesidades y aspiraciones nacionales... "contra ellos, se centró el ímpetu agresivo de la reacción en la violencia de su nueva fase..."

Es digno de leerse, debe leerse el **"ALEGATO PEDAGOGICO"** que en su defensa produ-

jo Florencia Fossatti, directora principal del movimiento y contra la cual se dirigió el ataque más vil que pueda imaginarse y que la sustrajo a la enseñanza por más de veinte años, en una exoneración que avergüenza al país. **"Había que presionar a los maestros empezando por los de la misma escuela; movilizar a los débiles en la negación de lo que antes apoyaron y contribuyeron a crear, confundir a la opinión pública, amedrentar a los padres de los alumnos. Para eso se recogió de la campaña de rumores que surgía de los círculos enemigos del progreso y por lo tanto de la escuela progresista y democrática, de la tradición sarmientina, el lodo para manchar y enterrar una expresión a su parecer peligrosa, de esa consagrada orientación, avalada por más de medio siglo de actuación nacionalmente exitosa..."**

Estos fueron los procedimientos a que, en todos los casos, con ligeras variantes se recurrió para destruir la escuela progresista de la nación y llevarla al descrédito en que hoy está sumida. Y es necesario que estas generaciones de jóvenes maestros que hoy se enfrentan a una realidad idéntica de violencia y arbitrariedades, conozcan a fondo y se tonifiquen con los ejemplos de defensa llevados hasta las últimas instancias por maestros y gremios con levantada ética profesional y valor civil.

En el año 37, entre otras muchas arbitrariedades y ataques a la enseñanza, otro resonante atropello se produjo contra una escuela de la Capital, cuya obra había trascendido los límites de lo oficialmente impuesto, de la rutina diaria. Una escuela que se había transformado en una unidad cultural popular, en la que desde las 8 h. hasta las 20.30 se desarrollaba una actividad educativa que no sólo atraía a niños y jóvenes del barrio, sino que adultos concurrían acompañando a sus chicos y colaboraban de distintas maneras.

Se había incorporado al trabajo voluntario a los exalumnos, a los miembros de la Asociación Cooperadora, la que creó y dirigió la Universidad Popular de Flores Sud, cubriendo una necesidad muy sentida de la zona. En "Los Miércoles Recreativos y Útiles" —una especie de Peña escolar— se practicaban diversas actividades, recreativas y artísticas; se imprimía la revista escolar totalmente redactada y trabajada por los alumnos; se abrió la biblioteca general de la escuela para provecho de todos los asistentes; se realizaron concursos literarios, de creación de teatro infantil, de dibujo... La primera y única exposición artística que lució la escuela fue la que dio motivo al concurso de trabajos para la portada de la revista escolar... etc. Como complemento de la educación democrática que se perseguía se creó un diario mural al que se le impuso el nombre de "Panorama Universal de la Paz", el cual daba cabida a toda noticia que significara una construcción positiva para el bien de la humanidad, un hecho favorable al afianzamiento de la paz y de la solidaridad entre los hombres.

Es que en España se sangraba el pueblo en cruenta lucha fratricida. Los diarios traían noticias espeluznantes. Nuestros niños refleja-

ban en la escuela los dolores de sus padres con familiares en la contienda y cada uno comentaba a su manera y según la tendencia de sus mayores, los sucesos que muchas veces llevaron a discusiones serias y apasionadas.

Pues bien, esta actividad, desencadenó la más ridícula de las acusaciones, y suponiendo que la modestia de la principal maestra inculpada y autora del diario mural podría ser atacada impunemente, se tejó la intriga. Verbalmente enviando agentes que atemorizaran, sin constancia escrita alguna que pudiera darse vuelta en contra de los acusadores, los miembros del Consejo Escolar acusan a la maestra de actividades antiargentinas; la palabra **paz**, es pecaminosa y la universalidad de las noticias, peor. El Presidente del Consejo, abogado y exfuncionario de la policía. El Interventor, abogado y Presidente de la Suprema Corte de Justicia de la Nación; el resto de los miembros, letrados todos, con estudio abierto al público, y alguno de ellos perteneciente a la rancia oligarquía terrateniente, organizan el ataque, apoyados en las informaciones que un miembro del personal docente, sirviendo de chivo emisario, lleva y trae.

Se había establecido la práctica de las denuncias y delaciones. Los procedimientos de entonces si quizá fueron los primeros, no han variado mucho en la actualidad. Hoy se "califica", "coodifica" y se saca del medio al maestro que con su cabeza piensa y se enfrenta a la degradación de la escuela pública. Se "racionaliza". Se declara "prescindibles"...

Las maestras se irguieron en su defensa y la principal inculpada, al darle estado público a la campaña de descrédito que se realizaba, obligó al Consejo a labrar actas, en las cuales toda la habilidad de tanto abogado junto, no pudo ocultar que de una patraña se trataba, que se decía "saber", "tener" noticias", haber recibido "denuncias de tres grandes redactores de un gran matutino de la Capital"... etc. etc. De una "señora maestra..."

Con el conocimiento de las actas del "sumario" administrativo, la maestra inculpada puede llevar el asunto a los tribunales de la Nación, y, desde entonces toda la prensa del país, haciéndose eco, publicó, criticó, juzgó, ridiculizó y sostuvo una continua campaña por la renuncia de tales autoridades.

No es el caso relatar el pleito, que la valentía de la maestra llevó durante año y medio, pues el enunciado no más de las notas, cartas, telegramas, defensas, apelaciones, desmentidos de acusaciones, solicitudes de careos, dictámenes de las autoridades administrativas y del juzgado que llevó las querellas (fueron tres, una al presidente del Consejo, otra al interventor, Presidente de la Corte Suprema de la Nación, y otra al "agente" de "informaciones") repito, enumerarlas, solamente, demandaría largas horas de lectura. Pero es necesario destacar, que los informes de los Inspectores inmediatos, que ratificaron el concepto de que gozaban las docentes enjuiciadas, de "que eran inmejorables maestras" y que, en esa oportunidad en que informaban "no eran los descuidados de su actuación sin tacha"...; que

el Inspector general —abogado también— para justificar al clan acusador, tuvo que valerse de Spengler y su teoría del nazismo para caracterizar la acusación... Que el Asesor Letrado que debía dictaminar sobre el sumario administrativo, empieza confesando que "el sumario tiene fallas de sustentación que lo invalidan y que debiera anularse", pero... no se anula... Que en los Tribunales nacionales, los acusadores administrativos, "nunca han acusado a la maestra"... que saben que es una gran maestra... "Que otras personas, no ellos...". Que ante la intimación de la querellante para que se obligue a estos señores a manifestar en cuál de los dos instrumentos dicen la verdad, si en el administrativo, en que acusan, o en el judicial, en que ignoran. Que si el Juez sumariante, al recibir las declaraciones de estos valientes patriotas que vigilan la salud de la Nación, y comprobar que se retractan, para dar visos de triunfo a sus congéneres, dictamina que "no es retractación sino desistimiento", con todo esto y mucho más que suprimimos, se puede tener una idea cabal de los tiempos que corrían, de los procedimientos que usaba la reacción para enflar la escuela y la vida nacional hacia la subordinación de los más retrógrados intentos del sometimiento, y en los que no faltó, ni la intromisión policial ni la persecución a los familiares...

Y en este clima, el magisterio argentino, no sólo el de la Capital, acompañó en la lucha; mítines masivos se produjeron, que llevaron a miles de maestros a la protesta. Las autoridades de todas las asociaciones de maestros tomaron la tribuna y en magnífico enfoque se discutió públicamente y se puso en claro los fines que se perseguían. Directores, vicedirectores, maestros, ofrecieron al gobierno sus 20-30 años de servicio que ponían a su disposición en desacuerdo con sus procedimientos. En los barrios, el pueblo se reunió reclamando justicia. Los padres exigían premios, no castigos; los alumnos y ex alumnos, públicamente referían lo que era la vida en esa escuela sojuzgada...

El triunfo fue clamoroso; pues si bien los dictámenes hemos visto cómo fueron elaborados, todos ellos llevaron a las autoridades a un descrédito tal, que el Consejo cayó en pleno. Se vio forzado a renunciar y tuvo que irse ante la alternativa que plantearon: o se le daba a la maestra el castigo máximo y configurado como ellos lo proponían o su jerarquía se vería disminuida.

Pero no pudo ser. La pena que se aplicó (un "llamado serio de atención" por... "haberse excedido en la defensa...") fue una concesión graciosa que no les favoreció tampoco.

Pero no se escarmentó por eso. Y así, en Santa Fe, en el 44 se renuevan los malones. Veintiún maestros componentes de la Asociación del Magisterio, reunidos en un Congreso y que abogaron por el mantenimiento de la Ley laica 1420 en la educación, fueron declarados

cesantes y cerrada su agremiación. Clericales, falangistas y nazistas constituían la plana mayor del gobierno provincial que corría en maridaje con las nuevas autoridades del gobierno nacional, en el cual su presidente del Consejo, de una plumada, dejaba también cesante a más de 500 docentes, flor y nata de la pedagogía y del gremialismo argentino.

El movimiento en favor de los maestros santafesinos fue enorme y la conducta de los cesanteados un ejemplo invalorable de dignidad y altura. No aceptaron una "reposición graciosa" sino una rehabilitación total en sus derechos como maestros de la Ley laica y como gremialistas. Tampoco aceptaron ocupar otros destinos que no fueran los que les correspondía al ser dejados cesantes. Y tampoco reposiciones aisladas sino de todos a la vez.

El maestro consciente, valeroso y honrado, sabe lo que defiende, y sabe cómo exigirlo.

Hoy, en el año 1969, autoridades de facto, autoridades desbordadas que creen imponer una ideología trasnochada; que usan idénticos procedimientos para amedrentar, desarmar, acallar rebeldías, se han encontrado también con una conciencia magisteril madura, esclarecida y decidida para la lucha.

Como entonces y mejor que entonces —no ha pasado en vano el tiempo— se aprestan a movimientos unitarios y potentes de los que dan ejemplos cada una de las provincias y la Capital.

Aún sin unidad consolidada, que esa es la mayor debilidad que se debe superar, el gobierno no pudo imponer en su momento una nueva ley de educación y una nueva ley Estatutaria. Cambios y recambios se van sucediendo en el equipo ministerial y del Consejo de Educación. Cada vez se dice rectificar errores y lo que se hace es disfrazar intenciones. Está el magisterio de la provincia de Buenos Aires, aún con una quincena de "prescindidos". Se está retaceando aumentos de sueldos o prorrateando cuotas separadamente tratando de enfrentar a nacionales con provinciales.

Se dice consultar al magisterio después que se largan modificaciones o agregados institucionales.

Pero los maestros argentinos, como lo adelantáramos antes, no en vano han abrevado en la escuela formativa de Sarmiento y en este frontal enjuiciamiento que los gremios contraponen a cada nuevo ataque a la escuela popular, van incorporando elementos que antes se marginaban, conscientes hoy de que en esta vorágine del reformismo reaccionario que siembra el caos en los lugares de trabajo, que ciega fuentes de subsistencia y deteriora toda la educación, se está jugando la formación ciudadana, para la vida en libertad, para el progreso y la paz.

La simiente sarmientina está viva, vela, crece, se fortalece, y en su vigilia no da ni dará cuartel.

familia valores trabajo cambio social

encuesta

Ideada, aplicada e interpretada por un grupo de alumnos de 3er. año del Instituto Normal, dirigidos y coordinados por el profesor ALFREDO C. ARBE ROSA.

Publicamos este interesante trabajo, recibido de nuestros corresponsales de Tacuarembó sin un cabal conocimiento de su elaboración, pero garantizando la seriedad de los propósitos. Aunque pueda sorprender algún índice, o no reflejar en algunos aspectos la realidad que cada uno conoce, la proyección de la encuesta es indiscutible.

N. de R.

1. FINALIDAD E HISTORIA DE LA ENCUESTA

A. Finalidad. La encuesta fue pensada como una manera de obtener datos que pudieran fundamentar objetivamente los debates sobre el tema: "Juventud, Valores y Trabajo", llevados a cabo en las "Jornadas de Humanidades" realizadas en Tacuarembó en agosto de 1969.

B. Historia. Estimulados por el profesor, los alumnos de 3er. año A formularon una serie de preguntas. Preguntas que se hacían a sí mismos y que deseaban hacérselas a todos los compañeros del Instituto. Ordenadas y consolidadas, resultaron referirse a:

- (1) Relaciones con la generación de los padres y profesores.
- (2) Opinión con respecto a la carrera elegida.
- (3) Opinión sobre la realidad socio-política uruguaya.
- (4) Opinión sobre relaciones de la pareja humana.

C. La encuesta se aplicó a la totalidad de los alumnos del Instituto. Luego de un procesamiento primario que se expone en los numerales siguientes fue presentada públicamente en la "Jornadas". Debe destacarse que la exposición despertó un gran interés ante un auditorio compuesto principalmente por alumnos, maestros y profesores; posteriormente, una velada reacción ha dificultado sutilmente la divulgación de los resultados.

2. RESULTADOS GENERALES DE LA ENCUESTA

(Se detallan las preguntas con los porcentajes de las opciones).

Cantidad de alumnos censados: 353.

1. Edades:

15 a 17 años	19%
18 a 20 "	39%
21 a 24 "	32%
25 a 32 "	10%
2. Sexo:

Femenino	80%
Masculino	20%
3. Año que cursan: Prep.

1º	19.06%
2º	31.74%
3º	38.8%
4. Nacidos en:

Tacuarembó	89%
Rivera	3.6%
Paysandú	2.3%
Colonia	0.3%
Durazno	0.3%
Montevideo	0.3%
Soriano	0.3%



5. Estado Civil:		No	10%
Casados	13%	19. ¿Piensa Ud. casarse?	
Solteros	86%	Si	87,5%
Divorciados	1%	No	10 %
6. Domicilio:		S/C	2,5%
Barrio	47%	20. El matrimonio, ¿debe ser permanente?	
Zona Centr.	53%	Si	85,5%
7. El jefe de su familia es:		No	14,5%
Padre	74 %	21. Con respecto a las relaciones sexuales completas prematrimoniales, Ud. opina que:	
Madre	11 %	Deben existir	8,3%
Abuelo	3 %	Es admisible que existan	39. %
Enc. o tutor	4 %	No deben existir	40,4%
No tiene Fam.	0,3%	No tiene opinión	12,3%
Esposo	9 %	22. ¿Cree importante que los cónyugues ocupen niveles sociales y culturales cercanos?	
8. Vivienda de su familia:		Si	81,6%
Casa material	93%	No	18,4%
Casa precaria	2%	23. Si una persona desea casarse, debe hacerlo:	
Apartamento	5%	En cuanto lo desee	21,4%
9. El Jefe de familia es:		Cuando posea los medios económicos	78,6%
Obrero	12 %	24. ¿Piensa Ud. casarse pronto?	
Empleado	40 %	Si	60,8%
Asalariado rural	1,3%	No	37 %
Hacendado	1 %	S/C	2,2%
Jubilado	19 %	25. ¿Qué obstáculos espera encontrar para casarse?	
Comerciante	14 %	Económicos	32,5%
S/C	3 %	De otra índole	22,6%
10. Tiene hermanos?		No espera encontrar	44,9%
No	0,5%	26. ¿Cree Ud. que padres y profesores lo respetan como persona adulta?:	
Uno	25,7%	Si	64 %
Dos	17,6%	No	34,7%
Tres	13,7%	S/C	1,3%
Mas de tres	35,5%	27. ¿Siente Ud. temor de expresar opiniones discordantes con sus profesores?	
11. ¿Está su familia legalmente constituida?		Si	48,5%
Si	98 %	No	51,5%
No	1,67%	28. ¿Está conforme con la forma en que es tratado por los profesores?	
No sabe	0,33%	Si	57%
12. Sus padres, ¿conviven armónicamente?		No	42%
Si	84%	S/C	1%
No	12%	29. Cree Ud. que la preparación que está recibiendo, lo habilita para ejercer la profesión adecuadamente?	
No sabe	4%	Si	49,7%
13. ¿Quién sostiene su hogar? (económicamente)		No	50,3%
Padre	14 %	30. Si contestó "No" la pregunta anterior, esto lo atribuye a:	
Madre	13,5%	Cursos muy breves	3,08%
Padre y madre	55,5%	Cursos muy largos	3,08%
Padres y hermanos	9,5%	Programas inadecuados	30,2%
Otros	7,5%	Malos profesores	14 %
14. ¿Realiza Ud. algún trabajo remunerado?		Falta de estímulos para estudiar	12,6%
Si	14%	Enseñanza poco práctica	29 %
No	86%	S/C	8,58%
15. ¿La mujer debe trabajar?		31. El trabajo docente es para Ud.:	
Trabajar por dinero	28%	Un medio de ascenso y vinculación social	27,7%
Trabajar en su hogar	34%	Sólo un medio de ganarse la vida	19,5%
Trabajar sólo si es imprescindible	38%		
16. ¿Está de acuerdo con el ambiente socio-cultural de su familia?			
No	23,5%		
Si	76,5%		
17. ¿Cree Ud. que sus padres practican los valores que le han inculcado?			
Si	80%		
No	20%		
18. ¿Sus padres están de acuerdo con su conducta actual?			
Si	90%		

- Una vocación ineludible 52,4%
S/C 0,4%
32. ¿Cree Ud. que podrá obtener fácilmente un puesto al recibirse?
Si 73,6%
No 25 %
S/C 1,4%
33. Prefiere ser maestro rural o urbano.
Rural 52,3%
Urbano 47,7%
34. El pensamiento de sus padres difiere del suyo en cuanto a:
Opinión política 30,08%
Opinión religiosa 15,5 %
Economía 16 %
Organización social 31,1 %
S/C 7,32%
35. ¿Le satisface la realidad socio-política actual?
Si 10,5%
No 89,5%
36. ¿Cree Ud. que las cosas deben cambiar a breve plazo?
Si 76,5%
No 23,5%
37. ¿Qué cosas cambiaría primero?

- Estructuras económicas 22,3%
Sistemas de educación 13,3%
Instituciones políticas 24,3%
Todas las anteriores 40,1%
38. Cree Ud. que el cambio debe ser:
Revolucionario 25,5%
Evolutivo 72,3
S/C 2,1%
39. ¿Qué papel debería jugar la juventud en un cambio?:
Principal ejecutor 36,6%
Colaborador 60,6%
Prescindente 2,8%

3. ALGUNAS CORRELACIONES

A. Opinión sobre la enseñanza recibida (Pregunta Nº 29)

La preparación es:

	Adecuada	Inadecuada
Preparatorio	58,33%	41,67%
1er. año	56,8 %	43,2 %
2do. año	40 %	60 %
3er. año	47 %	53 %

B. Los alumnos que consideran que la preparación es inadecuada, lo atribuyen:

	Cursos breves	Cursos largos	Prog. inadecuado	Malos Profesores	Pocos Estudiantes	Ens. Poco Práctica	Sin Opinión
Preparatorio	2,7 %	5,5 %	20,2%	14 %	11,15%	16,2 %	28%
1er año	4,25%	4,25%	24,5%	6,15%	15,5 %	41,15%	—
2do. año	4 %	4 %	24,3%	22,5 %	28,1 %	16,4 %	—
3er. año	2,8 %	2,8 %	31 %	12 %	12 %	35 %	—

C. Lugar donde desean trabajar cuando se reciban:

(1) Distribución por zona:

	Alumnas	Alumnos
Medio Rural	45,8%	61%
Medio Urbano	54,2%	39%

(2) Distribución por año que cursan:

	Medio rural		Medio urbano	
	Alumnas	Alumnos	Alumnas	Alumnos
Preparatorio	41,07%	47,5%	53,93%	52,5%
1er. año	37,5 %	70 %	62,5 %	30 %
2do. año	56,5 %	63,5%	43,6 %	36,5%
3er. año	44,1 %	75 %	55,9 %	25, %

D. Opinión sobre diversos aspectos de la sociedad uruguaya:

(1) ¿La realidad socio-política, debe cambiar a breve plazo?

	Si	No
Alumnas	48,75%	51,25%
Alumnos	66,66%	33,34%

(2) La realidad socio-política

	Les satisface	No les satisface
Alumnas	12 %	88 %
Alumnos	1,6%	98,33%

(3) El cambio social debe ser:

	Revolucionario	Evolutivo
Alumnas	35 %	65 %
Alumnos	21,66%	78,34%

(4) Papel de la juventud en el cambio social:

	Alumnas	Alumnos
Principal ejecutor	38,45%	26,5%
Colaborador	59,4 %	73,5%
Prescindente	2,15%	—

E. Opinión sobre el trabajo remunerado de la mujer:

	Alumnas	Alumnos
Remunerado	32,7%	37,5%
En el hogar	39,3%	38,5%
Sólo si es imprescindible	28 %	24 %

PROF. AMELIA C. MERCADER (Dir.)
PROF. OMAR FERRARI
PROF. MAGALI ACOSTA
PROF. IRIS BURGELL



canelones

los problemas afines a la enseñanza profesional

LOS DOCENTES DE LA ESCUELA INDUSTRIAL DE SANTA LUCIA, interesados en procurar soluciones rápidas y efectivas a los problemas que afectan nuestra enseñanza técnica, y estimando que la realización del presente trabajo puede ser útil a tales fines, presentan su aporte.

Previo al desarrollo del tema, creemos oportuno puntualizar los conceptos básicos sobre lo que son, a nuestro juicio, **educación, orientación vocacional, vocación.**

EDUCACION es la integración del individuo en la sociedad, dándole los elementos que le permitan evolucionar en ellos. Consideramos como **evolución** todo aquello que tienda al mejoramiento del educando y que trascienda en el medio. Aceptando tal definición, **ORIENTACION VOCACIONAL** comprende las normas que le lleven a tal fin.

VOCACION es el conjunto formado por las inclinaciones naturales y los elementos que la experiencia aporta. Entendemos por **inclinación natural** las aptitudes innatas, y por **experiencia** las aptitudes adquiridas.

De acuerdo con estos conceptos, **ORIENTACION VOCACIONAL** es el proceso que tiende a descubrir tales aptitudes para encauzarlas en actividades que le permitan realizarse y ser útiles a la sociedad. Además, y superadas ya las corrientes antiguas con su enfoque innatista,

entendemos que la vocación es un proceso determinado por los caracteres del individuo y la influencia que el medio ejerce sobre él.

Por lo tanto, la **orientación vocacional** debe tener en cuenta todos estos factores para que sea positiva.

La orientación vocacional para que sea positiva deberá tener los factores internos y externos, que obrando sobre el individuo determinan sus tendencias artesanales o intelectuales, hacia las cuales se le orientará. Es en esta concepción donde creemos los docentes, que debemos unificar criterios, o tomar una posición para que las autoridades de U.T.U. o a quién competa, obren de acuerdo a ello. Por lo que consideramos, se nos plantean las siguientes interrogantes:

- 1º ¿La edad de 12 a 13 años con que se ingresa a las Escuelas Industriales es la adecuada para iniciar la orientación vocacional?
- 2º ¿Existe en U.T.U. el personal capacitado en cantidad suficiente y el material adecuado para realizar la orientación vocacional?
- 3º ¿Hay seguridad de ofrecer al egresado de U.T.U. una continuidad de sus enseñanzas o una ocupación satisfactoriamente remunerada que estimule al estudio y al deseo de progresar, de acuerdo a las aptitudes descubiertas y orientadas en su paso por las aulas?

Planteadas las interrogantes, damos base para la discusión o estudio con citas y conceptos de distintos pedagogos y organismos.

Con respecto a la primera interrogante, dice el C.I.D.E.:

"La elección para el ingreso a la U.T.U. se realiza a los 12 ó 13 años, en que el escolar debe optar entre ella y Secundaria, en una edad en la que no es posible tener una percepción de lo que implican las diversas actividades y profesiones."

El pedagogo alemán Martín Keilhacker sostiene:

"La elección profesional de los adolescentes queda generalmente librada:

- 1º A la casualidad.
- 2º A algunos vagos intereses de los niños que fácilmente se orientan hacia los oficios de moda.
- 3º A las restringidas posibilidades de los padres.
- 4º A algún material de información.

Y agrega:

"A los catorce años los adolescentes no están "maduros" para elegir una profesión, son demasiado infantiles, pueriles, inconsistentes y caracterológicamente inestables."

El **Prof. Menéndez** concluye que la elección de una carrera "debe ser producto de una decisión tomada por el mismo individuo". El **Profesor Tavella**, interpretando datos estadísticos, expresa que la gran mayoría de los estudiantes se plantean recién el problema de la elección de los 17 a los 23 años — sólo el 23 por ciento son menores de 17 años.

Y acotamos nosotros: ¿Nuestros alumnos han desarrollado totalmente sus aptitudes innatas y adquiridas como para hacer la elección de su oficio o carrera libremente, acorde con su vocación y su ambición artesanal y económica? Y afirmamos: nuestros egresados tienen una edad promedio de 16 años.

Como opinión favorable la profesora **Masse Rocco**, a través de una apreciación hecha en *Anales* Nº 5 de diciembre de 1966, dice:

"Los jóvenes que ingresan con 12 y 13 años, continúan siendo alumnos en un mayor porcentaje. Creemos que en esto inciden dos factores:

"La menor edad facilita la prosecución de los cursos, y, por otra parte, el simple hecho de llegar con esas edades a primer año, implica una escolaridad regular en la enseñanza primaria; esto representa al mismo tiempo mayores posibilidades de rendimiento y adaptación en cursos de la enseñanza media."

Los jóvenes mayores de 14 años, podemos afirmar, han culminado su escolaridad primaria con dificultades, o de lo contrario, han concurrido a otras instituciones sin lograr adaptarse a los cursos que intentaron seguir.

Estos factores, sin duda influyen negativamente en sus posibilidades de éxito, en I.E.M.E."

Aceptando uno de los criterios, debe tenderse:

- a) Una revisión de los sistemas de admisión y promoción de los estudiantes.
- b) Extensión de los límites de la edad esco-

lar y en consecuencia, del período de asistencia obligatoria.

- c) Establecer una correlación entre el estudio y el trabajo con fines sociales.
- d) Elevar el grado de la enseñanza técnica, dando al adiestramiento manual el uso avanzado y constante de la inteligencia.
- e) Establecimiento de una correlación entre el estudio y el trabajo con fines sociales.

Manifestamos al principio de este trabajo, que deseamos soluciones rápidas y efectivas; por eso nos preocupa la estructura actual de nuestra enseñanza, regida por cánones antiguos y caducos, ya que coarta gran parte de las posibilidades vocacionales descubiertas, en los jóvenes educandos. Nos lleva a esta afirmación la restricción (o limitación) de ramas, que derivan del tronco de las enseñanzas técnicas impartidas por U.T.U.

El hecho se agrava al pretender vincular al alumno con otra enseñanza una vez cumplida su etapa en U.T.U.

Esta apreciación la confirma el C.I.D.E. en el informe que, sobre el sector "Educación" elaboró en 1965 y que dice textualmente:

"La Enseñanza técnica está concebida como un callejón sin salida, que no confiere posibilidades de ingreso a ningún tipo de enseñanza superior ni a ningún otro tipo de enseñanza".

Pero no sólo este serio y objetivo informe avala nuestra afirmación sino también la experiencia, que nos hace sentir en carne propia, la deserción que de los cuadros de la enseñanza técnica se produce en ese período que media entre los dieciséis o dieciocho años y que podemos sintetizar:

1º) Alumnos que egresan en edades en que la industria se resiste a integrarlos a sus diversas ramas y que la propia U.T.U. no recibe para que continúen la limitada enseñanza superior que imparte, aclarando que es limitada por la poca variedad y no por su contenido educativo en sí.

Nos encontramos entonces ante otro problema: si fue positivo el trabajo de orientación vocacional previo, éste se pierde por la falta de posibilidades de continuidad y el alumno se diluye en un sinnúmero de ocupaciones cuyo único fin es procurarse solución económica, pero desvirtuando en los hechos todo el esfuerzo económico y humano que la U.T.U. le brindó.

Es un alumno frustrado por la propia U.T.U. y significaba para ella una erogación por egresado agrario de \$ 126.000 y por industrial \$ 32.000 en 1965 — por lo que podrá calcularse el costo actual.

Si unimos a ello que la deserción industrial en U.T.U. fluctúa alrededor del 35 por ciento, se tendrá el panorama que nos afecta, que nos preocupa y que no podemos desconocer ni eludir, para procurarles soluciones rápidas y efectivas.

Mucho es lo que se publicita, del acceso que tienen los egresados industriales a la Facultad de Ingeniería y últimamente a la Facultad de Agronomía, pero no nos conforma sino que, por el contrario, debe tomarse como estímulo para una revisión de nuestros programas que

los adecúen y den acceso a un mayor número de institutos pertenecientes a la Universidad. Estos permitirán la integración masiva de nuestros egresados a ellos, previa reválida de las materias afines. Daremos este paso, cuando la coordinación no sean palabras sino hechos concretos. Bajo este aspecto abriremos el campo de posibilidades, de ocupaciones, a los estudiantes industriales que ellos, vocacionalmente y libremente han elegido, y no por la presión de los factores económicos o por la estrechez de lo elegible.

Nos parece necesario, mientras la enseñanza media no sea una sola, competir en el mismo plan de igualdad con las otras ramas, en especial con Secundaria, de la cual sólo somos **consumidores** y no **proveedores**, lo que determina la no existencia de deberes y derechos recíprocos.

No deseamos que se nos interprete como enfrentando a las enseñanzas ya que nuestra aspiración como docentes, es que ambas se complementen en una única enseñanza media, posibilidad que de acuerdo a los planes de Liceos Pilotos tienen bases sólidas, pero no consideradas.

Si hemos planteado este aspecto, lo hemos hecho para que se jerarquice nuestra enseñanza industrial, aunque para ello debamos introducir reformas sustanciales de materias y programas.

LA U.T.U. Y EL MERCADO DE TRABAJO

En el apartado anterior consideramos al alumno como un ser que pretende alcanzar el desarrollo de su personalidad, siendo a la vez útil a la sociedad y teniendo a la enseñanza como medio para realizar sus fines.

La U.T.U., por los caracteres de la enseñanza que imparte, forma otro tipo de alumnos que pueden tener acceso la industria y a los distintos mercados de trabajo. Por lo que una orientación vocacional que se precie de sus realizaciones, debe orientarlo hacia esas ocupaciones, procurando una vinculación estrecha y recíproca entre obreros y empresarios. Esta rela-

ción para que sea efectiva, debe ser establecida de tal manera de darle ingerencia al patrón, en los planes de estudios que lleven a capacitar en forma adecuada al alumno.

Esta intervención del patrón, en la apreciación de la manualidad y rendimiento de su futuro obrero, debe ser compensada con la visita del alumno a la fábrica y su acostumbramiento al manejo de máquinas y herramientas que completan la formación técnica que la industria moderna exige.

Existe otro tipo de alumno que los descubrimientos de la orientación vocacional realiza y es aquel que tiene una personalidad de independencia, que se resiste al simple empleo o a proseguir estudios superiores. Frente a varios individuos de condiciones similares, una orientación cooperativista respaldada en principio por la U.T.U., creándoles obligaciones, habilitándolos materialmente, en forma reglamentada, significa darles las armas para hacer de ellos técnicos capaces y no el integrarlos a la larga fila de los desocupados.

Ayudará a esta iniciativa, el que el Estado, la industria y la U.T.U. coordinen sus esfuerzos de tal manera, que entre ellos realicen intercambios constantes de material humano, económico y técnico.

ORIENTACION EXTRA-ESCOLAR

No podemos desconocer que un centro educativo debe cumplir una función social, que esté ligada a los fines para los que fue creado. La orientación extra-escolar, se interpreta como una función que debe cumplir la U.T.U. pero estimamos que debe ser previo, la culminación de sus fines internos.

Mucho falta organizar, prever y llevar a cabo en nuestras escuelas industriales como para pretender desarrollar esta actividad que distraerá dineros y esfuerzos, que son imprescindibles para la superación del alumno y docentes, y aplicación efectiva y renovada de los planes para darle la actualidad que está reclamando.

EN MINAS:

AMBULANCIAS ROGELIO MARTINELLI

25 de Mayo 575

Tel. 75

Ciudad de MINAS

poemas

colonia
CARMELO



PABLO SIGLO

Nació en Carmelo. Realizó estudios primarios en escuelas bonaerenses y secundarios en su ciudad natal.

En 1945 entregó a la prensa sus primeros versos. Ha publicado en periódicos y revistas del interior.

En 1964 publicó *LA RUTA INMOVIL*, que suscitó juicios favorables. "Marcha" expresó: "Libro de fresca sensibilidad y destellos de interés".

En 1966 publicó su segundo libro: *PESCADOR DE SUEÑOS*.

En 1967 logró en un concurso nacional organizado por A.E.D.I., dos de las cuatro menciones otorgadas como únicos premios.

La obra inédita de este autor es extensa; entre otros títulos, tiene: "Cantos a pleno sol", "Mar y otros horizontes", "Horizontes y otros sueños", "Canto natural", "Voz y sueños", "Poemas de mi mano izquierda", "Milongas del tiempo nuevo", "El benteveo y otros cuentos".

Publicamos algunos de sus poemas enviados por nuestro corresponsal en Carmelo.

LA RUTA INMOVIL

Encajado en el lodo de la opaca ribera
donde la mar que llega es aceitosa y mansa,
tu casco carcomido fatigado descansa,
como un final humano de tu larga carrera.

Ya no iza en el alba la turba marinera
tu velamen inquieto como alón de esperanza,
ni se cortan los mares a tu proa que avanza,

ni te escoltan gaviotas en tu ruta postrera.

Cuando llena la noche tu remanso de luna
y las ondas murmuran dulcemente a tu borda
la canción de los siglos con voz solemne y
[sorda;

en tu puente dormido yo siento una por una
reanimarse las sombras de marinos que han
[sido,
y que en tu última ruta van contigo al olvido.

CANTO POR CAMILO TORRES

Camilo Torres,
Camilo Torres hombre,
Camilo Torres mártir;
crucificado
como un grito desnudo
sobre la piedra viva,
en la espina dorsal
de esta tierra cobriza.

Una bala manchada
con caucho y con petróleo
lo tendió en viva piedra
en cruz sobre los Andes.
Un mártir más
por América libre.

De Tupac-Amarú
hasta César Sandino,
hay un riego de sangre.

Desde la United Fruit Company,
el petróleo y el caucho,
el cobre y el estaño
y las tierras de azúcar,
hay un dolor
hondo y americano;
de esta América pobre

que por librarse lucha,
de este pulpo amarillo
que la está estrangulando.
Camilo Torres;
grito crucificado
sobre la piedra viva!

RIMAS PARA EL PEON LABRIEGO

Larga y honda mirada,
hecha a la luz de abiertas lontananzas;

mano franca y cansada
de echar al surco ricas esperanzas.

Yo te he visto emerger en las auroras
empuñando el arado;
y contemplar gozoso sendas horas
la espiga confortado.

Más en rubios eneros
la cosecha pasó frente a tus puertas,
camino a otros graneros;
¿Por qué así?
¡si es que estaban abiertas!

EN SALTO:

**MARCOS
GONZALEZ (h.)**

**la casa
del agricultor**

- CEREALES OLEAGINOSOS
- SEMILLAS
- BOLSAS
- FERTILIZANTES

Depósitos:

Agraciada y Raffo

Teléf. 977

SALTO

(R. O. del U.)

**FARMACIA
MIGLIARO**

GILBERTO MIGLIARO

Director Técnico

Brasil 601

Teléf. 1415

SALTO

(R. O. del U.)

Sección Didáctica



geografía en el medio campesino

JUAN JOSE PIRIZ

Ahora bien, pienso que la Geografía que enseñamos hoy, debe ser distinta de la que aprendimos ayer y de la que enseñaremos mañana. Es lógico, esta asignatura no podía ni puede estar ajena al cambio permanente de la enseñanza, en un mundo en permanente cambio. Pienso que la Geografía no debe concretarse solamente a la Geografía física, descriptiva, recargada de cifras, nombres, que a veces ni para los adultos tienen ninguna significación, (que es importante y de la que sabemos muchas veces muy poco y permítanme que les manifieste las inquietudes de un estudiante magisterial aquí presente, al vivir la situación de que nunca luego del pasaje por el Liceo, se les enseña Geografía. Creo saludable la preocupación del estudiante, que sé que es el de muchos colegas jóvenes, pues su responsabilidad profesional los hará llenar estos huecos en su formación) pero, repito, además de esa Geografía física, descriptiva, más importante, mucho más importante es la económica-socio-política. Más que el accidente geográfico en estudio, es el hombre que sobre él actúa el que interesa. El elemento humano que aprovecha, que transforma lo que le dio la naturaleza. Que transforma no sólo el planeta en sí, sino que transforma y crea formas de vida, formas de vida que se dan sobre este planeta. Pienso que cuando enseñamos Geografía no debe estar ausente nunca el hombre, el factor humano, hombre con toda su problemática actual. De este cambio en la enseñanza de la Geografía les lee-

ré lo que nos dice Omar Esteban Pita en su trabajo: "Un nuevo enfoque de la Geografía", que aparece en Anales de Abril-Diciembre de 1963, dice así: "Digamos que la Geografía se debe adecuar a la evolución que sufre la propia Geografía y ésta, como ciencia, se debe adecuar también, al progreso científico en general." Es un trabajo breve pero que lo considero valioso; trae datos suministrados por UNESCO sobre población y nivel de vida y referencias a conceptos de Josué de Castro difundidos en sus libros: Geografía del Hambre. Geopolítica del Hambre, el Libro Negro del Hambre, etc. Menciono además como bibliografía muy al alcance del maestro rural: "El aprendizaje de la Geografía en el medio rural", del Director del Instituto Normal Rural de Cruz de los Caminos Maestro Walter Gándara, que está en Anales de Enero-Marzo del año 1966, que es imprescindible que lo lean sobre todo los maestros jóvenes. "La Sociedad Rural" de Wettstein y Rudolf —de la colección Nuestra Tierra— trabajo serio que analiza con gran claridad nuestra problemática rural; "Uruguay en cifras" —para un muy real conocimiento del actual Uruguay— de Solari, Campiglia y Wettstein. "El Uruguay y su sombra", de González Penela, es otro material muy valioso, escrito con objetividad, amor y también en muchos aspectos con dolor y decepción. También muy buen trabajo el de Iris Fiorentino que aparece en la "Revista de la Educación del Pueblo" N° 8; trabajo medular, de actual vigencia,

sobre el cual pensamos volver dentro de un momento.

Prosigamos. Entiendo que la Geografía es una asignatura para aprenderla, para enseñarla, pero fundamentalmente para vivirla. Y aquí quizá deba repetir lo dicho por varios compañeros que nos precedieron en esta tarea. Creo que si todos los maestros, todos los años antes de planificar nuestra tarea, leyésemos detenidamente la primera parte del Programa referente a "Fundamentos y Fines", que es de una importancia inmensa, y que encierra su verdadera filosofía, quizá enseñásemos mejor, quizá seríamos mejores maestros rurales.

Puede que obren sobre el que les habla aspectos un tanto emocionales cuando los analizo. Este Programa es obra de autoridades de Primaria, técnicos del organismo a distintos niveles y maestros rurales. Y fundamentalmente maestros agremiados; ya que este programa se aprobó en base, con muy pocas modificaciones al elaborado por las asociaciones de maestros de todo el país (recuerdo a los presentes que entre los firmantes de este anteproyecto que mencioné está el nombre de Agustín Ferreira, —nombre que le han puesto ustedes a vuestro agrupamiento de maestros— y que lo hace como representante de una agremiación de maestros). Tiempo pasado feliz aquí en que autoridades y maestros se reunían para juntos buscarles soluciones a los problemas de la enseñanza. Para no cansarles les leeré únicamente el apartado c) del capítulo 1º que dice: "La incorporación a la cultura está condicionada por el medio natural y el desarrollo económico y cultural de los pueblos." Y todos los maestros sabemos que es así, sobre todo hemos vivido lo del condicionamiento a lo económico; cuántas veces vemos que nuestro niño no aprende porque tiene hambre y frío. Primero tiene el maestro que combatir a éstos para luego enseñar a leer y escribir. Bueno, ese condicionamiento al medio natural ya está determinando que la primera enseñanza de la Geografía sea precisamente con el enfrentamiento del niño con el medio donde actúa. Debe ser escenario de su actividad la **cuchilla, la zanja, el camino, el ferrocarril** cercanos (como lo dice el programa). Creo que como dice Lombardo Radice, citado por Gándara en su trabajo, que en los primeros años hay que abrir, que crear el espíritu geográfico, con una observación directa, para proyectarse luego a lo lejano, distinto y diferente. Y pienso que también al niño de las clases superiores —5º y 6º años (tercera etapa)— es necesario hacerlo vivir su geografía, en "su medio natural, con su desarrollo económico".

Aquí hay algo muy importante a tener en cuenta, que a veces cuesta creer, sobre todo al maestro nuevo, al que hizo los cursos de Sociología sobre el asfalto ciudadano, y es que es preciso muchas veces mostrar al niño, hacerle la venda que tiene sobre los ojos, para que vea dónde vive y cómo vive. Y lo digo sin temor a equivocarme, y sé que los maestros rurales presentes que han hecho trabajo social en serio, podrán reafirmar lo que digo aplicándolo también al hombre de nuestro campo,

a la mayoría de los padres de nuestros alumnos rurales. Son inconscientes a veces de la realidad que viven, del hecho geográfico que ellos están determinando con su actitud. Y hasta se confunden los dos en el "niño-hombre". Cuántas veces trabajamos en clase con niños que sabemos que únicamente llegan a su casa —si es que puede llamarse así donde viven— para dejar sus cuadernos, —a los que verán muy tarde en la noche o al otro día de paso para la escuela— para ir a trabajar a la par que su padre en la estancia, donde naturalmente no es estanciero, como lo dice Víctor Lima en su conocida canción. Y que debe antes y después del horario escolar, cumplir en el rancharío —al que alguien llama campos de concentración de la miseria o como me lo recordaba una compañera aquí presente, concentraciones humanas sin hombres o de hombres de fin de mes—, que distorsionan el concepto de familia: niño, repito, que debe realizar todas las tareas del hombre ausente: acarreo de leña y agua o de un pedazo de carne desde varios kilómetros.

Y para que no queden confusiones volvamos sobre lo dicho; rancharíos sin hombres, cuando sabemos que en nuestro campo hay más hombres que mujeres; pero aquí no, los del rancharío están en las estancias, donde viven sólo los que trabajan, no hay lugar para los otros; contrastes típicos de país subdesarrollado, como este otro: aquí está el auto más lujoso, más caro del mundo, pero a la vez 200 mil ranchos miserables en pie como lo señalaba días pasados en nuestro Liceo Departamental el Profesor Jorge Chebataroff. Y a veces pretendemos que ese niño nos traiga deberes bien prolijos y bien hechitos, cuando sabemos que los hizo luego de una jornada ardua de trabajo que no tiene horarios, alumbrado por un candil a sebo. A veces duele compararlos con los de nuestros hijos; a veces incomodan las comodidades que nos damos, cuando regresamos de ver las incomodidades que viven nuestros alumnos. O este otro análisis, el de una escuela rural cercana a la ciudad, como la nuestra, cuando muchos niños salen corriendo para venir a la ciudad a lustrar, o a vender diarios o maní. Y yo oía días pasados a dos ex-maestras de mi escuela pedirle a un profesor que nos visita sugerencias urgentes para ayudar a esa gente. Bueno, he ahí lo positivo: la sensibilidad del maestro frente a las carencias del niño, frente a su dolor, frente a su miseria —lo dice Gonzalez Penela en el libro que mencioné hace un momento—: "Los que son insensibles es porque están implicados en sus causas o complicados con sus causantes". Esta sensibilidad está salvando a nuestra escuela y los deseos de hacer, que sé que animan a todos ustedes. Pero yo digo a esas maestras que aún en ese interinato de un año, enseñaron bien, que aún Hugo o Luzardo (que buenos dolores de cabeza nos hicieron pasar y que a veces fui injusto con ellos sabiendo cómo viven) tienen reservas morales que hay que salvar.

Va una anécdota: cuando nos encerraron por haber asistido a una conferencia sobre Antonio Machado, una noche, ya tarde, nos llama un

soldado que nos trae un diario, un puñado de maníes y un billete lleno de faltas pero que dice más o menos así: "Maestro, sé que está ahí adentro; si precisa algo, avise". Bueno; silencio en todos los que estábamos cerca, tremenda emoción. Creo que oíamos, sí, la voz del conferencista que días antes nos recordaba lo escrito por Machado sobre su querida España: "En España, lo mejor es su pueblo. Por eso la heroica resistencia de Madrid, que ha asombrado al mundo, a mí me conmueve, pero no me sorprende. Siempre ha sido lo mismo. En los trances duros, los señoritos invocan la Patria y la venden; el pueblo no la nombra siquiera, pero la compra con su sangre". Bueno colegas, no sé, cómo y en qué evaluaríamos ese billete: si en redacción, en ortografía, en solidaridad, o en vagancia nocturna voceando diarios o lustrando zapatos. Pero sigamos con la geografía y perdonen la digresión; es que a veces son cosas que determinan actitudes ante la enseñanza de la geografía en el medio rural.

Cómo desconocer entonces para el acto educativo la realidad socio-política que vive nuestro niño. Es tal la incidencia, que a veces ella lo vuelve insensible a esos problemas, lo mismo que a sus padres, que lo aceptan como cosa natural. Está casi anestesiado nuestro niño y poblador del campo por una realidad que lo venció y se rindió a ella. Es indiferente y ya no confía casi. Tarea grande la del maestro, especialmente cuando hace buena Geografía; hacer ver que hay cosas mejores, hacer ver que es capaz, si se lo propone, uniendo esfuerzos, de cambiar esa situación. Claro; conozcámoslo bien, convivamos en parte apenas, sus sacrificios. Quizá más de uno de nosotros deje de repetir: "El hombre debe amar la tierra y no abandonarla. Se viene del campo porque es un haragán". Y yo pregunto al maestro que también huye del campo esperando apenas el plazo reglamentario para trasladarse a la ciudad, que desesperado lo veo en la Inspección de Escuelas haciendo números y consultando listas de cargos: ¿no quiere a su Escuela Rural, no quiere a sus niños, es un haragán? ¿O es que el campo actual no le ofrece nada más que sin-sabores, como a su poblador? Es que el despoamiento del campo al avanzar sin tregua del latifundio, ahoga esperanzas y destruye voluntades.

Lo he dicho ya en otras oportunidades, temo por la existencia misma de nuestra Escuela Rural; si estadística en mano, en nuestro departamento, comprobamos que escuelas que hace diez años tenían 30 ó 40 alumnos están funcionando con menos de diez niños; que muchas veces incluso se mantienen con los hijos de los policías a quienes se procura que no los trasladen para que la escuela no desaparezca. Incluso sabemos de buenos locales, hechos dentro de un plan de construcciones aún en vigencia, que se tornan solitarios en medio de un campo silencioso. Entonces es el momento de preguntarnos, no solamente cómo enseñar Geografía, sino qué enseñar de Geografía y para qué enseñar. Sin duda que para analizar cada una de estas preguntas necesitaríamos más de

una clase. Simplemente digo que pienso que hay que jerarquizar temas adecuándolos a la realidad, al momento socio-político que vive el país. Y me refiero a las clases superiores. He comprobado que avanzamos poco en profundidad en los puntos a estudiar en cada etapa que marca el programa. Y no sólo en Geografía. Tomaré un ejemplo en "Actividades Agronómicas", muy relacionadas naturalmente con Geografía. Quizá los maestros olvidemos sin querer lo que enseñó él o los maestros de las clases anteriores en años anteriores, y comencemos en la tercera etapa con la delineación de canchales, canales de desagüe, orientación; que son importantes, que son necesarios, pero que muchas veces el niño ya los aprendió en años anteriores y como el año pasa rápido, no llegamos ni a planificar siquiera "Leyes sociales que protegen al trabajador rural", que figuran en el programa. Más ahora, que ya no llega a nuestras escuelas la revista "El Grillo", que traía material valioso al respecto. Y esto también se aplica a Historia. Mucha historia vieja, que si bien es importante para entender la que se está formando, no puede sustituir a ésta. Y al respecto, yo pregunto: ¿quiénes aquí en nuestro medio llegamos a esta parte del programa: "Evolución del país desde 1830 a nuestros días"? Claro que sé de los problemas de premura por enseñar a leer y escribir. Cuando menos pensamos, se nos va el niño rural de las manos y debemos aprovecharlo al máximo para enseñar, repito, a leer y escribir.

Pido perdón si vuelco un poco de amargura aquí donde tan generosamente se ha contagiado optimismo, tan necesario en estos momentos; pero yo digo que a veces estamos fabricando analfabetos. Vemos egresar buenos alumnos, que nos hacen una muy buena redacción, un buen problema, en fin, un buen alumno; al cabo de cuatro o cinco años, lo vemos de regreso a la escuela a pedirnos una certificado para ingresar al batallón y nos dice: "Disculpe, maestro, pero, sabe, me olvidé de casi todo lo que aprendí. Esos pocos cuatro o cinco años en el duro trabajo del horno de ladrillos o en la estancia, fueron destructores. No leyó, porque no tuvo en qué —a no ser como ya se dijo aquí— algún diario que hasta él llegó envolviendo algo; que no tuvo oportunidad de escribir nunca más, luego que salió de la escuela. Y recuerdo lo que ustedes todos saben de las Escuelas Agrarias: egresan buenos y necesarios expertos agrarios que luego vemos en las cuadrillas del ferrocarril; o guardas de ómnibus, o en procura de ingresar a la policía. Por eso me asombra y rebela cuando ahora se ha desatado una campaña masiva, bajo un slogan de "fabricación de técnicos al norte del Río Negro", hornadas de técnicos "para el desarrollo". ¿Es que no sabemos que tenemos muy buenos, grandes técnicos, que han tenido que emigrar en busca de nuevos horizontes? Yo conozco muy buenos técnicos de aquí, de nuestro departamento, de gran capacidad y también de elevado patriotismo; pero que ya consideran la posibilidad del extranjero, no solamente porque les pagan más, que es importante, pero que además, y fundamentalmen-

te, porque aquí no pueden aplicar todo lo que saben, todo lo que son capaces de realizar y que una realidad de contradicciones no se los permite. Como si los males del país estuviesen al norte del Río Negro. No creemos, por otra parte, un enfrentamiento entre norte y sur del país y procuremos soluciones de fondo que salven a todo el país, o éste seguirá muriéndose entero.

Retorno a la parte en que analizaba la jerarquización de temas. Lo mismo en Geografía: ¡Cómo estudiamos superficialmente el Uruguay actual, su problemática actual! Estudiemos lo hermoso y lo bueno —que tiene mucho— pero no olvidemos lo malo y lo que debe mejorarse. Por otra parte, yo pienso que no pueden existir temas tabú, intocables para el maestro. Con la verdad y lealmente, se puede analizar con nuestros alumnos cualquier tema: desde el contrabando, a los convenios internacionales. Es preferible que lo haga el maestro, que lo familiarice con situaciones que llegan a veces hasta él deformadas a través de una prensa radial fundamentalmente “comercialista” y a veces tendenciosa.

Pienso que debemos a través del hecho geográfico, enseñar a nuestro niño, hombre del inmediato mañana, a pensar, a analizar y a dudar y sacar conclusiones. Es preferible enfrentarlo con la realidad nacional verdadera antes de que lo haga el “politiquero” que la deforma según sus conveniencias electoreras. Ya tenemos ante nosotros dos años en que veremos a nuestros vecinos, preferentemente los de los rancharios, visitados frecuentemente por personajes a distintos niveles de la “política”. La amabilidad desmedida de los traslados en lujosos automóviles, cuando durante cuatro años no los hubieron para trasladar a un enfermo o para combatir un problema de desnutrición que hubo que enfrentar en la zona. Y llegará el acto eleccionario —para muchos de nosotros de amargura— no por el resultado que arroje el mismo, no nos interesa en este momento; somos maestros y no otra cosa, pero como tales vivimos la amargura de ver a nuestros ex-alumnos arriados, poco menos que “tropiados”, en camiones, manoseados por caudillejos que les imponen una lista mientras gritan democracia y libertad...

En Geografía debemos capacitar a nuestro niño para ese análisis con lealtad, con la verdad, aunque ésta a veces duela. Entiendo que el maestro cuando hace buena Geografía no debe vivir de mitos. No puede repetir siempre esto del Uruguay, país ideal. Puede no ser tal si nos ponemos a realizar un análisis serio del mismo. Y vuelvo a situaciones reales: si preguntamos a nuestros alumnos, —de primaria o de secundaria—, ¿cuál es la principal riqueza de nuestro país? Unanidad de manos en alto: ganadería y agricultura. Sí, perfectamente, pero en potencia. Magníficas posibilidades; ganadería, sí, pero ¿hay carne? ¿A cómo? ¿Hay queso, manteca, etc.? Países mucho más chicos que el nuestro, y con tierras originariamente más pobres, exportan todos estos productos. (Aquí algo también a considerar: se perdieron este año toneladas de queso y manteca por im-

previsión de mercados donde colocarlos). Y nosotros, país ganadero, padecemos vedas parciales y totales de carne vacuna. Y mantuvimos los maestros Copas de Leche con leche en polvo venida desde Norte América gracias a las “filantropía” de alguna institución. Y podríamos analizar el del trigo, que no habrá porque se ha reducido considerablemente el área sembrada, y sería largo enumerar otras situaciones similares. Y bien; ¿dónde están las causas y los causantes de esta realidad? Dejo planteado el interrogante a esta asamblea.

Pensemos además, cuando enseñemos Geografía, que el Uruguay no es una isla en el mundo; cuando menos démosle su exacta ubicación dentro de nuestra América Latina subdesarrollada. Rica América Latina, pero que empobrece día a día y que alberga pueblos que sufren porque cada día se importa más de lo que se exporta. Que cada día vende más barato para comprar más caro. América Latina subdesarrollada, pero que clama, que grita, que exige cambios, que están ahí golpeando la realidad diaria de la que no está, no debe estar ausente nuestro niño. Clamor frente a una crisis que denuncian “los serios estudios de nuestros técnicos, las frías cifras de las estadísticas o la inquietud de nuestras calles”. Por otra parte, al enseñar Geografía no fomentemos ese patriotismo que pretende levantar barreras entre los pueblos que bajo distintas banderas reclaman un destino mejor.

Alguien ha dicho que ésta —la del 70— es la Década de América Latina. Pienso que no agravio mi bandera, si me pongo al lado del obrero, del maestro, del cura, del país hermano, que levanta la suya de reivindicaciones comunes a los pueblos que sufren, antes que si me pongo al lado del banquero-latifundista que levanta la mía, pero que sí la agravia porque no respeta lo que ella simboliza.

Y para terminar, mi perdón por el tiempo que les robé y gracias por haberme dado la oportunidad de aliviar mi conciencia por mis fracasos y por lo que no hice como maestro en cumplimiento de lo que encierra este programa, especialmente en Geografía. Y sobre todo vaya mi confianza en los jóvenes maestros, a los que están formando este grupo calificado de maestros que nos visitan, que prosiguen la obra iniciada hace veinte años por aquellos gigantes de la educación rural: Soler, Prada, Grillo, don Agustín Ferreiro, Brayer, Julio Castro, etc. Finalmente, permítanme leerles el último párrafo del trabajo que sobre este tema, tiene Iris Fiorentino y que mencioné antes:

“La geografía que aprenden nuestros alumnos representa una difícil tarea, ya que “la tierra es ruda, silente, incomprensible al comienzo; pero no os desalentéis, continuad”, nos advierte el poeta. Repetimos con Walt Whitman, continuad hasta ahondar más y más. Hasta conocer el pedazo de tierra más íntimo, el cielo más lejano; el hombre más oscuro es nuestro compañero de viaje. Con él decimos:

Vamos Patria a caminar, yo te acompaño
yo me quedaré sin voz, para que tú cantes.
Yo he de morir para que tú no mueras.

La lectura del artículo "Las dos geometrías", de J. A. Grompone, aparecido en el N° 8 de la REVISTA DE LA EDUCACION DEL PUEBLO, me ha inducido a escribir este comentario crítico. Primero, por la importancia del tema y del artículo; luego, porque me pareció necesario poner de relieve lo que, a mi juicio, son algunas concepciones erróneas incluídas en él.

Aclaro de entrada y para evitar, en lo posible, el malentendido de un juicio valorativo negativo, que no es el mío, pero que pudiera surgir de una interpretación unilateral del carácter crítico de las observaciones que siguen: el artículo me parece bueno, interesante e importante; comparto su orientación general y gran parte de los conceptos allí expuestos. En particular, desearía subrayar mi pleno acuerdo con algunas ideas centrales: 1) La necesidad de una clara distinción entre geometría física y geometría matemática y de una correcta comprensión de sus relaciones mutuas (lo que implica, entre otras cosas, una adecua-

se en enseñar al niño cosas que, en determinadas edades, está absolutamente inhabilitado para comprender; 2) declarar de antemano y sin pruebas suficientes que los niños no pueden comprender ciertas cosas que, a veces, a nosotros, adultos "estropeados" por fallas en el proceso educativo, nos resultan mucho más difíciles que a ellos. Creo que algunos trabajos de Piaget son concluyentes en cuanto a lo primero, y la experiencia exitosa de la enseñanza de ciertos conceptos de "alta" matemática en los primeros años escolares, a lo segundo.

Y, SIN EMBARGO, LA FILOSOFIA EXISTE

Uno de los riesgos latentes en el artículo de Grompone proviene, a mi juicio, de que éste es un destacado físico, un hombre de ciencia, y que, para el lector desprevenido, todo lo que él dice puede aparecer, entonces, rodeado de la aureola, reverenciosa y un tanto inhibidora, de los textos científicos. Ahora bien, creo

a propósito de las dos geometrías

ING. JOSE L. MASSERA

da dosificación de los elementos de una y otra a lo largo de todo el proceso educativo); 2) Las proposiciones agrupadas bajo el subtítulo "¿Cómo enseñar la geometría física?" —con pocas salvedades, de que hablaré luego—, en particular, la idea de relacionar esa enseñanza con las prácticas productivas (al fin y al cabo, muchos niños, si no la gran mayoría, han visto trabajar a obreros—sus propios padres u otras personas— y serán ellos mismos obreros; todo lo cual, a la vez, facilita la enseñanza de ideas abstractas, vinculándola a experiencias vitales, y contribuye a que la enseñanza suscite estas experiencias, que serán útiles en la vida productiva, por no hablar de las virtudes que, en esta materia también, tendría una enseñanza propiamente politécnica que, hoy por hoy, parece inaplicable en nuestro medio).

Puesto a hacer aclaraciones previas, agregó una, que no por obvia deja de ser importante para mi tranquilidad de conciencia: ni soy pedagogo, ni tengo ninguna experiencia educativa con niños no adolescentes, ni tengo, salvo alguna lectura aislada, siquiera una mediana información en materia pedagógica. Por lo tanto, todo lo que, en lo que sigue, se refiera a aspectos pedagógicos, debe ser tomado apenas como opiniones surgidas del mero sentido común y aún, muchas veces, como simples sugerencias o interrogantes. Toca a los pedagogos, en este aspecto, calibrar lo dicho y extraer lo que pueda ser útil y justo, si es que algo queda. Me atrevo, sin embargo, a creer que hay que evitar dos extremos igualmente falsos: 1) empeñar-

que no todo lo que allí se dice es ciencia, en el sentido de verdad absoluta, indiscutida e indiscutible (y, por cierto, ¡cuán discutido y discutible es incluso mucho de lo que propiamente se puede llamar ciencia!). En varios lugares del artículo hay, por lo menos subyacentes, concepciones filosóficas, de resonancias neopositivistas; lo menos que puede decirse de ellas es que son altamente controvertibles. Ocurre, también en este caso, aquello sobre lo que alertara Lenin en su conocida obra(1) o sea, que muchas veces los hombres de ciencia no son plenamente conscientes del carácter filosófico de algunas de sus opiniones; y que esas filosofías implícitas suelen ser, por eso mismo, las más susceptibles de inducir a error.

Por supuesto, Grompone no duda de la existencia real del mundo exterior, material; sobre esto hay múltiples indicaciones en el artículo. Pero, en la pág. 64, por ejemplo, se lee el siguiente párrafo, bastante extraño:

"Desde tiempos remotos se reconoce la tangibilidad como la propiedad característica de los cuerpos materiales. Aquello que no es tangible no debe —en rigor— ser llamado cuerpo material (así por ejemplo: el alma, las estrellas, la luna hasta hace pocos años)."

Sinceramente, esa tesis me parece absolutamente inaceptable. Y no se trata de que esté buscando "pelos en la leche", porque el asunto es demasiado importante en sí mismo y porque, como luego veremos, la errónea formula-

ción tiene consecuencias también erróneas en otros momentos del artículo.

¿Por qué, en efecto, reducir la definición de cuerpo material a la mera tangibilidad, lo que lleva a la afirmación (no sólo chocante con el "sentido común, que sería lo de menos, sino con el más exigente sentido crítico filosófico) de que las estrellas **no son** cuerpos materiales y, peor aún, que la luna no lo **era**, pero que **empezó a serlo** cuando... el hombre la tocó (¿el hombre?) ¿cuándo el "Apolo 11" — a través de guantes o zapatos, sin embargo...? ¿o acaso cuando la primer estación soviética la "tocó" en el momento de estrellarse contra ella? ¿o cuando un meteorito (no fabricado por el hombre) la "tocó"? ¿o...?) Podrían multiplicarse los ejemplos para mostrar hasta qué punto la propuesta definición ("operacional", dirían los neopositivistas) es insatisfactoria teórica y prácticamente.

La verdad es que no conozco mejor definición de materia que la enunciada por Lenin:

"La materia es una categoría filosófica que sirve para designar la realidad objetiva, que es dada al hombre en sus sensaciones, que es copiada, fotografiada, reflejada por nuestras sensaciones, y que existe independientemente de ellas."(2)

Claro está que esta definición no es "operacional". Por el contrario, forzando un poco los términos, podríamos decir que es "axiomática", en el sentido que da a la palabra la matemática moderna, es decir, que no pretende definir el término **a partir** de otros, supuestamente más simples y ya conocidos, sino que, deliberadamente, renuncia a esa pretensión, sabiéndola imposible, y busca "definir" enunciando las relaciones esenciales existentes entre el término y otros del mismo rango (ciencia, sensación, etc.), en lo que, de hecho, constituye una co-definición de uno y otros. Y no es poco mérito el de Lenin, y prueba de su clarividencia, el haber percibido, precisamente, la obligatoriedad de tal género de definiciones, tratándose de conceptos tan "primarios" como el de materia.(3)

Es cierto que tal concepto filosófico de materia incluye cosas tales como la luz, el campo, el electrón, etc., para hablar sólo de nociones de la física. De ahí resulta, por lo mismo, que es preciso inmediatamente deslindar, dentro de la categoría de materia, las categorías más restringidas de sustancia, cuerpo material, etc. No es del caso entrar aquí en detalles. Pero me parece claro que la definición de cuerpo material, por ejemplo, no puede estribar sólo en una de las varias propiedades mecánicas de los cuerpos materiales (la tangibilidad), por muy importante que sea el papel que ella juegue, sino en todas ellas y en las propiedades ópticas, etc. La verdad es que, en este caso, como en todos, las categorías con que se maneja nuestro pensamiento resultan del entrelazamiento de un complejo de propiedades y conceptos, que la experiencia y la teoría revelan estar **objetivamente** anudados (y no sólo mentalmente asociados en "complejos de sensaciones", a lo Mach y Cía.) en entes materiales, que esas

categorías pretenden aprehender e individualizar mentalmente. Al mismo tiempo, esas categorías forman esa suerte de "nudos" y "puntos de referencia" apoyándonos en los cuales aprehendemos la totalidad de la realidad, como decía Hegel. Y ambos momentos (las categorías como reflejo de los entes materiales y como instrumentos para el conocimiento de la totalidad material) están en constante y riquísima interacción. Es esa compleja dialéctica del conocimiento la que nos permitía a todos afirmar, sin sombra de duda y a pesar de lo que dice Grompone, que la Luna **era** un cuerpo material antes de que lo hubiéramos "tocado".

¿QUE ES LA MATEMATICA?

La matemática es una parte, caracterizada por peculiaridades especialísimas, de ese aparato conceptual con que el hombre aprehende el mundo material. No me parece aceptable la concepción, también de raíces idealistas y neopositivistas, que segrega la matemática a una esfera autónoma, independiente de la esfera del conocimiento de la realidad propiamente dicha. Esa concepción tiene asideros en la unilateralización exagerada de aquellas peculiaridades y en la extrema división del trabajo en el campo de la ciencia; pero contradice, a la vez, a la historia y a un encaramiento filosófico correcto.

Sin negar, por supuesto, lo que de parcialmente cierto hay en afirmaciones como: "Los objetos matemáticos son **casilleros vacíos pasibles de ser llenados** con un contenido" (pág. 62; subrayado por mí), "Una teoría matemática parte de un conjunto de afirmaciones (los axiomas) **QUE DEBEN POSEER COMO UNICO REQUISITO EL NO SER CONTRADICTORIOS ENTRE SI**" (pág. 62; subrayado por JAG), "**casualmente** estas leyes son los **axiomas** de la geometría **matemática**" (pág. 66; subrayado por mí), apreciando como muy positiva la explicación de los modelos (¡muy bien elegidos!) de estructuras matemáticas, dada en las pág. 62-63, creo, sin embargo, que aquellas afirmaciones pagan tributo a las concepciones, filosóficamente erradas, de la matemática, que acabamos de mencionar. Si es legítimo decir que las estructuras matemáticas son casilleros "vacíos" por cuanto pueden ser "llenados" por distintos contenidos, que ofrecen distintos modelos de aquellas, ya no lo es tanto si esa afirmación nos desliza hacia una "indiferencia" de la matemática hacia la realidad, un vivir de ello "en otro mundo" que el de la realidad, que aparece sostenida en las tesis acerca de que el "único requisito" de los axiomas sea el de no ser contradictorios o que ellos "casualmente" coincidan con las leyes de la geometría física.

¡No! Los sistemas de axiomas de las teorías matemáticas no son simplemente conjuntos arbitrarios de proposiciones no contradictorias que casualmente reflejan la realidad. Históricamente, muchos de ellos tienen su origen en el esfuerzo por reflejar conceptualmente la realidad física; más tarde, otros surgen también como consecuencia de procesos y estímulos internos" del propio desarrollo de la matemática.

tica como ciencia. Pero, que yo sépa, nunca un matemático verdadero construye una teoría enhebrando al azar postulados simplemente no contradictorios; es casi seguro que tal "teoría" no sería más que una sarta de tonterías, y quien se dedique a esos juegos no es un matemático sino un estúpido.

Filosóficamente hablando, los casilleros "vacíos" se arman con vistas a ser "llenados" por aspectos de la realidad, son instrumentos conceptuales creados para aprehenderla, por mucho que el matemático profesional a veces no sea consciente de ese destino necesario de sus criaturas y crea que realmente está trabajando en el vacío de "su" universo lógico. Y es así incluso, cuando dos estructuras matemáticas son lógicamente contradictorias entre sí, pues esa contradicción suele reflejar aspectos contradictorios de la realidad material; basta pensar en la "contradicción" entre las geometrías euclidianas y no-euclidianas, o entre la geometría métrica y la proyectiva.(4)

Lo dicho está vinculado al problema de la categoricidad de que habla Grompone al final de su artículo: "Una teoría física **debe ser categórica**, porque describe unívocamente a la realidad. Por el contrario, una teoría matemática no debe ser categórica porque interesa que tenga la mayor cantidad de modelos esencialmente diferentes...", "...la diferencia profunda que existe entre una teoría deductiva heramienta y una teoría que describe una realidad está en su carácter categórico." (Pág. 68; subrayado de J.A.G.). Estas afirmaciones son atrayentes y, ciertamente, no totalmente desacertadas. Pero me parece que su alcance debería ser mitigado por lo menos por las tres consideraciones siguientes.

PRIMERO, como bien dice Grompone, la categoricidad es una propiedad "interna" del sistema de axiomas: el sistema es categórico cuando dos cualesquiera de sus modelos son "isomorfos", o sea, hablando en forma un tanto imprecisa, "equivalentes" **para las propiedades del sistema y en el marco de éste**. En ese sentido, es deseable, como dice Grompone, que, por ejemplo, una teoría de los fenómenos mecánicos sea categórica. Sin embargo, aún si se logra tal desiderátum, dos modelos de esta teoría serán sólo **mecánicamente** equivalentes, y podrán darse, sin duda, modelos que difieran **esencialmente** entre sí desde el punto de vista termodinámico, eléctrico, etc. Dado que la naturaleza es cualitativamente infinita, es decir, que encontraremos en ella siempre, sin límites, nuevas propiedades, cualidades y fenómenos, la categoricidad de las teorías físicas tendrá siempre una significación extraordinariamente limitada y relativa, por mucho que ella sea un objetivo deseable tendencialmente.

SEGUNDO, la afirmación de que es deseable que las teorías matemáticas sean "lo menos categóricas" posible, por así decir, también debe tomarse con precaución. Hablando en forma algo imprecisa, puede decirse que la generalidad de una teoría (su "menor" categoricidad) está en relación inversa con la riqueza conceptual de la misma, como fácilmente se comprende. Las teorías más generales son también,

en grandes líneas, las más pobres en resultados. Estribar sólo en la categoricidad la medida de valor de una teoría matemática me parece, por eso, evidentemente incorrecto. El movimiento histórico muestra, por otra parte, que las tendencias de desarrollo de la matemática han oscilado mucho, desde este punto de vista: se empezó por teorías "sumamente" categóricas (la geometría euclidiana, la aritmética), luego se fue al extremo, casi opuesto, de teorías no categóricas (la teoría de los conjuntos), para posteriormente ir al enriquecimiento constante de las estructuras axiomáticas (estructuras algebraicas y algebraico-analíticas cada vez más complejas). Lo deseable es que la matemática disponga de un surtido de teorías las más variadas, desde las de "máxima" hasta las de "mínima" categoricidad.

TERCERO, y quizás lo más importante. Las investigaciones más recientes han mostrado que, en este terreno, es preciso ser extraordinariamente prudentes: desde el programa de la axiomática y el formalismo, enunciado y comenzado a explorar por Hilbert a fines del siglo pasado, hasta los últimos años, ha corrido mucha agua bajo los puentes. Entre las más nobles adquisiciones recientes, estupendos resultados del pensamiento matemático y lógico, están los siguientes enunciados "negativos":

Teorema de Skolem: Un sistema finito de axiomas no puede caracterizar la sucesión de los números naturales, es decir, no puede distinguirla de todas las demás sucesiones.

Teorema de Gödel: Si el sistema aritmético S no es contradictorio, su no contradictoriedad no se puede demostrar con los medios del propio sistema S. (5)

Dicho sea de paso, el primero de estos teoremas hace que sea bastante extraña la afirmación de Grompone, según la cual "la aritmética es **categórica** y... fue en realidad la primera teoría física..." (pág. 68). Sea como fuere, tales teoremas, que son frutos grandiosos del desarrollo de la propia axiomática, muestran, paradójicamente, las limitaciones de ésta y, en particular, del programa de construir estructuras axiomáticas categóricas, capaces de aprehender de manera acabada siquiera una parte limitada del mundo material. A mi juicio, tiene razón el matemático y lógico polaco Mostowski cuando afirma que: "las tentativas de fundar la matemática sin tener en cuenta su origen natural están destinadas al naufragio"; por lo menos, cabe suponer que (por caminos que yo ni remotamente puedo imaginar, y quizás nadie) la continuación de la investigación de la naturaleza pueda aportar enriquecimientos incluso a ramas matemáticas tan "acabadas" como la aritmética.

EUCLIDES Y LAS DOS GEOMETRIAS

"Los *"Elementos"* de Euclides constituyen sin duda la primera obra monumental de la FÍSICA y el texto por excelencia de geometría... Vale la pena detenerse un instante sobre el significado que tenía el texto de Euclides como *tratado de física*."

"Vale la pena... justificar por qué los *"Ele-*

mentos" son un tratado de física y no de matemática: Euclides comienza su obra **dotando de un contenido** a la teoría..." (pág. 63 y 66; subrayados de JAG).

Pienso que estas opiniones son unilaterales y esquemáticas. Ese maravilloso monumento de la ciencia griega que son los "Elementos" tiene un doble aspecto: es a la vez (y, en cierta medida, contradictoriamente) física y matemática. Es física, porque pretende describir las propiedades del espacio real o, si se quiere, las propiedades geométricas de la materia; en esto concuerdo con Grompone, aunque **no** estoy de acuerdo en que la causa de ello estriba en que Euclides haya tenido éxito en su pretensión (?) de "dotar de un contenido" real a los entes geométricos; sobre esto volveré inmediatamente. Pero es, al mismo tiempo, matemática y, a pesar de las inconsecuencias que la crítica moderna ha podido señalar (¡y que, asombrosamente, son muy pocas!), constituye un modelo casi perfecto de teoría matemática, es decir, de cuerpo de doctrina deducido por razonamiento lógico riguroso a partir de un número reducido de axiomas o postulados. Justamente, el enorme mérito **matemático** de Euclides radica en que, en el desarrollo de la teoría, **deja completamente de lado las "definiciones"** de los entes con que opera (puntos, rectas, etc.) y se atiene rigurosamente sólo a los axiomas, de tal modo que aquéllas aparecen apenas como una especie de introducción intuitiva de los conceptos usados, que puede incluso suprimirse sin afectar para nada lo fundamental de la teoría. Y es, justamente, este carácter matemático de su estructura lo que hizo de los "Elementos" una piedra miliar en el desarrollo de la ciencia, y **no** su carácter de geometría física, en que su originalidad es mucho menor, ya que gran parte, si no la mayoría, de sus teoremas eran conocidos precedentemente.

Pero, además, el carácter físico de los "Elementos" reposa, precisamente, **no** en las "definiciones" sino en la sagacísima selección de los postulados sobre los cuales se apoya todo el razonamiento. Es bien sabido, desde hace tiempo, que las "definiciones" son lo más defectuoso y vulnerable a la crítica que contienen los "Elementos". Y, entiéndase bien, no sólo desde el punto de vista matemático (en que son y deben ser totalmente prescindibles, cosa que el propio Euclides debe haber visto claramente, como ya señalé), sino también desde el punto de vista físico. Cuesta, entonces, comprender por qué Grompone intenta rehabilitarlas (sin éxito, a mi juicio, como no podía ser de otro modo) e incluso convertirlas en el basamento de la física de la geometría (pág. 64-65). Concretemos esto, lo más brevemente posible.

"Punto es aquello que ya no tiene partes". Pero, ¡tal cosa no existe en absoluto! Es posible que, en esta definición, Euclides pagara tributo a las concepciones atomísticas de la época, aunque no lo creo; en todo caso, en el siglo XX, pienso que nadie se atreverá a sostener la existencia física de tales "puntos". (6) Aun la limitada experiencia de un niño lo convence de que todos los cuerpos pueden fraccionarse en partes más pequeñas y, en todo ca-

so, un esfuerzo de imaginación que no le está negado, por cierto, le permite sospechar la infinita divisibilidad de la materia (por lo menos, quienes, en lejanos tiempos, solíamos comer "Quaker Oats", tuvimos allí la primera noción indudable —y algo perturbadora, como es natural— del infinito). Más bien es el fruto del conocimiento científico más moderno lo que lleva a comprender que esa divisibilidad infinita atraviesa por estadios con cambios cualitativos, que permiten hablar de partículas "indivisibles" a determinados niveles y bajo ciertas condiciones (moléculas, átomos, electrones, etc.). En lugar de insistir en "definiciones" absurdas, ¿por qué no contentarse, para los niños de corta edad, de asimilar los "puntos" a la punta de un alfiler o la marca que deja en el papel un lápiz muy afilado, para luego ir introduciendo, a medida que el desarrollo mental del niño lo permita, la única definición físicamente correcta de punto, que es la de cuerpo muy pequeño, de dimensiones despreciables, **relativamente** a las dimensiones de los otros cuerpos o del marco espacial en que estamos operando, y cuyas propiedades "puntuales" son tanto más **aproximadamente exactas** cuanto mayor sea esa relación de dimensiones? ¿Acaso esta noción relativista será muy difícil de captar o peligrosa para el niño? A los pedagogos toca dar una respuesta definitiva, así como la determinación de la edad y las etapas en que estas nociones pueden ser introducidas, sin crear en el niño confusión ni tendencias a un "relativismo" agnóstico. Pero estoy seguro que la respuesta será positiva; más aún, tratándose de niños de esta época, que oyen hablar de cosmonáutica, electrónica, etc., creo que les resultará muy natural y nada difícil ni perturbador entender que una estrella o planeta, que vemos como un punto, resultará de dimensiones gigantescas el día en que nos acerquemos a ella; y, en el marco estrictamente escolar, basta que se disponga de un modesto microscopio o mismo de una buena lente de aumento (y aun nuestras paupérrimas escuelas creo que no están totalmente desprovistas de estas cosas) para poder suscitar experiencias y reflexiones capaces de afirmar tales conceptos.

"Línea recta es la que se apoya sobre sí misma". Si alguien entiende lo que esto quiere decir, rogaría que me lo explicara. El mismo Grompone dice que "dos arcos de círculo del mismo radio se apoyan en todos sus puntos siempre que tengan **centros coincidentes**, de otro modo sólo se apoyan en un punto" (subrayado de JAG); pero esto mismo, ni más ni menos, le pasa a las rectas: si no son coincidentes (lo cual, si se permite la expresión, es "más" redundante aún que en el caso de los círculos) se apoyan sólo en un punto. Luego alude a la construcción material de una línea recta; que me perdone, pero el método propuesto puede conducir a "hacer" una recta o prácticamente cualquier otra cosa. El método del cepillo del carpintero, que menciona, no es mucho mejor, como lo saben bien los propios carpinteros; para que el resultado sea una recta, el cepillo debe ser "bueno", es decir... ¡recto!, con lo que estamos metidos en una

bella repetición de principios (que si no es demasiado grave en la práctica es porque, para felicidad de los carpinteros, los cepillos suelen ser "buenos"). El propio Grompone cita, poco más adelante, hablando del plano, el hecho de que, frotando dos cuerpos entre sí, resulta una superficie esférica (propiedad notable, que siempre me pareció casi mágica, pero que efectivamente es cierta); pero verdaderamente no comprendo por qué Grompone cree que el método de frotación da esferas en un caso y rectas en otro cuando, en realidad, se trata de la misma cosa. La verdad es que, sin ánimo de decir paradojas, una de las cosas más difíciles de hacer materialmente es una recta; artesanos y obreros (alfareros, mecánicos, etc.) saben, desde hace milenios, que es **mucho** más fácil hacer un círculo o un cuerpo de revolución. La verdad es, también, que cualquier obrero (carpintero, albañil, etc., para no hablar de los agrimensores, etc.) sabe que el único medio seguro de controlar la rectitud de una cosa es utilizar los rayos de luz, "la vista", como dicen popularmente; y que inclusive otros medios muy usados (el hilo tenso, etc.) no son plenamente confiables más que en ciertas condiciones (si la tensión es grande con respecto al peso y la distancia, si no hay viento, etc.) y que, en definitiva, deben ser controlados "a vista". ¿Por qué Grompone no habla de esto, en lugar de sus nebulosos frotamientos y apoyos mutuos? No quiero ser mal pensado, pero, ¿no será, acaso, porque paga tributo a su excesiva predilección por la "tangibilidad" como único rasgo definitorio de los cuerpos materiales e impone un veto absoluto a la luz, en su geometría, porque ni es tangible ni es cuerpo material? De todos modos, no creo que en la escuela se pueda enseñar lo que es una recta si no se combina críticamente un conjunto de expresiones materiales de aquélla, entre las cuales el papel **principal** lo juega la luz.

"Plano es la superficie en que se apoyan las rectas". Ya estos comentarios van siendo demasiado extensos y, por ello me limito a una sola observación. Es claro que si hemos logrado pasar el Rubicón de la recta, esta definición del plano puede marchar sin mayores tropiezos. Sin embargo, se me ocurre que no estaría mal aguzar el sentido crítico de los niños en torno a ella; como en otros casos, la respuesta definitiva la deben dar los pedagogos. ¿Cómo procede un albañil, por ejemplo, para revocar una pared? Usa la plomada para trazar dos rectas **paralelas** (o, mejor será decirle al niño, si ya sabe que la tierra es redonda, **concurrentes** al centro de la tierra), y luego pasea sobre ellas una tercera recta. ¿Qué pasa si las rectas no son paralelas ni concurrentes? Asombrosamente, resulta una superficie **curva** en que, sin embargo, se apoyan multitud de rectas; la construcción de tales superficies (hiperboloide de revolución, paraboloide hiperbólico) es muy fácil con sólo unas tablitas y listoncitos y un poco de hilo (mejor, de dos colores diferentes; queda muy bonito y a los niños les va a encantar, además de hacerlos pensar y ayudarlos a entender y precisar la definición de plano).

ALGUNA REFLEXION MAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA GEOMETRIA

Después de tantas críticas, no está demás reiterar lo que decía al principio: concuerdo con las ideas centrales del artículo en lo que se refiere a la **enseñanza de la geometría**. Estoy de acuerdo, en particular, en que, en los primeros años (y no tan primeros), debe enseñarse la geometría física y que el método, **principalmente al principio**, debe ser experimental e intuitivo. Pero creo que Grompone exagera también en esto. ¿Por qué sólo experimental? ¿Acaso no es objeto de la enseñanza no sólo aprender propiedades geométricas sino también aprender a razonar con conceptos más o menos abstractos? ¿No se debe, en la enseñanza de la geometría, combinar la experiencia con el razonamiento, en dosis diversas que, por añadidura, deben variar con la edad del niño? ¿Y no resultará necesario utilizar, en este proceso, esos "desarrollos híbridos" contra los que protesta Grompone (y que, ciertamente, son todavía mucho más repugnantes a un matemático que a un físico, pero que quizás sean necesarios)? Por supuesto, creo que todo esto debe hacerse tratando, en lo posible, de no estafar intelectualmente al niño sino, por el contrario, y con las dosificaciones adecuadas, despertando su sentido crítico. En este, como en otros aspectos ya tratados, creo que hay que dejar la palabra a los pedagogos o quizás, mejor aún, discutirlo colectivamente con ellos.

Das cosas más, para terminar de una vez:

1) Me sorprende la propuesta introducción de los conceptos de verticalidad y horizontalidad (Experiencias 5, pág. 67) en la enseñanza de la geometría. ¿Es justo esto? ¿No tiende acaso a crear confusión? Recuérdese que estamos en la era de la cosmonáutica y que es posible que algunos niños, por lo menos, ya vengan a la escuela sabiendo que en un vehículo espacial, ingravidez mediante, esas nociones pierden su sentido; en todo caso, si ya no lo saben, sería bueno que se les enseñara que es así. ¿No deberían pasarse esos conceptos, sin vueltas, a la esfera de la enseñanza de la geografía (estableciéndose allí, claro está, las necesarias conexiones con los conceptos geométricos, en particular, el del paralelismo (aproximado!) de dos verticales, etc.)?

2) No me convencen tampoco las consideraciones que hace Grompone acerca de la continuidad (pág. 66-68). Por supuesto, ninguna persona sensata puede pretender que las nociones modernamente depuradas de la continuidad geométrica se enseñen en la escuela, ni siquiera en el liceo. Pero (otra vez, atendiendo respetuosamente la opinión de los pedagogos), pienso que no está mal introducir ciertos elementos y "experimentos mentales" que implican el infinito y la continuidad y que ayudarán a desarrollar el sentido crítico del niño y a precisar otras nociones. Me refiero, por ejemplo, a que entre dos puntos de una recta siempre hay otro; que entre los puntos de dos segmentos de longitudes diferentes se puede establecer una correspondencia biunívoca (estas cosas, entre otras, ayudan a depurar la noción de

punto); la inconmensurabilidad del lado y la diagonal del cuadrado (una vez que hayan visto el teorema de Pitágoras), etc. (eso sí, no creo que haya que hablar de que la recta es una sucesión de puntos, por la sencilla razón de que no lo es). (¿Acaso no será bueno, en alguna etapa de la educación, hacer conocer algunas de las aporías de Zenón? Lo digo entre paréntesis y casi con espanto, porque es posible que sea una monstruosidad; aunque su-

pongo que no hay riesgo de que se genere en los niños tal escepticismo que lleguen a pensar que no ya Aquiles, sino ellos mismos, dejarán de alcanzar, corriendo, a la tortuga). Creo que es importante que el niño, empiece, a la edad apropiada, a captar la dialéctica de lo continuo y lo discontinuo, lo finito y lo infinito, sin cerrar los ojos ante las dificultades que estas nociones encierran y, mucho más, su enseñanza a los niños.

(1) V. I. Lenin, Materialismo y empiriocriticismo, Ediciones Pueblos Unidos, Montevideo, 1959.

(2) Loc, cit., pág. 134-135.

(3) Ver sus comentarios, por ejemplo, en las págs. 153-155 de la obra citada.

(4) Sobre esto último puede consultarse, por ejemplo, mi pequeño trabajo "Acerca de las nociones fundamentales de la geometría proyectiva", Publ. Didácticas del Inst. de Mat. y Estadística, Montevideo, Vol. I, Fasc. 1.

(5) Es preciso comprender bien lo que dicen estos teoremas. No se trata de que hasta ahora nadie haya podido hacer tal o cual cosa, sino que **se demuestra rigurosamente** que, dentro de las condiciones establecidas, **eso no se puede ni se podrá** hacer nunca. Para una explicación no técnica y, sin embargo, precisa de estos resultados (cuya demostración rigurosa es, obviamente, muy difícil), puede leerse con provecho el libro de H. Meschkowski, "Mutaméntin nel pensiero matematico", Paolo Bognieri, Torino, 1960, especialmente los Cap. 10 y 11.

Sin perjuicio de puntos parciales, que pueden ser discutibles, todo el libro es, en general, altamente recomendable para quienes, sin ser especialistas en estas cuestiones, deseen informarse seriamente acerca de los problemas básicos del desarrollo y de la interpretación de la matemática.

(6) Pretendiendo convencernos del acierto de la definición euclidiana de punto, Grompone nos habla de "fenómenos en los cuales dos cargas puntuales coincidentes en contacto no pueden considerarse como coincidentes", con lo cual sólo consigue empeorar las cosas. ¿Qué quiere decir ese galimatías? Supongo que Grompone alude a los "dipolos"; pero éstos son o bien, matemáticamente hablando, un punto con un vector asociado, que goza de determinadas propiedades, o bien, físicamente hablando, un par de cargas, positiva y negativa, **muy próximas pero no coincidentes**. La "explicación" que los físicos suelen dar de la noción de dipolo y que, más o menos, reproduce Grompone, es, a mi juicio, un sin sentido lógico y físico.



PAPELERIA SUR

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

Y I 1 5 2 5

T E L. 9 8 4 8 1 7

En el transcurso del primer año de vida escolar, el niño trabaja en tres sentidos muy importantes, de acuerdo con el programa de Aritmética: el número, la operación y el problema.

Estas páginas buscan encarar algunos temas que frecuentemente son analizados por los maestros del primer nivel, señalando lo apreciado por el autor en tres años de labor en ese grado.

Los tres puntos señalados están íntimamente entrelazados, pues son aspectos de un mismo concepto: el de relación. Esquemáticamente, podemos decir que el número aparece como una relación de equivalencia; la operación, como la expresión matemática de una relación dada y el problema plantea el descubrimiento de una relación.

Por esto hemos realizado una amplia serie de trabajos generales con relaciones entre objetos reales (tamaño, situación espacial), entre personas (parentesco, lugar de residencia) y entre figuras (forma, color) para ambientar los conceptos aritméticos que se tratarán posteriormente.

Se estudió asimismo, si la relación descubierta

pleados fueron: fila de botones de distinto color, que se acercan o se alejan; flores que se colocan en un florero o en varios; grupo de niños en variadas posiciones; golpear determinada cantidad de frascos en forma rítmica o arrítmica, etc.

Como en el caso anterior, se hizo observar y nombrar cada uno de los elementos que integraban el conjunto dispuesto inicialmente —es más claro cuando son heterogéneos— para comprobar que no se había agregado ni quitado ninguno en las disposiciones siguientes.

— 0 —

El concepto de cantidad es inmanente al conjunto; mientras que para aparecer el concepto de número se requiere la comparación de dos conjuntos.

Previamente a los conceptos numéricos, el niño forma nociones cuantitativas generales, que han sido llamadas "cuantificadores". Al comienzo del 1er. curso todavía trabajamos con ellos, pues si bien sus límites son imprecisos, la realidad es que toda cantidad mayor de 6 son "muchos" para

aritmética en los primeros grados

ALFREDO GADINO

era permanente o transitoria; si tenía doble sentido idéntico, o si el recíproco era distinto. (Ej.: relación de hermano a hermano, de padre a hijo, de amigo a amigo, etc.).

I) EL NUMERO

Trabajos previos a la enseñanza de la numeración.

De acuerdo con lo dicho, antecedimos la enseñanza de los números por la apreciación de relaciones de equivalencia muy variadas. Tres son las formas que hemos usado en 1er. año, aunque las relativas al concepto de cantidad, pueden radicarse en Jardinería.

1º) Permanencia de la cantidad, trabajando con elementos continuos.

Seguimos los experimentos de Piaget; trasvasamos líquidos o granos a recipientes de distinta forma y moldeamos plastilina en formas variadas. Se ayudó a los niños que no captaban la permanencia del contenido, para que integraran esta noción fundamental: para ello se repitió muchas veces las experiencias, haciendo hincapié en la observación de que no se agrega ni se quita materia alguna.

2º) Permanencia de la cantidad, trabajando con elementos discontinuos.

Se buscó que el niño reconociera la permanencia de la cantidad a pesar de la distinta separación o colocación en el espacio o del distinto nucleamiento o ritmo temporal. Los ejemplos em-

los alumnos de 1º, aún luego de enseñada la decena.

3º) Relación de correspondencia.

Este trabajo se realizó primero en forma de acción concreta (corresponder ojales con botones; dedos de ambas manos; niños con carteras), luego con ejemplos gráficos (mates-bombillas, perros-casillas, tazas-cucharas), y más tarde por simple percepción visual, sonora, táctil u olfativa (instrumentos- sonidos, frutos, olores, etc.).

Dimos especial importancia a dos tipos de ejemplos: con conjuntos integrados por elementos concretos heterogéneos y por conjuntos integrados por elementos "semiconcretos" (bloques, puntos, figuras regulares).

Como variante del trabajo, hemos pedido que el niño opere sobre el conjunto inicial de manera de producir, expresamente, una variación en el número de elementos del conjunto.

Cuando el niño reconoce que dos o más conjuntos dados tienen el mismo número de elementos (sin conocer aún qué número es), es que recién comenzamos la enseñanza de la numeración en sí.

Opiniones sobre el orden de enseñanza de los números.

Creemos que éste no es el problema principal, puesto que al llegar a la escuela el niño ya tiene conceptos bastante precisos sobre el significado de "cero", "uno", "dos" y tiene ideas más o menos compuestas de algunos otros dígitos.

Las posiciones mantenidas por los maestros son: comenzar por la enseñanza de la unidad, del dos, del tres o del cinco.

La unidad enseñada al comienzo es el orden tradicionalmente séguido. Lo nuevo estaría en el enfoque conjuntista dado al tema, haciéndolo proceder de la comprensión del concepto de conjunto y luego comenzar estudiando aquellos que se destacan de los demás por tener un solo elemento, lo que los hace fácilmente diferenciables. Nosotros nos hemos inclinado por este orden.

El comienzo de la enseñanza de números por el par es sostenido aduciendo que éste es más perceptible como conjunto que la unidad. Podemos traer a colación la observación de Wallon de que el niño comienza a razonar por la apreciación de cuplas (sol-luna; madre-padre; árbol-viento). A esto podríamos agregar la interpretación de imitación infantil como la búsqueda de la cupla, de una composición paritaria y simétrica.

Todo esto señalaría "facilidades" de percepción para que se analice el par como primer número. A la vez, quizá esté aquí el camino para experimentar la enseñanza del sistema binario, por cuplas de cuplas; experimentación para la que aún no están maduras las condiciones de realización.

Otros maestros dan suma importancia al aspecto perceptivo-visual del número y comienzan destacando el número 3 —o el 5— porque la impresión de sus constelaciones se graba nítidamente en el niño; procediéndose a la manera de un método "global", al pasarse al posterior análisis de los elementos que componen esa totalidad concebida íntegramente.

El cotejo de las diversas experiencias permitirá apreciar cuál es el orden de enseñanza más efectivo, especialmente en lo que tiene que ver con la integración de los números como base de un cálculo ágil.

La objetivación en los primeros niveles.

El programa escolar vigente recalcó la necesidad de la objetivación para la enseñanza de la aritmética en los primeros grados.

Tal correcta apreciación encuentra eco en el cuerpo docente que logra que el niño alcance —a través de la manipulación y la visualización de objetos— la comprensión de la propiedad numérica de los conjuntos.

Solo queremos insistir en que el niño de esta edad se mantiene —de acuerdo con la sicología genética— en la etapa de las operaciones concretas, y lo sigue estando durante todo el ciclo escolar. Todo apremio por quitarle al niño los auxiliares objetivos puede ser, por lo tanto, contraproducente. Es frecuente que en el lapso de julio a octubre del mismo ciclo escolar, el niño pase de atar 5 flores junto a 3 flores, a realizar operaciones formales del tipo $18 + 13$.

El maestro tiene como perspectiva enseñar una ciencia de la forma, no de la materia, al decir de H. Poincaré ("Los matemáticos no estudian los objetos sino las relaciones entre los objetos; por tanto, les es indiferente reempla-

zar estos objetos por otros, con tal que no cambien las relaciones").

Pero si esa es la perspectiva, la realidad es un niño que está psicológicamente aferrado a los objetos. Su trabajo será procurar que el desprendimiento de lo perceptible evolucione y que se produzca sin mengua de la comprensión cabal de las relaciones "abstractas" de los objetos "concretos".

Como ejemplo digamos que a los tres años, el par es para el niño, el límite superior de discriminación; al entrar a la escuela, ese límite está —aproximadamente— en el número : es decir que, sin estímulos educativos apropiados, igual la evolución se produce. Nos cabe a los maestros la proposición de observaciones sistemáticas (por similitudes, por diferencias, por comparación de momentos sucesivos) que estimulen el despegue de lo concreto.

En este sentido es sumamente valioso el empleo de los más variados auxiliares "semiconcretos", sobre todo de aquellos que vayan perdiendo casi todas sus características físicas (cruces, rayas, puntos); y creemos que su uso debe extenderse mucho más allá del 1er. año, para que el niño de 8 o 9 años no se vea sometido a un razonamiento abstracto ajeno totalmente a su forma de trabajo mental y pueda experimentar materiales y escalar pasos intermedios cuando deba trabajar con números de difícil concepción (millares, fracciones, etc.).

II) LA OPERACION

Para la sicología genética es fundamental el concepto de la acción interiorizada, cuyo resultado se prevé y se puede anular por un proceso inverso. Tal es la caracterización esquemática de una operación psicológica.

Las operaciones matemáticas caen dentro de este cuadro pues se caracterizan por el establecimiento de una relación o la concreción de una transformación, cuyo efecto se puede prever y anular.

Pero debemos señalar también acá la diferencia cuantitativa y cualitativa entre la "cuenta" que enseñamos habitualmente al niño ($2 \text{ flores} + 3 \text{ flores} = 5 \text{ flores}$) y la operación del matemático que está cabalmente comprendida cuando desconoce su sentido y sus efectos.

Caracterizando la "teoría de grupos" como una supermatemática, ha dicho A. S. Eddington: "Necesitamos unas supermatemáticas en las cuales operan y un supermatemático que no sepa lo que está haciendo cuando realiza estas operaciones".

¿Cómo encarar la enseñanza para que no exista tal diversidad cualitativa? Hemos usado cuatro caminos:

1º) Propusimos, previa y posteriormente al conocimiento de números, las más diversas operaciones matemáticas.

Por ejemplo: cambiar el orden de una sucesión (en una fila de 4 niños, ir pasando el 1º al final), variar el orden de coordinación, dados dos conjuntos equivalentes (3 flores que alternan en tres floreros), transformaciones geométricas (giros, traslaciones, rotaciones con sus in-

versos), apreciar la relación espacio-tiempo (botellas de igual capacidad que se llenan en chorros distintos o distancia recorridas a pasos lentos y rápidos), comprender la variación del número de unidades que cubren un total, al variar la longitud de la unidad (más pasos cortos o menos pasos largos recorren la medida fija del salón).

2º) Dimos aplicación continua al concepto de operador.

La operación queda disgregada, de esta manera, en una situación inicial y un elemento transformador de la misma. La repetición del transformador (o ley de pasaje) aplicado a diversas situaciones iniciales contribuye a que se perciba su actuación con más claridad. La atención se centra sobre la acción operativa más que sobre los sujetos de la misma.

Esta distinción del carácter del 1er. elemento y el 2º elemento no afecta la comprensión de la propiedad conmutativa pues el niño más adelante verá que intercambiando las cantidades del estado inicial y del operador, la situación final resultará la misma.

En cuanto a la propiedad asociativa y al elemento neutro, es evidente que esta forma de enseñanza facilita el aprendizaje.

Hemos empleado: operadores de acción física (celofán amarillo sobre azul y rojo; azúcar sobre agua y leche; conmutador de la luz; volumen de emisión de la radio), operadores de acción geométrica (pasos a derecha-izquierda, adelante-atrás; figuras rectangulares con ejes en el sentido de las paralelas medias que se invierten) y operadores de acción aritmética, que transforman la propiedad numérica del conjunto inicial.

Dado el programa de 1er. año y la creencia de que este enfoque se adecúa mejor para la enseñanza de la adición y la sustracción, trabajamos, sobre todo, con operadores aditivos y sustractivos.

El operador es un bloque integrado por el signo operatorio con el segundo término (sumar 4, restar 3), actuando indisoluble como una máquina de efecto permanente.

La comprensión íntima de la acción y la posterior generalización se facilita por la variación del contenido material de la misma situación aritmética (7 naranjas + 2; 7 pasos + 2; conjunto de 7 elementos + 2) y por el empleo del mismo elemento transformador a diferentes estados iniciales.

Ejemplos concretos: En floreros con diversidad de flores, agregar 2 flores en cada una de ellos; juego del Banco, donde a cada niño que llega le dan —o le quitan— \$ 3 sobre el dinero que tenía; ubicados varios niños en escalones distintos subir 2, bajar 1, subir 3, etc.

Ejemplos gráficos: En plantas con diversa cantidad de hojas, le brota una más a cada planta; de cada jaula vuelan 2 pájaros.

Con una actividad regular en este sentido, los niños llegaron a calcular rápidamente, hacia mitad del curso, las transformaciones provocadas por +1, +2, -1, -2, y pudieron retener estos resultados.

3º) Insistimos en la presentación simultánea de las operaciones inversas.

La reversibilidad es una característica inherente a toda acción operatoria: el inverso forma parte del mismo hecho transformador, lo que permite siempre la posibilidad de revertir a la situación original.

Para destacar esto fue necesario elegir la mayor cantidad posible de situaciones se percibiera claramente no como una sustracción de elementos sino como la búsqueda de aquel complemento que restituye el cuadro total (minuyendo).

Es frecuente que frente a un problema que un adulto resuelve por una resta (había 5 barcos en el puerto, zarparon 3 ¿cuántos quedan?) el niño lo razona por suma y así lo expresa ("Da 2 porque $3 + 2 = 5$ "). Tal razonamiento, que algunos maestros apresuradamente critican al niño, es aceptable: lo que le hace falta al niño es conocer la expresión simbólica que en la resta invierte el término final de la suma.

Fueron ejemplos empleados: Repartidos botones en cantidades menores a 10, todos los niños deben llegar a la decena; cuántos jugadores faltan en cada cuadro de fútbol si uno tiene 8 y otro 6; el contenido de dos bolsas que hay dentro de una caja es 8, una bolsa tiene 3 ¿la otra?

Y luego el análisis de ambas cuentas: ¿la suma puede dar un número menor que los sumandos? ¿por qué?; ¿la suma puede ser igual a un sumando? ¿cuándo?; ¿la resta puede dar mayor que el minuyendo?, etc.

La presentación gráfica facilitó la comprensión: la suma por medio de un lazo general que envuelve los conjuntos sumandos; la resta como "operación de dos colores": expresados gráficamente el conjunto total (minuyendo) y uno de sus componentes (sustraendo) se inicia la correspondencia; luego, con otro color, se agregan los elementos que faltan y se trazan los vínculos que verifican la coordinación. Estos elementos, de otro color, constituyen la diferencia buscada.

Las operaciones de multiplicar y dividir no están explícitamente señaladas en el programa de 1er. año, sino que se pide enseñanza de medio y duplo.

Señalemos en primer término el carácter distinto que tienen la suma y la multiplicación, tema desarrollado por varios autores. Desde el punto de vista didáctico, hemos presentado al niño la adición y la sustracción como comprobaciones, mientras que en el producto y el cociente, hemos destacado lo que tienen de descubrimiento.

La relación medio-duplo se establece entre dos conjuntos, cuando a cada elemento del primero, corresponden los elementos en el segundo. De manera que desterramos aquel ejercicio clásico de dar una lista de números, para que los niños busquen el medio y el duplo de cada uno. El medio es medio de un duplo, no de algo considerado unidad. (2 es el medio de 4 y 4 es el duplo de 2: esta es una relación recíproca; si decimos 2 es el medio de 4 y 8 es el duplo de 4, estamos trabajando con dos relaciones ajenas).

Los ejemplos que empleamos fueron: de realización concreta (cada niño pasa a buscar dos guantes; en cada caja pongo dos zapatos), gráficos (en "oso" escribo una "s" por cada dos "o"; para cada monopatín dibujo 2 ruedas) y luego mentales (fábrica de lentes, de bicicletas).

Véase que no interesó la diferente especie de los objetos de la relación (niños-guantes; cajas-zapatos; cristales-armazón), sino solamente la relación permanente y recíproca entre las cantidades en que inevitablemente aparecen. Y tampoco nos preocupó el trabajar con cantidades desconocidas por los niños, pues lo que interesa es la relación en sí.

4º) Destacamos la importancia del producto cartesiano.

Este es uno de los temas que debemos experimentar con más confianza en los caminos que abrirá a la didáctica de la matemática.

A nivel de 1er. año, comprobamos que este trabajo es posible, atractivo para los niños y que deja abiertos muchos campos sobre los que se debe trabajar en los programas posteriores.

Como el tema se enfocó en nuestra clase hacia el final del curso, los alumnos comprobaban con sorpresa y alegría que reaparecían ante ellos los resultados de la tabla de duplos.

Pero al ingresar a 2º y 3º sabiendo confeccionar los productos cartesianos, los niños derivarán, como es lógico, las tablas de multiplicar a partir de aquéllos.

Los ejemplos que usamos fueron: de realización concreta: un baile (formar todas las parejas posibles con 2 niñas y un varón, luego 2 varones, 3 varones, etc.), un sorteo (con dos bolilleros: en uno dos consonantes, en el otro una vocal. ¿Qué sílaba puede salir? ¿Y con dos vocales en el 2º bolillero? ¿Y con tres o más?); y finalizamos con ejemplos gráficos (colocar cuerdas en ganchos de paredes opuestas: desde 2 ganchos hacia uno opuesto, hacia dos o más; armar muñecas con blusas de 2 colores y faldas de un color, luego de 2, de 3 y más).

III) EL PROBLEMA

Este es un tema al que no se le presta verdadera atención en la 1er. clase, acostumbrándose a documentar en los cuadernos infantiles, algunas situaciones que se le plantean repetidas veces al niño con leves variantes, para que demuestre su conocimiento del sentido de las operaciones.

En muchos casos contribuyen a desvirtuar el trabajo las dificultades de lectura, por lo que

la "letra" es leída colectivamente y el razonamiento es realizado por los niños más capaces que señalan cuáles son las operaciones que hay que hacer.

En nuestra clase, hemos antecedido los problemas aritméticos, por otros que pongan en juego, razonamientos lógicos, destacando en este sentido, el rico material que presentan los libros de Dienes.

A manera de ejemplo de nuestro trabajo citemos: Con varios recipientes a la vista, indicar con el contenido de cuáles se pueden llenar otros; dibujados dos niños, uno alto y uno bajo, junto a un árbol razonar cuál podrá llegar a la fruta; en una carrera de un gato y una hormiga, quién llega más ligero y por qué, y entre una tortuga grande y un ratón chico quién gana y por qué.

Y cuando los niños conocían algunos números, planteamos problemas que no tenían por qué resolverse con una operación (Juan tiene 8 años y el hermano 11. Uno está en 5º y el otro en 2º. Señalarlos. O bien: Pablo tiene 5 globos y la hermana 3. La hermana llora. ¿Cómo hace la mamá para consolarla?).

En la vidriera se cayeron los precios: \$ 20, \$ 50, \$ 40. (Y dibujar una pelota, un juego de paletas con la pelota y el mismo juego con la red de ping-pong).

Pero aún cuando queríamos estimular el razonamiento operativo, no siempre planteamos problemas para realizar la cuenta y buscamos formas de plantearle opciones (Puse \$ 10 de estampillas y el empleado dijo: Faltan. ¿Valdrá \$ 8, \$ 10 o \$ 12 el estampillado? Y para citar otra variante: Hay 4 niños en una fiesta y vienen otros. ¿Habrá 7, 4 o 2?).

Hemos empleado la simple verificación para resolver problemas, (3 lápides colocados uno a continuación de otro, son más largos que cuatro borradores? Si el cuaderno estuviera rayado transversalmente a como está ¿cuántos renglones tendría la página?).

También propugnamos que el método del ensayo y error tuviera su lugar en el razonamiento infantil: pesamos cajas de tizas con bloques de hojas; repartimos en forma equilibrada cantidades numerosas en 2 o 3 recipientes.

Por último digamos, que hemos tratado de plantear los problemas, bajo un enfoque conjuntista, para lo que recurrimos muchas veces a los "Problemas de Pulgarcito" y "La huerta del Sr. Pérez" de L. Félix, que ofrecen hermosos ejemplos de problemas muy sencillos de clasificaciones, ordenación e intersecciones que modifican totalmente el sentido habitual de estos trabajos del maestro.

enseñar redacción



HECTOR BALSAS

I

Cada año lectivo que se inicia replantea algunos problemas importantes para el maestro, los que parecen no tener resolución inmediata. Se insertan dentro del grupo de dificultades aparentemente insalvables que el maestro mira con desconfianza y cierto temor. Parecería que la experiencia propia y ajena no fuera suficiente para dar término a la zozobra que se crea en el comienzo de la actividad anual y que tiene como base ese conjunto de trabas pedagógicas en la labor normal y rectilínea que es deseable.

Sin duda, la enseñanza de la redacción constituye un escollo muy difícil en el trabajo del aula. Quizá sea el más difícil de todos esos a que aludimos. No hay maestro consciente que deje de reflexionar acerca de este punto cada vez que se ve ante un nuevo grupo de alumnos. Sabe que los recibe con una preparación básicamente aceptable, que fluctúa entre límites admisibles de altos y bajos, y sabe también, que, en general, los alumnos traen una idea, bastante adecuada a veces, aunque algo nebulosa otras, de lo que es expresarse por escrito. Así y todo, y dejando aparte personales fallas de maestros y alumnos, que no pueden evitarse por la heterogénea formación de los educadores y la condición intelectual dispar de los alumnos, en muy pocas ocasiones se puede hablar de verdadera satisfacción, de positivo logro, de resultado eficiente en el plano de la redacción.

La contradicción entre el esfuerzo y el premio que le corresponde, que tiene que ser bueno y suele no serlo, es lamentable y perturba el ánimo de quien trabaja con ahínco y fe. Dar de sí todo y cosechar muy poco es desalentador en cualquier tarea humana. El maestro que se brinda generosamente y recibe un magro dividendo es un ejemplo palpable de ese desencuentro. Hay, pues, que rever conceptos y aplicar otras ideas.

II

No dudamos de la importancia que se otorga en la escuela al redactar, pero podemos permitirnos una duda, aunque sea ligera, sobre cómo se encara la enseñanza de la redacción. Pensamos que, en primer término, es necesario establecer una diferencia capital entre **redacción** y **composición**. El conocimiento de esta diferencia puede, por sí solo, alcanzar para corregir el enfoque de muchos maestros.

La redacción es general, amplia, universal y consta de cuatro o cinco puntos vitales, inclu-

dibles, que deben ser inculcados y pulidos desde temprano para afirmar las bases de una tarea principalísima en la formación del individuo, la cual es la comunicación clara y precisa de sus ideas por escrito. La composición, en cambio, es personal, singular, propia de cada uno y no se somete a reglas colectivas; es la manifestación individual de un espíritu, que muestra cómo es cuando tiene que sobrepasar las barreras de la mera expresión cotidiana. Se puede decir de otras maneras. Por ejemplo: la redacción no implica más que la búsqueda de las palabras justas y necesarias y, lógicamente, su encuentro; la conveniente utilización de esos vocablos en oraciones accesibles al entendimiento de todos; la estructura de un andamiaje verbal que pueda ser defendido por la razón, sin que por eso se le prive la entrada al sentimiento. Por su parte, la composición es, ni más ni menos, que la tan mentada y manoseada **expresión**. Contiene el sello personal, la inventiva propia, la originalidad en las ideas y en las formas; en suma, la creación, el estilo literario (no el estilo a secas, que es otra cosa) que distingue para recoger el aplauso o la reprobación.

De lo dicho se desprende, si se mira bien, que redactar y componer se contienen, aunque no recíprocamente. Quien redacta compone o no, según lo que tenga que comunicar. Si es un escribano que prepara un protocolo o un cronista policial que da la noticia del último robo, seguramente no hay composición, pues no es necesario **crear** en tales casos. En cambio, el novelista se ve arrastrado, por su condición de tal, a componer, que es como decir a crear; pero el novelista no puede escapar a la redacción (aunque actualmente lo intenta), porque en ella reside el apoyo o sustento lingüístico de su labor específica.

A riesgo de ser cargosos, digámoslo así: siempre que hay composición (=expresión, creación) hay redacción, pero cuando hay redacción no existe forzosamente composición.

III

Esta diferencia, que nos resulta difícil comprender, abre una gran interrogante al maestro. Es una de esas preguntas insoslayables dentro de su formación profesional y que, por desgracia, la clase de Didáctica y la escuela de práctica suelen suprimir, por darla como muy sabida o por no querer ahondar en un problema complejo.

Todos pensamos en la pregunta: ¿Enseñaremos redacción o composición? Desde el título, nos hemos definido: el maestro debe enseñar cómo redactar. Sabemos que sonará, en ciertos oídos, a herejía esta afirmación con tono obli-

gativo. Sin embargo, a poco que razonemos, llegaremos a un entendimiento. Vayamos por partes.

El niño debe aprender muchos fundamentos para su desarrollo intelectual. Sin ellos, quedará como un inválido cuando tenga que defenderse solo. Uno de esos fundamentos es la expresión de las ideas por escrito y oralmente. Estamos todos de acuerdo en que el hombre necesita estar bien pertrechado para la vida de relación. El poseer los mejores medios de comunicación con sus semejantes es un arma elemental y decisiva, que da ventajas y suprime inconvenientes y sufrimientos. En la escuela, en la clase de lengua materna, adquiere (debe adquirir) las nociones que le permitirán avanzar en medio de la selva diaria, que es la vinculación con sus iguales, con la defensa de la palabra. Hablar y escribir con claridad, seguridad, precisión es fundamental. La escuela está obligada a inculcar en el niño o extraer de él (según como lo miremos) esta importantísima función racional. En el plano del escribir, mal lo podrá hacer si se dedica a enseñar lo que se halla por detrás de lo principal; es decir: si se preocupa única o preferentemente por lo creativo-individual.

En consecuencia: redacción antes que composición, no por desprecio o deseos de disminuir, pues esto no cabe en la mente del maestro, sino por razones de formación idiomática, que, ciertamente, son pedagógicas al mismo tiempo.

Obsérvese ahora que lo mencionado líneas arriba no obliga a descartar la composición. Si se entiende bien, se ve que lo primero es redactar, echar los cimientos, fabricar el basamento requerido por un futuro y sólido edificio. La enseñanza de los principios claves de la redacción no excluye el interés por la composición, pero debe existir una nítida diferencia entre el tiempo y la atención dedicados a una y los dedicados a otra. El maestro que invierte los papeles se equivoca de medio a medio; confunde la raíz con el tallo. No debe perder de vista que sus alumnos en bloque le piden educación e instrucción para el futuro real, que los espera dentro de muy poco tiempo, a la vuelta de la esquina. El maestro que cree que insistiendo en la creación de tipo literario ayuda al niño, yerra categóricamente. Ese mismo niño, una vez que termine el ciclo escolar, quizá no continúe ningún otro estudio, solicitado, por desgracia, por una vida dura y prosaica. Necesitará, pues, más que nunca, lo poco o lo mucho que la escuela le haya podido enseñar y, si no responde esa enseñanza a la vida real, se habrá perdido el tiempo. Otros niños, con más suerte, con más recursos económicos, seguirán el camino del estudio y en él hallarán más de una oportunidad para desenvolverse, si pueden, si quieren, las condiciones naturales relativas a la creación dentro del idioma.

Clarifiquemos, que nunca viene mal. La escuela, por encima de todo, debe enseñar redacción y debe dejar en un segundo plano (que no es desmerecedor, que no es subordinante) todo lo que pertenece al propio individuo, todo lo que él mismo puede desarrollar más

adelante, cuando se lo exijan en otro estadio de su formación o cuando lo sienta como impulso interior, que será fruto del medio intelectual en que se encuentre.

IV

La redacción, con todo su valor, con su fuerza avasallante, con su vigencia, empuja al maestro para que este busque cualquier recurso útil a los fines que persigue enseñándola. El grupo escolar se empapará de la necesidad de redactar o expresarse por escrito. (Aquí el término "expresarse" se torna como sinónimo de "hablar" o "decir". No confundir la expresión corriente con la expresión literaria o meramente **expresión**, tan idolatrada por muchos maestros). Para ello, el maestro que lo dirija será el encargado de hacer surgir una conciencia colectiva o grupal, tendida a imponer, por la reflexión, el valor de cualquier manifestación de ideas por medio de la palabra escrita. Tiene muchos modos de hacerlo notar, de provocar la catequización. El enunciado de los problemas, las órdenes escritas, las lecturas de trozos literarios o relacionados con temas históricos, geográficos, etc., las letras de las canciones, las noticias del periódico mural, son algunos de los frecuentes modos de destacar la importancia que tiene para el hombre el redactar. Si una noticia del diario o un párrafo del libro de Ciencias Geográficas no se entiende o se entiende imperfectamente, la causa quizá se halle en el camino enrevesado o poco claro que siguió el redactor. Distinguir eso es tarea productiva. Pasar a la cocina de la elaboración del pensamiento y de su manifestación es positivo. Deja honda huella en el alumno, pues él mismo, aunque dirigido por su maestro, es el encargado de descubrir cómo sin claridad no hay comunicación buena y cómo con ella sí. Con una permanente atención a lo escrito por los demás, supuestamente mejores que el alumno a veces, decididamente superiores otras veces, se va llegando a un alumbramiento ("concientización" dirían algunos, por seguir una moda lingüístico-política) en la mente del educando, que es el alumbramiento previo a la práctica intensiva que la redacción solicita para ser aprehendida.

Y aquí llegamos a un punto de resonancia: qué ofrecer al niño para que redacte aceptablemente. Como siempre, está la dificultad de la graduación, impuesta por la edad y el desarrollo psicológico del alumno. Habría que armar un plan que propusiera el escalonamiento desde el primer año, en el que se puede y debe practicar la redacción, hasta el sexto año, al cual se debe llegar con los elementos más importantes ya dominados, para dar paso a otros, de importancia también, y para pulir los conocidos.

Nos concretaremos a citar, numerándolos, los principios claves de la redacción y su enseñanza. El maestro los tomará y adaptará a su clase y a su modo personal de sentir el problema. Pensaremos en el ejercicio de redacción que se practica habitualmente, con tema propuesto por el maestro o por el asentimiento del grupo o de su mayoría.

1) Preparación de un plan de trabajo.

El plan puede ser escrito o mental. Lo que interesa es que se empiece por el principio, con lógica. Si no hay previo hundimiento en el tema, no hay desarrollo válido. El pensar en el asunto que es base de la redacción (escolar, periodística, literaria, etc.) se convierte en imperativo que luego redundará en beneficio del lector, puesto que, de una primera reflexión general, sale el ordenamiento de las ideas y, si este brilla por la ausencia, se pierde un factor de enorme gravitación en la comunicación del pensamiento.

El plan de trabajo tendrá los puntos que el redactor considere imprescindibles. Será el esqueleto del futuro cuerpo expresivo; será lo que habrá que revestir con el ropaje de las palabras, los giros, las combinaciones. Lo normal en el aula es que esos puntos oscilen entre tres y seis. No hay razón para que deba ser siempre así, pero es natural que el trabajo no sea demasiado largo y esa cantidad de puntos de apoyo o guías dentro del plan impide el alargamiento del tema. Supongamos que hay que escribir sobre "Una mañana en la playa" (excelente asunto por su estrecha relación con la vida del niño, pese a su aire de trillado). El plan más corriente es este:

- I) Los preparativos.
- II) La llegada.
- III) En la playa.
- IV) El regreso.
- V) Reflexiones personales.

Sirve para ordenar las ideas, para evitar el desvío, para apuntalar al alumno mientras su pensamiento avanza y se convierte en palabras volcadas en el papel. Importa poco que resulte este un plan tipo o masificado. Es más valioso que sea hecho por el propio alumno y, si hay lícita coincidencia con el de otros compañeros, no debemos escandalizarnos, porque es índice de que se razona con normalidad, con lógica común. Por otra parte, dentro del plan cabe (y se encuentra) el matiz personal, distintivo. Cada trabajo, después de terminado, no es un calco de los otros por el simple hecho de asentarse en estructuraciones similares. Aflora siempre lo propio y más aún si el maestro es capaz de orientar con habilidad, con certeras y oportunas indicaciones que, respetando la libertad del redactor, le despiertan ideas o le marcan fallas o le aplauden aciertos. Se ve aquí cómo, con sencilla infiltración por el inteligente impulso del maestro, se unen redacción y composición. Sin embargo, siempre la redacción estará por encima, ya que es el suelo que debe abonarse permanentemente.

Ya sabemos que Cortázar o Vargas Llosa dejarían a un lado el plan hecho sobre el tema de la playa, pero nuestros alumnos no se forman para ser escritores, sino para expresar (= decir) lo que piensan con la sencillez de cualquier mortal y con la finalidad de ser entendidos en seguida por el mayor número posible de congéneres.

No hay duda: plan de trabajo es equivalente a orden en el desenvolvimiento de un tema.

2) Obtención de claridad expositiva.

En este rubro, incluimos sobre todo la pun-

tuación, columna vertebral de cualquier texto. De más está decir que, si el redactor no puntúa según los cánones generales y aceptados, el lector encontrará obstáculos para la comprensión de lo leído. ¿Quién es capaz de leer de corrido, asimilando correctamente, elaborando réplicas si está en desacuerdo o agregando argumentos si está de acuerdo, cuando se halla con un trozo de vacilante, si no inexistente, puntuación? Nadie, por supuesto. Es tan fundamental el empleo acertado de los signos de puntuación, que jamás ha pasado por la mente de nadie el escribir los diarios, las revistas, los textos de estudio prescindiendo de comas, puntos, puntos y comas...

Es cierto que la literatura actual, revolucionaria de las formas, destructora de moldes, lo hace y se solaza en practicar enrevesadas armazones que desorientan, enervan o enfurecen al lector ortodoxo. Pero dejemos al escritor de hoy con su temática y su exposición singulares. Vayamos a lo cotidiano, a lo que nos envuelve con fuerza familiar, pues eso es lo que debe interesar al maestro que quiera que sus alumnos sepan redactar para comunicarse con todos y no con una selecta minoría.

Decíamos que la puntuación vale mucho. Lo repetimos y lo comprobamos a cada paso. De ahí que, para ofrecer claridad, el redactor no puede desechar los signos clásicos. Hay que escribir sabiendo el valor del punto, la función de la coma, la vigencia permanente de los signos de interrogación y exclamación, tan despreciados estos últimos por los autores contemporáneos.

El maestro tiene en este aspecto de la redacción un trabajo impropio. Es posible que, muchas veces, él mismo deba empezar por estudiar, tal como nunca lo hizo antes, el empleo de los signos. No lo decimos por decir ni por el deseo de desmerecer a nadie, sino por señalar que no es tan sencillo como parece el dominio de tales signos. Sin ir más lejos, la coma nos origina decenas de dudas, que felizmente se resuelven en la mayoría de las situaciones con el conocimiento de cinco o seis normas de simple aplicación. Todo el tiempo que se destine a enseñar seriamente el porqué de un punto, la causa de unos puntos suspensivos, la razón de una coma, es tiempo precioso que se gana para el fortalecimiento del modo de redactar del alumno. Claro está que la enseñanza de estas nociones no puede seguir la fría línea de la simple y tediosa enumeración de casos y más casos, tomados de más fríos libros de preceptiva literaria o de gramática. El maestro sabe cómo proceder al respecto y cómo, por ejemplo, unir la corrección de los trabajos o ejercicios con el impartimiento de ideas fermentales, generadoras, que iluminen el sendero de la puntuación.

3) Logro de precisión.

Con el ordenamiento de las ideas y la obtención de claridad no basta si se pretende redactar segura y positivamente. Falta aún un ingrediente del que no se puede desprender el buen redactor. Se trata de la precisión con que se vierten los conceptos. La hay, innegablemente, ya en el empleo eficaz de la puntua-

ión, pero nos parece que podemos dejar el nombre de precisión a lo que se vincula con el léxico. Podríamos decir, si se quisiera, precisión y fluidez.

El vocabulario disponible por quien redacta varía en función de su cultura. No hay que ser muy lince para darse cuenta del grado de instrucción y de la formación idiomática de una persona. Solo se requiere atención algo más profunda que la normal cuando se está delante de un texto o del propio ser que habla. El oído, la práctica y la cultura del observador hacen el trabajo sin grandes dificultades. Se comprueba, entonces, que los términos usados son como señales o anuncios de lo que vale, idiomáticamente hablando, el interlocutor o el redactor.

El niño tropieza a menudo en este aspecto, pues carece de léxico o, mejor dicho, el que tiene no le alcanza para expresar con precisión lo que piensa, lo que debe comunicar impulsado por la simple razón de que constantemente habla o escribe. La torpeza expositiva, la dureza del vocabulario, la inseguridad y el atrabancamiento, la aparición de muletillas o comodines son consecuencia natural del desconocimiento de voces y un serio enemigo para escribir.

Nuestro idioma es riquísimo por el número de palabras, giros y expresiones que posee. Hay que volcar gran parte de esa riqueza en el espíritu del alumno para que sepa aprovecharla, no digamos cuando habla, pues es obvio que así tiene que ser, sino, y más que nunca, cuando escribe. Camino erizado de piedras es este, pero el maestro está para limpiarlo. En primer lugar, él será el ejemplo viviente de esa precisión y fluidez que debe exigir y en él deben mirarse los alumnos, para beber, para arrancar las palabras que le oyen, y que le entienden o no, pero que captan con atención y retienen con fervor para aplicarlas si las conocen o buscarlas en el diccionario o, más lógico, para ser aclaradas por el maestro en el momento, en caso de duda o desconocimiento. En segundo lugar, el maestro que quiera desbrozar el camino de la precisión vigilará sin desmayos el habla de sus alumnos, para inculcar, con la corrección de errores o la sugestión de términos, la fuerza y el valor que deben prevalecer en un léxico amplio y útil.

Con todo esto queremos decir que el vocabulario no puede quedarse en un plano medio o inferior. Hay que impulsarlo hasta llevarlo a la cumbre en cada alumno. Muchos medios hay para lograrlo, pero el más rendidor es el de la lectura, que trae a su lado la continua consulta del diccionario. No exageramos al afirmar que la frecuentación de las páginas y columnas del diccionario afina la precisión, permite aprender el nombre de cada cosa, aumenta el caudal léxico y deja un cúmulo de conocimientos de etimología, paronomasia, sinonimia de incalculable proyección. Mirar el diccionario con desdén ("cementerio de palabras" le dice Julio Cortázar) puede ser una buena posición para el autosuficiente, que gasta toneladas de petulancia en todo lo que opina. En la escuela, en la clase de lengua y en

cualquier otra, es un auxiliar imprescindible. Sobre esto no hay discusión y el maestro bien lo sabe.

Quedamos, pues, en que la precisión al escribir (descontamos al hablar, por evidente) forma parte de los pilares que sustentan la redacción. Pensemos solamente en que con ella se elimina el tan desagradable vicio de la monotonía, muy apegado a cualquiera de nosotros. Aunque más no fuera por esto, habría que tenerla en cuenta.

4) Persecución de la sencillez.

Tarea complicada, si alguna vez existió alguna, y tendón de Aquiles de gran cantidad de textos. Cuesta ser sencillo al escribir, porque se cree que, al volcar las ideas en una hoja, se está realizando una especie de rito verbal que debe ir acompañado por elementos accesorios que no se requieren al hablar. Hay un fetichismo de la letra escrita, y más cuando está impresa, que desvirtúa la simple finalidad de comunicación que ella debe llevar consigo. Es cierto que se escribe con más cuidado que al hablar, que se escribe con atención duplicada, pero esto no implica distanciar quílo métricamente la palabra hablada de la palabra escrita. No vamos a aconsejar que se escriba tal como se habla, porque, si así ocurriera, tendríamos dolores de cabeza muy fuertes al intentar descifrar ciertos trozos que caen en nuestras manos y que provienen de gente de escasa preparación. Aconsejamos que se escriba con naturalidad; sin la pomposa y engolada impostación del orador mediocre, de tiendas políticas; sin caer en la llanura achatadora que transita quien no sale de los lugares comunes ni de los moldes copiados a otros, por pereza mental.

Este principio va unido indisolublemente al anterior. Sencillez y precisión se dan la mano y, en consecuencia, un léxico limpio de todo tipo de impurezas es seria garantía de buen modo de redactar.

V

La finalidad de este artículo no es dar indicaciones didácticas. Solo queremos exponer ciertas ideas que algunos no desean recordar o que se desdibujan en el trabajo del aula. Son ideas que, aplicadas con cuidado, método y rigor, dejan un resultado óptimo en la formación del niño.

Pese a lo anotado nos parece oportuno agregar algo más, que aborda la parte didáctica propiamente dicha. Pensemos por unos instantes en la temática que hay que usar cuando se enseña la redacción.

Infinidad de veces hemos oído quejarse a maestros por no encontrar asuntos apropiados para que los niños los desarrollen por escrito. Siempre nos pareció que esas lamentaciones no se justifican. Es tan grande y palpitante la realidad que nos circunda, que parece imposible no ver lo que ella proporciona. Lo que sucede con los maestros quejosos es que se olvidan de que redactar y componer no son la misma cosa. No hallan tema pura y exclusivamente por pensar en la composición o expresión, por considerar que, cuando se escribe, hay que

hacerlo en función de creador. Si se les dice que empleen como título "El cuaderno que uso en clase" o "Me lastimé en el recreo" o "Mi compañero de banco", rechazan de plano la proposición y agregan que son temas trillados, que no permiten el vuelo de la imaginación, que fueron hechos ya el año anterior. Por cierto, estas réplicas no tienen asidero. Un tema nunca se gasta, nunca corta la inspiración (tén-gase presente, además, que el niño no está obligado a tener inspiración), nunca es viejo.

Digámoslo ahora: cualquier asunto sirve para redactar. Agreguemos todavía: el alumno debe comprenderlo así, para que no se sienta cohibido, ni en el presente ni el futuro, al necesitar escribir sus pensamientos. Del maestro y de su conocimiento del problema depende que se llegue a esa comprensión, que será individual y colectiva.

Un grupo bien orientado en redacción no siente asombro si se le sugiere que escriba acerca de un papel tirado en el piso del salón o del problema de geometría recién hecho o de la regla o el secante de uso personal. En posesión de las ideas antes explicadas sobre el redactar, cada alumno reaccionará según su modo de ver el tema y la experiencia nos dice que se consiguen resultados asombrosos en relación con capacidad de síntesis, manejo de vocabulario, construcción de oraciones y, ya en el orden de la composición y de lo estrictamente individual, con creación de situaciones que salen de lo prosaico.

Somos firmes partidarios de no escapar de lo cotidiano y vulgar. Lo que está a nuestro alcance sirve tanto como lo que pertenece al reino de la fantasía.

En realidad, sirve más, mucho más, porque lo palpamos sin esfuerzo. No nos atosiga con sus ribetes de irre realidad, pues no los posee. Es lo concreto que se manifiesta a los sentidos del redactor y le permite concentrarse desprendido del imperio de la invención y del aplastamiento de la irre realidad.

Por eso, los temas elegibles son infinitos. Sin salir siquiera del aula, se encuentran decenas de temas que facultan para el ejercicio de las aptitudes de cada alumno en el decir o hablar por escrito.

Sugerimos que el maestro (principalmente de quinto o sexto) trate de hacer esto: 1) dar a cada niño, a medida que se finaliza otro trabajo o, si se prefiere, a todos simultáneamente,

un punto de apoyo para escribir, extraído de lo que hay alrededor (mobiliario, paredes, útiles, compañeros, adornos, ventanas, etc.); 2) pedir que expresen en pocas líneas —no es conveniente que superen el número de diez o doce— lo que quieran acerca de eso; 3) exigir atención plena a la puntuación y al léxico; 4) poner límite de tiempo, que puede ser de quince minutos.

Es un trabajo personal de resultados excelentes. Puesto por primera vez, quizá sea mirado con recelo por lo poco común que es. A medida que los discípulos se habitúan a trabajar así, se notan estas virtudes: mayor flexibilidad general en el desenvolvimiento del tema, naturalidad para abordarlo, pulimento formal. Puede esto aplicarse como arranque para afianzar el concepto colectivo del redactor o como buen complemento de trabajos que, al ser terminados, dejan un bache molesto en la actividad del niño. En este último caso, funciona como relleno pero no es un remiendo o tapón para aplacar la inquietud de algunos o el aburrimiento de otros. No es difícil unir estos ejercicios de redacción al problema, al mapa, al cuestionario recién acabados. En realidad, son una prolongación eficaz y al maestro le sirven para obtener, con lentitud, con paciencia pero, eso sí, con seguridad, el objetivo que se propuso al comienzo del año cuando planeó la enseñanza de la redacción.

VI

La entrada masiva en Secundaria, de alumnos pasados directamente o por examen de ingreso, es fuente de inagotables reproches, en particular de quienes ven la paja en el ojo ajeno y descuidan el peso de la viga en el propio. Sin embargo, las recriminaciones a veces no se formulan en el aire o por el deseo de fastidiar a colegas. Existe una base para exhibirlas, aunque puede ser exagerada su amplitud.

Pensemos que los profesores que reciben a nuestros alumnos abrirían menos la boca para acusarnos si viéramos más clara en nuestra mente la importancia, que en la vida de cualquier persona, tiene el saber decir por escrito lo que se piensa, con diafanidad, orden, precisión y sencillez.

No estaría mal que pusiéramos manos a la obra.

taller de libre expresión

CENTRO DE TALLERES DE EXPRESION



Podemos decir, en términos generales, que "libre expresión" es toda manifestación personal del sujeto, que esté lo menos determinada posible por factores sociales o extrínsecos circunstanciales.

Cuando nosotros hablamos de "actividades o Talleres de Libre Expresión", nos referimos más concretamente a una actividad organizada, con una técnica y una metodología definidas. Es decir, hablamos de la expresión libre a través de la plástica o la música, encaradas como actividad dentro de un grupo de Taller.

Lo dicho anteriormente no significa que se trate de una actividad "dirigida", sino que, para que ella cumpla con las finalidades que se propone, debe existir un control de las variables.

Así, existe un horario, un número determinado de integrantes en el grupo, y materiales que reúnan ciertas condiciones que hagan posible establecer un diagnóstico por parte de los técnicos.

La composición de los grupos, la actitud del director del Taller y la del observador, tampoco son espontáneas, sino que obedecen asimismo a una metodología. No obstante, a partir de todo esto, se trata de que el individuo se exprese lo más libremente posible, evitando todo estímulo, influencia o circunstancia que lo condicione.

FINALIDAD:

Las actividades de Libre Expresión tienen como finalidad principal el contribuir a la higiene mental del niño sano. A través de lo que los niños realizan, y también de su conducta en el grupo, se puede controlar su evolución y realizar un primer diagnóstico de desarrollo y de personalidad.

Por ser una actividad grupal, por ser económica en tiempo y en el número de técnicos empleados, por ser bien aceptada por los niños, y por permitir un control prolongado y asiduo, puede considerarse una herramienta eficaz como actividad preventiva, y un auxiliar valioso en la educación infantil.

Nosotros creemos (y he aquí la proyección que a nuestro entender debe tener la Libre Expresión en nuestro medio educativo) que todo niño sano debe tener la oportunidad de asistir a un Taller de Libre Expresión para que su desarrollo se vea favorecido por las siguientes circunstancias:

1ª) La posibilidad de un **diagnóstico** precoz y de un **control** asiduo, que permita a los padres y maestros conocer los problemas del desarrollo del niño para ayudarlo a resolverlos mejor.

2ª) La Libre Expresión favorece la **catarsis**, es decir, la descarga de tensiones emocionales, por vías socialmente aceptadas.

Esto contribuye a que el niño pueda mantener su equilibrio psíquico.

3ª) La forma de relación que se establece en el Taller, tanto entre los integrantes del grupo como entre ellos y el director y observador, propicia la integración grupal, y da seguridad al niño, porque se siente libre y aceptado.

Esta vivencia de **libertad** que una niña de 11 años expresaba diciendo: "En el Taller es en el único lugar en que soy yo misma", y que por lo excepcional se vuelve sumamente importante para el niño, lo ayudará a asumir en el futuro su responsabilidad social.

DIFERENCIAS CON OTRAS ACTIVIDADES:

A esta altura resulta necesario anotar las diferencias que existen entre la Libre Expresión y otras actividades, en cuanto a la finalidad que se proponen, y a la forma en que se realizan.

"**Libre interpretación**" es una actividad cuya finalidad es enteramente pedagógica, y consiste en proponer a los niños un tema, ya sea contando un cuento, leyendo una poesía, haciendo un paseo, etc. y pedirles que lo interpreten libremente, a través del dibujo, la dramatización, el modelado o cualquier otra técnica.

Esta actividad, que se realiza en el grupo es-

colar, no requiere las condiciones metodológicas de la Libre Expresión, en la cual, en primer lugar, el tema es siempre necesariamente libre.

"Educación artística" es una actividad que persigue ante todo una finalidad estética.

Ella tiende a sensibilizar y capacitar al niño en la comprensión del Arte.

En el Taller de Libre Expresión, el aspecto estético carece de valor y solo se tiene en cuenta la valoración afectiva que es la que rige no el Arte, sino la expresión infantil.

"Técnicas expresivas" son aquellas que se realizan en un Taller con el fin de desarrollar aptitudes que están presentes en todos los niños, tales como la imaginación creadora, el sentido del ritmo y del color, el dominio de la forma y del espacio, etc.

Se diferencia del Taller de Libre Expresión en que, por no exigir un control estricto de las variables a causa de su finalidad diferente, permite el empleo de gran diversidad de técnicas y de materiales, y una actitud más espontánea en el adulto que dirige el Taller.

"Psicoterapia dinámica-expresiva" es una actividad con fines terapéuticos, y no preventivos como la Libre Expresión. A través de la técnica de Libre Expresión, un psicoterapeuta interpreta al niño sus realizaciones y su conducta dentro del grupo, con el fin de introducir modificaciones que le permitan recuperar su equilibrio emocional.

EL CENTRO DE TALLERES DE EXPRESION:

El Centro de Talleres de Expresión es una institución que agrupa a un núcleo de personas que dirigen Talleres de Libre Expresión y de técnicas expresivas.

Se creó en nuestro medio por la necesidad de trabajar con una unidad de criterio que se apoyara en una técnica y metodología comunes, y que permitiera, en un futuro, lograr una verdadera integración de los Talleres al medio escolar.

Puesto que quienes lo integran entienden de fundamental importancia la práctica de actividades expresivas por parte de todos los niños y consideran que ello es, no un privilegio que se les otorga, sino un derecho que les pertenece, aspiran a que algún día el Taller se convierta en una actividad escolar complementaria.

ACTIVIDADES QUE DESARROLLA EL CENTRO DE TALLERES DE EXPRESION:

El Centro de Talleres desarrolla actividades con niños y con adultos.

a) Actividades con niños.

Funcionan dos tipos de Talleres: Talleres de Libre Expresión y Talleres de Técnicas Expresivas, ambos a través de actividades plásticas o musicales.

Los niños que ingresan cumplen un ciclo de dos o tres años en el Taller de Libre Expresión a través de la técnica (plástica o música) que más convenga a sus características y luego pasan al Taller de Técnicas Expresivas que elijan.

Los grupos, con niños en edad escolar y li-

ceal, no exceden el número de 8 integrantes, y están formados teniendo en cuenta la homogeneidad de edades y el equilibrio de los sexos.

Desde el ambiente físico, hasta el material y las actividades del director y del observador, tienden a permitir un mejor logro de las finalidades que se proponen cada una de las actividades, y que hemos enunciado antes en este artículo.

Cuando los niños y adolescentes concurren a los Talleres de Técnicas Expresivas, se organizan para ellos audiciones, espectáculos, etc., que les permitan entrar en contacto con las manifestaciones artísticas de nuestro medio.

b) Actividades con adultos.

Se realizan actividades con los padres de los niños que concurren a los Talleres, que consisten en reuniones periódicas y cursillos informativos.

Además, se desarrolla un curso de dos años de duración, para formar nuevos directores de Talleres, y que consiste en un primer año teórico-práctico y un segundo año de observación.

Por otra parte, los directores de los Talleres tienen reuniones periódicas de control en las que se analiza el funcionamiento de los grupos, y se recurre, en caso necesario, al asesoramiento psicológico.

Estas dos últimas actividades tienen, a nuestro juicio, especial importancia, puesto que es a través de la formación de directores de Taller y de la constante capacitación de los mismos, que se logrará la ansiada difusión de la Libre Expresión que permita que ésta tenga en nuestro medio la proyección que esperamos.

RESUMEN DE LAS ACTIVIDADES DEL CENTRO DE TALLERES DE EXPRESION:

a) Actividades con niños:

Taller de Libre Expresión:

Plástica;

Música.

Taller de Técnicas Expresivas:

Plástica;

Música.

b) Actividades con adultos:

Con los padres:

Reuniones grupales;

Cursillos informativos.

De formación de directores de Taller — curso teórico-práctico.

De capacitación y control de directores de Taller.

INTEGRANTES DEL CENTRO DE TALLERES DE EXPRESION:

Lilian Lassner de Kunin;

Lya Pintos de Tourn;

Lily Vives de Firpo;

Blanca Emeric de Filgueira;

Carmen Martín de Caprio;

Esther Nonnenmacher de Della Santa;

Iris M. Telesca Vives.

DIRECCION Y TELEFONO DE LA INSTITUCION:

Av. Gral. Rivera 3541 bis. Teléfono 79 90 05.
Montevideo.



BUSCA BICHOS

Julio C. da Rosa

Ediciones de la Banda Oriental ofrece ahora —después de sus muy conocidos PERICO y TRES NIÑOS, DOS HOM-BRES Y UN PERRO— una magnífica novedad para los niños: BUSCABICHOS, de Julio C. Da Rosa. El destacado escritor crea, tomando como pretexto animales conocidos de nuestro campo, amenas e ilustrativas narraciones en las que se refieren sus hábitos y costumbres. Desfilan así los zorros, carpinchos, tatúes y cerca de veinte "personajes" más.

Está, además, espléndidamente ilustrado a varias tintas con dibujos de Mario Spallanzani.

De todo lo cual surge un libro que, aparte del disfrute que trae a los niños, se hace un indispensable colaborador para todo maestro.

EDICIONES DE LA BANDA ORIENTAL
Yí 1364 casi 18 de Julio

el niño

MIGUEL HERNANDEZ

Rueda que irás muy lejos.

Ala que irás muy alto.

Torre del día, niño.

Alborear del pájaro.

Niño: ala, rueda, torre.

Pie. Pluma. Espuma. Rayo.

Ser como nunca ser.

Nuncas serás en tanto.

Eres mañana. Ven

con todo de la mano.

Eres mi ser que vuelve

hacia su ser más claro.

El universo eres

que guía esperanzado.

Pasión del movimiento:

la tierra es tu caballo.

Cabálgala. Domínala.

Y brotará en tu casco.

Su piel de vida y muerte,

de sombra y luz, piafando.

Asciende. Rueda. Vuela.

España (1910 - 1942)

**"NOVIAS
REVOLUCIONARIAS IV"**

LEONILDA GONZALEZ



Hace frío en la plazoleta, sobre cuyo suelo desierto cruza el viento del mar, silbando. El sol de invierno ilumina, desde el cielo puro y lejano, los cipreses, las estancadas aguas, las pedrezuelas. Miséras plantas sobreviven, arraigadas entre piedra y cemento, frente a la reciedumbre de los pamperos y de las sudestadas de salitre y lluvia. Un recto pedestal de granito sostiene un busto al que la luz del mediodía invernal impregna de triste nobleza. La expresión es adusta; el perfil, airoso y firme. Por entre la tosquedad convencional del bronce recordatorio, hecho más para la indiferencia que para la viva memoria de admiración, se adivina la gallardía rebelde de un hombre. En el pedestal, dos palabras, con la desnuda sobriedad de la gloria, hablan en vano a la desaprensión de los hombres y a la feliz ignorancia de los niños: Juan Montalvo.

Las frialdad del aire, la plazoleta desierta, la persistencia del viento, el sol apenas tibio, ¿qué puedo encontrar en este rincón, como no sea el obligado cauce del recogimiento y el desafío que ese busto y ese nombre arrojan a las ambiciones de fama y a las reverencias ante la eternidad? ¿Para qué resistir las sugerencias que me envuelven? El ambiente es grave, la soledad es grave, el misterio de fama y olvido es grave; el pensamiento también lo es. Hora y lugar y compañía del bronce fuerzan a pensar en el desamparo del hombre, y en su muerte y en ese impenetrable remedio de inmortalidad del monumento. ¿Es así lo imperecedero, una imagen de bronce para que alguien un día la observe, las manos en los bolsillos, el paso tardo, temeroso de la

presencia de montalvo

ALEJANDRO PATERNAIN

muerte, esquivo ante el esfuerzo por sobrevivirse? ¿Es así, un instante en el angustiado recuerdo de alguien también condenado a morir, también pasajero, habitante futuro de la nada?

La soledad de la plazoleta, la frialdad del aire, la plenitud del cielo y el rumor marino me exaltan de pronto: el bronce que conserva la memoria de Montalvo se anima, el tiempo se suspende y algo como entraña de eternidad, resplandeciente y vivo, me infunde el regocijo ilusorio de lo permanente. Montalvo el escritor, tiene qué decir todavía a alguien en un rincón montevideano, avanzado ya el invierno de 1969. Montalvo el escritor, enamorado de su lengua, sabedor de los tesoros ocultos en la tradición de los hablistas, riquísimo en la armonía del léxico, diestro en el período amplio, incisivo y dúctil en la frase breve; Montalvo el escritor, para quien el placer de rendir el idioma a todos los vaivenes del ánimo se antepuso a la energía del pensamiento, de suyo grande y removedora; Montalvo el escritor, audaz y fértil tras los pasos cervantinos en los Capítulos, estupendo, opulento y libérrimo en los Siete Tratados, feroz e incoercible en Las Catilinarias y en la Mercurial Eclesiástica; Montalvo, prosista el más pujante, sensible y prodigioso que haya nacido en el ámbito de la lengua española durante el pasado siglo; Montalvo, el escritor amantísimo de su oficio y el que con mayor devoción y pureza se consagrara a él, nos alcanza, en nuestro aquí y ahora, las palabra ardiente de la libertad y el ejemplo vivo del escritor que ante ninguna prepotencia se doblega ni ante despotismo alguno se somete.

Las mejores causas le contaron como defensor apasionado y los propósitos más nobles despertaron su adhesión y movieron su aplauso. Su grandeza se apoyó, por un lado, en la alteza de su estilo y en la excelsitud de su lengua; por otro, en su insobor-

nable conducta de escritor: ninguna mezquindad logró empañarlo, ninguna flaqueza desvirtuarlo, ningún halago, comodidad o prebenda, tentarlo y envilecerlo. Ante nada se rindió: ni el fantasma de la popularidad le rebajó el estilo, ni el mercantilismo periodístico le obligó a divertir o entontecer al lector. Tampoco se rindió ante nadie: ni ante la insidia del rico y la negra entraña del hipócrita, a quienes desenmascará y fustigó cuanto pudo; ni ante el despotismo soberbio del dictador, por él atacado en la persona de García Moreno; ni ante la brutalidad cuartelera del tirano, al que denostó, implacable y colérico, en el siniestro figurón de Ignacio Veintemilla. Amenazas, persecuciones, destierro: nada consiguieron contra Montalvo. Tras cada amenaza, habló más fuerte; tras cada agresión, más osado; tras los destierros, más altivo, verdadero y tenaz, como quien vive sólo para testimoniar el oprobio de su patria, donde se encarcela la inteligencia, se conculca la voluntad del pueblo y se asesina al caballero de la justicia y al enamorado de la libertad.

Para Montalvo, escribir equivalió a no someterse. Mientras legiones de escritores, de ayer y de hoy, han escrito denunciando el conformismo, (una forma solapada, tal vez, de la conformidad) el acto de escribir fue en Montalvo, sin manifestos ni denuncias, inconformismo radical. Escribir, como él lo hizo, consagrándose al oficio y jugándose entero en cada palabra; escribir a sabiendas del riesgo, escribir siempre, con mayor ahínco cuanto más encarnizadas eran las proscripciones; escribir de verdad y para la verdad, cuanto más falsas eran las conciencias y más nefastas las vías de la complicidad rapaz y la represión sanguinaria; amar sin remordimientos su condición de escritor, con la misma inflamada intensidad con que odió las torpes gesticulaciones de dictadores y tiranos: he ahí el máximo destino —avecindado con lo heroico— de un escritor en América.

En la soledad y quietud de esta plazoleta uruguaya, el bronce que evoca a Montalvo inquieta mi ánimo y acompaña mis desazones. Más que un homenaje a su rebeldía y su fervoroso afán de liberación, la sombra de su efigie susurra aire de olvido y expande un callado bochorno sobre un suelo en el cual las raíces de la libertad empiezan a secarse, donde la rebeldía es delito y monstruosidad aterradora todo empeño sincero y audaz por poner frenos al arbitrio de los plutócratas y lograr para el hambriento, el sin techo, el desposeído, el que vive, o sobrevive, de sus manos, el rango humano que en rigor de justicia merece. ¡Qué tristemente inútil el gesto de Montalvo, qué desconsuelo en su nobleza, qué incierto destino el de su palabra encendida! Cuando luchó, lo hizo contra individuos concretos, que no fingían enmascarados por la legalidad y el aparato jurídico. Eran dictadores y tiranos sus enemigos, y así lo reconocían y proclamaban al mundo. ¿Qué podrían hoy sus invectivas, siempre aguzadas para herir el pecho del responsable y abrazar las entrañas del déspota, que como tal respondía, y en nombre de su fuerza corría de la humillación al homicidio? ¿Qué podrían hoy contra la maquinaria legal, montada para cohonestar las ambiciones sórdidas, las rapiñas a mano desarmada, los latrocinios de dimensiones soberbias? ¿Qué podrían contra el aparato de información, sostenido en manos de quienes defienden intereses de clase y disfrazan su complicidad con retóricas de la peor especie, aquellos que invocan patria, familia, tradición, y sacrilizan de modo sacrílego una simbología que solo recibe de sus labios mancha y escarnio? ¿Qué podrían contra quienes no se cansan de envolver al público en una red de mentiras? ¿Qué podrían contra los que llaman pueblo a aquellos mismos a quienes estragan el gusto con su propaganda embrutecedora y en quienes ven, no sus semejantes, sino apenas clientes de la industria informativa a cuyas expensas medran?

No un enemigo invisible, sino mil invisibles tendría hoy el sucesor de Montalvo. Invisibles pero efectivos: dueños son de la tierra, dueños del poder y de los medios que defienden las peores causas. La intrepidez del escritor, la fuerza de su palabra, su hombría y aire caballeresco habrían de ser anegados por la estulticia anónima y condenados a vagar de un sitio al otro, sin tribuna que los recoja ni coraje fraterno que los ampare. Cuando Montalvo atacó la tiranía, defendió la libertad. Defenderla hoy, es atacar el privilegio, la pingüe explotación, la usura descarada. Y éstos no sólo no perdonan sino que se anticipan al talento, hurtándole oportunidades y tapiándole a cal y canto las vías por donde pueda llevar, con su verdad y su fuego, hasta el corazón de los hombres.

Suelen pasar las gentes frente al busto de Montalvo sin acordarse qué defendió, por qué sufrió, qué destino eligió. Los tormentos y las luchas de ese hombre no alcanzan a casi nadie. Y pienso que así ha de ser —tal vez— mejor. No sentirán recordamientos, ni sus angustias irán más allá del ámbito de sus cotidianos cuidados. Los cuales, en el Uruguay de hoy, no sólo son muchos sino que exigen una paciencia para

sobrellevarlos y un temple para resistirlos tan grandes y robustos como esos atributos magníficos que dan nacimiento, de tarde en tarde, al varón excepcional.

Hay quienes soportan los males sin saber por qué, ni de dónde provienen, ni en qué lugar se esconden los responsables; y hay quienes, sobre soportarlos, saben las causas y conocen a los responsables, y aun no se les ocultan los remedios, que pondrían por obra si pudiesen. Los primeros provocan respeto por sus padecimientos, y peregrinidad por su ignorancia; los segundos añaden al respeto la admiración por su lucidez: sufren dos veces, como ciudadanos absorbidos por sus afanes, y como hombres a quienes no escapan los verdaderos motivos del mal que a todos castiga. Unos ven reducidos, mes a mes, los sueldos y los jornales con que a duras penas viven, y se tragan las lágrimas haciendo cuentas imposibles y estirando los pesos con milagroso arte; otros, además de lágrima y milagro, saben que cada peso suyo, al valer menos, engruesa las arcas de los patrones, de los especuladores y de los tramposos.

Pero tanto unos como otros tienen un mismo sufrir: el del país —este país— en donde la vida se hace dificultosa al alba, al mediodía y a la noche; en donde huelga tras huelga, represión tras represión, se pierde la confianza en las promesas y se ganan amarguras, fastidios y rencores; en donde cada gesto de los de arriba se concerta para cerrar una fuente más de trabajo, y cada disposición de los poderes siembra semillas de desacuerdo, de indignación y de venganza; en donde el paso de los días ya no se mide por los almanaques sino por las esperanzas frustradas; en donde el contrabandista, el estafador, el logrero y el especulador —si han cometido fechorías a lo grande— vencen y prevalecen; en donde el estilo de las instituciones, de los medios de difusión y de la propaganda rivaliza con el de aquellas castas que no vacilaron en perseguir al justo hasta condenarlo, atormentarlo y matarlo; en donde el fariseísmo, en suma, envenena las relaciones, adultera las palabras, mina las magras alegrías y finge vida cuando ya la muerte se lleva consigo la imagen de un país de bienestar, de medianía dorada, de siesta vacuna, de seguridad, de préstamos a largos plazos, de casas propias, de balnearios felices y oportunidades para todos.

El sol del mediodía, sin embargo, no alumbra en vano. En su misma soledad, cobra impulsos la memoria de Montalvo. La plazoleta desierta, cruzada por el viento, no es páramo sino zona reverenciada, asilo y bastión, reducto y suelo de esperanza. La boca de Montalvo está muda, pero no el aire que golpea en el bronce. Sus luchas, sus enemigos, su mundo, los tiene el tiempo escondidos, y difícilmente los devolverá a la vida. Pero el vino generoso de su palabra no está agotado; la semilla no está muerta: con los jugos de la tierra uruguaya, el árbol que regó el escritor ecuatoriano habrá de dar fruto bueno. No es hora ya para Montalvo; sí para reencarnar su ejemplo y darle a su insumisión y valentía la vitalidad dignificadora que las circunstancias exigen.

Nuestra será la culpa si los jóvenes no llegaren a conocer la fuerza de su voz ni el timbre de su acento; para nosotros el remordimiento, si en el Uruguay de hoy ningún joven oye o lee palabras de Montalvo, llenas de brío juvenil, de coraje, de alud y exultación; si ningún joven se ve retratado con estos términos de la Catilinaria cuarta: "Jóvenes, ¡oh jóvenes! nada esperéis de los mayores; ellos no os ofrecerán sino depravación y cadenas; dueños sois de vuestro porvenir. En pueblos agraciados por la suerte con la libertad, el pundonor y la ilustración, los hombres maduros son ejemplos respetables; donde sometimiento vil, codicia, indiferencia por la cosa pública los infaman, la patria nada tiene que esperar sino de los jóvenes: los libertadores nunca han sido viejos".

No estuvo Montalvo en el mundo para decir nuevas todos los días; antes vivió y padeció para escribir como nadie aquellas cosas que más pronto suelen olvidarse, o menospreciarse, o corromperse, y así sacarlas a la luz y hacerlas incorruptibles, preciosas e inolvidables. "La suerte de un pueblo está en manos de los jóvenes: los estudiantes son elemento del porvenir", escribe en su quinta Catilinaria. Y más adelante: "Desgraciado del pueblo donde los jóvenes son humildes con el tirano, donde los estudiantes no hacen temblar el mundo!"

¿Quién no sabe que las casas donde se legisla y los recintos donde se enseña y se les dice verdad a los jóvenes son los lugares hacia los cuales el despotismo, el despecho y la prepotencia dirigen de consuno sus ataques, sin ahorrar atropellos ni escatimar afrentas? Todos lo saben. Todos, también, lo olvidan. No así escritores de la estirpe de Montalvo, en quienes sus vocaciones no estarían cumplidas si no avivasen, con el soplo del estilo, la llama del vivir conciente. "En todo tiempo el respeto al colegio a cuyo cargo están las leyes ha sido la medida de la civilización no menos

que de la libertad". ¿Pensamiento novedoso? ¿Para qué? Pensamiento vivo, y basta. Pensamiento que golpee y despierte, que refresque y fluya, que se atreva y avance. "Ese plantel venerado que se llama Universidad, es institución tan elevada, que los reyes mismos no se atreven a venerarla sino con el sombrero en la mano". Del pasado siglo al nuestro, Montalvo anula diferencias y suprime distancias. La reverencia ante el saber consagrado se impone no solo por tradición sino por respeto a las jerarquías. Ayer como hoy... ¿Como hoy? ¿Quién que no sea a su modo sabio rinde homenaje a la sabiduría? ¿Qué poder que no recele de la crítica y que no se fastidie de la clarividencia la estimula? ¿Qué ilegalidad latente que olfatee la resistencia al embuste y a la corrupción la soporta? No hay excusas ni proclamas solemnes ni apelaciones al patriotismo que sirvan para amparar coces contra los centros de enseñanza, para encubrir dentelladas a cuanto pensamiento vea lúcidamente las trampas y ferocidades sobre las que se asienta la sociedad, o para disimular embestidas cuyo único destino es proteger aún más a los fuertes, envalentonar la burocracia armada, dar pábulo al resentimiento del adulto avejentado y ayudar sin tasa al que es rico en acto o en potencia.

Pero ningún desafuero triunfó del todo en estos empeños; y al cabo, el chasquido del látigo, el tintinear del sable o la argucia ratonal y leguleyesca poco o nada pudieron contra la sabiduría activa de los Sócrates, los Abelardos, los Galileos, los Marx, los Freud; y poco o nada han de poder contra los que evizoran, los que cantan, los que esculpen, los que enseñan, los que liberan. Diversas son las armas que han esgrimido, o esgrimirán por desgracia, para arramblar universidades y domar la cultura, la cual no existe de veras sin su natural rebeldía; pero dos resultan las preferidas de quienes mal gobiernan; el disfraz de lo legal y la rastrera campaña periodística. Poniendo la norma jurídica de su parte, haciéndola rendirse a sus afanes, abultando códigos sin que por ello se depure el aparato judicial ni se robustezcan las posibilidades de justicia; y denigrando y mintiendo, sembrando infundios, manejando la opinión pública a su sabor, ensuciando cuanto esfuerzo intelectual noble haya florecido, cuanta intención valiosa haya cuajado en fruto, cuanta calidad se haya abierto camino por sí misma y dejado retoño provechoso en la inteligencia, en la memoria y en la voluntad de los jóvenes.

En este mediodía de invierno el perfil de Montalvo se anima y, a modo del viento que repasa por el pedregoso suelo de la plazoleta, habla a quien tiene oídos y a quien sabe enfrentarlo. El murmullo de soledad se disipa; la desazón se evapora. El aire de América, que él conoció y respiró, está cargado de aquellos que —como él— nacieron libres y libres murieron; y anticipa en el invierno los perfumes de una primavera que fue, en él, la recia alegría de saberse libre para escribir, y de escribir para los libres. Junto a su efigie es hermoso y puro sentirse fuerte; en el breve círculo de la plazoleta que lo hospeda, es ahora fácil renovarse y retemplarse, como en una fuente de salud, de afirmación y desafío. Bajo este sol apenas tibio, en medio de este viento que no cesa y ante este cielo de azul implacable, tenemos compañía; y adivinamos, entre la compasión y la furia, el nacimiento de una palabra verdadera: todo es absurdo. menos la liberación; perecedero, salvo el sacrificio; vano, excepto el heroísmo.

Agosto de 1969.

CRONOLOGIA DE JUAN MONTALVO

- 1833 Nace Juan Montalvo en Ambato, Ecuador.
- 1858 Viaja a París. Empieza a colaborar en "El Demócrata" de Quito.
- 1860 Vuelve a Ecuador. Asciende por primera vez al poder Gabriel García Moreno.
- 1866 Aparece el primer número de "El Cosmopolita", diario fundado por Montalvo, desde el cual ataca la política de García Moreno.
- 1869 Montalvo es desterrado; se traslada a la localidad de Ipiales, en Colombia.
- 1872/73 Escribe "Los siete tratados", su obra capital.
- 1874 Escribe el opúsculo "La dictadura perpetua".
- 1875 Muere García Moreno a manos de una conjura.
- 1876 Ignacio Veintemilla sube al poder.
- 1878 Escribe otro opúsculo. "La peor de las revoluciones". Montalvo es nuevamente desterrado. Se refugia en Panamá. Escribe "Las Catilinarias", donde fustiga la tiranía de Veintemilla.
- 1882 Llega a París. Publica "Los siete tratados". Viaja por España, Italia, Alemania.
- 1883 Cae Veintemilla.
- 1884 Escribe "Mercurial eclesiástica", contra el Arzobispo de Quito.
- 1889 17 de enero: muere en París Juan Montalvo.
- 1895 Se imprime póstumamente "Capítulos que se le olvidaron a Cervantes", obra importantísima del autor.
- 1898 Se imprime "La geometría moral".

juan montalvo

catilinaria

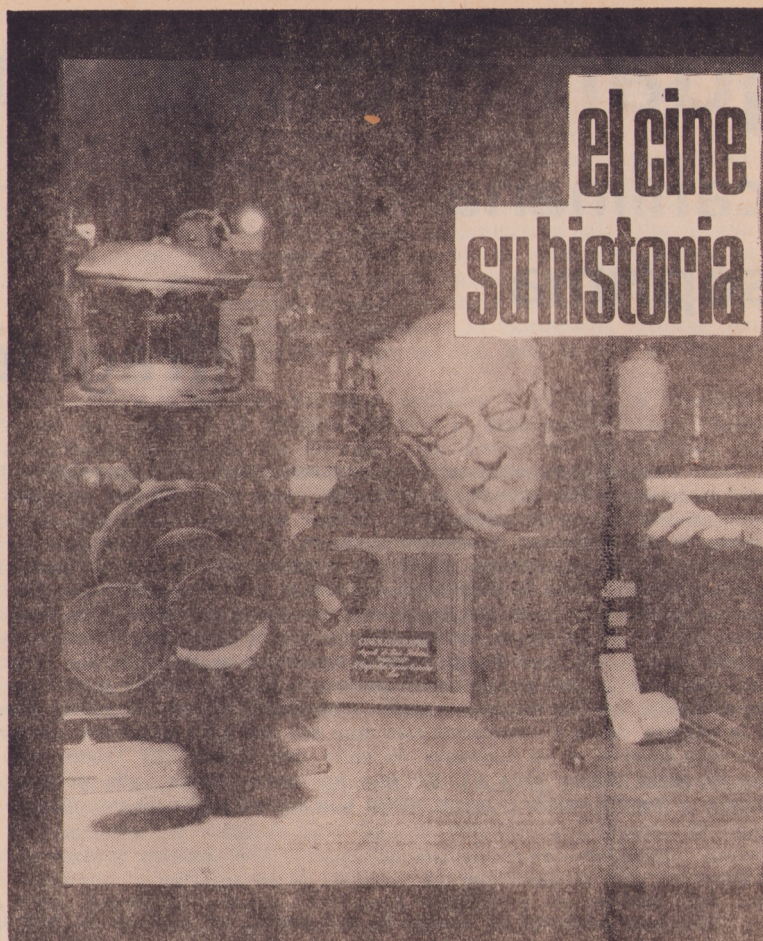
séptima

(fragmentos)

"El dinamarqués, el sueco y el noruego saben todo lo relativo a su patria, y no han menester sueño impostor a mediodía, como nosotros que pagamos trescientos pesos mensuales a vagos sin provecho, y quince o veinte al maestro de escuela; que señalamos ciento cincuenta a nuestro cocinero, y negamos treinta a los profesores de la Universidad; que asignamos sueldos a nuestros caballos, y cerramos planteles útiles y aun necesarios, como la Escuela de escultura y el Conservatorio. Nosotros digo, y digo mal: si yo fuera uno de los que hacen eso, me quitaría la vida, teniendo, como Demócrito, que mi alma estaba en decadencia y mis facultades intelectuales se desvanecían a más andar. Los que hacen esas erogaciones y rehuyen las otras, son los que se ven obligados a caer dormidos en presencia de una mujer instruida; esto es, los hijos de la piedra que se oponen a pecho descubierto a que la infeliz América latina entre a la carrera de la civilización; esos que sin ser para la pluma no son para la espada: los majagranzas o los truhanes de calle que dicen: "El Tesoro soy yo", y no saben las primeras letras; éstos son los que no harán nunca nada porque el pueblo, aprendiendo a leer y escribir, venga quizá a tener sospecha de sus deberes y sus derechos".

"No pase adelante el olvido de mi asunto, el cual es la instrucción popular en las naciones; y ved que no hago en cada página sino concurrir en un mismo juicio con algunos españoles y colombianos que llaman **ilustrado**, sin conocerle, al opresor que así ha envilecido su patria, que el trato que le damos ciertos pícaros rebeldes a la servidumbre y a la corrupción, es todavía demasiado honroso para ella. ¡Ilustrado un zompo que no tiene conocimiento de las primeras letras! Siendo oficial, el coronel de su batallón pidió su baja al Gobierno, fundándose en la "ineptitud irremediable del teniente Ignacio Veintemilla", rezaba el informe. Jugar de noche, dormir de día, esta ha sido su carrera de cincuenta y ocho años cabales. ¿A qué hora se hubiera instruido ni siquiera en lo tocante a la milicia? ¿Pues cómo, dirán, se ha levantado éste al primer lugar de la República? En naciones donde inteligencia, sabiduría, don de gentes prevalecen, la interpelación envolverá duro argumento; pero allí donde se persiguen de muerte los dones de la naturaleza, y más aún las buenas costumbres políticas y privadas, ¿quiénes han de sobresalir sino los perversos, los ineptos, que son cabalmente los que tienen la fuerza en la mano? Que hay pueblos que viven hartándose de esta desgracia, nadie me lo puede negar; y aun por eso, el trágico griego, el divino Sófocles, en un arranque de airada tristeza, exclama: Me verá obligado a aborrecer a pueblos donde prevalecen los inicuos, y los buenos son últimos; a hombres entre los cuales los de bien y de corazón sucumben, y los viles son principales. Los buenos sucumben, sí; y no a poder de los tiranos solamente, sino también al de las víctimas.

El que no va con la corriente del vilipendio general es un tigre. En tiempos de depravación e infamia, la austeridad, la rectitud son culpas contra las cuales se levantan todos: ora por **orgullosos**, ora por **impíos**, la oleada popular cae sobre los hombres bien intencionados, y huella y destruye las esperanzas de la patria... ¿Qué es patria? Patria es el conjunto de semejantes nuestros que forman una nación, clavada en los lugares donde rodó nuestra cuna: si esa nación, si las personas que la componen son víctimas voluntarias e infames de cuatro ladrones, o artífices de esa obra de destrucción e ignominia, ¿qué patria queda?, ¿dónde está la patria?"



los inventores: edison, lumiere

JUAN ANGEL ARTEAGA

El cine, como toda manifestación artística adulta, no nació de la generación espontánea. Y la inquietud por reproducir el movimiento tampoco nació, naturalmente, con los inventores Lumière. Muchos miles de años antes se efectuaban experiencias con las sombras chinas; algunos esbozos cronológicos de leyendas heroicas o divinas se encuentran registrados de tal manera en la piedra, en vasos y en mil objetos y lugares que hablan de un afán de registrar dinámicamente esos hechos. Diversas experiencias físicas a partir del Renacimiento, ampliadas luego de la Revolución Francesa, señalan ya un acercamiento a lo que a fines del siglo XIX llegaría a cristalizarse en el cinematógrafo de los hermanos Lumière. Así desfilan fantascopios, diversas linternas mágicas, megascopios, los zootropos hasta llegar al cinematógrafo de Thomas A. Edison, prodigioso invento patentado el 24 de agosto de 1891 como "aparato destinado a impresionar vistas", al que se unió muy pronto el kinetoscopio, aparato de visión estrictamente personal, en el que las películas, alumbradas por una lámpara incandescente de gran potencia, pasaban frente a un ocular de aumento a una velocidad de 48 imágenes por segundo. Pero el invento estaba limitado a ser apreciado

solo por un espectador. Por entonces parecía imposible cristalizar el sueño de muchos de convertir en espectáculo público la proyección de las películas de Edison.

Hubo incontables fotógrafos franceses, ingleses, alemanes que, paralelamente a los Lumière, trataron de transformar infructuosamente aquel kinetoscopio en aparato de proyección, incluyéndose en este grupo de inmediatos predecesores del invento del cinematógrafo, el inglés William Friese-Greene y el alemán Max Skladanowsky. Por ello, pareció fundamental el primer espectáculo público y pago de proyecciones cinematográficas, llevado a cabo el 28 de diciembre de 1895 en el subsuelo del "Grand Cafe", conocido bajo el nombre de "Salón Indio". Este año, Antonio Lumière y sus hijos Augusto, de 33, y Luis, de 31, gozaban de cierta y merecida fama dentro de los medios industriales franceses de la fotografía. Acicateados permanentemente por un afán de perfeccionamiento, buscaban nuevas fórmulas que permitieran atisbar un adelanto en la materia que los apasionaba. Los hermanos se impusieron entonces la tarea de adaptar el kinetoscopio de Edison en aparato de proyección pública y Augusto escribió, cuarenta años más tarde en "L'Illustration", que por su cuenta ya había comenzado a trabajar en un dispositivo concebido sobre bases que se le borraron de la memoria. Pero una mañana de verano de 1894, al entrar en la alcoba de su hermano, que se hallaba indispuerto guardando cama, aquél le dijo a Augusto que había aprovechado sus muchas horas de insomnio para estudiar todas las posibilidades de adaptación. Finalmente, había imaginado un mecanismo capaz de satisfacer todas las condiciones necesarias. "Fue —escribe Augusto—, una revelación y al punto comprendí que no me quedaba otro recurso que abandonar la precaria solución en que pensaba. Mi hermano en una sola noche había inventado el cinematógrafo". Un mecánico de la fábrica que poseían los Lumière en Lyon construyó el aparato y, a los pocos días, en setiembre de 1894, se proyectó en el laboratorio de la fábrica la primera muestra realizada especialmente para proyectar por medio de ese aparato que se bautizó con el nombre de "Cinématographe Lumière".

Se ha discutido hasta hoy quién es en realidad el inventor del cine tal como se aprecia en la actualidad y que tomó carácter definitivo con las proyecciones de los Lumière. Entre las diversas opiniones barajadas en Europa y los Estados Unidos de Norte América, surgen, entre innumerables nombres, los de Edison y Lumière, rivales irreconciliables para algunos críticos e historiadores. Pero un frío enfoque de este problema parecería llevar a una sencilla verdad: Edison fue el primero que impresionó películas para su kinetoscopio de visión personal y Lumière fue el encargado de proyectarlas con relativa perfección, al punto de que las experiencias de los otros fotógrafos compatriotas y extranjeros de la época solo resultaron, en la comparación, simples balbuceos de escasa entidad. Y el mismo Edison se encargó más tarde, de aclarar las cosas de manera definitiva, y a él se deben estas palabras: "En 1895 los hermanos Lumière, de Lyon, con sus investigaciones y sus esfuerzos, dieron al arte cinematográfico un nuevo impulso; las primeras proyecciones cinematográficas propiamente dichas se hicieron en París, el 28 de diciembre de 1895". Estas manifestaciones son lo suficientemente claras y categóricas para reconocer, también, haciendo justicia al sabio norteamericano, que con sus experiencias del kinetoscopio y las propias de Lumière respecto al aparato proyector, crearon juntos la base fundamental del cine.

La primera película que se proyectó por medio de este aparato fue la hoy famosísima **Salida de los obreros de la fábrica Lumière**. Este filme, tan simple como pintoresco, aparte de su valor histórico como la primera prueba que decidió la bondad de la experiencia, constituye además un precioso documento de la época, así como lo fueron también filmes posteriores igualmente festejados como **Llegada de un tren a la estación de La Ciotat** y **Una barca saliendo del puerto**, que impresionaron al público por su "profundo realismo". En un primer momento, los realizadores captaban la realidad tal como se ofrecía a los ojos de todo el mundo y la devolvían más tarde, a los mismos espectadores, en un blanco lienzo extendido a lo largo de una pared, en medio de la oscuridad más cerrada. Pero casi simultáneamente se realizaba el primer esbozo de filme de argumento fundamentado en dos caminos: el primero tratando de recrear acciones que los actores protagonizaban en la vida real; es el caso del **Juego de naipes**, **La merienda del bebé**. Y el segundo, tratando ya de inventar una acción nueva en que los actores deben realmente fingir un hecho que nunca les ocurrió a ellos en la vida real. Ejemplo más ilustrativo: **El regador regado**, el primer filme de argumento así como el primer título cómico que registra la historia del cine.

Con sus breves filmes, los hermanos Lumière sentaron así las bases del cine documental, del noticiario. Sus camarógrafos se repartieron por todo el mundo y muy pronto el cine comenzó a adquirir una inmensa popularidad. Para los hermanos Lumière, sin embargo, era una simple experiencia científica imposible de explotar comercialmente. Y fue así como Luis, sobre todo, dedicó su atención a otros proble-

mas de su invento sin importarle las posibles facetas artísticas del mismo. Se consagra al problema del color y en 1907 termina su famosa placa "Autócrona"; se interesa también por el sonido y a él se debe uno de los primeros tipos de altoparlante. Se dedica más tarde a sus problemas de "estereosíntesis", primer paso para lograr el relieve. En su jubileo científico, en 1935, se le reconoce como uno de los genios de este siglo y, finalmente, fallece en una finca de Bandol, el 6 de junio de 1948. Seis años más tarde, muere también su hermano Augusto. Ambos admitieron su equivocación al no reconocer las enormes posibilidades del cine como espectáculo. En este aspecto, el verdadero creador fue Georges Méliès y sobre él se ocupará la próxima nota.

MARCHA

EL SEMANARIO DE LATINOAMERICA

Casilla de Correo Nº 170

Rincón 177 Tel. 58 51 90

Montevideo

Uruguay



CUENTOS DE MIS HIJOS

HORACIO QUIROGA

LA NOVEDAD DEL AÑO EN LIBROS DE LECTURA

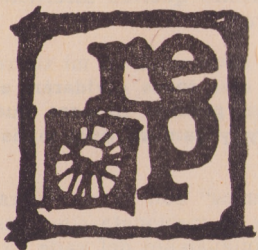
Toda la sabiduría y la magia del gran escritor se vuelca en estos extraordinarios relatos escritos especialmente para sus pequeños hijos.

CON EJERCICIOS DE LECTURA Y EXPRESION POR
HECTOS BALSAS E ILUSTRADO POR YENIA DUMNOVA

ARCA

Colonia 1263

Teléf. 8 32 00



la edad de la ira

RUBEN R. GABA

Espectadores impotentes del desastre de Mendoza, transcribimos las palabras del cura Taricco con las que acusa a la sociedad capitalista, cómplice de los elementos naturales que desencadenaron la tragedia, porque es la esencia misma del sistema, la dicotomía entre riqueza-poder y hambre-esclavitud.

Por un lado los logros de una explotación vitivinícola como no hay otra en el mundo entero, y como contrapartida los depósitos de los barrios pobres, sacados como ratas de los caños, desparramados sus cadáveres entre barro y piedras: hombres, juguetes de niños y ¡horror! los niños mismos.

Leamos: "Los pobres necesitan de las catástrofes para promocionarse. Las gentes de Villa del Parque, los que tenían precarias viviendas junto al Zanjón Frías, siempre vivieron miserablemente. Muy pocas personas conocían a fondo sus problemas y trataban de solucionarlos "a ponchazos". El aluvión los pone en primera plana. Fue como sacar las vendas de una llaga. Ahora todos podemos verla".

Más adelante en el reportaje hecho por el "diario" de Mendoza del domingo 11 de enero expresa: "No estoy de acuerdo con la demagogia, pero el Presidente tendría que haber bajado de su auto. A 70 Km. por hora no se puede ver la miseria y el desamparo. Las autoridades provinciales nos han dado poca importancia, nadie vino oficialmente al velatorio de nuestros 13 muertos. El gobernador no nos ha hecho ninguna visita. En todas partes encontramos sordos que no quieren oír".

Volvamos atrás en los hechos. Cuando partimos de la Estación Gral. San Martín en "El Libertador", mi señora los tres niños y yo, no imaginábamos que al llegar una estación antes de Mendoza, las vías arrancadas que imposibilitaban toda marcha, no eran nada más que la antesala de lo que vimos luego. Calles cubiertas por el barro, coches apiñados unos sobre otros y los camellos no andan en el barro, porque no olvidemos, todo sucedió la víspera de la afanosa búsqueda de los Reyes Magos de juguetes para los niños. ¡Qué regalo de Reyes! Los hierros maltrechos de un auto que vimos en la Avenida Gral. San Martín y Villa Zapata trajeron una sorpresa. Omarcito, sí, el nombre de cualquiera de nuestros niños orientales, en un remolino de manos histéricas era retirado bajo el grito: ¡Llaman a los bomberos! ¡Sáquenlo por Dios! Tras las palabras sonó fuerte la impotencia, la maldición, el insulto. Con paciencia y oficio sacaron el cuerpiito cubierto de barro. Un bombero lo acunó en los brazos. Por lo bajo dejó caer un "¡Ayayito!"... que suspendió con la fuerza de un sablazo a todos los gritos. Luego la Morgue. Dos brazos sobraban para llevar ese niño que cada vez pesaba menos...

Pero sigamos leyendo el reportaje de este sacerdote que me trajo a la mente a Helder Cámara, al mártir Camilo y a los sacerdotes recientemente sublevados a la rigidez cadavérica de la pomposa Curia en Argentina. Anoto: "El cura de Villa del Parque hizo todo lo posible para hacerse oír. Carteles, estribillos, marchas forzadas hasta la Casa de Gobierno. Nadie parecía escucharlo. Pidió una entrevista con el General Onganía. Los minutos pasaban y no había respuesta. Sus pobres seguían esperando. Confiaban en el cura. De pronto un funcionario se acercó al padre Taricco y le dijo que lo acompañara. Pareció que se iba a producir el encuentro... "Subí en un ascensor importante y entré a una oficina donde habían unos cuantos doctores reunidos.

Quisieron calmarme con promesas. Los miré a todos. Entonces me fui. Yo quería hablar con el Presidente. Con él o con nadie, con todos los demás ya hablé”.

Transcribimos las vicisitudes de este cura durante la tragedia mendocina y en su anterior frustrada entrevista con una finalidad que nos apresuramos a explicar. Por un lado, y volvemos a las contradicciones, un pueblo, o parte medular de él que sufre y por otro, el silencio de la oligarquía, los que detentan el poder, los que tienen nombres y son pocos nombres. Otros caminos, no solo el de nuestro querido sacerdote, transitan los iberoamericanos que anuncian la “Edad de la Ira”.

Resuenan en mi conciencia con vigencia incuestionable del ahora-aquí en mi tierra y sus problemas estas palabras de Taricco: “Dentro de unos días todos olvidarán el aluvión. Los únicos que no podrán olvidarlo son los que han perdido lo poco que tenían. A esa gente hay que darle algo más que pan para hoy y hambre para mañana. Hay que ofrecerle soluciones, no limosnas”.

Dejamos atrás a Mendoza. Por Villavicencio la “emprendimos” con la cordillera. Cienos de curvas y otros tantos precipicios bajo las ruedas de la camioneta alquilada y mas allá de las nubes la sorpresa de mis niños y el verdor inigualable del valle del Uspallata. Allí tres hornos y el silencio centenario. Imaginamos a Fray Beltrán fundiendo los canones para el ejército de los Andes y pensamos en voz alta. Ya se están fundiendo los canones para la nueva emancipación americana en tantas partes de este doliente hemisferio! Tras la pendiente hacia Chile en la cuesta de Chacabuco un ejército invisible se nos venía a la conciencia en el deseo de verlo empeñado en la justa más digna contra la miseria y el hambre.

Lustrosa la nueva carretera, nos recibió con la intimidad que sabíamos no iba a tener al recibir al Mandatario argentino pocas horas después. Entonces no estaría lo cotidiano, corrido por la charanga, los pañuelos, los vitores y lágrimas con que los humildes, embriagados de pendones y de ruidos echan hacia atrás transitoriamente sus problemas al oído. Ahora era nuestro minúsculo paso de orientales los que con los ojos muy abiertos violábamos su intimidad. Intimidad de tiempo detenido en etapas marcadas por la paupérrimas chozas y los miserables nidos de hombres con el signo de la tierra. Tierra en los adobes prismáticos, en los hombres, en las ropas, en las tapias resquebrajadas y en los niños color tierra.

Llegamos a Santiago y con ello a sus calles y la búsqueda.

En el Museo de Bellas Artes el encuentro con originales de Donatello y Rembrandt quedó superado en la sorpresa por el amplio patio con decenas de reproducciones de estatuas famosas y entre todas una chilena impresionante en su concepción y ejecución. Dije a mis niños: —Miren a esa mujer. Parece que el viento cordillero le arrancara la ropa. En sus rodillas un niño enflaquecido al prenderse la combaba. Agregué: —Parece la Miseria. Jorge se acercó, observó el nombre al pie y mirándome sorprendido exclamó: —Acertaste, es la Miseria.

¡Es que la Miseria, hijos míos, es tan igual en todas partes!

Luego nos fuimos a las “callampas” de “El Salto”, que habíamos divisado desde el Cerro San Cristóbal y a las que nuestro cicerone chileno nos llevó gustoso luego de que comprobó que nosotros éramos turistas “para ver todo” como él mismo nos nominó. Aquello no se puede describir, es la miseria sublevante. Una inmensa población de desposeídos, “pata en el suelo” para decirlo en lenguaje directo.

Esa comprobación buscaba en el viaje proyectado de océano a océano con mi familia y no era otra que la de que América debe romper las cadenas oprobiosas que minorías privilegiadas han colocado al cuello del Hombre Americano.

Lanzados a la calle nuevamente nos detuvimos ante “Portal”, un suplemento para los muros que traía una Oda de Neruda para el hombre sencillo. Tras la lectura: “yo trabajo contigo / tú vives, vas y vienes / de un lado a otro / es muy sencillo / eres la vida / eres tan transparente / como el agua / así soy yo /” ... comprendí que Neruda escribe con la Vida y comprende todos los dolores. Así nosotros tenemos la obligación de comprender y caminar... ¡viendo! para hacer nuestro el camino de la liberación de nuestros hermanos oprimidos. Es necesario vivir esta lógica edad de la ira.

Otra forma de vida es la complicidad con una sociedad que conduce a los hombres al umbral de las bestias. Resuena en toda América junto al yunque centenario de Fray Beltrán el verbo del Patriarca que pedía para los más infelices el mayor de los privilegios.

BIBLIOTECA CIENCIAS DE LA EDUCACION
TEXTOS ESCOLARES

JUGANDO CON EL MUNDO

EL MUNDO DE LOS CONJUNTOS

EL MUNDO DE LAS PALABRAS

EL MUNDO DE LAS COSAS

**Esta obra ha sido confeccionada con el
correspondiente LIBRO DEL MAESTRO**

LISTA DE PRECIOS:

POR AÑO	—	6 cuotas de \$ 990.-	Total: \$ 5.940.-
DOS AÑOS	—	6 cuotas de \$ 1.735.-	Total: " 10.410.-
TRES AÑOS	—	6 cuotas de \$ 2.475.-	Total: " 14.850.-

Unica Forma de Venta de la Colección.

Magisterio Uruguayo S. C. - Colonia 1105 - 3er. P. - Montevideo

DISTRIBUIDOR EXCLUSIVO en el URUGUAY — Tel. 98-49-69

"Duro e infeliz se introduce doméstico en tu casa
 "pobre gendarme de repente promovido al horror
 "manoseador de secretos y mayólicas
 "a veces ladroncito sin vocación ni melancolía
 "recién llegado al crimen nuevo rico del miedo
 "el violento autorizado ve con precaución
 "el camello que pása por el ojo de la aguja
 "y ordena un silencio sin fisuras para poder
 "vociferarte en el oído su higiénico entusiasmo por la libertad"

(M. BENEDETTI)

desde el cuartel

LUIS NEIRA

— 1 —

Un día llaman a la puerta de tu casa.
 para ser más concreto
 un domingo cualquiera
 a la mañana.

Ante los ojos angustiados
 de tu esposa o de tu hijo
 te llevan.

A veces
 amablemente
 compartiendo un cigarrillo
 te dan tiempo a vestirse
 y a veces te llevan en pijama
 a golpes
 y no te explican nada
 coherente
 y siempre
 han pasado su nariz por el ropero
 entre los libros y hasta debajo
 de las sábanas
 todavía calientes de la cama.

— 2 —

Ahora empiezas a sentir
 las horas muertas
 en un catafalco de cemento emparedado
 con solo ocho baldosas para ir
 y ocho para volver
 sobre el sucio colchón
 que te han brindado
 por el delito
 de no pensar como el señor.
 Sobre tu cabeza
 desde la pared chorrean las horas
 endemoniadamente lentas.
 De aquella mañana de sol
 solo te queda el eco
 y una imagen de angustia
 en la puerta de tu casa.

En el cuartel haces plantón
y te revisa
un soldado "viejo" como tú
que allí gastó su media vida
te quita lápiz y papel
y por las dudas
inutiliza con tres o cuatro rayas
los garabatos que tu hijo de dos años
tuvo tiempo de enviarte.
Si la carta de tu padre dice
que habrá amnistía
o que tal vez se levanten "las medidas"
recibirás
rota e incompleta
la carta de tu padre.
En el cuartel están los compañeros
—menos mal—
porque allí te miran siempre varias
metralletas.
Entre los viejos amigos

y los nuevos
las horas mueren solidarias
vas soportando en común
la incertidumbre
el frío
las comidas
la humedad de las barracas
pero se te puede romper el corazón
los intestinos
o simplemente
los bronquios la vejiga o el cerebro
y tal vez nadie se entere
oficialmente.
También
puede morir un familiar
nacer un hijo
o cumplir años
y eso no cuenta
tendrás veinte minutos compartidos
para llorar el sábado
y para ser duro
el resto de los días.

UNA CARTA

Maestro: Yo estoy muy triste porque usted falta a la escuela.
Todos lo recordamos y estamos deseando que venga a la escuela.
Nosotros queremos que venga en seguida porque lo recordamos y
no lo podemos olvidar. Maestro usted es muy bueno. Sus alumnos lo
extrañan mucho. — G. V.

UN MOMENTO

Mudo cielo
mudos árboles se agitan
detrás de las barracas
como gigantescos fantasmas
sobre el patio.
Los compañeros caminan
lentamente
al leve sol.
Se abre el portón.
Rompe el silencio una corneta.
Ha llegado el comandante.
A lo lejos adivino
una figura familiar
muda mano se agita
detrás de una sonrisa.
mudo adiós
muda sonrisa
clausurados por el guardia
mudo fragmento
empañado de mi cielo.
Vuelve el clarín
cae la bandera
y muere
la tarde entristecida.

14 DE AGOSTO

Si tú nos, vieras
en la pequeña fuente
del patio del cuartel
al pie de Artigas
en la llovizna de la mañana
doscientos prisioneros
silenciosos
pusimos un ramo de claveles.
Frio 14 de agosto
al año de la muerte.
Y una fila de niños
atravesando el patio
junto al soldado
que apunta su fusil.
Si tú lo vieras.
Los niños harapientos
que quisiste tanto
los compañeros presos
y un ramo de claveles
como sangre
del compañero muerto.
Si tú nos vieras
llorarías
y no
sería del todo amarga
tu tristeza.

EL HECHO: 1º de Mayo de 1886. Los sindicatos de trabajadores de EE.UU. preparan una huelga general para ese día, por la conquista de las 8 horas.

Ese día entraron en huelga cientos de miles de obreros. Mientras unos conquistaron las 8 horas, otros lograron 10 horas que entonces fue una importante conquista para todos los trabajadores del mundo.

No sucedió así en Chicago donde los trabajadores fueron represaliados y aun muertos por la policía durante choques con los romphuelgas y en manifestaciones donde hubo alrededor de cien muertos de ambas partes. Tres oradores del último mitin realizado (el 5 de mayo en Chicago) y otros cinco presos, acusados de atentado contra la policía, fueron entonces juzgados.

El 20 de agosto de 1886, los 8 fueron condenados a la horca, pena confirmada en setiembre excepto para dos de ellos: Samuel Fielden (condenado a perpetuidad) y Oscar Neebe (a quince años) y los 6 restantes fueron ejecutados el 11 de noviembre de 1887.

En 1893, revisado el proceso, se comprobó la inocencia de los mártires: se liberó a los encarcelados y se rehabilitó a los muertos.

Desde el 1º de mayo de 1890, los trabajadores del mundo paran y manifiestan ese día por sus reivindicaciones y en homenaje a los mártires.

Es la única festividad universal. Un día de lucha y solidaridad entre los hombres, el día de la dignidad humana.

MARTIRES
DE
CHICAGO
HESSOIS AUGUSTE SPIES
ALBERT PARSONS
MICHEL SCHWAB
GEORGES ENGEL
LOUIS LINGG
ADOLPHE FISCHER
SAMUEL FIELDEN
OSCAR NEEBE

la guerra social en chicago

Crónica

JOSE MARTI

Pero no han de morir los siete. El año pasa, la Suprema Corte en dictamen indigno del asunto, confirma la sentencia de muerte. ¿Qué sucede entonces, sea remordimiento o miedo, que Chicago pide clemencia con el mismo ardor con que pidió antes castigo; que los gremios obreros de la República envían al fin a Chicago sus representantes para que intercedan por los culpables de haber amado la causa obrera con exceso; que iguala el clamor de odio de la nación al impulso de piedad de los que asistieron, desde la crueldad que lo provocó al crimen?

La prensa entera, de San Francisco a Nueva York, falseando el proceso, pinta a los siete condenados como bestias dañinas, pone todas las mañanas sobre la mesa de almorzar la imagen de los policías despedazados por las bombas; describe sus hogares desiertos, sus niños rubios como el oro, sus desoladas viudas. "¿Qué hace ese viejo gobernador que no confirma la sentencia? ¿Quién nos defenderá mañana, cuando se alce el monstruo obrero, si la policía ve que el perdón de sus enemigos los anima a reincidir en el crimen? ¡Qué ingratitud para con la policía no matar a esos hombres!". ¡No!, grita un jefe de la policía a Nina van Zand que va con su madre a pedirle una firma de clemencia sin poder hablar del llanto. ¡Y ni una mano recoge de la pobre criatura el memorial que uno por uno, mortalmente pálida, les va presentando!

¿Será vana la súplica de Félix Adler, la recomendación de los jueces del Estado, el alegato magistral en que demuestra la torpeza y crueldad de la causa Trumbull? La cárcel es jubileo, de la ciudad salen y entran repletos trenes; Spies, Fielden y Schwab han firmado, a instancias de su abogado, una carta al gobernador donde aseguran no haber intentado nunca recursos de fuerza; los otros no, los otros escriben al gobernador cartas osadas: "¡O la libertad o la muerte, a que no tenemos miedo!". ¿Se salvará ese cínico Spies, ese implacable Engel, ese diabólico Parsons? Fielden y Schwab acaso se salven, porque el proceso dice de ellos

poco, y ancianos como son, el gobernador los compadece, que es también anciano.

En romería van los abogados a la defensa, los diputados de los gremios obreros, las madres, esposas y hermanas de los reos, a implorar por su vida, en recepción interrumpida por los sollozos, ante el gobernador. ¡Allí, en la hora real, se vio el vacío de la elocuencia retórica! ¡Frases ante la muerte! "Señor —dice un obrero— ¿condenarán a siete anarquistas a morir porque un anarquista lanzó una bomba contra la policía, cuando los tribunales no han querido condenar a la policía de Pinkerton, porque uno de sus soldados mató sin provocación de un tiro a un niño obrero?" Si: el gobernador los condenará; la República entera le pide que los condenen como ejemplo. ¿Quién puso ayer en la celda de Lingg las cuatro bombas que descubrieron en ellas los llaveros? ¿De modo que esa alma feroz quiere morir sobre las ruinas de la cárcel, símbolo a sus ojos de la maldad del mundo? ¿A quién salvará por fin el gobernador Oglesby la vida?

¡No será a Lingg, de cuya celda, sacudida por súbita explosión, sale, como el vapor de un cigarro, un hilo de humo azul! Allí está Lingg tendido vivo, despedazado, la cara un charco de sangre, los dos ojos abiertos entre la masa roja; se puso entre los dientes una cápsula de dinamita que tenía oculta en el lujoso cabello, con la bujía encendió la mecha, y se llevó la cápsula a la barba; lo cargan brutalmente; lo dejan caer sobre el suelo del baño; cuando el agua ha barrido los coágulos, por entre los jirones de carne caída se le ve la laringe rota, y, como las fuentes de un manantial corren por entre los rizos de su cabellera vetas de sangre. ¡Y escribió! ¡Y pidió que lo sentaran! ¡Y murió a las seis horas, cuando ya Fielden y Schwab estaban perdonados, cuando convencidas de la desventura de sus hombres, las mujeres y las mujeres sublimes, están llamando por última vez, pero no con flores y frutas como en los días de la esperanza, sino pálidas como la ceniza, a aquellas bárbaras puertas.

La primera es la mujer de Fischer; ¡la muerte se le conoce en los labios blancos!

Lo esperó sin llorar; pero ¿saldrá viva de aquel abrazo espantoso? ¡Así, así se desprende el alma del cuerpo! El la arrulla, le vierte miel en los oídos, la levanta contra su pecho, la besa en la boca, en el cuello, en la espalda. "¡Adios!". La aleja de sí, y se va a paso firme, con la cabeza baja y los brazos cruzados. Y Engel, ¿cómo recibe la visita postrera de su hija? ¿No se querrán, que ni ella ni él quedan muertos? ¡Oh, sí la quiere, porque tiemblan los que se llevaron del brazo a Engel al recordar, como de un hombre que crece de súbito entre sus ligaduras, la luz llorosa de su última mirada! "¡Adiós, mi hijo!", dice tendiendo los brazos hacia él la madre de Spies, a quien sacan lejos del hijo ahogada, a rastras. "¡Oh, Nina, Nina!", exclama Spies apretando a su pecho por primera y última vez a la viuda que no fue nunca su esposa; y al borde de la muerte se la ve florecer, temblar como flor, deshojarse como la flor, en la dicha terrible de aquel beso adorado.

No se la llama desmayada, no; sino que, conmovedora por aquél instante de la fuerza de la vida y la beldad de la muerte, tal como Ofelia vuelta a la razón, cruza, jacinto vivo, por entre los alcaldes que le tienden respetuosos la mano. Y a Lucy Parsons no la dejaron decir adiós a su marido, porque lo pedía, abrazada de sus hijos, con el calor y la furia de las llamas.

Y ya entrada la noche y todo oscuro en el corredor de la cárcel pintada de cal verdosa, por sobre el paso de los guardias con la escopeta al hombro, por sobre el vocero y risas de los carceleros y escribientes, mezclado de vez en cuando a un repique de llaves, por sobre el golpeo incesante del telégrafo que el *Sun* de Nueva York tenía en el mismo corredor establecido, y culebreaba, reñía, se desbocaba, imitando una dentadura de calavera, las inflexiones de la voz del hombre; por sobre el silencio que encima de todos esos ruidos se cernía, oíanse los últimos martillazos del carpintero en el cadalso. Al fin del corredor se levantaba el cadalso.

"¡Oh, las cuerdas son buenas: ya las probó el alcaide!". "El verdugo hablará escondido en la garita del fondo, de la cuerda que sujeta el pestillo de la trampa". "La trampa está firme, a unos diez pasos del suelo". "No, los maderos de la horca no son nuevos; los han pintado de ocre, para que parezcan bien en esta ocasión; porque todo ha de estar decente, muy decente". "Sí, la milicia está a mano; y a la cárcel no se dejará acercar a nadie". "¡De veras que Lingg era hermoso!". Risas, tabacos, brandy, humo que ahoga en sus celdas a los reos despiertos. En el aire espeso y húmedo chisporrotean, cocean, bloquean, las luces eléctricas. Inmóvil sobre la baranda de las celdas, mira al cadalso un gato... Cuando de pronto una melodiosa voz, llena de fuerza y sentido, la voz de uno de estos hombres a quienes se supone fieras humanas trémula primero, vibrante enseguida, pura y luego serena, como quien ya se siente libre de polvo y ataduras, resonó en

la celda de Engel, que arrebatado por el éxtasis, recitaba "*El Tejedor*", de Henri Heine, como ofreciendo al cielo el espíritu, con los dos brazos en alto:

Con ojos secos, lúgubres y ardientes,
Rechinando los dientes,
Se sienta en su telar el tejedor;
¡Germania vieja, tu capuz zurcimos!
Tres maldiciones en la tela urdimos;
¡Adelante, adelante el tejedor!

¡Maldito el falso Dios que implora en vano
En invierno tirano
Muerto de hambre el jayán en su obrador:
¡En vano fue la queja y la esperanza!
Al Dios que nos burló, guerra y venganza;
¡Adelante, adelante el tejedor!

¡Maldito el falso Rey del poderoso
Cuyo pecho orgulloso
Nuestra angustia mortal no conmovió!
¡El último doblón nos arrebató,
Y como a perros luego el rey nos mata!
¡Adelante, adelante el tejedor!

¡Maldito el falso Estado en que florece,
Y como yedra crece
Vasto y sin tasa el público baldón;
Donde la tempestad la flor avienta
Y el gusano con podre se sustenta!
¡Adelante, adelante el tejedor!

¡Corre, corre sin miedo, tela mía!
¡Corre bien noche y día,
Tierra maldita, tierra sin honor!
Con mano firme tu capuz zurcimos;
Tres veces, tres la maldición urdimos:
¡Adelante, adelante el tejedor!

Y rompiendo en sollozos, se dejó Engel caer sentado en su litera, hundiéndose en las palmas el rostro envejecido. Muda lo había escuchado la cárcel entera, los unos como orando, los presos asomados a los barrotes, estremecidos los escribientes y los alcaldes, suspenso el telégrafo, Spies a medio sentar, Parsons de pie en su celda, con los brazos abiertos como quien va a emprender el vuelo.

El día sorprendió a Engel hablando entre sus guardias con la palabra voluble del condenado a muerte, sobre lances curiosos de su vida de conspirador; a Spies, fortalecido por el largo sueño; a Fischer, vistiéndose sin prisa las ropas que se quitó al empezar la noche, para descansar mejor; a Parsons, cuyos labios se mueven sin cesar, saltando sobre sus vestidos, después de un corto sueño histérico.

"¡O Fischer, cómo puedes estar tan sereno, cuando el alcaide que ha de dar la señal de tu muerte, rojo por no llorar, pasea como una fiera por la alcaidía!". "Porque —responde Fischer, clavando una mano sobre el brazo trémulo del guarda y mirándole de lleno en los ojos— creo que mi muerte ayudará a la causa con que me desposé desde que comencé mi vida, y amo yo más que a mi vida misma, la causa del trabajador; y porque mi sentencia es parcial, ilegal e injusta!". "¡Pero Engel, ahora que son las ocho de la mañana, cuando ya solo te faltan dos horas para morir, cuando en la

bondad de las caras, en el afecto de los saludos, en los maullidos lúgubres del gato, en el rastro de las voces, y los pies, están leyendo que la sangre se te hiela, como no tiembles, Engel!". "¿Temblar porque me han vencido aquellos a quienes hubiera querido yo vencer? Este mundo no me parece justo; y yo he batallado, y batallo ahora con morir, para crear un mundo justo. ¿Qué importa que mi muerte sea un asesinato judicial? ¿Cabe en un hombre que ha abrazado una causa tan gloriosa como la nuestra desear vivir cuando puede morir por ella? ¡No, alcaide, no quiero droga; quiero vino de Oporto!". Y uno sobre otro se bebe tres vasos... Spies, con las piernas cruzadas, como cuando pintaba para el *Arbeiter Zeitung* el universo dichoso, color de llama y hueso, que sucedería a esta civilización de esbirros y mastines, escribe largas cartas, las lee con calma, las pone lentamente en sus sobres, y una y otra vez deja descansar la pluma, para echar al aire, reclinado en su silla, como los estudiantes alemanes, bocanadas y aros de humo; joh, patria, raíz de la vida que aun a los que te niegan por el amor más vasto a la humanidad, acudes y confortas, como aire y como luz, por mil medios sutiles! "Si, Alcaide —dice Spies— beberé un vaso de vino del Rhin". Fischer, Fischer alemán, cuando el silencio comenzó a ser angustioso, en aquel instante en que las ejecuciones como en los banquetes callan a la vez, como ante solemne aparición, los concurrentes todos, prorrumpió, iluminada la faz por venturosa sonrisa, en las estrofas de *La Marsellesa*, que cantó con la cara vuelta al cielo... Parsons a grandes pasos mide el cuarto: tiene delante un auditorio enorme, un auditorio de ángeles que surge resplandeciente de la bruma, y le ofrecen, para que como astro purificante cruce el mundo, la capa de fuego del profeta Elías; tiende las manos, como para recibir el don, vuélvese hacia la reja, como para enseñar a los matadores su triunfo; gesticula, argumenta, sacude el puño alzado, y la palabra alborotada al dar contra los labios se le extingue, como en la arena movediza se confunden y perecen las olas.

Llenaba de fuego el sol las celdas de tres de los reos, que rodeados de lóbregos muros parecían, como el bíblico, vivos en medio de las llamas, cuando el ruido imprevisto, los pasos rápidos, el cuchicheo ominoso, el alcaide y los carceleros que aparecen a sus rejas, el color de sangre que sin causa visible enciende la atmósfera, les anuncia, lo que oyen sin inmutarse, ¡que es aquella la hora!

Salen de sus celdas al pasadizo angosto. ¿Bien? "¡Bien!" Se dan la mano, sonrien, crecen. "¡Vamos!" El médico les había dado estimulantes. A Spies y a Fischer les trajeron vestidos nuevos; Engel no quiere quitarse sus pantuflas de estambre. Les leen la sentencia, a cada uno en su celda; les sujetan las manos por la espalda con esposas plateadas; les ciñen los brazos al cuerpo con una faja de cuero; les echan por sobre la cabeza, como la túnica de los catecúmenos cristianos, una mortaja blanca; ¡abajo la concurrencia sentada en hilera de sillas delante del cadalso como en

un teatro! Ya vienen por el pasadizo de las celdas, a cuyo remate se levanta la horca; delante va el alcaide, lívido; al lado de cada reo, marcha un corchete. Spies va a paso grave, desgarradores los ojos azules, hacia atrás el cabello bien peinado, blanco como su misma mortaja, magnífica la frente; Fischer le sigue, robusto y poderoso, enseñándose por el cuello la sangre pujante, realzados por el sudario los fornidos miembros. Engel anda detrás a la manera de quien va a una casa amiga, sacudiéndose el sayón incómodo con los talones. Parsons, como si tuviese miedo a morir, fiero, determinado, cierra la procesión a paso vivo. Acaba el corredor, y ponen el pie en la trampa; las cuerdas colgantes, las cabezas erizadas, las cuatro mortajas.

Plegaria es el rostro de Spies; el de Fischer, firmeza; el de Parsons, orgullo rabioso; a Engel, que hace reír con un chiste a su corchete, se le ha hundido la cabeza en la espalda. Les atan las piernas, al uno tras el otro, con una correa. A Spies el primero, a Fischer, a Engel, a Parsons, les echan sobre la cabeza, como el apagavelas sobre las bujías, las cuatro caperuzas. Y resuena la voz de Spies, mientras están cubriendo las cabezas de sus compañeros, con un acento que a los que lo oyen les entra en las carnes: "La voz que vais a sofocar será más poderosa en lo futuro que cuantas palabras pudiera yo decir ahora". Fischer dice, mientras atiende el corchete a Engel: "¡Este es el momento más feliz de mi vida!". "¡Hurra por la anarquía!", dice Engel, que había estado moviendo bajo el sudario hacia el alcaide las manos amarradas. "¡Hombres y mujeres de mi querida América...!", empieza a decir Parsons... Una señal, un ruido, la trampa cede, los cuatro cuerpos caen a la vez en el aire, dando vueltas y chocando. Parsons ha muerto al caer, gira de prisa, y cesa; Fischer se balancea, retiembla, quiere zafar del nudo el cuello entero, estira y encoge las piernas, muere; Engel se mece en su sayón flotante, le sube y baja el pecho como la marejada, y se ahoga; Spies, en danza espantable, cuelga girando como un saco de muecas, se encorva, se alza de lado, se da en la frente con las rodillas, sube una pierna, extiende las dos, sacude los brazos, tamborinea; y al fin expira, rota la nuca hacia adelante, saludando a los espectadores.

— o —

Y dos días después, dos días de escenas terribles en las casas, de desfile constante de amigos llorosos, ante los cadáveres amaratados, de señales de duelo colgadas en puertas miles bajo una flor de seda roja, de muchedumbres reunidas con respeto para poner a los pies de los ataúdes rosas y guirnaldas, Chicago asombrado vio pasar tres las músicas fúnebres, a que precedía un soldado loco agitando como desafío un pabellón americano, el ataúd de Spies, oculto bajo las coronas; el de Parsons, negro, con catorce artesanos atrás que cargaban presentes simbólicos de flores; el de Fischer, ornado con guirnaldas de lirio y clavelina; los de Engel y Lingg, envueltos en banderas rojas; y los carruajes de las viudas, recata-

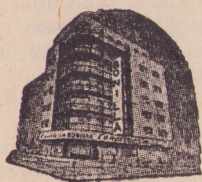
das hasta los pies por velos de luto; y sociedades, gremios, vereins, orfeones, diputaciones, trescientas mujeres en masa, con crespón al brazo, y seis mil obreros tristes y descubiertos que llevaban al pecho la rosa encarnada.

Y cuando desde el montículo del cementerio, rodeado de veinticinco mil almas amigas, bajo el cielo sin sol que allí corona estériles llanuras, habló el capitán Black, el pálido defensor vestido de negro, con la mano extendida sobre los cadáveres: "¿Qué es la verdad —decía, en tal silencio que se oyó gemir a las mujeres dolientes y al concurso—, que es la verdad que desde que el de Nazareth la trajo al mundo no la conoce el hombre hasta que con sus brazos la levanta y la paga con la muerte? ¡Estos no son felones abominables, sedientos de desorden, sangre y violencia, sino hombres que quisieron la paz, y corazones llenos de ternura, amados por cuantos los conocieron y vieron de cerca el poder y la gloria de sus vidas; su anarquía era el reinado del orden sin la fuerza; su sueño, un mundo nuevo sin miserias y sin esclavitud; su dolor, el de creer que el egoísmo no cederá nunca por la paz a la justicia; ¡oh,

cruz de Nazareth, que en estos cadáveres se ha llamado cadalso!".

De la tiniebla que a todos envolvía, cuando del estrado de pino iban bajando los **cinco** ajusticiados a la fosa, salió una voz que se adivinaba ser de barba espesa y de **corazón** grave y airado: "¡Yo no vengo a acusar **ni** a ese verdugo a quien llaman alcaide, **ni** a la nación que ha estado hoy dando gracias a **Dios** en sus templos porque han muerto en la **horca** estos hombres, sino a los trabajadores de **Chicago**, que han permitido que les asesinen a cinco de sus más nobles amigos!". La noche, y la mano del defensor sobre aquel hombre **in**quieto, dispersaron los concurrentes y los **hurras**; flores y banderas, muertos y **afligidos**, perdíanse en la misma negra sombra; como de olas de mar venía de lejos el ruido de la **muchedumbre** de vuelta a sus hogares. Y **decía** el **Arbeiter Zeitung** de la noche, que al **entrar** en la ciudad recibió el gentío ávido: "¡Hemos perdido una batalla, amigos infelices, pero **veremos** al fin el mundo ordenado conforme a la justicia; seamos sagaces como las serpientes e inofensivos como las palmas!".

"La Nación", Buenos Aires, 1 de Enero de 1888.



Confitería BONILLA

La casa de los bocaditos deliciosos

Sandwiches - Masas - Saladitos - Postres

Un Lunch de calidad para fiestas más lindas

SALON DE TE

Paysandú y Ejido

Teléfono: 8 81 75

a europa a europa a europa a europa a europa a europa

EL PLAN 70

C. N. E. P. y N.

NO CONTIENE INNOVACION ALGUNA: TODO EL NO ES SINO UNA RATIFICACION DE LAS CONSTANTES Y LOS MODOS MAS CARACTERISTICOS DEL QUEHACER ESCOLAR NACIONAL.

APENAS SI CONSTITUYE NADA MAS QUE UN MODESTISIMO INTENTO DIRIGIDO —PREVALENTEMENTE— A PROVEER DE UN MINIMO BASICO DE UNIDAD, AL ESFUERZO EDUCADOR QUE —NO OBSTANTE ANTERIORES LOGROS— LOS MAESTROS DE LA ESCUELA PUBLICA DEBEREMOS SIEMPRE A LA NACION.

QUIENES SUSCRIBEN, (DANDO CUENTA DE LAS RAZONES EN QUE FUNDAMENTAN TAN DELIBERADAS LIMITACIONES), SOSTIENEN:

- I) Que si es cierto que la educación no lo puede todo, jamás nada se alcanzará sin ella.
- II) Que por lo tanto, nuestra escuela —conforme al desafío que en la hora su misma historia le plantea— deberá organizarse para constituirse realmente en el "Factor de cambio" a que su propia naturaleza le obliga.
- III) Que si la Escuela Pública nacional es hoy una institución materialmente empobrecida, de lo que se trata ahora, es de hacer rendir al máximo esa pobreza y ratificar a la vez y otra vez más, la increíble potencialidad de sus recursos humanos.
- IV) Porque de ninguna situación de provisoriedad, de una escuela de "hoy por hoy" saldremos nunca, si no comenzamos por poner orden en ella.
- V) Que el hacerlo, será ya dar testimonio de nuestra condición de educadores, puesto que ello por sí probará la posesión de la confianza esencial ("educar comienza por ser confiar"... "La educación es un acto de fe"...). Inexcusablemente previa a todo intento educador.

Desde tales razones, (es decir, desde las raíces mismas de nuestra confianza), reclamamos de todos los compañeros en la causa, la adhesión apasionada y generosa distintiva del educador uruguayo — a los propósitos enunciados en este plan, a la vez que su franca colaboración para el perfeccionamiento de los planes que a éste, (tan precariamente montado sobre la base de nuestras convicciones), deberán seguir.

Carlos M. Crespi
Inspector Técnico

Clenarván Lesa Hernández
Sub-Inspector Técnico

Miguel A. Ribolla
Inspector Regional

Luis A. Casaballe
Inspector Regional

Nelson Abatte
Inspector Regional

Aldo Faedo
Insp. Nal. Práct. Docente

Severo Ibáñez
Insp. Nal. E. Especial

Ciriaco Cabrera
Inspector Regional

LA SITUACION

La Resolución de 9 de diciembre de 1969, (Boletín Nº 38 71 As: 109) que establece la existencia de tres períodos fundamentales en el desarrollo del trabajo escolar, dispone además (Apartado A del Art. 3º) que la División Enseñanza Primaria, "en función de los Objetivos que el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria se haya propuesto, defina las metas anuales a alcanzar...", esto es: **planifique la labor escolar que se deberá cumplir en los establecimientos de su jurisdicción.**

Los integrantes de la División, al abocarse por primera vez a tan delicada como fundamental tarea, entienden como deber puntualizar:

1º) Que por ser nada más, (pero también nada menos, claro está) que Maestros, dominan muy imperfecta e insuficientemente las técnicas de la Planificación (entendida ésta como función de la Administración).

2º) Que en tal circunstancia, (y como lo haría cualquiera), han debido recurrir a la respectiva experiencia personal, respecto de cuya habilitación por lo menos avalan los 25 años largos de ejercicio de docencia y administración escolar, que registran sus componentes.

3º) Que no han dispuesto —en el plazo fijado para esta planificación— de un análisis de la situación tan riguroso y orgánico como hubieran deseado, que sirviera de apoyo, con la debida claridad, al Plan que proponen.

4º) Que frente a tal carencia, se han manejado en base a los contenidos de —entre otros— los siguientes documentos:

- a) "Informe sobre el Estado de la Educación en el Uruguay" de Cide y la Comisión Coordinadora de los Entes de Enseñanza.
- b) "El Uruguay Rural" del Cinam.
- c) "Uruguay, un país sin problemas en crisis" del Iepal.
- d) "Uruguay: Balance y Perspectivas", Cuadernos Nº 14 y 15 de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.
- e) "Educación y desarrollo en América Latina", Cuaderno Nº 11 de aquella misma Facultad.
- f) "Uruguay en cifras", de Solari, Campiglia y Wettstein.
- g) "Algunas vinculaciones entre la Educación y el Desarrollo Económico y Social", Serie B Nº 4, de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, 1964.
- h) "Estudios sobre la Sociedad Uruguaya", de Aldo Solari, etc.

En base a tales fuentes y a la documentación estadística manejada, su examen de la situación aconseja aún remarcar la importancia de estas conclusiones:

1-I) "En el momento actual, el sistema educativo uruguayo presenta como rasgo sobresaliente su amplia extensión, la que ha asegurado la presencia en la Escuela de la casi totalidad de los niños en edad obligatoria de asistir. En

los hechos, se ha prolongado la escolarización hasta la edad de catorce años para los dos tercios de los niños de esa edad" (CIDE).

1-II) "Sin embargo, estos resultados positivos presentan un reverso que está constituido por la relativa ineficacia del sistema, a pesar del alto nivel de escolaridad.

La repetición de los niños en las Escuelas alcanza porcentajes muy altos: permanecen cinco, seis o siete años, para abandonar con el ciclo incompleto" (CIDE).

1-III) "A la edad de 5 años, casi uno de cada tres integrantes de ese tramo de edad, está atendido por servicios educativos preescolares. Luego a los 6 años, edad en que teóricamente todos los niños deberían ingresar a la Escuela solo lo hacen cuatro de cada cinco. Dos escalones más arriba se logra la máxima penetración del sistema en las generaciones, ya que tanto a los 8 como a los 9 años, la población matriculada alcanza el 94,8 % del total de niños de esa edad. A partir de aquí, desciende el porcentaje de la matrícula, pero manteniéndose hasta los 12 años por encima del 90 %. La primera caída demográfica se produce a la edad de 13 años, pero realmente significativas son las correspondientes a los 14 y 15 años, donde la matrícula representa el 64 % y el 39 %, respectivamente, de cada tramo de edad" (CIDE).

1-IV) "A los 12 años —edad teórica para iniciar la enseñanza media— 91 de cada 100 niños de esa edad están matriculados en el sistema. Pero mientras que setenta están en la Escuela, solo veintiuno asisten a la enseñanza media técnica o intelectual. A los 13 años, de ochenta y tres matriculados, más de la mitad está en la Escuela frente a treinta y siete en enseñanza media y a los 14 años, de sesenta y tres matriculados, una tercera parte está en la Escuela" (CIDE).

1-V) "En la enseñanza primaria, la máxima penetración del sistema se produce con tres años de retraso frente a la edad normal, alcanzando su máxima tasa a los 8 años" (CIDE).

1-VI) "La penetración del sistema educativo no es igual según las regiones. Los datos disponibles sobre la relación entre matrícula escolar y la población, muestran un deterioro de importancia que afecta al Interior. En el Interior, la penetración del sistema hasta la edad de 8 años es muy inferior a la tasa de Montevideo y particularmente inferior en preescolares y niños de 6 años, dándose un ingreso tardío a la Escuela de graves consecuencias. Luego, entre los 9 y los 11 años, las tasas son similares; a partir de esa edad, a consecuencia del egreso escolar, descienden en Montevideo a un ritmo muy superior al que se produce en el Interior, de forma tal, que a la edad de 14 están aún matriculados en la Escuela uno de cada ocho niños montevideanos, frente a uno de cada cuatro en el Interior. El deterioro por regiones geográficas se entrecruza con el causado por la estratificación social, que incide muy fuertemente en el rendimiento del siste-

ma, negando en los hechos la creencia de que la existencia del servicio asegura la igualdad de posibilidades para todos aquéllos que tienen la edad y las condiciones naturales para recibir enseñanza" (CIDE).

1-VII) Si bien "el Uruguay es un país homogéneo, integrado social y culturalmente", cuya "urbanización tiene gran desarrollo", "existe un importante sector de servicios y su estratificación social refleja por diversos métodos la importancia de las clases medias", existen, sin embargo, "diferencias muy marcadas en los niveles de instrucción". "En la población de 30 y más años, que potencialmente la integran los padres de los escolares, se indica una situación de deterioro muy marcado. Más del 10 % no ingresó a la Escuela y menos del 40 % de la población adulta llegó a terminar el ciclo escolar, mientras que en el otro extremo algo menos del 4 % llegó a matricularse en la Universidad, terminando o no sus estudios superiores. Esta relación de la Educación institucionalizada con un presente que, culturalmente es resultado de un pasado de 25 y más años, cuando la educación era funcional a la sociedad de entonces, es la que traba su acción. El medio en que se desenvuelve la mayor parte de los escolares es inferior culturalmente al creado en el ámbito escolar y es en el primero donde permanecen más tiempo los escolares (basta recordar que la Escuela los atiende durante 180 días anuales a un promedio de 3 y 3/4 horas diarias).

La instrucción es uno de los datos, pero no el único, indicativo de la pertenencia a un determinado grupo social; a su lado y con igual valor a los efectos del análisis, hay que ubicar la categoría socio - profesional. Aquí nuestros datos no son tan completos, pero la información sobre "Estratificación y movilidad sociales en Montevideo" arroja importante luz sobre la existencia de grados de estratificación que indican grandes diferencias entre los grupos, bastante más marcados que lo que la homogeneidad de comportamiento que se da en la sociedad uruguaya como producto de la extensión de la mentalidad de clases medias a todas las clases sociales, tiende a hacer creer a los actores sociales. El sistema de diferenciación social y dentro de éste el fenómeno de la estratificación, crean para los distintos grupos sociales condiciones de mayor o menor participación en los valores y normas de una sociedad y distintos grados de conocimiento e internalización de la cultura y de los vehículos con que ésta se expresa. La función del sistema educativo institucional es la de transferir a las nuevas generaciones el sistema cultural superior de esa sociedad. Esa transmisión es muy importante porque tiende a homogeneizar culturalmente a los distintos grupos sociales. Pero la otra faz de esta acción educativa es que, mientras niños provenientes de ciertos grupos sociales experimentan por la intercomunicación con los adultos de su familia o del grupo social a que esta pertenece, una temprana asimilación de la cultura, al mismo nivel en que ella es impartida institucionalmente, los niños originarios

de capas bajas de la sociedad internalizan en la etapa preescolar un tipo de cultura popular en sus diversas manifestaciones de conocimientos, técnicas, ideas, representación de la sociedad, etc., a la vez que el gran vehículo de transmisión, que es el lenguaje, es más limitado en abstracción y conceptualización. Para ellos, el ingreso a la Escuela es, en cierta forma, un proceso de aculturación, mientras que para los otros es la continuación del aprendizaje de una cultura en la que ya están integrados.

Una de las manifestaciones más importantes de la pertenencia a distintas subculturas, es el desigual desarrollo intelectual. Al dato biológico de capacidad intelectual innata, se agrega el desarrollo de esa capacidad como producto de la interacción social, de la variedad y riqueza cultural que tengan los símbolos de esa interacción. Los diversos tipos de test de inteligencia, en la misma medida en que son producto de la cultura, miden la inteligencia en cuanto ella es la forma desarrollada por la misma interacción social y cultural, por lo que no puede extrañar que los estudios tiendan a mostrar las diferencias de cocientes intelectuales según el medio socio-cultural. Otro aspecto fundamental de la explicación del bajo rendimiento del sistema educativo, con sus manifestaciones de repetición, extra edad y deserción es el de la motivación. La percepción de la función de la educación en el destino social del educando, no es igual para todos los grupos. Aquéllos que participan más intensamente de los bienes y servicios colectivos, tienen una percepción más intensa de la importancia del aprendizaje y motivan a sus hijos en la realización de mayores esfuerzos para obtener éxito en los estudios.

Esto mismo explica la importante atracción que ejerce la educación sobre los grupos en proceso de movilidad. En este caso, la motivación hacia el éxito condiciona el comportamiento del grupo incluyendo al niño. Dada la interdependencia del fenómeno educativo con los otros hechos sociales, no puede sorprender el condicionamiento que la estratificación social impone al rendimiento escolar.

Ciertos grupos sociales tienen una determinada percepción de la importancia del sistema educativo como elemento clave del futuro éxito de sus hijos. Tienen la noción de la importancia del aprendizaje precoz y los envían a cursos de jardinería y a enseñanza de idiomas. En el otro extremo, otros grupos sociales no tienen esa percepción del papel de la enseñanza en el futuro del niño y, menos aún, nociones sobre edades adecuadas para el aprendizaje; piensan en retrasar al máximo la terminación del período preescolar con lo que ello tiene de existencia lúcida. Una vez iniciada la Escuela, surgen otras parejas de opuestos: grupos urbanos y rurales como clasificación más amplia dentro de la cual se inscribe la de grupos superiores e inferiores, de acuerdo al concepto de estratificación social. Para los superiores, la enseñanza de la Escuela constituye la prolongación del aprendizaje en la misma cultura a la que están integrados por la educación

familiar; para los otros, el ingreso a la Escuela constituye un proceso de aculturación que incluye desde el contacto con los instrumentos materiales de la cultura — papel, lápiz, libro, etc. — hasta el sistema de símbolos en que se expresa pasando por la adecuación a las normas valorativas de comportamiento que poseen los Maestros, que reflejan la existencia en las capas medias de la sociedad, a la que ellos, en gran medida, pertenecen.

Mientras unos cuentan con apoyo familiar para elucidar sus dudas y son motivados a cumplir el máximo de esfuerzo en la realización exitosa de los estudios, los otros no tienen ni ese apoyo ni las condiciones de espacio, silencio, etc., para realizar las tareas domiciliarias. Para unos, la cultura adquirida afianza la posición familiar, y es un constante estímulo; para los otros, el avanzar es una forma de alejarse del medio familiar. La repetición afecta, en consecuencia, a una categoría de niños más que a otras y trae como corolario que la extra edad sea particularmente intensa en las categorías socio-profesionales inferiores. En el análisis de la información se comprobó, una y otra vez, la existencia de ciertos modelos de validez general a la sociedad uruguaya, consistentes en entender que existe una edad tope para permanecer en la Escuela, superada la cual, con independencia del curso en que se encuentra el alumno, se produce la deserción. Los más retrasados pertenecen mayoritariamente a las capas sociales populares, y dentro de éstas, a las rurales; y ellas son, en consecuencia, las más afectadas por la deserción. Las tasas diferenciales de rendimiento del sistema escolar según se trate de escuelas públicas o privadas, de urbanas o rurales o de un Departamento de alto índice o bajo índice de desarrollo, confirman la interpretación esbozada sobre dependencia del rendimiento en relación a los factores sociales" (CIDE).

1-VIII) ... "La inferioridad social de pertenecer a determinado status social se da, no solo en los menores ingresos, sino que también se expresa en la no participación de determinados bienes sociales, entre los que figura, en papel destacado, la cultura.

Y su carencia no logra ser superada, ni por la extensión de la enseñanza ni por su gratuidad. La estructura social opone una fuerte resistencia a la presunta movilidad social que la instrucción puede deparar al sujeto, incluso dificulta gravemente la formación de la futura mano de obra en un nivel de calificación más elevado, acorde con las exigencias del desarrollo. La deserción escolar es un problema grave para el futuro de la sociedad uruguaya. Mientras una categoría cada vez más amplia realiza estudios de enseñanza media, más de la tercera parte de los niños no completan el ciclo escolar, formándose un sector de la futura mano de obra de la sociedad uruguaya potencialmente inocupable, en la medida en que el proceso tecnológico de los próximos cincuenta años modifica cualitativamente los requerimientos de mano de obra. Ese sector de no escolarizados queda condenado a detentar las más

bajas posiciones sociales, perpetuando así el status social paterno, lo cual atenta contra la filosofía democrática de la sociedad uruguaya, para la cual el fundamento de su existencia radica en ofrecer las condiciones para que todos sus integrantes puedan desarrollar sus capacidades y acceder a las distintas posiciones sociales de acuerdo a sus méritos individuales. La Escuela uruguaya es, actualmente, inadecuada para superar los factores que inciden en ella. Su eficacia pedagógica y cultural se compromete día a día al no crear nuevos tipos de enseñanza para esta realidad en la que está inscripta. Una de las primeras modificaciones a realizar consistiría en llevar a jornada completa a los alumnos de Escuelas que al atender al medio socio-culturalmente más pobre, tiene más bajos rendimientos. En segundo término, sería necesario ampliar la jornada actual a cuatro horas y media y durante un período no menor de doscientos días hábiles del año, utilizando al máximo la capacidad locativa establecida. En tercer término, durante el período de vacaciones, habría que efectuar actividades educativas y recreativas con los niños de más bajo rendimiento. En cuarto término, Maestros y autoridades deberán evaluar la eficacia de los métodos pedagógicos vigentes y estudiar su superación, ya que no solo causas externas al sistema pueden explicar que a fin del primer curso fracasase el 42 % de los niños uruguayos" (CIDE).

Además de ellas:

2) Que la eficacia del servicio escolar público, sin dudas también, está condicionado por la incidencia de factores internos, **MATERIALES, ADMINISTRATIVOS Y TECNICOS**, de entre cuyo conjunto corresponde destacar:

2-I) LAS DEFICIENCIAS EN LA CAPACIDAD INSTALADA.

- a) Aproximadamente uno de cada cinco de los locales en que funcionan establecimientos docentes, presenta un número insuficiente de aulas.
- b) Dicha insuficiencia es, en muchos casos, de hasta tres, cuatro y más aulas por local.
- c) En muchas ciudades, y muy particularmente en Montevideo, es necesario instalar nuevas Escuelas con vistas a descongestionar los establecimientos que actualmente se encuentran funcionando con exceso muy marcado de alumnado.
- d) Esta instalación de nuevas Escuelas deberá estudiarse de manera de resolver a la vez que los problemas de superpoblación, los relativos a la atención racional de la población conforme a su distribución espacial.
- e) Un porcentaje muy elevado de locales escolares presenta inadecuaciones notorias derivadas de su propia vetustez y/o de su disfuncionalidad estructural.

Todas estas insuficiencias relacionadas con los locales escolares comprometen por sí los rendimientos, pero a la vez impiden la extensión del servicio en términos de prolongación de la jornada e incorporación de nuevas prácticas educativas.

f) En el área rural, si bien el número de nuevos establecimientos ha aumentado en los últimos años, aún se mantiene sin resolver el problema de la escolarización de los niños pertenecientes a núcleos de población muy dispersa.

g) Se registran insuficiencias relativas al mobiliario mínimo con que deben contar las Escuelas, pero las insuficiencias son particularmente importantes en cuanto tiene que ver con el equipamiento y el instrumental básico.

h) Los servicios asistenciales y/o auxiliares son aún precarios en general, debiendo merecer una atención especial el mejoramiento de los relativos a la alimentación de escolares. No se considera satisfactoria la organización dada a estos servicios en Montevideo, puesto que la Escuela aparece desvinculada de ellos.

2-II) LOS FACTORES DE ORDEN ADMINISTRATIVO.

a) A nivel de las Clases y las Escuelas existen problemas derivados de la falta de continuidad en el desempeño de los cargos, (interinidad) que afecta a un crecido número de docentes. Es obvio que sobre tal situación incide de manera preponderante el retraso registrado en la realización de los concursos correspondientes, pero a ello tampoco son extrañas las reglamentaciones que para proveer determinados cargos se han sancionado y que sus traen de sus cargos efectivos a un alto número de Maestros, generando un interinato más.

b) A otros niveles, obstan, a un mejor funcionamiento del sistema, entre otros, factores que tienen que ver:

1 - con la propia estructura del Organismo: es grandemente disfuncional la independencia reglamentariamente consagrada con que operan algunas Divisiones y Departamentos;

2 - con las fallas, verdaderamente graves, que evidencia en general la coordinación;

3 - con las imperfecciones de la comunicación;

4 - con la inexistencia de poder de decisión en los niveles intermedios;

5 - con las dificultades que ofrece el manejo de una Legislación frondosa, que ha crecido a lo largo del tiempo en términos de correcciones acumulativas;

6 - con la naturaleza de esa misma Legislación, más tuteladora de los "derechos" de los funcionarios que de los propios intereses escolares;

7 - con los "cuellos de botella" y consiguiente sobrecarga que se registran a ciertos niveles: la Inspección Departamental;

8 - con una incorrecta utilización de los recursos humanos.

2-III) FACTORES DE ORDEN TECNICO.

a) Las fallas en el planteamiento que se traducen en la carencia de unidad de que se resiente el esfuerzo docente y que se deriva, precisamente, de la ausencia de directrices técnicas emanadas de los niveles superiores de dirección.

b) A consecuencia, es exagerada la latitud con que aún opera el principio de "cada maestrillo con su librillo".

c) La naturaleza y sobre todo la estructura de los Programas en vigencia, que no guían suficientemente sobre la organización que corresponde dar a cada curso y las prioridades que deben observarse.

d) La falta de planes de asistencia técnica que incide muy desfavorablemente sobre la situación.

e) La carencia de normas, técnicas e instrumentos uniformes para la medición de los rendimientos y la evaluación del trabajo escolar, ausencia que ha comenzado a crear un verdadero caos en este campo en el que además la falta de tradición ha contribuido a desatar, con grave perjuicio para el quehacer natural de los Maestros, el exhibicionismo pseudo científico de no pocos.

f) Las faltas en la capacitación técnica necesarias para encarar la tarea escolar en determinados medios: la Escuela Rural y la Escuela Urbana (cada vez más importante), emplazada en medios deficitarios.



Joyería y Relojería

ITALIANA

- ALHAJAS FINAS
- REPARACIONES

ENVIOS CONTRA - REEMBOLSO

San José 1319

Tel. 98 68 03

La educación no es una varita mágica
para todos los problemas

U.N.E.S.C.O.

El Año Internacional de Educación y el II Decenio para el Desarrollo

París. El señor Malcom S. Adiseshiah, Director General Adjunto de la UNESCO, ha señalado la oportunidad y la importancia de 1970, Año Internacional de la Educación. "Esa fecha será el período de transición entre el primero y el segundo Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo y dará motivo a un examen profundo de los problemas capitales de la enseñanza".

Sobre los resultados del Programa de las Naciones Unidas en la década 1960-1970, el señor Adiseshiah dijo que no eran desalentadores, "pero todos esperábamos algo más. ¿Cómo explicar ese fracaso parcial? En primer término se fijaron metas demasiado altas y el plazo para alcanzarlas fue demasiado breve; los fondos fueron insuficientes y la ayuda bilateral no puso a disposición de los países en vías de desarrollo las sumas que se esperaban. Durante ese período los precios del comercio internacional perjudicaron siempre a los países menos favorecidos. En una palabra —concluye el señor Adiseshiah— los países ricos no han querido comprender que sería precisa una ligera reducción de su nivel de vida para que los otros puedan mejorar su situación y dar un paso hacia adelante".

De ahí resultan graves dificultades para el progreso de la cultura y de la educación. La explosión demográfica contribuyó a una evolución negativa del analfabetismo y el número de iletrados entre 1950 y 1960 pasó de 700 a 740 millones. El año próximo, a ese ritmo, llegaremos a 810 millones de iletrados.

Tales enseñanzas han sido tenidas en cuenta al planificar el Segundo Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo y en la lista inicial de prioridades propuestas a la cooperación internacional figuran la ciencia y la técnica, el fomento de los recursos humanos, la explotación racional de los recursos naturales y del turismo. Por eso las tareas de la UNESCO serán sumamente amplias y difíciles.

Para el nuevo Decenio se tendrá en cuenta que la educación aumenta la calidad de los trabajadores especializados y que ese trabajo representa las tres cuartas partes del producto bruto de la renta nacional. La educación tiene una influencia múltiple sobre la economía, despierta la iniciativa y las facultades creadoras de los pueblos.

Hasta ahora los economistas han estudiado ciertos aspectos de la educación, pero durante el Año Internacional habría que extender las investigaciones al estudio de la influencia de la educación en la formación de las actitudes, la preparación a la vida familiar y cívica, al desarrollo moral y estético de los individuos. "Tales trabajos son tanto más sindicados en esta hora de crisis en que los jóvenes, con aire de protesta se alejan de la ciencia y de la técnica. La educación no es una varita mágica que con solo manejarla restaura la disciplina en los alumnos y coloca a la ciencia en el lugar que le corresponde en la vida de las sociedades industriales y post-industriales. Nuestro esfuerzo principal versará sobre el concepto de la educación permanente y ello requiere la renovación de los planes nacionales de enseñanza con el apoyo total de la opinión pública".

(UNESCO, División de Prensa)

el problema de la lengua universal ⁽¹⁾

ROBERTO PUIG (HIJO)

Habiendo presentado ya el problema de la lengua internacional y sugerido los tipos básicos de solución, junto con sus requisitos comunes, y habiendo también analizado someramente el Esperanto, como representante de una de las tendencias reseñadas, consideraremos ahora la tercera de las corrientes en boga, que postula la adopción de una lengua natural, especialmente adaptada o no, a los efectos propuestos.

Entre los idiomas del mundo, el inglés es el que ha sido defendido con más ahínco como posible lengua universal. Su forma simplificada típica la constituye el **Inglés Básico** (Basic English). Es ésta una creación que se debe a dos lingüistas, C. K. Ogden e I. A. Richards, que trabajaron en el proyecto especialmente durante la década del 30 al 40. La guerra mundial y el apoyo de Winston Churchill contribuyeron a su popularización.

En síntesis, el Inglés Básico consiste en un tipo de lengua en pequeña escala, que presume combinar las ventajas de una lengua nacional con las de un idioma artificial y lógico. No es una creación convencional o transaccional, con elementos tomados de otras lenguas, como el Esperanto, sino una adaptación de una lengua viva y práctica, permitida principalmente por sus características gramaticales.

Se proclama que el vocabulario consta de un mínimo de 850 palabras que pueden estudiarse y aprenderse en poco tiempo. Los verbos son 18 y permiten un elevado número de combinaciones ("operaciones") y significados mediante la ayuda de palabras funcionales, preposiciones y adverbios. Hay 400 sustantivos que engloban conceptos generales y 200 que tienen una referencia concreta. 150 adjetivos completan el equipo.

A este número de vocablos, sin embargo, se agregan otros de índole particular imprescindible, como los numerales, medidas, nombres de los meses y los días, monedas, etc., pertenecientes a la lengua común, amén de varias series técnicas y especializadas, según las necesidades del hablante. Si a esto unimos las combinaciones de los primeros 850 y las posibilidades de desarrollo mediante las terminaciones **-er**, **-ed** e **-ing**, vemos que el mínimo abogado es sumamente reducido en comparación

con los agregados o con la cifra originaria, que se eleva a muchos cientos de voces más. Finalmente, hay que recordar que en Inglés Básico pueden emplearse a discreción muchos términos internacionales, tan populares y comunes hoy en día, que hacen que aumente todavía más su caudal léxico.

El proceso de selección de vocablos fue muy cuidadoso. Los sinónimos, como parecería natural, fueron las primeras víctimas. Pero el criterio seguido para decidir qué palabras merecían incluirse o excluirse ha sido sumamente criticado. En primer lugar, no todas las voces útiles de la misma categoría pueden aceptarse; así se ha caído un poco en lo arbitrario, lo cual obliga a circunloquios a veces extremos para decir algo y hace pensar que hubiera sido preferible agregar unas palabras más y ahorrar tanto trabajo (2), aunque fuera en detrimento de la economía que inspira el sistema.

Se critica también la falta de exactitud de que adolecen muchas expresiones que el Inglés Básico permite, porque muy pocas veces es posible combinar ciertos vocablos admitidos para dar una idea fiel de lo que se quiere decir. La precisión es, sin duda, uno de los elementos sacrificados en pro de la brevedad y facilidad de la lengua.

Los verbos, siendo solo 18, deben combinarse con las preposiciones y partículas afines forzosamente para significar un buen número de actividades; junto con los adverbios, dan lugar a los famosos "operadores", o formas de manifestar actividad. Para los hispanoparlantes y demás neolatinos, por lo pronto, no es siempre la mejor solución (en materia controvertible, naturalmente), pues es más fácil, al principio por lo menos, entender palabras como "enter" que expresiones como "get in", por ejemplo; pero las de aquel tipo no han sido incluidas, por lo general, en la selección básica. Además, los nombres no se emplean como verbos, que es un recurso útil, normal y frecuente de la lengua común, siendo ésta una diferencia apreciable que presenta el sistema.

Se suele criticar al Inglés Básico ser, precisamente, una lengua de índole negativa y restrictiva, de por sí imprecisa, que ha sido creada teniendo en cuenta solo algunos de los factores que deben considerarse al pensar en una

lengua internacional (v. supra, entrega anterior).

Se observa, además, que los extranjeros que defienden su uso son los que conocen la forma del inglés normal.

Se sostiene, por otra parte, que el que aprende Inglés Básico no aprende nada superfluo o que deba desechar si prosigue estudiando y profundizando lo ya comenzado, lo cual es correcto.

La gramática puede reducirse a 7 reglas solamente, se dice; pero son compuestas —no difíciles— en su mayoría, y tienen excepciones también. No deja, por ello, de ser sumamente simple, en realidad, este aspecto, que refleja el hecho positivo de la relativa sencillez de la gramática inglesa.

El hecho es que hay argumentos no lingüísticos para la defensa del sistema; algunos son muy loables, como el de querer proporcionar al mundo una herramienta o implemento que posibilite la comprensión internacional y aún, por ende, la paz entre las naciones; otros son de otra índole.

Se ha manifestado que para muchos angloparlantes el Inglés Básico es una manera de ahorrarse la molestia de aprender ellos mismos una lengua extranjera, pero, a pesar de eso, tendrían que tomarse el trabajo de aprender o recordar cuáles son los vocablos "permitidos" o "aceptados" como elementales y cuáles son las combinaciones utilizables para expresarse, evidenciándose allí claramente la naturaleza restrictiva de la lengua. Otros, en fin, hablan de imperialismo lingüístico, tesis que sus propios autores se han apresurado a desmentir. (El factor nacional, sin embargo, está más o menos asociado siempre, a veces en ínfima proporción, a la creación de lenguas artificiales o a la adaptación de las normales. Por supuesto, estos argumentos se han esgrimido también respecto a la lengua inglesa normal propuesta para este fin, en la esfera internacional).

Actualmente, a pesar de lo anterior, no se menciona o recuerda solamente al Inglés Básico; hay creaciones y proyectos y posibilidades de hacer lo propio con otros idiomas, que necesitarían tal vez más vocablos para integrar el núcleo básico, sin contar con que el inglés tiene a su favor un sistema no complicado de gramática, lo que facilita las cosas, sistema del que carecen, en general, las demás lenguas que han querido reducirse a una forma básica.

Prácticamente, los resultados logrados hasta el momento no permiten ser demasiado optimistas en cuanto a las perspectivas del Inglés Básico, no obstante el caluroso apoyo que hace unas décadas evidenciara Churchill (que no lo empleaba, ciertamente, en sus alocuciones y en sus escritos, que revelan una riqueza de alrededor de 60.000 vocablos, ¡nada menos!) y de sus lingüistas defensores, que han publicado diccionarios en esta lengua y han distribuido manuales y preparado a profesores por todo el mundo. Hay que recordar aquí, al respecto, que la pronunciación inglesa y las diferencias de la ortografía con la forma hablada permanecen tales en el Inglés Básico, lo cual consti-

tuye un apreciable obstáculo y uno de los elementos marcada y probadamente negativos del proyecto.

Por todo esto, creemos que el Inglés Básico, que es una simplificación meritoria de una lengua viva, que por sus características, ya expuestas, lo hizo posible, tal como se enseña o enseñó en su momento de auge, no es la mejor solución para el problema de la lengua internacional. Si se ampliara en forma racional, sin llegar a lo extensivo, y si se pudiera agilitar el aspecto fonético, aunque fuera en parte, tendría más probabilidades de alcanzar su meta. El límite entre lo realmente básico y lo no básico —a pesar de lograrse un mínimo común general— es difícil de determinar, especialmente porque tiende a cambiar en función del hablante y de las circunstancias.

Algunos lingüistas, sin hablar de "inglés básico", sostienen que un vocabulario de 7.000 palabras bastaría en inglés para habilitar a una persona para entender cualquier novela escrita en esa lengua; mientras que unos 1.800 vocablos serían suficientes para expresar casi cualquier pensamiento. Otros elevan esas cifras a 10.000 palabras o más, alejándola así de la cuota que se suele llamar —con cierta imprecisión— básica, en favor de más y mejor expresividad.

Una simplificación severa aparta necesariamente a una lengua —sea inglesa, francesa, rusa o española— de sus formas más cultas y literarias. (Se han impreso, ello no obstante, las obras completas de Shakespeare, toda la Biblia, etc., de esta manera; hay, además, diccionarios escritos según el sistema, de utilidad y alcance diversos). Si bien los objetivos del Inglés Básico no tienden a hacer de él una lengua literaria sino a suministrar una clave lo suficientemente funcional para desempeñarse el hombre de la calle en ese idioma, lo cual es de extrema necesidad en el mundo actual, sus inconvenientes son atendibles, según lo ha demostrado la práctica.

Unida a esto la consideración de que la política, lamentablemente, no es ajena a su difusión (aunque sus motivos sean a veces encomiables) —y que ha llevado a su rechazo por las naciones pequeñas en la O.N.U. cuando, alguna vez, se le propuso como lengua oficial o recomendable— parece sensato reconocer sus limitaciones y su verdadero valor nada más o pensar, participando de las simpáticas ideas que determinaron su creación, en su adaptación a sus fines o en su provechosa reestructuración.

Pasemos revista ahora a la segunda orientación dentro de esta tercera tendencia, que es la de emplear como lengua universal una lengua natural, en su forma más corriente.

Si tuviéramos en cuenta el criterio numérico para hacer la elección, ésta favorecería a la lengua china (incluidas sus variantes), que es la única que tiene más hablantes que el inglés, puesto que son aproximadamente 650 millones. El inglés ocupa el segundo puesto, con unos 280 millones. Lo siguen el ruso, con 210 millones, el indio, con 190 millones, y en quinto lugar, el español, hablado por unos 165 millones de personas en diversos países del mundo. Des-

pués figuran el alemán (105 millones), el japonés (103 millones), el francés (85 millones), el portugués (80 millones), el bengalí (73 millones), el árabe (63 millones) y el italiano (68 millones).⁽³⁾

El chino es un idioma difícil, sobre todo gráficamente. Sus signos constituyen un impedimento serio para su internacionalización, a pesar de tener un sistema gramatical conciso y un vocabulario cuyos monosílabos permiten un gran aumento por composición. Está escindido en numerosos dialectos, que han surgido a lo largo de su extendida historia; fonéticamente, muchos de sus sonidos y tonos son extraños para el oído extranjero.

El ruso es también una lengua relativamente difícil. Mantiene una estructura antigua indoeuropea, conservadora, con un sistema verbal y formas de declinación bastante complejas. Es la primera entre las lenguas eslavas y está esparcida por un inmenso territorio, pero adolece, a pesar de ello, de cierto aislamiento debido a factores de diversa índole. Fonéticamente es agradable; no obstante, presenta grupos consonánticos de difícil pronunciación. Su alfabeto no es el latino, tal como lo conocemos, sino el cirílico, cuyas diferencias presuponen relativamente un pequeño obstáculo más —aunque subsanable— en su aprendizaje para quienes no están habituados al sistema.

El indio y las demás lenguas afines emplean caracteres devanagari, heredados del sánscrito; su variante urdu emplea el alfabeto árabe. Su gramática es complicada; sus tiempos son complejos, así como sus modos, voces y aspectos. Tiende a ser la "koiné" de la India, y se localiza en esa zona geográfica.

El español, de gran expresividad, sin mayores problemas fonéticos, de rico vocabulario y gran difusión, de historia y literatura nobles y centenarias, hábil para la manifestación de lo técnico y de lo corriente, a pesar de su falta de "estandarización", es un instrumento evidentemente capaz de alcanzar jerarquía internacional, pero conspiran contra ello su complicada sintaxis, sus formas verbales, sus usos no unificados, que permiten cierta verbosidad, y su distribución despareja en el mundo. Es el gran idioma de una zona sensiblemente extensa de un continente; pero fuera de allí y de la península ibérica se le habla solo en algunos lugares (en diversas formas, que comprenden asimismo el "ladino" o judeoespañol sefardí), constituyendo esa una limitación prácticamente importante desde el punto de vista de la lengua internacional, y más aún cuando a estas consideraciones se une el hecho de que, a pesar de ser una lengua apta para expresar las necesidades de la ciencia y el comercio, lengua oficial de trabajo de las Naciones Unidas y otras entidades internacionales, los países que la hablan no son los que llevan la iniciativa en materia tecnológica o los de mayor desarrollo comercial y económico del mundo.

No teniendo las demás lenguas citadas, a pesar de sus aspectos positivos, más méritos que la nuestra a los efectos que nos ocupan, consideraremos ahora nuevamente a la lengua inglesa, que de hecho funciona ya, en sus diver-

sas formas, a lo largo de gran parte de los caminos del mundo, como lengua de comunicación entre pueblos sumamente diversos, que la emplean en sus documentos, en sus letreros de información, en sus oficinas públicas, en sus instituciones de educación.

El "Standard English", cuyo vocabulario común y técnico es copioso pero limitable, que puede estudiarse, además, a través de sus clásicos, como el latín en la Edad Media, en su carácter de lengua internacional, cuya difusión alcanza actualmente, en todos los continentes, a $\frac{1}{4}$ de la superficie de la tierra, siendo asimismo el idioma del 75 % y del 50 % del correo y la prensa mundiales, respectivamente, que es lengua energética, viril, rica y sobria a la vez, aparece por sus características, como una de las lenguas más adecuadas para su adaptación inmediata a la categoría de internacional, en función de los requisitos preestablecidos.

No quiere decir esto, por supuesto, que sea en modo alguno una lengua intrínsecamente "superior" a las demás; razones de índole práctica, fáciles de apreciar directamente, llevan a la conclusión anterior, que los hechos han ido imponiendo, sin que, lamentablemente, existan a su favor algunas de las razones que podrían inclinar a la elección del Esperanto.

Por ende, no es necesariamente la solución; es solo una de las soluciones inmediatas más probables.

Absolutamente todas las propuestas tienen su lado negativo y su lado positivo, acerca de cualquier lengua que se analice. Lo que se necesita no es tanto una lengua perfecta sino más bien una lengua posible, sencilla, practicable. (Nos decía Clemente Estable una vez que en el mundo de hoy, la lengua internacional es el inglés mal hablado).

Si la elección la hubieran de decidir las contiendas bélicas, el panorama sería más simple; habría solo dos o tres posibilidades en el mundo; esperemos que no sea esa la forma de decidirlo.

El inglés ha ido adquiriendo preeminencia, naturalmente; pero el obstáculo para su más efectiva universalización se halla fundamentalmente en la grave discrepancia entre las formas orales y las escritas, que se fue agudizando en los últimos siglos y que ha sido objeto de diversos proyectos para reducirse o aun eliminarse por completo.

Si la lengua inglesa pudiera simplificarse —y creemos que algo puede hacerse para racionalizarla— mediante la uniformización de su ortografía y su pronunciación, fundamentalmente, se lograría un gran adelanto en el campo de lo práctico para su internacionalización. Las demás características del idioma se prestan a ello: las palabras son, por lo general, cortas, frecuentemente de dos sílabas (las más largas son llamadas "dictionary words", palabras para bibliómanos o lingüistas, "de diccionario"); un 10 % tiene tres. Hay verbos que no cambian absolutamente en las conjugaciones; los verbos irregulares, que forman el pasado y el participio sin la terminación —ed, pueden estudiarse con relativa facilidad, porque los más importantes son una cantidad ínfima respecto al

total existente en la lengua. El orden gramatical no suele cambiar de manera sensible, como en otros idiomas. Tiene modismos, como se hallan también en otras lenguas, que no serían un obstáculo grande para su aprendizaje.

Hoy por hoy, la pronunciación escrita en inglés en el mundo es muy superior a la de toda otra lengua; su competidor efectivo en número de hablantes —que es el chino, como apuntamos más arriba, y que lo supera— no permite establecer una base de comparación en cuanto a practicidad y aprendizaje.

Si se simplificara la lengua inglesa, las ventajas serían de orden material y no material; se ahorraría, tiempo, dinero, esfuerzo; se aceleraría la enseñanza; se reduciría el analfabetismo; psicológicamente, desaparecería la incertidumbre fonológica de los actuales hablantes nativos del idioma, que tan claramente se muestra en la escuela, y la de los estudiantes extranjeros, así como el hábito de pensar que no pueden extraerse conclusiones sobre la pronunciación por analogía.

Las iniciativas en ese sentido no solo parten de centros culturales y particulares, sino de instituciones gubernamentales también. No quiere decir que se deba llegar forzosamente a la uniformidad total; la experiencia de los países hispanoparlantes lo prueba, y sus diferencias no son impedimento para que sus hablantes se comprendan entre sí, hecho al que por lo general no se da la debida trascendencia e importancia.

En esta materia, el papel de los gobiernos es fundamental aquí; si las naciones se pusieran de acuerdo, mediante recomendaciones de UNESCO, por ejemplo, para implantar el estudio de una lengua aprobada para su uso auxiliar internacional, a partir de los años escolares (es entonces perfectamente posible la adquisición simultánea de dos lenguas, especialmente si la orientación pedagógica es sensata), la tarea se llevaría a cabo más fácilmente de lo que se supone, teniendo en cuenta el factor tiempo, además de los naturales y ambientales corrientes. La lengua inglesa tiene a su favor, desde el punto de vista práctico, que no tiene

por qué coincidir con el deseable, el hecho de que en la actualidad, una buena parte de los tres mil millones largos de habitantes que contiene el mundo, a pesar de las variantes que presenta, comprende el inglés, sea como lengua nativa, segunda o extranjera, concretando así en cierta medida un ideal mejorable, sin duda, que no siempre aquilatamos en toda su tremenda significación y posibilidades: el de entendernos unos a otros, según lo sueñan lingüistas, filósofos, maestros, hombres de negocios y, en general, los seres humanos de sana intención, sin distinción de cuna, clase o raza. Pensar en la lengua inglesa es aceptar un hecho que, queramos o no, la realidad de una enorme zona geográfica nos revela todos los días. Repetimos, es una solución, no necesariamente la solución, que puede tener carácter más o menos transitorio, por otra parte, porque, independientemente de lo que las autoridades puedan hacer para acelerar los procesos de acercamiento lingüístico, ciertas formas tienden naturalmente a mezclarse o fundirse, al aumentar la comunicación entre los hablantes, mediante los adelantos de la técnica y las mayores facilidades que ofrecen cada día los medios de transporte. Sea como fuere, la adopción de una lengua o varias (como instrumentos zonales, por ejemplo, en este segundo caso, ver entrega anterior) como instrumento auxiliar para el acercamiento y comunicación internacionales, no es en modo alguno incompatible, naturalmente, con el empleo, estudio y dignificación que merecen las lenguas vernáculas, tan hermosas y expresivas a veces como la nuestra española, que cada pueblo lleva en el corazón, junto a sus más caras tradiciones de civilización y cultura.

.....
Nuestro propósito ha sido hoy, como ya adelantáramos, simplemente presentar el problema —que es un tema de estudio en los Institutos Normales— a fin de suscitar su tratamiento y la meditación. Nos complacería saber si los lectores comparten o no nuestros puntos de vista, conocer su opinión y dialogar al respecto. Esperemos que ello sea posible.

(1) Ver la primera parte de este trabajo en el Nº 7 de la Rev. de la Ed. del Pueblo.

(2) Ej.: **to have hope**, en lugar de **to hope** (esperar); **to take a rest**, por **to rest** (descansar); **cruel government**, por **tyranny**, etc.

(3) Estas cifras son necesariamente aproximadas y, por tanto, rectificables.

libros

LYDA DIAZ

Hemos recibido de la Editorial Magisterio del Río de la Plata, tres obras: "El mundo de las palabras" (1º y 2º año), realizado por un equipo integrado por Rosa María Cabrera, Ma. Jesús Cobrián Anaut, Josefa M. Domínguez Esteves, Manuel Secco Raymundo, Liliana V. de Ampudia y Lázaro Ampudia Ovejá.

—"El mundo de las cosas" por Asunción y Lucila Ramos Peláez, Oscar del Rosal, Heraclio Ruival y Ambrosio J. Pulpillo Ruiz.

—"El mundo de los conjuntos" por Elvira de la Quintana de Galván y Leopoldo Varela.

"El mundo de las palabras". Esta obra si bien está ajustada a la realidad histórico-geográfica argentina puede brindar sugerencias sobre el enfoque de estas asignaturas en nuestro país.

"El mundo de las cosas" contiene temas que existen en nuestros programas desarrollados en forma sencilla y relacionada con la vida del niño, con muy buenas ilustraciones que a la par que cumplen su finalidad científica pueden ser aprovechadas para lenguaje. De muchas de ellas se puede tomar modelo para confeccionar tarjetas para el trabajo individual y graduado.

Conocemos solamente los tomos correspondientes a 1ero. y 2do. año. Es de esperar que los de los otros años se ajusten a la realidad científica actual.

"El mundo de los conjuntos" con actividades variadas que crean en el niño un interés favorable para el desarrollo de cada tema. Los dibujos son muy llamativos, cosa que aleja al niño de la abstracción, pero los admitimos en esta primera etapa por la simpatía que ellos despiertan.

El trabajo está planificado para que el alumno trate de buscar el método a fin de resolver las situaciones problemáticas. Es decir, induce al niño a que halle, investigue y domine los conceptos por sí mismo.

Además de constituir una guía para el maestro en el terreno del manejo de los conjuntos, es una fuente de sugerencias que el maestro tomará para crear, de acuerdo al nivel de su clase o a la necesidad de ampliar o afirmar conocimientos.

SALVAJE

Bebo del agua limpia y clara del arroyo
Y vago por los campos teniendo por apoyo

Un gajo de algarrobo liso, fuerte y pulido,
Que en sus ramas sostuvo la dulzura de un nido.

Así paso los días, morena y descuidada,
Sobre la suave alfombra de la grama aromada
Comiendo de la carne jugosa de las fresas
O en busca de fragantes racimos de frambuesas.

Mi cuerpo está impregnado del aroma ardoroso
De los pastos maduros. Mi cabello sombrero
Esparce, al destrenzarlo, olor a sol y a heno,
A salvia, a yerbabuena y a flores de centeno.

¡Soy libre, sana, alegre, juvenil y morena,
Cual si fuera la diosa del trigo y de la avena!
¡Soy casta como Diana
Y huelo a hierba clara nacida en la mañana!

Juana de Ibarbourou

ERRATA

DEL Nº 9

Reproducimos íntegra la poesía de Juana de Ibarbourou, "Salvaje", salvando así errores en algunos de sus versos, deslizados en la publicación anterior (R.E. del P. pág. 64).



**fundación editorial
unión del magisterio**

**SAN JOSE 1125 P.1
TEL. 97247**

**MONTEVIDEO
URUGUAY**

PROGRAMA 1970

MARGARITA ISNARDI
—LA LUCHA POR SER HOMBRE

PABLO FIERRO VIGNOLI
—ANTIGUA Y NUEVA GEOGRAFIA

J. BENTANCOURT DIAZ
—ANTIGUA Y NUEVA HISTORIA

JUAN ARTURO GROMPONE
—FISICA EN LA ESCUELA:
1: TENSION SUPERFICIAL;
2: OPTICA.

ALMA PEDRETTI DE BOLON
—LO NUEVO Y LO VIEJO EN LA
ENSEÑANZA DE LA LENGUA

P. DELANOUE, P. VISSIO, MARC BARBUT
—LA CUESTION MATEMATICA

JUAN CARLOS ARRUTI
—FISICA EN SECUNDARIA

DEPTO. DE GEOGRAFIA DE LA FAC. DE
HUMANIDADES - DIR. JORGE CHE -
BATAROFF
—AFRICA

IRACELIA S. DE GUIMARAENS
—LOS CICLOS DE 5º AÑO

SELMAR BALBI
—LECTURA II

ESTE ES NUESTRO TRABAJO Y NUESTRO
COMPROMISO

¿QUE LUGAR OCUPA USTED EN ESTA
CONQUISTA?

¿CUAL ES SU RESPUESTA?

R. BEHAR DE HUINO
—300 PREGUNTAS Y 300 RESPUESTAS
SOBRE EDUCACION SEXUAL

YOLANDA VALLARINO Y EQUIPO DE I.M.S.
—DIDACTICA Y REALIDAD

SUSANA IGLESIAS - C. FERRÁ
—SOBRE MATEMATICA NUEVA


HECTOR BALSAS
—UN DICCIONARIO PARA 5º Y 6º

RAQUEL TORAL
—SELECCION DE PROSA Y POESIA

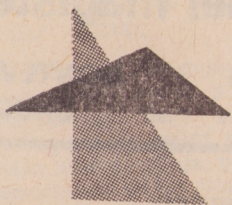
MARIA DE CASTRO DE FRANCOLINO
—MANUALIDADES - JARDINERA

LYDA DIAZ Y EQUIPO
—EJERCICIOS PARA TODAS LAS
CLASES

RUBEN YAÑEZ
—TEATRO PARA LA CLASE

revista
**de
la
educación
del
pueblo**

**SAN JOSE 1125 P.1
MONTEVIDEO
URUGUAY**



TEXTOS

PARA
MAGISTERIO

nike libros

CASTRO 843

PAPELERIA

DESCUENTOS

A

ESTUDIANTES



Librería

EJIDO

"La Librería del Maestro"

— Pedagogía - Didáctica

— Psicología Infantil

— Temas para Padres

— Literatura - Divulgación

— Teatro - Cine

— Sociología - Filosofía, etc.

Solicite su Bonificación: 15%

Distribuidores Exclusivos de:

FUNDACION EDITORIAL UNION DEL MAGISTERIO
Y EDITORIAL TEIDE

envíos

contra - reembolso

EJIDO 1467

TELEFONO: 8 35 39



A EUROPA

ENERO

- 14 MONTEVIDEO. Salida en avión de Alitalia
- 15 ROMA (1). Recepción en aeropuerto y traslado al hotel.
- 16/19 ROMA (1). Visitas de la ciudad; excursiones: Tivoli, Villa Este, etc.
- 19 ROMA (1). Autopista del Sol, NAPOLES.
- 20 NAPOLES (2). Excursión a Capri - Gruta Azul (si el tiempo lo permite).
- 21 NAPOLES (2). Avellino - Ariano Irpino - Cernigola - BARLETTA.
- 22 BARLETTA (3). Bari - Alberobello (con sus características habitaciones "trulli" - BRINDISI. Por la noche, salida en ferry hacia PATRAS.
- 23 PATRAS. Desembarco y salida para Algión - Corinto y su canal - MAGARA - ATENAS.
- 24/26 ATENAS (5). Visita de la ciudad; excursión a Cabo Sounion, pasando por Phaleron, Glyfada, Vouliagmeni Varkiza, etc. En Sounion visita al templo de Neptuno.
- 27 ATENAS (5). Salida para Larisca - KOZANI (Thessaloniki).
- 28 ATENAS (o Thessaloniki). Salida para SOFIA.
- 29/30 SOFIA (6). Visita de la ciudad.
- 31 SOFIA (6). Salida para BELGRADO.

FEBRERO

- 19 BELGRADO (7). Visita de la ciudad.
- 2 BELGRADO (7). Novisad - Sagónica - Szeged (Hungria) - Kecskemet - Sari - BUDAPEST.
- 3 BUDAPEST (8). Visita de la ciudad; paseo en lancha motor por el Danubio.
- 4 BUDAPEST (8). Komaron, sobre el Danubio - Gyor - Moson - Mayarobard - Hegyesgálm - VIENA.
- 5/6 VIENA (9). Visita de la ciudad; excursión a Grinzing, Kobenzl.
- 7 VIENA (9). Ruta panorámica de los Bosques de Viena y de los Montes de Salzkammergut - Salzburgo - Ulm - Meersburg - cruce en ferry del lago de Constanza - Winterthur - ZURICH.
- 8 ZURICH (10). Visita de la ciudad.
- 9 ZURICH (10). Karlsruhe - autopista E-4 - FRANCFORT.

- 10 FRANCFORT (11). Visita de la ciudad.
- 11 FRANCFORT (11). Salida para PARIS.
- 12/16 PARIS (12). Visita de la ciudad; excursión a VERSAILLES.
- 17 PARIS (12). Orleans (alto) - LIMOGES.
- 18 LIMOGES (13). Bordeaux - Biarritz y Bayona - S. Jean de Luz - SAN SEBASTIAN.
- 19 SAN SEBASTIAN (14). Victoria - Burgos (visita a la Catedral) - Aranda del Duero - Paso Somosierra - MADRID.
- 20/22 MADRID (15). Visita de la ciudad; excursión a El Escorial, Valle de los Caídos; Toledo.
- 23 MADRID (15). Salida para Sevilla.
- 24/25 SEVILLA (16). Visita de la ciudad. Salida para CORDOBA.
- 26 CORDOBA (17). Mañana libre. Por la tarde: a GRANADA.
- 27 GRANADA (18). Visita de la ciudad.
- 28 GRANADA (18). Guadix - Puerto Lumberras - Murcia - Elche - ALICANTE.

MARZO

- 19 ALICANTE (19). Carretera de la Costa Blanca - Valencia - Sagunto - Tarragona - BARCELONA.
- 2 BARCELONA (20). Visita de la ciudad.
- 3 BARCELONA (20). Girona - Figueras - Perpignan - Narbone - Montpellier - NIMES.
- 4 NIMES (21). Arles-Aix en Provence - Cannes - Costa Azul - NIZA.
- 5 NIZA (22). Paseo por la ciudad y salida para Mónaco/Montecarlo (alto) - Mentón - San Remo - Ribera de las Flores - GENOVA.
- 6 GENOVA (23). Paseo y salida para MILAN.
- 7/8 MILAN (24). Visita de la ciudad y salida para VENECIA.
- 9 VENECIA (25). Visita de la ciudad.
- 10 VENECIA (25). Padua (visita a la Basílica de San Antonio) - Bolonia - Autopista de los Apeninos - FLORENCIA.
- 11 FLORENCIA (26). Visita de la ciudad.
- 12 FLORENCIA (26). Día libre.
- 13 FLORENCIA (26). Arezzo - Perugia - Asia (visita a la Basílica de San Francisco) - ROMA.
- 14 ROMA. Traslado a aeropuerto para salir en Alitalia con destino a MONTEVIDEO.

ponga y proponga



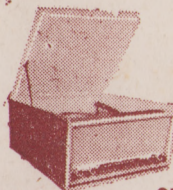
PONGA SU NOMBRE Y DIRECCION
Y PROPONGA LA CUOTA QUE UD.
QUIERA PAGAR.



Combinado estereofónico
modelo Selene en cuotas de ₡ _____



PROPONGO



Combinado
de mesa
modelo
Flora
en cuotas de ₡ _____

PROPONGO



Combinado estereofónico
modelo Eco en cuotas de ₡ _____

PROPONGO

Nombre _____

Dirección _____

Tel _____

Llévelo personalmente o envíelo por correo a



La casa del tocadiscos

COLONIA 1169
TEL. 98 25 14