

revista de la educación del pueblo

NUMERO ESPECIAL

3·4



“Pero sea V.S. un neutral o un indiferente, o un enemigo, tema con justicia el enojo de los pueblos, que sacrificados por el amor a la libertad, nada les acobarda, nada, tanto como perderla. La grandeza de los orientales sólo es comparable a su abnegación en la desgracia: ellos saben acometer y desafiar los peligros y dominarlos: resisten la imposición de sus opresores, y yo al frente de ellos marcharé donde primero se presente el peligro. V.S. lo sabe bien y tema la justicia de la reconvención de los pueblos”.

ARTIGAS

revista de la educación del pueblo

UNA PUBLICACION INDEPENDIENTE:

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

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

SECRETARIOS DE REDACCION: Selmar Balbi / Hugo Rodriguez / Eriberto Gesto.

CONSEJO DE REDACCION: Víctor Brindisi / Raúl Amaro Díaz / Alfredo Gadino / Mario González / Nelly Navarrete / Luis Neira / Juan Lorenzo Pons.

CARATULA: Juan Carballo. — LINOTIPIA: Caballero & Malcuori. — CLISES: Fotomecánica "Lugli". — IMPRESION: Imprenta "Norte". — CUIDADO TECNICO: Angel Eduardo Bing.

San José 1125 - Tel. 9 72 47

AÑO I 1968

Montevideo Uruguay



3-4

número especial

SUMARIO

EDITORIAL

OSCAR JULIO MAGGIOLO: <i>Universidad y libertad</i>	1
SELMAR BALBI: <i>La cuestión definitiva</i>	8
ADOLFO AGUIRRE GONZALEZ: <i>Profesión habitual del gobierno: la violación de la Constitución</i>	13
ALFREDO GADINO: <i>¿Desarrollo en el Uruguay?</i>	25
ALBERTO CURIEL: <i>Uruguay: una sociedad en retroceso</i>	29



La casa del tocadiscos

está promoviendo entre los

maestros, profesores y administrativos de los Institutos de Enseñanza, la VENTA COLECTIVA de combinados, tocadiscos y televisores de las renombradas marcas "GRUNDIG", "PHILIPS", "PUNKTAL" y otras.

Este plan incluye también discos del sello "ANTAR", cuyo amplio repertorio comprende temas clásicos, folklóricos y populares.

Realizamos esta promoción colectiva, mediante un interesante plan de financiación en **10 UNICAS CUOTAS MENSUALES IGUALES, SIN INTERESES Y SIN EL RECARGO DEL IMPUESTO A LAS VENTAS.**

Para informarle ampliamente sobre los distintos modelos y precios que podemos ofrecerle en esta OPERACION COLECTIVA nos permitimos sugerirle la realización de una entrevista con uno de nuestros colaboradores, en el lugar y momento que Ud. considere oportuno, a cuyo efecto puede llamarnos a los teléfonos 9 17 86, 9 42 96, o 98 25 14, o si lo prefiere, visitar nuestro local de ventas: COLONIA 1169, donde tenemos en exposición los televisores, tocadiscos y combinados que le estamos ofreciendo.

"Pero sea V.S. un neutral o un indiferente, o un enemigo, tema con justicia el enojo de los pueblos, que sacrificados por el amor a la libertad, nada les acobarda, nada, tanto como perderla. La grandeza de los orientales sólo es comparable a su abnegación en la desgracia: ellos saben acometer y desafiar los peligros y dominarlos: resisten la imposición de sus opresores, y yo al frente de ellos marcharé donde primero se presente el peligro. V.S. lo sabe bien y tema la justicia de la reconvención de los pueblos".

ARTIGAS

La causa del tocadiscos

revista de la educación del pueblo

UNA PUBLICACIÓN INDEPENDIENTE

DEFIENDE A LAS ARTES



San José 1125 - Tel. 9 72 47

AÑO I 1968

Montevideo Uruguay



3-4

número especial

SUMARIO

EDITORIAL

OSCAR JULIO MAGGIOLI: Universidad y libertad	1
SELMAR BALBI: La cuestión definitiva	8
ADOLFO AGUIRRE GONZALEZ: Profesión habitual del gobierno: la violación de la Constitución	13
ALFREDO GADINO: ¿Desarrollo en el Uruguay?	25
ALBERTO CURIEL: Uruguay: una sociedad en retroceso	29

CUADERNO PEDAGOGICO

J. BENTANCOURT DIAZ: ¿Qué es la Historia?	33
RUBEN YAÑEZ: La educación en Rumanía	37
ALDO FAEDO: Evolución de la práctica magisterial en el Uruguay	40
EDGARDO BENZO: Sobre retardo mental	45
ROSALIO PEREIRA: Declaración	49
LUIS GÜIDOTTI: La VIII Asamblea Nacional de Profesores	51
SUSANA IGLESIAS: El plato único	55
Violencia	56

DIDACTICA

AMELIA MASSE: Bases psicológicas para la enseñanza de la historia	59
ANDRE MASSAT Y OTROS: El documento histórico. Su uso en clase	63
LUZ CARCAMO DE FERREIRA: El elemento humano en la dinámica del Reglamento Provisional	68
EDMUNDO VIÑA LABORDE: Significado de la Geografía en la educación contemporánea	72
PABLO FIERRO VIGNOLI: Características de nuestra ganadería	82



Universo Popular

WILMAN AVILA: <i>El campamento</i>	93
M. A. CARBONELL DE GROMPONE, E. CORREDERA SANCHEZ y KETTY CORREDERA ROSSI: <i>Educación sexual en Secundaria</i>	95
CECILIA CALO DE MILANS: <i>Educación rítmica</i>	100
ESTELA NIGRO: <i>El triángulo</i>	107
CATALINA FERRAZ - SUSANA IGLESIAS: <i>La cartilla de Matemática</i>	110
J. P. VARELA - C. M. RAMIREZ: <i>Fragmento del Manifiesto de la "Sociedad de Amigos de la Educación Popular"</i>	113

ACTUALIDADES, DOCUMENTOS, MATERIAL DE CONSULTA

MANUEL CLAPS: <i>Actualidad del pensamiento de José Pedro Varela</i>	114
JOSE ARTIGAS: <i>Documento</i>	119
ARTURO CARBONELL: <i>Príncipe del Pueblo</i>	121
Violencia	122
Una historia para ser contada	123
REINA REYES: <i>El Dr. Arturo Rodriguez Zorrilla, un espíritu independiente</i>	124
Prof. HORACIO CASSINELLI MUÑOZ: <i>El trámite al Senado: un error de Derecho</i>	125
Dr. ARTURO RODRIGUEZ ZORRILLA: <i>La carta al Senado</i>	126
Carta a "El Diario"	127
HUGO RODRIGUEZ: <i>La militancia: una hazaña vital</i>	128
JULIO RICALDONI: <i>La investigación y la Universidad</i>	130
CARLOS A. MOURIGAN: <i>Acerca de los profesionales del Uruguay</i>	133
VICTOR BRINDISI: <i>Rendición de Cuentas para Enseñanza Primaria</i>	136
Rendición de Cuentas: Escala de aumentos aprobada por el Senado	139
INFORMACION: <i>Bases de Concurso</i>	140
R. E. P.: <i>Recibimos</i>	144

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

editorial

universidad y libertad



OSCAR JULIO MAGGIOLO

Rector de la Universidad

El tema de las relaciones entre la Universidad como institución y la libertad como valor fundamental de la clase humana es de apasionante actualidad. Su análisis debe realizarse en el marco impersonal de la Universidad, como institución corporativa que surge en el siglo XIII y perdura en los siglos siguientes y en el más moderno y actual del papel que las Universidades han desempeñado en la lucha de los pueblos por su liberación respecto de la opresión que han ejercido las clases dominantes que han existido en todas las épocas, así como en la lucha por el progreso de las naciones subdesarrolladas. Dentro de este último aspecto cabe analizar sucintamente el papel que, en esta lucha, le ha cabido a nuestra Universidad de la República, desde su apertura efectiva a la vida de la docencia el 18 de Julio de 1849, hasta nuestros días.

La libertad como estado del ser que no sufre coacción para realizar las acciones de su voluntad, es una condición inseparable de todo instituto de enseñanza superior e investigación científica, es decir de aquello que a partir del siglo XIII se ha llamado Universidad. En cuanto la Universidad es el centro donde el hombre aprende a desconfiar de lo que indican sus sentidos y a rebelarse contra las imperfecciones del orden imperante, es condición esencial de acción del universitario en el sentido de docente y estudiante, disponer de la absoluta garantía de su libertad académica, en tanto ésta se entienda como la necesaria para emplear el método que cada uno considere el más apropiado para llegar a la verdad, y a proclamarla sin restricciones de ninguna especie.

La historia de la Universidad es, en este sentido, la historia de un enfrentamiento continuo y muchas veces violento entre los universitarios y los poderes constituidos que responden, a través de las épocas, a los intereses del momento.

Si bien se ubica el nacimiento de las primeras Universidades, las de París y Bolonia, en los comienzos del siglo XIII, en realidad puede afirmarse que esta fecha se relaciona más con la de aparición del conocimiento de los primeros estatutos que dan carácter corporativo a los trabajadores del intelecto,

que para el ejercicio de su profesión, conquistan sus privilegios, los que deben entenderse como equivalentes a sus libertades: investigar (pensar), enseñar, escribir...

Pero no hay duda que las Universidades no aparecen súbitamente en la historia como un hecho sorpresivo, sino que ellas constituyen junto con el proceso de la urbanización, la consolidación de una clase rebelde cuyos rastros, aunque muy esfumados, se pueden encontrar a lo largo de todo el siglo XII; los goliardos. Ellos fueron los primeros hombres que manifiestamente y en forma que representó un sacrificio personal inmenso, se opusieron al régimen feudal, es decir a la sociedad establecida, al orden imperante.

Por ello se les trata de desprestigiar ante la sociedad de los señores feudales, no se les remunera en su trabajo y actuando como seres errantes, se les tilda de rufianes y de delincuentes.

Son, no obstante, estos precursores de los universitarios organizados corporativamente, los primeros hombres que en la forma peculiar de la época, a través de cantos que hoy se conservan en su mayoría anónimos, se proponen luchar contra las instituciones feudales, comprendiendo y predicando la necesidad de un cambio de las estructuras sociales de la época.

Los goliardos son en consecuencia hombres libres, que al no aceptar el inmovilismo que el Alto Medievo pretendió imponer a todo hombre que efectuara alguna tarea, anduvieron como vagabundos por campos y ciudades, en forma de estudiantes libres que seguían a su maestro elegido, predicando su inconformismo y su rebeldía contra la injusticia del régimen feudal;

“Como el esquife que navega sin piloto

“Como el pájaro erante en los caminos del aire

“no estoy atado por anclas ni por cuerdas.”

Los goliardos en sus cantos, “sin anclas ni cuerdas”, la emprenden contra toda la sociedad, contra el papado y la corte romana, contra la nobleza, los militares, el clero y los mercaderes.

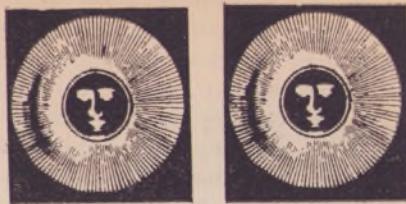
El más conocido de los goliardos, Abelardo, representa la verdadera transición entre el intelectual vagabundo del siglo XII y el universitario organizado del siglo XIII y siguientes.

Puede decirse sin temor a ser contradicho, que en él puede verse el verdadero precursor del hombre del Renacimiento.

Abelardo es el símbolo más puro que nos ha legado la literatura y la leyenda del joven universitario de hoy, desconforme y valeroso para luchar contra la injusticia y el dogmatismo, contra la autoridad que emana de los galones, de las jerarquías sacerdotales o de la ancianidad. Embiste primeramente contra Guillermo de Champeaux, cuando su prestigio era más sólido en París, origen de su instalación en la histórica colina de Saint Geneviève de la Rive Gauche. Luego la emprende contra Anselmo... “aquel anciano que debía su reputación más que a su talento o a su cultura, a lo avanzado de su edad”.

Finalmente, después de desventuras innúmeras, San Bernardo, defensor del feudalismo campesino, dueño del Papa, consigue que se le declare hereje y se quemen sus libros en San Pedro, debiéndose recluir en Saint Marcel hasta su muerte. ¿No es ésta la misma historia que se repetirá dos siglos después con la inquisición y ocho después con la proclama de Columbia (USA) y Montevideo (Uruguay) de que los universitarios inconformistas, pretenden refugiarse en santuarios de la subversión?

Este espíritu de rebeldía contra la verdad no demostrada y contra la injusticia social, fue heredado y conservado como el más preciado valor de la institución universitaria que es fundada en el siglo XIII por los herederos del mártir intelectual fallecido en reclusión en Chalons sur Saone, en 1142,



Y este espíritu irrenunciable del universitario, es el que está en el origen del concepto de autonomía universitaria y libertad de cátedra que se consigue por primera vez, después de sangrientas luchas entre policías y estudiantes en la Universidad de París, en 1229 y en la de Oxford en 1240.

Este apego al concepto de autonomía y fidelidad a la libertad de docentes y estudiantes, que acompaña la fundación de las Universidades espontáneas (París 1200, Bolonia 1219 y Oxford 1209) es esencial para posibilitar la grandeza de las Universidades que inician su vida en los principios del 1200. Pero ya los grandes príncipes europeos comienzan a apreciar la importancia de la Universidad, tanto por el prestigio que proporciona, como por el núcleo de funcionarios altamente capacitados que puede proporcionar para su administración. Ello lleva a que el Emperador Federico II, como Rey de las Dos Sicilias, cree la primer Universidad Oficial en 1224, sometida al espíritu despótico del emperador. Nápoles como Universidad, nada representa en estos años en que se asientan las bases de la grandeza efectiva del instituto universitario, viviendo sin pena ni gloria a pesar de poseer algunos maestros de efectiva reputación.

Valencia, Nápoles, Toulouse, son sin embargo moldes de un nuevo tipo de Universidad, la Universidad Estatal, que aparece directamente asociada en el siglo XIV con los grandes cambios que llevan a la formación de los Estados Nacionales, concomitante con la desaparición del feudalismo, combatido inicialmente por los goliardos del siglo XII.

En los siglos siguientes se asiste a la fundación de Universidades en toda Europa, como en Praga, Cracovia, Heidelberg, etc.

Pero los estados modernos modifican profundamente la vida de las Universidades, entablándose luchas permanentes entre los poderes constituidos y los universitarios rebelándose unas veces, cayendo otras bajo la influencia de los poderes constituidos. Típicos casos pueden citarse con el martirio en la hoguera del Rector Huss de Praga, adepto a las doctrinas del inglés Wiclif y el intento de los jesuítas de apoderarse de las distintas Universidades europeas para imponer la rigidez de sus dogmas. Esas luchas, esos intentos, provocan alternativamente, el esplendor y la ruina de múltiples institutos universitarios, siempre con motivo de luchas alrededor de la autonomía y de la libertad de cátedra, de la libertad de enseñar y de aprender, de la libertad de trasladarse de una Universidad a otra, etc.

A partir de mediados del siglo XVIII. se producen grandes movimientos populares destinados a modificar sustancialmente el régimen instituido, movimientos tendientes a liberar a las masas trabajadoras de la explotación a la que las sometía la burguesía que sustituyó en el poder a los señores feudales.

A lo largo del siglo que va desde esa época hasta nuestros días, el papel que desempeñaron las Universidades en la liberación de los pueblos oprimidos debe ser cuidadosamente analizado, pues según el enfoque que se haga, las conclusiones pueden ser muy distintas. Comencemos por decir que el comien-

zo de esos movimientos de toma de conciencia de masas, que incuestionablemente van transformando el mundo, son simultáneos con la asimilación definitiva de las ideas del humanismo, en las grandes Universidades europeas. Es incuestionable que los estudiantes universitarios han jugado un papel de gran importancia como precursores de los movimientos progresistas que renovaron en el siglo XIX a naciones como Francia y Alemania, movimientos que han sido fundamentales para consolidar la civilización que hoy vivimos. La Universidad no ha hecho en ningún país la revolución, sea la revolución social, sea la revolución por la independencia nacional en países colonizados como en la América Latina a principios del siglo XIX. Pero es incuestionable que ella ha colaborado fundamentalmente en la formación de las fuerzas aptas para el cambio. Esencialmente, de las Universidades han salido los ideólogos de los grandes cambios de la sociedad actual y como tal la Universidad ha sido un factor decisivo en la liberación de los pueblos en el último siglo.

Debe hacerse aquí una diferencia fundamental entre Universidad y universitarios.

Desde el momento que la Universidad, como ha sido dicho a partir del siglo XIV y muy especialmente en el XIX y en lo que va del XX, es una institución estatal o fuertemente subvencionada por el Estado, destinada a proporcionar los cuadros superiores de funcionarios que necesita la administración y la investigación científica que van a usufructuar las clases dirigentes de los respectivos estados, es perfectamente lógico constatar que la mayoría de los gobiernos despóticos o simplemente antipopulares y los grandes consorcios destinados a la explotación de los desheredados, se encuentran repletas de egresados universitarios que actúan sumisamente unas veces o como líderes indiscutidos en otras.

Esto no es otra cosa que una consecuencia del régimen en que se vive, en la misma forma que los grandes artistas, dramaturgos y hombres de letras, viven de las clases dominantes y se sirven de ellas, ya que son las que pueden pagar sus cuadros, sus monumentos funerarios, las entradas a los conciertos y espectáculos teatrales o sus libros de poesía.

Es en la misma forma que durante años los maestros han enseñado en las escuelas primarias y en los liceos, una historia que ha ocultado las verdaderas fuerzas que han movilizado a hombres y naciones. Y éstos en general no son egresados universitarios.

En cambio, la Universidad como tal, se ha rebelado en forma sistemática contra la "verdad" impuesta por las fuerzas gubernamentales, lo que ha ocasionado la decadencia de algunas, al perder el favor económico de los poderes públicos o la creación de nuevas Universidades, sumisas a sus mandatos. Como la de Nápoles, éstas poco han aportado al progreso de la cultura universal.

Y cuando decimos que la Universidad se ha rebelado nos referimos a sus fuerzas vivas, es decir a sus docentes y estudiantes.

Esto es bien claro desde el punto de vista de los estudiantes. Pueden citarse múltiples casos en que los estudiantes, como ya fuera hecho notar anteriormente, han sido detonantes de cambios sociales y políticos importantes en los países subdesarrollados, incluso de caídas de gobiernos.

En la Rusia Zarista, Corea del Sur, Japón, USA, América Latina a partir de 1918 y en más de 30 países en lo que va del presente año 1968, tanto en las naciones capitalistas como socialistas (Checoslovaquia, Polonia, Yugoslavia) los estudiantes han protagonizado movimientos que han provocado cambios políticos importantes (Rusia Zarista, Corea del Sur, Checoslovaquia, por ejemplo). Todos estos movimientos han reclamado una mayor libertad tanto en la vida académica como en la vida nacional.



Puede en consecuencia afirmarse que en los movimientos estudiantiles, con mayor o menor intensidad, según el estado de bienestar social que se vive en cada nación, el estudiante universitario no se ha apartado de la tradición inconformista y progresista heredada de los intelectuales vagabundos del siglo XII; han sido siempre firmes defensores de las libertades públicas y de los factores de cambio tendientes a imponer una mayor justicia social en el mundo.

En lo que se refiere a los profesores, la situación es mucho más variable, existiendo una clara relación entre sus posiciones y la mayor o menor conexión que a través de su actividad extra-universitaria, tengan con la situación imperante en el país. Es cierto que la mayoría de los grandes pensadores que han establecido las líneas renovadoras del pensamiento universal, se han formado en institutos universitarios; algunos han ejercido como profesores; otros, alejados de la Universidad, han contribuido con su obra iniciada en el período en que han estado vinculados a la Universidad como estudiantes. Locke (siglo XVIII), estudiante de Oxford, se adelanta en sus concepciones políticas a ideas fundamentales que se consagrarian mucho después como lo son el derecho a la insurrección y la revolución, la soberanía popular, etc.; Marx en el siglo XIX se forma en las Universidades de Bonn y Berlin; Lenin en las Universidades de Kazán y San Petersburgo. Son estos ejemplos típicos de hombres que de la Universidad pasaron directamente a la teoría y a la acción en pro de ideales de liberación de tremenda trascendencia para la humanidad.

Y es interesante observar, que aún cuando las Universidades y Colegios de la América Hispana o de la propia España peninsular, no se caracterizaron en el período colonial, por su importancia como centros de enseñanza superior, en ellos se formaron intelectualmente, la mayoría de los grandes hombres de nuestra independencia.

Mariano Moreno se gradúa en la Universidad de San Francisco Javier de Sucre; Larrañaga en el Colegio Carolino de Buenos Aires; Martí en la Universidad de Zaragoza. Representan éstos, sólo algunos ejemplos de hombres de formación universitaria, doctorados en leyes, teología o filosofía, que adquirieron en los claustros universitarios la formación mental que les permitió asimilar ideas de progreso que volcaron posteriormente en forma decisiva en la lucha por la liberación de nuestra América.

Llegamos así a la parte final de este rápido análisis sobre las relaciones entre la libertad y la Universidad, que expresamente hemos reservado para nuestra Universidad de la República.

Desde su iniciación, aún cuando nuestra Universidad no es más que una Sección de Estudios Secundarios y una Facultad de Derecho, la Universidad de la República está íntimamente ligada a la introducción y defensa en nuestro país, de las ideas más avanzadas de la Europa de los siglos XVIII y XIX.

Hasta el Rectorado de Vázquez Acevedo, a través de sus profesores, la Universidad se encuentra ideológicamente consustanciada en todos los movimientos que proclaman en el país ideales de libertad.

Cuando bajo la dictadura del tirano Santos, éste destituye al Rector J. P. Ramírez y a todo el Consejo Universitario, el nuevo Rector que se elige, Alfredo Vásquez Acevedo, representa una orientación filosófica radicalmente opuesta a la de aquel. Es no obstante, un hombre de gran independencia personal; había militado como Ramírez, en los movimientos políticos que se habían opuesto a las sucesivas tiranías que asolaron a la República en el período del militarismo y devuelve un cuadro con el retrato del tirano, cuando producido su nombramiento, le fue enviado para poner en el Salón del Rectorado de nuestra Universidad.

Unos en el nacionalismo, otros en el Club Radical, otros desde el Principismo Colorado, todos sin excepción, fueron devotos defensores de principios de libertad que han quedado profundamente arraigados a la doctrina de nuestra Universidad.

Y si la crítica de J. P. Varela fue justa, en cuanto a que poco hicieron los universitarios de su época para encauzar la vida de la nación por carreles de auténtico progreso, no fue precisamente porque fallara la Universidad en su predica, sino porque los hombres que en ella actuaban tuvieron una formación intelectual importada de Europa, que aunque identificada con los ideales de libertad, no se adaptó a las necesidades del país. Particularmente, su apego a las ideas de libertad los llevó a profesor en lo económico, una filosofía liberal que fue funesta para la joven República que en aquel momento debía competir con las poderosas naciones europeas; esa filosofía los llevó inclusive, a malquistarse con las fuerzas más conservadoras como los terratenientes, los comerciantes e industriales incipientes, que por representar una clase social definida, afectada muchas veces por las fuerzas agresivas del imperialismo europeo, resultaron a la postre, más ligadas a las necesidades de la realidad nacional del momento.

Los universitarios de la época de Varela, como muy bien lo muestra J. P. Barrán, tampoco tuvieron fe en las masas populares, consecuencia también de su ideología liberal, por lo cual en definitiva no representaban a nadie más que a sus principios en cuya defensa pusieron todo su énfasis. Es así que los universitarios brillantes de las décadas del 70 y del 80, no fracasaron por no tener una convicción definida por los ideales de libertad en todos los campos, sino por su falta de adaptación al medio.

La crítica Vareliana a los universitarios debe ser recogida como una enseñanza que, a un siglo de distancia y con la adecuada perspectiva histórica, permite sacar consecuencias desprovistas de lo circunstancial y lo momentáneo. Nuestra Universidad a partir de esa época y hasta nuestros días, es un baluarte de la defensa de las libertades en nuestro país. Así lo fue, acompañando a Batlle en el período más constructivo de nuestra historia, entre 1904 y 1930; lo fue, oponiéndose irredimiblemente a la dictadura de Terra en 1933, alineándose con la República Española en 1936 y en la lucha contra el nazismo en la 2da. guerra mundial.

A partir de 1950, cuando la crisis nacional comienza a hacerse sentir en

forma crítica, hasta llegar a la tremenda situación actual, nuestra Universidad, conservando su tradición liberal en el sentido político y social, comienza a tomar conciencia definitiva de la necesidad de vincularse estrechamente el medio, estudiar sus problemas y preparar hombres para el Uruguay de hoy. Surge así por esos años un movimiento renovador que brega por una nueva Ley Orgánica para la Universidad, y que culmina en 1958. En la nueva Ley la Universidad se define totalmente a través de su Art. 2do, proyectado por el Claustro Universitario y aprobado por los legisladores de la época, que consideramos útil reproducir:

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

En esta forma la Universidad se obliga por sus propios estatutos, a interesarse en los problemas nacionales de interés general, de lo cual resultará un mayor contacto entre Universidad y País. De esta manera, dentro del mantenimiento de la tradición de apoyo a los principios de libertad y a través de una militancia con los problemas diarios del país, se corrige el gran defecto que, de acuerdo con el concepto de Barrán, ya mencionado y que compartimos íntegramente, fue la verdadera causa del fracaso de los universitarios principistas del último cuarto del siglo pasado.

Estamos así en el camino de una Universidad verdaderamente popular, democrática, sensible a los problemas que afectan a la República preocupada por los problemas científicos y artísticos, pero también preocupada por el problema de las libertades públicas, de los derechos sindicales, de la soberanía nacional, en fin, de los intereses de los uruguayos como pueblo.

Es pues esta nuestra Universidad crítica de hoy, digna de la herencia de los goliardos denostados por las clases feudales del medioevo que hoy es catalogada por los representantes de las fuerzas regresivas del país, como santuario de subversión y que el pueblo sano del país ha denominado santuario de la libertad y de la democracia nacional.

Agosto de 1968.



la cuestión definitiva

SELMAR BALBI

"... Que si aquellos polvos trajeron estos lodos, no se puede condenar el presente y absolver el pasado... Que si tornásemos a aquellos polvos volveríamos a estos lodos". — ANTONIO MACHADO.

"La cuestión es entre la libertad y el despotismo". Y lo es entre nuestra responsabilidad como educadores y como pueblo y nuestras limitaciones múltiples; en primer término, nuestra alienación, nuestro enajenamiento, nuestra doméstica locura.

Y lo es asimismo cada vez más, entre nosotros muchos y el enemigo poco; entre la conciencia crecida y extendida en el mar de los pueblos, y el enemigo bestializado al grado mayor.

Las presentes Medidas Prontas de Seguridad, las leyendas repetidas en los muros por un "alguien" harto sospechoso exaltando al Presidente que se pone los pantalones, la Universidad pisoteada, destrozada y saqueada por la soldadesca al mando de un Ministro patrício, el joven maestro llevado preso desde dentro de la escuela donde trabaja, el estudiante asesinado... no sólo nos precipitan a la realidad del país y del tiempo, sino que nos enfrentan a nuestra propia imagen, nos empujan a nuestra tarea ineludible.

El Uruguay de antes, Eldorado, ha muerto y no hay regreso a ese paraíso perdido. Hay que volver al tiempo de los héroes y hay que recomenzar a construir en su misma perspectiva humana, pero para este mundo y esta hora.

Yo miro a mi alrededor a mi pueblo y es como los hijos crecidos, diferente y hermoso. Yo miro a mi alrededor a los maestros y los profesores combatiendo, y qué diferentes en tan poco tiempo de aquella

masa silenciosa y digna, segregada de los humildes y de los poderosos, ocultando, como los hidalgos españoles sus hambres y sus ruinas tras el grave continente.

Sin duda que la médula del pueblo conservó tradiciones muy valiosas. A través de las masas de uruguayos siempre en lucha, una lucha por sus derechos y los de todos a menudo no advertida y comprendida; a través de generaciones de educadores que el pueblo creó a su imagen y semejanza según la escuela de los héroes y el mejor ejemplo de lo más avanzado de la humanidad, el Uruguay ha creado un estilo democrático de vida más fuerte que las leyes escritas y las instituciones, **un modo de vida** democrático de rara autenticidad, atribuído muy comúnmente —como en el espejismo del desierto—, en forma ingenua y equivocada, a fundamentos ajenos a la realidad: a un ilustre precursor, a la organización capitalista, a una peculiar e innata condición criolla, no a una cierta y particular experiencia y formación histórica.

Pero este modo de vida que la democracia liberal ayuda a nacer se viene a transformar a cierta altura en el obstáculo principal que la burguesía encuentra para el cumplimiento de sus fines. Este momento que vivimos nos indica que hemos llegado a ello. Para imponer a un pueblo de orgullosa condición como el uruguayo sus ominosas exigencias, la reacción debe destruirle las conquistas de un siglo, humillarlo, ponerlo de rodillas, colocarlo en el

epo de un modo de vida decadente y extranjero. Tal el programa del "orden": Pobreza y obediencia servil, el menos oriental de los programas. Un programa imposible. Un programa que encuentra una respuesta: Liber Arce, héroe del pueblo.

LA INTELIGENCIA DE LOS HECHOS

Sin duda alguna, las limitaciones que el orden social ha impuesto a la educación de las jóvenes generaciones, han fijado en pocas y naturalmente también limitadas cosas los bienes de la libertad: Opinar sin sanción; votar; disponer de un margen de seguridad y bienestar individual.

Y si bien hemos comprendido que los retaceos de las libertades tienen su vinculación esencial con la desigualdad social en que vivimos, bueno... "esto no se puede cambiar, o por lo menos yo no lo puedo cambiar, y entonces personalmente me manejo lo mejor posible, sin meterme en honduras".

Se nos ha educado en la idea de que las leyes que rigen la naturaleza no existen para las sociedades humanas; que la santa voluntad soberana del individuo está contrapuesta a la decisión social. O al revés, y tocándose por los extremos, que debemos someternos a los hechos impuestos por la voluntad divina. Así nos habíamos habituado a someternos al orden establecido por injusto que fuera, a la omnímoda decisión del Gobierno y de las clases dominantes, o a esperarlo todo de las grandes personalidades, del Hombre, del Caudillo.

Esta creencia vulgar conlleva a la peor consecuencia, la que siempre deja las manos libres a quien detenta la riqueza y el poder: la inacción, la pasividad, la expectativa. Partidarios de la acción basada en la ciencia y en el humanismo, la pasividad es para nosotros, peor enemigo que el acto irreflexivo, que la acción extraviada.

El tiempo, que transcurre inexorablemente; la experiencia humana en un planeta cada vez más común, tierras y pueblos cada vez más próximos, nos han enseñado que, efectivamente, también hay leyes que rigen la sociedad humana, su economía, sus relaciones, su transformación. Y lo que es más importante, hemos aprendido que del mismo modo que hemos conocido la **necesidad** de la materia, y la hemos aprovechado en nuestro favor domesticando sus

efectos, su energía, su nacimiento, su curso; que si de esclavos de la **necesidad** natural hemos pasado a enseñorearnos de la naturaleza, de esclavos de la **necesidad** social, de la **ley** que rige el desarrollo de la sociedad, pasamos ya a ser sus dueños, gobernando las relaciones sociales descubiertas para bien de los hombres. Por eso Engels transformó la chábbara sobre una libertad "que termina donde comienza la libertad del otro", (naturalmente sin que se diga que tales porciones en el capitalismo son enormemente desiguales), en una concisa, concreta y real definición de la libertad: "**La libertad es el conocimiento de la necesidad**".

Definir científicamente la realidad en que vivimos, elaborar la verdad, la solución, la idea justa y actuar colectiva e individualmente en consecuencia, tal es la orientación esencial que no podrá ya cambiar ni la propaganda, ni el amedrentamiento, ni la represión, ni la muerte.

LA RESISTENCIA URUGUAYA

En esta progresiva toma de conciencia por experiencia directa y vivida, nos encuentran las actuales Medidas Prontas de Seguridad. Si bien es cierto que ya las Medidas (1952, 1959, 1963, 1965, 1967) anuncian siempre desgracia para el pueblo: cárcel, internación, muertes, terror; desvalorización de la moneda, carestía, retroceso en todos los órdenes, ninguna de ellas tuvo como las presentes la virtud de hundir a todo el pueblo en una realidad descompuesta, verdaderamente nauseabunda, donde han quedado sucios para siempre ilustres apellidos, horas hasta hoy inmaculadas, banderas hasta el presente respetadas, tradiciones gloriosas. Nada de esto era imprevisto. Largas advertencias, profecías tormentosas se habían transformado casi en lugar común. Pero también es cierto que los hechos convencen y estas MPS tienen el valor de un hecho-mojón, de un hecho-testigo, de un primer paso hacia el objetivo del **gran sacrificio para todos**, que en realidad abre un abismo entre el esplendor de los hijos de la riqueza y la angustia de sus entenados. Es verdad que la crisis general que nos consume existe. No es verdad que para salvarnos debamos seguir cuidando el lujo y la corrupción de un puñado de dueños de la tierra, la banca, la gran

industria, el gran comercio y los intereses de los monopolios imperialistas, a expensas de la comida, el vestido, el techo, la salud, la educación de toda la nación uruguaya. Y que encima, para hacerlo posible, debíamos admitir en silencio y sin un gesto la transgresión de la ley, las caballadas salvajes por las calles, la violación del hogar y las instituciones, el asesinato de nuestros hijos. No es ése un camino fatal ni es el único camino posible.

EL CAMBIO QUE EL PUEBLO Y LOS TRABAJADORES RECLAMAN

La situación es insostenible y exige cambio. No mantenimiento de lo que existe: cambio. Empezar por cumplir algunas de las humildísimas recomendaciones de la CIDE, si se quiere; pero llegar en breve plazo a hondos cambios reales, comenzando por la explotación racional y justa de la tierra. Realizar el programa que han levantado los trabajadores de la CNT, los maestros, los profesores, los universitarios, el pueblo cada vez que se reúne, frente a cualquier problema.

Y para ello, no represión sino libertades; no constreñimiento: iniciativa creadora del pueblo entero; bienestar y educación.

¿QUIEN ES EL VERDADERO SUBVERSIVO?

Ambos caminos abiertos a la opción de la República no son recientes. Desde hace largos años se viene anunciando cada tanto tiempo un golpe de Estado para aplicar al Uruguay el camino argentino o el camino brasileño, es decir, para imponer el hambre y el "orden". Reunido en la ciudad de Treinta y Tres, en 1965, el Consejo Federal del Magisterio acordó "cerrar las escuelas y salir a la calle..." si se daba el golpe. Asambleas de miles de maestros, reuniones de profesores, de trabajadores, coincidieron en esta decisión civilista.

Hoy han aparecido voces opuestas a la acción de los educadores que condenan al Gobierno, porque, se sostiene, hay que respetar la ley.

Un diario de Montevideo, por su parte, ironiza sobre una presunta sublevación del Gobierno, trayendo a la memoria el dicho del siglo pasado: "El Gobierno se ha sublevado..." Nosotros no lo tomariamos tan a broma, porque el diario mencionado sabe

que está jugando con la verdad. Muy seriamente, los viejos caudillos feudales acusaban del delito de "sublevación" a los gobiernos que adoptaban una medida de progreso, aunque lo hicieran aplicando el texto orientador de una ley. Los señores de la actualidad y sus "dotores" no acusan, claro, al Gobierno, de "sublevación". Porque el Gobierno de hoy se ha **"sublevado"** contra la ley y no contra el orden social y económico dominante. Pero el pueblo tiene derecho de enjuiciar al Gobierno, por inconstitucionalidad, por ilegalidad, como lo hace en esta misma edición la más alta cátedra de la República; de combatir contra él para defenderse de la agresión de la soldadesca y del sacrificio que le quiere imponer en beneficio de una minoría privilegiada.



EL DERECHO A ALTERAR O DE ABOLIR

De la Constitución de los EE. UU. Artigas recogió un gran principio democrático que expresó así:

"Siempre que cualquier forma de gobierno no llegue a destruir ciertas aspiraciones (una de las cuales es procurar el bienestar), el pueblo tiene el derecho a alterar o de abolir, instituyendo un nuevo gobierno, cimentando su base sobre los principios, y organizando su poder en la forma que le parezca más conducente a asegurar su propia felicidad".

Este principio es el principio de la soberanía, el mismo de "mi autoridad emana



de vosotros...”, tan viejo como que aun mismo el Movimiento Juntista lo recoge contra el desacreditado gobierno de Fernando VII. Impedido el rey de ejercer el gobierno por fuerza mayor, la soberanía vuelve al pueblo, su depositario natural.

“Durante días, semanas y años...” esto obra en la fe y la conciencia de los pueblos.

LA CONSTITUCIÓN NARANJA

Este derecho fue eliminado de la Constitución Norteamericana y desapareció también de las legislaciones latinoamericanas. Los “dotores”, pródigos en fórmulas engañosas, en dialécticas fatuas pero capaces de ocultar la tramoya, demostraron que la democracia tenía las elecciones “libres” para expresar la voluntad de cambio. Pero una y otra vez, en forma permanente; ley sobre ley, estafa sobre estafa (y cuando esto no fue suficiente, la desembozada dictadura), el gran “derecho a alterar o de abolir” fue escamoteado. Como si se pudiera encharcar la realidad por siempre; encadenar el viento; oprimir indefinidamente con una horma la vida, todo para amparar el gran despojo en beneficio de alguien. Decía Estable:

“Quiero aquí hacer reflexiones sobre un hecho, relacionado con el derecho de propiedad: **En todas partes del mundo el delito más frecuente es el robo.**

“El derecho de propiedad está siempre en crisis?...”

“El ladrón es, según lo definiera Rafael Barret, un financista impaciente. Pero existen dos formas de robo: el directo y el indirecto. El primero es castigado por las leyes de todos los países; el segundo no, salvo que se trate de una probada estafa, modalidad intermedia entre el robo directo y el indirecto.

“Derecho de propiedad y propiedad sin derecho... cuánta gravísima confusión! Necesario es hacer siempre la distinción fundamental, aunque no siempre es fácil, entre derecho de propiedad y propiedad sin derecho.

“En todas las naciones, el robo directo se juzga un delito por ataque al derecho de propiedad; es legalmente punible en todas partes; mientras que no sucede lo mismo con el robo indirecto, salvo en el caso de probada estafa. El robo indirecto en sus múltiples **formas miméticas de derecho de propiedad**, no sólo no es sancionado sino que suele ser protegido por las leyes acaso jurídicamente sabias, pero moralmente condenables”.

Y todo esto es carga de dinamita. Porque en el alma del pueblo, en el hombre, elemento permanente, el elemento esencial, el derecho artiguista no ha perecido: espera. Sobre todo, cada vez que los gobiernos, como el de Fernando VII, abdiquen de hecho y hasta de derecho ante la intervención extranjera y los intereses de las minorías.

Bajo el signo señalado nació la Constitución Naranja. El pueblo la votó porque creyó en la prédica de sus defensores que prometían un gobierno capaz de **“asegurar su propia felicidad”**. Con este fin, otorgó poderes excepcionales a un eventual Presidente providencial. Hoy, las clases dominantes no están tampoco satisfechas. Y vulnerando su propia Constitución “salvadora”, imponen indebidamente las Medidas Pronotas de Seguridad, arrasando con las conquistas elementales de un régimen democrático-burgués, ni por asomo socialista. Búsque aquí el Sr. Jefe de Policía a los autores de la subversión. Y no espere el inocente legalista que le digan: **“Esto es una dictadura; esto es un asalto”**.



¿QUE HACER EN TALES CIRCUNSTANCIAS?

¿Qué hacer entonces el educador que está enseñando en clase una Constitución, unos principios y derechos que el Gobierno viola? ¿Qué hacer el maestro, el profesor, ante una juventud tan empinada y consciente?

Como dos grandes manos que lo empujan, los acontecimientos ponen al educador en medio de la escena. La mirada de todo el pueblo, de sus alumnos que combaten y mueren en las calles, le prohíbe la neutralidad, la indefinición, la indiferencia.

Para quien no ha previsto esto, para quien rechaza la realidad de que estamos en medio del cambio, para quien "no se quiere meter", esta compulsión le colma de confusión y malestar. A veces sigue a la gran falange que combate, hasta con alegría; a veces traiciona buscando apoyo en los enemigos del progreso, en esa morralla que manifiesta toda la gama de miserias del ser humano, todas sus carencias morales, toda la suciedad y todo lo mezquino.

Bien es cierto que a esto se llega en nombre de la libertad individual, falsamente contrapuesta a la acción en común. Un libre albedrio que termina siempre por transformar al individuo en juguete de influencias contrarias a sus intereses. Porque si nadie es libre sino en la medida en que es capaz de aprovechar en su favor la necesaria y forzosa consecuencia de los fenómenos naturales o sociales, es claro que nadie puede realizarse en si aisladamente, sino en sociedad, en grupo inspirado en motivos superiores. Como decía el autor francés, la locura del Quijote es tal porque quiere enfrentar el mundo en soledad.

SOMOS LOS MAS FUERTES

Esa masa confusa y temerosa es el espollo principal de la gran fuerza de los educadores. Porque el enemigo dentro de filas, el vendido, el preparado en el Instituto Norteamericano de Educación Sindical (I.U.E.S.) a tantos dólares por clase, ése es despreciado hasta por sus mandantes y carece de peso en la clase de los que educan en la dignidad. También hay que educar al educador. Demostrarle en los hechos que en el proceso del país, pese a derrotas eventuales, la historia está, como en toda América Latina, en el mundo, definida. La bru-

talidad de las MPS nos ayudan a mostrarle las cosas que han perclitado, las que están en camino de desaparecer, las que están naciendo.

La militancia responsable, alegre, ardorosa de los jóvenes educadores y estudiantes, la experiencia y firmeza de los viejos cuadros, es sostenida por el avance histórico, y constituyen la fuerza clarividente, la conciencia despierta, el elemento decisivo. Su tarea es la de unirse entre sí y unir al pueblo, integrarse a los demás trabajadores, edificar una fuerza en torno al común ideal de las libertades y el progreso, una fuerza que se vea.

La tarea es difícil y requiere paciencia y comprensión. Pero será cumplida. Ni una década nos separa de los días en que los maestros y los profesores no se atrevían a desfilar con un cartel en las manos. Ayer no más, cientos de maestros han sido golpeados y gaseados por la policía en pleno centro de la ciudad.

La consigna era la misma, la que nos toca a todos desde jardinería a Universidad: "Escuela Pública, Escuela Pública".

En el centenario de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular; en el año de los Derechos del Hombre, la cuestión esencial, la alternativa artiguista sigue planteada, y hay que responder porque es el tiempo del desenlace. Nosotros respondemos por sí, por la vida, por lo que nace y crece, a esta cuestión definitiva.



profesión habitual del gobierno:
la violación de la Constitución

ADOLFO AGUIRRE GONZALEZ

Uno de los más prestigiosos juristas
[franceses, actuales,
ha dicho,
—y ha dicho bien—,
que hoy día la Democracia es una filosofía,
una religión,
una manera de vivir;
y sólo accesoriamente,
una forma de gobierno.

Que no hacen una Democracia
los artículos de una Constitución
y menos aún las costumbres políticas
relativas a la formación o a la caída de
[un Gabinete;
porque la técnica jurídica,
—en última instancia—
no es más que una superestructura
que no tiene sentido ni solidez,
sino en función de la adhesión de la
[colectividad.

En estos tiempos aciagos
que estamos viviendo,
—que el país entero está viviendo—
estas consideraciones del jurista francés
adquieren una relevancia inusitada.

Porque a nadie puede pasar inadvertido,
porque a nadie puede escapar,
que entre las múltiples facetas de la
[crisis nacional,
una de ellas
—y no, por cierto, de escasa significación—
es la de la pérdida de la filosofía
[democrática
y el desconocimiento sistemático
de las prescripciones consagradas
en el ordenamiento jurídico de la
[República,
por parte de las autoridades públicas.

Porque la verdad es,
porque lo cierto es,
que desde el mismo instante que asumió
[el Poder,
este Gobierno,
el elenco gubernamental,
hizo de la violación y el desconocimiento
[de la Constitución
su profesión habitual,
su filosofía,
su estilo de vida
y hasta su religión.

La violó y desconoció,
cuando recabó el asesoramiento
de la Oficina de Planeamiento y
para la redacción del Presupuesto
[Presupuesto
[Nacional],

sin constituir previamente,
como lo manda la Carta Fundamental,
las Comisiones Sectoriales
con representantes de los trabajadores
y de las empresas públicas y privadas.

La violó y desconoció,
cuando al designar a los Directores de los
[E. A. y S. D. (1)
se despreocupó totalmente de que reunieran
las condiciones personales, funcionales y
[técnicas
que exige la Carta Fundamental.

La violó y desconoció,
cuando prohibió reuniones o modificó sus
[itinerarios
sin que existieran las razones de salud,
seguridad y orden público
que prevé la Carta Fundamental.

La violó y desconoció,
cuando en todas las ocasiones que integró
[el Gabinete,
adjudicó los Ministerios
sin preocuparse de que sus titulares
contaran con el apoyo parlamentario
que determina la Constitución.

La violó y desconoció,
cuando sancionó a funcionarios públicos
[y privados,
poniéndolos a disposición de la Justicia
por ejercer el derecho de huelga
[consagrado en la Carta Fundamental

La violó y desconoció,
cuando remitió al Parlamento,
bajo la calificación de Ley de Urgencia,

media docena de leyes referentes a los
[temas más variados,
desconociendo la letra y el espíritu de este
[instituto.

La violó y desconoció,
cuando integró con sus candidatos
el Directorio del Banco de Previsión Social,
omitiendo convocar a elecciones de
[representantes
de los afiliados activos y pasivos de las
[Cajas
y de las empresas contribuyentes,
como lo manda la Carta Fundamental.

La violó y desconoció,
cuando disolvió grupos políticos y clausuró
[periódicos
con absoluta prescindencia
de los supuestos establecidos por la Carta
[Fundamental
para que la decisión pueda adoptarse.

(1) Entes Autónomos y Servicios
Descentralizados

La violó y desconoció,
cuando suscribió acuerdos y cartas,
redactados por potencias y entidades
[extranjeras],
desconociendo y despreciando la norma
[constitucional]
que dispone que la Soberanía
existe radicalmente en la Nación,
y que a ésta compete el derecho exclusivo
de establecer el orden jurídico de la
[República].

Finalmente,
para no aburrirlos
porque la lista es muy larga—
ha violado y desconocido la Constitución
con ese insólito, inaudito decreto
del 24 de junio
por el cual se moviliza a los funcionarios
del Banco Central y del Banco de la
[República],
sometiéndolos al régimen de la ley
de Instrucción Militar
de julio de 1940.
En ocasiones anteriores,
hemos tenido oportunidad
de examinar y analizar,
—desde la Cátedra, la tribuna y la prensa—
los múltiples y variados casos
en que el Gobierno que asumió el Poder
el 1º de marzo de 1967
violó y desconoció la Constitución
que él mismo reclamó y obtuvo de la
[ciudadanía]
en la jornada plebiscitaria de noviembre
[de 1966].

No es éste el momento de volver sobre
este tema.

Pero sí es el momento de hacerlo
sobre el decreto del 24 de junio,
por cuanto no sólo constituye,
como hemos dicho,
un acto insólito e inaudito,
sino que, además,
configura una situación
que está gravitando dramáticamente
sobre la vida actual
de toda la población de la República.

LA MOVILIZACIÓN DE LOS BANCARIOS

¿Qué decir de la movilización de los empleados del Banco Central y del Banco República?

Veamos las cosas sin pasión y con método.

- 1) La movilización de los funcionarios de los Bancos Central y República, según el decreto del 24 de junio, está fundada en los Arts. 8 y 27 de la ley N° 9943;
- 2) La ley N° 9943, de 20 de julio de 1940, es la ley denominada "Ley de Instrucción Militar".
- 3) Del análisis de los artículos mencionados, surge concretamente lo siguiente:
 - a) que los funcionarios de la Reserva Territorial —que son aquellos que están entre los 46 y 60 años— pueden ser movilizados para los siguientes fines:
 - para asegurar el funcionamiento de los servicios indispensables a la vida del país y de los Ejércitos;
 - para constituir tropas de operaciones;
 - b) que dichos funcionarios quedan sujetos a la jurisdicción disciplinaria y penal militar en los casos siguientes:
 - durante las horas en que reciban instrucción militar;
 - cuando sean movilizados para desfiles o maniobras;
 - en caso de Medidas Prontas de Seguridad.

Y bien; si coordinamos el contenido de estos artículos con el de otros del mismo texto legal;

y si, además, tenemos en cuenta el momento histórico que se estaba viviendo en julio de 1940, es dable inferir las condiciones siguientes:

- 1) Que la ley N° 9943, elaborada en pleno apogeo del conflicto bélico mundial, y al influjo de una psicosis colectiva de temor ante una invasión nazi-fascista, fue dictada pura y exclusivamente, tal como surge de su

Art. 1º, para crear a todo uruguayo "la obligación de defender "militarmente a la República y de "cumplir con el régimen legal de "instrucción militar que lo habilite "para tal fin" (es decir: el de defender militarmente la República);

- 2) Que, por consiguiente, la movilización de la Reserva Territorial a que refiere el Art. 8º de la ley, sólo puede ser encarada y dispuesta en función de la defensa militar de la República; o sea, más concretamente, y de acuerdo con las propias expresiones de la ley, para "constituir tropas de guarnición "fuera de la zona de operaciones", o "asegurar el funcionamiento de los "servicios indispensables a la vida "del país y de los Ejércitos", en tanto, y siempre y cuando, lo exija "la "defensa militar de la República";
- 3) Que, de igual manera, la sujeción de los ciudadanos que menciona la ley "a la jurisdicción disciplinaria y penal "militar", en los casos de Medidas Prontas de Seguridad, sólo puede referirse a "los casos de ataque "exterior, graves e imprevistos", por cuanto son estos casos, los que suponen la necesidad de "defender militarmente "la República".

Pero, además, de ilegal, el decreto del 24 de junio es inconstitucional:

- 1) Porque sujeta a los funcionarios movilizados "a la jurisdicción "disciplinaria y penal militar", cuando, según el Art. 253 de la Constitución "la jurisdicción militar queda limitada a los "delitos militares y al caso de "estado de guerra".
Y hasta el menos sagaz e inadvertido de los ciudadanos del país, sabe perfectamente bien que en las circunstancias actuales no hay estado de guerra y, por ende, mal puede hablarse de delitos militares por parte de particulares;
- 2) Porque el propio texto de la ley 9943, establece, en función de su contexto normativo, tal como hemos visto, que la movilización puede disponerse, únicamente en caso de Medidas Prontas de Seguridad derivadas de un ataque

exterior, grave e imprevisto y para la defensa militar de la República. Y hasta el menos sagaz e inadvertido de los ciudadanos de la República, sabe perfectamente bien que las Medidas Prontas de Seguridad actualmente vigentes han sido dispuestas invocando el supuesto de una conmoción interior, y no un ataque exterior que requiera la necesidad de defender militarmente la República.

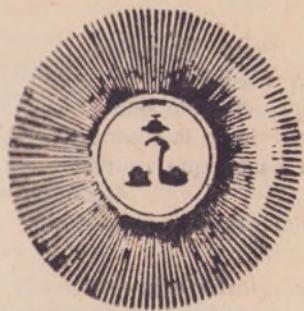
Podría decirse mucho más respecto a este tema.

Pero creo que estas consideraciones alcanzan para inferir las conclusiones siguientes:

- 1) Que el decreto de 24 de junio está en contra de lo que establece el Art. 253 de la Constitución, por cuanto somete a los funcionarios de los Bancos Central y República a la jurisdicción disciplinaria y penal militar, sin que exista "estado de guerra", ni pueda incurrirse, por tanto, en "delitos militares", por parte de dichos funcionarios;
- 2) Que el decreto de 24 de junio es ilegal, por cuanto dispone la movilización de los funcionarios de los Bancos Central y República, en base a lo dispuesto en los Arts. 8º y 27º de la ley N° 9943, sin que se dé en los hechos ninguna de las hipótesis previstas en ellas, ya que:
 - a) no se da la situación de asegurar el funcionamiento de los servicios indispensables a la vida del país y de los Ejércitos (no debe olvidarse que los servicios comerciales del Estado son actividades reconocidas unánimemente como secundarias del Estado, y no como cometidos esenciales del Estado);
 - b) no se da, tampoco, la situación de constituir tropas de guarnición fuera de la zona de operaciones; (desde que, como es obvio, no existen estas zonas);
 - c) no se da, además, la situación de movilización para desfile o/y recibo de instrucción militar ni de maniobras;

EL DECRETO QUE IMPLANTÓ

MEDIDAS DE SEGURIDAD



- d) no se da, finalmente, el caso de ataque exterior, grave e imprevisto, que imponga la necesidad de defender militarmente la República.

Acotación final: No está demás tener presente, por lo que coadyuva a ilustrar sobre el sentido y finalidad de la ley, como surge de su Art. 1º, que en el Registro de Leyes y Decretos de 1940, luego del título "Instrucción Militar", con que se distingue y denomina a la ley N° 9943, se establece expresamente:

"Se da a los ciudadanos la obligación de "defender la República determinándose "cómo deben prepararse".

lo que está gritando que en el sentir colectivo del legislador, sólo cupo la idea de estructurar un régimen de derecho destinado exclusivamente a la defensa militar de la República, sin tener en cuenta para nada su utilización en otros menesteres que no fueran esos.

Hemos hablado del decreto del 24 de junio que dispuso la movilización de los [funcionarios de los Bancos Central y República.

Pero es el caso, ahora, de plantearse la misma cuestión respecto al decreto del 13 de junio, que implantó las Medidas [de Seguridad,

por cuanto,
no debe olvidarse,
que el de 24 de junio se basó en él
para fundamentar sus disposiciones.

Examinemos y analicemos,
como en el caso anterior,
desapasionadamente y con método,
los problemas de Derecho
involucrados en el decreto de 13 de junio.

Según la Constitución,
corresponde al Poder Ejecutivo tomar
[Medidas Prontas de Seguridad
en los casos graves e imprevistos
de ataque exterior o conmoción interior,
dando cuenta a la Asamblea General,
dentro de las 24 horas,
de lo ejecutado y sus motivos,
estándose a lo que ésta resuelva.

El sistema establecido por la norma
[constitucional
consagra una excepción
al régimen consagrado por la Carta
[Fundamental
en materia de Derechos, Deberes y
[Garantías.

La solución de principio, en efecto,
es que tanto los derechos enumerados en
[la Constitución
como los que son inherentes a la
[personalidad humana
o se derivan de la forma republicana de
[gobierno,
constituyen el patrimonio común
de todos y cada uno de los habitantes de
[la República,
y que nadie puede ser privado de ellos,
ni del derecho a ser protegido en su goce
[por el Estado,
sino cuando una ley nacional así lo
[estableciere
por razones de interés general.

Siendo, pues, las Medidas de Seguridad, un [régimen de excepción.
tanto la interpretación relativa
a la existencia y valoración de los supuestos
[de hecho
invocados para su adopción,
como lo referente a la proyección y
[alcance de las mismas,
deben sujetarse a la aplicación
de un criterio restrictivo.

Por consiguiente,
la facultad que la norma
sustrae al Poder Legislativo
y atribuye excepcionalmente al Poder
[Ejecutivo,
—es decir: la facultad de privar, suspender
o limitar los derechos individuales.
[económicos y sociales—
sólo podría ser utilizada por el Poder
[Ejecutivo,
de una manera constitucionalmente
[inobjetable,
cuando los hechos invocados para decretar
las Medidas Prontas de Seguridad,
se ajusten rigurosamente a los requisitos
enumerados en el texto constitucional.

Y bien:
¿cuáles son los requisitos enumerados en
el texto constitucional?

Un análisis del texto constitucional
evidencia que la norma,
en principio,
refiere la posibilidad jurídicamente válida
de que el Poder Ejecutivo tome Medidas
[Prontas de Seguridad,
a dos situaciones perfectamente
[diferenciadas:
ataque exterior o conmoción interior.

No es menester que ambas se den
[conjuntamente.

Aún cuando la conmoción interior
no derive de un ataque exterior;
o producido el ataque exterior,
no se origine una conmoción interior,
el requisito que posibilita la adopción
[de las Medidas
debe entenderse como correctamente
[configurado.

Sin embargo,
si nos sujetamos a lo que estrictamente
[dispone la Constitución,
esta sola realidad de hecho
—ataque exterior o conmoción interior—
no basta.

Para que el Poder Ejecutivo
pueda tomar Medidas Prontas de Seguridad
se hace imprescindible que
el ataque exterior o la conmoción interior,
constituyan casos que reúnan
[simultáneamente
la calidad de: graves e imprevistos.

Si el ataque exterior o la conmoción interior
configuran casos graves pero previsibles:
o si, por el contrario,
fueran imposibles de prever pero carecen
[de gravedad,
no hay constitucionalmente ninguna
[imposibilidad
de que el Poder Ejecutivo
pueda adoptar Medidas Prontas de
[Seguridad.

La privación, suspensión o limitación
de los derechos individuales, económicos
[o sociales
sólo podría operarse por la vía del Poder
[Legislativo, mediante
la sanción de las leyes que estimare
[convenientes
por razones de interés general.

Ahora bien:
las Medidas Prontas de Seguridad
establecidas por el decreto de 13 de junio,
¿responden a las exigencias constitucionales
que acabamos de mencionar?

Descartada,
por razones obvias,
la hipótesis del ataque exterior,
no cabe otra alternativa
que considerarlas en función de la existencia
de un caso grave e imprevisto de conmoción
[interior.

Y bien:
por sus antecedentes históricos,
por su interpretación doctrinaria,
y hasta por la propia acepción gramatical
[de las palabras,
resulta a todas luces inadmisible

pretender que las situaciones invocadas
[por el decreto
constituyen un caso de conmoción interior.

Si por conmoción interior debe entenderse
—por su naturaleza y definición conceptual—
un tumulto o alteración
derivada de una subversión que hace peligrar
la estructura del Estado,
o la estabilidad de los órganos de Gobierno,
o la vigencia del orden jurídico de la
[República,

no cabe,
no puede caber la menor duda
de que en las circunstancias presentes,
no puede hablarse de conmoción interior.

Las actividades desarrolladas
por ciertos sectores de la Administración
[Central,
de los Entes Autónomos,
de los Servicios Descentralizados
y de los Gobiernos Departamentales,
no han consistido,
en última instancia,
más que en el ejercicio de un derecho
[gremial

—el derecho de huelga—
que expresamente les reconoce la
[Constitución.

Y a nadie puede ocurrirselo
—sensata y honradamente—
por menos que sepa de Derecho,
que el ejercicio de un derecho entraña,
—en ningún caso—
un hecho susceptible de ser calibrado
como capaz de crear una conmoción.

A su vez,
la lucha de los estudiantes
contra la suba del boleto,
—fuera de aquellos actos delictivos
fácilmente reprimibles por la policía del
orden y la
seguridad por medio de los mecanismos
[normales—
tampoco puede
—sensata y honradamente—
calificarse de actividad subversiva
capaz de generar una conmoción interior
de tal naturaleza
como para hacer peligrar las instituciones,
el orden jurídico del Estado,
o la estabilidad de los Gobernantes en sus
[cargos—.

La misma conclusión corresponde inferir
con relación al requisito de la
[imprevisibilidad.

Parece claro
que así como no puede hablarse de
[conmoción interior,
tampoco cabe argumentar su carácter de
[imprevista.

Porque, precisamente,
si había algo que no podía escapar
a la previsión del Poder Ejecutivo,
era la declaración de huelga de grandes
sectores de funcionarios públicos;
sobre todo,
y especialmente,
teniendo en cuenta que desde hacia
[muchos meses
esa posibilidad era tema de
discusiones públicas en el seno de los
órganos directivos de los Sindicatos
y toda la prensa se ocupaba del tema
adjudicándole amplia y permanente difusión.

Finalmente,
en lo que tiene relación con la gravedad
[de la situación,
caben las mismas consideraciones negativas.

Es cierto que el concepto de grave
implica una materia predominantemente
[subjetiva,
y, por consiguiente, discutible u oponible.

Pero es el caso
que el propio Poder Ejecutivo es el que,
de una manera terminante e
[incontrovertible,
se encarga de hacernos saber
que tal gravedad no existe,
al permitir la continuación de todas las
[justas deportivas
—football, basket-ball, ciclismo, carreras
[de caballos,
conmemoraciones nacionales, etc.—
hechos, todos ellos, respecto a los cuales
resulta evidente,
no sería admisible autorizar su realización
si la situación del país fuera verdaderamente
[grave.

DERECHO DE HUELGA

Digamos algunas palabras sobre el derecho de huelga.

Como todos saben, en nuestro Derecho Constitucional la huelga está consagrada como un derecho gremial.

La disposición constitucional que tal cosa establece data de la Carta de 1934, y su texto pasó sin variantes hasta la [actual por las Constituciones de 1942 y 1952.

Desde sus orígenes hasta el año 1953 se discutió si el derecho gremial de huelga amparaba a los funcionarios públicos; o, dicho de otra manera: si era licita o legítima la huelga de los funcionarios del Estado.

Profesores de prestigio —como Carbajal, Sayagués y Jiménez de Aréchaga— sostuvieron desde sus cátedras la tesis de la ilicitud de la huelga de los funcionarios públicos.

Sin embargo, luego de 1952, y también como consecuencia de la renovación que fue operándose en el elenco docente de la Facultad de Derecho, se produjo un cambio de orientación; y lo cierto es, que hoy día, con algunas variantes de enfoque, puede afirmarse que todos los profesores de Derecho Público sostienen la licitud de la huelga de los funcionarios públicos.

El Dr. Aníbal Barbagelata, —como profesor titular de Derecho [Constitucional—

El Dr. Alberto Ramón Real —como profesor titular de Derecho [Administrativo—

El Dr. Francisco De Ferrari —como profesor titular de Derecho [del Trabajo—

El Dr. Mario Cassinelli —como profesor titular de Derecho

[Público—

El Dr. Bayardo Bengoa —como titular de Derecho Penal— todos, unánimemente, insisto, con variantes de enfoque, están de acuerdo en que el derecho de huelga ampara a los [funcionarios públicos.

Paradojalmente, frente a esta situación, los Gobiernos blancos y colorados, han mantenido la tesis contraria.

No voy a aburrir a Uds. repitiendo argumentos que ya conocen.

Me permito, solamente, en apretada síntesis, expresar lo siguiente:

- 1) La huelga es un derecho reconocido expresamente a los gremios;
- 2) Los gremios se organizan en sindicatos, los cuales constituyen una asociación libre de personas de la misma condición y de la misma profesión o de profesiones y oficios similares o conexos, constituida para el estudio, mejoramiento y defensa de sus intereses comunes;
- 3) Dentro del género sindicato, la especie concreta denominada sindicato gremial, es la que está formada por trabajadores de la misma profesión u oficio o profesiones similares;
- 4) Los funcionarios públicos están organizados en múltiples sindicatos gremiales, por cuanto constituyen técnica y conceptualmente trabajadores, y sus organizaciones sindicales gremiales son personas jurídicas reconocidas por el Estado.
- 5) A su respecto la Constitución no establece sino una sola restricción: no podrán constituirse esas agrupaciones con fines proselitistas utilizando las denominaciones de las reparticiones públicas; es decir, sólo podrán actuar con esas denominaciones cuando se trate de actividades exclusivamente gremiales.

No se precisa ser un zahorí para percibir que si la huelga es un [derecho gremial, y los funcionarios públicos están organizados como gremios, la huelga es un derecho que están facultados para ejercer cuando lo estimen conveniente.

Pero hay más, todavía:

La Constitución de 1952, agregó un nuevo [inciso al Art. 65.

—que pasó sin modificaciones a la actual [Constitución por el cual se reconoce expresamente:

- 1) que entre las autoridades de las entidades u organismos estatales y sus empleados y obreros pueden existir desinteligencias;
- 2) que para estos casos, la ley puede [disponer la formación de órganos competentes para entender en esas desinteligencias;
- 3) que la ley puede, también, establecer los medios y procedimientos que podrá emplear la autoridad pública para mantener la continuidad de los servicios.

No se precisa indagar muy a fondo para comprender que este texto [constitucional

está reconociendo

—sin ambages ni circunloquios— que la continuidad de los servicios públicos puede verse resentida por las desinteligencias [surgidas

entre las autoridades estatales y sus [empleados y obreros;

pero la interrupción de los servicios [públicos

únicamente puede producirse como [consecuencia

de paros y huelgas; en consecuencia, pues, no pueden cabrer dudas que toda la situación prevista por esta norma constitucional, parte, inevitablemente, incuestionablemente, del supuesto de que los funcionarios públicos pueden hacer —porque tienen derecho [a ello—

paros y huelgas, como consecuencia de desinteligencias con [las autoridades;

y por eso, precisamente, facilita al legislador para que establezca lo que estime conveniente para hacer frente a los problemas que surjan durante los paros y las huelgas.



Todo esto sería más que suficiente para dar el punto por definitivamente [liquidado.

Sin embargo, hay algo más; y este algo más, no es nada desdeñable [por cierto.

En el año 1953, por la ley N°12.030, de 27 de noviembre, el Uruguay aprobó una serie de Convenios adoptados por la Conferencia Internacional [del Trabajo.

Y bien:
entre esos Convenios está el N° 87, que en su Art. 9º establece que el legislador nacional determinará hasta qué punto se aplicarán a las fuerzas armadas las [garantías que el Convenio establece en resguardo de [libertad sindical, dentro de la cual, como es elemental, la huelga no es más que un aspecto.

Para decirlo con palabras del Profesor [De Ferrari —a quien nadie podrá sospechar de [izquierdista— dicho Convenio considera incuestionable que la libertad sindical y el derecho de [huelga, alcanzan a los funcionarios públicos de [carácter civil, y deja en libertad a los Estados componentes [de la O.I.T. para que extiendan o no esos beneficios, a las fuerzas armadas.

La ratificación parlamentaria uruguaya importa, pues, una declaración legislativa favorable a la huelga de los funcionarios [públicos, razón por la cual no parece admisible que se pueda tener dudas sobre la [existencia de este derecho en nuestro ordenamiento [positivo.

DECRETO DE CONGELACIÓN DE PRECIOS Y SALARIOS

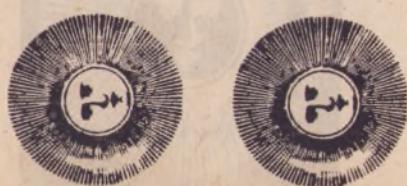
Queda el decreto de 28 de junio de congelación de precios y salarios.

¿Qué establece en concreto este decreto?

Dejando de lado los aspectos relacionados [con los precios y ciertos ingresos, —no porque no sean importantes, que lo son y en alto grado—, el decreto establece, lisa y llanamente, que se instituye un régimen extraordinario y transitorio, por el cual se estabilizan los salarios a la cifra o monto vigente al 26 de junio [de este año.

Y bien:
en esta materia, la Constitución actual, consagra algunas disposiciones, por cierto, que muy claras y terminantes:

- 1) El trabajo está bajo la protección especial de la ley;
- 2) A la ley corresponde reconocer, a quien se hallare en una relación de trabajo o servicio, como obrero o empleado, entre otras cosas, la justa remuneración;
- 3) Requerirá la iniciativa del Poder Ejecutivo todo proyecto de ley que fije salarios mínimos, los cuales no podrán ser aumentados, pero sí disminuidos, por el Poder Legislativo.
La simple lectura de las normas constitucionales, permite inferir estas conclusiones:
 - a) Todo lo relacionado con el tema de los salarios compete al Poder Legislativo, actuando en el ejercicio de la función legislativa;
 - b) El Poder Ejecutivo sólo está facultado para tomar la iniciativa en materia de proyectos de ley —es decir: de proyectos que deben ser sancionados por la Asamblea General— relacionados con la fijación de salarios mínimos;



- c) Ni por iniciativa del Poder Ejecutivo, ni por iniciativa de cualquiera de las Cámaras, pueden aprobarse leyes que interfieran, perturben o impidan fijaciones de salarios que estén por encima de los salarios mínimos, porque los textos constitucionales son claros respecto
- a que el trabajo está bajo protección de ley y ésta debe asegurar la justa remuneración de los trabajadores;
 - y porque la competencia adjudicada por el constituyente al legislador refiere exclusivamente a la fijación de salarios mínimos, dejando, como es lógico, absoluta libertad para la fijación de cualquier tipo de salarios por encima de los mínimos establecidos.

Este sistema, como es muy fácil de comprender, es el que ha permitido hasta ahora, y seguirá permitiendo en el futuro, la aplicación de mecanismos o [procedimientos como el del Consejo de Salarios y los [Convenios Colectivos, los cuales, como todos Uds. saben, son mecanismos o procedimientos establecidos por la ley, en base, precisamente, a estas disposiciones constitucionales que, en lo sustancial, ya existían en las Constituciones anteriores.

Ahora bien:

¿Cómo se concilia todo esto con el decreto del 28 de junio que establece la congelación de salarios?

No es menester ser perito en Derecho, sino, simplemente, saber leer,

para comprender, que el decreto de 28 de junio —en tanto estabiliza los salarios— es totalmente inconciliable con el sistema o régimen constitucional que se acaba de ver.

El orden jurídico del Estado tiene una estructura jerárquica a virtud de la cual las normas de derecho de inferior jerarquía no pueden derogar, desconocer o soslayar normas de Derecho de jerarquía superior.

En este orden de cosas, las normas constitucionales son las [superiores, luego vienen las normas legales y, por último, las normas administrativas.

Por consiguiente, así como una ley no puede modificar o [desconocer lo que establece una norma constitucional, de igual manera, y por los mismos [fundamentos, una norma o decisión administrativa, no puede violar o contradecir una norma legal, ni, por supuesto, una [norma constitucional.

El decreto del 28 de junio constituye, desde el punto de vista [técnico-jurídico, un acto tipicamente administrativo: vale decir, un acto jurídico que, por esencia y definición, sólo puede reputarse y admitirse como [válido, en la medida que se acomode y respete el orden jurídico superior; o sea: el orden jurídico establecido por la Constitución y por la ley.



Como hemos visto,
el decreto del Poder Ejecutivo del 28
[de junio,
—en tanto congela salarios—
no respeta ni se acomoda
a lo que en esta materia
establecen la Constitución y las leyes.

Mejor, todavía:
estatuye un régimen o consagra un sistema
totalmente opuesto y violatorio
a lo que en punto a salarios
disponen la Constitución y las leyes.

Por consiguiente:
si los principios más elementales de
[interpretación jurídica
siguen valiendo,
si el razonamiento más elemental tiene
[vigencia,
no cabe más que una sola conclusión:
el decreto del 28 de junio,
en tanto dispone o impone la congelación
[de salarios
es flagrantemente inconstitucional e ilegal.

Es cierto que el Poder Ejecutivo,
en uno de los considerandos del Decreto,
para justificar su actitud,
invoca la existencia de facultades implícitas
que estima posee
como consecuencia de las Medidas Prontas
[de Seguridad;
pero este argumento carece de toda validez.
por cuanto, tal como ya se ha visto,

- 1) Las Medidas Prontas de Seguridad
actuales son inconstitucionales, porque
fueron tomadas sin que se dieran las
circunstancias de hecho que la Carta
Fundamental exige se configuren para
que puedan ser tomadas legítimamente;
- 2) porque, aún admitiendo en hipótesis, y
sólo en hipótesis, que se hubieran
dado, las razones invocadas en el texto
del decreto de 13 de junio, eran
absolutamente contrarias a las invocadas
ahora para justificar el congelamiento
de salarios;
ya que,
admitiendo hipotéticamente,
que hubiera una conmoción interior,
grave e imprevista,
ésta estaba tipificada
por la insuficiencia de los salarios
y sueldos, y no por su exageración.



Mal puede, pues, el Poder Ejecutivo,
sostener entonces que dicta este decreto
para resolver y liquidar una conmoción
[interna grave,
provocada por la insuficiencia de los
salarios y sueldos,
cuando por su texto
lo único que hace es tornar aún más
[insuficiente
la remuneración de los trabajadores.

En conclusión: los decretos del Poder
[Ejecutivo de
—13 de junio
—24 de junio y
—28 de junio
son totalmente inconstitucionales,
y culminan un proceso sistemático de la
desconocimiento y violación de la
[Constitución
instaurado por el Gobierno actual,
easi desde el primer día que asumió el Poder.
A no engañarnos:
la situación real del país,
es la de un Estado sujeto a un régimen
[de hecho:

Tarde o temprano,
alguien tendrá que escribir la historia
de este negro y dramático período de la
[República;
pero, sea cual fuere su opinión al respecto,
tendrá que reconocer que durante este
[negro y
dramático período,
el signo predominante ha sido
una forma de actuación por parte del
[Gobierno
que ha hecho escarnio, ludibrio y befa
[del derecho,
con la finalidad de apuntalar los intereses
[del imperialismo
y sus socios vernáculos, sacrificando para
ello
al país y sus trabajadores.

¿desarrollo en el uruguay?

ALFREDO GADINO

1. ¿Qué es el famoso "desarrollo"?

Juan Maestro ha oido mucho esta palabra y como no ve que pase nada a su alrededor que pueda llamarse de esa manera, está un poco perplejo.

Se puso a estudiar y encontró una definición que la mayoría de los técnicos aceptan: Desarrollo es el aprovechamiento máximo de todos los recursos que ofrece un país. Tales recursos son físicos y humanos. De allí una doble vía del desarrollo: el económico y el social, con toda una gama de conexiones e interrelaciones de esos dos aspectos.

Ningún país del orbe en el momento actual ha empleado al máximo sus recursos, o sea que ninguno ha alcanzado aún el desarrollo pleno; pero, de cualquier manera, podemos hablar de países desarrollados porque media una gran distancia entre las realizaciones de ellos y las del resto del mundo.

Hay aspectos económicos, demográficos, físicos y sociales que diferencian netamente a un grupo de naciones avanzadas de una gran mayoría de naciones pobres o empobrecidas.

El ingreso nacional y su distribución en la población, la estructura ocupacional de ésta los términos del intercambio comercial con el extranjero dan la pauta del avance o retroceso del país en el aspecto económico.

Los coeficientes de natalidad y mortalidad, la densidad de la población, su distribución por edad, son algunos de los aspectos demográficos que establecen diferencias entre los grupos de países.

En qué medida es empleado o desperdiciado el potencial de los recursos físicos o geográficos del territorio nos muestra la separación entre las posibilidades de utilización y el empleo real de esos recursos.

Por último, la superestructura social refleja en el estado cultural, sanitario, habitacional, etc., el grado de evolución de esa sociedad.

2. Situemos al Uruguay.

Empleando estos medidores debemos situar el Uruguay.

Vemos entonces que nuestro país tiene características sociales correspondientes a un país desarrollado (baja densidad de población, bajos porcentajes de natalidad y mortalidad, alta edad promedio de la población, escasa pobla-

ción en el campo, predominio de ocupados en el sector de servicios).

Pero a pesar de que presenta los caracteres aparentes de un país en evolución, la base económica no corresponde a esa situación, puesto que la producción se ha estancado desde hace décadas y el comercio internacional arroja déficits crecientes.

Esto no es un descubrimiento reciente. Hay gente en el Uruguay que lo viene diciendo desde hace 40 años. Pero no se le oyó. Se prefirió seguir cantando "Como el Uruguay no hay" con un optimismo frívolo y despectivo por todo lo que fuera un balance honesto de la realidad.

El razonamiento que hacían podría ser más o menos este: "Si los españoles crearon los latifundios en 1600 y desde entonces nos hemos aguantado así, para qué pensar en cambiar..."

Estadistas capaces que accedieron al gobierno, crearon, como su obra más preciada, esa armazón social que mencionamos, con una política liberal que le permitió vivir al Uruguay medio siglo de estabilidad seguido. Ese andamiaje hoy se deshace estallando —increíblemente, para muchos— en conflictos crecientes en cantidad e intensidad.

Aparece entonces la protesta de las masas de trabajadores que ven deteriorado día a día, su nivel de vida. Recién ahora todos ven la crisis. Y algunos acusan de la crisis a los trabajadores que entran en conflictos para defenderte de ella.

Pero las verdaderas causas de tal estado han quedado patentizadas en los concienzudos estudios y exhaustivas estadísticas de distintos organismos. Después que se han dado cifras irrevocables que prueban que el suelo ha dejado de ser un patrimonio nacional y que su falta de utilización es la enfermedad principal que corroa el país, tonto es ocultar la enfermedad y echar la culpa de la misma a las manifestaciones exteriores del mal.

3. Juguemos a las palabras cruzadas.

¿La gente sencilla debe hablar de estos temas? ¿O se deben dejar para que los "técnicos" demuestren en ellos su capacidad retórica?

Porque hay un arte del eufemismo, del des-

gasto de las palabras, del inventar giros que no suenan tan violentamente como atraso, miseria, subdesarrollo.

Van algunos ejemplos: Para no decir "países subdesarrollados" se dice "países de la periferia". Para no herir al latifundista que "trabaja" la décima parte de sus tierras, le dicen que "se debe estimular la maximización de los recursos naturales". Como no podemos estar en el cuadro de los países desarrollados, se inventa un nivel intermedio "en vía de desarrollo"; aunque para ser más exactos podrían colocar al Uruguay en una nueva categoría "en vías de subdesarrollo". Barranca abajo, diría directamente Florencio.

Mejor nos parece hablar claro para que toda la gente entienda, señalar las causas profundas de nuestro atraso y prepararnos a combatirlas en serio.

4. ¿Sirve el trabajo de la C.I.D.E.?

Promovida por la Revolución Cubana y la subsecuente Alianza para el Progreso, apareció en nuestro país la C.I.D.E. realizando un trabajo de recopilación de datos que configuró un aporte técnico muy valioso.

Pero al interpretar sus propios datos, no destacó, con suficiente discriminación lo fundamental de lo accesorio, cerrándose así, a la expectativa nacional que vió frustrado un trabajo promisorio. La posterior presupuestación de la C.I.D.E. y la integración de sus respuestas en el marco del más manido oficialismo terminaron en enterrar este experimento.

Para exemplificar con un solo aspecto, tomemos el pavoroso problema de la propiedad de la tierra.

Cifras de C.I.D.E.: 2.500 latifundios poseen el 44% de las tierras del país. 52.000 minifundios reúnen entre todos el 12% del total de tierras disponibles.

Más de la mitad del suelo nacional afectado por problemas de tenencia!



Y acá vienen las soluciones de C.I.D.E.: Investigación agrícola, servicios de extensión que promuevan nuevas fórmulas de trabajo, créditos para facilitar inversiones en el medio rural, mejorar vías de comunicación y condiciones de comercialización y... modificar las estructuras agrarias, para que los procesos citados no encuentren obstáculos.

Cualquier ser razonable diría: Empezar dando tierra a los trabajadores y por añadidura lo demás. Para la C.I.D.E. lo fundamental es... lo demás.

5. El subdesarrollo ¿perjudica a todos?

En lo inmediato, es evidente que no. Que la crisis y la miseria recaen sobre ciertos sectores de la población mientras que algunas personas aumentan desmedidamente su poder económico.

Es evidente, además, que las clases perjudicadas observan que cada vez tienen menos, por las mismas circunstancias que determinan que otros tengan cada vez más, y pasan de esa observación, a la conciencia de que no son la capacidad y el trabajo personales, lo que llevan a eso.

Algunos de estos perjudicados, a pesar de tener aclarado su pensamiento, quedan indiferentes; otros toman una actitud de crítica absoluta sin comprometerse con nada ni con nadie; otros, en fin, se unen a los grupos que actúan —de una u otra manera— contra esta situación, pidiendo un lugar para ser participes de la búsqueda y la construcción de una sociedad mejor.

Pero los privilegiados de hoy, tampoco se quedan quietos. Inventan fórmulas para aparecer, ellos también, como descontentos y deseados de cambios. Aunque los cambios que ellos preconizan sean de tal naturaleza que no ataquen sus intocables propiedades privadas.

Su fórmula es: "Mejorar las apariencias".

"¡Que cada rancho de América Latina tenga su servicio higiénico!". Así ridiculizaba el "Cne" esta posición. Descuido de las industrias básicas y su sustitución por industrias del confort; contratación de grandes empréstitos o emisiones gigantes de billetes sin respaldo para dar sensación de poderío; inversiones en empresas no redituables y sobre todo, discursos, muchos discursos.

Una palabra resume esta maniobra: "desarrollismo". Y tan hábiles resultan los propulsores del desarrollismo y disponen de tantos medios de información masiva, que la gente empieza a creer que también el desarrollo es mentira.

Por eso, la primera conclusión que saca Juan Maestro es: "El subdesarrollo atenta contra nosotros; debemos entonces bregar por el desarrollo".

Y por eso, también, es importantísimo conocer cuáles son las medidas de auténtico desarrollo: reparto de tierras y sus medidas anexas para que el mercado interno se incremen-

ñanza primaria posibilite hacer de la escuela un órgano democrático, ajustado a la realidad del país, de administración moderna y permeable a una tecnificación creciente en todos los órdenes.

Tan lejos estamos de un planteo así de real desarrollo, que la oficina montada para planeamiento, a gran costo, está calculando cómo aumentar las horas de permanencia del personal en el local escolar o cómo hacer más complicado el resumen estadístico anual de cada escuela.

Sin embargo, algunas de las puntualizaciones de la C.I.D.E. provocaron medidas parciales, pero positivas, tales como la creación de cargos para desdoblarse los primeros grados escolares.

Pero el grueso de los problemas que Juan Maestro palpó día a día y que las cifras de C.I.D.E. denuncian, no promueven las respuestas que su gravedad determina.

Con respecto a la intervención del factor educativo en el plan general de desarrollo del país, se ha criticado con razón, que las soluciones técnicas se han aislado del contorno humano que es su realizador y —en última instancia— su beneficiario.

¿Cómo se promueve la adhesión popular a un plan tecnicista, que no muestra beneficios rápidos y que el equipo de gobernantes que lo propone, no asegura que los rinda alguna vez?

El I.C.E.R., la conocida institución de maestros rurales, dice en su boletín N° 9:

"Tenemos razón los educadores para sentirnos alarmados por la escasa formulación que alcanzan, en los planes de desarrollo, los planes educativos en general, y en particular, la educación rural.

"Vamos a facilitar el surgimiento de un campesinado capaz de convertirse en el motor de anhelado cambio. ¿Cómo?

"El campo carece de servicios, el sector mayoritario de su población no disfruta de la "igualdad de oportunidades" que se menciona tan frecuentemente como carácter esencial de las democracias.

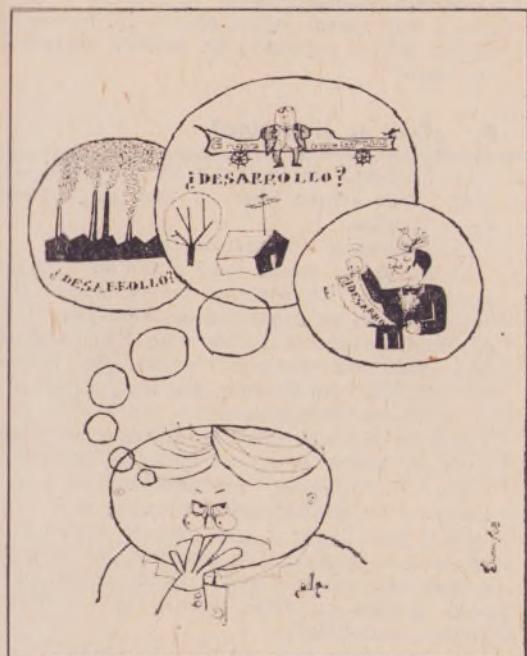
"El maestro rural sigue solo en medio de nuestros campos. Poco podrán él y su escuelita, enfrentando apenas un aspecto del complejo problema educativo, mientras la carencia de servicios esenciales afecta la base misma de su labor".

Con un planeamiento oficial a tan baja escala seguramente seguiremos en el subdesarrollo por mucho tiempo.

7. ¿Qué hacer por el desarrollo del país desde la escuela?

Hace 90 años Varela soñaba con cambiar el país difundiendo masivamente la educación. Este era, en su concepción, un elemento de renovación social.

Hace 30 años se entendía que la educación trasmisiva los valores admitidos por la sociedad en vigencia. Por lo tanto, el concepto predominante encontraba en la educación un elemento conservador de los valores creados o aceptados por una "élite" intelectual y social.



te verticalmente; control estatal del comercio exterior y de los recursos del ahorro que ahorra dan lucrativas ganancias a negocios extranjeros, para volcar esa masa de dinero en el montaje de industrias reproductivas; en fin, expandir y democratizar la educación.

6. ¿Planeamiento en la enseñanza?

La incorporación de las modernas técnicas de planeamiento al sector educativo permite la realización de un trabajo a gran escala, digamos, el repensar toda la organización educativa del país de modo de estructurar un plan orgánico para cumplir una meta insoslayable hoy: que se otorgue a cada ciudadano el máximo de educación que es capaz de recibir.

Un maestro uruguayo, que ha sido llamado por la UNESCO para dar su saber en otros países, clama en el desierto, desde hace mucho tiempo, acerca de la necesidad de establecer un Código de Educación, con una vertebración total, que establezca un sistema coherente, coordinado; un Código de Educación que para ense-

Más modernamente, la función de la educación en el proceso de desarrollo económico se pensó como la preparación para los roles ocupacionales que ese desenvolvimiento generaba.

Pero el desconocimiento que tenemos los uruguayos de nuestro propio destino económico es tal, qué no sabemos cuáles son las posibilidades de desarrollo y el equipo de dirigentes de la nación no optó nunca por un determinado sector de producción en el que el país debiera poner el acento. Por lo mismo, las autoridades educativas no supieron qué tipo de técnicos debían formar, ni en qué ramo ni en qué grado de capacitación.

El apoyo de los cuadros docentes al posible desarrollo quedó situado entonces, en el plano abstracto: Proporcionar mayores niveles de información, ejercer influencia en los problemas de la comunidad, fomentar la conciencia nacional, propagar una imagen real de la sociedad y una visión optimista del futuro, educar en la aceptación y en la búsqueda del cambio.

Para Juan Maestro esas fórmulas son vacías. Entiende mejor lo que le correspondió hacer cuando lee, por ejemplo, el Documento Final del Encuentro de Obispos de América Latina (Buga-Colombia, febrero de 1967): "Las grandes y urgentes tareas que competen a la educación en esta etapa convergen en la liberación de las energías creadoras de toda la persona humana, de un pueblo que, en su

mayoría, está aún en situación de dependencia económica, política y cultural, sometido a la arbitrariedad de grupos o intereses. La educación tiene hoy como gran tarea y desafío el cultivo de esta cultura popular, como condición del desarrollo dentro de la libertad".

Porque bien decía el maestro Julio Castro: "Hemos envejecido en la enseñanza y llegamos a esta simple conclusión: la reivindicación de las clases populares en materia educativa, no existe".

8. ¿Cuál es el camino?

La finalidad de la lucha es, entonces, muy clara. Pero, ¿cómo llegar a eso? El problema es de medios.

Juan Maestro está pensando mucho.

El mundo le ofrece toda clase de ejemplos para meditar. En América Latina, puede pensar qué pasa en Argentina, en Brasil, en Chile, en Haití, en Cuba... Fuerza Hispano-América están los caminos elegidos por Suecia, por la URSS, por España, por los países históricamente colonialistas...

Nuestro maestro piensa: ¿Por qué no puede Uruguay llegar a ser un país explotador de todas sus riquezas, industrializado y exportador de su producción a gran escala?

Pero para llegar a eso, ¿deberá o podrá reproducir el camino que siguieron los actuales países desarrollados del mundo occidental, o sea, en otras palabras, deberá tener una evolución capitalista?

¿O hay otras vías posibles de desarrollo para el Uruguay, para América Latina?

Acaso el desarrollo de algunos países poderosos se debió y se debe al mantenimiento de otras naciones en el atraso para poder comprarles barato y venderles caro?

Con más de la mitad de la población latinoamericana analfabeta, ¿se puede hacer una revolución tecnológica en nuestro continente?

¿Quién tiene interés en mantener esa masa de analfabetos, de mano de obra de jornal miserable, de esclavos mentales que vegetan en nuestros "cantegries", en las "villasmiseria" de Buenos Aires, en las "callampas" de Santiago, en los "morros" de Río o que dejan su vida como peones de estancia, de yerbales, de bananeras?

Sí. La pregunta ahora no es el fin. Ya todos lo conocen: Una sociedad humana donde el trabajo otorgue a cada hombre los medios adecuados para una vida digna, donde la cultura llegue a todos en el máximo posible, donde el amor sustituya a la hipocresía, donde la solidaridad que compromete tome el lugar de la caridad, donde la libertad física, económica, mental sea el patrimonio inalienable de cada hombre, donde la paz sea una consecuencia y una necesidad.

Sí. La pregunta ahora es qué camino. Y Juan Maestro no quiere ser una hojita que los vientos arrastren. Quiere ser protagonista de los hechos que pasen.

Juan Maestro está pensando mucho... Y se dispone a actuar.



uruguay:

una sociedad en retroceso

CURIEL

El año 1968 marca un jalón importante en la historia de la sociedad uruguaya. El país pasa por la peor crisis económica del siglo; las tensiones sociales se han visto agravadas; el diálogo que caracterizó períodos anteriores ha desaparecido; los partidos políticos tradicionales mayoritarios han dejado de cumplir sus funciones específicas; la Constitución y las leyes han sido violadas de continuo.

Comprender los sucesos acaecidos a mediados de 1968, significa comprender, entre otras cosas, el desmoronamiento de la economía uruguaya y por lo tanto la desaparición de un cierto "acuerdo social" tácito en su etapa de crecimiento.

A partir del trienio 1955-57 la economía uruguaya se caracteriza por:

a) un descenso en su producción que se refleja en una caída del ingreso real por habitante. Es decir, que en promedio, se produce menor cantidad de bienes y servicios y por lo tanto la población recibe menores ingresos.

b) La distribución del ingreso global del país se vuelve cada vez más regresiva. La estructura del reparto se modifica: los asalariados reciben cada vez menos; ya sea porque sus salarios están por debajo de las subas del costo de vida, ya sea porque cada vez tienen mayores dificultades de conseguir ocupación; los pasivos reciben cada vez menos, es decir su poder adquisitivo ha sufrido descensos considerables. Por otro lado, otros grupos sociales han aumentado su participación en dicho reparto: la clase alta rural, los exportadores, los especuladores vinculados al mercado financiero y los banqueros han visto mejorada su situación (a costa de los sectores asalariados y pasivos) gracias a su ubicación estratégica en la economía que les proporciona poder económico y poder político. Este poder político, a su vez, genera medidas económicas adecuadas a sus intereses.

c) El estancamiento y retroceso en la producción tiene nuevas consecuencias:

1) Un aumento considerable en la desocupación, principalmente de la mano de obra,

alcanzando cifras extremadamente elevadas que a mediados de 1968 superan fácilmente las 150.000 personas.

2) Una inflación acelerada, que en los últimos años se ve agudizada por las propias medidas económicas tomadas por los últimos gobiernos, pero dictadas desde el exterior.

3) Una intensificación de la dependencia con el exterior —que si bien es una constante en la historia del país— se ve agudizada en los últimos 10 años por el aumento de la deuda externa (principalmente con la banca norteamericana) y por la intervención del FMI en todas las medidas económicas trascendentales que el país pretende tomar.

Esta situación, a su vez, no es nada más que el reflejo de una estructura económica que obstaculiza toda posibilidad de salida para el país. Sus rasgos principales están dados por la presencia de latifundios y minifundios tan válidos en el sector agropecuario como en la industria y en la estructura de la banca privada. Detrás de los latifundios en el agro, fundamentalmente en la ganadería, se encuentra una clase alta rural que hace más de 50 años produce cada año la misma cantidad de carne y lana (rubros sobre los que se asienta toda la economía nacional por representar más del 80 % de las exportaciones). Pese a este estancamiento de la producción, su posición estratégica les ha permitido mantener o aumentar sus excedentes o ganancias reales, obteniendo del poder político precios adecuados para sus intereses. De esta forma representan un obstáculo insalvable para penetrar la tecnología moderna que permite aumentar la producción ganadera.

Detrás de los "latifundios" bancarios se encuentran empresas nacionales y extranjeras que han orientado sus colocaciones o préstamos de acuerdo a sus necesidades de ganancia que no siempre coinciden con las necesidades de crédito de los distintos sectores y ramas productivas.

Debe agregarse que en los últimos 10 años la banca ha deformado el sistema financiero del país. Esta deformación genera tres con-

secuencias: 1) las altas tasas de interés que en la actualidad alcanzan al 60% anual; 2) la necesidad de mantener sus ganancias a través de la especulación en moneda extranjera, siendo factores básicos de las continuas devaluaciones que ha sufrido el país en los últimos tiempos; 3) son el principal instrumento de las fugas de capitales, es decir ahorros que se generan en el país, que son producidos por los factores productivos instalados en el país, pero que no se invierten en el país sino que a través del sistema financiero, se envían a bancos suizos, norteamericanos, etc. (su monto actual alcanzaría para pagar la Deuda Externa que el Uruguay soporta en la actualidad).

Esta estructura financiera, donde predominan los grandes bancos nacionales y extranjeros representa otro obstáculo insalvable para comenzar un nuevo proceso de desarrollo.

La industria manufacturera también se caracteriza por la presencia de grandes empresas, verdaderos monopolios en sus ramas específicas y pequeñas empresas con bajos niveles de productividad. En esta estructura también predominan las grandes empresas, que son nacionales y extranjeras, pero totalmente dependientes del exterior por la tecnología introducida y por la falta de horizontes en el plano estrictamente nacional. El tamaño del mercado local —dos millones y medio de ha-

bitantes— impide producir en el país las materias primas y equipos que actualmente se importan. Los mercados internacionales están dominados por monopolios extranjeros que imponen su tecnología, sus precios y con los cuales no existen posibilidades de competir. Imposibilitados de sustituir importaciones para el mercado interno, de exportar productos no tradicionales —máxime que la integración latinoamericana es un problema político antes que económico— las posibilidades de la industria del Uruguay se limitan al aumento de su demanda interna y ésta a su vez, al dinamismo de otros sectores productivos (por ejemplo el agropecuario) y a la evolución de los salarios. En la medida que éstos no mejoran, la industria retrocede.

Detrás de esta estructura económica, aparece la dominación de ciertos grupos sociales que son factores de poder político y creadores de una estructura política que agudiza el retroceso de la producción, acelera la inflación, incrementa la desocupación, desmejora la distribución del ingreso e intensifica la dependencia con el exterior, para servir los intereses de los grupos sociales nacionales y extranjeros predominantes.

Este es el marco de los acontecimientos de 1968 que nos interesa estudiar.



Una política clasista que culmina en la congelación de salarios.

El seis de noviembre de 1967 se reinstala en el país la política económica dictada por el FMI, cuyos inicios se producen en 1959. Junto a una inusual propaganda que pretende mostrar que la "Nueva Política Económica" resolverá todos los problemas que aquejan al país se realiza una gran devaluación que lleva el tipo de cambio oficial de \$ 100.00 a \$ 200.00.

El objetivo esencial de esta política es combatir los factores inflacionarios, para que una vez alcanzada la estabilización de precios internos, el país comience espontáneamente una nueva etapa de desarrollo con la ayuda masiva del capital extranjero.

Los principales instrumentos de acción se reflejan en las siguientes medidas:

a) Total libertad cambiaria, es decir total

libertad de entrada y salida de capitales desde y hacia el exterior y total libertad de operaciones en moneda extranjera en el interior. Ello unido a una alta devaluación que estimule los precios internos de los productos de exportación y desestimule las importaciones para conseguir el equilibrio en el comercio exterior.

b) Retracción de la demanda interna para que no presionen sobre los precios internos y por lo tanto consigan descender el ritmo inflacionario a través de:

- 1) eliminación del déficit del gobierno.
- 2) limitaciones en la expansión del crédito interno.
- 3) descensos en el salario real de obreros y empleados (que representa alrededor del 80% de la población ocupada).

¿Cuáles fueron los resultados de estas medidas?

1) La alta devaluación, al igual que en el pasado no generó mayor producción; sólo aseguró precios elevados para los productos de exportación, es decir aumentó los precios de la lana, de la carne, del trigo. Esos aumentos se transmiten al resto de los productos agropecuarios y generan subas de precios internos de los productos alimenticios y de las materias primas provenientes del sector agropecuario.

Tampoco desestimuló las importaciones, porque estas son rígidas, deben traerse de cualquier manera, por más caras que sean. Las importaciones del país, son fundamentalmente combustibles, materias primas y bienes de capital que el país no está en condiciones de producir y que deben importarse para que el ritmo de producción no se detenga, para que las fábricas no se paralicen, para que los obreros no queden totalmente desocupados. Lo que si aseguró la devaluación, fueron precios más altos de estos combustibles, materias primas y máquinas y equipos importados, influyendo también en la suba de precios internos.

2) La alta devaluación permitió que los especuladores se desprendieran de sus reservas en moneda extranjera, satisfaciendo sus expectativas de ganancia, pero generando nuevas expectativas para el futuro, teniendo en cuenta los resultados que habían obtenido en sus ventas de moneda extranjera a \$ 200.00. Todo esto al amparo del régimen de libertad cambiaria.

3) La devaluación había beneficiado a la clase alta rural, (grandes productores de carne y lana), a los exportadores (en su mayoría empresas extranjeras), a los banqueros por la duplicación de los valores de sus reservas en moneda extranjera y a los especuladores de moneda extranjera (banqueros, ganaderos, comerciantes exportadores e importadores, industriales, etc.) Por otro lado, la devaluación proporcionó fáciles ingresos al gobierno —aumentos de detracciones, mayores ingresos por recargos o por impuesto a las ventas derivados de los mayores precios que ocasionó la devolución— para pagar su presupuesto.

4) Pero también la devaluación, fue la base sustancial, esencial, del proceso inflacionario desmesurado que soportó el país después del mes de noviembre.

Más del 50% de los productos que componen la **canasta** básica familiar tiene una evolución de precios dependiente del tipo de cambio: la carne, el trigo y sus derivados, el arroz, el azúcar, el té, la yerba, el café, la ropa, la energía, el transporte, los medicamentos, los cigarrillos, etc.

En marzo de 1968, mientras el gobierno continuaba su propaganda acerca del refinanciamiento de la deuda externa y los nuevos créditos otorgados por las instituciones internacionales vinculadas y dependientes a los EE. UU.,

el costo de vida había aumentado por encima del 50% con respecto al primero de noviembre de 1967. Se gestaba un nuevo proceso especulativo y por lo tanto una nueva devaluación.

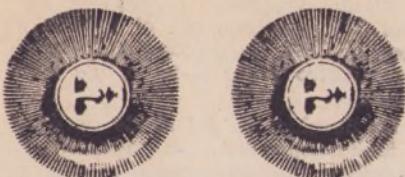
5) La devaluación del 29 de abril de 1968, tiene fundamentalmente un origen de carácter especulativo. Sus principales causas pueden sintetizarse en las siguientes:

a) Las características del régimen cambiario de irrestricta libertad, por el cual toda persona puede comprar legalmente moneda extranjera por cualquier concepto, incluido para especular. Es un régimen que no se aviene a las características del país, máxime cuando las divisas extranjeras son esenciales para el proceso de desarrollo y constituyen el recurso más escaso en el país. Permitir que un pequeño grupo especule con ella, es el peor destino que se les puede dar. Detrás de este régimen de libertad cambiaria, está el FMI, que de esta forma ampara los intereses de empresas e inversores extranjeros que pueden enviarlas al extranjero en el momento y el monto que deseen.

b) La suba de los precios internos, de acuerdo a la Dirección de Estadística y Censos, alcanzaba en el mes de marzo de 1958 a un 59% con respecto al mes de octubre, es decir en 5 meses de vigencia del tipo de cambio a \$ 200.00. Si pensamos que en el momento de aquella devaluación, el tipo de cambio en el mercado para ello, que es el que tienen en cuenta los industriales y comerciantes para fijar sus precios, alcanzaba a \$ 150.00 la devaluación fue de un 33%. Es decir, la suba de precios internos había superado la devaluación a los 5 meses de la misma. Esto generó expectativas de nuevas devaluaciones. Además una parte importante de las personas y empresas que habían obtenido ganancias vendiendo sus dólares a \$ 200.00 en noviembre de 1967, habían colocado la moneda nacional a plazo fijo hasta marzo, esperando que la terminación del turismo y de las exportaciones de lana generarían condiciones para especular sobre el mercado cambiario comprando nuevamente dólares a la espera de una nueva devaluación.

c) Los bancos privados no eran ajenos a estas maniobras especulativas. Habían otorgado una suba de salarios de 60% en el mes de enero de 1968 y para alcanzar su tasa de ganancia deseada —limitada la expansión crediticia por los topes fijados con el FMI— especulaban conseguirlo a través de la especulación en moneda extranjera.

En las primeras semanas de marzo de 1968 comenzó la corriente compradora de dólares, paralizada posteriormente por los problemas del dólar en el mercado mundial. Superado este problema, en el mes de abril de 1968 comenzó nuevamente la corriente compradora generándose largas colas en las ventanillas del Banco República.



Tres alternativas tenía el gobierno para resolver este problema:

1) Modificar el régimen cambiario no permitiendo la libertad cambiaria y monopolizando el mercado de divisas. Era una solución de ninguna manera permitida por el FMI porque afecta los intereses de las empresas y los inversores extranjeros.

2) Seguir vendiendo las reservas de divisas acumuladas por la devaluación de noviembre de 1967, lo que significa malgastar sus recursos más escasos.

3) La otra posibilidad era la de devaluar para detener la corriente compradora especulativa. Se hizo la devaluación en un 25%, es decir se pasó el tipo de cambio a \$ 250.00. Sin embargo, los especuladores se habían acostumbrado a tener ganancias superiores, es decir, se esperaba una devaluación de un porcentaje mayor como había ocurrido con anterioridad. Esto significó que durante el mes de mayo de 1968, después de la devaluación, continuó la corriente compradora especulativa como nunca había ocurrido después de una modificación cambiaria. El Banco Central perdió, importantes reservas. La confianza en las medidas de política económica se había desvanecido totalmente. La escandalosa propaganda de los meses anteriores tentando mostrar una nueva salida económica para el país había quedado en el vacío. Era la demostración del más rotundo fracaso de la aplicación de las medidas dictadas por el FMI.

6) En los meses de mayo y junio de 1968, las expectativas, la desconfianza, la especulación, determinó una suba en el costo de vida de un 22%, casi similar al porcentaje de la nueva devaluación. En ocho meses, noviembre de 1967-junio de 1968, el costo de vida, de acuerdo a los datos oficiales proporcionados por la Dirección de Estadística y Censos, se había incrementado en un 100%. El objetivo de las medidas de política iniciadas en noviembre de 1967 era desacelerar la inflación. Esas medidas habían conseguido exactamente lo contrario.

Los menores gastos del sector público, derivados del escaso aumento de salarios que obtuvieron los funcionarios públicos, permitieron financiar perfectamente el presupuesto del gobierno sin tener necesidad de recurrir al crédito del Banco Central. No hubo déficit fiscal y sin embargo la inflación alcanzó a 100%. La propaganda de la clase alta rural, a través de sus agremiaciones, pretendiendo mos-

trar que el déficit fiscal era la causa esencial del proceso inflacionario, quedaba totalmente desmentida. Claro que esta versión interpretativa de la inflación era sumamente interesada, pues solamente buscaba que el gobierno no aumentara los impuestos a cargo de estos sectores, que en este sentido, son extraordinariamente privilegiados.

El crédito se limitó en la medida que lo permitieron las presiones de la banca privada para mantener sus ganancias y la propia evolución de los precios internos.

El régimen cambiario se había mantenido, en su esencia, de acuerdo a los dictados del FMI. Los topes de reservas internacionales, fijados en la "Carta de Intención" también se habían alcanzado, aunque a costa de una restricción en las importaciones y de las continuas devaluaciones.

Si la política cambiaria, la crediticia y la del gasto público se había cumplido de acuerdo a las previsiones, si se había refinanciado la deuda externa y se habían conseguido nuevos créditos internacionales y el objetivo central de combatir la inflación no se había conseguido, había que encontrar una nueva causa. Los factores de poder que determinan una cierta estructura política habían tomado estas medidas, exigidas por el FMI, pero aceptada por los grupos sociales predominantes porque favorecía sus intereses. Por lo tanto, el problema no estaba en modificar el esquema de medidas que habían provocado un 100% de inflación en ocho meses, sino seguirla hasta sus últimas consecuencias. La desconfianza generada por la última devaluación, infidencia mediante, había llevado a la formación de un nuevo gabinete donde los grupos sociales predominantes estuvieran directamente representados: Frick Davie representaba la clase alta rural; Peirano Facio la banca privada y sectores comerciales e industriales; Jiménez de Aréchaga las empresas extranjeras. Desde el punto de vista económico, la suba de los salarios era la gran causa del proceso inflacionario. El modelo argentino, también dictado por el FMI, era el ejemplo a tener en cuenta hasta en sus más mínimos detalles.

En este marco se inscriben las medidas pronosticas de seguridad, la congelación de salarios, la represión sindical y los ataques a la Universidad de la República.



cuaderno pedagógico

¿QUE ES LA HISTORIA?

Prof. J. BENTANCOURT DIAZ

La palabra "historia" tiene muy diversos significados. En este momento nos interesa señalar dos de ellos, ya que su indistinción engendra frecuentes confusiones. La palabra designa el acaecer y la ciencia que estudia ese acaecer, una disciplina y su objeto. Se ha convenido en reconocer ortográficamente esta diferencia escribiendo *historia*, con minúscula, cuando hace referencia al proceso real, e *Historia*, con mayúscula, cuando alude a la ciencia que se ocupa de él. Esta situación no se presenta en las otras ciencias. Sabemos que la Biología estudia los fenómenos de la vida o las Matemáticas todas las magnitudes imaginables; pero la Historia estudia... la historia. Como en el primer caso es un ente de razón y en el segundo un ente de realidad, parecería sencillo resolver el problema designando a la primera con el nombre de historiología, como propuso Ortega y Gasset. Esta solución, empero, engendra nuevos problemas aún más graves, y se la ha descartado. En nuestra caso, preguntarnos "¿qué es la historia?" significaría elaborar una filosofía de la historia, hacer consideraciones generales sobre el decurso histórico, o simplemente relatarlo. Pero si nos preguntamos "¿qué es la Historia?" entramos en el campo de la epistemología para tratar de explicarnos qué ciencia es ésta, cuáles son sus métodos, cuál es el valor de sus adquisiciones, cómo, por qué y para qué se enseña. Queda entendido que nos proponemos ocuparnos aquí de este segundo aspecto. Pero adelantamos desde ya que ambas facetas se entrelazan y articulan de manera ineludible.

Aún dentro de nuestro tema, nuestro propósito es más bien modesto. La enseñanza de la Historia, sobre todo en los primeros ciclos de Primaria y Secundaria, presenta deficiencias notorias. Exige por un lado, un tedioso y abrumador esfuerzo de memorización. Y, por otro, se confunde su finalidad: esa larga retahila de nombres y fechas parece destinado a cultivar la veneración de los próceres o a despertar el sentimiento patriótico. Se considera que no requiere ni del educando ni del educador ninguna capacidad particular de análisis, interpretación o raciocinio: sólo de retención o registro. Y es todo lo contrario. Para enseñar lo que es la figura de un triángulo, basta estudiarlo y explicarlo. Podrá haber

mayor o menor intensidad en el planteo, pero el conocimiento en este caso podría denominarse "objetivo". Todos los educadores concidirán en esa enseñanza, y aún cada uno de ellos repetirá lo mismo en todo el transcurso de su magisterio. Cosa muy distinta ocurre cuando se trata de un acontecimiento o un proceso histórico. En este caso no basta el dato o la información: demanda e impone un criterio de interpretación. Aquí no vale la repetición: de un año para otro, y en virtud de las exigencias y los requerimientos de la situación que él mismo vive, el educador descubrirá nuevas significaciones en el acontecimiento o el proceso que debe explicar.

Este brevísimo introito nos enfrenta con una extensa problemática de la cual escogeremos, en esta oportunidad, sólo tres puntos: carácter científico del conocimiento histórico; objetividad y subjetividad; pasado, presente y futuro.

CARACTER CIENTIFICO DEL CONOCIMIENTO HISTORICO

La Historia arrastra todavía los vicios de su reciente formación como disciplina científica. Clio era una musa y la Historia fue, durante siglos, un género literario. Ello ya no es posible. Se trata ahora de una labor de investigación que exige un prolongado estudio y una capacitación específica. Su ejercicio demanda el aprendizaje de métodos y técnicas apropiados. Cualquier texto de introducción a los estudios históricos, o cualquier plan de estudios de esa especialización, indican la variedad de conocimientos que exige y el rigor de sus procedimientos. Sólo el trabajo eurístico y crítico impone operaciones muy delicadas que reposan sobre una variada competencia. El conjunto y la diversidad de las llamadas ciencias auxiliares de la Historia componen un núcleo de materias destinadas a proporcionar una formación técnica indispensable. Pero aún así, sólo proporcionan el aparato con el que el historiador encarárá el tema particular de su investigación. Como la Historia es, además, comprensión e interpretación de lo estudiado, exige igualmente una formación filosófica. La simple recolección de hechos no basta. Si la Historia se limitara a recoger y colecciónar hechos, se convertiría en un simple entretenimiento, como la filatelia. Todos los hechos ocurren, desde luego; pero algunos tienen peso, significación. Averiguar, pues, por qué se producen, en qué consiste su importancia, qué repercusiones posteriores tienen: todo ello parece tarea imprescindible del historiador. Quien no lo hace no pasa de anticuario o cronista, el que se limita a colecciónar cosas viejas o a registrar lo sucedido.

Quizá, en cierto sentido, todo hecho tenga significación. Inteligente será el historiador que descubra y le asigne a cada hecho la significación que le corresponde. También procederá a una jerarquización: hay hechos de mayor significación que otros. Existe, naturalmente, en todo eso una cuota de subjetivismo. Durante mucho tiempo, por ejemplo, se consideraron los hechos políticos y militares como los más importantes y significativos, los que resumían todo el decurso histórico. Luego se descubrió que había todo un proceso cultural del que la vida política y diplomática no era más que un reflejo. La Historia pasó a ser así la ciencia que estudia el desenvolvimiento social en toda su complejidad y amplitud,



Recojer y ordenar los hechos se consideró, bajo el Positivismo, como prueba de objetividad. El autor se esfumaba o desaparecía detrás de su materia. La verdad es otra. Aún la Historia de acontecimientos, que relata sucesos en orden cronológico (*événements*, como dicen los franceses), no es nunca mera crónica, porque contiene siempre la interpretación del historiador. Quien se limita a relatar los sucesos "objetivamente", "tal cual sucedieron", está dando implicitamente una visión del mundo histórico. Quiere escapar a la filosofía de la historia, pero es apresado por ella. Nos está diciendo que esos hechos sucedieron porque sí, que son productos del azar, obra de lo fortuito. Endeble o pueril, ésa es también una filosofía de la historia.

Aquí se evidencia la articulación ineludible, a que nos referímos antes, entre técnica e interpretación, entre teoría de la Historia y filosofía de la historia.

OBJETIVIDAD Y SUBJETIVIDAD

* En el conocimiento participan dos elementos: el objeto y el sujeto. El objeto a conocer y el sujeto que realiza el acto de conocer. El primero encierra toda la verdad, pues el objeto es lo que es, en toda su integridad. El sujeto, en el acto de conocer, ve en el objeto lo que puede, lo que su situación histórica le permite ver. Lo ve desde la perspectiva en que está colocado. El conocimiento es, pues, una fusión de objeto-sujeto. Los objetivistas pretenden instalarse en el objeto y decir de una vez por todas lo que ese objeto es. El conocimiento sería, en este caso, definitivo y acabado. Los subjetivistas, por su parte, consideran que el conocimiento es un acto puramente espiritual, por medio del cual el sujeto crea el objeto. En este caso, el objeto no existe sino tal como lo concibe el sujeto (o bien, si existiera realmente, no podemos saberlo ni captarlo). En el primer caso —objetivismo— se prescinde del sujeto; en el segundo —subjetivismo— se prescinde del objeto.

Esta situación se plantea en la labor historiográfica. El historiador tiene un objeto: la realidad histórica, lo sucedido. Pero esa realidad histórica, como toda realidad, es heterogénea y compleja; presenta una multiplicidad de aspectos y elementos. El historiador no la puede dar en toda su infinita complejidad: selecciona, jerarquiza, simplifica, etc. Esa labor de selección depende de la posición que él mismo ocupa en el proceso, o sea, su propia situación histórica. Hay siempre una estrecha vinculación entre la forma en que los hombres contemplan el pasado y la forma en que viven su presente. La fusión de objeto y sujeto significa, en la obra del historiador, fusión de pasado y presente. Prescindir de lo primero significaría "inventar la historia", colocar el presente en el pasado; prescindir de lo segundo, significaría ubicarse fuera del tiempo, eternizar un momento. La fusión de pasado y presente se aprecia en cualquiera de las buenas definiciones de la Historia:

"Historia es la forma espiritual en que una cultura hace el balance de su pasado" (J. Huizinga); "es un proceso continuo de interacción entre el historiador y sus hechos, un diálogo sin fin entre el presente y el pasado" (E. H. Carr).

La historia tiene un tiempo, irreversible, el de su acaecer; la Historia tiene dos tiempos, ambos históricos: aquél en que sucedió el tema de que trata, y el del historiador que lo relata. La Revo-

lución Francesa tiene un tiempo histórico, aquel en que sucedió. La Revolución Francesa de Mathiez tiene dos: el tiempo histórico de la Revolución Francesa, o sea, fines del siglo XVIII, y el de Mathiez, o sea, principios del siglo XX.

Pero como obra de conocimiento, la Historia tiene aún un tercer tiempo, no ya irreversible, como los dos anteriores, sino recurrente. El historiador nos comunica un hecho y su visión de ese hecho. Objetivismo y subjetivismo a la par, como ocurre con todo producto del conocimiento. El científico tampoco nos da la naturaleza *in totum*, sino lo que de ella se sabe o se puede saber en su momento. Toda obra de comunicación agrega un tercer elemento: el lector, el oyente, el espectador. La Revolución Francesa ya sucedió y no volverá a presentarse; pero la obra de Mathiez podemos leerla repetidas veces y en cada caso ambos pasados, tema y autor, se hacen presentes, vuelven a presentarse. Podemos escuchar repetidas veces una sinfonía, contemplar un cuadro, leer un libro de Historia. Este nuevo tiempo, el presente en que lo hacemos, es, hemos dicho, recurrente, porque podemos repetirlo cuantas veces queramos. Pero no lo es del todo. Ese tiempo es también histórico y, en cierto sentido, irreversible. Si escuchamos la Marcha Fúnebre de la 3^a Sinfonía de Beethoven en un concierto, recogemos una impresión; pero si la escuchamos en el entierro de un amigo, la impresión es otra. La lectura de un libro de Historia nos deja a veces insensibles; en otras, se nos vuelve apasionante. En una época de plenitud, la obra de Mathiez nos deslumbrará, a lo más, por su erudición; en un traneo revolucionario, nos hará vibrar.

PASADO, PRESENTE Y FUTURO

Con las consideraciones anteriores parecería someramente contestada nuestra pregunta inicial: ¿Qué es la Historia? Pero queremos abordar aún un punto: ¿Para qué sirve ese conocimiento? ¿Por qué se enseña? Y también en este caso, de una extensa problemática sólo trataremos un tema.

Si la historia que se realiza es mutación constante —lenta o acelerada—, la Historia que se estudia es la escuela del cambio social, de una transformación en la que el hombre es participé principal.

El hombre posee una temporalidad tridimensional: es resumen de una rica tradición, vive plena e intensamente su actualidad, se transciende y proyecta hacia el porvenir. Es su rasgo peculiar y específico. Hombre y animal son productos de la historia, o, como decimos habitualmente, de la evolución. Pero sólo el hombre tiene conciencia histórica. El animal soporta la historia; el hombre hace la suya. En él se refunden y articulan el pasado, el presente y el futuro. “*L'animal* —decía Diderot— *n'existe que dans le moment, il ne voit rien au delà; l'homme vit dans le passé, le présent et l'avenir*”.

El hombre contiene en sí el pasado; pero cuando sólo se le enseña, de niño, a vivir exclusivamente en el presente, se verá encadenado, de adulto, a vivir en el pasado. Eternizando su propio presente, será un espíritu eminentemente conservador. Incapacitarse para comprender el pasado es ya grave: insensible ante una catedral gótica, ignorará las potencialidades de las que él mismo procede. Pero más grave aún es incapacitarse para comprender



el futuro, o sea, un nuevo presente distinto a aquél que se le inculcó. Atado a la rutina, unido al lendel, esclavizado al presente, se verá sorprendido y desesperado al ver que las cosas no ruedan siempre en el mismo sitio. Carecerá de imaginación para concebir proyectos y promover el cambio, ni —menos aún— para participar en la renovación y gozar con ella.

La Historia es escuela de cambio, pero no hay que entenderlo como mera fluencia o simple devenir, es decir, cambio o transformación en cualquier sentido. Tampoco serviría de nada proclamar: "De esto hay que salir; a lo que salga o resulte". Tal actitud generalmente retarda el cambio efectivo y significativo. La Historia enseña que hay ilación y avance en todo el proceso. La próxima situación está prefigurada en la presente. Están aquí y ahora los gérmenes creadores del mañana. La Historia es escuela de optimismo, de seguridad y confianza en el impulso creador del hombre.

Sólo los pueblos que no confían en el futuro pueden desinteresarse del pasado. Pero aún en este caso, otro ocupará su lugar. ¿Qué mejor educación puede recibir un niño que aquella que lo hace un constructor del porvenir?

LA EDUCACION EN RUMANIA

RUBEN YANEZ

EDUCACION PUBLICA Y EDUCACION POPULAR

Ningún sistema de educación vale por sí, sino en la medida en que ese sistema se estructura coherenteamente en toda una actitud de la comunidad tendiente a integrar a sí misma, de manera creadora, a los nuevos ciudadanos. Y cuando hablamos de integración no nos referimos sólo a la asimilación más o menos abstracta o formal, que, de los principios normativos fraguados en la tradición de una comunidad, se haga por parte de la generación joven. Por integración entendemos, además de eso y fundamentalmente, la posibilidad real y concreta que esa joven generación tenga de crear bienes y de usufructuar los que en la comunidad se crean. De ahí que la educación no sea una misión aislada del Estado, que puede ser buena evaluada desde el aula, pero no desembocar, por ello, en posibilidades reales de creación y usufructo en la sociedad real. La verdadera educación estatal no es un servicio público lateral, sino que debe estar integrada a una concepción dinamizante de la

planificación general, de modo que la noción de desarrollo individual tenga significados concretos en términos sociales.

La expresión "educación pública" tiene raíz liberalista, y designa una función del Estado, entre otras, como la ordenación económica, la salud pública o el transporte. Cuando el Estado liberal se convierte en educador, el hecho tiene un gran significado filosófico del punto de vista de los derechos individuales; pero tiene escasa significación para la estructura social, porque la educación sigue siendo un fenómeno superpuesto y aislado. El adjetivo "pública" hace referencia a un derecho que el Estado otorga al ciudadano individual para integrarse a la condición humana, pero la educación como cuerpo queda desintegrada de las realizaciones de la sociedad e impotente ante fuerzas que forman parte del núcleo de la estructura social. De ahí que el liberalismo califique de subversiva toda acción educativa que, trascendiendo el plano de la formación individual, se proyecte hacia el plano de la dinámica social. En consecuencia, esa "educación pública" acuñada por el libera-

lismo, por más aditamentos filosóficos que la ornamenten, cumple una misión fundamentalmente conservadora de las estructuras sociales vigentes, por su divorcio real con la dinámica de las mismas.

Por eso es preferible utilizar la expresión "educación del pueblo" o "educación popular", elegidas por Varela, para pensar una educación que haga del pueblo, no el destinatario de una vaga cultura general que tranquilice la conciencia de los liberales, sino que lo convierta en el protagonista del proceso social. Para ello no basta con integrar al ciudadano en las coordenadas axiológicas de su comunidad por una cultura general aprendida o un oficio al que no se le ve un claro destino, sino por la integración de la educación misma en el proceso de la comunidad. Por este camino la educación cumple su función estructuradora de la sociedad y crea en el individuo concretas posibilidades de hacer y auténticas necesidades culturales. Una educación de esta naturaleza disuelve la absurda distancia que hay entre la igualdad de oportunidades para aprender y la igualdad de oportunidades para hacer; y la otra no menos absurda entre el contacto educativo con un arte, por ejemplo, y la ausencia de la necesidad de consumir ese arte en sus manifestaciones en la sociedad real. De este punto de vista la educación no será una función más del Estado, sino la columna vertebral de una política cultural que le sea coherente, y que esclarezca y de sentido a toda una política nacional.

LA EDUCACION SISTEMATICA.

LA LEY DE ABRIL DE 1968

Una función de la naturaleza de esta última, es la que cumple la educación en la República Socialista de Rumania, y que acaba de tener su expresión más alta en la nueva Ley de Educación votada en abril de este año. La experiencia de Rumania nos interesa, ya que se trata de un país de poco mayor extensión que el nuestro; con una población bastante mayor, lo cual no simplifica los problemas, pero también predominantemente de origen latino; y con un nivel de educación, hasta hace veinticinco años, bastante inferior al nuestro, ya que en ese entonces contaba con un 25% de analfabetos.

La imagen cultural y técnica que ofrece hoy Rumania, nos hace difícil suponer esa cifra de hace veinticinco años. La intensa explotación del subsuelo, la tecnificación de la agricultura, el desarrollo de la industria pesada, la explotación maderera en las regiones que, como la carpática, no es apta para la agricultura, la profusa

electrificación en su generosa red fluvial, etc., crean un panorama físico que, en el plano de la cultura, tiene sus equivalentes en las cien salas teatrales donde prácticamente es imposible encontrar una localidad vacía; en sus cuarenta elencos teatrales subvencionados; en sus veinte orquestas sinfónicas; en sus treinta y tres mil conjuntos de aficionados que hacen teatro, danza y música; en sus casas de la cultura, que ocupan el edificio más importante del conjunto urbano, desde Bucarest hasta el pueblo más lejano de Transilvania, y que están llenas de gentes de todas las edades; en sus museos regionales de arte; en su Instituto de Arte Teatral y Cinematográfico, etc.

La explicación de un fenómeno de estas dimensiones escapa a los límites de este artículo, pero sin duda en esa explicación el plan educativo y la política cultural ocupan un lugar de significación. El primer factor que se impone como un impacto visible, y más allá de toda formulación teórica, en ese ritmo de desarrollo, es la profunda tensión dialéctica entre el aprender y el hacer, entre la educación y la construcción. Todo hombre está aprendiendo algo, porque es imprescindible aprenderlo. La construcción arrastra a la educación y se orienta desde ella. En consecuencia, la actividad educativa no es sólo una construcción jurídica para salvaguardar un derecho individual, sino además una exigencia colectiva gritada por el propio proceso.

La Ley de Educación, de abril de este año, es el resultado de un amplio debate público, que, durante más de un año, produjo más de diez mil propuestas al respecto. Del estudio y cotejamiento de las mismas fue surgiendo la ley. La misma comprende principios ya establecidos desde antes, como los de laicidad, gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza, principios más antiguos para nosotros que para Rumania, que los aplica desde hace poco más de veinte años. Respecto de la laicidad, el artículo 3 dice: "En la República Socialista de Rumania la enseñanza es enseñanza del Estado. La escuela está separada de la Iglesia. Las confesiones, las congregaciones y las comunidades religiosas pueden organizar y mantener escuelas especiales para la formación del personal que necesiten".

El postulado de la gratuidad se hace efectivo, no sólo por la vía de la gratuidad de matrícula y clases, sino por la gratuidad del transporte para los estudiantes, del cuidado de su salud, de la existencia de hogares y cantinas estudiantiles, del material bibliográfico personal, del hospedaje gratuito en las zonas de vacaciones, de bol-

tas estudiantiles, etc. El postulado de la obligatoriedad rige para la llamada Enseñanza Obligatoria de Cultura General, que va de los seis a los diecisiete años. En esta enseñanza la escuela primaria ocupa ocho años, de los seis a los diez. Al llegar a esta etapa se puede rendir el examen de ingreso al Liceo, el cual ocupa cuatro años, de los catorce a los dieciocho. Esta enseñanza liceal no es unívoca, sino que tiene secciones: la real, la humanística, la de especialidades. Al cabo de estos cuatro años aprobadas, y mediante un examen final, se obtiene el título de bachiller.

La ley también abarca nuevas previsiones acerca de la enseñanza profesional y técnica, y la organización de formas variadas de calificación y perfeccionamiento de los trabajadores. Los últimos años de formación profesional y técnica se realizan, en lo práctico, cumpliendo "stages" en los complejos industriales o comerciales, donde ya se le asigna un salario al estudiante, y donde probablemente quede en efectividad luego de su graduación. También la ley se refiere a la enseñanza superior, y abre posibilidades de mejoramiento a las instituciones educativas, conforme a las exigencias actuales y a las perspectivas del desarrollo de la economía y la cultura.

La duración de los estudios en la enseñanza superior es de tres a seis años, según la especialización; y en algunas facultades se preparan profesores para la enseñanza de Cultura General, con estudios que duran entre dos y dos años y medio. Para la formación de los cuadros intermedios, entre los ingenieros y los obreros especializados, se organiza la enseñanza de subingenieros y conductores-arquitectos, con lo que se tiende a cubrir una laguna que venía resintiendo la producción. Además, es cometido de las universidades organizar la enseñanza postuniversitaria, como forma de perfeccionamiento de los especialistas. A nivel universitario y postuniversitario se da el mayor desarrollo de la investigación, al grado de que las universidades pueden firmar contratos con las organizaciones de la producción interesadas en la solución de problemas técnico-científicos.

La última conexión entre la educación y la creación a nivel social, se establece en el artículo 11 de la ley, que dice: "En la República Socialista de Rumania, el Estado asegura empleos remunerados a aquellos que han terminado los cursos de la enseñanza liceal y de especialidad, de la enseñanza profesional, de la enseñanza técnica y de la enseñanza superior".

Cuantitativamente esta ley tiende a regular el proceso educativo de tres millones de niños en edad escolar; de alrededor de dos millones de liceales; de 340,000 alumnos que en las escuelas profesionales y técnicas se preparan para más de quinientos oficios y especialidades; de 200,000 estudiantes de la enseñanza superior que asisten a las 185 facultades que, agrupadas en 47 institutos, ocupan diecisiete ciudades. Este régimen educativo, además de comprender una educación pre-escolar optativa y cursos nocturnos especiales en todos sus grados, está complementado por las posibilidades de experimentación pedagógica en instituciones creadas a ese efecto y por una acción de colaboración de las instituciones docentes con las familias a través de las comisiones de padres.

MAS ALLA DE LA EDUCACION

SISTEMATICA

Pero esta ley sólo hace referencia a la educación sistemática. Más allá de ella está desarrollada toda una actividad integradora realizada por las Escuelas Populares de Arte, donde concurren trabajadores de los más diversos oficios a aprender a tocar un instrumento, a cantar, a hacer teatro, a pintar, o hacer grabado; el Instituto de Arte Popular, que asesora y orienta la actividad artística amateur en todo el país, mediante instructores de arte que lo recorren y una immense distribución de publicaciones; las Casas de la Cultura, de las cuales hay una en cada centro poblado, con su biblioteca, sala de espectáculos, etc.; las Casas de la Juventud, que cumplen una función similar especialmente para jóvenes, pero con una marcada función sociabilizante. Todas estas instituciones tienden a prolongar la acción de la educación sistemática, a eliminar las fronteras del conocimiento y de la acción, y qué atravesarlas significa una readaptación permanente. Mediante este clima, el hombre está en una realidad cuyas manifestaciones le son habituales, porque de alguna manera él también es el autor.



Evolución de la práctica magisterial en el Uruguay

ALDO FAEDO

La práctica magisterial es la parte formativa por excelencia del ciclo profesional en la carrera de maestro. En consecuencia, hacer el análisis de su evolución a través del tiempo, de las finalidades que se persiguieron en cada época, de los logros y posibilidades, resultará una visión enriquecida para el presente y para el futuro.

En primer lugar resultará importante dejar bien en claro que la práctica magisterial no siempre fue igual en nuestro país a la realizada en las últimas décadas cuando se centró fundamentalmente en la "lección de crítica". De la misma forma no podrá seguir esa orientación en el futuro por la propia evolución de los hechos. Nosotros estamos muy aferrados a ciertos esquemas, a cierto quietismo que nos hace difícil aceptar los cambios, cuando es fundamental en la carrera magisterial formar un profesional experto en la dinámica de los cambios sociales, y más aún en una actitud dispuesta a facilitar esos cambios cuando avizora que los esquemas en uso ya no se adaptan al "país real".

Se puede considerar, que el primer practicante en nuestro medio, fue el "monitor" de la escuela lancasteriana y su supervisor inmediato y directamente interesado: el preceptor. Este fue un sistema universal y que llegó a nuestro país en las primeras décadas del siglo XIX.

En efecto, la escuela no se abría para todos hasta las 10 horas; de 8 a 10 había clase para monitores, los que a su vez, luego atendían a los alumnos, la mayoría de los cuales no conocían otro maestro que el monitor.

Que esta escuela, con sus pizarras, tableros con arena, etc. era bastante amena y entretenida lo dice Isidoro de María en sus recuerdos sobre la Escuela Lancasteriana a la que asistió en Montevideo.

La didáctica de Lancaster tenía un criterio empresarial, como producto típico del capitalismo incipiente que era y podemos decir que su ideal

supremo se colmaba cuando con un solo preceptor se lograba instruir simultáneamente a mil alumnos.

Hay que esperar a la Reforma para encontrar un nuevo planteamiento concorde con las orientaciones del positivismo filosófico triunfante que vuelve todo su peso generacional en este aspecto como en el planteamiento global de la problemática educacional, con un sentido de generación consciente de sus responsabilidades como no ha ocurrido después en el país.

Ya antes de plasmar en Ley la reforma podemos considerar que las inquietudes de la Sociedad de Amigos desde el año 1868 en adelante, que culmina con la fundación de la Escuela "Elbio Fernández", concretaron en los hechos la creación de la primera escuela de "aplicación". En efecto, por la prodigación de nobles esfuerzos, el aporte de recursos y donaciones para la adquisición de material didáctico, la implantación de nuevos métodos de enseñanza como en la lectura y en las "lecciones sobre objetos", podemos decir sin temor a equivocarnos, que en los hechos y aunque no oficialmente, la Escuela "Elbio Fernández" fue en nuestro medio la primera escuela modelo de aplicación y que sin ninguna duda debe haber influido poderosamente en la formación de los maestros de la generación de los "varelianos".

El sistema de la escuela de aplicación contigua a la Normal funcionaba con un sentido de integración casi perfecto hasta el caso en que muchas veces la misma persona que daba los cursos teóricos era el director de la práctica.

Ejemplo clásico de esta posición es la del gran pedagogo alemán del siglo pasado Adolfo DISTERWEG, autor de la célebre "Guía para la formación de maestros", quien decía que el valor de una escuela normal se mide por la de su práctica Anexa. Según los discípulos de Disterweg, el mismo trabajaba mucho en la Anexa y mien-

En la tabla al frente de los niños todo era un vivo espíritu y vida, del mismo modo que las clases en la Normal eran singularmente amenas y eficaces, sin dictados ni pesados ejercicios curativos.

La filosofía de la Reforma en cuanto a la práctica magisterial era también la de la escuela Anexa de aplicación sobre todo en el criterio practicista de Varela, muchas veces en pugna con los doctrinarios de Berra.

Actualmente, la complejidad de los problemas y las crisis de crecimiento, no siempre hacen posibles soluciones tan coherentes, pero sería conveniente no cerrar siempre los ojos a la indudable armonía de esta solución clásica. Podría, por ejemplo, ensayarse en algún departamento del interior el funcionamiento de una escuela Anexa al Instituto Normal.

Como documento importante de principios del siglo actual corresponde analizar el reglamento de práctica magisterial del 24 de marzo de 1904, por moción nada menos que del doctor Vaz Ferreira, integrante en ese entonces de la Dirección General de Instrucción Pública. De esa época datan los clásicos ensayos del entonces joven filósofo sobre educación y que denotan una madurez precoz extraordinaria. Los planteos de Vaz Ferreira vienen a significar una modificación sustancial de las orientaciones positivistas, sobre todo de las sistematizaciones exageradas a través del pensamiento casi geométrico de Berra. El reglamento de 1904 dice así:

La práctica de los alumnos de ambos Institutos Normales se organizará de la manera siguiente:

"1º) Los alumnos de cada año de estudios deberán asistir a la Escuela de Aplicación tres días escolares completos en la semana durante todo el año escolar.

"2º) El horario de los Institutos Normales se modificará para hacer posible el cumplimiento del artículo anterior, y si la experiencia demostrase que para llenar ese fin es necesario reducir algo la enseñanza teórica, se tomará el tiempo indispensable, sacrificando algo de la parte de pura erudición de las asignaturas más importantes.

"3º) La práctica de los aspirantes consistirá:

- "a) En asistir a lecciones modelos.
 - "b) En asistir a las lecciones ordinarias de la Escuela.
 - "c) En dar lecciones.
 - "d) En criticar las lecciones dadas.
 - "e) En llenar formularios, llevar libros, redactar notas y ejercitarse en general en la tarea administrativa escolar.
 - "f) En asistir a los recreos de los niños; en intervenir en los hechos de orden moral, disciplinario, etc., que se produzcan en la escuela, "todo bajo la dirección conveniente.
 - "g) En general en observar todos los hechos de la escuela y en darse cuenta del medio escolar e identificarse con él. Los alumnos de primer año quedan excluidos por punto general, "de las tareas indicadas en los párrafos c y d.
 - "4º) El director de cada Instituto Normal tiene la dirección de la práctica, y en su ausencia el director de la Escuela de Aplicación respectiva, debiendo auxiliarlos los ayudantes de la escuela.
 - "5º) Tanto en la distribución de la tarea entre estos funcionarios, como en la de las horas, se procederá según las necesidades o conveniencias, evitando toda reglamentación rígida y fija.
 - "6º) La práctica se hará algunos días en otras escuelas que en las de aplicación con el objeto principal de hacer observaciones. Algunas veces se hará en escuelas rurales, debiendo ejercitarse los alumnos en dirigir varias clases, en enseñar con pocos elementos, etc.
- Parecería innecesario destacar las virtudes del reglamento transcripto precedentemente, además por provenir de quien proviene, maestro del pensamiento lógico, del justo equilibrio, del pensamiento sin sistemas rígidos y fijos; bastaría con su lectura y meditación. No obstante, hemos creído conveniente subrayar las partes que conceptuamos fundamentales. Además, no debemos perder de vista que el reglamento fue aprobado hace 64 años, cuando el país se debatía aún en las guerras civiles, cuando los medios de comunicación eran precarios. Sin embargo, debemos meditar sobre el hecho lamentable de que hay metas en el reglamento que aún no hemos alcanzado, como son el hacer práctica en escuelas rurales, ejercitarse los alumnos en dirigir varias clases, en aprender a enseñar con pocos elementos, etc.



Así se da el caso insólito, de que, en el interior de nuestro país, donde el 80% de las escuelas son rurales y entre el 60 y el 70% escuelas unitarias y en esas escuelas es precisamente donde han de iniciar su carrera profesional casi todos los maestros, allí es precisamente donde no se hace ninguna práctica.

Parece justamente como si se hiciera una escala de valores al revés.

A partir de la promulgación de la Ley de Creación de Liceos Departamentales del 5 de enero de 1912 que lleva las firmas de Batlle y Ordoñez y de Blengio Rocca, la vida cultural del país a nivel nacional sufre una gran transformación, y ella va a repercutir, como vamos a ver, en los planes de formación de maestros.

En efecto, en el año 1913 se establecen seis Institutos Normales en el interior, que van a formar generaciones de excelentes maestros, a muchos de los cuales pudimos conocer en la docencia.

Más adelante, esta iniciativa se complementa con otra por la solución audaz y avanzada que significaba para su época. Por resolución del Ministerio de Instrucción Pública del 7 de abril de 1916 se deja establecido que en los departamentos donde no había Institutos Normales se dictasen cursos en los liceos de enseñanza secundaria que permitiesen seguir la carrera de maestro.

Así se habilitaron los liceos de Artigas, Maldonado, Salto, Florida, Durazno y Rocha para que se cursen en ellos estudios de maestro de primer grado. El mecanismo era el siguiente: los alumnos que habían cursado con aprobación los dos primeros años de enseñanza secundaria podían optar por la carrera magisterial, para lo cual debían adoptar en tercero y cuarto un plan especial de estudios que comprendía, además de las asignaturas de cultura general de la secundaria, entre otras cosas Pedagogía, Ganadería y Agricultura, Lectura, Caligrafía, Práctica de la Enseñanza, etc.

Estas asignaturas eran dictadas en los liceos por las autoridades de Instrucción Primaria pero funcionaban bajo la superintendencia del Director de cada liceo. En cuanto a la práctica debía ajus-

tarse a lo que dispusiese la Superintendencia de la Práctica magisterial.

Damos mucha importancia a esta iniciativa que nunca hemos visto citada en ningún lado por varias razones y fundamentalmente:

—porque ella concretó en realidad un hecho de coordinación de la enseñanza hace más de 50 años en un país donde siempre se habla de ensayarlas sin citar esta realización;

—porque ella significó un verdadero plan optativo, de lo que tanto se ha hablado en estos últimos años con motivo de los liceos pilotos que se inspiran en el Plan Langevin francés, posterior a la última guerra mundial, sin mencionar este lejano antecedente nacional;

—porque ello confirma una vez más que en nuestro país siempre hubo mentes lúcidas capaces de hallar soluciones pragmáticas con la ayuda de cierto empirismo luminoso.

El reglamento de la Práctica de la enseñanza de los alumnos de los Institutos Normales Departamentales y de los que cumplían su "opción pedagógica" en los liceos del interior fue aprobado por la Dirección General de Instrucción Primaria con fecha 1º de setiembre de 1914 y en sus lineamientos generales se parece mucho al anterior reglamento de 1904 para los institutos de Montevideo que ya vimos. No obstante tiene algunas variantes dignas de señalarse. Así en el inciso e) del art. 7º dice que los estudiantes tendrán la obligación de "llover cada uno de los alumnos por separado un cuaderno para registrar los bosquejos de las lecciones que respectivamente les corresponde dar". Y en el art. 8º dice: "Durante el último trimestre del curso, los alumnos del tercer año, acompañados de la Directora del Instituto visitarán detenidamente todas las escuelas de la localidad con el objeto principal de hacer observaciones, y también algunas de las escuelas rurales más inmediatas, donde los alumnos se ejercitarán en dirigir varias clases, en enseñar con pocos elementos, etc.". Vemos pues la insistencia a la diversificación de la práctica en todos los ambientes, la necesidad de la práctica en la escuela rural luego abandonada, etc. Más adelante también el reglamento sugiere prudentes medidas de coordinación del trabajo con las Inspecciones Departa-

mentales y a la existencia de un profesor auxiliar en cada Instituto para asegurar el cumplimiento, distribución de alumnos por grupos, correspondencia de los estudios teóricos con la práctica, visitas de estudio y observación, etc. Como vemos todo muy útil de recordar.

El primer intento de centralizar en un solo organismo técnico a nivel nacional todos los problemas relacionados con la práctica magisterial data del 16 de mayo de 1914 en que se creó la Superintendencia General de la Práctica Magisterial y obedece a una iniciativa elevada a Don Abel J. Pérez por parte de la señorita Leonor Horticou.

Merecen transcribirse algunos de los párrafos del informe de la señorita Horticou por la fineza de algunos de los conceptos que desarrolla. Dice:

"Creo pues, que ha llegado el momento de glorificar la creación de otras Escuelas de Práctica, para distribuir entre ellas y las que ya existen, a las alumnas Normalistas de tercer año y aún a las del cuarto, si el número de inscripción hiciera necesario el adoptar aquella medida; pero tomando disposiciones tendientes a asegurar la uniformidad de criterio indispensable para asegurar sobre sólidas bases la preparación práctica que, confiada a distintas personas, sin una dirección general constante y previsora, podría dar por resultado el fracaso más lamentable. No se crea que con esta manifestación quiero declararme partidaria de una uniformidad completa que presente como cristalizados, en formas invariables, métodos, procedimientos y medios de enseñanza. No, no puedo desear ver llegado para nuestras escuelas, el día en que viendo a una de ellas, se pudiera decir que ya no habrá necesidad de ver a ninguna más. No, no puedo desear que ellas sean como las imágenes que se multiplican en los espejos paralelos. Yo concibo como ideal, una diversificación especial: la que expresaría por comparación pidiendo a los sistemas cristalinos —en los que una forma tipo sirve de base a toda una serie de derivados a cual más perfecto y más hermoso— sus más interesantísimos ejemplos. ¿Por qué no ha de conseguirse uniformar a semejanza suya la práctica de la enseñanza, permitiendo la variedad dentro de la unidad indispensable para orientar definitivamente la trascendental labor que realiza la Escuela Primaria?"

La Superintendencia General de la Práctica Magisterial en toda la República, tan bien fundamentada como acabamos de ver, se integró con

los Directores de los dos Institutos Normales de Montevideo y el Inspector Técnico. Se estableció además que esta Comisión dispondría para el cumplimiento de su cometido de un Inspector y de un Secretario. El artículo 6º establece que en Montevideo habrá por el momento 12 escuelas de Práctica y que las mismas deberán ser de los diversos grados en que se divide la enseñanza. Dice más adelante que en los departamentos del interior donde no funcionen Institutos Normales, la Práctica se hará también en las escuelas que indique la Superintendencia. A esta altura, merece destacarse, cómo continuaba rigiendo el principio de diversificación de la práctica, en todo tipo de escuelas, y cómo en las últimas décadas habíamos retrocedido haciendo prácticas solamente en escuelas de segundo grado y en condiciones muy especiales. Sobre esto insistiremos más adelante.

La Superintendencia que se crea bajo tan buenos augurios tuvo corta vida, ya que en el año 1917 se plantea un conflicto con las Comisiones Departamentales, las que por ley tenían atribuciones de contralor sobre todas las escuelas de cada departamento. Supóngase, dicen los apelantes, que mañana resuelva la Dirección que todas las escuelas del departamento de Montevideo pasen a ser escuelas de Práctica; ¿a qué quedaría reducida la facultad de las Comisiones Departamentales, privadas de toda autoridad sobre dichas escuelas por haberlas quitado la resolución recurrida? Impugnan de ilegalidad e inconstitucionalidad la creación de la Superintendencia puesto que sustraer a su contralor escuelas sobre las que tenían derecho por el art. 126 de la Constitución y por el art. 51 de la Ley de Educación Común.

Frente a este conflicto el Ministerio de Instrucción Pública resuelve derogar la resolución de la Dirección General de Instrucción Primaria que había instituido la Superintendencia y declara que la misma sólo tiene competencia en la dirección de la práctica de la enseñanza pero no jurisdicción sobre las escuelas, que compete a las Comisiones Departamentales.



Esta resolución, significó en los hechos la muerte de la Superintendencia como cuerpo rector de la práctica magisterial en todo el país; de aquí en adelante, por lo menos nominalmente, tales funciones quedan en manos del Inspector Técnico.

Así se prolonga la situación, hasta que el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, por resolución del 6 de marzo de 1939 crea la Inspección de Escuelas de Práctica y le asigna cometidos, así dice:

"Créase la Inspección de Escuelas de Práctica "con sede en la capital y con el cometido de dirigir y orientar la enseñanza de la Práctica "magisterial interviniendo en todo lo que fuere "pertinente en ese sentido". Por otro artículo se deja establecido que la Inspección creada, pasa a depender directamente de la Dirección General, se establece también la relación con la Inspección de Escuelas de Montevideo, por ser, dice, "conveniente una sola intervención inspectiva en cada escuela".

A continuación se designa para ejercer el cargo a la señora Samonati de Parodi "en comisión", ya que se procurará obtener regularización presupuestal del cargo, y por el momento se instala disponiendo de un cargo de Dirección vacante y el viático se saca del rubro "excusiones" de los Institutos Normales.

Queremos señalar, que toda esta organización tan precaria, significó un retroceso respecto a la Superintendencia de Práctica:

- porque la Inspección creada tiene alcance únicamente para el departamento de Montevideo mientras que la Superintendencia era para todo el país;
- porque se crea un organismo unipersonal, mientras que la anterior estaba integrada por tres personas;
- porque deja de lado, como vamos a ver, la línea de trabajo mantenida por el reglamento de 1904 y el de la Superintendencia, que pedían la expansión de la práctica a todo tipo de escuela incluso a las rurales;
- porque imprime un sentido formalista a la práctica magisterial.

En efecto, el reglamento del 6 de julio de 1939 para práctica magisterial, inspirado evidentemente por la recién designada Inspectoría dedica la mayor parte de su articulado a la "lección modelo" que deberán dar los directores y los maestros ante los practicantes, y de las lecciones que a su vez deberán dar los practicantes para ser criticadas.

Ello condujo paulatinamente a consolidar el concepto, difícil de desarraigar actualmente, de que la práctica siempre había sido así, y que siempre tendrá que caminar por esos carriles formalistas.

Al hacer la práctica solamente en escuelas de segundo grado, por lo general las del centro de las ciudades, y en condiciones muy especiales, con abundancia de material didáctico, condujo a crear el concepto que la escuela de práctica debía ser algo muy especial, una escuela "vitrina", que cultiva un preciosismo metodológico, que forma a los nuevos maestros como plantas de cultivo en un invernáculo, pero que luego sufrirán las consecuencias al primer contacto con la intemperie como tantas veces ha ocurrido.

Un cambio se produce, cuando con fecha 18 de agosto de 1953 se le da carácter NACIONAL a la Inspección de escuelas de práctica llamándose desde entonces *Inspección Nacional de Práctica* y el Consejo reglamenta en forma provisoria las funciones de la Inspección Nacional, con lo cual nos aproximamos bastante a la organización actual.

Creemos de interés transcribir textualmente el artículo 1º del reglamento de 1953, que dice así:

"Art. 1º Los funcionarios Inspectores integrantes de la Inspección Nacional de Práctica, "realizarán en el presente año, en las escuelas "de práctica y habilitadas para práctica de los "departamentos del litoral e interior con el propósito de tomar contacto y conocer el panorama general de las mismas, la labor que a continuación se expresa:

"a) Apreciación de la labor de los practicantes "en sus aspectos de orientación, preparación y "crítica.

"b) Examen del material didáctico confeccionado por los practicantes estimando especialmente sus valores de eficacia, sencillez y menor costo.

"c) Contralor de la labor de lecciones de práctica realizada hasta la fecha; número de lecciones, calificaciones, ordenamientos, etc.

"d) Contralor de las condiciones en que se desarrollan las clases de metodología.

"e) Unidad de criterio en materia de calificación de practicantes.

Continúa en la Pág. 80

sobre retardo mental

EDGARDO BENZO



Nuestra civilización cuantificada ha extendido su capacidad de medición hasta la esfera de las conductas, las aptitudes y el comportamiento humano, llegando a expresar la capacidad intelectual, el desarrollo físico y la adaptación social como valores numéricos.

A partir de Binet y Simón se ha delimitado de manera cada vez más precisa y científica a una categoría de seres humanos cuyo funcionamiento intelectual no llega a los valores promedios, lo que les determina dificultades en la adaptación social. Esta condición se origina antes del nacimiento, durante el nacimiento o en los primeros años de vida, constituyéndose en una condición crónica, que dura toda la vida, pero pasible de ser aliviada por medio de la educación especial, el entrenamiento, la rehabilitación y la atención adecuada.

El R.M. se presenta, pues, como una alteración de proceso de desarrollo. Todo desenvolvimiento tiene su origen en la convergencia de la disposición y el ambiente. La aportación interior al desarrollo se denomina maduración y la exterior aprender empírico. Se señalan, pues, como características de la persona con retardo mental el poseer:

- una tasa lenta de maduración;
 - capacidad reducida de aprendizaje;
 - una adaptación social inadecuada;
- pudiendo en cada caso presentarse solas o combinadas.

Distintos autores suelen señalar la presencia de ciertos déficit en el lenguaje, los sentidos, la motricidad, las emociones, etc., acompañando al retardo mental con una frecuencia mayor que en los casos normales. Ellos constituyen déficit adicionales, de carácter secundario, que vienen a agravar y confundir la extensión del retardo. Quizás algunos de ellos sean el resultado de la falta de diagnóstico y atención de los deficiarios mentales.

Para el diagnóstico y determinación de niveles del retardo mental, actualmente se combinan los criterios que rigen la medición de la inteligencia y la deficiencia en la conducta de adaptación, lo cual no quiere decir que entre ambas exista siempre una correspondencia total.

El retardo mental abarca una amplia gama que se extiende desde aquellos tan impedidos que son incapaces de realizar ningún trabajo y dependen totalmente de los que les rodean para su cuidado personal y subsistencia hasta los casos leves donde las dificultades se circunscriben al proceso de aprendizaje, a raíz de privaciones y en muchos casos, tienen una conducta social bien adaptada. La clasificación más aceptada actualmente, basada en la medida de la inteligencia, que sustituye la nomenclatura de clasificaciones anteriores que incluían términos como idiota, imbecil, de contenido peyorativo en el habla corriente, por otras expresiones más demostrativas, es la siguiente.

PROFUNDO	C.I. por debajo de 20
SEVERO	" de 20 a 35
MODERADO	" de 36 a 51
LEVE	" de 52 a 67

En base a este ordenamiento se ha podido precisar las características más salientes de los individuos de cada nivel en lo que respecta a madurez y desarrollo; sus posibilidades de educación y entrenamiento y la capacidad de adaptación social y laboral en los distintos períodos en que estas actividades juegan su papel más importante.

CARACTERISTICAS DE DESARROLLO DE LOS R.M.

GRADO DE R.M.	EDAD PRE ESCOLAR 0 A 5 AÑOS MADURACION Y DESARROLLO	EDAD ESCOLAR 6 A 20 AÑOS EDUCACION Y ENTRENAMIENTO	EDAD ADULTA 21 AÑOS Y MAS ADAPTACION SOCIAL Y LABORAL
PROFUNDO	Capacidad mínima para el funcionamiento de áreas sensomotoras. A menudo sufren impedimentos físicos. No se comunican. Necesitan una enfermera para su cuidado.	Algún desarrollo del movimiento; puede responder al entrenamiento mínimo y limitado sobre el cuidado personal. Necesitan una enfermera para su cuidado.	Algún desarrollo en el movimiento y la articulación; pueden adquirir habilidad muy limitada para el cuidado personal. Necesitan una enfermera para su cuidado.
SEVERO	Poco desarrollo del movimiento; articulación mínima. Generalmente no obtienen provecho del adiestramiento para el cuidado personal. Poca o ninguna habilidad de comunicación.	Capaces de hablar o aprender a comunicarse. Obtiene provecho del adiestramiento sistemático para adquirir hábitos. Pueden adquirir hábitos elementales de higiene.	Capaces de realizar alguna tarea productiva bajo control estricto. Pueden desarrollar habilidad para el cuidado y protección personal a un nivel mínimo en un ambiente controlado.
MODERADO	Capaces de hablar o aprender a comunicarse. Conciencia social poco desarrollada. Pueden obtener provecho en el entrenamiento para el cuidado personal. Requieren supervisión moderada.	Obtienen provecho del entrenamiento en hábitos de asistencia y cuidado personal; habilidades sociales y ocupacionales. Pueden aprender a desplazarse solos en lugares familiares. En su mayoría no avanzan más que hasta el segundo grado en materias académicas.	Capaces de realizar trabajos que requieran poco entrenamiento y ganar dinero en un taller protegido. Necesitan supervisión y guía cuando se enfrentan a situaciones inusuales.
LEVE	Capaces de desarrollar habilidades sociales y de comunicación. Retraso mínimo en áreas sensomotoras. A menudo no se distinguen de los niños normales hasta llegar a una edad más avanzada.	Pueden llegar al dominio de las técnicas fundamentales y adquirir un buen nivel en información general. Pueden avanzar en el aprendizaje de un oficio. Pueden llegar a comprender y ajustarse a las normas sociales.	Desde el punto de vista laboral y social pueden desempeñarse independientemente en la comunidad. Pueden necesitar asistencia y guía cuando se encuentran bajo presiones económicas o sociales desusadas.

Hasta hace algunos años se manejaba el concepto de que una vez determinado el grado de retraso de un sujeto, este permanecería en ese nivel durante toda su vida, constituyéndose así el diagnóstico en pronóstico.

Los progresos en medicina y educación han permitido elaborar algunos programas para las personas mentalmente retrasadas que ofrecen la oportunidad de desarrollo mental y social por encima de lo que el examen original indicara. Este programa se apoya en las posibilidades potenciales del retardado mental y está condicionado al tipo de ayuda médica, social y educacional que reciba.

Esta posibilidad de evolución lleva implícita la necesidad de efectuar evaluaciones periódicas de las capacidades y deficiencias del individuo, así como de la efectividad de la educación, entrenamiento y tratamiento. Una buena demostración a este respecto la constituyen los programas de entrenamiento social y las fichas de evaluación elaboradas por Gunzburg en Inglaterra y que se aplican parcialmente en la Escuela de Recuperación Psíquica N° 1 en nuestro país.

La Pedagogía Terapéutica, como señala Strauss, se apoya en el principio de que cada niño debe ser educado según sus disposiciones y perturbaciones.

Ello implica una evaluación cuidadosa desde el punto de vista psicológico y neurológico determinando el exacto análisis del educando y las barreras que obstaculizan el aprendizaje, a fin

de elaborar planes de enseñanza adecuados que no signifiquen exigencias desmedidas ni tampoco carezcan de aspiraciones de superación hacia niveles más altos.

INCIDENCIA DEL PROBLEMA

En nuestro país no se han efectuado investigaciones para determinar el número de personas con retraso mental. En otros países, como Estados Unidos, las investigaciones se han resentido por falta de criterio uniforme en el empleo de técnicas de identificación satisfactorias. Los estudios efectuados en ese y otros países desarrollados han permitido a los expertos estimar que aproximadamente el 3% de la población total padece de Retardo Mental revelando esta cifra uno de los más graves problemas de salud y producción que debe afrontar una comunidad. Esta condición afecta a un número diez veces mayor de personas que la diabetes, a un número veinte veces mayor que la tuberculosis y cincuenta veces mayor que la poliomielitis.

Transcribo, por ilustrativa, esta distribución estimativa de los retardados mentales en los Estados Unidos de acuerdo con su edad y grado de retraso adaptado de los datos de "Facts on Mental Retardation, pág. 15, National Ass. for Retarded Children, Inc. New York city 1963".

GRADO	DE TODAS LAS EDADES		EDADES EN AÑOS	
	NUMERO	PORCENTAJE	- 20	+ 20
Total	5.635.000	100	2.300.000	3.335.000
Profundo	85.000	1.5	50.000	35.000
Severo	200.000	3.5	100.000	100.000
Moderado	350.000	6	150.000	200.000
Leve	5.000.000	89	2.000.000	3.000.000

El análisis de los datos permite destacar la relación inversa existente entre la severidad del retraso y el número de casos y la proporción absolutamente mayoritaria de los casos de retraso mental leve en el total de la población retardada (89%).

Suele señalarse que la frecuencia del retraso mental varía de acuerdo con la edad y el nivel socio-económico de la zona o comunidad.

Las investigaciones efectuadas en los EE. UU. señalaron que la ocurrencia del retraso mental es mucho mayor del 3% en los niveles socio-

económicos inferiores, considerando como tales a áreas donde los censos indican que el nivel promedio de educación es el obtenido por asistencia a la escuela durante ocho años o menos y el salario familiar es de u\$s 3.000 al año o menos. Mientras que los vecindarios o comunidades caracterizados por salarios y niveles de educación altos mostraron una incidencia de menos del 1%. Estas fluctuaciones determinan en esa sociedad a cuyo bienestar contribuimos con buena parte de nuestras riquezas, donde las grandes masas gozan de un nivel de vida elevado y los grupos considerados inferiores tienen un ingreso mensual de alrededor de u\$s 250 una incidencia del 3% de retardados mentales.

¿Cuál será entonces el índice en nuestros subdesarrollados países, donde las grandes masas no llegan a los niveles de ingreso de los grupos socio-económicos considerados inferiores en los EE. UU.?

Quizás la determinación de nuestros índices de Retardo Mental aportaran otro elemento de distinción entre el desarrollo y el subdesarrollo, el imperio y las colonias.

El análisis precedente señala la necesidad de elaborar los planes de atención, teniendo presente los distintos niveles y sub-niveles de los Retardados Mentales en lugar de considerar los programas en relación con una cifra determinada.

ñada de incidencia total, como el 3%. Dichos planes deben ser enfocados hacia el ciclo de vida en su totalidad.

El despistaje del problema lo más tempranamente posible, un diagnóstico diferencial y completo que sea la síntesis de estudios multidisciplinarios, una programación educativa que abarque todas las edades y todos los aspectos de la persona con Retardo y que esté orientada al desenvolvimiento de las áreas con mayores posibilidades, con miras a la Habilitación Ocupacional, constituyen los elementos claves para el éxito en la atención de las personas mentalmente retardadas. La estrecha relación entre altos porcentajes de Retardo Mental y niveles socio-económicos y culturales bajos, así como la comprobación de la deprivación como factor etiológico en la mayoría de los casos de R. M. leve (téngase presente que éstos constituyen el 89% de los casos) nos permite afirmar, sin entrar al análisis de las causas del problema, que todo programa preventivo de la deficiencia mental, debe tener como objetivo primero, el mejoramiento de las condiciones de vida de los sectores más desposeídos de la población.

No hacerlo o hacer lo contrario es atentar contra la dignidad y la integridad de decenas de miles de niños y conspirar contra el futuro del país.

DERECHO A LA CULTURA

Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.

ARTICULO 27 DE LA DECLARACION UNIVERSAL DE LOS DERECHOS DEL HOMBRE

Artículo 27. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.

Rosalío Pereyra



Consejero de Enseñanza Primaria

para la revista
de la educación
del pueblo

declaraciones

I. SOBRE LOS MAESTROS DE 2º GRADO

P. — Una gran alarma cunde entre los maestros de 2º Grado por cuanto estiman que los criterios del Consejo de Enseñanza tienden a postergarlos frente a los egresados del I.M.S. ¿Cuál es su posición personal al respecto, cuál es la posición oficial del Consejo, desde el punto de vista de principio respecto a los derechos del maestro de 2º Grado?

R. — Ambas posiciones (personal y oficial) coinciden, por cuanto no existe ni puede existir tal criterio de postergación. El título de 2º Grado conserva todos los derechos que la ley le confiere. La 2º etapa del I.M.S. capacita para cargos de Dirección, y la 3º para cargos de Inspección, sin perjuicio de los derechos de los Maestros de 2º Grado.

P. — Las bases de concurso aprobadas establecen, a nuestro entender, una diferenciación que perjudica a los maestros de 2º Grado. En efecto, se otorgan iguales derechos para intervenir en concursos de méritos y oposición, pero se aumentan los méritos a los que tienen estudios especiales; por ejemplo, los alumnos del I.M.S. A estos cursos no pueden asistir los maestros de 2º Grado. ¿No cabría una modificación de las bases que las hicieran más equitativas?

R. — Entiendo que no hay perjuicio. Algunas bases computan como mérito las especializaciones cursadas en el I.M.S. A dichas especializaciones pueden acceder todos los maestros, cualquiera sea su título. Debe diferenciarse lo que es Curso de Especialización, de lo que es Curso de Perfeccionamiento (1º, 2º y 3º Etapas). Si alguien, además del 2º Grado o de la 2º Etapa, tiene cursos de especialización, parece justo que ello se le compute como un mérito.

Por otra parte, si se tiene en cuenta que los especializados que aprueban el Curso para Directores (2º Etapa) sólo pueden acceder a Direcciones de Escuelas de sus respectivas especializaciones, se infiere que no existe daño para el título de 2º Grado.

P. — Se nos ha denunciado que, en la elección de interinatos de 2º Grado, se ha dado preferencia a los egresados del I.M.S. sobre los maestros de 2º Grado. Nuestros informes nos aseguran que no es así. ¿Puede dar Ud. una confirmación oficial con respecto a ello?

R. — Si la preferencia, en algún caso, existió, no debió obedecer al título, sino a algún otro de los antecedentes a tener en cuenta (Director de 1er. Grado frente a maestro, mayor valor de prioridad, etc.)

Para cargos de Direcciones de 2º Grado, 2º Etapa y 2º Grado son títulos equivalentes: la prioridad se establecerá en virtud del examen de los restantes antecedentes.

II. SOBRE AMPLIACION DEL HORARIO ESCOLAR

P. — ¿Es cierto que el horario escolar será ampliado?

R. — El Consejo no ha resuelto tal cosa. Sólo consideró, hace algún tiempo y sin tomar resolución, una sugerencia emergente de las Jornadas de Educación Rural (Piriápolis 1965) que propone algunas modificaciones en los horarios de las escuelas rurales. Pero, insisto, no hay nada resuelto.

P. — En caso afirmativo, ¿cómo superaría el problema de locales harto insuficientes?

R. — Queda contestado en lo anterior.

III. SOBRE LOS MAESTROS DE EDUCACION MUSICAL Y LOS PROFESORES DE MUSICA Y CANTO

P. — Ud. que conoce el diferendo, ¿cómo lo explica? ¿Hay un caso a resolver o dos cosas distintas?

R. — Conozco la situación. Existen profesores de Música y Canto, con efectividad y antigüedad en el organismo que desean progresar en su carrera y existen Maestros Educadores Musicales que aspiran, con igual justicia, a cumplir la misión para la cual se les prepara.

El problema es complejo, pero no insoluble. Puede que la solución no sea perfecta porque exige armonizar situaciones de hecho y de derecho enmarcadas en realidades presupuestales que no pueden cambiarse en un día; pero el Consejo estudia medidas que, progresivamente, irán superando la cuestión sin mengua de los derechos de ninguna de las partes.

P. — ¿Qué soluciones se encaran?

R. — El Consejo encara las siguientes soluciones:

- 1º Un régimen de escalafón para el Servicio de Educación Musical, cuya consideración ya ha iniciado y que puede quedar aprobado a breve plazo;
- 2º Una reglamentación de funciones para cada uno de los cargos integrantes de aquel escalafón;
- 3º La regularización, por concurso, de todos los cargos vacantes, con bases que contemplan los derechos de cada uno, en función de sus respectivos antecedentes.

Todo este plan, a estudio del Consejo, ha sido proyectado por Comisiones integradas por destacados técnicos y maestros vinculados a la enseñanza musical en nuestras escuelas.

EL DERECHO A LA EDUCACION



Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

Artículo 26 de la Declaración
Universal de los Derechos del Hombre

la VIII asamblea nacional de profesores

LUIS GÜIDOTTI

I. Antecedentes.

El Estatuto del Profesor de Enseñanza Secundaria, (Ley 10.973 del 2 de diciembre de 1947) establece en su Art. 40: "El Consejo convocará periódicamente, por lo menos cada dos años, a Asamblea de Profesores de los Institutos y Liceos de su dependencia. Estas Asambleas, tendrán derechos de iniciativa y función consultiva en los problemas técnico-pedagógicos de la Enseñanza Secundaria".

Los dos primeras Asambleas se reunieron en 1949 y en 1951, con un intervalo mucho mayor que el que fijaba la Ley. El número grande de integrantes y los pocos días de reunión no permitían que se cumpliera en forma satisfactoria el estudio de los problemas sobre los que debía expedirse el cuerpo docente. En 1959, la III Asamblea se esforzó en resolver el procedimiento por el cual los estudios tuvieran continuidad, de manera que la Asamblea fuera un órgano de vida permanente, aunque la reunión de los delegados nacionales se efectuara periódicamente.

Se estableció así, la Comisión Permanente y las sub-comisiones de estudio que realizan el trabajo en el intermedio de una Asamblea y otra, preparando los informes con los que los delegados tienen base de información para llegar a una resolución seriamente elaborada.

La Asamblea se dió un Reglamento en el que determina su integración por delegados de los liceos del país elegidos según el número de docentes de cada instituto. La Comisión Permanente es elegida a su vez por cada Asamblea Nacional y está integrada por 9 profesores que representan al Interior y Montevideo.

La sucesión de los trabajos de la III Asamblea en 1959, de la IV en 1960, de la V en 1961-62, de la VI en 1963, de la VII en marzo y setiembre de 1966, apoyadas en informes elaborados por sub-comisiones de trabajo especializadas, ha dado frutos de verdadera importancia.



II. Labor de la VIII Asamblea.

Los temas tratados por la VIII Asamblea, realizada en marzo de 1968 fueron, de acuerdo al Orden del día aprobado por el Consejo:

1. Coordinación de las Enseñanzas.
2. Educación sexual.
3. Enseñanza Nocturna.
4. Reforma. Plan 1963.
5. Estatuto del Profesor.
6. Ley Orgánica.
7. Iniciativas y ponencias.

Los temas nuevos, fueron el 2 y el 7. Los restantes, señalan perfeccionamientos o nuevas etapas en los estudios realizados por Asambleas anteriores. Daremos una idea muy somera de las resoluciones. Los límites de este artículo no permiten otra cosa.

1. Coordinación de las Enseñanzas.

La Asamblea destacó la amplitud necesaria del concepto de coordinación, señalando que seis factores actúan en las diversas ramas de la educación (primaria, secundaria, industrial, universitaria y física), a saber:

1. Personal docente.
2. Alumnado.
3. Planes de estudio.
4. Recursos materiales (aulas, libros, etc.).
5. Sistema de administración.
6. Forma de gobierno del sistema.

Cuando se concibe la coordinación solamente o preferentemente en los planes de estudio, se está perdiendo de vista el hecho de que los restantes factores también inciden en el proceso y que pueden ser más decisivos que aquél.

Esto lleva a insistir en las soluciones institucionales de coordinación, pues ese problema totalizador de la planificación es además esencialmente dinámico. Entre las múltiples resoluciones de carácter particular, referidas a cada una de las ramas de la enseñanza, señalaríamos:

1º Que el Consejo de Enseñanza Secundaria gestione ante las autoridades de Enseñanza

Primaria, la entrega por parte de los Directores de Escuela de la ficha acumulativa que acompañará en todos los casos, el pasaje del alumno de una enseñanza a otra.

2º Que se ponga en práctica, en la brevedad, un equipo de orientación vocacional para que actúe con carácter general y en ámbito nacional con el alumnado de los últimos años de Enseñanza Secundaria.

2. Educación Sexual.

La Asamblea manifestó el absoluto convenimiento de que se debe iniciar de inmediato la labor de Educación sexual en Enseñanza Secundaria, entendiendo por ésto, no sólo las connotaciones puramente biológicas del tema, sino conglobada en el plano de génesis de la personalidad integral del adolescente.

Elevó varias recomendaciones para la tarea de educar al adolescente para que se integre en forma plena y normal en el mundo en que le toca vivir, desarrollando de manera eficaz su personalidad global, y, en especial, afectivo-sexual. Dichas recomendaciones atienden a las variables implicadas en este proceso educativo: el profesor, los padres y el alumno.

a) **De los profesores.** Se sugiere al Consejo de Enseñanza, establecer cursos regulares voluntarios para su personal docente.

b) **De los padres.** Vista la necesidad correlativa de información y educación a los padres sobre este particular, se aconseja proporcionárselas mediante charlas, mesas redondas, conferencias informativas, publicaciones en general, empleo de todos los medios audiovisuales y en especial el espacio de televisión educativa de Enseñanza Secundaria, visitas al hogar, etc.

c) **De los alumnos.** Se recomienda que Equipos liceales, integrados por profesores, sicólogos y asistentes sociales, realicen con los alumnos, además de una labor similar a la realizada con los padres, un Cursillo sobre Educación sexual en sus aspectos biológicos y morales. La enseñanza será enfatizada en términos axiológicos de la responsabilidad que implica el ejercicio de la conducta sexual, con discusión crítica y libre, que no suponga coerción sobre la escala de valores personales ni sobre la conducta individual.

3. Enseñanza Nocturna.

La Asamblea recomienda la creación de Cursos para ingreso y de recuperación, para solucionar dos graves situaciones de hecho: la primera es la de las personas que no habiendo finalizado el ciclo primario, deben enfrentar el examen de ingreso, limitadas a sus esfuerzos; la segunda, consiste en la presencia, entre el alumnado actual, de una gran cantidad de personas que han dejado la escuela o el liceo, hace varios años.

Este año 1968, se ha implantado en el primer ciclo de Enseñanza Nocturna, un plan experimental de reforma, que entre otros aspectos ofrece un régimen horario especial: La hora de clase, se reduce a 30 minutos, pero cada asignatura consta de pares de "horas" semanales seguidas, de clase. Se dictan por noche hasta 3 asignaturas. Un curso de 30 "horas" semanales de clase, se desarrollará en 5 días, con lo cual, los estudiantes tienen siempre el sábado libre.

Al finalizar este año lectivo, las Salas de Profesores de los Liceos Nocturnos, deberán analizar los resultados obtenidos.

4. Reforma. Plan 1963.

La Asamblea dividió sus consideraciones en dos partes:

1º Programación del estudio de las cuestiones de orientación doctrinaria y factores sociales de la Reforma educativa.

La Asamblea entendió que para que pueda impartirse en forma adecuada una enseñanza que haga del educando un hombre comprometido con su época, o no, son esenciales para el educador, las garantías de la libertad de cátedra y el total respeto a la libertad de conciencia y de formación del espíritu del educando. Consideró a la educación institucionalizada como un auxiliar, como una ayuda, como un camino más para lograr la Conciencia social impulsora de cambios y transformaciones, pero nunca como una vía preponderante y única.

Extender la enseñanza para transformarla efectivamente en una enseñanza de masas, necesidad impostergable para el país, exigió la satisfacción de otros requisitos que la simple norma legal. Por lo menos es imprescindible:

—Un sistema de asistencia a los alumnos de recursos modestos por medio de becas, presarios, rubros para alimentación liceal, y traslado de alumnos, servicio médico y odontológico, internados y semi-internados, etc.

Una educación de alta calidad. La extensión de la enseñanza media a todos los jóvenes no es hoy sólo necesidad individual sino una exigencia ineludible de toda colectividad que procure desarrollarse. Pero si efectivamente ha de servir a la nación y al individuo, hay que prevenir contra todo lo que confunda extender con mediocrizar.

Necesitamos crear una mentalidad técnico-científica dentro de un clima sicológico impregnado de nuestra realidad, que impulse una transformación social a partir de nuestras propias coordenadas. Necesitamos una Educación para un afianzamiento de nuestra nacionalidad proyectada hacia la unificación latinoamericana y a la comprensión y amistad con todos los pueblos.

La tarea educativa debe contribuir, no a la adaptación conformista del alumno al medio social, sino a la inserción activa, crítica y transformadora en el mismo. Por eso se necesita una pedagogía realista para el futuro, no para la acomodación al presente. Sólo así, bien entendido, será una pedagogía actual, al tiempo de ser democrática, humanista, científica y nacional, pues interpretará los requerimientos



tos del progreso histórico, hoy y aquí, y dará a la formación del educando el alcance social imprescindible.

2º Programación del estudio del Plan 1963 a la luz de la política educativa estimada conveniente y de la experimentación del mismo desde que se ha comenzado a dictar.

En este sentido, la Asamblea formuló precisiones sobre los siguientes aspectos: 1. Densidad de la población estudiantil. 2. Régimen de pasaje de cursos. 3. Asistencia integral al alumno. 4. Ampliación de la jornada liceal. 5. Ubicación del alumno en el medio y en la época. 6. Formación docente y orientación de profesores. 7. Extensión de la Reforma.

5. Estatuto del Profesor.

El proyecto de modificación del Estatuto vigente fue estudiado por la V Asamblea y por una Comisión Especial designada por el Consejo de Enseñanza. La VIII Asamblea, tomó como base este último, al que introdujo diversas modificaciones. Señálemos a unos artículos que dieron origen a debate, o se destacan por su importancia.

Art. 5. "El concurso será el medio normal de ingreso a la docencia".

Art. 75. "El tiempo de servicio pleno, será de 24 horas semanales, el que podrá integrarse con una parte sustancial de horas de clase y completarse con otras tareas afines. El Consejo Directivo creará cargos de profesor de Dedicación Exclusiva, cuyo tiempo de servicio será mayor de 24 horas semanales y que estará integrado por un mínimo de 12 horas de clase. Estos cargos, se proveerán por concurso entre funcionarios de carrera de acuerdo con la reglamentación que el Consejo Directivo dictará a tales efectos".

Modificaciones aprobadas: a) Las remuneraciones deben tener en cuenta las necesidades vitales de los profesores, cosa que no sucede en las actuales circunstancias. La relación entre retribución y horas de trabajo no debe significar una disminución real de la actual retribución horaria.

b) La Asamblea vota estas modificaciones con la expresa condición de que los aspectos particulares que implica esta resolución (dis-

tribución de las horas de trabajo en horas de clase y tareas complementarias, etc.) deben ser objeto de una reglamentación que antes de ser puesta en vigencia, debe ser estudiada por una reunión de esta VIII Asamblea.

Los deberes del funcionario docente quedan establecidos en 8 incisos del Art. 92. Los derechos están establecidos en 17 artículos cuyos títulos son: 1 Libertad de cátedra. 2 Libertad de conciencia moral y cívica. 3 Derecho de reunión. 4 Derecho al perfeccionamiento. 5 Derecho al sueldo. 6 Derecho a la remuneración justa. 7 Beneficios especiales. 8 Derecho al retiro. 9 Derecho al descanso anual. 10 Derecho a licencia extraordinaria. 11 Derecho a licencias especiales. 12 Derecho al traslado. 13 Derecho de Inspección. 14 Derecho a la calificación. 15 Derecho en caso de calificación tardía. 16 Derecho de acceso al legajo. 17 Derecho a la estabilidad en el cargo.

6. Ley Orgánica.

El proyecto de modificación de la Ley Orgánica vigente, fue estudiado por la III, IV y V Asambleas. Al solicitar el Consejo nuevo asesoramiento a la VIII Asamblea, ésta reiteró en lo fundamental el pronunciamiento de la V Asamblea.

Señalamos algunos artículos importantes o que dieron origen a debates.

Art. 11. "El Consejo Directivo de Enseñanza Secundaria se compondrá de nueve consejeros, integrándose en la siguiente forma:

a) Cinco electos por los profesores titulares de Enseñanza Secundaria mediante voto secreto y representación proporcional.

b) Uno designado por la Asamblea General del Claustro de la Universidad de la República del modo que reglamente su Consejo Directivo Central.

c) Uno electo por los funcionarios inspectivos de la enseñanza primaria y directores de escuelas primarias de las categorías que determine la reglamentación que establezca el Consejo Directivo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal.

e) Uno designado por el Consejo Directivo de Enseñanza Secundaria, que desempeñará el cargo de Director General.

El Capítulo III, como Órganos de opinión establece la Asamblea de Enseñanza Secundaria y las Salas de estudiantes y de padres.

La actual Asamblea de Profesores, establecida por el Art. 40 del Estatuto, se regirá por el Art. 22 de la Ley Orgánica que dice: "La Asamblea de Enseñanza Secundaria se integrará por delegados electos por los profesores titulares de cada Liceo, en la forma que determine la ordenanza. A recomendación de la Asamblea, el Consejo Directivo podrá disponer la integración de la misma con delegados de otros órdenes que no podrán exceder, en conjunto, del número de delegados de los profesores titulares. Esos órdenes podrán tener, como lo establezca la ordenanza, representación con voz en el Consejo Directivo.

El Art. 25 señala la constitución y cometidos de las Salas de estudiantes. El Art. 26 bis, da diversas soluciones para la reunión y funciones de las Salas de padres.

7. Iniciativas y Ponencias.

Entre las diversas presentadas y aprobadas, mencionaremos una: Sobre Plan de estudios y régimen de promociones para el Plan 41. La VIII Asamblea resuelve: 1º Recomendar al Consejo de Enseñanza Secundaria, la designación de una comisión integrada con representantes de la Asamblea (que serían designados por la Comisión Permanente) con el cometido de proyectar mejoras para el Plan 41 que pudieran aplicarse a breve plazo, con carácter experimental.

2º Incluir el tema "Plan 41. Realizaciones intermedias" al temario de la próxima Asamblea ordinaria o extraordinaria.

III. Labor de la Comisión Permanente de la VIII Asamblea.

1 Ha impreso todas las Resoluciones de la VIII Asamblea en 5 Boletines que ha distribuido no solamente a todos los Liceos del país, sino a los Cuerpos Directivos e Inspectorios de las otras Ramas de la Enseñanza y a todas las Asociaciones gremiales de docentes de la Enseñanza pública.

2 Ha ofrecido su colaboración a los efectos de realizar en los Liceos actos informativos de las Resoluciones de la VIII Asamblea, con participación no solamente de los profesores, sino de todas las personas vinculadas al Liceo: funcionarios administrativos, directivos de las A.P.A.L.E.S. y Asociaciones de estudiantes, directores de Escuelas Públicas primarias e industriales de la zona, etc.

Ya se han realizado o se programan actos de esa índole en Mercedes, (nucleando Dolores y Fray Bentos), Colonia Valdense (nucleando Colonia Suiza, Juan Lacaze, Tarariras y Rosario), Batlle y Ordóñez (nucleando Cerro Chato y José P. Varela), San Ramón (nucleando Casupá y Santa Rosa), Treinta y Tres, Vergara y Río Branco.

3 Ha constituido, por mandato de la VIII Asamblea, las siguientes Sub Comisiones de estudio:

- 1 Coordinación de las Enseñanzas.
- 2 Facultad de Educación.
- 3 Reforma (Plan 1963).
- 4 Enseñanza Nocturna.

4 Ha constituido por iniciativa propia, las Sub Comisiones:

- 5 Autonomía de E. Secundaria.
- 6 Cooperativismo escolar.

Estas Sub Comisiones, que funcionan en el local de la Comisión Permanente, Agraciada 2025, Montevideo, Tel. 85293 int. 2, están abiertas a la participación de todos los profesores, que solicitamos se inscriban, y al aporte de opiniones o colaboraciones de todos los docentes en general.

5 Solicitó y obtuvo del Consejo de Enseñanza la convocatoria a Sesión Extraordinaria de la VIII Asamblea, los días 12 y 13 de octubre de 1968, para tratar el tema: Autonomía de Enseñanza Secundaria, previo estudio por las Salas de Profesores de todos los Liceos del país, del informe que se está elaborando.

el plato UNICO

SUSANA IGLESIAS

La olla humea sobre el fogón. Con el palo de madera revolvemos el caldo negro donde foton los porotos y algunos trozos de carne.

Es una escuela cercana a la frontera. Pueblito sin destino, estirado a lo largo de la carretera.

De los 330 niños inscriptos en la escuela, 160 concurren al comedor escolar.

—El año pasado no podíamos sostenerlo —nos dice la Maestra Directora—. Este año, recién recibimos la primera partida de dinero. Bueno, en realidad, esto no es alimentar un niño. Con lo que se les da en el comedor subsisten y adormecen el hambre. La mayoría de ellos es lo único que comen en todo el día.

Las niñas mayores comienzan a distribuir los platos de lata y las cucharas.

—Si, es el único plato que podemos servir: porotos, mazamorra o fideos. Ni pensar en fruta ni en dulces. Uno siente la responsabilidad, no ya por la educación de estos niños; uno sabe que está en juego su salud, su crecimiento y no es necesario ser dietista para comprender que están sub-alimentados.

Desde la cocina vemos una hermosa huerta bien cultivada.

—La huerta se trabaja bien con el peón y los niños, pero no alcanza para dar verdura cruda a todos en forma regular. Nos ayuda a agregar verdura a la olla y aumenta la cantidad de comida, pero de ninguna manera nos asegura la cantidad necesaria de vitaminas. Mientras tanto, en el salón comedor, los niños se sientan en las mesas. Una maestra sirve los platos que un grupo de niñas distribuye. Resulta difícil que a cada plato le corresponda un trozo de carne.

—Podemos comprar 8 kilos de carne por día. Como son 160 niños, si fuera posible una distribución equitativa, a cada uno le corresponderían 50 gramos por día. En un mes de clase, 1 kilo por niño. Esto, manejando números; la realidad es aún peor; hay que descontar huesos, grasas y es imposible hacer semejante distribución. Además es poca la diferencia entre nada y 1 kilo de carne por mes.

—Agreguemos que estos niños no consumen leche. No hay suministro en el pueblo y además la gente no puede pagarla. Los huevos de las pocas gallinas que se pueden mantener, se venden para comprar artículos más urgentes. El aporte de proteínas es prácticamente cero.

—Pero mejor es hacer números: Este año recibiremos más dinero, pero los gastos son también mayores y la gente está sin trabajo, por lo que no puede colaborar como en años anteriores. Nos corresponden 2 partidas de 48.000 y 3 partidas de 160.000 pesos. Sólo hemos recibido, hace pocos días, la primera de 48.000 (en el 6º mes de curso (!)), la que después de 80 días de comedor la adeudábamos totalmente y aun quedan deudas a pagar. Las otras quién sabe cuándo llegarán.

—Pero siendo optimistas y suponiendo que tenemos en la mano todo el dinero, los 576.000 pesos, ¿qué representa esta suma para cada niño?

Durante 150 días hábiles, servimos para los 160 niños, 24.000 "almuerzos", claro está que hay niños que repiten 3 o 4 veces, porque como decía, es su única comida diaria. Los 576.000 pesos significan 24 pesos por día y por niño.

—Hace algunos años, el mayor aporte para el comedor lo recibíamos de los propios vecinos. Ahora esto es imposible. No hay trabajo. El departamento carece de fuentes de trabajo y los establecimientos rurales se las arreglan con 3 o 4 personas en los mejores casos.

Hoy, nosotros también nos sentamos como hace algunos años, a compartir el ensopado. Esta vez es más amargo. Han pasado 12 años y a través de ellos hemos vivido muchas luchas junto a estas mismas gentes.

Las caras de los niños son las mismas, el destino, el mismo que el de sus hermanos mayores. En este momento, su única esperanza es la Escuela Pública, que los ayuda a subsistir, hambreándolos.

violencia



Funciona la escuela de barrio y el clima de trabajo y calidez humana habitual se percibe desde lejos. Allí trabaja un maestro llamado Fernando Berro. Es un joven muy querido y un profesional serio y modesto.

A media mañana llega la policía y a causa de quién sabe qué delación o calumnia a propósito, se lleva a Fernando preso, desde su

escuela funcionando, de entre sus niños.

La escuela es "un sagrado inviolable", como el hogar, como la Universidad de la República.

El hecho sucedió en agosto de 1968. No en África del Sur. No en Huston, Texas. No en la República de Duvalier.

Fue en Montevideo. En la Atenas del Plata. En la Suiza de América.

La congelación de salarios y las perspectivas inmediatas.

Si bien el gobierno pretende culpar a la suba de salarios como elemento determinante, todas las estadísticas demuestran fehacientemente que los salarios nominales han crecido por debajo de los niveles de costo de vida. Si tomamos como base el año 1957 (comienzo de un proceso de retroceso de la economía en su conjunto y de subas de precios superiores al 20% anual) diez años después el salario real de los trabajadores de la industria, del comercio, de la construcción y del sector público había descendido en un 18%. Si analizamos el año 1968, con base diciembre 1967, los salarios industriales han descendido un 12% de poder de compra, es decir crecieron un 12% menos que el costo de vida. Si vemos el sector público, el problema es más claro. Aunque tomemos como base diciembre de 1967, es decir el punto más bajo de los salarios de los funcionarios públicos porque reciben sus aumentos a partir del mes de enero, igual nos encontramos con una baja del salario real de un 15%. Por otro lado, si lo estudiamos conceptualmente encontramos:

a) que las devaluaciones generan aumentos de precios internos de los productos agropecuarios vinculados al comercio exterior. Que la suba de estos precios, se propaga al resto de los productos agropecuarios.

b) que la suba de los precios de los productos agropecuarios genera aumentos en las rentas de la tierra, lo que a su vez influye en nuevos aumentos de precios de los productos agropecuarios.

c) que la canasta básica de consumo familiar está compuesta fundamentalmente de productos provenientes del sector agropecuario, y si suben los precios de éstos, subirán los índices de costo de vida.

d) que posteriormente a la suba de costo de vida, los empleados y obreros urbanos, con cierto retraso, solicitan aumentos de salarios de acuerdo a esos aumentos de costo de vida, sin conseguirlo totalmente como lo demuestran las cifras anteriores.

De aquí se desprende claramente la actitud clasista del gobierno, porque no existe ninguna

demonstración de que los salarios son la causa esencial del proceso inflacionario. Lo es para aquellos grupos sociales que se favorecen con las medidas del FMI.

Siguiendo el ejemplo argentino, la congelación de salarios no puede conseguirse a través del diálogo. Requiere represión y reglamentación sindical y conseguir esto, requiere a su vez, medidas prontas de seguridad, es decir un gobierno de fuerza. Como las medidas son necesariamente antipopulares, no se puede permitir la libre expresión del pensamiento. Las consecuencias son la censura de prensa, la detención de dirigentes obreros y estudiantiles y el avasallamiento de la autonomía universitaria.

Las perspectivas inmediatas tienden a mostrar un gobierno extraordinariamente desordenado, a todos los niveles, para remontar esta crisis económica, social y política en que se encuentra sumido el país. Las medidas a tomar mantienen el esquema básico de pensamiento de noviembre de 1967, de acuerdo a los lineamientos del FMI. Su proyecto fundamental acerca de la productividad, precios e ingresos tiende a mantener la congelación de salarios y a legalizar la represión sindical. El proyecto que se discute en el mes de agosto de 1968, en el Parlamento, presenta en su artículo I tres objetivos: obtener niveles óptimos de producción, lograr una equitativa distribución del ingreso y contrarrestar los factores inflacionarios. No analizaremos la distribución del ingreso, porque al fijar la congelación de salarios, necesariamente la misma se volverá más regresiva. Pero tampoco conseguirá obtener niveles óptimos de producción ni contrarrestar la inflación. El proyecto no contiene ninguna medida estructural, cambiaria, crediticia, fiscal, de precios que busque aumentar la producción agropecuaria, la industrial, las exportaciones etc. Por el contrario, contiene disposiciones que acelerarán el proceso de retroceso. Esto es válido principalmente para la

industria manufacturera y sus servicios dependientes.

Limitada la sustitución de importaciones y el aumento de las exportaciones, el sector industrial depende de la evolución de la demanda interna. Esta depende de la evolución de los salarios, y en la medida que éstos se congeleen originará menores demandas en sectores tales como: textil; bebidas; tabaco; calzado; prendas de vestir; madera; fabricación de muebles y accesorios; papel y derivados; imprenta; cueros en un 50%; caucho y toda la línea blanca (como heladeras, lavarropas, cocinas, televisores, etc.) Estos sectores bajarán su producción, aumentarán su capacidad ociosa y crecerá sustancialmente la desocupación de la mano de obra. La menor producción de estos rubros afectará a la baja, sus correspondientes servicios de intermediación comercial y financiera, los transportes, etc.

Esta menor demanda interna no se podrá contrarrestar dinamizando otros sectores productivos. El agropecuario requiere cambios estructurales básicos, que tienen como pre-requisitos modificaciones sustanciales en los factores de poder. Por otra parte, no se ven posibilidades de mejoramiento en la construcción.

En la medida que la producción no aumente, no se abrirán posibilidades de obtener la estabilización de precios, porque es su causa fundamental. La inflación se origina por la lucha de distintos grupos sociales tendientes a mantener su participación en una producción estancada, a través fundamentalmente de dos principales grupos de poder: clase alta rural, mecanismos: el tipo de cambio y los salarios. Detrás del tipo de cambio se encuentran los exportadores, bancos privados, empresas extranjeras, que mantienen sus ganancias a través de las continuas devaluaciones al obtener mayores ingresos por los mismos volúmenes de producción y comercialización.



IGUALES ANTE LA LEY

Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación.

Artículo 7 de la Declaración
Universal de los Derechos del Hombre

EVOLUCION DE LA PRACTICA MAGISTERIAL EN EL URUGUAY

Viene de la pág. 44



"f) Realización de reuniones de maestros y "practicantes con fines de orientación metodológica, en las que se insistirá sobre normas generales y bases de organización del trabajo de "clase".

Como podemos apreciar, hay un cambio de conceptos y hasta de lenguaje con respecto a lo anterior, ya que:

- se vuelve a tomar la República como una sola jurisdicción trazando normas para la orientación y supervisión de la práctica;
- se modifica el criterio, dejando de lado lo de "lecciones modelo" para pasar a la orientación de actividades;
- ya no se habla del material de enseñanza prefabricado, sino del material didáctico *que a poco costo* puedan confeccionar los mismos estudiantes;
- evidentemente, empezaban a influir las ideas de Agustín Ferreiro elaboradas y expuestas en la década anterior;
- habían llegado a los altos cargos técnicos personalidades como la de Luis O. Jorge, profundos conocedores del medio rural;
- se empieza a mirar el interior del país con un deseo de conocer mejor la realidad nacional, y se practica un estilo llano pero conceptuoso, nada declamatorio pero profundo y auténtico.

Dentro de esta línea, con fecha 22 de abril de 1954, el Consejo de Enseñanza dicta una resolución aprobando nuevo reglamento de las Escuelas de Práctica magisterial.

El Art. 1º dice que las Escuelas de Práctica magisterial de toda la República dependerán en adelante de la Inspección Nacional de Práctica, que ejercerá la orientación y el contralor de aquéllas. El art. 7º dice que los Directores, así como los maestros, *trabajaran en las clases*, en presencia de los practicantes, desarrollando centros, unidades, proyectos, lecciones-guias, etc. Por

el art. 9º) se deja establecido que los Directores confeccionarán un *fichero didáctico* en el que se registrará la documentación que pueda consultarse sobre un tema: libros, textos, material vivo, films-strip, aparatos, revistas, excursiones, etc.

Vemos cómo se ha modificado la terminología usándose un criterio moderno y funcional. Conceptuamos que este reglamento es muy bueno, redactado incuestionablemente por gente conocedora del oficio, con los pies en la tierra, y consciente de incluir en el reglamento aquello *alcanzable* en la realidad, *lo posible*.

La llamada "reforma" del año 1961, o intento de reestructuración de servicios, significó, a nuestro juicio, un retroceso en la organización de la Inspección Nacional de Práctica con respecto a la organización de los años 1953 y 54, que a nuestro juicio era buena, realista, sin declaraciones altisonantes pero ajustada a lo posible.

Siempre lo mejor de nuestra escuela siguió esa línea pragmática, con algo de empirismo y algo de relativismo, línea que aparece en Varela, pasando por Vaz Ferreira y más recientemente en las orientaciones de Agustín Ferreiro.

En efecto, decimos que la reestructuración adoptada en 1961 significó un retroceso, ya que por resolución del 26 de noviembre de ese año el Consejo de Enseñanza aprobó el Reglamento del Departamento de Actividades Escolares, Material Didáctico y Ayudas Audiovisuales, e incluye a la Inspección de Práctica como un sector dentro de este departamento.

Es decir, que un organismo de jerarquía nacional se transformó en un sector dentro de un departamento, invirtiendo los conceptos, como si el material y las ayudas tuvieran preeminencia sobre la práctica misma, que es lo formativo por excelencia dentro de la formación profesional.

Continúa en la pág. 80

didáctica



bases psicológicas para la enseñanza de la historia

Prof. AMELIA MASSE

La historia, como ninguno de los otros conocimientos escolares, presenta al niño dificultades de gran envergadura. Si se investigaran, como se ha hecho con las técnicas fundamentales, se vería que los problemas que plantea son muy complejos.

Con sólo pensar las dificultades que encuentran los niños para comprender las relaciones temporales, para ordenar hechos en el tiempo, veremos que se debe adecuar la enseñanza a sus características psicológicas. Esto es condición básica de la didáctica en la escuela activa, que se desarrolla, sin lugar a dudas, a la par que la psicología del niño, y que tiene su mayor empuje a través de los trabajos y estudios de Jean Piaget y Henri Wallon, sobre la génesis del pensamiento en el niño.

Analizaremos entonces al niño en la etapa escolar desde dos puntos de vista: a) desarrollo intelectual y evolución del pensamiento; b) desenvolvimiento personal-social.

Esta división la realizamos a los efectos de ordenar la exposición, ya que en cada etapa, el comportamiento del niño constituye un sistema en el que cada actividad adquirida colabora con todas las otras, recibiendo su función del conjunto.

a) Desarrollo intelectual y evolución del pensamiento

En este aspecto se vinculan estrechamente los factores de orden biológico y los factores sociales. El niño, que al nacer depende totalmente del adulto para su supervivencia, realiza el mayor acopio de adquisiciones en los primeros tres años de vida. A los tres años camina con soltura, se comunica por medio del lenguaje, es capaz de imitar (sus modelos son en general sus padres). Ha logrado la noción de "yo", diferente al mundo que lo rodea, entrando en la etapa que Wallon denomina "personalismo". Sus experiencias perceptivo-motrices son las que le permiten conocer el mundo de los objetos.

De los tres a los seis años su desarrollo mental continúa aceleradamente, aunque con menor intensidad que en el periodo anterior.

Su pensamiento es en alto grado global, o sincrético, extendiéndose hasta los siete u ocho años. Lo principal y lo accesorio, lo necesario y lo casual, se entrelazan dando un conocimiento global de las cosas. Hay incapacidad para el análisis y la síntesis, y así, lo que en la experiencia se ha dado junto, deberá aparecer siempre en esta forma.

"El poder diferenciador de la inteligencia es débil. Entre los actos psíquicos, "las imágenes y los temas ideativos, la "diferenciación es burda, y sobre todo "frágil, como si los campos funcionales "de su cerebro no fueran aptos para diversificarse según sea necesario y sobre todo, para mantener su diversidad "respectiva sin unificarse y sin neutralizarse". *Henri Wallon*, "Los orígenes del pensamiento en el niño", Tomo I, pág. 235).

Hay confusión porque no hay análisis, y entonces, el mundo exterior se conoce a través de las situaciones vividas, de los deseos, sentimientos, las acciones, en fin, de la experiencia, que por otra parte es brevisima.

Este es el niño que ingresa a primer año. Y lo que nos interesa específicamente: ¿Qué sucede con la noción de tiempo? Basta conversar con el niño a esta edad para saber que la "semana pasada", "el año próximo", son nociónes indefinidas, imposibles de aprehender. Esta limitación se extiende a las ideas de "ayer", "mañana", "anteayer", "pasado mañana". El niño vive el presente, las divisiones en las cuales se descompone el tiempo: días, semanas, meses, años, le presentan grandes dificultades para ajustarlas a su experiencia.

"Las divisiones formales del tiempo, tales como las encuentra en el lenguaje, "no son radicalmente oponibles al tiempo "vivido. No son más que un nivel más "abstracto de síntesis entre su sentido "intimo y un sistema exterior de referencias. Lo que debe causarle mayor "confusión es el deslizarse del presente "que obliga al niño a cambiar el "contenido concreto de los términos utilizados. "Ahora" no significa nada, si "no ubicado "antes" y "después". Relación indispensable del presente sobre "algo que lo desborde, síntesis susceptible, a menudo, de disolverse en sentimiento confusos de duración, pero no "intuición pura... Son conocidas las "objeciones del niño cuando se procura "hacerle admitir que es preciso llamar "hoy a lo que era el "mañana" de ayer, "y "ayer" a lo que llamaba "hoy". Su "vocabulario comienza por pegarse a las "circunstancias exteriores. Para ordenar "las entre sí y para darles su significado "verdadero necesitaría poder así simultáneamente los momentos y su suce-

"sión". (*Henri Wallon*, obra citada, página 310, Tomo II).

Será necesario entonces comenzar afirmando las nociónes de "hoy", "ayer" y "mañana"; el tiempo, dice Wallon, debe ser construido, está hecho de experiencias, a principio muy dispares y sin medida común. Es necesario reducirlas entre sí, por una especie de integración que lo eleva cada vez de nivel otorgándole un creciente poder de organización y símbolos más abstractos.

El programa correspondiente a Historia, por otra parte, está muy ajustado a la realidad-niño en este aspecto.

Las sucesiones temporales podrán ser captadas, si realizamos ejercitaciones con dos y luego tres elementos, tipo historietas para ordenar, en las que relacionemos las figuras con objetos de su experiencia: una planta que crece, un niño que crece, para pasar a objetos inanimados: una grúa que levanta algo, por ejemplo. Sucesiones de más de tres elementos entrañan una dificultad que rebasa las posibilidades de la mayoría de los niños de seis años. No debemos olvidar que el niño aprende actuando, experimentando. De tal modo debemos cuidar muy bien que en esta etapa se delimiten las nociónes básicas de tiempo, y no se transforme en un simple manejo de palabras sin respaldo conceptual.

Hacia los ocho años, el niño va saliendo de este pensamiento sincrético, a medida que sus experiencias se ordenan de modo que le permiten captar las relaciones constantes y diferenciarlas de las fortuitas.

Ya a los nueve años el niño es capaz de resolver los problemas de la vida diaria con corrección, pero sin apartarse todavía de la acción. Es el periodo de las "operaciones concretas". El pensamiento parece "liberado", ya es capaz de organizar las situaciones agrupándolas en conjuntos articulados, siempre que no se introduzcan problemas abstractos.



Este período se extiende hasta los once-dos años, en nuestro medio, el fin (teórico) de la etapa escolar. El niño se ha vuelto apto para utilizar muchos conceptos abstractos, pero todavía lo hace en sentido concreto, objetivo. Se aprecia la necesidad de explicaciones causales verdaderas, objetivas, que sólo se satisfacen cuando el niño logra aprehender el vínculo que existe entre el hecho-causa y el hecho-efecto. Salvo excepciones—que podríamos encontrar a nivel de sexto año—en toda la etapa escolar el pensamiento de nuestros alumnos es pragmático, y como consecuencia de ello, para lograr resultados positivos, la enseñanza debe basarse en la actividad del alumno, recordando siempre que la acción cautiva al niño, más que las descripciones estáticas.

b) Desarrollo personal-social

El comienzo de la vida escolar marca una etapa nueva en el desarrollo de la personalidad. Para los psicoanalistas el "período de latencia"; "periodo escolar" o de la "personalidad polivalente", para Wallon. Y no es casual que los seis o siete años, sean la edad prácticamente universal, de ingreso a la escuela. En este período, el sincrismo de la inteligencia, y el de la persona, se podrán resolver paulatinamente. Al año de estar el niño en la escuela, la socialización lo ha llevado a la supremacía del "grupo", con la consiguiente adaptación que ello implica. En efecto, el niño amplia su campo social, de la familia a la escuela. Su necesidad de independencia lo lleva a realizar contactos sociales, aunque al principio sus relaciones con otros niños son más inestables. La sujeción a las actividades del grupo le exige una especial adaptación. Hay vivencias de sentimientos orientados hacia lo social, ya sea compasión por los demás, celos, o compartir la alegría de los otros.



A nivel de 2º año, aparecen los grupos en estructura más firme. Paulatinamente la formación de grupos va abarcando la clase entera, formando lo que Lewin denomina "espíritu de clase". En este proceso tiene función primordial el maestro, ya que con sus actitudes y trato diario deberá limar las asperezas y los celos, propendiendo a la unidad del grupo, elemento invaluable desde el punto de vista pedagógico y psicosocial.

Esta unidad implica una identificación del niño, con cada uno de sus compañeros, en un intento de lograr la aprobación del maestro. En la medida que el alumno sepa que los otros niños no conseguirán del maestro lo que él tampoco puede conseguir, la unidad se mantendrá; el trato justo será el mejor instrumento para consolidar el grupo. En esta etapa el maestro ha pasado a ocupar el lugar de los padres en la imitación de los niños. Hablando en términos psicoanalíticos, diríamos que es el "super yo".

El niño necesita modelos para imitar, héroes con quienes identificarse, ya que los padres paulatinamente han "descendido" a la calidad de personas falibles.

Desde el punto de vista de la historia, y más genéricamente de las ciencias sociales, estas necesidades, *grupo unido* y *héroe* pueden ser dos de los pilares en los que podemos apoyar los objetivos que el programa escolar fija en el rubro "El hombre y la sociedad".

En efecto, adquirir hábitos de convivencia, nociones de deberes y derechos, serán adquisiciones más factibles en grupos donde no existan tensiones internas. Todos sabemos lo difícil que resulta trabajar con clases donde hay celos, y rivalidades, donde se conforman verdaderos "bandos" que conducen a situaciones perjudiciales al grupo y a cada niño considerado individualmente.

Por otra parte, la necesidad de identificación del niño con los héroes (que en los primeros años se traduce fundamentalmente en las hazañas, para evolucionar luego hacia las cualidades morales o del carácter), debe ser canalizada convenientemente.

En la sociedad actual, son muchos los "héroes" que la televisión y las revistas de tiras cómicas presentan a los niños, héroes que, por otra parte, representan dudosos o decididamente negativos valores morales. Penetran en la mentalidad infantil a través de lo formidable de sus acciones. Enfrentando esta realidad, la historia debe proveer de héroes verdaderos, que desplacen a estos sustitutos lamentables.

Y estos héroes verdaderos debemos presentarlos de tal forma que faciliten la identificación, dando preponderancia a los aspectos valorativos en el plano de las acciones a nivel de los primeros años escolares, sin que esto implique despreciar o relegar los aspectos morales o del carácter.

A nivel de quinto-sexto año escolar estamos ante un panorama diferente en lo que tiene que ver con el campo de intereses de los niños; éstos se dirigen fundamentalmente a ampliar los conocimientos sobre las personas y las relaciones interpersonales, junto con el interés por la aventura, por lo raro, lo desconocido y lo lejano. Aquí podremos acentuar los valores personales, del carácter, y los valores morales. Es la etapa, además, en que comienzan a apuntar las individualidades; y así tendremos alumnos que manifiesten mayor interés por una u otra materia escolar.

Esto dependerá también del modo como el maestro organice la enseñanza. Si damos una clase de historia, viva, interesante, la mayoría de los alumnos gustará la materia. Así también ocurrirá con las demás asignaturas. Mediante procedimientos adecuados de enseñanza en todas las disciplinas estimularemos el surgimiento de intereses especiales.

Como procedimientos didácticos, aunque no es el tema de este trabajo, no debemos olvidar que

la lectura de los documentos históricos representa un valioso aporte para la comprensión de los hechos. En los primeros años la objetivación, mediante la acción del alumno, por ejemplo, confeccionar arcos, flechas, tolderías indígenas, cacharros de barro, facilita la comprensión.

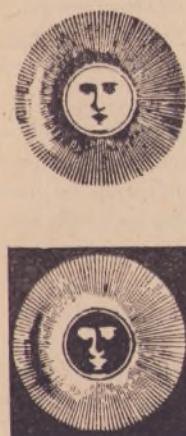
Investigaciones realizadas acerca de los mejores métodos para la enseñanza de la historia concuerdan en otorgar al procedimiento "narrativo" la supremacía con porcentajes de aprovechamiento que duplican al método "argumental" (causas y consecuencias). Estos resultados aparecen muy claros a la luz de la psicología del niño en edad escolar. No insistiremos aquí sobre la necesidad de introducir material visual, por medio de diapositivos, láminas, etc., u otras técnicas que no son privativas de una materia sino comunes a la didáctica general.

Para ampliar este tema consideramos imprescindible la lectura de:

HENRI WALLON. "Los orígenes del pensamiento en el niño". Editorial Lautaro, Tomos I y II.

EDMOND MICHAUD. "Acción y pensamiento infantiles". Editorial Nova.

HANS AEBLI. "Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget". Editorial Kapeluz



EL DERECHO A LA DIGNIDAD HUMANA

Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.

Artículo 22 de la Declaración
Universal de los Derechos del Hombre

el documento histórico. su uso en clase

ANDRE MASSAT, GEORGES A. LAFUENTE, RENE THORAVAL, DANIEL FURIA, MAX PEVSNER, ANNE MARIE PAVARD, SUZANNE HALDENWANG, MARGUERITE ORJOLLET, JEAN GRISPOUX, R. LEMAIRE.

De "Les Cahiers Pédagogiques", N° 66, de febrero de 1967.

Matemáticas sin demostración. Física sin experiencia.

La ciencia que presentamos a nuestros alumnos es una ciencia-balance, un saber enteramente elaborado, el resultado de investigaciones efectuadas por especialistas. El alumno no tiene otra posibilidad que recibir los conocimientos y asimilarlos. Sigue en la enseñanza de la historia lo que sucedería en física si no se enseñara más que las leyes, sin hacer la menor experiencia, y en matemáticas si se hicieran aprender los teoremas sin demostrarlos. Ahora bien, lo que ayuda a la formación del espíritu, es mucho menos el resultado que la gestión, es el trabajo de investigación, es la gimnasia mental que abre la vía a la verdad.

El problema consiste, entonces, en dar un carácter activo a la enseñanza de la historia, por medio de la iniciación simplificada al trabajo del historiador. Solamente el uso sistemático del documento permite resolver este problema y cambiar el estilo de la enseñanza, que de teórico y verbal se vuelve experimental y concreto, que hace del saber no el resultado de una comunicación del maestro, sino el de una conquista, de un esfuerzo de redescubrimiento. El documento sirve de base a la lección de historia como la experiencia a la lección de ciencia. Gracias al documento, el alumno puede observar, analizar, comparar, criticar, deducir verdades, ejercitarse en sentido de objetividad y de imparcialidad.

Reintroducir la historia en la clase de historia.

La orientación actual de nuestros programas y nuestros horarios nos condenan a ser torrenciales o superficiales, durante la mayor parte de nuestra enseñanza. En este magna es necesario reservar un pequeño rincón para hacer historia, a despecho de los programas. Para esto el estudio de los documentos es irremplazable.

La utilización del documento responde a varias finalidades. La primera es evitar la asfixia de la reflexión y del juicio del alumno por la lección del maestro, reducida al rango de digesto o, por decirlo más precisamente, de síntesis sin análisis previo. El documento reintroduce la historia en la clase de historia.

En consecuencia, la convierte en historia presente, la hace redescender de la nube olímpica de donde caen las frases hechas y los oráculos categóricos. Escrito o figurado, el documento interesa al alumno. El peor alumno de francés se regocija ante las faltas de ortografía de Condé y el más pasivo busca la razón de las tachaduras en la dirección de un sobre escrito por Dantón o una carta de Napoleón a Luis XVII. Los grabados populares son una mina inagotable de reflexiones. Por el contrario no se saca gran cosa de los retratos oficiales, ¡con la excepción del cuadro de Goya que representa a la familia real de España!

El documento responde entonces a dos aspectos de la cultura histórica: 1º) El uso del aná-

lisis y el método del historiador. 2º) El "reorientarse en su propio país" en una época lejana.

Aún si no es siempre posible explotar todos los resultados del análisis, el estudio del documento es un ejercicio formativo y saludable. No resulta a los especialistas —máquinas de tragardatos— sino a los espíritus vivos y curiosos que así están gozosos, aún cuando sean nuestros peores alumnos en el trabajo corriente. Por lo demás a igual vivacidad de espíritu, el alumno metódico obtendrá mejores resultados, y la máquina de memorizar fracasará completamente.

El hombre pequeño tiene necesidad de sueño, de certidumbre y de duda.

"La lección de historia, es el resumen, y el resumen son las frases que se aprenden de memoria para tener una buena nota o por lo menos una nota aceptable": tal es la doctrina secular del colegial en materia de enseñanza histórica: "Palabras! Palabras!"

A los criminales que hacen todavía recitar resúmenes, nosotros oponemos el documento tal cual es acompañado de su cuestionario. A partir de aquí es imposible recitarnos frases cuyo sentido no haya sido penetrado. ¿Dónde las encontrarán?

Un documento no debe ser una serie de nociones previas impuestas por métodos abstractos. No está allí para asegurar la concreción de conocimientos, para socorrer las imaginaciones débiles o la impotencia del profesor para evocar los acontecimientos. A un cierto nivel toda enseñanza es abstracta y debe serlo; no hay cultura secundaria sin aptitud para la abstracción. El valor y la función del documento son otros. El uso del documento es una iniciación al método de la historia. El documento es a los ojos del alumno la garantía de la calidad histórica. Para el niño la historia es un cuento pero es un cuento verdadero. El pequeño hombre tiene necesidad de sueño, pero también tiene necesidad de certidumbre y de duda. De certidumbre para vivir y de duda para progresar. Si la historia no es una mentira al servicio de las pasiones y los intereses, si es algo más que un relato arbitrario, es porque se hace con la ayuda de documentos. Se puede argumentar sobre el colonialismo y también se puede rechazar el término; pero una carta de Saint-Arnaud o un afiche prefectoral, restablecen los hechos. Es necesario que esto sea claro inmediatamente si no se quiere que más tarde cierta confusión subsista en el espíritu del alumno —esta confusión que hace a los espíritus, falsos y deshonestos,—

El respeto por los hechos, la duda científica, el análisis de un documento del cual extraemos todo lo que contiene y no otra cosa, la conclusión de síntesis que de allí resulta: nada de esto es inaccesible a los niños de diez años. Este rigor, en todo caso, debe ser inseparable de la historia y más valdría retroceder en la edad de la enseñanza histórica, si fuera necesario renunciar a él.

¿Formación o información?

Si la enseñanza de la historia tiene sólo por objeto aportar a los alumnos una información sobre los hombres de ayer, sobre sus actividades, sobre los acontecimientos en los cuales han sido actores y responder así a una necesidad de conocimiento del pasado, es cierto que el documento no juega más que un papel accesorio de ilustración; hace la enseñanza más concreta y más viva.

Pero la enseñanza de la historia apunta a otros objetivos de los cuales el maestro está bien persuadido —más a menudo fuera de la clase que en la clase misma, donde está demasiado absorbido por el contenido de la lección.— Aunque estos objetivos son bien conocidos recordemos algunos de ellos: una de los objetivos fundamentales de la enseñanza es enseñar al niño a establecer, a partir de los hechos, algunas relaciones razonadas. Es lo que precisa Clarac cuando escribe que una manera de no formar el juicio de los niños es "el imponerles juicios ya hechos, definiciones a priori, partir de abstracciones e ideas generales, verdaderos sin duda para aquel que las ha desprendido de su experiencia por un esfuerzo personal de deducción, pero sin realidad para los que las reciben desde afuera pasivamente". Es necesario convenir que en lo que concierne a la enseñanza de la historia, los hechos, punto de partida de la reflexión, son proporcionados por los documentos

— Esta formación del juicio se acompaña necesariamente de la formación del sentido crítico, al presencia, por ejemplo, de documentos de horizonte diverso puede contribuir a aguzar este espíritu crítico, descubriendo al niño que lo que está impreso, pintado, no constituye una verdad absoluta, sino al fin de cuentas un punto de vista, el del redactor.

— Uno de los objetivos esenciales de la enseñanza consiste por fin en suscitar la curiosidad, abrir horizontes, trasmisir el deseo de saber mucho más, procurar ese género de fiebre de conocimiento de que habla Jean Guéhenno y que es uno de los aspectos de la cultura. Aquí también el documento estimula el deseo de conocer ¿Quién, en el curso de la visita a un lu-

jar histórico, de un castillo por ejemplo, no ha buscado conocer mejor los hechos de los cuales esos vestigios han sido testigos?

La autenticidad.

En una sociedad en la cual las técnicas de información se desarrollan considerablemente y en la cual los medios audiovisuales ocupan un lugar creciente, la utilización del documento a nivel escolar y más precisamente en la clase de historia parece una necesidad creciente. Los alumnos toleran mal, hoy, lo que consideran como "historias" y buscan, con más exigencia, la autenticidad. Esto es todavía más sensible en el marco de la enseñanza técnica, en la cual la población escolar tiene su atención orientada con prioridad hacia lo concreto, lo verificable, lo mensurable.

Una ofensiva del documento.

Asistimos incontestablemente en este momento a una ofensiva del documento. En el momento mismo en el cual el espesor de los manuales tiende a disminuir, el lugar reservado al documento se acrecienta. En el momento mismo en el cual se nos pide aligerar la materia de nuestra enseñanza, se nos recomienda hacerla más concreta, más activa, incluir en ella, a instancias de los nuevos horarios previstos en la enseñanza superior, estudio de textos y de verdaderos trabajos prácticos. El gran público está también tocado por esas colecciones de gran difusión que conocemos bien: "Archives", "Kiosque", etc. Ya no es más el gran fresco histórico, ya no es más la pequeña historia de los grandes —o de los menos grandes— de la historia, es la vida misma de un siglo, de un acontecimiento, en su materia bruta y profunda.

La misma exigencia se impone a nuestra enseñanza. Si aligeramos el bagaje de los hechos —tantos de los cuales se perderán rápidamente y con razón— si no guardamos más que lo esencial, es necesario que lo esencial quede y que el valor propiamente educativo de nuestra disciplina sea preservado. De otra manera esta trama se convierte en un esquema abstracto, desdibujado y finalmente hosco. Sin duda le corresponde al profesor animarlo, pero no se trata en realidad de revelar nuestro talento, sino el de nuestros alumnos. Es necesario entonces, aprovechar todas las ocasiones para devolver a la historia su verdadera dimensión, su espesor, su vida, hasta sus contradicciones, el color de una piedra, o el vocabulario de un discurso revolucionario. Con este propósito es necesario promover la reflexión y la discusión.

La irrupción del texto en nuestra clase tiene ya el mérito de retener la atención. Es una ruptura de tono. La lectura debe ser hecha por el alumno toda vez que sea posible y el diálogo se establecerá entonces más fácilmente. Sería erróneo no utilizar ciertos textos que tienen un valor de choque, tales son por ejemplo los grandes discursos que a propósito de París, de la Comuna insurreccional, han enfrentado a girondinos y montañeses. Seleccionando los textos que responden a cada uno de ellos y haciéndolos leer por muchos alumnos se desprenden de una manera casi dramática las ideas que los han enfrentado. El texto sobre la eliminación de los judíos aparecido en Das Schwartze Korps, el 24 de noviembre de 1938 me parece infinitamente más golpeante que cualquier párrafo sobre el mismo tema. La pavorosa lógica a partir de premisas racistas aporta una enseñanza sobre el régimen nazi que pocos olvidarán.

La imagen tiene también la virtud de fijar la atención. Pero aquí debemos cuidarnos de la demagogia. Por cierto que es verdad que nuestra época es audiovisual y que sería absurdo depollar el aporte de técnicas nuevas. Solamente es necesario utilizarlas con discernimiento o aún mejor, enseñar a utilizarlas. Es un objetivo nuevo para nosotros. Si los jóvenes están dominados, muchas veces en grado extremo, por la imagen y el sonido es porque no han aprendido a servirse de ellos como instrumento. A fuerza de ver y de oír no saben mirar ni escuchar. Para conservar todo su valor el documento con imágenes debe ser cuidadosamente analizado. Es decir que es necesario rechazar la cantidad, la dispersión, y hacer de la imagen como del texto, materia de estudio.

Tomemos un grabado bien conocido, contemporáneo, de la revolución de 1848. Todo el espíritu de la época puede desprenderse al término de una minuciosa observación: el desfile de los pueblos de Europa en homenaje a la República y a la Libertad; los cetros quebrados; las actividades pacíficas del campesino y del pastor, las conquistas del progreso técnico (barco a vapor y locomotora). Y el Cristo rodeado de las víctimas barbudas de la revolución bendice esta primavera de los pueblos.

Pienso también en fotografías de templos arcaicos dóricos (especialmente el llamado templo de Ceres) y del Partenón; los alumnos de sexto a quienes he pedido que los comparan han sido capaces de mostrar, con agudo sentido de observación, las diferentes proporciones que marcan las relaciones de los elementos arquitectónicos. Estamos lejos de la pasividad que ciertos

críticos superficiales han censurado, alguna vez, en una enseñanza de esta naturaleza.

Es así que el documento favorece el aprendizaje de la precisión: fecha, autor, naturaleza del texto o del monumento. He aquí, por ejemplo, las dos cartas, tan diferentes de tono, del Marqués de Terrières sobre la noche del 4 de agosto: una comparación instructiva. Se contribuye también así, al enriquecimiento del vocabulario cuya adquisición debe perseguirse a lo largo de toda la escolaridad.

Quien no ha leído u oido leer El Amigo del Pueblo o El Padre Duchesne, o los discursos de Mirabeau, Saint Just o Robespierre no puede tener una idea algo concreta del ambiente revolucionario. Este ambiente de la época, el documento lo restituye generalmente bajo un aspecto complejo y esto es una nueva fuente de interés. Es verdad que hay canciones populares; las imágenes de Epinal (significativas en sí mismas por otra parte), pero lo que distingue al texto histórico es que refleja una situación real. Un trabajo matizado es entonces posible, y es esencialmente formador del juicio y del espíritu crítico, esa "propiedad de la inteligencia" como decía Marc Bloch.

El progreso del conocimiento histórico.

Confrontar teorías revela a los alumnos mayores que la historia es tributaria del descubrimiento de documentos nuevos y que su explicación y sus métodos varían en función del siglo en el cual viven los que lo analizan.

Pintoresco y demostrativo.

Se reprocha a la enseñanza histórica simplificar al extremo, elegir tal o cual aspecto de los hechos y por consiguiente enseñar inexactitudes. Para los niños y adolescentes de 10 a 18 años, el documento permite conservar a la historia un carácter pintoresco y demostrativo a la vez, con el rigor de expresión y de verdad que se impone a todos los niveles.

—Carácter pintoresco: el pasado, tan diferente del presente, tiene cierto color local que pica la curiosidad y la atención del alumno y por consiguiente fija los conocimientos.

Así, en los primeros años de enseñanza media, un conjunto de documentos sobre los aparatos de navegación es cautivante para los alumnos.

—Carácter demostrativo: de la comparación de estos documentos desprenden la idea del progreso técnico, pueden comprender la importancia de los intercambios, de la organización económica. Y, por comparación con la época actual, pueden comprender también que distancias y ~~verdades~~ son noción de diferente medida.

Recapitulación.

De lo que antecede, la utilización de documentos responde a los objetivos siguientes (no clasificados por orden de importancia):

- Promover la actividad del alumno
- Luchar contra el verbalismo y el abuso de la memoria mecánica.
- Desarrollar el espíritu crítico, el razonamiento sobre los hechos, el juicio, la aptitud para el análisis y la síntesis.
- Hacer comprender cómo trabaja el historiador.
- Conferir a las afirmaciones de la historia el valor de verdades metódicamente establecidas.
- Luchar contra el esquematismo y restituir a los hechos históricos su complejidad.
- Hacer de la historia una resurrección del pasado dando una imagen viva y concreta, restituir el clima de una época.
- Suscitar el interés y la curiosidad.

No multiplicar los documentos.

Hay motivos para no caer en el exceso y no multiplicar durante una misma lección, el examen de documentos.

Es necesario evitar la actividad inconstante, el estudio superficial, las conclusiones rápidas, la agitación estéril. A menudo es suficiente con dos o tres documentos para dar un salto al pasado, restituir el color de una época pretérita, hacer trabajar al espíritu en la búsqueda de realidades de otro tiempo. A veces es la comparación de varios documentos la que permite la eclosión de interesantes conclusiones; basta así yuxtaponer una reproducción de un castillo-fuerte de la Edad Media y de un castillo del Renacimiento, del castillo de Chambord por ejemplo, para definir una nueva arquitectura reveladora de un arte de vivir menos austero y de una filosofía completamente diferente.

Ann reducido a pocos documentos, el método lleva tiempo.

El tiempo. El estudio de los textos exige mucho más tiempo que la exposición tradicional, a la cual, por otra parte, no sustituye por entero

que es necesario entonces prever igualmente. Finalmente ha sido necesario elegir el texto, preparar el cuestionario, las notas complementarias.

En clase, es necesario un periodo de discusión cuya duración exacta es difícil de prever, será necesario contar con el indispensable trabajo escrito hecho por todos o al menos por el grupo que, por rotación, ha sido encargado de la explicación.

Siempre no es posible esperar una práctica generalizada de este ejercicio en el marco de los programas anuales si su estructura actual no se modifica, bien haciéndolos más cortos, o bien previendo solamente el estudio detallado de un número limitado de cuestiones.

Evitar tanto la historia parcelaria como el enciclopedismo.

Leer bien

Es necesario enseñar solamente aquello que se puede hacer aparecer como evidencia por el análisis de un documento? Parece claro que no se puede imponer tal exigencia y en las clases grandes, menos todavía que en las de los más pequeños. Se critica a veces el carácter fragmentario de los estudios fundados sobre los documentos, y tendría razón la crítica si nos quedáramos solamente con eso. La enseñanza de la historia no podría reducirse a la juxtaposición de algunos cubos que no tuvieran entre ellos algún vínculo orgánico. No se trata de hacer volar la historia en añicos. El desarrollo de la duración histórica debe ser salvaguardado.

La buena lección de historia es aquella a la cual los alumnos pueden ponerle título al final. Los análisis deben converger hacia una síntesis coherente. En el primer ciclo, muchas lecciones pueden darse a partir de la observación de cuatro imágenes o del estudio de dos textos cortos con tal que sean bien elegidos.

¿No condenan, en consecuencia, al olvido hechos importantes? Si, sin ninguna duda, la enseñanza por el documento es deliberadamente incompleta. Pero ya todo programa escolar significa una elección. No se puede enseñar toda la historia y se podrá cada vez menos, porque la duración de una vida humana no se prolonga en las dimensiones crecientes del conocimiento histórico. No esperaremos al año tres mil para no hablar más de las maestras de Luis XV o para renunciar a contar la batalla de Austerlitz. ¡Ah! Usted no quiere sacrificar nada. ¡Ah!, ¿esto y aquello todavía es importante? ¿No se comprende bien si no se menciona también esto? ¡Y bien! Abandonemos todo análisis de documento, todo método audio-visual. Hablemos, hablemos, dictemos. Pero releamos de cuando en

cuando "La feria de los cangrejos" (cangrejo-mal estudiante) para contemplar sin ilusión el fruto de nuestros eruditos trabajos!

Reconozcamos: la enseñanza de la historia supone la desaparición de la preparación atropellada de un examen. ¿Quién exige la preparación atropellada? Todos los alumnos candidatos a un examen. ¿Y por qué exigen esta preparación? Porque saben que es el medio más seguro de aprobar los exámenes tales como son concebidos hoy. Y entre ellos las pruebas de historia del bachillerato son el ejemplo más escandaloso. Actualmente la enseñanza de los más honestos de entre nosotros es un compromiso entre lo que debería ser y el abarrotamiento que nos es impuesto por la naturaleza misma de los exámenes. De ahí resulta una insatisfacción permanente que entristece el trabajo (con seguridad debe existir una neurosis de angustia particular a los profesores de historia). La enseñanza de la historia por el documento con los prolongamientos que supone (investigación personal dirigida, pero voluntaria, y adaptada a las inclinaciones de cada uno) se adaptaría mucho mejor a un tipo de exámenes menos enciclopédicos; en el cual el candidato sería invitado a explotar inteligentemente un legajo de documentos proporcionados por el tribunal. Un informe de síntesis sobre un legajo previamente estudiado, ¿no es precisamente lo que se le pedirá a nuestros alumnos cuando ejerzan sus responsabilidades?

El cometido del profesor.

Se reprochará al estudio de los documentos el ocupar demasiado tiempo en la exposición de un solo tema. Pero es preferible detenerse mucho más sobre los asuntos que ofrecen la posibilidad de trabajar sobre documentos. Problema de elección y de perspectiva pedagógica. El papel del profesor de historia no consiste tanto en dar conocimientos sino en hacerlos asimilables y sobre todo proporcionar a los alumnos un método de cultura personal. De ahí que partes enteras del programa puedan ser recorridas rápidamente, en beneficio de otras cuestiones que consideramos como fundamentales.

Misión de la enseñanza nueva.

¿Cómo incluir en un programa de tiempo calculado —la expresión no es excesiva en ciertas clases— el análisis de un documento, que exige tiempo? A pesar de la aparente paradoja, estaría tentada de decir que más allá de que nuestros programas son extensos y además del recurso del texto, la imagen documental resulta necesaria en ciertas condiciones que quisiera precisar. Nuestra enseñanza tradicional no se ha adaptado en mayor grado. La ola demográfica,

es una aspiración todavía muy mal satisfecha para una verdadera democratización. Nuestros métodos, el espíritu mismo de nuestra enseñanza, vuelven a ser cuestionados. No formamos especialistas, ni tampoco una élite culta. Nuestra tarea es madurar los espíritus para una vida difícil, prepararlos para una educación permanente que deberán tener el gusto y la posibilidad de perseguir solos. Para ellos la formación del espíritu, el despertar de la curiosidad, el interés por los problemas contemporáneos deben tener preeminencia sobre el cúmulo de conocimientos. Por estas razones debemos limitarnos a lo esencial. Pero lo que es esencial sería demasiado esquemático si no estuviera vivificado por el documento.

Programa y programa.

El documento es el elemento fundamental, es el testigo. Yo lo utilizo no por lo que me enseña —ya que es siempre parcial y es parcial como testigo único— sino como pretexto para la reflexión. Yo no diría nunca que estoy "apresada

por el programa", ya que el programa no está en las cosas a enseñar sino en el funcionamiento del espíritu. Compararía el trabajo de nuestras clases al de las máquinas modernas de calcular, computadora u otras. En ese caso lo que llamamos programa, no es de ninguna manera el lote de cifras que van a ser utilizadas, sino el medio de llegar a organizarlas correctamente. Nuestra enseñanza de la historia supone un contrasentido al utilizar la palabra programa para designar un contenido que es preciso almacenar. El verdadero programa es la organización del contenido, la transformación operada en el espíritu.

Recapitulación.

Escollo: Ahogar el espíritu bajo la acumulación de documentos. *Solución:* No multiplicar los documentos y estudiar solamente un pequeño número, como ejemplos.

Escollo: A tratarse con el programa.

Respuestas: 1º) el principal programa es desarrollar la inteligencia infantil; 2º) será necesario reformar las pruebas de evaluación.

Trad.: Hugo Rodríguez

el elemento humano en la dinámica del reglamento provisorio

2º nota

Hasta ahora hemos visto cuál era este segundo grupo de elemento humano activo, su jerarquización, su delimitación jurisdiccional y su ordenamiento en cuanto a demandas y apelaciones se refiere; veamos ahora cuál es la actuación directa que el Reglamento Provisorio impone.

Los cometidos que este funcionariado está en la obligación de cumplir, son de tres órdenes: incautación de tierras, reparto de las mismas y vigilancia de la campaña.

Tanto el Alcalde Provincial, como los Sub-Tenientes de Provincia, como primera obligación tienen la de cumplir con la incautación de



LUZ CÁRCAMO DE FERREIRA

tierras. Esta incautación o despojo de propiedad está plenamente determinada en el Reglamento. En efecto, vemos que no toda tierra sin distinción alguna es susceptible de incautación y posterior reparto; las tierras que pueden ser repartibles son únicamente aquellas que, primeramente, sean de propiedad de "emigrados, malos europeos y peores americanos", o sea de aquellos que no han acompañado en lo más mínimo a la revolución emancipadora. Serán igualmente incautables y repartibles las tierras que desde 1810 hasta que entraron las fuerzas orientales en Montevideo hayan sido vendidas o donadas por

el Gobierno, tanto español como porteño; con un criterio netamente político se establecen, en ambos casos, las condiciones necesarias para no llegar a una incautación total sino parcial de las tierras; es así que, en el caso primero de los emigrados, malos europeos y peores americanos, se tendrá presente si son casados o solteros, de aquellos se respetará la propiedad suficiente para que los hijos no carezcan de medios suficientes de subsistencia, en cambio de los solteros todas las tierras son incantables y repartibles. Al mismo tiempo, con respecto a los compradores o donatarios de tierras durante el lapso de 1810 hasta la entrada de las orientales en Montevideo, se establece la diferencia entre poseedores orientales o extranjeros, determinándose que a los primeros se les respetará la posesión de una suerte de estancia de acuerdo a las dimensiones establecidas en el Reglamento y sujetos a sus disposiciones, en cuanto a los extranjeros no se les reconoce derecho alguno de posesión.

Estas incautaciones podían ser realizadas directamente por los funcionarios ya enumerados, en sus diversas jurisdicciones, en cumplimiento de sus funciones específicas; pero, además, se libraba a la voluntad de quienes querían ser beneficiarios de tierras para que denunciaran ante los respectivos funcionarios la tenencia de tierras que, de acuerdo al Reglamento, podría ser irregular o ilegítima.

La segunda de las obligaciones de los funcionarios es la de repartir tierras, y, "para ello revisará cada uno en sus respectivas jurisdicciones (se refiere a los funcionarios) los terrenos disponibles y los sujetos dignos de esta gracia". Entre tierras repartibles se cuentan, no sólo las incautadas según se detalla en el párrafo anterior, sino que, además, aquellas que eran aún realengas en el momento de la emancipación y que ahora habían pasado al dominio fiscal de la Provincia, con la sola excepción del Rincón del Pan de Azúcar, el Rincón del Cerro y el Rincón de Rosario, éste último reducido a la "extensión bastante a mantener cinco o seis mil reynos". Pero, además del reparto de tierras, los funcionarios y en este particular caso solamente el Alcalde Provincial y los tres Sub-Tenientes de Provincia, eran los únicos autorizados para efectuar reparto de ganados sobrantes de los emigrados a quienes se les hubiera incautado total o parcialmente las tierras. Estos ganados sobrantes se adjudicarían directamente por los funcionarios mencionados, y "en manera alguna se permitirá que ellos (los beneficiarios) por sí solos se destrocen las haciendas en las correrías



y que las que se tomen se distribuyan con igualdad entre los concurrentes.

La tercera de las obligaciones de los funcionarios es la de vigilancia, que abarca tres aspectos: vigilancia de cumplimiento por parte de los beneficiarios de las obligaciones y prohibiciones que impone el Reglamento; vigilancia social para reprimir la vagancia y, finalmente, vigilancia policial contra los delincuentes comunes y desertores.

La vigilancia de cumplimiento del Reglamento, estaba principalmente encauizada a que el beneficiario efectivamente realizará la construcción del rancho y corrales, a que se había comprometido, así como a que éste no llegara por medios inadecuados a hacerse poseedor de más de una suerte de estancia. No sólo el Alcalde Provincial y sus subalternos estaban obligados a esta vigilancia, sino que además el propio Cabildo Gobernador estaba involucrado en la vigilancia de la no posesión de más de una suerte de estancia. Otro aspecto de la vigilancia de cumplimiento es el relativo a los ganados adjudicados a los beneficiarios, que no podrán ser "aplicados a otro uso que el de amansarlos, caparlos y sujetarlos a rodea". (22º) En el mismo orden social, la vigilancia estaba encauizada a reprimir la vagancia y los males que de ella se derivan. Se establece privativamente que "los hacendados darán papeletas a sus peones" a fin de justificar la ocupación de los mismos y quienes "se hallaren sin este requisito y sin otro ejercicio que vagar" serán remitidos al Cuartel General de Artigas o a Montevideo. (27º)

La vigilancia policial, por último, estaba destinada a propender a la tranquilidad y seguridad de la campaña, teniendo como objetivo la aprehensión de malhechores o cualquiera que "cometiese algún homicidio, hurto o violencia con algún vecino", estando obligados los subalternos en cada jurisdicción, a remitir al delincuente al Alcalde Provincial juntamente con un "oficio insinuándole el hecho", y, "con este oficio que ser-

virá de cabeza de proceso a la causa del delincuente lo remitirá el Sr. Alcalde Provincial al Gobierno de Montevideo para que éste tome los informes convenientes y proceda al castigo según el delito". Esta vigilancia de carácter policial, se completaba con la persecución y aprehensión de todo desertor de las fuerzas armadas de la Provincia que, con armas o sin ellas, se encontraran en las distintas jurisdicciones, debiéndoseles remitir al Cuartel General de Artigas a efectos de su castigo. (25º)

Como este aspecto de vigilancia entraña acciones de índole compulsivo, el Reglamento pone la fuerza pública a disposición de los funcionarios estableciendo que: "se le darán al Sr. Alcalde Provincial ocho hombres y un Sargento y a cada Teniente de Provincia cuatro soldados y un cabo". (25º) La integración de esta fuerza pública queda librada a la decisión del Cabildo, el cual deliberará si se integrará con vecinos que se turnarán mensualmente o con soldados "que hagan de esta suerte su fatiga".

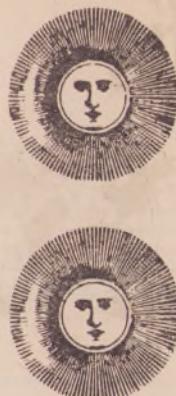
Con el fin de llevar una cuenta ordenada de los repartos efectuados, se cometía al Regidor encargado de los Propios de Montevideo el "llevar una razón de las donaciones de la Provincia". Aparece aquí un nuevo funcionario, pero no ejecutivo, sino simplemente administrativo de carácter oficinal con el fin de mantener al día el registro de las donaciones efectuadas y cumplir funciones catastrales.

Este registro era importante no sólo por el aspecto catastral, como se ha dicho, sino porque la inscripción de las donaciones en el mismo era la que culminaba el trámite confiriendo fuerza legal definitiva a los repartos de tierras efectuados.

En esta forma, se completa el cuadro total de funcionarios que, en un principio, estaba reducido al Alcalde Provincial y tres Sub-Tenientes de Provincias; luego se les adjudicaban, en sus respectivas jurisdicciones, una cifra indeterminada de Jueces Pedáneos, de acuerdo a las distintas necesidades locales o al criterio de cada jefarca; posteriormente, a raíz de los repartos de tierras y con fines puramente oficinales de registro catastral y de validación de donaciones, aparecía la acción del Regidor encargado de los Propios de Montevideo; finalmente colaborando en la acción compulsiva de vigilancia, aparece la fuerza pública puesta a disposición de los funcionarios responsables de las disposiciones del Reglamento.

A grandes rasgos hemos visto quienes eran los beneficiarios de las donaciones de tierras y ganados, así como también la organización administrativa judicial encargada de efectuar y vigilar las mismas; corresponde ahora que veamos cuál era la tramitación dispuesta por el Reglamento para la consecución de ese fin.

Rompiendo con la antigua y tradicional obsesión española por el "papeleo", ya denunciada en 1787 por Juan del Pino Manrique como acaudalosa y nociva (1), el Reglamento reduce al mínimo los trámites a efectuar, eliminando peticiones escritas y formalidades innecesarias. En efecto, por el art. 8º se establece que los solicitantes se apersonarán ante el Alcalde Provincial o los subalternos (Sub-Tenientes o Jueces Pedáneos); ello nos está demostrando que la solicitud es verbal y que de inmediato se atiende o se rechaza. En caso de ser aceptada, los subalternos informan al Alcalde Provincial y éste al Cabildo Gobernador del cual se obtendrá



EL DERECHO AL BIENESTAR

Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios.

Artículo 25 de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre

la legitimación de las donaciones, pero, en el interín, y con el objeto de evitar demora de trámites, la posesión de la tierra y de los ganados se efectúa inmediatamente a la denuncia o solicitud realizada ante autoridad competente (10º). Simultáneamente, allanando dificultades al beneficiario, se realiza la denuncia o solicitud de concesión de marca de ganado (8º).

Ya que "los más infelices serán los más privilegiados", todo este trámite, así como la obtención del rescripto que legalizaba la donación, son absolutamente gratuitos. (9º) Vuelve a aparecer aquí el sentido socializante y humanitario del Reglamento, manteniéndose consecuente con los principios sustentados al determinar quienes serían los agraciados.

La delimitación de los terrenos donados está expresamente contemplada en el Reglamento. En parte ya nos hemos referido a ella al hablar de sus dimensiones y del esbozo de idea de unidad agraria (16º); pero en el trámite de demarcación de linderos se insiste en que si lo permitiese el lugar se han de establecer linderos fijos y evitar en lo sucesivo desavenencias entre vecinos (demás está decir que era fundamental que las tierras a repartir debían tener aguadas).

La práctica en la delimitación de fundos parece haber sido que, cuando se repartía una gran estancia entre varios denunciantes o peticionantes, dicho reparto se efectuaba en presencia de todos los interesados; de esa manera los beneficiarios estaban informados no sólo de los límites de su propiedad, sino que también de las de todos sus vecinos.

A veces no se trataba de un reparto de tierras, sino que de la legalización de una gracia anteriormente obtenida. En estos casos el interesado debía recabar del Alcalde Provincial su legitimación, "en toda manera arriba expuesta", por parte del Cabildo de Montevideo; vale decir que el trámite era verbal y gratuito, debiéndose atener el peticionario a las demás obligaciones que le imponía el Reglamento. (21º)

Pero la incautación de tierras con sus subsiguientes repartos, así como también la legitimación de tierras ya poseídas, podía dar lugar a múltiples reclamaciones por causas que sería largo enumerar; entre otras: calificación de "mal europeo o peor americano" del desposeído; probanza de propiedad ilegítima de tierra incautada; carencia de infecia de los títulos aducidos; inexistencia de linderos fijos, cercos vivos o de piedra, o mangueras de palo a pique con los circunvecinos, etc., etc. En estos casos las reclamaciones debían efectuarse ante el Alcalde Provincial o los Jueces de Pueblos o Partidos, como antes se ha expuesto, siendo el tribunal de apelaciones el Cabildo montevideano. Sin embargo, en esta parte, el Reglamento es omiso en cuanto a la forma de realizarlas; sin especificar si debían ser verbales o escritas, gratuitas u onerosas.

Dejamos completado así el aspecto activo del elemento humano en la dinámica interna del Reglamento Provisorio; corresponde ahora que analicemos el aspecto pasivo, como ya enumeraremos en un comienzo.

significado de la geografía en la educación contemporánea

EDMUNDO VIÑAS LABORDE

Profesor de Geografía Humana y Económica
en el Instituto Magisterial Superior



La naturaleza de la geografía. El geógrafo medioeval tenía ante sí un campo ilimitado de actividades; aquél que correspondía al limitado mundo de la propia Europa y de ciertas regiones del Asia. Desde el siglo XVI en adelante y a posteriori de los "grandes descubrimientos" geográficos en América y en África principalmente, la ciencia geográfica se desarrolló paralelamente a la expansión del ecumeno y a un mayor progreso científico en general. Su campo de acción tornóse más complejo aún, a pesar de que numerosas ramas del conocimiento que se consideraban como geográficas, asumieron una existencia independiente (ciertas ciencias naturales: zoología, botánica, geología, etc. y algunas ciencias del hombre: etnología, etnografía, antropología, sociología, etc.). A mediados del siglo XIX solamente se reputaban como geográficos los estudios relativos a las exploraciones y viajes, así como aquellos vinculados a la confección de cartas. La geografía se tornó así en un monótono y desvaído fárrago nomenclatural. Era justamente a esta incónea colección de nombres, que en los currículos de escuelas, colegios y universidades de Europa, se consideraba como educación de corte geográfico. En nuestro país algunos encumbrados jerarcas de nuestro sistema educativo todavía siguen considerando a la geografía con estos criterios del siglo pasado. En los últimos cien años sin embargo, y especialmente a partir de las notables contribuciones de los geógrafos y hombres de ciencia alemanes y franceses (Humboldt, Ritter, Ratzel, Paul Vidal de la Blache, Brunhes, etc.), la ciencia geográfica se consolida y apunta hacia su única y singular investigación, mediante los

principios de un método que le es exclusivamente propio. Un método sobre el que han teorizado muchos, pero que en lo substancial fue explicitado sobre bases muy sólidas por geógrafos de la escuela francesa (Vidal de la Blache, E. De Martonne, etc.).

En sendos trabajos los geógrafos mencionados previamente (*"Principe de la Géographie générale"* y el *"Traité de Géographie physique"*) se establecen los fundamentos de los principios del método geográfico (extensión o localización, geografía general o comparación y de causalidad).

Durante el siglo transcurrido se tuvo conciencia de que los cabos, bahías, promontorios, montañas, llanuras y ríos están donde están (son hechos geográficos permanentes), porque así fueron configurados por ciertos factores físicos fundamentales. Pero al mismo tiempo se aquilató la inmensa importancia y relevancia que adquiere la influencia de tales rasgos del medio ambiente físico sobre la vida y las actividades del hombre. El concepto moderno de la geografía ha evolucionado en función del adelanto constante de las ciencias biológicas y del énfasis que durante el período de referencia se otorgó a la ecología humana. La relación que se establece entre un organismo viviente y el medio ambiente en que se encuentra es siempre muy estrecha. La mayoría de las plantas, dado que incrustan sus raíces en el suelo, son dependientes de su propio medio. Si éste no les resulta propicio, están condenadas a la desaparición y consecuentemente la supervivencia de las especies vegetales en general dependerá entonces de la diseminación y distribución de semillas en áreas en las que las condi-



riones sean más favorables que las señaladas. La mayoría de los animales, por el contrario, pueden movilizarse y cuando las condiciones "ambientales" les son desfavorables, se están dando las causas que determinarán sus migraciones. La presencia del hombre en la superficie de la tierra, es la de un verdadero estructurador de la misma, según la terminología tan empleada por la moderna geografía alemana de postguerra (Fels, Otremba, Christaller). El hombre economizante, en efecto, desempeña un papel mucho más preponderante que el de las demás especies vivientes en la superficie del planeta, por cuanto, consciente y deliberadamente, cambia y modifica el medio geográfico en el que transcurre su existencia.

Estos cambios del paisaje a través de la historia, debidos a la acción del hombre, han sido investigados por especialistas en geografía histórica, una disciplina prácticamente ignorada en la América Latina incluyendo al Uruguay.

Algunos de ellos, como H. C. Darby o Pfeiffer, lo han hecho en forma brillante particularmente en países o regiones de la Europa Central y del Noroeste.

La tarea de la geografía histórica justamente es la de estudiar el resultado de los efectos acumulativos de la presencia del hombre en un medio geográfico dado, en el que con su técnica propia, sea ésta avanzada o rudimentaria, aprovecha o dilapida los recursos naturales que aquél pone a su disposición.

La sociedad humana en forma consciente y deliberada cambia y modifica, como dijimos, el medio geográfico siempre en su propio beneficio. Así se construyen túneles que horadan montañas configurando cambios en la geografía de la circulación y del comercio; se irrigan áreas desérticas y semidesérticas (Sonora Mexicana, Turquestán Soviético, Neguev Israeli) que provocan movimientos migratorios de importancia desde otros distritos rurales superpoblados; se ganan áreas al mar mediante la erección de diques (Polders Neerlandeses, Wash Británico, Jutlandia Danesa, etc.) y que el drenaje subsiguiente permite dedicar al cultivo con la utilización de fertilizantes químicos y naturales; las ciénagas son

descedadas y se convierten en distritos turísticos o en nuevas tierras dedicadas a la agricultura ("Maremma" del Lacio y de la Toscana, Florida estadounidense, etc.); las estepas neranianas y rusas barridas por los vientos dominantes son pobladas de árboles esbeltos y resistentes a su embestida combatiéndose la erosión y las laderas de las montañas hercianas británicas, cuyos bosques fueron talados despiadadamente antes de la Revolución Industrial para la construcción naval o como materia prima energética; son reforestadas en forma progresiva y rápida, con técnicas modernas.

El hombre se constituye entonces en el "hecho geográfico" por excelencia, el de mayor relevancia, el de más notable repercusión en la capa exterior del planeta y su acción y su presencia determinan que nuestra ciencia haya dejado de ser aquella cuyo "trabajo de investigación" implique un mero acopio de nombres de hechos permanentes. Por ende la geografía deja de ser una ciencia estática y deviene en una de las ramas del conocimiento de más significativo dinamismo.

El medio ofrece al hombre una serie de posibilidades que éste sabrá aprovechar en forma diferente según sean sus "posibilidades" culturales o técnicas. Las formas de adaptabilidad del hombre a su ambiente físico evolucionan con elvenir histórico porque los progresivos y constantes "ajustes" que se han procesado entre ambos, dependen de sus conocimientos, de sus técnicas o habilidades y de sus aptitudes. Son éstos elementos axiológicos hereditarios y por lo tanto acumulativos, los que constituyen una parte substancial del paisaje cultural que el hombre mismo va conformando.

De esta manera la geografía de cualquier región se modifica en la medida en que el hombre adquiere mejores conocimientos sobre ella y descubre nuevas formas de aprovechar los recursos disponibles. Un nuevo instrumento del poder económico como el avión, un nuevo producto químico o un nuevo uso para un recurso ya bien conocido, pueden significar una nueva geografía. Consideremos la geografía regional del

Gran Norte Canadiense como un ejemplo válido del aserto precedente. Con el empleo del avión y el hallazgo de nuevos recursos minerales han surgido en esta región ciudades nuevas, se explotan intensivamente otros recursos naturales, se perforan numerosos pozos de petróleo y se construyen oleoductos y carreteras que comunican estas áreas de reciente colonización con las del sur del país.

Esto explica por qué los mapas más recientes del Canadá representan numerosas actividades económicas que surgieron donde anteriormente existían primordialmente bosques de perennifolias atravesados por los indios, los ungulados o por los cazadores de animales pilíferos.

En el ocnvulsionado mundo de nuestros días, de cuya agitación no escapa evidentemente nuestro diminuto Uruguay, los factores geográficos se tornan constantemente más y más importantes. Y entre ellos conviene apuntar al de más amplia repercusión en la vida económica, tal cual es el incremento sostenido y alarmante de la población mundial. En el año 1967 los más pesimistas demógrafos y geógrafos de la población, estimaban la población mundial en 3.495 millones de seres humanos, que crecía a una tasa promedial anual del 2%, vale decir, unos 65 millones más por año.

Esta población se encuentra asentada sobre una superficie continental de 148 millones de kms. cuadrados que, en general, puede afirmarse no puede ser extendida ni ampliada (salvo las ya escasas áreas ganadas al mar). El Prof. L. Dudley Stamp en su conocido trabajo: "Our Developing World", estima que de esa superficie corresponderían a cada habitante del planeta 4,80 hectáreas incluyendo, por supuesto, en esta asignación todo tipo de tierras, como las que están cubiertas por la calota glaciaria, los desiertos o las áreas montañosas que cubren un 70% de la superficie total de la Tierra. No resulta obvio el señalar aquí que las posibilidades de espacio varían consiguientemente con las áreas nacionales de las diferentes unidades políticas. Así, por ejemplo, el habitante de los Estados Unidos de América, tiene un índice prácticamente similar al que corresponde al mundo entero, mientras que esa cifra se reduce considerablemente para el Reino Unido (0,44 Hás.) o para la Unión India (0,80 Hás.). No escapará aquí al sagaz lector de temas de geografía humana que en términos de distribución de la población mundial (densidades aritméticas), las mayores posibilidades aparecen en este sentido para los habitantes de la América Latina, que posee la escasa densidad de 10 habitantes por Km. cuad-

dado o para los del África con una densidad un poco inferior a la anterior. Si el espacio total habitable (ecumeno) debe ser mencionado como la primera de las limitaciones impuestas por el medio geográfico al hombre economizante, el carácter de la tierra a utilizar por aquél le sigue en orden de importancia. Así puede apreciarse cómo las posibilidades de uso de la tierra se tornan mínimas en países con apreciables superficies desérticas o montañosas. Egipto, con un millón de Kms. cuadrados de superficie, apenas tiene 0,16 Hás. por habitante disponibles, y el Japón solamente 0,08 Hás. por habitante. El Reino Unido, con sus 54 millones de habitantes, no cuenta nada más que con 0,24 Hás. por habitante, mientras que los Estados Unidos de América, poseyendo una población mayor, pero disponiendo asimismo de una superficie considerable, tiene por lo menos 2,40 Hás. por habitante.

De lo antedicho debe colegirse que el geógrafo no puede desentenderse de la relación establecida entre el hombre y el medio en que habita, considerados ambos en términos de tiempo histórico y de espacio. El campo de investigación de la geografía es, como puede verse, sumamente vasto, ya que establece las relaciones causales entre hechos investigados por las ciencias naturales, las ciencias sociales y económicas, y las humanidades. Por lo tanto, investigador en geografía que se precie de tal, debe especializarse necesariamente.

Las posibilidades en este sentido son las siguientes: a) geomorfología (forma y evolución de las formas del relieve); c) climatología (efectos del tiempo y de los climas); c) hidrología, oceanografía, glaciología (aguas continentales y oceánicas); d) biogeografía (distribución geográfica de la vida animal o vegetal en la superficie del globo); e) geografía de la población y del poblamiento (distribución de la población o formas en que se da la ocupación y progresiva utilización de la tierra colonizable); f) geografía económica (actividades económicas del medio con el pasado histórico); h) geografía aplicada (en relación con actividades que procuran acondicionamientos de territorios o de planificación de los mismos en el uso adecuado de la tierra); i) geografía regional (estudio de todos los aspectos de homogeneidad geográfica dados de un área limitada).

El hombre pues, siendo un animal pensante, hace que su propia ecología sea mucho más compleja que la que corresponde a las plantas y animales. Es por eso que el campo de los geógrafos es tan amplio. Eso les obliga indudable-



mente a interesarse tanto en meteorología como en economía así como en la vasta gama de las ciencias sociales.

En el caleidoscópico universo de la ciencia esa función enciclopédica de la geografía, constituye su "debilidad", pero también su "fortaleza".

Estas consideraciones generales sobre la naturaleza de la moderna geografía nos sirven ahora para plantear los lineamientos bajo los cuales el niño en edad escolar puede y debe ser insertado progresiva y racionalmente en las realidades del complejo mundo contemporáneo.

Objetivos y medios de una metodología geográfica actualizada. La enseñanza geográfica como toda enseñanza científica, tiene el objetivo de hacer conocer y de hacer comprender. Conocer los hechos geográficos, tener una visión clara y concreta y ser capaz de representarlos en la imaginación con sus formas, sus colores, su vida, haciendo posibles en forma coordinada explicaciones razonables sobre los mismos; es una tarea básica y difícil del maestro, para la que debe estar convenientemente preparado. Para alcanzar esos objetivos es preciso proporcionar al niño en edad escolar una enseñanza sobria, concisa, reducida a lo esencial. Para ello es necesario que los hechos geográficos se enseñen en la medida que ellos vayan siendo asimilados progresivamente por el educando. El más simple ejercicio geográfico bien comprendido asocia íntimamente al mismo tiempo, memoria, observación, imaginación y razonamiento.

Por eso se debe tratar de lograr que el niño transite paulatinamente del medio geográfico vivido al medio geográfico pensado. Por lo tanto, la forma de la enseñanza geográfica debe ir evolucionando siguiendo las etapas "genéticas" o cronológicas de la educación. En las clases inferiores la educación geográfica debe impartirse solamente tratando de dar al niño una idea glo-

bal del espacio concreto (6 a 9 años). En la edad siguiente (9 a 12 años) la geografía se constituye en un saber elemental en el que la explicación se ajusta poco a poco a la descripción de hechos geográficos que no pueden ser percibidos directamente por el niño, pero que siempre que se pueda deben ser enseñados en función de la realidad local o regional. Es así que la escuela cumple una función de base de relevancia, al sustentar para etapas subsiguientes del aprendizaje, una formación de tipo geográfico-cultural más completa.

Los intereses geográficos de los niños. Ahora nos preocuparemos por intereses que son específicamente geográficos, tratando de aplicar con nuestros niños esa metodología de carácter esencialmente genética de la que hablábamos.

El espíritu de "búsqueda o indagación" comienza a desarrollarse a muchos niveles. Hay niños que disfrutan con el mero descubrimiento de cosas que perciben directamente o con las que se pueden poner en contacto, o que simplemente encuentran en fotografías o láminas. Sin embargo, hay muchos niños que precisan ser incentivados para que transiten por las márgenes del río o visiten las quintas o granjas más próximas a su lugar de residencia, o que simplemente recorran "reconociendo" las calles menos conocidas de su propia ciudad o pueblo. Algunos, muchas veces la mayoría, disfrutan enormemente cuando se les describe o se les muestra material audiovisual relativo a cosas lejanas o fascinantes para ellos como lo pueden ser el Fujiyama de los Alpes Japoneses o el cañón del río Colorado. Los niños, evidentemente entusiasmados por maestros vocacionales y bien informados incluso pueden lograr a su manera establecer relaciones causales entre los diferentes hechos que les son presentados inquiriéndose sobre los mismos con preguntas de cómo y porqué.

¿Por qué hay volcanes en el Japón? ¿Por qué el cañón del Colorado es tan profundo o por qué el hombre todavía no ha podido hacer un viaje a la luna? Cuando se les muestran fotografías o un filme relativo a las imponentes cumbres del Himalaya, los niños no solamente se interesan, sino que además se impresionan por sus formas imponentes y su belleza. En la misma forma ocurre cuando se ponen en contacto a través de la imagen, con las cataratas africanas de Victoria, o los lejanos desiertos de Arabia, o con las majestuosas mesetas del Tibet o del Pamir, o con la monotonía glacial de la Antártida. Y ocurre así porque a través de estas imágenes o de relatos lúcidos que a ellas se refieran, los niños encuentran un sustento fértil para su sentido de lo maravilloso y su sentimiento por lo bello. Estos estados psíquicos pueden ser acicateados por los maestros evidentemente mediante la puesta en práctica de una didáctica adecuada de la geografía. El poder de la naturaleza siempre constituyó un desafío para el hombre y la forma en que éste ha enfrentado ese desafío indudablemente representa un centro de interés permanente en los niños en edad escolar.

La lucha de Scott frente a los vientos huracanados en la Antártida, así como el coraje de Livingstone atravesando un África inhóspita, comúnmente configuran atracción, pero fundamentalmente profunda admiración. El espíritu de aventura entre los niños es muy fuerte; pero dirigido convenientemente puede llevarlos a comprender, a aquilatar otros logros del hombre no tan impresionantes, pero sí más efectivos para la sociedad humana en general.

El maestro que dicta su lección de geografía debe canalizar los intereses de los niños en este rubro. En este sentido, en el campo de la enseñanza de la geografía existen medios para satisfacer los mínimos requerimientos didácticos de la asignatura.

La geografía en un nivel primario de educación debe propender a un conocimiento efectivo de la realidad geográfica inmediata (ambiental) para poder pasar posteriormente al estudio de la otra realidad; la del resto del mundo que está más allá de las percepciones sensoriales. Es como decíamos anteriormente pasar del medio geográfico vivido, al medio geográfico pensado.

El estudio de la localidad o del distrito rural en que se encuentra la escuela tiene un doble mérito. En primer lugar, existe una particular intensidad en el aprendizaje de una realidad

ambiental en la que se desarrolla la vida del niño. Los fenómenos o hechos geográficos propios del lugar deben ser enseñados en forma racional.

"Nuestros bosques, nuestro arroyo, nuestro parque, nuestra estación ferroviaria". Bien manejado este interés puede ser profundizado y extendido. En segundo lugar, el estudio de la localidad puede basarse en una experiencia de primera mano, lo que es importante por muchas razones. En los distritos rurales, por ejemplo, y aún antes de que el niño comience a leer, las experiencias anotadas ponen en juego simultáneamente todas las facultades del niño. En la quinta o en la granja, los niños observan a los campesinos arando, tocan o palpan a los animales domésticos, se ponen en contacto con sonidos onomatopéyicos, etc. En la ciudad, el ruido y el bullicio de un mercado o de una feria tendrán para él igual atracción. Las impresiones resultantes de tales sensaciones sólo podrán ser vividas si se saben utilizar con provecho por parte del maestro. Los niños pueden fascinarse durante una inundación por el simple bloqueo impuesto a un curso de agua por un árbol caído; incluso ellos a su manera pueden afianzar este "represamiento" artificial de la corriente y observar minuciosamente el "lago" que consecuentemente se forma aguas arriba. Sin embargo, si se les hubiese tratado de explicar previamente las características y la importancia que la represa de Asuán tiene para la economía de Egipto, quizás no les hubiere interesado. Una vez establecida la conexión frente al hecho observado por parte del niño y los sólidos muros de concreto utilizados para represar los ríos, seguramente que el interés del discipulado será mayor.

El ejemplo sólo sirve para demostrar que aún el maestro que se desempeña en la más pobre escuela rural con un poco de imaginación puede utilizar hechos de la vida diaria para explicar su enseñanza de la cosa geográfica en forma más provechosa. Observaciones de este tipo pueden servir igualmente para estudiar hechos geográficos como lo son una escarpa (Tacuarembó, Rivera), una barranca (San José), un puerto (valle del río Uruguay, estuario Platense), o una granja dedicada a la agropecuaria (Colonia, Canelones, etc.). El conocimiento de estos hechos facilitará la labor del maestro que trate de explicar otros hechos geográficos que ocurren en su país o en el resto del mundo.

El conocimiento de una estancia o establecimiento de campo en la cuenca lechera del Santa Lucía, puede facilitar enormemente la expli-



ción de la agricultura en la cuenca de los ríos Murray y Darling australianos o en los Fens de la llanura oriental de Inglaterra.

El estudio de la vida y de las tierras que se encuentran fuera del alcance que facilita la observación directa del medio geográfico inmediato, presenta problemas de aprendizaje y por lo tanto, de didáctica más complejos. La tarea del maestro será de crear en la mentalidad infantil una imagen lo más real posible de aquellos hechos geográficos que él no puede conocer directamente. Para ello debo estar munido de una adecuada información geográfica y manejarse con medios audiovisuales de diverso tipo, según las posibilidades del centro escolar o de la localidad o medio en que se encuentre trabajando.

Las fotografías, diapositivas o filmes se constituyen en un excelente colaborador de la enseñanza geográfica en este sentido, así como los relatos de viajeros que efectúan sus disertaciones ante los alumnos.

En general, el empleo de un filme, lámina o cualquier otro medio visual ofrece una versión parcializada de la realidad geográfica considerada y por ende el maestro que muestra o exhibe tales materiales sobre las regiones árticas y sus esquimales o sobre la cuenca del Congo y los pigmeos que la habitan, no debe olvidar de presentar el reverso de la medalla, ofreciendo una versión teórica actualizada del valor estratégico y económico de las tierras de la tundra o de la calota glaciaria o una reseña breve pero sustancial del adelanto de los centros universitarios o el progreso comercial o edilicio de algunas ciudades del Congo, como lo son Kinshasha (ex Leopoldville) o Elisabethville (Katanga). No siempre muchas sociedades egocéntricas como la nuestra, están al tanto de los logros de otros países en el campo de la economía y de la educación y conviene que el maestro consiga que el ciudadano del futuro no los ignore.

Los procedimientos metodológicos. Para cumplir con las finalidades apuntadas, el maestro deberá recurrir imprescindiblemente a los recursos metodológicos que a continuación se enumeran:

1) Para todos los niños normales los libros son una fuente esencial de información. De ahí que su selección ofrezca alternativas al maestro actuante. Los libros de viajes y descubrimientos ofrecen un atractivo innegable a los niños mayores de los últimos años, especialmente por el matiz de aventura en ellos impreso o por las excelentes y detalladas descripciones que poseen. Hay una enorme variedad de material de referencia que puede conseguirse a través de las instituciones de fomento que cooperan con la escuela y que deben permanecer en la biblioteca o en la sala de lectura a disposición de los maestros y de los alumnos a quienes éstos aconsejen su lectura. El material indicado incluye encyclopedias, revistas y publicaciones periódicas (Georama, Enciclopedia, etc.), que sirven a este propósito. Siempre debe tenerse presente que el lenguaje utilizado no ofrezca dificultades técnicas o de comprensión, y que el formato sea sumamente atractivo: las láminas o fotografías seleccionadas deben serlo de manera tal que no sólo sean estéticamente agradables a los sentidos sino que también geográficamente significativas.

2) Ciertos programas de televisión y filmes de carácter documental comúnmente dejan la impronta de algo vivido e inconfundiblemente real.

En forma especial el uso de este tipo de material propende a una mayor comprensión internacional, ya que introduce a los niños en las realidades culturales de otros pueblos, en lo que tiene que ver con su música, arte y artesanías, contribuyendo de tal manera a una balanceada imagen de la región o país estudiado.

3) *Globos y mapas*. El globo terráqueo es la representación más realista de la Tierra considerada como un todo. Su uso combinado con observaciones que los niños pueden efectuar de fenómenos tales como las sombras producidas por el sol a lo largo de días y meses, permitirá a los maestros hacer más realistas sus lecciones sobre estaciones y movimientos del planeta.

La geografía que, como ciencia, se dedica a establecer una diferenciación espacial en la superficie de la Tierra (definiciones de Hartshorne, Universidad de la Sorbonne), posee en las diferentes expresiones cartográficas, especialmente en los mapas, la mejor forma de expresión de su investigación científica, de su incomparable labor de síntesis de las diferentes realidades físico-humanas que se dan en la capa exterior del Planeta.

En la labor docente del maestro será ineludible el familiarizar a los niños a su cargo en el uso de los mapas y en su interpretación. Así, no tendrá ningún sentido el insistir en que el niño escolar repita hasta el cansancio la interminable lista de las ciudades industriales de Europa, si no le enseñamos algo que tiene mayor significación; esto es que la urbanización en ciertas regiones de aquel continente, como en otros, responde a un sostenido crecimiento económico, basado en un proceso de industrialización constante. ¿Qué tiene mayor relevancia: que el maestro trate de hacer memorizar la nomenclatura de todas las llanuras aluviales del Asia Sudoriental u Oriental, o el que explique a sus alumnos la enorme importancia que tienen los suelos aluviales de las mismas dedicados a cultivos de arroz de inundación y que éstos provienen de alimentos a muchos millones de seres humanos? Es innegable que el principio primario del método geográfico es el de la localización de hechos pero no por la localización misma, sino para establecer relaciones causales con otros hechos igualmente importantes.

Los mapas que se utilizan en nuestro medio son un poco complicados y por lo tanto, es importante que el maestro dibuje esquemáticamente el contorno del país o de la región de que se trate y trace allí los elementos imprescindibles o escriba los nombres de hechos que realmente

importen. Conviene también que los niños reproduzcan ese mapa.

4) Hay una serie de trabajos prácticos que puede emprender, incluso el maestro de la más modesta escuela rural como un preludio de indudable repercusión en trabajos posteriores que emprenda el adulto del mañana, no sólo en geografía sino en cualquier otro tipo de investigación científica.

Existen muchos hechos geográficos que se presentan para ser registrados en forma sistemática, medidos o computados. Los niños pueden ser estimulados a mostrar en mapas mudos la forma en que los agricultores de granjas o quintas próximas utilizan sus tierra (diversos tipos de cultivos y su localización), la distribución de ciertas fábricas o arboledas o bosques, plantas o animales (en nuestro caso, las diversas razas de ovinos o vacunos). En cuadernos simples se puede llevar un diario de los periódicos cambios de los estados de la atmósfera, en lo que tiene que ver con la nubosidad, vientos, pluviosidad, temperatura, humedad, etc. Esto lo percibe el niño con sus sentidos y con su propio lenguaje lo puede registrar en su "cuaderno meteorológico". Incluso se puede hacer en forma colectiva, por grupos. El principal valor de tales registros es el de fomentar el espíritu de observación y descripción en los niños dándoles la oportunidad de efectuar deducciones con respecto a los hechos geográficos registrados o descritos. Los simples registros de las variaciones del tiempo llevados a cabo por un niño de los primeros años escolares, pueden computarse en forma más precisa en años posteriores mediante la utilización de gráficas elementales, en las que se anoten las variaciones diarias de la temperatura o de la pluviosidad, o de la dirección e intensidad de los vientos. El empleo de termómetros, pluviómetros y la observación de la rosa de los vientos, debe ser propiciada constantemente por el maestro dado que tal trabajo es ya para el niño en edad escolar, de carácter indudablemente científico.

De todo lo previamente expuesto se deduce que estas incursiones elementales en el campo de la geografía tienden a satisfacer una serie de necesidades "intelectuales" de los niños escolares. Con una enseñanza geográfica así enfocada el niño se va aperciriendo gradualmente de que para que su vida sea integralmente vivida, nada puede haber de mayor importancia que un conocimiento cabal del mundo en el que su existencia transeurre.

En resumen, al seleccionar el tipo de conocimiento que ha de ser más apropiado para el

niño, la enseñanza geográfica debe realizarse teniendo en cuenta la edad cronológica pero también la edad mental de los educandos, atendiendo a sus intereses, habilidades y necesidades. Los niños de los años inferiores están interesados particularmente con los elementos próximos a su casa o a su escuela, aquellos que se dan en el medio ambiente en que viven, tales como tipos de alimentos que ingeren, vestimentas utilizadas, tipos de viviendas y animales domésticos. Pero conviene recalcar que todo aquello que ocurra o se de en tierras distantes y que contraste o se asemeje con lo que él mismo conoce directamente, también merece su atención. Los niños ubicados en los años superiores, como ya se ha expresado, son capaces de apreciar conceptos, ideas o relaciones más complejos y las diferencias que surjan entre los diferentes hechos geográficos, siendo por consiguiente sus intereses de una mayor amplitud y extensión. En consecuencia, deben ser explotados "didácticamente" por parte del maestro.

Nos parece que la enseñanza geográfica así impartida es esencialmente concreta, ya que se fundamenta ampliamente en la observación y a su vez es sumamente activa, ya que tiene en cuenta las diversas formas de actividad del niño.

El valor funcional de la geografía. El estudio geográfico contribuye indudablemente en el desarrollo total e integral del individuo. El conocimiento geográfico impulsa a aquilatar y a interpretar en forma lógica y racional la realidad del mundo contemporáneo. Y al comprenderlo también ayuda al individuo a analizar y a seleccionar valores de una realidad estructural cambiante, contribuyendo a la formación de ideas basadas en torno a una visión general de cómo debe ser el mundo para bienestar de la humanidad. Y al educar a nuestros niños en términos geográficos, les haremos adquirir a ellos desde su más temprana edad la habilidad de juzgar la tierra en que viven, a aprender a relacionar causas y efectos y a observar relaciones. Al formarles el hábito de querer saber cómo son y porqué son, tanto las actividades del hombre como los fenómenos naturales, les estaremos enseñando también a examinar con precisión, no sólo su propio pensamiento, sino también el de otras gentes de otros países del planeta.

En esta colaboración para esta ya prestigiosa publicación del magisterio nacional, hemos reseniado sucintamente algunos conceptos básicos relativos a la naturaleza de la moderna geografía y a su metodología y didáctica,

¿Está el maestro uruguayo realmente capacitado como para acometer la enseñanza de la geografía en la forma requerida por las concepciones más actualizadas en la materia? Creemos que no. Por supuesto que nuestros maestros no son responsables de esta anomalía que implican sus carencias en materia de una mínima formación geográfica.

En el ciclo profesional normalista no hay un solo curso de geografía ni siquiera nacional y por lo tanto el maestro debe manejarse y apoyarse en la escuela con los rudimentarios conocimientos que pudo recoger en el liceo, muchas veces impartidos por personas que no fueron sistemáticamente formadas en esta asignatura. No se puede cambiar una realidad estructural si no se la conoce convenientemente y en el Uruguay, como en muchos otros países de la América Latina, se evita deliberadamente una enseñanza completa y cabal de ciencias básicas, que como la geografía propendan a un mayor conocimiento de la realidad socio-económica nacional. Sobre este tópico y otros afines, nos extenderemos en una segunda e ineludible colaboración para la Revista de la Educación del Pueblo.

BIBLIOGRAFIA SUMARIA

- MAX, SORRE y otros. "La géographie". Cahiers de Pédagogie Moderne. Editions Bourélier, París, 1959.
- PRESTON E. JAMES. "New viewpoints in geography". Washington, National Education Association, 1959.
- OMER TULIPPE. "Méthodologie de la géographie". Lieja, Sciences et Lettres, 1954.
- WOOLDRIDGE-GORDON EAST. "Significado y propósito de la geografía". Edit. Nova. Buenos Aires, 1957.
- FEDERICO DAUS. "¿Qué es la geografía?" Edit. Columba. Buenos Aires, 1961.
- Z. A. THRALLS. "The teaching of geography". Nueva York Appleton-Century-Crofts, 1958.
- UNESCO. "Método para la enseñanza de la geografía". Edit. Teide.
- PEDRO CHICO Y RELLO. "Resumen de metodología de la geografía". Madrid. Edit. Reus, 1959.
- M. ZAMORANO. "La geografía en la República Argentina". Edit. Paidos.
- E. VIÑA LABORDE. "El cine en la enseñanza geográfica". Revista del Depto. de Divulgación y Cultura de Enseñanza Secundaria.
- RICHARD HARTSHORNE. "Perspective on the nature of geography". Association of American Geographers, 1959.

EVOLUCION DE LA PRACTICA MAGISTERIAL EN EL URUGUAY

Viene de la pág. 58

Dentro de esa frondosa reglamentación, en 48 largos artículos, apartados, incisos, etc., se reglamentan hasta los más mínimos detalles de las Escuelas de Práctica, desde los boletines de orientación, hasta las reuniones, etc.

Pero como la realidad es persistente en sus exigencias y esa reglamentación no se ajustaba a nuestra realidad, la organización así montada nunca funcionó a un nivel óptimo y en la actualidad más bien se encuentra en un estado de desintegración. En efecto:

—en el Congreso de Inspectores de enero de 1964 se hicieron profundas críticas a toda la organización de la llamada "reforma" y entre ellos a las Escuelas de Práctica.

—se señaló que en algunos aspectos las Escuelas de Práctica se habían constituido en verdaderas "islas" en los departamentos;

—como consecuencia de ello, al año siguiente, en 1965, el Consejo de Enseñanza resuelve que la Inspección Nacional de Práctica cesa de depender del Departamento de Actividades escolares, recobra su anterior autonomía como organismo nacional y pasa nuevamente a depender en forma directa de la Inspección Técnica.

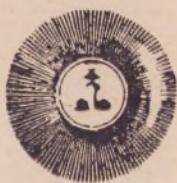
Con ello hemos llegado a la organización actual, sobre la cual no nos extenderemos ya que es suficientemente conocida la forma en que se hace la práctica magisterial en la hora presente.

No obstante, creemos conveniente hacer un análisis crítico de la realidad actual y esbozar las grandes líneas de lo que podrían ser las soluciones de futuro.

La carrera magisterial está pasando en el momento actual por lo que podríamos llamar una crisis de crecimiento. La oficialización masiva de Institutos Normales en el interior, unido al encarecimiento de costear estudios universitarios en Montevideo, ha determinado un aumento vertiginoso de la inscripción en los Institutos de tierra adentro. Ello trajo situaciones totalmente nuevas para resolver la atención de la práctica magisterial, que es lo que nos interesa tratar aquí. Por lo general, hasta hace pocos años había en las capitales del interior dos Escuelas de Práctica,

que eran siempre, además, las escuelas de segundo grado del centro de la ciudad. Paulatinamente, se fueron agregando algunas escuelas "habilitadas" de Práctica, que eran siempre escuelas de segundo grado, las más próximas al centro, y que se transformaban desde ese momento en "pre-escuelas de práctica", todas en la misma línea de trabajo. Pero esta situación tampoco alcanzó para atender con cierta elemental normalidad el servicio, y así vimos cómo en años recientes, las Escuelas de Práctica y las "habilitadas" se vieron desbordadas por masas de estudiantes magisteriales, que en algunos casos extremos alcanzaron a 60, 70, 80 y más practicantes por escuelas.

Innecesario resulta explicar, que la irrupción de tal número de practicantes en un establecimiento docente, no solamente perjudicó a los estudiantes en su formación profesional, sino que también perjudicó a la escuela como tal en sus funciones sociales y educacionales para con los niños. La vía tradicional de seguir creando Escuelas de Práctica, o habilitando, ya no ofrecía perspectivas de futuro. En este sentido, queremos destacar, como muy positiva, la solución adoptada por el Consejo de Enseñanza, al declarar "autorizadas" de práctica a 36 escuelas comunes en todo el país de una sola vez. Decimos muy positiva por las siguientes razones:



- porque ello señala una nueva línea de trabajo que modifica el rígido esquema anterior;
- porque las escuelas continúan siendo comunes, no son siempre las del centro de la ciudad, ni las de mejor edificio, ni las de más rico material;
- porque muchas veces son escuelas de barrio, de primer grado, con directores que aportan experiencias nuevas a la formación profesional del estudiantes, como es el hecho de provenir de escuelas rurales, granjas, etc.;

—porque ello hace que el estudiante conozca otros medios, que aprenda a trabajar con otros elementos, etc.

En el momento actual, se está estudiando la posibilidad de llevar la Supervisión de la práctica a nivel departamental, con un funcionario integrado a la Inspección del departamento y que coordine las líneas de trabajo con la Inspección Nacional de Práctica.

Creemos que la existencia de un funcionario Supervisor de la Práctica a nivel departamental permitiría entre otras cosas:

—dar a ese funcionario el carácter de Director departamental de Didáctica unificando en lo posible la orientación de esta asignatura;

—realizar durante el año de tercero profesional práctica en escuelas rurales y suburbanas donde un maestro tiene varias clases a su cargo; ya que la Didáctica para resolver la problemática que estos casos presenta, quedaría bajo la responsabilidad de este supervisor departamental.

La realización de práctica en escuela rural, la conceptuamos una aspiración ineludible en nuestro país, donde el 80% de las escuelas del interior son rurales y de ellas un alto porcentaje escuelas unitarias, que requieren el dominio de técnicas especiales en el quehacer profesional. Creemos que el practicante debe sentirse altamente implicado en este sector. El ideal sería poder cumplir con un "stage" como dicen los franceses,

o sea cumplir una pasantía en una escuela rural, al cabo de la cual el estudiante presentaría una tesis que podría ser elemento decisivo en la graduación.

En síntesis, conceptuamos que las aspiraciones mínimas para una práctica provechosa en el futuro inmediato son las siguientes:

1º) En primer año profesional, donde actualmente no hacen ninguna práctica, cumplir con algún tipo de práctica de observación, sacrificando, si ella es necesario, algún tiempo a los estudios teóricos no imprescindibles, como pedía Váz Ferreira en 1904.

2º) En segundo año profesional, realizar práctica todos los días, en horario completo, en una Escuela de Práctica, para adquirir el dominio fundamental de las técnicas de la enseñanza bajo el contralor del Director de la Escuela profesor de Didáctica.

3º) En tercer año profesional, realizar práctica en todo tipo de escuelas comunes, de zonas marginales, con déficit socio-económico, bajo la responsabilidad inmediata de los Directores y la orientación del Supervisor Departamental de Práctica, Director de Didáctica.

4º) Al finalizar el tercer año profesional, cumplir un "stage" o pasantía en una escuela rural, con la obligación de presentar una tesis.



características de nuestra ganadería

Prof. PABLO FIERRO VIGNOLI

Advertencia. — Las cifras contenidas en este trabajo no han sido actualizadas y se refieren a los datos disponibles hasta el año 1963. En una futura edición serán corregidas y puestas al día, lo que no se ha hecho aquí por la premura en entregar los originales a la imprenta. — **El autor.**

CARACTERISTICAS DE NUESTRA GANADERIA

La región platense ofrece, en materia de explotación de los recursos animales una economía particular que abarca no sólo el límite geográfico de la misma, sino que se extiende a vastas zonas del vecino estado de Río Grande del Sur (Brasil).

Todavía hoy gravita sobre el régimen de explotación y de cría pecuaria la estructura existente en los albores de la independencia y si bien ha experimentado algunos cambios a los que vamos a referirnos, mantiene sus rasgos primigenios fundamentales.

El clima y el suelo favorecen la explotación pecuaria pero el hombre, factor decisivo por que es el que imprime la dirección, el que da la pauta del desarrollo económico de la explotación, no ha sabido aprovechar las ventajas para obtener resultados acordes con las condiciones favorables.

Cuando se analizan las tasas de crecimiento de la producción agropecuaria en su conjunto, referidas al Uruguay, nos encontramos con las siguientes cifras, que como los

viejos noticiosos del cine mudo "hablan por si mismas".

TASAS ACUMULATIVAS DE CRECIMIENTO DE LA PRODUCCION AGRICOLA, PECUARIA Y AGROPECURIA. TOTAL Y POR HABITANTE, ENTRE LOS AÑOS 1935/37 y 1962/63. (Fuente: CIDE).

Producción	Total	Por habitante
Agricola	2.3	1.0
Pecuaria	1.1	-0.2
Agropecuaria	1.5	0.2

Si nos referimos únicamente al sector pecuario, la tasa de crecimiento, para el periodo de 27 años analizado, es de 1.1 anual, lo que significa que para obtener una duplicación de la productividad en el sector se necesitarían 91 años.

Pero si se compara el crecimiento del sector pecuario con el crecimiento de la población, la tasa se hace negativa (-0.2), por habitante.

Como en el sector agrícola la tasa de crecimiento, aunque también muy baja, supera (duplica) a la del sector pecuario, resulta una tasa total de crecimiento de 1.5 por año; para duplicarla, a ese ritmo, necesitaríamos setenta años.

Primera conclusión, entonces: la tasa de crecimiento de la productividad del sector pecuario es tan baja que la cifra que la representa carece de significación y es negativa si se la compara con el crecimiento de la población.

Si pretendemos analizar las características de la ganadería, nos encontramos con que no hay problemas que afecten solamente al sector ganadero salvo alguno específico y que no es el fundamental. Todos los sectores productivos del país están afectados por hondos problemas estructurales. Y las causas son externas e internas; remediar las externas es tarea difícil y nuestra contribución para su solución será siempre pequeña, en función de la pequeñez relativa de nuestros recursos.

Pesamos poco en el concierto internacional, aunque la estridencia de nuestra instrumentación sea algunas veces escuchada y pocas tenida en cuenta.

Pero si tenemos que ponernos urgentemente a resolver nuestros problemas internos, y a buscar nuestras propias soluciones que surgirán del conocimiento de los mismos. Veamos entonces cuáles son las características de nuestra ganadería.

1º) **Ganadería a campo.** — El clima permite esta forma de explotación. Sólo al-

gunos animales de pedigree muy finos tienen establo donde pasar la noche. Las vacas lecheras se estabulan en el momento del ordeñe y se aprovecha esta circunstancia para darles la ración concentrada. Más que una ganadería a campo, es una ganadería a campo natural, sin mejoras.

2º) **Se emplea un número limitado de razas, tanto bovinas como ovinas.** — Ya hay bastante experiencia al respecto y pasó para el país, la época de los tanteos y de las dudas para decidirse a escoger la raza apropiada, en función de la finalidad perseguida por el productor: carne o leche; carne o lana; doble propósito. Afortunadamente, hay una gran uniformidad en el suelo uruguayo; los microclimas, la variedad de suelos, no afectan mucho al ganado. Apenas si se requiere la elección de los lanares apropiados para las zonas donde la humedad del suelo es permanente o casi permanente: bañados del Este. Pero puede decirse, sin temor a equivocarse mucho, que casi todas las razas que se crían actualmente se adaptan a cualquier zona del país.

A título informativo daremos las cabezas de cada una de las razas más importantes que tomamos del censo de 1951, único en el cual se intentó hacer un censo de razas, según los datos que insertamos a continuación.

RAZAS VACUNAS

Hereford	4.257.656 cabezas	52,2% del total
Cruzadas	2.680.072 cabezas	32,8% del total
Durham o Shorthorn	476.785 cabezas	5,8% del total
Aberdeen Angus	61.882 cabezas	0,7% del total
Lecheras	599.312 cabezas	7,3% del total
Otras	78.402 cabezas	0,9% del total
8.154.109 cabezas		

RAZAS LECHERAS

Holando	418.512 cabezas	70% del total
Normando	131.374 cabezas	22% del total
Otras	49.426 cabezas	8% del total
599.312 cabezas		

Las tres razas de animales de carne están perfectamente adaptadas y resisten bastante bien las epizootias que suelen atacarlas. Se han introducido recientemente —no tan

recientemente— aunque ha aumentado mucho la propaganda al respecto, Limousin y Charolais, porque, según dicen "su carne con menos grasa se adapta mejor al gusto

del mercado continental europeo". Esto es relativamente cierto. Pero no debe olvidarse que Hereford, Shorthorn y Aberdeen, si tienen demasiada grasa, se debe, más que a una característica racial, al sistema de engorde que empleamos. Los animales se hacen por la boca: depende del momento, la cantidad y calidad del alimento que se les suministre, las posibilidades de su desarrollo.

No podemos quejarnos de la mestización hecha con nuestros animales: se ha mejorado mucho. Pero no sirve de mucho un buen animal si no come lo que debe en el momento oportuno. Si se le tiene con poca agua, sin sombra en el verano, sin abrigo en el invierno, no le sirve de nada su pureza racial. Es evidente la influencia de las razas inglesas en nuestra ganadería. Fueron los que integraron las primeras cabañas y fue también nuestro primer mercado en exigir calidad. Cuando se exportaba tajo la calidad de la carne no era muy importante: la salazón disimulaba. Pero cuando la carne es enfriada o congelada, la calidad de la misma es lo que cuenta.

En cuanto a las razas lecheras, predomina la Holando, que se ha adaptado perfecta-

mente y que es gran productora de leche aunque la calidad de su carne no es muy aceptada; no tanto por que sea un defecto de raza, sino por que es mal alimentada.

Hay suficiente experiencia al respecto como para poder afirmar que los animales Holando bien alimentados dan muy buen rendimiento al gancho y carne de excelente calidad.

Cuando se selecciona en materia animal, también en materia vegetal, el mejoramiento de una función se hace en detrimento de otra. Como vacuno doble propósito, se destaca el Normando, que da menos leche que el Holando, pero su carne es bien cotizada. La Jersey se utiliza en pequeña escala: buena cantidad de grasa en la leche; por su pequeño tamaño tiene pocas necesidades alimentarias: comerá poca cantidad, pero si queremos que produzca hay que darle buena alimentación.

OVINOS

También utilizaremos los datos del censo de 1951, de acuerdo a la siguiente distribución:

Merino	2.518.597 cabezas	10,7%
Corriedale	7.138.477 cabezas	30,5%
Rommey Marsh	1.518.647 cabezas	6,5%
Lincoln	92.002 cabezas	0,4%
Ideal	558.498 cabezas	2,4%
Southdown y similares	7.611 cabezas	
Otras	494.818 cabezas	2,1%
Cruzadas	11.079.992 cabezas	47,3%
	23.408.642 cabezas	

Lo malo de este stock es el porcentaje elevado de cruzas, con 47,3%. En estos animales las características no están aún bien fijadas y su productividad es fluctuante. La tendencia es a la "corriedalización" de las majadas; porque esta oveja se ha adaptado perfectamente y aunque su vellón no es tan fino como el de la Merino, se adapta mejor a las contingencias climáticas; resiste mejor las epizootias. Merino e Ideal dan las mejores calidades de lana, por las que hay siempre segura demanda.

La Corriedale es una especie de "doble propósito" ovino. Puede dar buen cordero y buen capón. Volvemos a repetir que todo depende de cómo se las críe. Si se alimentan, se las abriga, (protección de heladas, del viento, del frío, del sol) los rendimientos han de ser elevados. Más que nada, si los rendimientos son bajos, influye a constancia de otros factores, el estado sanitario. Las enfermedades parasitarias no ocasionan mucha mortalidad, pero debilitan mucho al animal, y animal débil rinde poca

iana y ésta adquiere una serie de características que hacen descender su cotización en el mercado.

3º) Los stocks tanto bovinos como ovinos, han experimentado pocas fluctuaciones y tienen tendencia al estacionamiento.

Años	Habitantes	Ovinos	Bovinos	Ov/ha	Bo/ha
1908	1.043.000	26.286.296	8.192.602	25,20	7,85
1916	1.295.400	11.472.852	7.802.442	8,86	6,02
1951	2.228.700	23.408.642	8.154.109	10,50	3,66
1956	2.401.800	23.302.683	7.433.138	9,70	3,09
1961	2.575.500	21.737.862	8.792.428	8,44	3,41
1966	2.748.700	23.078.537	8.178.676	8,39	2,975

Los stocks sufren variaciones fundamentales en función de las contingencias climáticas y dentro de éstas, los excesos o los defectos de las precipitaciones. Exceso de lluvias perjudica más a los ovinos, defecto de lluvias perjudica más a los bovinos. Las lluvias de 1914 hicieron disminuir los stocks ovinos; por otra parte, los criadores habían recargado los campos al máximo pues los precios altos (guerra europea) eran un aliciente. Las sequías de 1941 determinaron disminución del stock bovino, por eso se ordenó el censo de 1943 para comprobar los efectos. Las lluvias de 1959 no causaron todos los daños que se pensó y los campos se recuperaron bastante bien y con ellos, los stocks bovinos. Pero los ovinos disminuyeron. No es exactamente efecto de la lluvia o de la sequía, pero los animales sufren con el exceso o el defecto, quedan debilitados y las epizootias encuentran campo propicio, aumentando la mortandad por tal causa. Llama la atención que nunca se recuperó en materia de ovinos la dotación de 1908.

No tiene sentido que los animales perezcan de sed o por escasez de pasturas en épocas de sequía. El territorio nacional está bien irrigado y hay también agua en el subsuelo, pero hay **falta de previsión**. Tampoco hay previsión forrajera; ensilado para animales a campo es una práctica casi desconocida, salvo para las lecheras.

Otro factor que determina la fluctuación de los stocks es la influencia que ejerce sobre los productores las tendencias del mercado y durante largos períodos estuvieron aplicando técnicas de cruzamiento inadecuadas, "corriendo detrás de la tendencia del mercado".

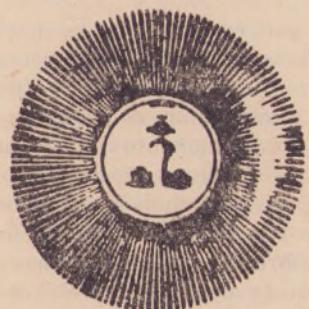
Ocurre que en otros países ganaderos, la tendencia es no sólo al mejoramiento de sangre en los stocks sino, y fundamentalmente, a aumentar el número de animales, mediante aumento de disponibilidades alimentarias. Algunos sostienen que en Uruguay hemos llegado al stock límite que pueden soportar nuestras tierras. Esto es absurdo; claro que si continuamos con el actual sistema de tenencia, el hacendado no tiene interés en aumentar los stocks porque da más trabajo, pues paralelamente hay que mejorar las pasturas.

De 1908 hasta el presente, la población ha aumentado en el país dos veces y media, y el stock, expresado en unidades bovinas, pasó de 1.290 unidades cada 100 personas en 1908 a 440 unidades cada 100 personas en 1961.

Mientras tanto, ¿qué ocurre en el resto del mundo? De 1950 a 1960 las existencias de ganado bovino aumentaron en el mundo entero de 716.300.000 cabezas a 899.400.000; aumento del 18%; en Uruguay el aumento fue sólo del 6,3%, pero como al mismo tiempo disminuyó en nuestro país el stock ovino, el aumento real de stocks fue del orden del 1%.

Sin embargo, interesa señalar que con relación a la población, Uruguay acusa la mayor proporción de vacunos por habitante, con 2,975, seguido por Nueva Zelanda con 2,5, Argentina con 2 y Australia con 1,5. En materia de ovinos el primer lugar lo ocupa Nueva Zelanda con 20, segundo Australia con 9, tercero Uruguay con 7,5, cuarto Unión Sudafricana con 3,2.

Llama la atención que la primera vez en lo que va del siglo, de acuerdo al costo de 1966, la proporción de bovinos por habitante no alcanza a tres (2,975).



¿Cuál es la densidad ganadera de acuerdo a la superficie de los establecimientos? No daremos el cuadro entero, pero interesa destacar:

1º) En los minifundios de 1 a 4 há, 12.844 establecimientos, con área de pastoreo de 17.937 há había 25.719 vacunos o sea 1,43 por há y 22.026 ovinos, es decir 1,23 por há.

2º) En los latifundios de 5.000 a 9.999 hás., 288 establecimientos y una superficie de pastoreo de 1.815.917 há, hay 845.612 vacunos con 0,47 por há, y 2.290.964 ovinos, con 1,26 por há.

3º) En los latifundios de más de 10.000 há 68 establecimientos, con superficie de pastoreo de 917.633 há, con 451.049 vacunos hay 0,49 por há y 1.223.979 ovinos con 1,33 por há.

Esos son los extremos, pero puede establecerse:

a) A medida que aumentan las áreas, el stock vacuno disminuye con relación a la superficie.

b) El stock ovino por hectárea aumenta hasta llegar a los predios comprendidos entre 100 y 500 hectáreas con 1,82-1,83 por hectárea; a partir de allí disminuye llegando a 1,26 en los predios entre 5.000-9.999 hectáreas. En los de más de 10.000 hectáreas ya dijimos que es de 1,33 por hectárea.

Tesis general, entonces: a medida que aumenta el tamaño de los predios, por encima de 500 hectáreas, el stock disminuye. Pero menor cantidad de cabezas de ganado por hectárea no significa **necesariamente**, menor productividad por hectárea; pueden ser animales mejores y cuando crían a campo, al tener solamente en función del área mayor disponibilidad de alimentos, pueden dar más kilogramos brutos por hectárea. Esto puede o no ser cierto, según los casos. Téngase presente, además, que los minifundios, en los predios muy pequeños, tienen los animales de peor calidad. Refugados, regalados, etc., y su productividad en leche, en lana y en última instancia en carne, es necesariamente escasa.

¿Qué ha pasado con los stocks en relación al área global del país?

En 1908 había 45,5 bovinos por kilómetro cuadrado y 140,4 ovinos por kilómetro cuadrado.

En 1966 había 45,4 bovinos y 128,2 ovinos por kilómetro cuadrado.

En cuanto al stock porcino, aproximadamente de 380.000 cabezas, aumento paulatino desde las 180.000 de 1908. El problema es alimentario.

Podemos comparar con el vecino estado de Rio Grande del Sur que tenía 6.500.000 cabezas en 1958, cultivando maíz para su alimentación, obteniendo 1.480.000 toneladas y en Uruguay sólo 276.000 ton. en 1958.

Productividad de los stocks. — Criando, como se cría en el país, conjuntamente, ovi-

nos y bovinos, se obtienen los siguientes rendimientos por hectárea:

Producto	Kgs. por Há	
	1934/38	1960/62
Carne bovina (en pie)	42,2	41,3
Carne ovina (en pie)	8,7	8,5
Lana (en pie)	3,7	6,0
Leche (litros)	1245	1364
		(en la cuenca lechera)

¿Cuál ha sido la tasa de crecimiento de las existencias de bovinos, comparadas con otros países? Veamos:

Países exportadores

	Miles de cabezas		
	1947/48		
	1959/60	1951/52	
Uruguay	8.154	8.671	6,3
Argentina	45.000	43.398	-3,6
Australia	14.552	16.503	13,4
Nueva Zelandia	8.924	5.992	-21,7 (ya se recuperó)
Francia	15.605	18.735	20
Dinamarca	2.998	3.394	13,2
Irlanda	2.659	3.507	12,5
Paises Bajos	4.869	5.295	31,8
Subtotal	102.972	110.235	7,1
Subtotal sin			
Argentina y Uruguay	49.918	58.166	16,7

PAISES QUE PRODUCEN PARA EL MERCADO INTERNO

R.F.A.	10.854	12.480	15.
Italia	8.285	94.399	13,4
Reino Unido	10.277	11.771	14,5
Canadá	7.945	10.497	32,1
Méjico	14.960	21.561	44,1
U.S.A.	80.424	96.236	19,7
Brasil	51.265	72.829	42,1
Etiopía	18.937	22.450	18,5

PRODUCTIVIDAD DE LA GANADERIA

1.— Las existencias de ganado se encuentran consolidadas en el Uruguay. Las variaciones de precios entre la carne bovina y la lana, han determinado los cambios en los stocks, porque a su vez determinaron cambios en la orientación de la producción. Esto es notorio sobre todo para el ganado ovino.
 2.— Mientras se mantenía más o menos constante el stock, la población se multiplicó por 2,5: entonces, de 1.290 unidades bovinas cada 100 personas en 1908, pasamos a 440 unidades bovinas cada 100 personas en 1961; quiere decir que por persona, el stock disminuyó 2/3.

SI ESTAREMOS MAS POBRES!!

3.— Entre tanto, en la década del 50, las

existencias mundiales de ganado bovino aumentaron 18%, pasando de 761.300.000 a 899.400.000. El aumento se produjo en todos los países, no sólo en los que exportan, sino en los que se autoabastecen y/o importan.

4.— Las existencias vacunas, en la década del 50, en el Uruguay, aumentaron 6,3% pero, como al mismo tiempo, se redujeron los stocks ovinos, el incremento de las 2 especies, expresado en unidades bovinas, fue APENAS del 1%.

COMPOSICION DE LOS RODEOS

La cría de ganado en Uruguay se basa en el pastoreo extensivo de las praderas naturales. De 15.000.000 de hectáreas dedicadas a la ganadería sólo 60.000 há. son praderas naturales mejoradas o praderas arti-

ficiales permanentes; es decir, el 3,59 del área según censo de 1961.

Los problemas de alimentación generan los EFECTOS MULTIPLICADORES.

Existe inadecuada composición de rebaños bovinos y ovinos por sexo y edad.

1º) VACUNOS

Un alto porcentaje del stock 5,5% del total formado por novillos de más de 3 años; si se les alimentara mejor, se podrían tener prontos a los 3 años hasta 480.000 novillos más

por año. (En 1964 se faenaron 1.438.300 animales). Se podría aumentar la faena 33%.

2º) La proporción de vaquillonas o hembras no entoradas es muy alta: 13%.

Se podría elevar el porcentaje de vacas de cría de 33 a 43%.

Si se compara con Nueva Zelandia se tiene que allí el porcentaje de vacas de cría es de 37,8%.

3º) La composición del rebaño lechero es muy deficiente:

	URUGUAY			NUEVA ZELANDIA
	Nº (miles)	%	Nº (miles)	%
Vacas de lechería	305.2	52,2	1.917,4	64,5
En ordeñe	184,6	31,6	1.886,7	63,5
Secas	120,6	20,6	30,7	1,1

En los tambos comerciales de Uruguay hay 52% de vacas, en Nueva Zelandia 64,5.

Pero ocurre que en nuestro país mantienen en ordeñe el 60% de las vacas y en Nueva Zelandia el 98%.

Si nosotros lleváramos las vacas en ordeñe al 90% tendríamos 90.000 vacas más que a litros 5,5 de promedio, serían potencialmente 180.000.000 de litros por año o sea el 18% de la producción en 1956.

Ya habían en ese censo 12.000 vaquillonas no entoradas que junto con las terneras consumían sin producir.

OVINOS

Igualmente que en los vacunos, el porcentaje de ovejas es decisivo en la producción.

En Nueva Zelandia el porcentaje de ovejas de cría es de 69%.

En Uruguay el porcentaje de ovejas de cría es de 34%.

Como nuestras borregas crecen despacio porque PASAN HAMBRE, FRÍO Y SED Y SE ENFERMAN no pueden encarnerarse hasta 2½ años, lo que impide el proceso de renovación y selección del rebaño.

Como tenemos tasa de parición baja —pobres ovejas madres que comen poco y pasan frío— y hay alta mortalidad de corderos —heladas FRÍO, FRÍO Y VIENTO, POR FALTA DE ABRIGO, la tasa de procreo es apenas 60%. Como además no se encarnera lo que se debiera porque no hay precocidad en el desarrollo por lo ya dicho, los REBAÑOS no aumentan.

EFICIENCIA Y PRODUCTIVIDAD DE LA GANADERÍA

En la ganadería uruguaya la eficiencia y productividad que se logran están muy por debajo de las posibilidades que podrían alcanzarse teniendo presente las posibilidades que el medio natural ofrece.

TASA DE PROCREO

Significa el porcentaje de animales destetados respecto al total de hembras aptas para la reproducción.

No se han hecho en nuestro país investigaciones ni encuestas apropiadas sobre índices de natalidad de las especies ganaderas, como no se sabe tampoco cuál es la mortalidad por las endemias, a distintas edades.

Pero los expertos del Ministerio de Ganadería y Agricultura estiman la tasa de procreo en vacunos, en alrededor del 58% con una tasa de parición del 65%, tasa de mortalidad del 3 al 5% en las terneras y el sacrificio de terneros en los tambos.

En USA la tasa de parición es del 86%, en Australia 85% y en Argentina 72%, (Uruguay 65%).

En ovinos dijimos que era 60% la tasa de procreo; y en USA es del 97%; en Nueva Zelandia es del 95,4%.

Baja proporción de pariciones, pérdida de corderos entre nacimiento y primera esquila, enfermedades, falta de abrigo, falta de forrajes, etc.

Se debe insistir en que entre las causas del bajo procreo están las siguientes:

ESTERILIDAD por BRÚCELOSIS.

REDUCCION de FECUNDIDAD por deficiencias MINERALES en la ALIMENTACION, FALTA DE PROTEINAS, MAL MANEJO DEL REBAÑO (echada de carneros, falta de mangas o de potreros para vacas u ovejas recién paridas, etc.).

Enfermedades infecciosas y parasitarias que causan alta mortandad de terneros y corderos de 4 a 6 meses.

TASA DE PRODUCCION

¿Qué quiere decir tasa de producción?

Tasa de faenamiento más saldo de comercio exterior de ganado en pie y cambios de inventario con relación a existencias ganaderas.

En más o menos del 18%. La tasa de **extracción** es más o menos del 14%, es como la tasa de producción, sin tener en cuenta cambios de inventario, quiere decir que de cada 100 animales, se faenan 14.

Se obtuvieron tasas mayores pero amenazando la existencia:

1941 — 43	fue del 18.8
1950 — 52	" 19.3
1956 — 58	" 14.5 (14.8 a 14.4)

Muy baja: es del 40% en USA

" "	39% en Nueva Zelandia
" "	28% en Australia
" "	22.0 en Argentina

En los ovinos, es todavía peor: 12% frente a 55% en Nueva Zelandia y 21% en Australia.

¿A qué se debe?

Baja proporción de vientres, sacrificio de animales de tardía edad, como resultado de deficiencias alimenticias; novillos faenados a 4 o 5 años, puede ser a 2 años o 2½ años.

RENDIMIENTOS UNITARIOS

Producción de carne por animal faenado.

El peso arrojado por un animal en el gancho, tomado aisladamente no significa mucho. Depende de la edad, del engorde, etc. (Un toro Holando pesa más que un novillo de 2 años Hereford).



Si se faenan muchos terneros, como ocurre donde se practica lechería intensiva, el peso proporcional de los animales disminuye.

En Canadá y Nueva Zelandia el peso medio es de 170 y 100 kgs.; pero la tasa de faena es alta. En U.S.A. tienen buena tasa de faena (40%) y muy buen rendimiento (200 Kgs.) animales precoces, de buen peso.

En Argentina son 215 Kgs. y tasa alta. En URUGUAY, entre 200 y 225 Kgs. pero son novillos entre 4 y 5 años, estamos igual que en Brasil, Chile y Colombia.

Con los OVINOS, en nuestro país los rendimientos son de 20 Kgs., pero se faenan animales adultos: ovejas y capones. En Nueva Zelandia el peso medio es de 16.50 pero se faenan sobre todo corderos. Las ovejas son el 30%.

En el país, desde hace muchos años, no se ha operado ningún progreso en el rendimiento de carne en canal por animal.

¿Qué es una CARACASA O CANAL?

“Cuerpo entero de un animal faenado después de desangrado, cuereado y eviscerado, y de cortada la cabeza y las patas.”

Incluye también: la cola, la columna vertebral y la parte maciza periférica del diafragma; la riñonada y la grasa de riñonada y puede o no incluir la ubre, según se especifique.

PRODUCCION DE CARNE POR ANIMAL EN EXISTENCIA

El mejor indicador de la productividad en carne y lana se obtiene expresando la producción por animal existente o sea de carne por bovino-masa y la carne y lana por ovino-masa.

En Uruguay la producción de carne vacuna por animal-masa fluctúa entre 30-35 y 41 kg., excepto en 1940-44 que fue época de liquidación de existencias (sequia del 40).

Si se mejoraran los métodos de alimentación y de engorde, disminuiría la edad de faenamiento, se elevaría la proporción de vientres, aumentaría la tasa de procreo y se obtendría más carne con menos animales.

Bovinos masa para una tonelada de carne

	1948/50	1960
Alemania	21.2	13.9
Australia	23.2	21.6
Francia	16.4	12.6
USA	16.5	16.5
URUGUAY	26.7	25.6

Entiéndase bien lo que esto quiere decir: que obtenemos una tonelada de carne por cada 25.6 animales en existencia (no que haya que faenar 25.6 animales para obtener una tonelada), mientras que en Francia lo consiguen por cada 12.6 animales en existencia.

Hay que hacer notar que en la mayoría de los países que obtienen más carne por vacuno en existencia se producen además PRO-



DUCTOS LACTEOS (leche condensada, manteca, quesos) con altos consumos por habitante y colocación de excedentes.

PRODUCCION DE LANA POR ANIMAL EN EXISTENCIA.

El rendimiento de lana por animal ha mejorado en el largo plazo, ESTACIONANDOSE EN LOS ULTIMOS AÑOS. La producción por animal existente es de 3.800 gramos, cifra inferior a la de Nueva Zelandia, pero comparable a la de USA y AUSTRALIA. (4,400 y 4,800).

A pesar de que los stocks laneros han estado estancados y aún se han reducido algún año, la producción de lana ha incrementado, gracias a la selección obtenida por los criadores. Pero se puede LOGRAR MAYOR EXPANSION MEJORANDO LAS PRADERAS lo que premitiría ELEVAR LOS STOCKS y mejorarla la eficiencia de las explotaciones y la composición de la majada.

PRODUCCION DE LANA POR CABEZA EN EXISTENCIA: URUGUAY Y OTROS PAISES

	CABEZAS	LANA	Kg. por animal
	(miles)	(miles de toneladas)	en existencia
URUGUAY			
1935/37	17.518	52.5	3.0
1938/40	19.466	56.8	2.9
1941/43	21.170	57.3	2.7
1944/46	19.919	72.5	3.6
1947/49	19.981	70.8	3.6
1950/52	23.062	81.2	3.5
1953/55	23.718	92.3	3.9
1956/58	22.596	85.7	3.8
1959/61	21.725	82.7	3.8
1962/63	21.791	83.0	3.8
EE. UU.			
1948/52	31.544	128.7	4.1
1959/60	33.170	146.8	4.4
AUSTRALIA			
1948/52	111.485	515.1	4.6
1959/60	155.174	740.3	4.8

Aquí los expertos del Ministerio de Ganadería y Agricultura son algo optimistas. No es lo mismo mantener una producción de 4.400 o 4.800 con stocks de 146 millones de SETECIENTOS CUARENTA MILLONES DE OVINOS, que llegar a duras penas a 3.800 con 22 millones de OVINOS.

EFICIENCIAS Y RENDIMIENTOS EN LA LECHERIA

Aunque la producción lechera viene aumentando en el Uruguay, el aumento se ha registrado aumentando el número de vacas en producción y no la productividad por animal. Entre 1943 y 1956 la producción de leche por vaca se mantuvo entre 5.200 y 5.300 diarios. MUY PERO MUY BAJO, COMPARADO CON OTROS PAISES.

Además, la duración de la lactancia es menor que en otros países y como hay baja proporción de vacas en ordeñe, tenemos una BAJA PRODUCCION ANIMAL, POR VACAMASA. Veamos cifras:

Litros vaca-masa

Holanda	(1954)	3.800
Dinamarca	(1951)	3.680
Nueva Zelanda	(1951)	2.900
Uruguay	(1956)	1.714

El ganado lechero, casi todo Holando, tiene alto grado de mejoramiento zootécnico, pero produce poco porque se alimenta mal, no está resuelto el problema de penuria forrajera, se enferma y no se reemplazan las unidades no productivas por vacas de mayor producción. HAY GRANDES DIFERENCIAS DE RENDIMIENTOS ZONALES —TAMBIOS QUE PRODUCEN MUCHO Y OTROS QUE PRODUCEN MUY POCO.

Productividad de la tierra destinada a la ganadería

Se destinan 15.000.000 de hectáreas a la ganadería. ¿Cuáles son las condiciones de productividad?

La productividad de carne bovina por hectárea es función de dos variables:

- existencia por hectárea;
- producción de carne por cabeza en existencia.

Si se hubieran mejorado las tierras, fertilizándolas, o implantando praderas, o sembrando forrajes, hubiera ocurrido o bien un aumento de animales o bien un aumento de productividad por animal.

En cualquiera de los dos casos habría mejorado la productividad por há. y el volumen de la producción total.

SE PUEDE DECIR que en las TRES ULTIMAS DECADAS han permanecido CONSTANTES LAS EXISTENCIAS POR HECTAREA. Claro que hubo la sequia del 42, que redujo la existencia total y hubo un ligero aumento en los años más recientes.

Si es la pradera natural la base de la alimentación y ésta se mantiene, no hay razón para esperar cambios en LA CAPACIDAD DE SUSTENTACION DE LAS TIERRAS DESTINADAS A LOS BOVINOS. TAMPOCO AUMENTA LA PRODUCCION DE CARNE POR CABEZA EN EXISTENCIA. LA PRODUCTIVIDAD DE LAS TIERRAS SE HA MANTENIDO ESTABLE CON PEQUEÑAS VARIACIONES DEBIDO A VARIACIONES EN LAS PASTURAS EN FUNCION DEL CLIMA. En los OVINOS, la situación es algo diferente. Si bien las condiciones naturales se mantienen iguales, aumentó la producción por animal. SIMPLEMENTE, PORQUE DE 1935 a 1955 HUBO UN MEJORAMIENTO ZOOTECNICO PROGRESIVO.

Razas más adaptadas al medio, mejoramiento sanitario (Influencia de la Comisión Nacional de Mejoramiento Ovino).

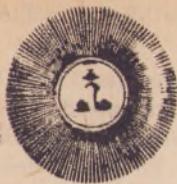
Pero a partir de 1955 el proceso de incremento de la producción por animal se ha detenido, a pesar de que el esfuerzo de mejoramiento zootécnico continúa.

A MENOS QUE SE PRESTE ATENCION A LOS PROBLEMAS DE ALIMENTACION EL PAIS NO PODRA CONTINUAR ELEVANDO LA PRODUCCION DE LANA POR ANIMAL EN EXISTENCIA.

En cambio, la producción de carne por animal registra un deterioro. Pero como aumentó la producción de LANA, la productividad de las tierras ovinas ha mejorado entre 1935 y los años más recientes, entre un 25 y un 30%.

Si se hace 1935-37 igual a 100, se obtiene un aumento de productividad para 1963, por hectárea (carne más lana) de 30,4; pero atención que en 1961 fue 36,3 y en 1962, 35,5; parecería que desciende.

Para el periodo 1935-1963, el aumento de productividad de las TIERRAS DESTINADAS A LA PRODUCCION PECUARIA HA SIDO SOLAMENTE DEL 15% para 34 años, menos de 0,5% por año.



CAUSAS DEL ESTANCIAMIENTO DE LA PRODUCCION GANADERA

I. — Problemas de alimentación:

Crisis estacionales de forraje, en calidad y en cantidad.

Los animales necesitan ciclo demasiado extenso para estar preparados.

Novillos 4 o 5 años, vacas no pueden entorarse hasta 3 años.

Estructura inadecuada de los rebaños que se traduce en mantenimiento del stock a niveles bajos.

Las deficiencias de alimentos que sufren los animales a temprana edad producen procesos IRREVERSIBLES: de terneros y terneras mal alimentadas se lograrán malos novillos y vacas.

LAS PASTURAS ARTIFICIALES PERMANENTES SON APENAS 600.000 HECTAREAS (1961).

En Nueva Zelandia, de 12.500.000 de hás. para ganadería hay 7.000.000 con praderas artificiales y naturales mejoradas y se fertilizan anualmente 3,6 millones de hás.

LAS PASTURAS NATURALES TIENEN VARIACION ESTACIONAL.

Los meses de INVIERNO son el período CRITICO: los vacunos rebajan de peso y las ovejas están en parición; exactamente cuando se necesitan más alimentos para tener calorías para defenderse del frío y para atender a la CRIA.

II. — Problemas de sanidad:

a) Enfermedades infecciosas: la AFTO-SA: campaña sanitaria: se pasaron de 2 millones 700 dosis de vacunas en 1956 a 13 millones en 1963, CAMPAÑA ANTI-AFTOSICA.

BRUCELOISIS: Nacimiento (abortos) y muertes prematuras de terneros. Reducción de leche.

TUBERCULOSIS: Sobre todo en las vacas en ordeñe puede propagarse al hombre. Control débil.

ENFERMEDADES CARENCIALES: Mal de cadera, tiene remedio relativamente fácil. Sales tónicas.

BIBLIOGRAFIA SUMARIA

Fundamentalmente: CIDE: Sector Agropecuario. Montevideo. 1965.

CHEBATAROFF: Geografía Económica y Estructura Económica Nacional. CECEA. 1964.

CHRISTOPHERSEN: Recopilación de la Estadística Agropecuaria del Uruguay. 1950.

F.A.O.: L'Economie Mondiale de la Viande. Roma. 1965.

CUENTAS NACIONALES: Banco de la República. Montevideo. 1966.

FAROPPA, Luis: El Desarrollo Económico del Uruguay. Montevideo. 1965.

MINISTERIO DE GANADERIA Y AGRICULTURA: Boletín informativo.

ENFERMEDADES PARASITARIAS: Garrapata en el Norte. Ganado enflaquece, retraso en la preparación de los novillos, menos leche y daños en el cuero.

PARASITOSIS GASTRO INTESTINAS, BRONCOPULMONAR Y HEPATICA.

III. — Problemas de manejo:

Se sigue la rutina. Escasa división de potreros, carencia de abrigos adecuados (del sol, del viento, del frío).

Poca agua.

No se conservan los forrajes.

Tratamiento inadecuado de los animales en la yerra y la esquila.

Malas prácticas higiénicas en el ordeñe. Todos los tambos deberían dar leche de la que se denominaba "inspeccionada".

Falta de control fisiológico de los reproductores.

Apenas se practica la inseminación artificial.

No se dan a tiempo los tratamientos sanitarios.

el campamento

WILMAN AVILA,
Profesor de Educación Física

El Campamento es una actividad que encierra grandes valores educativos, y puede significar una experiencia de primera importancia para el desarrollo de la personalidad del niño. Es muy variado el panorama de un campamento y presenta al mismo tiempo tantos recursos, pudiendo entonces planificar una actividad acorde con las exigencias de la época y el lugar.

El éxito de un campamento no lo da ni las instalaciones ni la belleza del lugar en el que está situado, sino que el mismo depende de la programación y continuidad de una selecta actividad.

Si bien hay Organizaciones que buscan objetivos específicos de acuerdo a sus intereses y principios, es tendencia unánime la de orientar los Campamentos hacia el desarrollo de la Comunidad.

Podemos organizar un Campamento escolar de fin de semana, (salida volante) como también si los recursos y medios lo permiten éste se puede extender de una semana a doce días. Este trabajo de Organización de un Campamento escolar, y planificación de la actividad, puede resultar a veces peligroso si es realizado por personas poco preparadas en los conocimientos socio-psicológicos, así como los específicos del Campamento de que se trata.

La buena preparación de un Campamento depende de una cantidad de factores tales como: medios económicos, personal especializado en esta clase de actividades, locomoción, carpas, cabañas, material de cocina, viveres, número de acampantes y elección de la actividad.

En nuestro país son pocas las posibilidades con que cuenta la escuela para la realización de Campamentos, dada la dificultad cada vez mayor de costos y rubros. Se recurre a las llamadas Colonias de Vacaciones, o al Campamento de la Comisión Nacional de Educación Física (Parque del Plata) que por lo general funciona poco tiempo durante el año.

Pensamos tal vez que Enseñanza Primaria podría buscar la manera de utilizar estas instalaciones de Educación Física y también su personal especializado en esta materia para desarrollar una actividad Anual de Campamento con niños de muchos Barrios y Escuelas de nuestro medio.

La edad juega un rol importante en la vida del niño y en un Campamento es donde más se nota esta diferencia. Debemos de tener cuidado en la elección de los juegos y buscar alejarlos de la actividad rutinaria, que el niño, por naturaleza hace en su medio (fútbol, básquet-ball, etc.).

Si la estadía del acampante es larga y el contingente es numeroso, el cuidado y distribución en carpas o cabañas debe ser muy meticuloso, como también sus juegos. Buscaremos aquellos en los cuales intervengan el mayor número de participantes como por ejemplo: (cacería misteriosa, gran juego, multiactividades, grillo, el zorro, etc.), y buscaremos también matizar el panorama con otros que despierten la viveza y simpatía del grupo.

No debemos de olvidar la importancia que tiene en un Campamento, la actividad nocturna; teniendo en cuenta que es el momento del comentario y valoración de la actividad realizada durante el día, el recogimiento de algunos, el fogón y la charla amena de otros.

¿Cómo y cuándo el Campamento llega a ser educativo?

¿Qué actividades corresponde incluir bajo este rótulo?

En el Campamento deben de preponderar las actividades de Educación Física, (excursiones, juegos, salidas, caminatas, etc.) y otras actividades técnicas en general tales como: (manualidades, charlas, fogones, etc.).

¿Qué siente el niño como consecuencia directa de su nueva experiencia como acampante?

—Se ve colocado ante nuevas situaciones, nuevos hechos, que significan nuevos estímulos de índole directa.

—El contacto directo con la Naturaleza y sus variadas manifestaciones: (paisaje, clima, fauna y en general medio ambiental).

—La vida física diferente a la conocida hasta entonces: (vida en carpas o cabañas, comidas, confort hechos en condiciones rústicas).

—Nuevas experiencias sociales de una estrecha convivencia con sus compañeros y maestros, participación en las normas de vida que rige un grupo determinado, contacto con gente del lugar, hábitos y maneras de pensar diferentes.

Cada verano hay un potencial joven que en la mayoría de los casos se desperdicia inútilmente. Las vacaciones escolares producen miles de "vacantes" en niños plenos de fuerza y energía, que la mayoría de las veces no saben como pasar los fatigosos días del verano.

El Campamento es un medio que le ofrece una buena oportunidad al niño; éste aprovecha todas sus ventajas de esta clase de trabajo dedicada a una causa noble y constructiva.

Dentro del personal docente hay mucha gente con ganas de colaborar (maestros y profesores) dispuestos a dar sus horas a la escuela o Centro de Barrio en esta clase de actividad. Tomando como base todo esto, podemos decir que con algunos recursos, iniciativa y esfuerzo, nuestra escuela puede lanzar la idea y hacer realidad un Campamento fin de semana (salida volante) o ir un poco más allá: el CAMPAMENTO ESCOLAR DE FIN DE CURSOS.



educación sexual en secundaria

PROFESORES
MARIA A. CARBONELL
DE GROMPONE
E. CORREDERA SANCHEZ y
KETTY CORREDERA ROSSI

CUESTIONARIO

1. ¿Considera que Enseñanza Secundaria debe limitarse a enseñar la anatomía, fisiología o higiene del aparato reproductor y la biología de la reproducción (citológia, herencia, por ejemplo), tal como lo realiza actualmente?
2. Si estima que este nivel de instrucción no basta y que debe ser complementado con una ducación sexual, ¿entiende que la misma:
 - a) ¿debería encarar exclusivamente los aspectos específicos de la cuestión?, o que
 - b) debería formar parte de una educación global del adolescente?
3. Para una u otra posibilidad.
 - a) ¿qué temario sugeriría?
 - b) ¿comprendería ambos ciclos de Enseñanza Secundaria?
 - c) ¿en el caso de los Liceos Pilotos?
4. Para asegurar que estos temas se dicten efectivamente, entiende que
 - a) ¿debería crearse una nueva asignatura, y/o
 - b) que dichos temas deberían constituir sendas bolillas de los programas de algunas de las asignaturas vigentes? En este último caso, ¿de cuál o cuáles?
5. ¿Estima que los Profesores deberían recibir un entrenamiento especial, y en tal caso, dónde?
 - a) Instituto de Profesores "Artigas".
 - b) Cursillos especiales.
 - c) Convenios con la Universidad de la República, o bien que el desarrollo del temario debería estar a cargo de
 - d) equipos especiales.
6. En el caso de entender que la educación sexual debe realizarse:
 - a) ¿que cada Liceo e Instituto debería propender a la formación de su propio equipo, o
 - b) que deberían funcionar equipos móviles?
 - c) ¿quiénes integrarían tales equipos?
 - d) ¿sería aconsejable la incorporación de especialistas no pertenecientes a Enseñanza Secundaria?
7. En el caso de entender que la educación sexual debe realizarse:
 - a) ¿estima que su enfoque constituiría un asunto posible de coordinación con las otras ramas de la Enseñanza Pública?
 - b) ¿cuál sería la política a seguir en relación con los padres de los alumnos?
8. ¿La educación sexual debería ser, una vez programada,
 - a) aplicada en forma generalizada?, o
 - b) sería menester aplicar experiencias previas para, una vez evaluadas, extraer las conclusiones pertinentes?

EDUCACION SEXUAL EN SECUNDARIA

RESPUESTAS

Las respuestas que reproducimos, al Cuestionario insertado en la página anterior, junto con otras opiniones y dictámenes de profesores y especialistas en la materia, sirvieron de base al Informe y Recomendaciones elevados por la COMISION DE EDUCACION SEXUAL de la VIII Asamblea de Profesores de Enseñanza Secundaria (Art. 40), realizada este año, y que la misma aprobó.

1. Considero que si bien los conocimientos que figuran en la pregunta 1 deben impartirse en la Enseñanza Secundaria, ellos son totalmente insuficientes si se encaran dentro del tópico Educación Sexual.

monial, el noviazgo, las relaciones entre muchachos y muchachas, etc. Encuentro que muchos cursos de Educación Sexual que en forma particular se dan en nuestro medio, adolecen del defecto de encarar solamente los hechos descar-

De la Prof. MARIA A. CARBONELL DE GROMPONE

2. Entiendo, por tanto, que esto es una base mínima para la Educación Sexual que a mi juicio debe impartir la Enseñanza Secundaria. En todo lo que sigue de mis contestaciones debe tomarse en cuenta que estoy contestando para el actual momento de la Educación Sexual en el país: si la Educación Sexual se comenzara en los hogares y en la Enseñanza Primaria, como creo que corresponde hacerla, algunas contestaciones variarian. De todos modos, entiendo que aunque se hiciera en el hogar y en la escuela, a la Enseñanza Secundaria, igualmente le cabría una función en la Educación Sexual, pues ella también tiene su aspecto muy importante, cuando los niños se acercan a la adolescencia o están en ella.

En cuanto a si deberían formar o no parte de la educación global de la personalidad adolescente, me es difícil contestar, porque *toda* la educación, no sólo la sexual, debería ser global de la personalidad del adolescente. Con todo, pienso que en el momento actual, ella tiene que ser específica, entendiéndose por tal, que constituya un curso aparte de los otros cursos.

3. Considero imposible dar ni medianamente la idea de un temario de Educación Sexual, por la extensión y las implicaciones filosóficas y morales que estarían en la base de tal temario. Con todo me parece oportuno expresar mi convicción que los hechos fisiológicos de la sexualidad, *nunca* podrán constituir ellos solos la educación sexual. Estos deben ir acompañados con una educación sobre el amor, la vida matri-

nados de la relación sexual y del sexo, cuando a mí entender esto forma parte de todo el complejo del amor y tienen que ser encarados dentro de él, para que los alumnos no se hagan una concepción falsa. Se puede hablar de la digestión sin hablar de los modales en la mesa; no se puede hablar de la vida sexual, sino enclavada dentro del complejo "amor", porque así se da en el hombre o por lo menos, en el hombre que ha salido del nivel animal o elemental.

En cuanto a los ciclos de la Enseñanza Secundaria creo que debería estar encarada en los dos ciclos y tanto en los liceos pilotos como en los que no lo son: la educación sexual no es cosa de planes, sino cosa de niños y adolescentes (y en muchos casos de adultos) y donde haya adolescentes, hay necesidad de ella, sea con los planes que sea.

4. Creo que la Educación Sexual tiene una parte que podría estar comprendida en programas de Biología u otras materias afines. Pero si se limitara a ella, caeríamos en el defecto que he señalado antes, de hacerla una cosa puramente fisiológica. Hay una parte moral que tiene mucho que ver con la sexualidad, por lo menos en el hombre y que deben conocerla los alumnos y este aspecto no creo que quiera en ningún programa sino en el de Educación Sexual. Por tanto y por ahora, creo que debería constituir una asignatura que tendría parte de muchas otras asignaturas aunque sus temas no están en la actualidad en ningún programa.

RESPUESTAS

5. Creo que los profesores deben recibir una formación especial para encargarse de estos cursos. Ni el hecho de ser médico, como a menudo se cree, habilita, a mi juicio, para ser un profesor adecuado de esta asignatura. Es sobre la parte filosófica y moral comprendida en este curso que los profesores tienen que recibir entrenamiento, ya que el puramente biológico, es fácil obtenerlo por libros o clases corrientes. Me apoyo en mi experiencia en esta área para decir esto; se podría creer que una mujer que tiene marido e hijos, tiene todos los conocimientos que muy a menudo se admiten como los únicos necesarios para impartir educación sexual; numerosas madres y padres de familia, me han confesado que no tienen la menor idea de cómo proceder en esta materia a pesar de conocerlo todo y por experiencia propia en materia de sexualidad. Vuelvo a insistir que en materia de Educación Sexual hay un peligro qué debe ser evitado, que es convertirla meramente en una cuestión de informaciones sexuales —lo que debería llamarse instrucción sexual— en vez de considerarla una verdadera educación que tiene que ayudar al adolescente a tomar una postura acertada frente al sexo y mejor, al hecho complejo del amor y de las relaciones de la pareja humana.

Los profesores para estos cursos podrían muy bien recibir su preparación en el Instituto Artigas; no sería un profesor sino un grupo de profesores de especialidades diferentes quien los prepararía.

6. Sé que a veces es corriente que un equipo de personas esté dando educación sexual; considero más adecuado que sea una sola persona con todos los conocimientos necesarios. El profesor de Educación Sexual, tiene que tener una relación muy íntima con los alumnos, para que éstos le planteen sus dudas y problemas y esta relación se forma si siempre tratan ellos con la misma persona, no si están rotando entre muchas. En mi concepto, además, creo que el profesor de los varones debería ser un hombre y el de las niñas una mujer; creo que en la adolescencia estos conocimientos deberían impartirse a grupos unisexuales, no porque a cada grupo se le vaya a enseñar solamente lo relativo a su sexo, sino porque las muchachas, entre ellas, harán preguntas que no harían delante de los varones. Por otra parte, y esto es una idea personal mía, el objeto de la educación sexual es dar una buena postura frente al amor y al sexo; no es conseguir que desenfadadamente se

hable del sexo delante de todos, sean mujeres u hombres. La educación sexual no quiere decir pérdida del pudor; una chica bien informada, no tiene por qué ser una persona que hable todo el día y por cualquier cosa del sexo. Al contrario, una persona así, está demostrando que tiene enormes problemas sin resolver en materia de sexualidad.

Por tanto, las chicas como los varones deberán ser ilustrados sobre los hechos del amor y del sexo, pero cada uno en su grupo, por lo menos para ciertas cuestiones (mecanismos sexuales del hombre y de la mujer, con especial énfasis en el del propio sexo, pero con conocimiento del otro). Hay si, muchos aspectos particularmente los referidos a ética sexual y vida amorosa que pueden darse y hasta conviene darse a la vez a varones y a mujeres.

Por la misma razón del carácter especial de esta enseñanza en la adolescencia —preparación para un hecho que se está por vivir— no soy partidaria de equipos móviles, que nunca lleguen a tener intimidad, por la rapidez de su pasaje, con los adolescentes a los que educan.

7. Está bien claro que soy partidaria de la educación sexual; en cuanto a la coordinación con otras ramas de la enseñanza, es evidente que en parte puede ser coordinada; pero nunca puede haber coordinación con otros aspectos (el amor, la vida matrimonial) que no tengan relación alguna con lo que aprenden los alumnos en el Liceo o en todo caso una muy lejana relación.

En cuanto a los padres de los alumnos, y siempre en el momento actual, deberían ser paralelamente ilustrados sobre lo que se les va a decir a los alumnos; la resistencia, cuando la hay, a la educación sexual, reconoce como mecanismo la irresolución de los propios problemas sexuales. Algunos padres, con el pretexto de que se están enterando de lo que se les va a decir a los hijos están aprendiendo ellos; en mis cursos para padres, sobre Educación Sexual, muchos padres me han confesado esto. En los cursos que he dado, cuando empecé tenía la filosofía de convencer a los padres; poco a poco me fui dando cuenta que el gran problema de los padres actuales es que ellos mismos tienen ideas muy oscuras y malsanas sobre la vida sexual y hasta sobre el amor y que lo que más necesitan ellos mismos, es que les clarifiquen estas ideas y las correspondientes actitudes. Por eso, me parece imprescindible, en el momento actual, trabajar con los padres paralelamente (en otras clases, naturalmente) que con los hijos.

EDUCACION SEXUAL EN SECUNDARIA

RESPUESTAS

8. Creo que la educación sexual debería ser realizada en forma generalizada; en el momento actual, todos los adolescentes la necesitan.

No creo que haya que hacer experiencias previas; se han hecho muchas en otros países y con las que se han hecho parcialmente en el Uruguay, hay una total coincidencia. Por tanto, no creo que haya que perder tiempo con eso; las personas totalmente ajenas a la educación sexual, puede ser que crean que hay que marchar con pies de plomo y muchas averiguaciones previas. Es mi idea, que puede empezarse decididamente, que no se necesitan exploraciones previas; pero si, informar bien a los padres de qué se trata e incluso dedicar cursillos para ellos.

Quizás me he extendido desmesuradamente en la contestación a este cuestionario, pero el hecho de tener experiencia o ideas muy definidas en la materia tiene que servirme de excusa. Creo que debo manifestar que en este momento actual hay unanimidad de pareceres en cuanto a su necesidad. Como la filosofía que está detrás de la educación sexual, es en el fondo lo más importante, me he explayado un poco sobre ello.

Si puedo, otra vez, declarar cuál es la mía, ésta es que la educación sexual tiene que estar incluida en la educación amorosa y que no puede transformarse jamás, en un curso de biología sobre los órganos y los mecanismos sexuales.

Del Prof. EMILIO D. CORREDERA SANCHEZ

y de la Prof. KETTY CORREDERA ROSSI

1. Consideramos que la enseñanza, tal como se realiza actualmente es insuficiente.

2. Ella debe formar parte de una educación global, que le permita al joven alcanzar la realización, en su plenitud, de su personalidad.

No basta con proporcionarle al joven información, sino que debe buscarse su comprensión. La primera puede adquirirla por diversos caminos; la segunda debe encontrarla en los profesores, para alcanzar una capacitación que le permitirá enfrentar los problemas reales de la vida, con una conducta adecuada, en actitud de crítica reflexiva, liberada de inhibiciones y falsos prejuicios.

3. I. Más que un temario, consideramos oportunamente recordar algunos de los problemas que enfrentan los adolescentes:

a) Imposibilidad de preguntar, porque el tema es considerado TABU y ello los inhibe para manifestar libremente sus dudas.

b) Desconocimiento de la real importancia del acto sexual, de su higiene e incluso, en muchísimas jóvenes, de la higiene íntima diaria.

c) Desconocimiento de las desviaciones que, como consecuencia de insuficiencias fisiológicas, o por traumas psíquicos, pueden originarse y muy especialmente, de las posibilidades de lograr su corrección, mediante el tratamiento apropiado (médico-psicológico-educativo).

II. Debe comprender ambos ciclos, pero orientada con un criterio adecuado a la edad de los alumnos y en relación a la realidad de la vida sexual que, en ambos ellos viven.

En los primeros años liceales, el alumno es, en general, todavía muy niño, con problemas afines a los de su época escolar. En cambio, en las clases superiores (3º y 4º) sufre un cambio apreciable, que se agudiza durante su pasaje por el 2º ciclo. En general, en esta etapa, los jóvenes poseen ya experiencias concretas en este sentido y muchas psicólogas afirman que cada vez es mayor el número de las adolescentes que también las tienen.

Esto nos plantea la necesidad de proporcionarles a esa edad:

1º Los conocimientos básicos que les permitan clarificar no solamente los fundamentos científicos del acto sexual, sino también la prevención y el tratamiento de las enfermedades venéreas y la responsabilidad que a ambos sexos les corresponde en la procreación y educación completa de sus hijos,

RESPUESTAS

2º Un asesoramiento individual que muchas veces necesitan, pero que muy pocas de ellas van a buscar.

4. Estos temas tendrían que ser tratados en cursillos dictados por profesores especialmente capacitados, que los desarrolle de manera tal que siempre sean un asesoramiento para el estudio de las situaciones reales, de las dudas que los propios alumnos puedan plantear.

El profesor deberá lograr ganar la confianza de sus alumnos, para despojarlos de sus inhibiciones y al brindarles la oportunidad de expresar sus dudas, obtener la participación activa y sincera de cada uno de ellos.



5. Es necesario preparar a todos los profesores, para responder a las preguntas que los alumnos muchas veces hacen a ese respecto y muy especialmente, para enfrentar algunas situaciones que suelen darse en las clases, las que generalmente los profesores soslayan, o pretenden ignorar.

Para todas estas actividades, la formación de equipos especiales, integrados por médicos, psicólogos, maestros orientadores, asistentes sociales, sería la solución adecuada, aun cuando no todos fueran profesores liceales.

6. La formación de un equipo en cada Instituto o Liceo, tendría la ventaja de una atención más directa e intensa a todos los problemas individuales de sus alumnos; pero sería necesario establecer *un criterio de uniformidad* en su trabajo para evitar la posibilidad de que se apliquen criterios dispares.

7. Debe encararse un plan de educación sexual que comprenda todas las edades del educando, e incluso a sus padres, mediante la realización de cursillos, charlas apropiadas, la creación de Escuelas de Padres, etc., de manera de lograr habilitarlos para afrontar no sólo las primeras preguntas de sus hijos niños, sino también la de sus hijos adolescentes.

Las respuestas vagas, imprecisas, o sin el tacto necesario, son las que hacen que el niño (o el joven) en lo sucesivo prefiera confiar a sus amigos, antes que a sus padres.

Es imprescindible que éstos comprendan que las respuestas oportunas, concretas, adecuadas a la edad de sus hijos, establecen lazos de amistad entre ambos, que permiten el diálogo continuado, la consulta constante por sus problemas, sus dudas, sus inquietudes.

El adolescente que en su niñez recibió siempre las respuestas oportunas, poco a poco se ha preparado para enfrentar con sólido criterio reflexivo, las nuevas situaciones y a buscar en las personas realmente capacitadas para brindársela, la respuesta adecuada a sus interrogantes.

8. Luego de una cuidadosa planificación de todas las actividades a realizar, correspondería su aplicación, con carácter experimental en un Instituto o Liceo. De acuerdo a las conclusiones alcanzadas, se buscaría por el equipo que las proyecte y aplique, el ajuste de las distintas fases del plan y recién entonces se extendería a todos los centros de enseñanza media.



educación rítmica

Prof. CECILIA CALO DE MILANS

Es conveniente tomar textos de refranes, rondas, arrullos, etc., conocidos y que forman parte del acervo folklórico uruguayo (proveniente la mayoría del Romancero Español); por un lado para hacerlo perdurar y, por otro, por sus cualidades rítmicas y melódicas. No quiere decir esto que el maestro no pueda utilizar otros textos. Los pasos a dar son los siguientes: 1) Recitación. 2) Recitación rítmica. 3) Ritmo. 4) Creación.

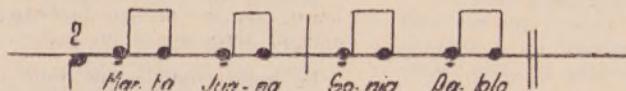
Este ordenamiento no significa escalonamiento de dichas prácticas. Hay una enseñanza gradual en dificultades, pero es conveniente alternar los distintos puntos en una misma clase para evitar la monotonía que llevará al niño, a no gustar la actividad.

Lo fundamental es que el niño encuentre gusto por lo que hace.

Depende en mayor grado de la imaginación del maestro y de la variedad de ejercicios propuestos, el éxito de la clase. Veremos cómo un simple refrán o ronda se transforma en una atractiva combinación rítmica.

1) RECITACION

Recitado de la letra elegida, con la expresión correspondiente. Esta expresión debe estar dada por las inflexiones de la voz acompañada de gestos ó movimientos simples. Antes de tomar un texto será mejor comenzar con palabras, que pueden ser nombres de alumnos de la clase, nombres de árboles, de flores, etc.



Sabemos que siempre la 1^a corchea en el 2 es más acentuada que la 2^a y esta acentuación coincide con la de la palabra. En lugar de escribir las figuras se pueden utilizar signos gráficos que indiquen la acentuación como MAR-TA JUA-NA

Luego, utilizar textos cortos como: gato llorón no caza ratón. Notemos la acentuación ga-to llo-rón no ca-za ra-tón.

De acuerdo con esto y sabiendo que cada acentuación corresponde a un tiempo fuerte anotamos.



El tiempo fuerte es el 1º de cada compás.

Otros textos:

Donde menos se piensa salta la liebre
Viento sudeste agua como peste,

Se debe tratar en todo momento de que el niño vocalice, articule, emita bien la voz y exprese el sentido de los textos.

Recitación rítmica es cuando se recita el texto destacando el ritmo que posee y marcándolo separando las palabras en sílabas y realizando las inflexiones correspondientes para que quede claro el comienzo, núcleo y fin de cada oración rítmica (en el caso de textos más largos) que, por otra parte, coincide con la oración gramatical.

2) RECITACION ACOMPAÑADA

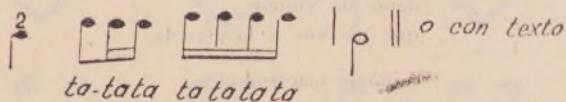
- a) Decir la letra rítmicamente de palmas (un golpe de manos para cada sílaba; sílaba tónica, golpe más fuerte).
- b) Decir la letra mentalmente y marcar el ritmo sólo con palmas. En lugar de golpear puede decirse *tá* o *sá* por cada sílaba o imitar castañuelas con los dedos o golpear con la punta del pie o hacer un movimiento determinado. Debe cuidarse siempre la exactitud del ritmo (no acelerar ni demorar si no está especialmente indicado).
- c) Se puede variar separando en 2 grupos la clase.
Mientras 1 grupo dice la letra rítmicamente, el otro realiza el ritmo con palmas o con cualquiera de los otros recursos.
- d) En un segundo momento este acompañamiento se hará con instrumentos de percusión. Estos podrán ser: triángulos, toc-toes, claves, güiros, panderetas, maracas, platillos y si fuera posible (lo digo por su costo y más compleja confección casera) timbaletas y metalofones. Creo que los instrumentos no necesitan, ni del colorido, ni de las formas de animales o flores con que suelen ser presentados, para cumplir su función. No es que critique esta forma de encarar la presentación de instrumentos, pero pienso que es un factor de distracción y que además no contribuye en nada a la actividad practicada.

Pienso que debemos presentar al niño las cosas o los conocimientos como realmente son, sin demasiado adorno y rebuscamiento.

Es preferible un mate, al cual no le han sacado la semilla, que un instrumento adornado y pintado.

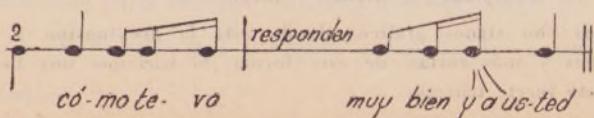
3) RITMO

- a) *Ejercicio de imitación.* Consisten en "oraciones rítmicas" o ideas rítmicas, que poseen su comienzo, su núcleo y su final, que son expuestas primero por el maestro e imitadas luego por un segundo grupo. Esta "oración rítmica" puede estar acompañada de texto o carecer de él.



- b) *Preguntas y respuestas.* El maestro hará una pregunta rítmicamente y los alumnos contestarán con el mismo ritmo pero letra distinta.

Por ejemplo: ¿Cómo te va? (maestro). Muy bien y a Ud.? (alumnos). ¿A dónde vas? (maestro). A Paysandú (alumnos).



Esto se puede variar haciéndolo con letra sola, con palmas solas, combinando, con dos grupos de instrumentos combinando voz, palmas e instrumentos.

- c) *Acompañamientos rítmicos*. Son acompañamientos rítmicos que se realizan junto con el texto principal y que van enriqueciéndolo y haciendo más complejo el ejercicio rítmico.

Por ejemplo: (extraído del Orff-Schulwerk).

The musical notation is divided into measures by vertical bar lines. The first measure shows 'quien mu-cho' with 'Palmeo' and 'Palmas sobre los muslos' below. The second measure shows 'ha-bla mu-cho' with 'Palmeo' and 'Palmas sobre los muslos' below. The third measure shows 'je-rra quien mu-cho' with 'Palmeo' and 'Palmas sobre los muslos' below. The fourth measure shows 'cu-cha' with 'Palmeo' and 'Palmas sobre los muslos' below. The fifth measure shows 'es-ou-cha' with 'Palmeo' and 'Palmas sobre los muslos' below. The sixth measure shows 'cól-la-te' with 'Palmeo' and 'Palmas sobre los muslos' below. The seventh measure shows 'ca-lá-te' with 'Palmeo' and 'Palmas sobre los muslos' below. The eighth measure shows 'texto principal' above the lyrics 'quien mu-cho', 'ha-bla mu-cho', 'je-rra quien mu-cho'. The ninth measure shows '1er acompañam.' above the lyrics 'cu-cha', 'es-ou-cha', 'cól-la-te'. The tenth measure shows '2º acompañam.' above the lyrics 'ca-lá-te'.

Pueden hacerse combinaciones posteriores con instrumentos de percusión.

4) CREACION

Este es el aspecto más importante porque el niño se sentirá creador. Creará ritmos sencillos, primero, o textos que acompañará luego con distintos efectos de percusión o instrumentos, llevando su primera idea a una complejidad mayor. Demás está hablar aquí de la importancia que tiene para la vida del hombre la actividad creadora, pero es algo que olvidamos casi siempre.

El hombre que no crea no se realiza.

El niño siente más lo que crea que lo que repite.

No pensemos en que el niño inventará obras de arte para que perduren, ni pensemos en que sus pequeñas obras rítmicas pretendrán ser como las de un artista. Lo que importa, y tengámoslo bien presente, es el "momento creador", es la experiencia que vive cada uno al crear "su obra". Esta etapa se cumplirá cuando el niño posea instrumentos por medio de los cuales expresará a los demás lo que siente. No se piense que estos instrumentos o conocimientos musicales son difíciles, todo lo contrario. Al hacer el desarrollo de una clase Uds. podrán apreciar que con unos pocos signos gráficos el niño estará en condiciones de comenzar su creación.

Desarrollo de una clase. (En una clase que se haya ejercitado ya con textos más simples como los indicados anteriormente). Tomaré la ronda siguiente:

A la rueda rueda de
pan y canela
dame un vintén
que me voy a la escuela.

Vino la maestra me
dio un coscorrón.

Viva la pipa
del vino Carlón.

- 1) Decimos con expresión todos juntos, cuidando de que todos vocalicen y emitan bien la voz. Ya el niño sabe el ritmo de esta ronda, pero cumplimos el paso siguiente. La sepáramos en sílabas y luego;
- 2) Indicamos con signos gráficos dónde está la acentuación y dónde las sílabas más largas y más cortas, de esta forma. Si hacemos una marca debajo de la sílaba más fuerte tenemos:

A la rue - da rue - da de

A la rue - da rue - da de

La sílaba débil la marcamos hacia arriba entonces:

A la rue - da rue - da de

lo que corresponde a:

L - J = negra

V - J = corcheas

W - JJJ = semicorcheas

H - J = blanca

Hm - J = blanca con puntillito

Hm - o = redonda

A la rue - da rue - da de

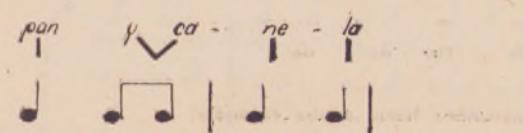
El cuadro de correspondencia es el siguiente:

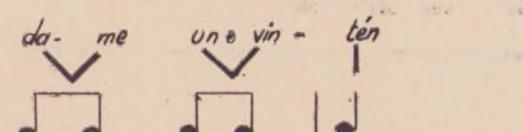
A ✓ la ✓ ne - do ✓ rue - da ✓ de
L L L R L

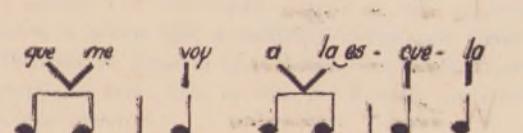
Si es que hay dificultad en la escritura del ritmo podemos utilizar este tipo de representación rítmica, que resulta muy fácil y consiste prácticamente en escribir con trazos la acentuación del habla.

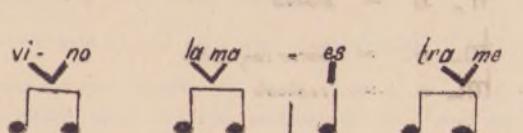
Recitación rítmica.

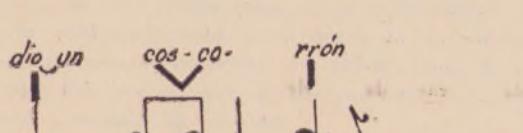
A la rue - da de

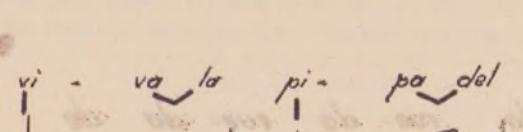

pan y ca - ne - la


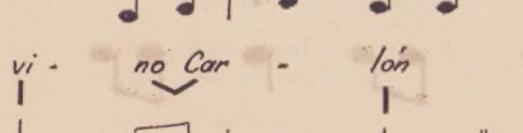
da - me un e vin - tén


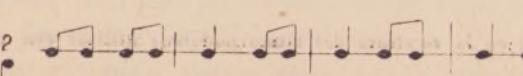
que me voy a la es - cue - la


vi - no la ma - es tra me


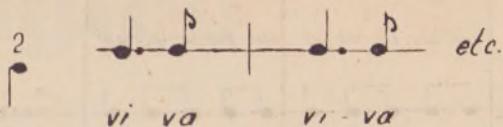
dio un eos - co - rrón


vi - va la pi - pa del


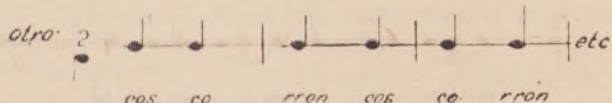
vi - no car - ion



 A la rue - da de pan y ca - ne la etc.

Recitación acompañada (para la 1^a clase un acompañamiento y en las sucesivas se agregarán otros).



Otro:



Otro:



Resultará así:

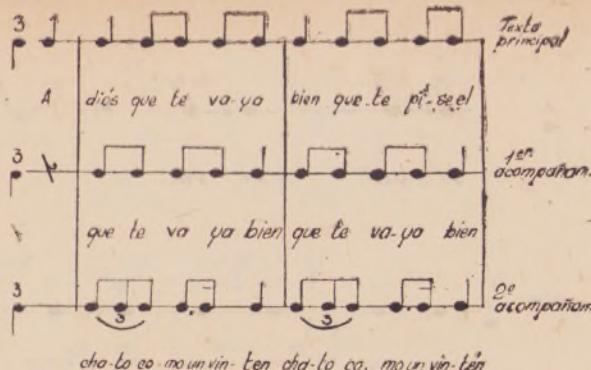
Otro ejemplo:

Adiós, que te vaya bien
que te pise el tren
que te deje chato
como un vintén

En cuanto al segundo aspecto, o sea tomar la música para que contribuya al desarrollo de otra actividad central, explicaré una experiencia que me ha resultado muy interesante y de múltiples posibilidades.

Se oscurece el salón. Uno, dos, tres o la cantidad de niños que se piense conveniente, proyectan la luz de sus linternas (que han sido previamente envueltas en papel celofán de color) sobre una pared clara. Escuchando una música elegida por el maestro (la elección es muy importante), los niños moverán sus linternas de acuerdo con lo que sienten.

Transcurrido cierto tiempo, el que desee podrá decir lo que imagina que representan las luces proyectadas: en la elección del disco está buena parte del éxito. En lo posible tendrá que ser música descriptiva, como: "Danza macabra" de Dukas; "Schehere-



zade" de Rimsky Kórsakoff. Todas estas obras poseen su texto correspondiente o se refieren a un cuento o paisaje determinado. Se podrá explicar al niño el texto correspondiente o describir el tema o paisaje antes de iniciada la experiencia, teniendo el niño que trabajar o hacer jugar las luces sobre el tema ya conocido. Pero puede hacerse también, y me parece lo más fructífero, de otra forma. El niño escuchará la música y buscará con las luces un tema apropiado para ella. Entre todos crearán un cuento o imaginarán una escena que narrarán o describirán, al tiempo que mueven sus luces. Luego podrán escribir ese cuento creado y vivido.

Vemos entonces que al mismo tiempo que (a) escuchan buena música, (b) descubren su ritmo, (c) buscan el color determinado para cada momento (por ejemplo, a una melodía triste no puede corresponder un rojo sino un azul), (d) se mueven, (e) tratan de escuchar muy bien los cambios de ritmo o de saber cuándo empieza y termina una "idea musical", (f) o cuándo es allegro o andante o fuerte o piano, para así poderlo describir con las luces.

Entra en función su imaginación; al crear movimientos de luz determinados, comienzan a personificar las luces y establecer relaciones entre ellas. Estas relaciones podrán ser amistosas o no, dependerá de lo que él imagine. Creará luego una trama.

Muchas veces, si somos atentos, podremos descubrir aquí lo que piensa intimamente el niño sin que él sea consciente de ello.

Esta experiencia puede hacer las veces de un "test" parecido, si se quiere, a aquél que se realiza haciendo teatro espontáneo.

Además de éstas hay otras posibilidades que desearía cada uno de Uds. descubriera.

Luego de terminado el trabajo se puede concretar, escribiendo cada uno o en forma colectiva el cuento o paisaje, etc., que haya imaginado en el transcurso de la experiencia.

Quiero que quede claro, que la intención del trabajo no es dar normas, sino sugerencias o ideas.

A pesar de ello creo que al magisterio en general y, sobre todo, el que se está formando, le hacen falta directivas más concretas.

Pienso que hemos llevado demasiado lejos la espontaneidad y la confundimos un poco con la improvisación.

El comienzo de una actividad debe ser guiado, paso a paso, pecando a veces por ser poco personal. Se puede ser personal cuando existe una base firme y segura. Tendríamos que ser más concretos y me refiero a mi actividad en especial, para que de esta forma el maestro tenga "más a mano" la forma de hacer música en la escuela.

Creo que cuando la practique más asiduamente, se dará cuenta de su valor estético y sobre todo de su valor moral. Ya Aristóteles decía que la música tiene el poder de ejercer sobre los corazones una influencia moral. "Puede modificar las afecciones y las pasiones, porque es capaz de representarlas y por consiguiente de inspirarlas". (Compayré, Nov. Diet. de Péc. t. I.).

el triángulo

ESTELA NIGRO

El presente trabajo es sencillamente el relato de las experiencias realizadas en base a una idea de Emma Castelnuovo en su libro Geometría Intuitiva (Ed. Labor, 1963); puestas en práctica en la Escuela Nº 29, Villa de Cerro.

A modo de introducción digamos:

- 1) Que los trabajos tienen como base únicamente la geometría cotidiana y que en todos los casos hemos sustituido las definiciones de las figuras por la construcción de las mismas.
- 2) Que se considera que la construcción debe preceder siempre al dibujo. "Así... en vez de ofrecer al niño una regla, una escuadra o un compás, guiándolo en la descripción gráfica de esta o aquella figura, nosotros le damos un material para que trabaje: sencillas tiras de cartón, algún hilo elástico y... un poco más. Entonces es el chico el que manipulando descubre las propiedades significativas de los polígonos, y sólo en un segundo tiempo se le llevará a la representación gráfica". (Obra citada pág. VI).

- 3) El material que se utiliza es el siguiente:
 - 6 tiras de cartón de 20 cm. de largo y 1 cm. de ancho, pintadas de color blanco.
 - 6 tiras de cartón de 20 cm. de largo y el mismo ancho. Color verde.
 - 6 tiras de cartón de 10 cm. de largo y el mismo ancho. Color rojo.
 - 6 tiras de cartón de 5 cm. de largo y el mismo ancho. Color amarillo.
 - Un paquete de alfileres.
 - Un trozo de cinta elástica.
 - Una esponja cuadrada o un trozo de espuma plástica.

Todo este material está realizado por el alumno y será conservado en sobres por ellos construidos que se colocará en la tapa del cuaderno de Matemáticas para permitir su utilización en cualquier momento.

A pesar de que se puede utilizar para dar otras ideas tales como de poligonal, segmento, ángulos, etc., este trabajo tratará solamente las experiencias relativas a: **Triángulo**.

Construcción del triángulo con material.

Tomemos tiras de cartón de varias longitudes; hagamos unos agujeros en los extremos y pasemos por él los alfileres.

Ej.:

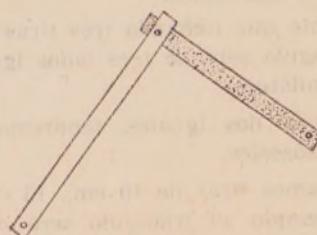


Fig. 1

Si queremos construir un triángulo ne-



cesariamente hemos de tomar tres tiras y unirlas entre sí dos a dos.

Obtendremos así una figura con una serie de características que faremos observar en seguida:

- a) Advertiremos que aunque las tiras no estén pegadas unas con otras, el triángulo es rígido, o sea que aunque hagamos una presión sobre los vértices no se deforma. (De ahí la importancia de la estructura triangular en la construcción de puentes, vigas, etc. El descubrimiento del empleo de dichas estructuras es tarea posterior que deberá realizar el niño y que anotará).
- b) El hecho de que el triángulo no se deforme, nos lleva a la conclusión de que con tres tiras de longitud conveniente se puede construir un sólo triángulo.

Tomemos una tira de 20 cm., una de 2 cm. y otra de 5 cm. Trataremos de construir un triángulo. Advertimos que el triángulo "no se cierra", que el triángulo no existe.

Conservemos la de 20 cm. pero tomemos dos de 10 cm., veremos que esta vez las dos tiras más cortas se unen y precisamente superponiéndose a la tira de 20 cm.

Si tomamos en cambio, además de la tira de 20 cm. otra del mismo tamaño y una de 10 cm. el triángulo podrá ser construido.

Se comprende, pues, que un triángulo puede construirse únicamente si la suma de dos cualesquiera de las tiras es mayor que la tercera. Es decir, se puede construir un triángulo sólo en el caso de que la suma de dos lados cualesquiera sea mayor que el tercer lado. (Obra citada pág. 9).

Clasificación de triángulos

A) Segundo sus lados.

Es evidente que tomando tres tiras iguales, el triángulo será de tres lados iguales, es decir equilátero.

Si sólo hay dos iguales, tendremos un triángulo isósceles.

Y si tomamos tiras de 10 cm., 13 cm., 5 cm. por ejemplo, el triángulo será de lados desiguales, es decir un triángulo escaleno.

B) Segundo sus ángulos.

Si colocamos dos tiras superpuestas ^a, por ejemplo, los bordes superiores del banco, tendremos que ellas determinarán un ángulo recto (fig. 2).

Uniendo con otra tira los extremos libres tendremos formado un triángulo con un ángulo recto o sea un triángulo rectángulo (fig. 3).

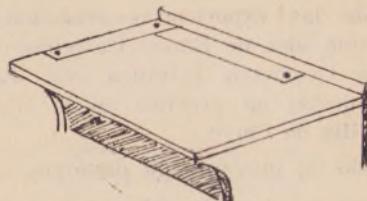


Fig. 2

Si tomamos otra tira y la apoyamos en el mismo borde que hemos llamado B y con la otra tira determinamos un ángulo menor que el recto y unimos con otra tira nos queda un triángulo con un ángulo agudo.

Si luego comprobamos que todos los ángulos son menores que el recto tendremos construido un triángulo agudo.

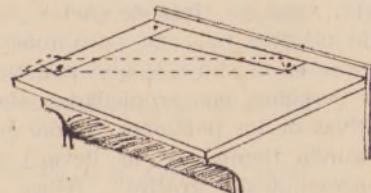


Fig. 3

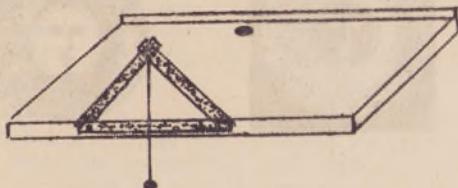
gulos son menores que el recto tendremos construido un triángulo agudo.

Llevamos, más adelante, apoyándonos en el mismo borde a formar con dos tiras un ángulo mayor que el recto, unimos los extremos libres, habremos construido un triángulo obtusángulo.

Altura de los triángulos

Apoyamos cualquiera de los triángulos construidos por uno de sus lados sobre la esponja, espuma plástica o simplemente sobre el borde del banco de modo que la tira tomada como base esté en posición horizontal.

Sujetamos en el alfiler que une el vértice opuesto a la base un hilo elástico en uno de cuyos extremos hemos colocado un peso (lápiz, goma, etc.).



Al dejar caer el peso tendremos que la posición que toma el hilo después de oscilar ligeramente es la dirección de la vertical. (Debemos tener cuidado que el cartón sea resistente y no se doble a causa del peso. En caso contrario hagamos lo mismo con una escuadra de madera de las que comúnmente usamos en el pizarrón.

Sujetamos el hilo a la base (con un alfiler, chinche, etc.) de modo que quede fijo. Quitamos la esponja y hacemos coincidir el triángulo con la superficie de la mesa; la base y el hilo dejan de señalar la posición horizontal y vertical, aunque permanezcan perpendiculares entre sí.

El hilo de esa "plomada" señala la altura relativa a la base elegida. Puede comprobarse que base y altura pueden hacerse coincidir con los bordes del banco utilizados anteriormente para la construcción de ángulo recto.

Se hace el mismo trabajo con otros 2 hilos y tomando como base los otros dos lados.

Observaremos y destacaremos:

- Que no siempre las alturas son inferiores al triángulo.
- Que las alturas se encuentran en un punto llamado ortocentro.
- Que la posición del ortocentro cambia al variar la forma del triángulo.

Las observaciones b y c se harán en esta etapa sólo en el caso en que el ortocentro sea interior al triángulo. La validez de las mismas se verificará en general, cualquiera sea la posición del ortocentro, en la etapa siguiente: la del trazado.

De la construcción al dibujo

Una vez construidos los triángulos se pasa al dibujo, que puede variar según los casos.

El primero a trazar puede ser apoyando sobre el papel simplemente las puntas de las alfileres de un triángulo construido. Tomando las marcas dejadas como puntos A, B, C, y uniéndolos por medio de una regla dibujamos un triángulo al que se le puede superponer el construido.

Hágase luego marcar arbitrariamente 3 puntos sobre una hoja de papel y pídale repita la anterior. En este caso se observará que los tres puntos deben no estar alineados para poder formar la figura. (Puede hacerse la comprobación con las tiras).

Este podría ser un punto de iniciación... jamás el único.

NOTA:

El uso de colores y la medida especial de las tiras se debe a que el maestro usa el material para: suma y resta de segmentos, perímetros, áreas, etc.

Las medidas corresponden al efectuar conversiones a fracciones de dm.; doble dm., dm., etc.

la cartilla de matemática



CATALINA FERRAZ

SUSANA IGLESIAS

La Cartilla de Matemática editada por el C. N. de E. P. y N. requiere para su uso algunas recomendaciones.

Las autoras del trabajo que presentamos lo elaboraron en base a la presentación de la Cartilla en el programa "La Escuela en el Aire" por encargo de la Comisión Redactora de la División de Enseñanza Primaria.

Desde el punto de vista didáctico, uno de los problemas más graves que presenta nuestra enseñanza primaria es la repetición en primer año.

Las causas son muchas, profundas y de muy diversa índole. El Plan José Pedro Varela trata en parte de superar las de carácter pedagógico.

El punto de partida del Plan, estuvo dado por la reducción del número de alumnos por grupo. Con la edición de las cartillas didácticas de matemática y lenguaje se quiere proporcionar a maestros y niños un material mínimo que permita lograr cierta homogeneización en la actividad del maestro y vienen a llenar una de las grandes carencias de nuestra Escuela: material técnico asequible a todos.

En este sentido, corresponde destacar que un tiraje de 240.000 cartillas significó un importe de \$ 1.600.000, es decir \$ 6.40 por ejemplar.

Esto hace pensar que pese a la estrechez económica en que nos movemos, con una orientación adecuada podría lograrse proporcionar a nuestros escolares un buen material.

Refiriéndonos específicamente a la cartilla de ejercitación matemática debemos destacar que está organizada por una comisión de técnicos dependientes de la División Enseñanza Primaria en base a la selección de trabajos de numerosos maestros (in-

cluso del Interior) y de algunas publicaciones especializadas como las de Nicole Piard. Destacamos esto, porque si bien a primera vista la ejercitación puede parecer algo compleja, en realidad muchos ejercicios son semejantes a los que los maestros vienen realizando desde principio de año.

Ciertas diferencias en la presentación gráfica serán fácilmente superadas con el manejo previo del material concreto. Por otra parte es preciso aclarar que esta cartilla es la tercera de una serie graduada, siendo por problemas de orden temporal la primera que llega a la escuela. Las de iniciación están en preparación para el próximo año y la ejercitación ordenada desde el primer momento facilitará su manejo.

Aspectos didácticos

Con el fin de que esta ejercitación sea realizada de la mejor forma posible, delinearemos, brevemente, las bases psicológicas y los aspectos matemáticos que fundamentan su didáctica para analizar luego algunos ejercicios de la cartilla.

En todo aprendizaje, es preciso tener en cuenta dos factores esenciales: el sujeto que aprende y aquello que debe aprender. En este caso particular, el sujeto de que se trata es el niño de 6-7 años y lo que debe ser aprendido, la iniciación de la matemática. El niño de esta edad y siguiendo la orientación de Piaget, se encuentra en una etapa de transición entre el pensamiento intuitivo y la inteligencia operatoria, caracterizada por las operaciones intelectuales concretas.

¿Qué significa que el niño se halle en esta etapa de su desarrollo mental? Significa que la forma de asimilar el mundo, es decir, de actuar sobre las cosas y de recibir su efecto (de aprender, en último término), se caracteriza por un pensamiento intuitivo que evoluciona hacia el dominio de las operaciones concretas.

Ese pensamiento es intuitivo —preconceptual— precisamente porque se basa en la **intuición**, entendida ésta como la simple **interiorización de las percepciones y los movimientos en forma de imágenes representativas y de experiencias mentales**. Por tanto, el niño se maneja en este momento fundamentalmente por imágenes que son esquemas sensorio-motrices (acción real de la etapa anterior), pero interiorizadas en representaciones.

Al llegar a la etapa de las operaciones concretas, el niño ya es capaz de corregir la intuición perceptiva, que está centrada en un punto de vista momentáneo.

La operación, por lo tanto, tiene como base la acción, es acción; pero acción cuya fuente (que reiteramos es siempre motriz, perceptiva e intuitiva) se **ha interiorizado** (por la capacidad de representación mental) y se **ha hecho reversible** (pudiendo actuar en sentido inverso, es decir volver al punto de partida), con lo cual se ha organizado en **sistemas de conjuntos**.

Cuando se inicia el aprendizaje de la numeración los primeros números son asequibles al niño por cuanto son intuitivos y corresponden a figuras perceptibles. Los números mayores y sus operaciones serán progresivamente asimilados a medida que el niño avance en el desarrollo de tales operaciones.

En consecuencia, el aprendizaje comprensivo está basado en las intuiciones de las estructuras matemáticas y en las operaciones concretas, es decir, en la acción efectuada, la cual debe integrarse en un esquema mental.

Dentro de la orientación matemática y en cuanto al conocimiento de la numeración en particular, debe tenerse en cuenta: La noción de número, centro de la matemática de primer año, lo que requiere que se haya alcanzado el concepto de:

1. **CONSERVACION DE LA CANTIDAD** (por correspondencia biunívoca).
2. **NOCION DE EQUIVALENCIA**.
3. **SERIACION Y CLASIFICACION**.

La cartilla, por ser la 3^a de una serie, supone logradas y desarrolladas tales nociones. De todos modos, se atiende a ellas, especialmente a la capacidad de seriar y clasificar operativamente, destacando los conceptos de entero (cardinal y ordinal). Se insiste en la comparación de conjuntos, composición y descomposición del número, operaciones de suma y resta y resolución de situaciones problemáticas introduciendo la solución intuitiva de la multiplicación y división.

Organización de la cartilla

La cartilla presenta una ejercitación organizada de modo que colabora en la cap-

tación de estas condiciones matemáticas de acuerdo al desarrollo psicológico del niño.

Presenta, además, ejercicios basados en la teoría de conjuntos, queriéndose únicamente ir incorporando aquellos aspectos de la teoría que el niño puede asimilar intuitivamente y que a la vez dejan abierto el camino para un posterior aprendizaje de esta nueva orientación matemática, que no se opone a la otra y que es imprescindible en muchos campos del actual desarrollo técnico y científico.

La cartilla parte del supuesto de que la ejercitación es imprescindible en matemática, pero ella debe ser siempre precedida de la acción real y efectiva que haya logrado la interiorización del conocimiento.

La resolución de los ejercicios debe ser posterior a un trabajo con material concreto (en muchos casos deben emplearse las fichas adjuntas) y motivado con situaciones de interés para el niño.

Y este trabajo deberá ser seguido a su vez por la realización colectiva en el pizarrón, de ejercicios semejantes, antes de que el niño trabaje por sí solo en el material gráfico.

El uso de la cartilla es complementario de la práctica que el maestro viene realizando y en algunos casos el nivel de ciertos grupos puede aconsejar la resolución parcial de la cartilla.

La cartilla presenta la siguiente organización: Páginas del 1 al 8 inclusive, formación del número (aspecto cardinal y ordinal); del 9 al 14, comparación de conjunto; del 15 al 18, composición y descomposición del número; del 19 al 24, operaciones de suma y resta; del 25 al 31, situaciones problemáticas.

Esto significa que la ejercitación no debe seguir un orden lineal sino que el maestro intercalará las secciones de acuerdo a las necesidades de la clase.

La organización responde a los aspectos psicológicos mencionados y a los aspectos matemáticos necesarios para lograr la comprensión del número. Podríamos, pues, resumir esta organización de las diferentes secciones de la cartilla en: 1º **Origen formativo del número** (pág. 1 a 14); 2º **Composición y descomposición** (pág. 15 a 18); 3º **Combinación de los números entre sí** (pág. 19 a 31), operaciones, cálculo, situaciones problemáticas.

Los ejercicios

Las fichas negras y rojas adjuntas a cada librito, además de ser un material auxiliar para la numeración, son necesarias para la solución de muchos de los ejercicios presentados. Por ser figuras geométricas facilitan

el proceso de abstracción que el niño debe realizar desde la captación intuitiva del número como propiedad de un conjunto determinado; por ejemplo, 5 flores, 5 mesas, etc.; es decir, el número natural desligado de atributos particulares.

Los ejercicios de la página 1 son dos ejemplos de ese proceso. En ambos, se trata de formar agrupamiento de manera que se logre una captación intuitiva del conjunto de que se trata; en el primero, los elementos son figurativos y la constelación está estructurada. En el segundo ejercicio, los atributos de los elementos son más genéricos y el propio niño descubrirá diversas constelaciones posibles.

Los ejercicios de la página 2, a la vez que permiten el mismo trabajo de los anteriores, tienen otras dos condiciones: son una preparación para la comprensión de la base decimal. En ellos, el niño debe realizar agrupamientos de diferente base: es decir, primero formar agrupamientos de 6, considerar cada uno de ellos como un conjunto y contarlos. En el ejemplo de la base 7 se da la situación contraria. Esto estimula el mecanismo de reversibilidad, característico de las operaciones. Estos ejercicios deben repetirse con otros números fuera de la cartilla.

Pasamos a las páginas 7 y 8. Son ejercicios algo complejos. Debe tenerse en cuenta que en el ítem numeración corresponden al final del periodo. Según la respuesta de la clase, el maestro determinará su resolución en varias etapas. En los ejercicios de comparación puede extrañar el uso de los signos $<\text{y}>$. Estos son fácilmente asimilados por el niño y conviene su uso con anterioridad a los signos de + y —. Si no han sido manejados por la clase se imponen ejercicios previos a los de la cartilla.

Los ejercicios siguientes están referidos a la composición y descomposición del número e introducen a la vez las operaciones de suma y resta. Toman como material gráfico que facilita la asimilación, el diagrama de Venn. Este es utilizado en la teoría de conjuntos, y en este caso, además de permitir la comprensión intuitiva de la estructura del número por parte del niño, facilita la introducción de términos matemáticos que el niño debe adquirir: conjunto, subconjunto, elemento, agrupamiento, etc. La solución es en general evidente. Recordamos la necesidad en muchos casos de un trabajo previo con material concreto, y con diagramas grandes en el pizarrón. Se da también el mecanismo de reversibilidad, ya que a veces se da el valor del conjunto universal, de los subconjuntos en otros, o apareciendo en otros casos los elementos que el niño debe contar. Ver ejemplos. Resultan interesantes dos de este tipo (ver diagrama), en los que el conjunto universal está formado por elementos heterogé-

neos, lo cual obliga a dejar de lado ciertos atributos particulares (pez, estrella, etc.), para valorarlos únicamente como elementos.

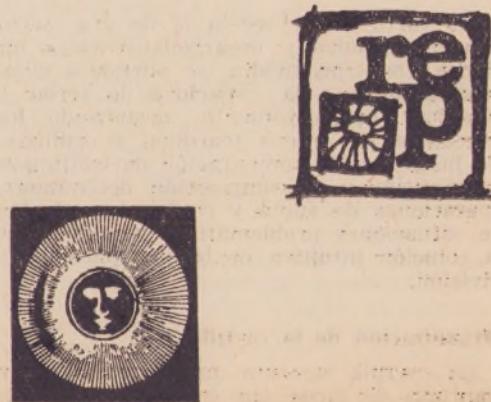
En la página 18, se trata de la misma ejercitación. Un conjunto de 6 estrellas debe ser formado por el niño mediante dos subconjuntos, pidiéndosele al niño que busque varias soluciones. El material de fichas es indispensable en este caso.

En las páginas siguientes, en base a la misma ejercitación, se introducen los signos, repetimos que esto no significa que se introducen ahora, sino que se muestra la forma de hacerlo en base a la comprensión de la composición del número. En general es muy aconsejable que al realizar la operación, se verifique la inversa: ejemplo: en la página 19: $3 + 1 = 4$. Comprobar inmediatamente $4 - 1 = 3$; $4 - 3 = 1$.

Aj mismo tiempo se irán trabajando las propiedades de las operaciones. Volviendo al mismo ejemplo: luego de realizado $3 + 1 = 4$, se verifica (con el mismo material), $1 + 3 = 4$. La asociativa es fácil de objetivar sustituyendo elementos en un subconjunto. Si los formamos con triángulos sustituimos uno con un círculo.

Es decir que cada maestro, según su propia planificación, extraerá de los ejercicios otras posibilidades, de acuerdo al rendimiento de su clase.

Las situaciones problemáticas tienen siempre en cuenta el pensamiento intuitivo y las operaciones concretas. En tal sentido el enunciado responde a una representación gráfica y motiva la acción. Aun en los casos en que no lo indique la propia cartilla, es aconsejable el uso del material, (representando los elementos del problema), para facilitar la comprensión real por parte del niño.



J. P. VARELA
C. M. RAMIREZ

100 Años

“Sociedad de Amigos de la Educación Popular”

“Sabias y bellas instituciones rigen los destinos de la República Oriental, pero algo debe faltar puesto que esas instituciones no han producido todo el bien que encierran y prometen.

“Y falta, en efecto, la educación del pueblo que apropié al espíritu de las masas las instituciones escritas, que dé a todos la conciencia de los deberes y derechos establecidos en la ley, que infunda al pueblo la inteligencia y la instrucción que necesita para ejercer la soberanía y usar de la libertad con dignidad y con provecho.

“Las mejores instituciones, rigiendo a un pueblo embrutecido e ignorante, han producido siempre el espectáculo triste de la oscilación continua entre el despotismo y la anarquía.

“Los primordiales derechos políticos, derechos de propaganda, de sufragio, de reunión, puestos en manos de pueblos sin ilustración y sin cultura, son un arma por desgracia peligrosa y muchas veces fatal.

“De ahí las luchas, las commociones, los trastornos.

“O los derechos mal ejercidos por el pueblo conspiran contra el orden del Estado, o el Estado pretende salvar al orden usurpando al pueblo sus derechos —anarquía y despotismo!

“¿Un remedio al mal? La EDUCACIÓN DEL PUEBLO, la inteligencia cultivada, la ilustración difundida, las pasiones calmadas, el deber enaltecido, la razón triunfante y soberana.

.....
“¡La educación debe ser la gran limosna de los ricos a los pobres!

“La peor de las miserias es la miseria del alma, la ignorancia, la abyección, el vicio. Jamás la caridad podría aplicar su bálsamo divino a más profundas heridas, a más dolorosas llagas!

“Y por otra parte, esa limosna es económica.

“¡La educación crea riquezas, hay menos miseria que aliviar!

“¡La educación extirpa el vicio, hay menos enfermos expósitos que recoger!

“¡La educación evita el cataclismo de la guerra, hay menos inválidos, menos viudas, menos huérfanos que amparar y socorrer!

“Bajo este aspecto, la Sociedad de Amigos de la Educación Popular es pues una sociedad de beneficencia, que debe merecer la aprobación de todas las personas generosas, caritativas y previsoras.

“Pero es algo más también, es una sociedad de seguros sobre el porvenir.

“Los trastornos políticos, las transiciones violentas, la guerra civil en acción presente, han creado a la República desde la emancipación hasta el presente, una vida continua de agitación, de inseguridad y malestar.

“En vano se buscará el remedio a tan gran mal fuera de la educación del pueblo.

“Mientras la ciudad civilizada, instruida y próspera deje a la campaña en la ignorancia, en la abyección y el abandono, el desequilibrio social producirá siempre el desequilibrio político — la lucha en permanencia.

“Mientras dentro de las fronteras nacionales, se formen masas ignorantes, sin conciencia de deberes ni derechos, sin hábitos de familia, de sociedad ni de orden, la irrupción de los bárbaros podrá siempre de un momento a otro sorprender a la República entregada a las discusiones bizantinas de la política del momento.

“Sólo la educación popular fundiendo las clases, extendiendo el nivel de la civilización, divulgando las buenas ideas y las buenas costumbres puede dar a la República seguridad y paz, esas dos indeclinables condiciones del trabajo, de la riqueza, de la libertad, de la felicidad del hombre en el seno de las sociedades”.

(Del Manifiesto de la Sociedad)

actualidades
documentos
material de
consulta



actualidad del pensamiento de
José Pedro Varela

Prof. MANUEL CLAPS

INTRODUCCION

Las vicisitudes de la **obra teórica** de Varela son conocidas. El deliberado olvido a que fue relegada, la reducción al ámbito de la enseñanza primaria y, por lo tanto, el desconocimiento general de la misma. Para que esto ocurriera han concurrido diversos factores: en primer término de intereses ideológicos, ya que las clases dominantes (y esto sucedió desde la aparición de **La Legislación Escolar**) no querían que se conociera la diagnosis implacable que realizara Varela en la primera parte de la misma. Esta actitud venía a romper la imagen idílica del país que es necesario mantener. Y era realizada nada menos que por una de las figuras más brillantes de la intelectualidad patricia. (En este sentido es muy significativa la actitud de C. Ma. Ramírez, atacando y lamentando a la vez la publicación de ese examen, aunque aprobase la obra pedagógica).

A esto se agregan otras causas: la posición extrapartidaria de Varela, lo poco feliz del título de la obra que aleja aún a los mismos maestros —pensando que se trata de un tema de legislación de la enseñanza— y el hecho de que desde 1910 hasta hace pocos años no se reeditara más.

En medio de la crisis en la que nos hallamos —la más grande que ha sufrido nuestra breve historia, sobre todo por sus inmensas repercusiones sociales, políticas y culturales— el pensamiento de Varela constituye un punto de referencia clave y un ejemplo a imitar.

Intentaremos actualizar de una manera **programática** y **sumaria** el análisis de su pensamiento referente a algunos aspectos de nuestra sociedad tal como él la describió y explicó en aquel entonces. Creemos que en ellas radica su preocupación a partir de la cual se va a determinar sus diversas actitudes tanto teóricas como prácticas.

Debemos destacar que Varela adopta ante la materia a tratar una **actitud científica** con todo lo que ello implica: determinación de los hechos, reduciendo al mínimo la subjetividad, análisis metódico y exposición sistemática, formulación de hipótesis explicativas sobre las causas de los mismos. Para ello utiliza las categorías y los conceptos de la filosofía positivista y de la ciencia social de su tiempo. Como es sabido comienza estudiando los elementos infraestructurales de la sociedad: población, modos de producción, comercio, finanzas, etc., y establece las causas de la triple crisis por la que atraviesa el país.

Pero nosotros nos referiremos aquí a los aspectos de la superestructura ideológica en sus aspectos políticos y en cuanto a funcionamiento de la **intelligentsia** nacional. Varela es el precursor entre nosotros en la tarea de "desenmascaramiento" de los motivos ideológicos de las clases ilustradas.

EL PRINCIPIO DEMOCRATICO

Si como preocupación temática esencial encontramos en Varela la realidad —tal como se da al nivel de lo histórico-social— el principio que orienta la organización de la misma es el **principio democrático**.

Dentro del liberalismo de su época Varela acentúa el aspecto profundo de la democracia, no sólo en su sentido político sino social y humano. La democracia como gobierno del pueblo, por el pueblo y para el pueblo. Este principio democrático es el que vertebraba su pensamiento político. Tiene un sentido integral de la democracia. No es una mera forma política, es un modo de organizar la sociedad y realizar el destino de los hombres, con un fuerte contenido real.

Por ello reacciona contra lo que entiende por ella la "intelligentsia" de su tiempo.

Afirma que se ha desnaturalizado absolutamente la democracia por la idea errónea que se tiene del pueblo. Las clases dirigentes tienen una "**concepción oligárquica del pueblo**", dice. Idea errónea que sigue hasta nuestros días vigente en amplios sectores del país. Lo mismo ocurre con la idea (y el hecho) de la Dictadura. Ambas son ideas importadas de Francia y "no se armonizan ni pueden armonizarse con la teoría de la sociedad moderna", escribe.

Por ello no podemos entender la realidad ni por lo tanto modificarla, en el sentido de los principios que se declaman.

Varela sabía que la realización de la democracia es difícil. Que ella es el resultado de una evolución. Por eso dedica todo su esfuerzo a la ilustración como medio más eficaz de ayudar a realizar la democracia en nuestro país. Pero no acepta lo que denominan democracia los grupos dominantes.

No se deja llevar por las palabras. La proclamación de la república no es la realidad de la República. Con ese sentido de la realidad que poseía Varela en grado sumo —que no se dejaba enajenar ni por palabras ni por apariencias— critica la tendencia formalista de los doctores, la tendencia del progreso verbal, la manía legalista que se encarnaba de modo extremo en la actitud de los "principistas". "Hemos creído que basta para instituir la república el decretarla". En el estado actual de nuestros pueblos eso es una ingenuidad o una hipocresía. Para que haya verdadera democracia se necesita la instrucción universal. "El sufragio universal supone la conciencia universal y ésta supone y exige la educación universal. Sin ella la república desaparece y la democracia se hace imposible y las oligarquías, disfrazadas con el título y el atavío de repúblicas, disponen a su antojo del destino de los pueblos y esterilizan las fuerzas vivas y portentosas que todas las naciones tienen en sí mismas".

Varela creía en la forma democrático-republicana de gobierno con todos los derechos que de ella emanen. Lo que no aceptaba era que esa forma se hubiera realizado en nuestro país ni en Latinoamérica.

No creía —como le reprochaba injustamente Ramírez— que "la libertad, los derechos, las instituciones sociales y políticas sean admirables subalternos de la civilización moderna". Pensaba en cambio, "que poca influencia ejercen en la vida social y en las manifestaciones del ser colectivo, las abstracciones, que no llegan, que no consiguen encarnarse en hechos, a tener vida real (...)

Es que las teorías que mientras no se humanizan son simples palabras, aunque sean verdaderas son ineficaces para producir modificaciones en la vida social, mientras se mantienen a una altura tan elevada que la

masa no llega a comprenderlas y se conservan en consecuencia, como simples abstracciones".

EL ESPÍRITU DE LA UNIVERSIDAD

Lo que Varela denomina el "espíritu de la Universidad" es lo que denominaríamos hoy "ideología". Esta ideología se prolonga en los graduados, y constituye un "espíritu de casta, hijo y padre de privilegios abusivos, vacuo y orgulloso, libremente suficiente en medio de su profunda ignorancia real".

El defecto de la formación universitaria no es propio de nuestro país. Lo hemos heredado de Francia y es característico de todas las **Universidades privilegiadas**. En la Universidad francesa pesaba —y pesa todavía— la tradición medieval originaria. A pesar de la Revolución se mantenía una forma de docencia anticuada, ajena a los conocimientos y las preocupaciones del presente. En algunas cátedras se declamaban los derechos del hombre y luego los graduados practicaban solamente la defensa del derecho de propiedad. Estos defectos se repiten agravados en nuestro país.

Predominaba en las universidades francesas una enseñanza clásica, académica y atrasada.

A esto se agrega aquí la imposibilidad de retener lo bueno de ella en cuanto a la formación clásica, la precariedad de los estudios y la inadecuación al medio social en el que se inserta.

Por ello la crítica de Varela a la Universidad es total. Abarca desde las doctrinas y los métodos, hasta las disciplinas.

Como pieza central de esta crítica debe situarse la que realiza a la enseñanza de la Filosofía. Si bien dice que no se propone analizar las doctrinas, afirma: "que en cuanto nosotros sabemos están mandadas retirar del mundo de la ciencia, por erróneas unas y por insuficientes las otras hace ya largo tiempo". Se refiere al espiritualismo imperante en esa cátedra.

Pero dejando de lado el aspecto doctrinario que, evidentemente, no comparte, hace fundamental hincapié en los métodos de enseñanza. Estos son meramente especulativos y sumarios. El alumno se ve enfrentado a los problemas más difíciles de la metafísica

y debe resolverlos solamente con la ayuda del texto de turno y las explicaciones secretarias del catedrático.

La ausencia de espíritu científico domina toda la enseñanza. Esto crea un espíritu verbalista, vacuo y pedantesco, que se manifiesta en los "doctores" —los abogados, la de Derecho era la única Facultad existente — que constituyen una "oligarquía más vacua que sabia, más divagadora que fecunda".

Frente a esta Universidad que no cumple con los fines de formar hombres aptos para entender el país y colaborar en su desarrollo, Varela llega a preguntarse si es legítimo que el Estado mantenga una enseñanza para privilegiados mientras no se haya puesto al alcance de todos la educación primaria.

DOCTORES Y CAUDILLOS

A pesar de la aparente oposición entre los doctores, que representan según ellos "la civilización" y los "caudillos" que representan la barbarie, según la simplista tesis de Sarmiento, Varela descubre bajo esa "falsa oposición" dos aspectos de una misma realidad.

Los "doctores" ponen las formas; los caudillos, los hechos reales. Al llegar a cierto grado de evolución social los actos de poder de los caudillos necesitan de la mediatización de la ley. Los "doctores" son los encargados de realizarla. "En las palabras —escribia— suele haber pues, antagonismo, pero en la realidad existe la unión estrecha de dos errores y de dos tendencias extrañas: el error de la ignorancia y el error del saber aparente y presuntuoso: la tendencia autocrática del jefe de campaña y la tendencia oligárquica de una clase que se cree superior. (...) De ahí que ambos reúnan sus esfuerzos para conservar un poder que les arrebataría un régimen de absoluta democracia". Vemos, pues, cómo Varela al poner de manifiesto esta conexión realiza un finó análisis —sorprendente para la época en estas regiones— aunque se le escapen algunos elementos de la relación.

Abundando sobre lo mismo aportaba las pruebas de hecho: "Las leyes que nos rigen han sido dictadas por los que sé sentían animados por el espíritu de la Universidad;

toda nuestra organización política se ha visto clado en moldes preparados por ellos (...) es el espíritu de la Universidad el que, desde nuestra emancipación, ha llevado la voz cantante y ha tenido la dirección aparente al menos, en la prensa, en las asambleas, en los consejos de gobierno, en todas partes. Los pomposos programas revolucionarios de los caudillos, los decretos firmados por esos mismos caudillos, las leyes puestas en vigencia por dictaduras militares más o menos disfrazadas, y toda la decoración civilizada con que se cubren entre nosotros aun los actos oficiales que menos civilización revelan, han sido y son aún hoy obra de los que recibieron su espíritu y su ilustración en las bancas universitarias".

AMENAZAS PARA EL PORVENIR

En el capítulo VI, titulado **Amenazas para el porvenir** denuncia los peligros que se ciernen sobre nuestra nacionalidad. Los divide en **inmediatos** y **mediatos**. Los inmediatos son los que ponen en peligro la existencia misma del país como nación independiente —situado entre los dos poderosos vecinos— y recuerda con este motivo el origen de nuestra existencia tal como lo consignaba la Constitución vigente entonces.

Los mediatos —o lejanos, como los llama— son comunes a los pueblos latinoamericanos y se refieren "al idioma, a la religión, a las costumbres, a todo, en fin, lo que presta a los pueblos españoles e hispanoamericanos una fisonomía propia".

Prevé el peligro de una **intervención** de las potencias dominantes de aquel entonces en nuestra área —las que tienen súbditos e intereses— para, con el pretexto de proteger a aquellos, defender realmente éstos. Peligro que también era común a toda Latinoamérica y que las intervenciones anglofrancesas habían demostrado y las norteamericanas se encargarían de seguir confirmando.

Y en cuanto al idioma, a la pérdida del idioma español, como se decía entonces, como lengua nacional, los hechos lo han confirmado hasta el sarcasmo presente de incorporar como lengua básica el portugués en determinadas escuelas del norte.

Y en cuanto a la "fisonomía propia", dentro del fenómeno inevitable en todo contacto de cultura, la situación actual es sobremane-

ra elocuente con respecto a la propagación de modos de vida ajenos. Se puede decir que en este periodo estamos padeciendo —dada nuestra debilidad nacional—, una lamentable aculturación en el sentido peyorativo del término.

LA POLEMICA CON C. M. RAMIREZ

Las consideraciones de Varela sobre la situación del país provocaron la respuesta indignada de su amigo Carlos M. Ramírez, lo que motivó la célebre polémica realizada en el Club Universitario y publicada en el diario **El Siglo**.

Ramírez era un típico representante de la oligarquía universitaria a la que Varela atacaba tan duramente y reaccionó como tal. El debate, visto desde nuestra perspectiva e interpretado con los instrumentos conceptuales de la filosofía y de la sociología del conocimiento, es de una riqueza inapreciable de contenido y muestra dos posiciones radicalmente opuestas —no sólo en el aspecto doctrinario— sino en tanto actitud existencial total ante la realidad. De este modo, la actitud y las tesis sostenidas por Ramírez frente a Varela confirman y ratifican lo sostenido por este último.

Veamos, en primer término, lo referente a la forma de la polémica, a la actitud frente a la realidad. Varela adopta una posición seria, se atiende a la discusión de los problemas y a la defensa de sus puntos de vista, sin caer nunca en el ataque personal ni en la ironía superficial.

Ramírez, en cambio, adopta una actitud de suficiencia, por momentos insolente, utiliza una ironía de mala ley, recurre a la retórica del liberalismo principista, de mal defensor de oficio. No entiende, o se hace el que no entiende, lo que dice su oponente. Invierte también en falsedad al citar sus opiniones.

Y, en cuanto al fondo del asunto, Ramírez cae en los invariables tópicos de la mentalidad conservadora que quiere mantener el status social vigente. Acusa a su adversario sucesivamente de: ateo, antipatriota, escéptico, blasfemo del pasado, desconfiando del porvenir. Como puede advertirse, recurre a los mismos tabúes que se utilizan en la actualidad para evitar que se analice seria y honestamente la realidad nacional y se actúe consecuentemente.

Muy grande ha debido ser la amistad que Varela sentía hacia Ramírez para sobrevivir a las acusaciones que éste le formulara y que llevó inclusive al intachable plano moral de su amigo.

En cuanto a lo doctrinario, reitera la defensa del liberalismo y sus beneficios para la organización social y política. Concede algunas de las observaciones y reconoce insuficiencias en la enseñanza superior. Pero vuelve a encerrarse en su reducto principista y a afirmar en lo referente a la situación del país su discrepancia de fondo: "El autor de La Legislación Escolar profesa la teoría de que todos nuestros males se deben a causas fijas, a responsabilidades generales", mientras que Ramírez sostiene que "muchos y muchos de esos males se deben a causas transitorias y a responsabilidades especiales".

Le corrige a Varela algunos errores de hecho o juicios falsos, debidos en su mayoría a defectos en la expresión de los mismos más que en cuanto al fondo del asunto, y que obedecen a la premura con que fue escrita la obra y de ningún modo a ignorancia de su autor.

Si bien la reacción de Varela ante la situación del país —animado por un fuerte "espíritu de verdad", de justicia y de progreso— pudo haberlo llevado a caer en algunas exageraciones, es incuestionable que, en el fondo, estaba asistido de razón. Por lo demás, a lo largo de la polémica rectificó algunos juicios, llevándolos a su grado verdadero. Pero de cualquier manera preferimos la justa indignación de Varela en su apasionada expresión de la verdad a los retóricos alegatos de su contrincante.

CONCLUSION

Han pasado casi cien años desde entonces. Mucho se ha hecho en los tres órdenes de la enseñanza gracias al esfuerzo abnegado de maestros y profesores y a la comprensión de algunos gobernantes para impulsar este desarrollo.

El espíritu de la Universidad ha cambiado felizmente tal como lo quería Varela. Una

Universidad militante que no excluye de su seno los problemas políticos ni sociales y que trata de ponerse al dia (pese a las dificultades financieras) con la ciencia de su tiempo y estudiar la realidad del país en sus diversos aspectos.

Pero todavía quedan residuos de lo que Varela llamaba "el espíritu de la Universidad". Redactando y firmando también ahora los decretos inconstitucionales y antipopulares se encuentran "doctores" en los que sobrevive aquel espíritu, alienado de la nacionalidad, que busca variantes al estatuto del coloniaje, para defender los intereses reales de los dueños de los medios de producción y de la parásita oligarquía exportadora e importadora.

Se puede decir que Varela profetizó el porvenir del país. Se puede decir que su pronóstico no se cumplió en el tiempo previsto. El país funcionó durante años y pareció ser viable de una manera más o menos decorosa. En esa creencia vivimos los uruguayos bastante tiempo. La crisis presente nos vuelve a poner delante de todas las dudas de Varela, nos enfrenta de nuevo con sus inquietudes, con los factores patológicos que descubrió en el país. El mal no era pasajero, como afirmaba Ramírez. Era endémico. Las causas que encontró Varela no eran más que causas secundarias, derivadas de las generales de los países dependientes y tienen su origen, como se sabe hace tiempo, en el imperialismo. Pero no le pidamos tanto. Desde su situación histórica y con los instrumentos conceptuales de que disponía acertó en lo principal, intentó ponerle remedio en la medida de sus posibilidades y propuso las variables para un desarrollo posible.

A cien años vistas, evidentemente, las soluciones no son las mismas que proponía Varela. La crisis en que estamos sumidos nos revela cruelmente la ineeficacia de ciertas soluciones y la inevitabilidad y la urgencia de medios heroicos para resolver los problemas de nuestro destino.

Continuar su tarea y adoptar su actitud es el homenaje honesto que podemos rendirle y el único que él hubiera querido.

REVOLUCIÓN: un estilo de la moral en el ejercicio del poder público



Soplan vientos de "infidencia". El país espera que la justicia criminal pueda individualizar a los responsables de una estafa millonaria —varias veces millonaria— en perjuicio del tesoro nacional, organizada y fraguada desde posiciones de Gobierno.

El 13 de agosto el juez de turno debió iniciar la indagatoria. No fue posible. Estaba recargado de trabajo tratando de aclarar quién destroza la cabeza de los estudiantes, here de bala, asesina, o perpetra asaltos bajo el seudónimo de allanamientos. Póque es lamentablemente cierto que el movimiento estudiantil tiene tres mártires, varios heridos y la Universidad de la República fue asaltada.

Sin embargo, la "infidencia" está en la órbita de la justicia criminal. El Senado de la República radicó allí su definitivo esclarecimiento. Graves denuncias fueron formuladas por personas responsables que ocupaban cargos de gobierno. El Dr. Herrera Vargas en particular. La devaluación monetaria fue cuidadosamente pensada y ejecutada para favorecer a algunos gobernantes y también —cómo no— a algunos aprovechados amigos políticos, "que no desempeñan cargo electivo", aunque conserven varía alta en las decisiones gubernamentales.

Este debe ser el secreto último que esconde la decisión, insólita, sin precedentes, de prohibir una

conferencia del Dr. Herrera Vargas... en aplicación del decreto que impone al país Medidas de Seguridad.

¿Comprende Ud. el razonamiento? Los que alteran la paz pública y aumentan las tensiones sociales no son los estafadores; la paz se altera si el pueblo sabe que hay estafadores, quienes son los estafadores, ¡ah!, y sobre todo saber que los delincuentes están asociados a algunos hombres de gobierno.

Los hechos y la actitud ya han recibido el Juicio público. La prueba será difícil por cuanto las operaciones con moneda extranjera, en ese momento, no se documentaban con nombre propio. **PERO HAY DENUNCIA RESPONSABLE Y NADIE HA PODIDO DESMENTIRLA.**

Podríamos dar muchos ejemplos más de este estilo moral de gobierno. Pero no tendría mayor interés. Frente a la "infidencia" el negociado de "Primera Hora", también denunciado en el Senado, aparece como una menuda transacción de mercachifles.

Lo que nos interesa es el diagnóstico de una forma moral de ejercicio del Poder Público.

Pero hay otro estilo moral: el de la Revolución. Ninguno tan generosamente universal, tan permanente, y tan visceralmente nacional, oriental, artiguista. Como ejemplo —entre tantos otros—, como diagnóstico, he aquí un documento artiguista:

"Me es bastante doloroso oír los lamentos de mi padre a quien amo y venero. Acabo de recibir por el correo una solicitud suya relativa a la mendicidad en que se halla, y la necesidad que tiene de agarrar algún ganado para criar y fomentar sus estancias y con ellas occurrir al sustento de su familia. Yo sin embargo de hallarme penetrado de la justicia de su solicitud, no he querido resolverlo librándolo a la discreción de V. S. Sus padecimientos son notorios igualmente que sus pérdidas. Todo el mundo sabe que él era un hacendado de crédito antes de la Revolución, y que por efecto de ella misma todas sus haciendas han sido o consumidas o extraviadas. Por lo mismo y estando decretado que de las haciendas de los emigrados se resarzan aquellas quiebras, es de esperar de la generosidad de V. S. libre orden conveniente a fin de que se le den 400 o 500 vacas en el modo y forma que V. S. estime más arreglado a justicia. Yo no me atrevo a firmar esta providencia ansioso de que el mérito decida de la justicia, y que no se atribuya a parcialidad lo que es obra de la razón".

"Tengo el honor de saludar a V. S. con todo mi afecto.
Purificación, 18 de Junio de 1816.

JOSE ARTIGAS
Al Muy Ilustre Cabildo Gobernador de Montevideo".

EN MEDIO DE LOS MAYORES APUROS,

NO ME PROSTITUIRE JAMAS. - JOSE ARTIGAS.



"Hay aquellos que luchan
una hora y son buenos.

Hay quienes luchan un año
y son mejores.

Hay aquellos que luchan
muchos años
y son muy buenos.

Pero pocos
luchan la vida entera.

Esos
son los imprescindibles".

BERTOLD BRECHT

PRINCIPE DEL PUEBLO

Liber Arce ha muerto. Desde el fondo del antró donde se esconde el odio, los intereses torcidos, las mentiras, el miedo, en fin, todos los males de este mundo, salió la bala asesina que tronchó su vida. Su vida humilde y oscura que transitó sin oropeles, su vida serena y brillante de militante siempre presente, que nunca desmayó en la defensa de sus ideales.

Los hechos han demostrado que fue comprendido, el pueblo todo está aquí. No es la Universidad denostada, escarnecida y calumniada, la que forma esta columna nunca vista que acompañara sus despojos, el pueblo entero está aquí, y está aquí porque a través de todos los engaños ha sabido ver que la lucha universitaria es su lucha.

Ha caído, es una víctima más de la larga lista de caídos en su lucha por la dignidad y la supervivencia que libran nuestros pueblos, una lucha que no terminará hasta que el último hombre sea libre, libre para vivir sin hambre; libre para no ser perseguido, libre para criar sus hijos en la salud y la educación, libre en fin para vivir una vida digna de ser vivida.

Ha caído. Su asesino directo será juzgado por la justicia y condenado a la pena que las leyes le dicten, los instigadores no. Ellos están en nuestra justicia, en nuestra conciencia, en nuestra fe. No hemos venido a predicar venganzas, no creemos en ellas y no está en ellas el camino de la libertad, pero decimos sí, que en todos los actos de nuestra vida debemos recordar la lucha de este joven, contra la injusticia, contra la miseria, contra el engaño, contra la opresión.

Ha caído. La Federación de Docentes me ha dado el pesado deber de despedirlo. Decía Neruda, hablando de otra víctima de las mismas causas manejadas por idénticas manos:

"Y cuando le disparen, y a través
de su paño de príncipe del pueblo,
asoma sangre, es sangre que conoce
la tierra infame, sangre que ha llegado
donde tenía que llegar, al suelo..."

Príncipe del pueblo, decía Neruda, no por la sangre azul, sino por la sangre derramada que había llegado al suelo, a fecundarlo, no por alcurnia heredada, sino por la alcurnia ganada, a través de una vida de lucha, de sacrificios y de amor.

Y como su príncipe, el pueblo entero lo acompaña a su última morada, el pueblo entero olvidando toda divergencia, toda separación; y desde su lugar en el pueblo, desde su tristeza y desde su dolor, la Federación de Docentes Universitarios lo despidie.

Liber Arce, Príncipe del Pueblo, tu sangre será fecunda.

ING. AGRONOMO ARTURO CARBONELL

VIOLENCIA

El 18 de Setiembre de 1868 se funda la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, cimiento de la escuela pública uruguaya.

1968, es el Año de los Derechos Humanos, en el vigésimo aniversario de su Declaración Universal.

El 22 de Setiembre es el Día del Maestro, conmemoración oficial.

El magisterio uruguayo no es formalista; pero enfatiza estas fechas porque constituyen el hito de su oficio diario. Y porque se lo ha tomado en serio, se lo ha creído, que los principios democráticos en que educa al niño deben ser realizados y garantidos.

Como consecuencia de esta convicción y del gesto consecuente del gremio, 12 maestros fueron encarcelados:

**VICTOR BRINDISI - MARIO GONZALEZ
DIDASKO PEREZ - OSCAR MOREIRA -
HUGO INDART - EDGARDO VENZO - LUIS
SANGUINET - LUIS ALBERTO GONZA-
LEZ - ANGEL CAFFERA - JAIME PEDRA-
GOSA - FERNANDO BERRO - L. TORRES.**

Al terminar la reunión preparatoria de estos actos en la Casa del Magisterio y a varias cuadras del local, fueron detenidos por "Inteligencia y Enlace" y presos en el Cuartel de Artillería N° 5 desde el día 13.

La violencia contra la Escuela del Pueblo, contra los maestros varelianos, es el último peldaño de un régimen, el último jirón de una fuerza política que quiso erigirse en representante de la cultura y la enseñanza laica.

"Cuando oigo la palabra CULTURA saco mi revólver"; "¡Muera la Inteligencia!" son las consignas del fascismo que hoy le caben.

Por eso afirmamos con plena certeza:

Libres, las clases dominantes y sus instrumentos políticos están encarcelados entre el pueblo.

Presos, libres están los maestros en el seno de su pueblo al que son fieles.



SUSANA PINTOS



HUGO DE LOS SANTOS

una historia para ser contada

EL CONSEJO DE ENSEÑANZA Y LOS DESCUENTOS



El Consejo de Enseñanza Primaria y Normal acordó aplicar a sus funcionarios un descuento que alcanza a la cuarta parte de sus sueldos como consecuencia de los paros realizados por el magisterio, los empleados y obreros de la enseñanza primaria.

El Movimiento Coordinador del Magisterio no hizo cuestión del descuento, pero solicitó con justicia que ese descuento se efectuara sobre la pesada deuda que el Estado mantiene con los trabajadores de la enseñanza primaria, con absoluto desprecio por sus obligaciones y por la situación de sus funcionarios.

El Consejo de Enseñanza hizo caso omiso de la justicia del petitorio y el 27 de agosto ratificó su resolución de aplicar a los sueldos fría y deliberadamente, de una sola vez, el tremendo corte.

El Movimiento Coordinador del Magisterio de Montevideo, la Asociación de Funcionarios Administrativos y la de Personal Obrero y de Servicio de Enseñanza Primaria, solicitaron una nueva consideración del tema, haciendo las siguientes precisiones:

1º) El sueldo que actualmente el Consejo de Enseñanza liquida a sus funcionarios significa un 69 % de lo que ellos realmente deben percibir.

Por ejemplo:

1 maestro de clase cobró nominalmente en Julio como sueldo \$ 17.100.00
Debería cobrar, además:

Diferencia por Equiparación con E. Secundaria, con sueldo asignado por el Mtro. de Cultura para todo el año 1968	" 3.500.00
Préstamo no reintegrable acordado por el P. Ejecutivo para el 2º semestre de 1968, \$ 4.000 para quien cobra Hogar Constituido	" 4.000.00

Sueldo total que debería cobrar un maestro con H. C. \$ 24.600.00
Actualmente cobra sólo el 69 % de esa cantidad.

2º) Al efectuar el descuento de los 7 días no trabajados por paros llevados a cabo en Mayo y Junio últimos, se quitará del sueldo a cada funcionario el 25 %. Para el maestro, cuyo sueldo es de \$ 17.100, significará la cantidad de \$ 4.275.00.

Por esto, el maestro cobrará de su sueldo real (\$ 24.600), sólo \$ 12.825, lo que significa el 52 % del sueldo que le corresponde.

3º) Comprenderán el Sr. Presidente y demás integrantes de ese Consejo, que el hecho de no poder pagar lo que adeuda, inhibe al Consejo de despojar de un 48 % del sueldo real a cada funcionario.

4º) Nuestras instituciones reclaman de los Sres. Consejeros comprensión frente al problema.

El Consejo de Enseñanza, que no es directo responsable de no pagar los adeudos, sí lo es, al aplicar la resolución de fecha 27-68, de causar un gravísimo quebranto económico para miles de hogares de sus funcionarios.

El Consejo de Enseñanza volvió a considerar el tema. Ratificó el descuento. Pero sopesando "las razones de los pobres", acordó descontar en dos veces.



Dr. Arturo Rodríguez Zorrilla

**EL UNICO Y AUTENTICO
DIRECTOR DE ENSEÑANZA SECUNDARIA**

un espíritu independiente

RÉINA REYES

Cuando durante largos años hemos visto actuar a una persona acreditando ideas claras, sentimientos generosos y actitudes valientes, resulta difícil formular el juicio que nos merece sin que influya una adhesión de simpatía. Tal lo que acontece cuando la persona es Arturo Rodríguez Zorrilla, legítimo Director de Enseñanza Secundaria.

Su biografía puede sintetizarse en la palabra que designa la acción más responsable: educar. La vocación docente lo alejó de toda ambición personal; como abogado pudo dedicarse a su profesión y escalar posiciones económicas o políticas, pero tal ocupación habría frustrado su deseo de vivir junto a los jóvenes, para comprenderlos y ayudarlos en la difícil tarea de hacerse hombres.

Su espíritu independiente lo alejó de posiciones partidarias, pero se sintió siempre preocupado por los problemas políticos nacionales e internacionales.

El estudio de la Historia y la enseñanza de la misma le dio las dimensiones de la humanidad y del hombre en el devenir de los pueblos, y no permaneció ajeno a ese devenir. Por pensar independientemente se extrajo a sí mismo de toda falsedad, para ser auténticamente hombre, y mitigó la angustia de la soledad en el contacto diario con los jóvenes de su Liceo y, más tarde, con los jóvenes de todos los liceos del país. Fácil le hubiera sido obtener popularidad, pero prefirió la labor fecunda de la docencia en la cual, con juicio sereno, se opuso a las posiciones cómodas que escamotean parte de la realidad. Su hablar reposado e interrogante traduce el ejercicio de su pensamiento para captar todos los matices de las complejas situaciones humanas. Numea midió, ni mide las horas que dedica al trabajo y cuando pasa de la dirección del Liceo de Las Piedras a Inspector de Historia y accede luego por sus méritos, que todos reconocen, al cargo que ahora ocupa, aunque las tareas le significaran mayor entrega para elaborar informes y proyectos, sólo sabe de una responsabilidad jamás adormecida. Comprende que la labor de la Enseñanza Secundaria para ser eficaz exige la colaboración de todos los docentes y evita el juicio desmoralizador para quienes se inicien en la difícil tarea de formar, sin deformar, a los adolescentes.

Si bien no militó en ningún partido, hizo de la política motivación de su conducta de ciudadano, tal como lo concibieron los teóricos de la democracia. Bajo la presidencia del Dr. Carlos Vaz Ferreira actuó en la Directiva del Ateneo de Montevideo, porque era solidario a sus fines, propiciar la cultura que emerge de la libertad de opinión y del diálogo. Cuando un grupo de ciudadanos quiso hacer de "Epoca" un "diario sin dueño y sin partido" no vaciló ante la solicitud para que encabezara la lista que propiciara tan quijotesca empresa. Cuando lo hizo imposible se retiró con la amargura de una situación que negaba posibilidades para hacer efectivo un principio básico para la democracia.

Ausente del país, recorriendo como invitado oficial las instituciones docentes de América del Norte fue electo Director de Secundaria y la noticia le sorprendió, por no armonizar con la realidad política en el proceso de anticultura que se insinuaba en el Uruguay. Midió responsabilidades, comprendió el enorme esfuerzo intelectual y moral que el desempeño de las funciones de Director de Secundaria le requeriría, confió en sus compañeros de labor, y empezó a elaborar, en silencio, lo que sería deseable en relación con lo factible para los destinos de la enseñanza media en el Uruguay.

Hoy ante la negación de sus méritos por parte de algunos y las dudas de parte de otros, en políticos que actúan con torpeza inigualada frente a una vida consagrada con modestia y firmeza a la acción educativa, sólo le angustia que se viole el principio de autonomía de la Enseñanza Secundaria, creando con ello incertidumbre sobre el destino de las instituciones que deben forjar al hombre de mañana. Para nada cuenta su destino personal en sus preocupaciones y, por su dignísima actitud frente a los ataques de una política partidaria que encubre con falsos argumentos, el designio de regimentar a los jóvenes en lugar de liberarlos, su ejemplo debe servir para orientarnos en momentos en que el Uruguay vive los días más difíciles de su historia.



el trámite al senado: un error de derecho

Según la Constitución vigente, los miembros de los Consejos Directivos de los Entes Autónomos de Enseñanza son designados o electos en la forma que la ley determina (Art. 203, primer inciso). La ley orgánica de Enseñanza Secundaria (ley 9.523) determina que el Director de Enseñanza Secundaria —que es miembro del Consejo Directivo del Ente, en carácter de presidente— sería designado por el Poder Ejecutivo, a propuesta del Consejo y con venia de la Cámara de Senadores. Cuando no se consiguiese reunir la mayoría absoluta del Consejo para hacer la propuesta, el Poder Ejecutivo debe designar al más votado. Como es notorio, en la votación realizada en el seno del Consejo resultó triunfante el Prof. Dr. Arturo Rodríguez Zorrilla, Inspector de Enseñanzas Secundarias, pero el Poder Ejecutivo no lo ha designado todavía por haber requerido previamente la venia de la Cámara de Senadores.

Pero, ¿está vigente esa exigencia de la venia senatorial para este caso? Veamos.

Prof. HORACIO CASINELLI MUÑOZ

I. La ley orgánica de Enseñanza Secundaria fue dictada en 1935, cuando estaba en vigor un artículo de la Constitución de 1934 que imponía la venia del Senado para la designación de los miembros de los Consejos o Directorios de los Entes Autónomos, cuando fueran rentados.

Como el Director de Enseñanza Secundaria —a diferencia de los demás miembros del Consejo— era rentado, la ley incluyó la exigencia de la venia de la Cámara de Senadores para su designación, haciendo referencia expresa, entre paréntesis, al artículo constitucional que así lo imponía,

2. La Constitución vigente, en cambio, ya no contiene la regla de que la venia senatorial corresponde cuando el Director o Consejo es rentado. El nuevo texto del Art 187 no distingue entre los cargos rentados y los honorarios. Pero, este artículo *está excluido de la nómina expresa de disposiciones que se aplican a los Entes de Enseñanza*, contenida en el Art. 205. Y ese exclusión, en un artículo donde se mencionan a texto expreso cuáles son los artículos o incisos de la Sección XI ("De los Entes Autónomos y de los Servicios Descentralizados") que serán aplicables a los distintos servicios de enseñanza (189, 190, 192, 193, 194, 198 incisos 1º y 2º, 200 y 201), no puede tener otro sentido que el de hacer inaplicables a estos servicios docentes los artículos excluidos.

3. Por consiguiente, es evidente que el Art 187 no se puede aplicar a los Entes Autónomos de Enseñanza, y que la disposición transitoria N, que lo manda aplicar para el caso de Enseñanza Primaria y Normal "mientras no se dicte la ley prevista para su integración", constituye una disposición excepcional, que requirió un texto constitucional expreso, y que, por ende, no puede extenderse ni siquiera analógicamente al caso de Enseñanza Primaria.

4. Pero, se dirá, ¿no podría mantenerse la exigencia de la venia del Senado por imperio de la ley 9.523, aunque ya no exista el fundamento constitucional que le dio origen?

Hace algún tiempo creí posible sostener la vigencia de la venia por esta vía, pero luego de una conversación con el Prof. Aníbal Luis Barbegalata, vi que aquella posible tesis carecía de fun-

damento. En efecto, sostener la vigencia de la venia senatorial más allá de su supresión del texto constitucional, supone admitir que una ley ordinaria pudiera ampliar la competencia de la Cámara de Senadores como órgano de control administrativo de los actos del Poder Ejecutivo; y esto es imposible por un doble motivo. En primer lugar, porque la Cámara de Senadores es un órgano de competencia cerrada; no hay ninguna disposición constitucional que autorice al legislador para ampliar las atribuciones de la Cámara de Senadores (a diferencia de lo que ocurre con otros órganos, cuya competencia es abierta, como, por ejemplo, la Suprema Corte de Justicia (Art 239-3º), la Oficina de Planeamiento y Presupuesto (Art. 230 último inciso), etc.). En segundo lugar, porque la ley, aumentando la competencia de control del Senado sobre el Poder Ejecutivo, alteraría el equilibrio de Poderes que el constituyente estableció cuidadosamente en el texto que el Cuerpo de Ciudadanos ratificó.

5. Por esas razones, entiendo que el Poder Ejecutivo está en condiciones, sin necesidad de venia alguna, de proceder ya a la designación del Dr. Rodríguez Zorrilla como Director de Enseñanza Secundaria, y que éste, una vez designado, puede tomar posesión sin otro trámite. Naturalmente que, como ya se había cursado mensaje solicitando la venia al Senado, si el Poder Ejecutivo adopta la tesis expuesta habrá de enviar un nuevo mensaje comunicando que deja sin efecto, por haberse fundado en un error de derecho, el pedido de venia anteriormente cursado.

Heracio Cassinelli Muñoz

Profesor Titular de Derecho Público

Profesor Adjunto de Derecho Constitucional

Dr. ARTURO RODRIGUEZ ZORRILLA:

LA CARTA AL SENADO



Montevideo, 7 de julio de 1963.

Señor Presidente de la Comisión de Asuntos Administrativos de la Cámara de Senadores,

Senador Don Carlos M. Penadés,

Presente.

Señor Senador:

Me refiero a una comunicación del 5 del corriente, firmada por Ud., que recibí ayer 6 y dice: "Cúmpleme poner en su conocimiento que la Comisión de Asuntos Administrativos del Senado resolvió invitarle a la sesión de la misma, que tendrá lugar el próximo lunes 8 del corriente, a la hora 17, con el fin de considerar el pedido de venia cursado por el Poder Ejecutivo para la provisión del cargo de Director General de Enseñanza Secundaria. Estimando de interés la Comisión oír su opinión con respecto a planes de enseñanza, aguarda su concurrencia a la referida sesión, en el día y hora anteriormente indicados". Antes recibí otra del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria fechada el 30 de abril último, por la que se me hizo saber que en esa fecha fue elevada al Ministerio de Cultura "a los fines

pertinentes y cumpliendo con lo dispuesto por el artículo 28 del Reglamento del 16 de diciembre de 1935 (artículo 5º de la ley 9.523), una síntesis de su actuación docente en Enseñanza Secundaria y testimonio de las actas Nros. 25, 26, 27, 28 y 29, como consecuencia de lo resuelto en sesión del dia 22 de abril de 1968, acto en que usted obtuviera el mayor número de votos como candidato del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria para ocupar la Dirección del Organismo". Desde entonces aguardo que se haga el nombramiento; y tengo presentes los artículos 4º y 5º de la ley 9.523, párrafos redactados así: "El Director de Enseñanza Secundaria será nombrado por el Poder Ejecutivo, a propuesta debidamente fundada del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria.. El candidato propuesto para este cargo necesitará poseer las calidades siguientes: a) Gozar de autoridad moral. b) Estar versado en asuntos de educación general y ser particularmente competente en cuestiones de Enseñanza Secundaria. c) Tener, cuando menos, 35 años cumplidos de edad; y d) Ser al presente, o haber sido con anterioridad, por diez años consecu-

tivos como mínimo, profesor de la institución. En el caso de que, realizadas tres votaciones en el plazo de ocho días después de instalado el Consejo, ningún candidato lograra la mayoría absoluta de votos... el Poder Ejecutivo designará al candidato más votado..."

Cualquier defecto de información sobre el candidato propuesto que existiera en el caso, habrá de salvarlo el proponente, poseedor al respecto de elementos de juicio cabales. Las normas aplicables no requieren participación personal del candidato en este proceso. Se puede reclamar al Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, por la vía correspondiente, fundamentación más propia de la propuesta, si cabe esa pretensión.

Ruego al señor Senador que me perdone por añadir a lo anterior la siguiente reflexión: no sería digno de ejercer esta función pública quien, para allanar su acceso a ella, estuviera dispuesto a someterse al tratamiento insólito que la invitación motivadora de esta respuesta configura.

Saludo al señor Senador muy atentamente.

A. R. Rodriguez Zorrilla.

Dr. ARTURO RODRIGUEZ ZORRILLA:

CARTA A "EL DIARIO"

Señor Director:

En la segunda plana del diario de su dirección ayer, bajo el título "*Venia para el Director de Secundaria*", se publica una información, referida a mi persona, de trascendencia agravante y difamatoria.

En ejercicio de legítima defensa, solicito la publicación de esta carta, como respuesta.

Se le atribuye por el periodista al Senador Zorrilla Villegas el aserto irresponsable, al amparo de sus inmunidades, de que yo publiqué en el diario "Epoca" artículos en los que "atacaba a las instituciones democráticas". Es falso.

Actué en el diario "Epoca" como integrante de una comisión de accionistas, en al que tuve por compañeros a Leopoldo Agorio, Reina Reyes, Wahaca Díaz, etc. (cito a los más vinculados a mí, cuya identidad notoria es una definición), elegida para tutelar la orientación del diario —al que se quería mantener como una tribuna libre, abierta a pluralidad de opiniones, "sin partido y sin dueño"—, y restaurar la situación financiera de su empresa editora. Fracasamos; y después de nuestro apartamiento se interrumpió, por plazo largo, la edición de "Epoca". Más tarde reapareció, bajo la responsabilidad, públicamente manifestada en sus columnas, de las personas que volvieron a publicarlo. Durante nuestra situación, ni yo ni nadie de la redacción de "Epoca" hizo publicaciones de la especie que denuncia el señor Senador.

Se dice también en la información que motiva esta réplica, que por moción del Senador Ferreira Aldunate el suscrito fue convocado por una Comisión del Senado a fin de que "aclare su posición frente al sistema de Gobierno Republicano Democrático". Es falso.

Fui convocado por la Comisión de Asuntos Administrativos del Senado (nota N° 88/68), que consideraba el pedido de venia para la provisión del cargo de Director de Enseñanza Secundaria, para: "oir su opinión con respecto a planes de enseñanza".

Si el motivo de la convocatoria hubiera sido el de la moción aludida, lo que, al parecer, se lo habría confirmado al periodista el Senador que nombré en primer término, no incurriría yo, ni nadie, en abuso de lenguaje, recurriendo a las expresiones "emboscada" y "alevosía". "Emboscada", dice el Diccionario, es la "acción de ocurrirse una o más personas para coger a otra desprevista". "Alevosía", dice el Código Penal, existe "cuando la víctima se halle en condiciones inadecuadas, de cualquier naturaleza que fueren, para prevenir el ataque o defenderse de la agresión". Si lo que el periodista dice, cuando invoca los nombres de dos Senadores, es cierto, es justa, esta exclamación nuestra: ¡A qué nivel hemos descendido "en defensa de la democracia"!; y, ¡nada menos que en el Senado de la República!

Agradezco al señor Director su deferencia y lo saludo muy atentamente. — A. E. Rodriguez Zorrilla. — s/c.: Canelones 1171, Ciudad,



LA MILITANCIA: una hazaña vital

HUGO RODRIGUEZ

El 3 de agosto, las generaciones del magisterio, expresaron la conciencia de un vínculo común, junto a nuestro compañero Selmar Balbi. La forma de un homenaje a quien venía de jubilarse, no pudo —ni quiso— encubrir el ánimo general. El protocolo de compromiso, que el homenajeado hubiera rechazado, sería impotente en todo caso, para soslayar el sentir de uno de los aspectos máspreciados del “juramento vareliano”, que a la manera del juramento hipocrático de los médicos, tiene la virtud de identificar a un sector social por su compromiso vital.

Y si aludimos a uno de los aspectos del “juramento vareliano”, es, porque por encima de cualquier discrepancia, Balbi es el arquetipo del militante y la militancia es sello de definición, cualidad implícita como ninguna, a la docencia.

Claro que, si cuando hablamos de la militancia, referimos a la militancia sindical o partidaria en exclusividad, —y conste que estas formas de la militancia cuentan con Balbi—, empobreceríamos el concepto y en consecuencia amputaríamos la personalidad de este maestro, del maestro.

La militancia como la entendemos, como la enseñó Balbi, arranca en la aptitud sensible; por eso mismo abarca la complejidad de las manifestaciones vitales, no es parcelable. Pero no es un lamento de impotencia ante el dolor ajeno. Nace de la sensibilidad y cobra sus más fecundos perfiles creadores en la conciencia de una responsabilidad. Por eso, la militancia es la creación permanente orientada hacia todos los poros de la vida. Y esto es Selmar Balbi.

Por eso también, para resumir una etapa de su vida, fueron necesarios, el testimonio de los jóvenes y el de los menos jóvenes — María Noya en una noche de inspiración inolvidable—; de sus viejos compañeros y de los que recién empiezan a trabajar con él; de los teóricos de rango internacional y de los prácticos, que gozan el esfuerzo de cada instante porque ignoran el instante vacío. Y a pesar de todo, a muchos nos quedaron testimonios que hubiéramos deseado trasmisir, porque la modalidad y el estilo vital de este militante por definición, hacen que siempre quede algo por agregar, algo recién descubierto a la sombra de un recuerdo, o al amparo de una experiencia compartida.

Es un militante humano y apasionado. Tal vez ahí radique el secreto, de que todos los que lo trajeron, alguna vez hayan polemizado con él, y también el secreto de que a pesar de las discrepancias todos acepten su diálogo fraternal con la seguridad íntima de que siempre hay un plazo de acuerdo, como ocurre con toda persona honrada,

El orgullo, en tanto sentimiento elevado de la dignidad personal, no le es ajeno. Pero nunca nació de la conciencia de su trabajo. Es el involuntario privilegio que le regalaron sus enemigos. Y aunque el deslindo parezco obvio, sus enemigos no son sus contradictores.

Bajo estas Medidas de Seguridad que padecemos, rodear a un militante, más allá de opiniones, de juicios encontrados, que todo hombre de acción naturalmente suscita, es un hecho que trasciende la adhesión personal o ideológica. Tiene el valor de una profesión de fe. Rescatar públicamente la estatura del combatiente, en un balance apenas transitorio —porque Balbi sigue trabajando y esta publicación no es la única muestra—, implica compromisos morales. Y el más destacable en este tiempo de asaltos, atropellos, asesinatos, inconstitucionalidad sistemática, es el compromiso de luchar por un país nuevo y mejor, justo, que señale a las generaciones que nos sigan, nuestro paso por la vida como una aventura intencionada y memorable.

En este sentido Balbi puede estar tranquilo. Esta nota empezó, nació, con intención de crónica. Ya tiene el peso de una constancia. Tal vez pueda recoger la constancia que tantos quisimos hacer esa noche, porque sentíamos la obligación moral de decir en público que habíamos aprendido junto a Balbi —y a otros dignísimos com-

pañeros que allí encontramos compartiendo algo que les concernía como propio—, a no tener miedo y a no ser indiferentes.

Es decir, aprendimos a preservar nuestra capacidad de indignación frente a la injusticia.

LOS ENEMIGOS

"Soriano: En mérito a las razones expresadas por el Sr. Presidente declárase terminado el interinato del Sr. Selmar H. Balbi en el cargo de ayudante de la Escuela N° 2 de 2º Grado de Dolores, Departamento de Soriano y designase para llenar dicha vacante, en las mismas condiciones, al Sr. Antonio Pintaluba. Sesión, junio 1º de 1936".

El Sr. Presidente era Williman. El Sr. Selmar H. Balbi era el Secretario de la Universidad Popular de Dolores.

Williman era la dictadura. Balbi, entonces ya, marchaba en primera línea defendiendo las libertades públicas, junto a su pueblo.



la investigación y la universidad

Ing. JULIO RICALDONI

Muchas veces, por no decir generalmente, se piensa en los medios extrauniversitarios que nuestra Universidad es exclusivamente una entidad productora de profesionales, y desde ese limitado punto de vista se juzga su contribución al progreso del país.

Sin que ello signifique, ni mucho menos, suponer que la formación de profesionales sea una tarea secundaria, es importantísimo destacar otra faz del problema y hacer conocer una realidad que permitirá valorar en plena conciencia el valor excepcional de la obra universitaria en nuestro medio: La investigación científica y la asistencia técnica.

Estas dos actividades tienen una influencia inmensamente eficaz sobre la formación de profesionales y gracias a su cooperación y coordinación no pueden esperarse sino mutuos beneficios.

Tomando de la investigación pura o aplicada la definición más simple y general, y quizás la menos discutible en cuanto a su división en diversos tipos, de acuerdo con la cual ella comprende toda actividad intelectual destinada a la búsqueda de un nuevo conocimiento o de un nuevo proceso de razonamiento, de un nuevo hecho o bien el análisis de experiencias o sucesos con un espíritu crítico destinado a correlacionar sus resultados con los conocimientos anteriores, puede deducirse fácilmente que la verdadera enseñanza científica y técnica solamente podrá surgir con plenitud cuando el docente ejerza simultáneamente la investigación en alguna de sus diversas modalidades. En esa forma la enseñanza impartida tendrá mayor vida y mejor calidad por el continuo aporte de nuevos conocimientos y el mayor dominio de los conceptos bási-

cos, especialmente cuando se trata de materias en las cuales es fundamental el estudio experimental.

Por otra parte el ejercicio de la enseñanza es una fuente inagotable de temas de investigación por la crítica profunda a que son sometidos los conocimientos impartidos para hacerlo con la efectividad requerida, lo cual comprueba claramente la bondad de la triple misión de nuestra Universidad, es decir de la Universidad de un país que no tiene capacidad económica ni humana para multiplicar organismos análogos o paralelos, como puede ser útil o necesario en países de mayor desarrollo.

El haberse acercado a esa meta es uno de los méritos más grandes que puede presentar nuestra Universidad gracias a su actuación en las últimas cuatro o cinco décadas, debiendo aclararse que si no se ha llegado a la etapa prevista no ha sido por falta de planeamiento o de decisión sobre el correcto rumbo a seguir sino por falta de recursos para desarrollar adecuadamente los valores humanos y los medios materiales indispensables.

Si bien ha habido alguna Facultad como la de Medicina, que por una serie de razones históricas y humanas tuvo un desarrollo que podríamos llamar precoz para nuestro medio, la mayoría llegó a la década de los años 20 y 30 con una enseñanza casi totalmente libresca y sin investigación y con afanes puramente profesionalistas.

En la de Ingeniería, por ejemplo, nuestra generación ha visto desarrollar desde entonces un cambio total en su contenido y en sus actividades, que llena de satisfacción a quienes hemos colaborado como docentes en esa evolución,



Entramos como estudiantes en 1926 en una Facultad en que la única actividad docente estaba concentrada en las aulas, donde recibíamos la enseñanza de un cuerpo de profesores que incluía destacados técnicos de altas dotes intelectuales pero a los cuales la Universidad no les ofrecía aún un ambiente adecuado para dedicar más tiempo a ninguna de las actividades que hemos englobado como investigación. Existía, sí, alguna asistencia técnica a través de sus únicos Institutos, el de Ensayo de Materiales y el de Máquinas, pero no se podía hablar aún de núcleos de estudio o de investigación. Hoy, cuarenta años después, todo aquello ha sufrido un vuelco total que fue iniciado vigorosamente alrededor de 1940, creando nuevos Institutos y ampliando los existentes, y algunos años después iniciando el régimen de Dedicación total para la enseñanza y la investigación, con lo cual se crea el núcleo indispensable para el éxito de esas actividades.

Esta breve precisión que puede parecer muy particular y de carácter más bien personal representa sin embargo, en sus líneas básicas, lo que ha sucedido en la mayor parte de nuestras Facultades, no sin dificultades ni sin luchas y generalmente encontrando incomprendión aún en medios profesionales. Podemos decir sin embargo que integramos actualmente una Universidad moderna, una Universidad que sabe claramente dónde quiere y debe ir para alcanzar con plenitud los objetivos cuyo cumplimiento es indispensable, repetimos, para impulsar vigorosamente el progreso del país, pero en la cual, en resumen, se contraponen dos aspectos:

Una realidad de la cual podemos declararnos moderadamente satisfechos, especialmente

sí la analizamos en función de los logros alcanzados, que la llevó a destacarse en muchos aspectos entre las del Continente y a acercarse a las europeas, pero cuyo progreso se ha detenido y que comienza a deteriorarse por falta de recursos.

Una planificación para el futuro siguiendo un acertado y bien definido norte que significará no solamente retomar el ascenso anterior sino también ampliar perspectivas y corregir rumbos que en el estado *actual* de la Universidad ya no constituyen la mejor solución, como se plantea en el "Plan de reestructuración de la Universidad" presentado por el Rector Maggiolo y como se traducen en el proyecto de Presupuesto 1968-72. Comentar todos los aspectos de esa reestructuración, que sería más adecuado llamar, quizás, como "puesta al día" de la Universidad, no corresponde hacerlo aquí ni sería posible desarrollarlo en poco espacio, pues engloba actividades docentes de extensión y divulgación, bienestar estudiantil, organización administrativa, etc.

Pero es importante anotar por lo menos su incidencia en la investigación pura y aplicada a lo cual nos estamos refiriendo:

Las previsiones presupuestales para ese quinquenio van de 5000 millones para 1968 a 6800 millones de pesos para 1972 distribuidos, sin mayor cambio en esos años, en la forma aproximada siguiente:

Enseñanza	29%
Asistencia e Investigación	36%
Extensión y bienestar	14%
Administración, etc.	21%

y en cuanto a la naturaleza del gasto — tomamos también de esa fuente —, que para

1970 las Retribuciones Personales absorben 65% y los gastos —Funcionamiento y adquisición de equipos y construcción de edificios—, el 35%.

En forma más concreta tenemos del ejercicio 1967 de la Facultad de Ingeniería los siguientes porcentajes:

—Retribuciones personales (Docentes):

Enseñanza 39%

Investigación y Asistencia 61%

—Gastos (Presupuesto y Proventos):

Funcionamiento de Servicios

Generales 41%

Funcionamiento Institutos 59%

debiendo notar que estas últimas corresponden en su gran mayoría a la Investigación y Asistencia. También de nuestra Facultad podríamos decir que la relación entre el área de aulas y administración y el área total pasó aproximadamente de un 60 o 70% en los años 30 a un 30 o 35% en la actualidad.

En la realidad no ha podido conseguirse aquella distribución de recursos debido al acelerado aumento en el costo de la vida, que ha llevado a que se corten los pedidos para adquisición de equipos, etc. y, además, es bien conocida la situación angustiante que existe debido a que en este año 1968

la Universidad no ha podido disponer, efectivamente, de ningún duodécimo de gastos, ascendiendo la deuda a unos 800 millones aproximadamente.

Esa acción actual efectiva en el campo de la investigación y de la asistencia y esa planificación acertada y perfectamente fundada y concretada en los últimos años indican claramente que la dirección de la Universidad —autoridades Centrales o de Facultades—, ha estado en buenas manos y que los recursos disponibles han sido utilizados en obra efectiva para el progreso científico, técnico y económico del país.

Esa obra es la que hay que defender haciéndola amar y comprender por la población y por los gobernantes, recordando fundamentalmente que para su desarrollo se necesita plena libertad y autonomía, aceptando el especial comportamiento de un organismo de tan particular integración que, por otra parte, no es exclusivo de esta época de inconformismo y de enormes problemas sociales y económicos sino que ha sido característica de ella a través de los tiempos. Claro está que ese reclamo debe acompañarse actuando con responsabilidad, trabajando con ahínco y hasta con sacrificio muchas veces, como puede pedirse a quienes integran un organismo que, como sucede en todos los órdenes de la enseñanza, plantea su mayor anhelo en darse totalmente para el beneficio del país, considerando como premio suficiente el tener conciencia de cumplir con su deber.



NADIE SOMETIDO A LA SERVIDUMBRE

Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre; la esclavitud y la trata de esclavos estarán prohibidas en todas sus formas. Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.

Artículos 4 y 5 de la Declaración
Universal de los Derechos del Hombre

acerca de los profesionales del uruguay

CARLOS A. MOURIGAN

I. PROFESIONALES Y CLASES SOCIALES

Los profesionales entre los intelectuales.

De nuestra sociedad, de su intelectualidad en la más amplia acepción, incumbe al sector técnico-profesional: la integración más inmediatamente eficaz de la cultura al medio.

Entiéndase que con esto no decimos que la actividad de ese sector sea la más importante. Es indudable que las modalidades artísticas, literarias y más especulativas de acción de los demás intelectuales, tienen su efectividad a través de la formación y modificación de la conciencia, y sólo indirectamente alteran el ser social y natural.

Es también un hecho que las modalidades difusas de la intelectualidad tienden a desaparecer con el desarrollo, y que su gravitación muy importante en las sociedades sub-desarrolladas se da siempre con desmedro de la profundización y la creatividad en lo que a los valores culturales concierne. En cuanto al conocimiento científico, tanto su transmisión como su elaboración y aplicación se llevan a cabo en estructura profesionales. En el caso de los países desarrollados esto se hace por nuevas profesiones y especializaciones; en los países atrasados se cumple compitiéndolo en lo marcos de las profesiones liberales con ligeras variantes y complementaciones. Históricamente es notorio que desde los comienzos de la modernidad se acrecienta el papel de los profesionales en la gestión social. Esto no significa que constituyan un estamento social predominante, su peso no es decisivo ni en la orientación de la producción ni en la política, funcionalmente considerados los profesionales. No lo es en el capitalismo por el entrejuego de los intereses económicos y la naturaleza de la estructura clasista, no lo es en el socialismo porque el poder político articula las diversas orientaciones profesionales según una estrategia global para lograr el óptimo social, a fuer de los casos en que ha sometido por la fuerza a esas orientaciones profesionales por intereses empíricos ocasionales mezquinos.

En los países subdesarrollados esta importancia creciente de las profesiones se da con particulares contradicciones en la realidad, y tergiversada por doctrinas capciosas en lo ideológico. Por una parte, ocurre que las nuevas modalidades de la actividad económica, privada y pública, requieren la incorporación de cuadros profesionales, que los propios designios imperialistas necesitan de ellos para cumplirse. Por otra parte, ocurre que esa actividad hace cada vez más insostenible e impracticable la actividad profesional.

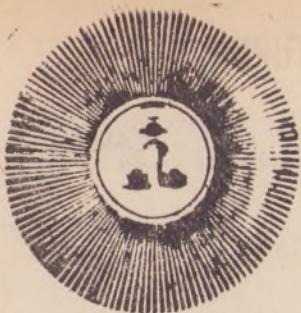
En esta oposición juega un papel alienador la propuesta de ciertos sectores de la burguesía de lograr un cambio de base en nuestras estructuras sociales a través del avance técnico dentro del sistema capitalista, anunciando con ello un papel preponderante para las profesiones, y exigiendo se comience por la modernización de la organización profesional. Calificamos esta concepción de alienadora porque conduce a la supeditación de los intelectuales a la clase dominante, y sesga en provecho de ella una labor que tiene urgencias funcionales contradictorias con el sistema que se trata de mantener.

Esta concepción, que es una variante de las utopías tecnocráticas de los países desarrollados, intenta sesgar la inquietud de los profesionales conscientes por el atraso de sus disciplinas en nuestros países, y por la frustración de sus posibilidades de acción, convirtiéndolos a la colaboración con las clases dominantes y con el imperialismo. De todos modos, la actividad profesional con el marco institucional por el que se estructura, es el aparato por el cual se cumplen las más urgentes funciones sociales de la cultura, tales como: el avance científico y tecnológico, tanto en la indagación como en las aplicaciones prácticas, como la enseñanza y los servicios sociales.

Las contradicciones en que está este sector de nuestra cultura sólo pueden comprenderse radicalmente si se las refiere a la fundamental contradicción de nuestra sociedad. Intentamos apreciar la composición y la situación social de los profesionales, globalmente, con el doble propósito de concurrir a la apreciación de su crítica situación actual, y aclarar en algo la integración de la cultura al medio según las posibilidades básicas de su agente específico.

Los profesionales, un sector social.

Es usual que, excediendo lo general, se defina, a los profesionales como un estrato de la clase media, o como una capa media junto con los demás intelectuales. Tal apreciación tiene predicamento porque coincide con la opinión subjetiva que de si tiene o dice tener la mayoría de los profesionales, y también porque en forma imprecisa aiude a lo más aparente de la mayoría del sector; pero se trata de una inexactitud que conduce a incomprensibilidades de importancia. Se suele incurrir en ella al definirlos según uno o varios de los siguientes criterios. Ya se los clasifica así según sus recursos en dinero, atendiendo a sus remuneraciones formalmente y al



modo de actividad correspondiente: honorarios obtenidos esporádicamente de fuentes diversas en una especialidad en la que se gestiona con autonomía, sueldos cobrados regularmente por una actividad permanente en una empresa u organismo, respecto al cual se está en situación de dependencia, considerando en ambos casos el monto de tales ingresos. O se los caracteriza según su modo de vida y comportamiento. A un número considerable de ellos, el monto de sus remuneraciones y la naturaleza de sus actividades le permiten alternar con las clases más altas, mantener vínculos familiares, de sociabilidad y de trabajo con éstas, y mismo en numerosos casos participar de los beneficios de sus empresas, por todo lo cual toman de éstas muchas pautas de conducta y valoraciones.

Por otra parte, son obvias las diferencias respecto a esas clases, sobremanera en sus posibi-

lidades de independencia económica efectiva y en su poder y predominio en todos los órdenes. Esto les da una encontrada situación intermedia (1). También se llega a lo mismo al tipificar a los profesionales considerando formalmente su función. Si se considera el universalismo y la racionalidad de su rol, el papel que juegan en el trabajo social dividido es intermedio entre los centros de decisión (clases dominantes o grupos que detentan el poder político-social) y los trabajadores restantes; este es un hecho real en torno al cual giran muchos de los conflictos profesionales tanto en el capitalismo como en el socialismo, y que concurre a reforzar su conciencia de sí y su apariencia objetiva como un estamento medio (2).

Baste señalar solamente la confusión dogmática de ciertos marxistas que transfieren a nuestra sociedad directamente, siguiendo un poco todo lo anterior, la caracterización de los intelectuales en el socialismo al capitalismo. Y quede indicada como seudo-crítica la posición burguesa que, consciente de la heterogeneidad de los profesionales, y sabedora de las insuficiencias de los mencionados criterios, los considera, junto con los demás intelectuales, como una categoría ambigua.

En nuestra sociedad los profesionales constituyen *un sector* que abarca elementos de los más diversos estratos sociales, de los niveles superiores de las clases altas a los inferiores de las clases medias, según la clasificación burguesa, o de la gran burguesía hasta las capas medias, según la más precisa caracterización del marxismo (3).

Hay en nuestro país actualmente, en ejercicio, unos 35.000 cuadros profesionales, considerando a los docentes junto con los universitarios y con los formados en escuelas especiales (4). Si observamos la extracción social de los profesionales (5), y tenemos en cuenta que por la profesión el estatuto social originario es mantenido por lo menos, cuando no hay promoción, podemos hacer el siguiente deslinde aproximado: un 37,5% pertenece a la burguesía llamada grande y media, consideradas en conjunto (de este grupo un 6,7% es de los estratos superiores y un 30,8% de los demás); el restante 63,5% pertenece a la pequeña burguesía y capas medias, consideradas también en conjunto (porcentaje que se dividiría en un 37% para los estratos superiores y un 26,1% para los inferiores).

Pero estas distinciones no son más que un primer paso para tener una idea de las posibilidades de gravitación del sector, aunque sirven ya para probar genéricamente lo falso que es considerar a los profesionales como clase o capa media. No obstante los porcentajes podrían inducir a error en tal sentido, ya que numéricamente la mayoría pertenece a la pequeña burguesía y a las capas medias.

Si se observa la composición social en las diferentes profesiones aparece que la burguesía (grande y media) predomina en las que se aplican principalmente a las actividades económicas más importantes para el mantenimiento del sistema en su básica estructura actual; mientras que la

pequeña burguesía y las capas medias predominan en las actividades que no tienen tal poder de decisión; de donde ..., cualitativamente considerado el sector, el papel socialmente fundamental lo desempeña el sector minoritario y superior. Esto se confirma cuando se observa la cantidad de los profesionales en relación con el papel de las profesiones en nuestra sociedad.

Sólo una cuarta parte de los profesionales puede tener que ver en su actividad, en forma relativamente directa, con el proceso material de la producción. Todavía, dentro de éstos, no todos están en relación creadora con el trabajo concreto, muchos de ellos actúan como organizadores de la producción, y el sistema de ésta hace que esa labor sea, al mismo tiempo (con relativa independencia de la voluntad individual), de ajuste de la explotación. Agréguese que los abogados, contadores, procuradores y escribanos son alrededor de otra cuarta parte, y que su relación con el proceso de la producción, por fuerza de las instituciones sociales e independientemente de sus personales intenciones, suele ser para asegurar la explotación capitalista, el éxito en la competencia, y el funcionamiento de los engranajes de dominio y especulación. La mitad restante sólo está relacionada muy indirectamente con el proceso material de la producción.

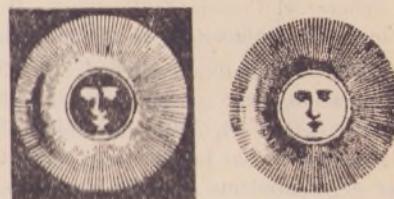
Con respecto a los medios de producción las relaciones de los profesionales son muy variadas. Una minoría situada en posición social superior los posee, pero no por su trabajo específico sino por su extracción social y sus alianzas familiares; la gran mayoría carece de ellos. Dicha minoría percibe su parte de la riqueza social, en montos cuantiosos, como beneficio directo de la explotación capitalista. A la mayor parte, la riqueza social les llega en forma de sueldos y participación en las ganancias, y también (aunque con menos frecuencia que antes) en forma de pagos ocasionales por actuaciones distintas; es lo usual que estas tres formas de recibir sus haberes se den conjuntamente.

La gran mayoría de los profesionales ha pasado a la categoría de asalariados en las tres últimas décadas. Para los de los estratos superiores, la percepción de un sueldo, regularmente no es decisiva para su subsistencia, obviamente; pero el poder y el prestigio e influencia que derivan de la vinculación permanente a una institución privada o pública, son importantes para el dominio y lucha en la competencia.

También son importantes para la burguesía media que por los vínculos particularistas derivados de esa situación, asciende. En los estratos inferiores ocurre otro tanto, pero con la diferencia de que el sueldo es vital para su subsistencia. El monto de los ingresos de los profesionales de la burguesía media permite a éstos alternar con las capas superiores de su clase, y ocasionalmente participar en sus empresas como accionistas secundarios, llevando un modo de vida afín. El monto de lo percibido por la pequeña burguesía y capas medias es, en muchos casos tal, que les permite un modo de vida imitativo del de

sus capas superiores, aunque esto cada vez con más dificultad. Son estos aspectos comunes del modo de vida, unidos a las diferencias sentidas de nivel en las costumbres y en la capacitación, así como la función intermedia entre los designios de las clases dominantes (presentados con apariencias de necesidades del régimen en general) y la situación y papel de la clase inferior, lo que lleva a la auto-identificación subjetiva de los profesionales como clase media, y es esto también lo que genera la convicción de la necesidad de aunarse en la burguesía.

(Seguirá Profesionales y Actividad Económica).



NOTAS

(1) Es de observar cómo teorías, en la de la revolución de los grecos, y ciertas concepciones al estilo Comunista, que enfatizan al exceso el papel de los técnicos, tienden a reforzar las afinidades con las clases dominantes, y a presentar un utópico futuro de predominio para esas clases medias, con el objetivo práctico de que se plieguen más a los intereses oligárquicos.

(2) Este carácter intermedio se presenta más marcado en los países avanzados. En los países desarrollados, para el caso de los trabajadores técnicos, vinculados a una alta industrialización, las diferencias se dan con una gradación menos nítida.

(3) Nos referimos a la clasificación utilizada en nuestro medio de clase alta, media y baja, cada una con un estrato superior y otro inferior; y a la que manejan nuestros marxistas de una gran burguesía integrada por latifundistas y capitalistas anti-nacionales, entreguistas, y por industriales golpeados por la crisis pero conciliadores, una burguesía nacional, una pequeña burguesía, capas medias, proletariado y campesinado. En otra parte de este texto indicaremos las reservas que puede merecer esta última clasificación, particularmente en lo atingente a la capas medias, especialmente importantes para nuestro tema.

(4) Según el IV Censo de población, de 1963, entre profesionales, técnicos y ocupaciones afines, habría unas 60.500 personas. Nuestra cifra es mucho menor porque considera los profesionales en ejercicio, no incluye a trabajadores con cierto grado de calificación simplemente, y dentro de los tenidos en cuenta trata de descontar las duplicaciones. La estimación se basa en las estadísticas universitarias, en los datos de los organismos de enseñanza media y primaria, en los de las cajas de jubilaciones respectivas, confrontando luego con el mencionado censo.

(5) La extracción social es estimada en base a los relevamientos universitarios.

RENDICION DE CUENTAS PARA ENSEÑANZA PRIMARIA

varios pasos atrás

VICTOR BRINDISI

1

Al elaborar el Consejo de Enseñanza Primaria y Normal su proyecto de Presupuesto para el quinquenio 1968-1972, se fijó las siguientes metas:

1º Disminuir en forma gradual los índices de repetidores, estimados en más de un treinta por ciento, como medio de evitar extraedad y su consecuencia directa la deserción, vale decir el egreso del alumno sin terminar el ciclo escolar, aún en aquellos casos en que su permanencia en la matrícula alcanza o supera los seis años. Con ello se procuró aumentar el rendimiento del sistema y disminuir los costos al reducir la permanencia del alumno en la matrícula.

2º En lo referente al Programa de Enseñanza Especial (Atención de atípicos y preescolares) frente a exigencias numéricas que impondrían una extensión inabordable en las condiciones actuales, se ha preferido una política de extensión gradual acompañada de medidas que perfeccionen cualitativamente el servicio.

Para estas metas, y otras, que en general no cambian fundamentalmente el servicio, el Consejo reclamó:

<i>Programas de Funcionamiento</i>	8.815 millones.
<i>Programa de Inversiones</i>	2.803 millones.

En valores absolutos significaba (con el dólar a \$ 85,00)

<i>Funcionamiento</i>	103 millones de dólares
<i>Inversiones</i>	33 " " "

El Parlamento votó, a fines del plazo, primeros días de diciembre:

<i>Inversiones</i>	341 "
<i>Funcionamiento</i>	5.805 millones
<i>Inversiones</i>	341 "

En dólares, a \$ 200, a partir del 6 de noviembre, eran:

<i>Funcionamiento</i>	20 millones dólares
<i>Inversiones</i>	1,7 " "

Significó, en valores absolutos una reducción al 28% en Funcionamiento; y al 5,1% en Inversiones.

Claro que al consumarse el despojo medió la promesa del Pte. de la República, el extinto Gral. Gestido, del Ministro de Hacienda, Dr. Charlone, y de muchos senadores del Partido Colorado (entre otros Fleitas, Pintos, Carrere) de contemplar en la próxima Rendición de Cuentas las justas necesidades de la escuela pública, y de los maestros, a quienes los unía una clara corriente de simpatía.

2

En esta nueva instancia, la cosa es mucho más sencilla. Ya no hay necesidad de prometer para la próxima. Basta con encogerse de hombros, como algunos diputados oficialistas, en actitud de saludar a los deudos del difunto o tener que votar todo el "paquete"

junto, como lo hacen los diputados del partido opositores al gobierno.

Las medidas prontas de seguridad, y la progresiva serie de actitudes tomadas por el Ejecutivo, que resuelve por la vía de decreto las instancias hasta hace poco reservadas a la ley, dan un marco adecuado al insuceso.

Que el Ejecutivo no estudiara las necesidades del servicio, era ya previsible, pero ya ni la propia Cámara se interesa por ello. Se cumplió el requisito de escuchar al Consejo de Primaria en la Comisión, algunos diputados escucharon a los maestros, y ... "bueno, ¡qué se va a hacer!".

Como símbolo de esa desatención: *Todos los recursos para la enseñanza, figuran en un sólo artículo (el Nro. 138 del proyecto del Poder Ejecutivo)*. Significan aumentos porcentuales que nada tienen que ver con las necesidades. En una oportunidad protestamos porque era el Ministro de Hacienda quién elaboraba los recursos para la educación. Seguramente ya ni el Ministro se preocupa de esto. Simplemente algún funcionario de jerarquía aplicará los porcentajes sobre partidas vigentes y nada más.

3

He aquí los números, estableciendo las relaciones entre el presupuesto vigente, lo que otorga el proyecto del Poder Ejecutivo, sancionado en la Cámara de Diputados y actualmente a estudio del Senado, que dispondrá de 45 días para su consideración y el proyecto del Consejo de Enseñanza, elevado el 26 de junio, y que contiene el pedido de lo que a su criterio necesita el organismo.

Entre las aspiraciones del magisterio, con su mentalidad, y lo proyectado por el Consejo, con la suya, existen diferencias. Pero hay que afiliarse a la posibilidad de su estudio y sanción, como única salida.

Las diferencias son tan amplias, numéricamente, entre los dos proyectos, como para poder disipar dudas de cuál será la suerte de la escuela y los maestros.

RUBROS	PARTIDA ACTUAL	EN MILLONES DE PESOS		
		PROYECTO DEL PODER EJECUTIVO	PROYECTO DEL CONSEJO A FAVOR DEL ENSEÑANZA	DIFERENCIA CONSEJO
Sueldos	4.610	5.852	10.615	4.763
Beneficios Sociales	360	976	828	-148
Gastos	815	1.630	3.260	1.630
Déficit Presupuestal equiparación 68)	—	—	1.085	1.085
Pago equiparación 1969	—	—	2.496	2.496
Creaciones cargos año 1969	—	—	898	898
Compensación maestros efectivos de escuelas rurales	—	—	200	200
Seguro Salud	—	—	—	200
Equipamiento Institutos	—	—	200	—
Normales una sola vez	—	50	50	—
TOTAL DIFERENCIA ENTRE CONSEJO Y PODER EJECUTIVO		—	11.124	—

Qué significan esos números, en cada uno de los aspectos del presupuesto de Primaria:

1. — CREACIONES DE CARGOS.

El Consejo prevé la creación de 1.001 cargos docentes para el Programa N° 31 (Educación Común) y 348 cargos docentes para el Programa N° 4 (Enseñanza Especial).

Total creaciones año 1969 1.349 cargos

El Poder Ejecutivo, que crea en su proyecto más de 1.000 cargos de policías, ignora la necesidad de creación de cargos de maestros.

Total de creaciones año 1969 (R. de C.) .. 0 cargo

2. — PARTIDA DE GASTOS.

El Consejo de Enseñanza prevé la cuadruplicación de la actual partida de 815 millones. Con ello, según sus propias declaraciones, apenas si alcanza a actualizar los costos de 1967. Dice el Consejo:

“El banco “Varela”, cuyo costo en 1967 era de \$ 998.00 se cotiza actualmente en \$ 3.950.00. Un armario que se cotizaba en \$ 1.787.00, se cotiza actualmente en \$ 7.300.00. La mesa de jardinera pasó de \$ 399 a \$ 2.250.00. El cuaderno de 24 hojas adquirido en la última licitación a \$ 1.18 pasó a costar \$ 7.60”.

El Poder Ejecutivo plantea la duplicación de la actual partida.

3. — SUELDOS.

El Consejo de Enseñanza calcula un aumento del 130% sobre los sueldos, estimativo del crecimiento del costo de vida en el actual año. Incorpora en el proyecto los recursos para pagar la diferencia por equiparación del actual año (885 millones) y el incremento para el año próximo (2.035 millones).

El Poder Ejecutivo establece un aumento del 30% sobre los sueldos actuales.

SUELDO DEL MAESTRO DE 1er. GRADO

ACTUAL	PROPUESTO POR EL PODER EJECUTIVO	PROPUESTO POR EL CONSEJO DE ENSEÑANZA
\$ 17.100,00	\$ 22.230,00	\$ 47.380,00

4. — EDIFICACION.

En el Programa de Inversiones el panorama es todavía más negro. Son muy pocas las escuelas que pueden absorber las creaciones de cargos con aulas disponibles. Se tiene que recurrir al recurso de dos clases trabajando en el mismo salón.

En el programa de inversiones del proyecto de Rendición de Cuentas del Poder Ejecutivo, no figura la construcción de un solo local para enseñanza primaria.

La actual partida de 341 millones se componía de dos integrantes: 150 millones de pesos, incluidos en el proyecto original del Poder Ejecutivo; 191 millones de pesos, votados por una sola vez, como Mensaje complementario.

Planteada por los maestros la posibilidad de que se disminuyera la actual partida en esos 194 millones de pesos para 1969, algunos diputados aseguraron que esa partida se mantenía. No la hemos visto.

Por otra parte, a partir del 2º semestre del presente año, se incrementaba en forma importante el producido del Impuesto de Enseñanza Primaria. El Decreto del 28 de junio cerró esta posibilidad al Consejo de Enseñanza, que estimaba en más de 100 millones el producido del 2º semestre.

Las nubes negras que acechan nuestro panorama general, acechan también el de la Escuela Pública.

El gobierno, al atacar las libertades y los derechos fundamentales, golpea también el sistema educativo, al enfrentarlo a una crisis material que lo deteriora.

Consecuentes con una tradición que nos honra, los maestros defendemos, junto a las reivindicaciones de la escuela pública, la causa de la libertad, del respeto a los derechos, de las transformaciones socio-económicas que liberen al país, y a todos sus habitantes, de la crisis que vivimos.

Claro que defender todo eso es ir contra los intereses de los que explotan el país, al igual que a todos los países subdesarrollados del planeta, y es ir contra la casta de privilegiados ("peores americanos", les dijo Artigas) que en connivencia con los extranjeros, conducen al país por el camino del miedo, la violencia, la miseria, la ignorancia. Y claro que contra esos intereses, opuestos a los nuestros, estamos firmes.

RENDICION DE CUENTAS: ESCALA DE AUMENTOS APROBADA POR EL SENADO

SUELDO DE MAESTROS 1er. GRADO

AÑO 1968

AÑO 1969

Antigüedad	Sueldo básico	Progresivo	Total	Aumento 30 % sobre S/básico	Sueldo Total
al iniciarse	17.100	—	17.100	5.130	22.230
5 años	17.600	750	18.350	5.280	22.630
9 "	19.850	1.200	21.050	5.955	27.005
13 "	20.750	1.800	22.550	6.215	28.765
17 "	21.700	2.500	24.200	6.510	30.710
24 "	21.700	5.900	27.600	6.510	34.110

Para calcular el sueldo para los maestros de 2do. Grado, maestros enseñanza especial, maestros directores y maestros inspectores, se debe agregar la diferencia entre la asignación presupuestal del cargo y el del maestro de clase de 1er. grado (17.100), y el 30 % sobre esa diferencia. Para maestros especiales también debe calcularse el 30 % sobre el "Full-Time".

ASIGNACION PRESUPUESTAL

Maestro 2º, jardinera, recuperación	\$ 17.800
Maestros directores 1er. Grado	" 18.300
Maestros directores 2do. Grado	" 19.600
Maestros Directores Escuela de Práctica	" 22.300
Maestros Inspectores de Zona	" 23.600

LA DEUDA

Antigüedad	Sueldo maestro	Sueldo Prof. Sec. Diferencia mensual	Monto todo el año 1968
Al iniciar	17.100	21.032 (1)	51.116
5 años	18.350	22.146 (1)	49.374
9 "	21.050	26.134 (2)	66.092
13 "	22.550	27.662 (3)	66.456
17 "	24.200	29.130 (1)	61.194
24 "	27.600	32.165 (5)	59.345

- (1). incluye una compensación para los Profesores efectivos de \$ 890.00
- (2) id. id. " 1.330.00
- (3) id. id. " 2.000.00
- (4) id. id. " 2.660.00
- (5) id. id. " 3.890.00 x

x = dato aproximado.



BASES DE CONCURSO

La "Revista de la Educación del Pueblo" irá ofreciendo en sucesivas ediciones las BASES DE CONCURSO aprobadas por el C.N.E.P. y N.

Esta simple publicación, a juicio de la Revista no satisfaría completamente los fines perseguidos, si no abriera al maestro la posibilidad de expresar sus críticas y observaciones que tales bases le merezcan.

Con ello sí, la contribución al perfeccionamiento del régimen de concursos puede ser significativa.

OPOSICION PARA PROVEER CARGOS DE MAESTROS DIRECTORES DE PRIMER GRADO, EN ESCUELAS RURALES DEL LITORAL E INTERIOR DEL PAÍS

Art. 1º — El concurso constará de una parte teórica y una parte práctica.

Art. 2º — La parte teórica comprenderá las pruebas escritas siguientes: a) Desarrollo de un tema de Ciencias de la Educación. TIEMPO: tres horas; b) Desarrollo de un tema de Ciencias. TIEMPO: dos horas; c) Consideración de una situación administrativa que requiera la aplicación de disposiciones contenidas en:

I — Capítulo X del Código del Niño

II — Reglamento de provisión de cargos (1º de julio de 1948 y modificaciones posteriores).

III — Reglamento de Comisiones de Fomento (11 de enero de 1942). TIEMPO: una hora.

Art. 3º — Los temas de la parte teórica serán sorteados de la totalidad de los respectivos temarios.

Art. 4º — Las pruebas escritas deben ser ejecutadas con las formalidades de estilo a los efectos de conservar la incógnita; los opositores no firmarán los trabajos, pero sí la tarjeta de identificación.

Art. 5º — Los trabajos escritos serán entregados en sobre cerrado, al Inspector Departamental y Secretario de la Jurisdicción.

Art. 6º — La parte práctica consistirá en el cumplimiento de una actividad docente en una clase de 1º a 4º año en una Escuela Rural. Duración: treinta minutos.

Tiempo de preparación: treinta minutos.

Se permitirá al concursante consultar libros, utilizar el material informativo y didáctico de su pertenencia y el que pueda proporcionar la Dirección de la Escuela donde se realiza la prueba.



Art. 7º — El Tribunal elegirá por mayoría, cinco temas del temario correspondiente, de los cuales uno será tomado del Grupo A y los restantes del Grupo B. Inmediatamente se determinará por sorteo, en presencia de los concursantes, el que se utilizará para cumplir la actividad docente.

Art. 8º — Una vez terminada la intervención de cada grupo en la prueba práctica, el Tribunal considerará la actuación de cada uno de los opositores; en el mismo acto concretará la calificación que otorgue y el resultado se hará conocer inmediatamente a los interesados.

Art. 9º — Las pruebas prácticas se realizarán en grupos de cuatro a seis opositores, según lo entienda el Tribunal, y tendrán lugar en las Escuelas Rurales que indique la Inspección Departamental.

Art. 10º — Los grupos de opositores se integrarán mediante sorteo, que se efectuará por el Inspector Departamental y el Secretario en presencia de los concursantes, labrándose el Acta respectiva.

Art. 11º — Los Tribunales que recibirán las pruebas estarán constituidos por cinco miembros, pudiendo iniciar y continuar la prueba con la presencia de tres de ellos.

Estará presidido con el Inspector Departamental, y en casos de imposibilidad, que deberá ser fundamentada ante el Consejo de Enseñanza, le subrogará el Inspector de Zona que éste designe.

Art. 12º — Los opositores que no se presenten a una de las pruebas quedarán eliminados, automáticamente.

Art. 13º — Se calificarán las pruebas aplicando la escala establecida para juzgar la labor del personal docente, que es la siguiente: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 6.50, 7, 7.50, 8, 8.50, 9, 9.50, 10.

El puntaje de cada una de ellas es el que resulta de aplicar a las calificaciones obtenidas los siguientes coeficientes: Ciencias de la Educación: 1.50. Ciencias: 1. Prueba administrativa: 1, Parte práctica: 2.50.

Art. 14º — El puntaje final de cada concursante se obtendrá sumando los correspondientes a las cuatro pruebas realizadas.

Art. 15º — El despeje de las incógnitas, y la ordenación final de los opositores será efectuada por el Inspector Departamental y Secretario-Tesorero; en presencia del Tribunal, labrándose las Actas respectivas.

Art. 16º — El concurso será de jurisdicción departamental. Al efectuarse el llamado correspondiente, se harán conocer los cargos a proveerse. Los aspirantes podrán inscribirse en más de un departamento, pero en el momento de concursar deberán optar por uno de ellos, donde tendrá que efectuar la prueba práctica que determina el artículo 6º y en el que podrán hacer efectivo los derechos que generen.

Art. 17º — Los concursantes que obtengan un puntaje no inferior a 39.96 podrán optar en efectividad en el orden que les corresponda, por uno de los cargos concursados en la jurisdicción respectiva, perteneciente a las vacantes del año a que corresponde el concurso.

Art. 18º — Los concursantes cualquiera sea el puntaje que hayan obtenido tienen derecho por su orden, hasta tanto entren en vigencia los derechos emanados del próximo concurso, a ocupar interinatos y suplencias en direcciones de escuelas de primer grado, con prioridad a los integrantes de la lista única de concursantes de maestros de primer grado y sin perjuicio de los derechos reconocidos a los maestros efectivos en los apartados I y II del artículo 2º de la reglamentación de 26 de abril de 1955. Los opositores que hubieran obtenido una calificación inferior a 39.96 no podrán ser designados para el desempeño de interinatos y/o suplencias mientras existan concursantes en disponibilidad, con la precipitada o superior calificación.

Art. 19º — Los temarios de estas bases serán renovados por lo menos, cada dos años, y se harán conocer en oportunidad del llamamiento a concurso.

LICENCIAS PARA CONCURSOS

BOL. 3749. ASUNTO 226.

El Consejo Nal. de E. P. y Normal, resuelve:

- 1) Elevase a quince días el máximo anual de licencia a disposición de cada funcionario, a los efectos de rendir exámenes en instituciones oficiales y/o intervenir en Oposiciones dentro del Organismo, sujeto a las siguientes condicionantes:
 - a) Un fraccionamiento máximo de tres veces del total de dicha licencia;
 - b) Un límite de siete días, para hacer uso en cada oportunidad;
- 2) Aclararse que en los quince días establecidos, no se computan los que, en cada caso, le sean necesarios al funcionario para viajar.

Art. 20º — Regirán para estos Concursos, en cuanto no se opongan a estas Bases, las disposiciones del Reglamento General de Concursos aprobado con fecha 11 de enero de 1968.

MERITOS Y OPOSICION PARA PROVEER CARGOS DE MAESTROS DE SEGUNDO GRADO EN ESCUELAS COMUNES

Podrán presentarse los maestros, con dos años de actuación, efectividad de cargo, título de 2º grado o haber cursado la 2º etapa del Curso de Perfeccionamiento, y un promedio de calificación no inferior a 8 en los dos últimos años.

MERITOS

Calificación Docente: (Coef. 5) Se promediarán las calificaciones de los dos últimos años.

Acción Técnico Cultural: (Coef. 3) 1) Colaboración en las Comisiones y Boletines organizados por las autoridades escolares. 2) Libros, proyectos, ensayos y publicaciones en relación con la enseñanza. 3) Conferencias de carácter técnico pedagógico. Otras publicaciones.

Concursos: (coef. 3) Actuación en Concursos que hayan generado efectividad.

Otros Méritos: (Coef. 5) 1) Jerarquía de los cargos. 2) Actuación en obras culturales o sociales en relación con la Escuela Pública y el barrio donde está ubicada. 3) Regularidad en la asistencia. 4) Colaboración en la acción general de la Escuela. 5) Vinculación con alumnos y padres. 6) Otros méritos.

OPOSICION

1ra. Prueba (Teórica) (Coef. 5) Redacción de un trabajo de Ciencias de la Educación elegido por sorteo entre los siguientes temas: 1) La deserción escolar en las clases superiores; factores que la determinan y soluciones aconsejables. 2) Juicio crítico del actual sistema de ingreso a Enseñanza Secundaria y Universidad del Trabajo. 3) La Ficha del Escolar. 4) La formación del futuro ciudadano en el trabajo de las clases superiores de la Enseñanza Primaria. 5) La lectura en 5º y 6º años: fines, orientación y procedimientos.

6) La Enseñanza de Ciencias Naturales en las clases superiores.

2da. Prueba (Práctica) (Coef. 5) Desarrollo de una actividad docente tomada del programa de 5º y 6º años. El Tribunal indicará el tema, el que se dará a conocer al opositor con veinticuatro (24) horas de anticipación a la realización de la prueba.

Duración: 30 minutos.

Se indican a continuación, algunas de las resoluciones del C.N.E.P. y N. que tienen interés para todos los maestros, citándose el número de boletín del Consejo en que se publicaron y la fecha de éste.

REGLAMENTO PARA LA PRÓVISION DE CARGOS DOCENTES POR CONCURSO: Boletín 3761, asunto 1 - 11 de enero de 1968.

REGLAMENTO PARA LA PROVISION DE INTERINATOS Y SUPLENCIAS DE PROFESORES ESPECIALES DE ENSEÑANZA PRIMARIA: Boletín 3735, asunto 78 - 7 de noviembre de 1967.

INTERINATOS Y SUPLENCIAS EN LOS INSTITUTOS NORMALES Ma. S. de Mumar y J. R. Sánchez: Boletín 3794, asunto 227.

LICENCIAS PARA VIAJES DE ESTUDIO: Boletín 3762, 14 de febrero de 1968.

MAESTROS SECRETARIOS EN ESTABLECIMIENTOS DOCENTES DEPENDIENTES DEL C.N.E.P. y N.: Boletín 3746, asunto 195 - 10 de octubre de 1967.
REGLAMENTO DE PERMUTAS DE CARGOS DOCENTES: Boletín 3791, asunto 135 - 2 de Julio de 1968.

EFFECTIVIDAD DE CARGO: Boletín 3731, asunto 151 - 27 de junio de 1967.
Art. 1º: Considérese que un funcionario es efectivo en un cargo desde la fecha en que toma posesión del mismo, luego de haber sido designado por el C.N.E.P. y N.

PROVISION DE SUPLENCIAS E INTERINATOS EN DIRECCIONES DE PRIMER Y SEGUNDO GRADO: Boletín 3622, asunto 200 - 23 de agosto de 1966.

LICENCIAS PARA PARTICIPAR EN CONCURSOS: Boletín 3749, asunto 246 - 23 de febrero de 1968.

REGLAMENTO DE FUNCIONES DEL PERSONAL DE SERVICIO ADSCRIBTO A LAS ESCUELAS PUBLICAS: 7 de agosto de 1956.

CREACION DE CARGOS DE PROFESORES ESPECIALES: Boletín 3777 - Mayo de 1968. (Se crearon 18 cargos en jurisdicción nacional).

CREACION DE CARGOS DE CURSOS PARA ADULTOS: Boletín 3377, asunto 149, mayo de 1968 (Se crearon con destino precario a jurisdicción nacional los cargos que se indican a continuación: 5 de Maestros para C. para Adultos y 20 cargos de Maestros para Cursos para Adultos).

CREACION DE CARGOS DE AUXILIARES DE SERVICIOS: Boletín 3777, asunto 150. (Créanse con destino precario a jurisdicción nacional 111 cargos de auxiliares de servicio de tercera.

CREACION DE SUBDIRECTORES Y SUS FUNCIONES: Circular N° 20 de la Insp. C. Zonal de Montevideo. Las escuelas con más de 700 alumnos tendrán un Subdirector al que le caben algunas funciones en lo técnico docente, en lo cultural y social, pero su actividad predominante es la administrativa.

El Director mantiene su total responsabilidad por lo que se realice en la escuela y es el único que puede firmar los comunicados, informes o formularios que salgan de la escuela por cualquier motivo.

CONCURSOS DE MERITOS. Comunicado de las Inspecciones Regionales.

Se recuerda:

- 1º Que deben adjuntarse la documentación a los capítulos de las respectivas bases.
- 2º Que está absolutamente prohibido agregar documentos oficiales (expedientes, etc.), pudiendo agregarse copia fiel de los mismos.



"EDUCADORES DEL MUNDO". — Acabamos de recibir el N° 30 de la revista "Educadores del Mundo", fundada y dirigida por el maestro chileno Crisólogo Gatica, extraordinario combatiente por la unidad del magisterio continental y mundial y gran amigo de los educadores uruguayos.

La Revista de la Educación del Pueblo recibe en canje esta buena publicación que refleja no sólo la problemática educativa chilena sino continental y la pone a disposición de los educadores del Uruguay.

Sobre educación en Colombia, Argentina, Chile, Hungría, Checoslovaquia; sobre temas de actualidad y cuestiones pedagógicas, escri-

ben Adolberto Carvajal, Miguel Campos, Olídrich Stron, Tito Ramos Francisco de la Fuente, Carlos Maldonado, R. Sotocornil, A. Rubilar, Humberto Elgueta y Jorge Espinoza.

"EDUCACION POPULAR". — Nos ha llegado el N° 33 de este grato periódico argentino que dirigen Luis F. Iglesias y Rosa G. de Falco y que reúne educadores de la importancia de Berta P. de Braslavsky, Telma Reca, Marta Samatán, Juan R. Nervi, Alberto Fesquet y otros, tan bien conocidos y apreciados en el ambiente educativo de nuestro país sobre el que han ejercido indudable y positiva influencia.

Hacemos llegar a los amigos de "Educación Popular", antiguos y queridos compañeros en la tarea de defender y desarrollar la enseñanza democrática auténtica en las difíciles condiciones americanas, nuestro saludo, nuestra admiración por su trabajo y nuestro mejor augurio de éxito, un éxito siempre común.

Le ofrecemos:

2 PASAJES A EUROPA ó \$ 150.000.oo EN EFECTIVO

1. Usted nos presta \$ 3.000.oo.
 2. Nosotros se los devolvemos por sorteos trimestrales, en dinero o en libros, a partir de marzo.
 3. Usted participa como beneficiario en la adjudicación de 2 PASAJES A EUROPA o la suma de \$ 150.000.oo, a realizar con la última lotería de diciembre de 1968.
 4. Nosotros adquirimos bienes destinados a ediciones para maestros y para niños y a trabajos de imprenta para la escuela.
- USTED CONTRIBUYE. — USTED NOS APORTE UN CONTRIBUYENTE.
 - NOSOTROS RETRIBUIMOS SU APORTE Y PRODUCIMOS.
 - ES UNA OBRA DE BIEN COMUN.

Cooperativa Editorial
"Unión del Magisterio"

**PROFESIONALES AMIGOS
DE LA ESCUELA PUBLICA**

Los profesionales, cuyos anuncios se incluyen en las páginas de la "Revista de la Educación del Pueblo" contribuyen a su aparición:

- 1º Para estimular la defensa de nuestra educación popular, laica y democrática, promoviendo su extensión y calificación.
- 2º Para expresar bajo esta forma de retribución su reconocimiento a la Escuela Vareliana.

RODOLFO TISCORNIA

Médico

Cerro Largo 1093

HUGO CARLOS SACCHI

Médico Ginecólogo Obstetra

Agraciada 2911

Dr. JORGE BRUNO

Odontólogo

8 de Octubre 3831

ROBERTO PRADA MIRALDI

Arquitecto

LUIS E. VIDART

Odontólogo

ELINA LARRONDO FAVRIN

Odontóloga

Bogotá 4031

Dr. FERMIN FERREIRA

Médico Reumatólogo

Maldonado 1365

DONACION

Dr. LUIS OLIVERA

Odontólogo

Paraguay 1382 P. 3º

LUIS IDIONDO

Cirujano

Juan Ortiz 3216

Tel. 5 28 30

MARIO CORREA PINTOS

Odontólogo

Soriano 1255 esq. Yi

Tel. 7 56 16

DONACION

NORBERTO

KLANG

CESAR NICOLETTI

Escríbano

Las Piedras

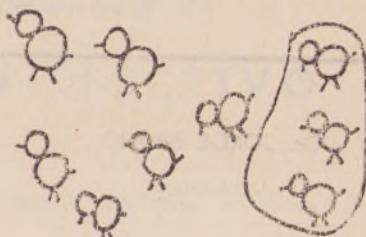
INGENIEROS CIVILES

Canelones 995

12.

$$9 - 6 = 3$$

Faltan 3 pollitos



TRES TEMAS DE MATEMATICA

- PERIMETRO Y AREA: por Leda Basso de Cerruti
 - PROBLEMAS DE 2º AÑO: por Olga De Marco de Wirgman
 - LA DIVISION POR 2 CIFRAS: por Amneris Romelli
- Y ASPECTOS DE LA TEORIA MATEMATICA DE LA MEDIDA
por el Dr. Jorge Lewowicz

UN TOMO EDITADO POR:

Cooperativa Editorial "Unión del Magisterio"

OFICINAS: SAN JOSE 1125 - Teléf. 9 72 47
MONTEVIDEO — URUGUAY



EDUCACION Y ARTES VISUALES

Publicación trimestral

Distribuidor: "BEST SELLER" - GALERIAS YAGUARON

Reuniones Mensuales

Seminarios de Capacitación

Publicación de Diapositivas

tengo abono Cufe
tengo seguridad total
tengo seguro Cufe

ABONO C.U.F.E.

para su T.V.

Cubre totalmente
el funcionamiento
de su T.V.

**ABONO
C.U.F.E.
SEGURIDAD
C.U.F.E.**

Con repuestos originales



TELS. 9 17 86 - 9 42 96 - 98 55 14

Presentando este anuncio Ud. obtendrá
INSPECCION INICIAL GRATIS PARA SU T.V.

Barraca

PALERMO

S. A.

MATERIALES

DE

CONSTRUCCION

CENTRAL:

General Flores 3180

Tel. 2 41 93

SUCURSALES:

• En FLORIDA:

José E. Rodó 468

• En SHANGRILA:

Av. Italia Km. 18 y 1/2.

FIDEOS



"nidos" de
COCIMENTO
RAPIDO



imprenta
NORTE

IMPRESION DE:

- LIBROS
- REVISTAS
- PERIODICOS
- BOLETINES

TRABAJOS
COMERCIALES
EN GENERAL

Cerro Largo 1678-80
T. 40 10 05

ADHESION

OTACI URUGUAYA

Licuadoras y Enceradoras

UNA INDUSTRIA ADECUADA A LAS NECESIDADES URUGUAYAS

MARCHA

EL SEMANARIO DE LATINOAMERICA

Casilla de Correo N° 170

Rincón 577 - Tel. 58 51 90

MONTEVIDEO

URUGUAY

1868

1968

18 de Setiembre

**EL MOVIMIENTO
NACIONAL
DE APOYO Y DEFENSA
DE LA
ESCUELA PUBLICA**

trabaja por
el desarrollo de la enseñanza
democrática
siguiendo el camino de la
SOCIEDAD DE AMIGOS DE LA EDUCACION
POPULAR

**Padres de alumnos y maestros
unidos por
los objetivos varelianos
a la altura de la época**

Obras publicadas

"EL NIÑO Y LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA"

Por Jesualdo

Ausentismo, deserción, escolarización. Un vasto y profundo problema común a toda América, en un prolífico y documentado informe de Jesualdo.

"VARELA - 19 DE MARZO 1967"

Trabajos de Reina Reyes, Jesualdo, Elsa Gatti, Diógenes de Giorgi, Gladys Méndez de Rojas y Martha Demarchi de Mila, sobre la vida, la obra y el ideario del Reformador.

"POESIA - RITMO"

Por Olga Montero y Sara Larocca

Selección de poesía hispanoamericana con inclusión de autores uruguayos modernos.

"LECTURA I"

Por Selmar Balbi y Julio Condon

Selección de obras de autores nacionales, americanos y españoles según el programa de 1er. año de la Universidad del Trabajo y Resumen Gramatical.

"CON EL VIENTO SUR" (Poemas)

Por Luis Neira

"LA SECA Y OTROS RELATOS"

Por Nora Castro

"UNA MIRADA FIRME Y GRIS COMO EL ACERO"

(Poemas)

Por Carlos Chassale

"CALENDARIO ESCOLAR" 1968

Un instrumento para el trabajo diario del maestro: disposiciones, fechas del calendario oficial del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal.

"EL TALLER EN LA ESCUELA"

Por Judith Balbi de Amaro y
María Teresa Mañana de Monteiro

Un texto imprescindible para los alumnos de 1º y 2º año de Corte y Confeccción de las Escuelas Industriales y de los Cursos de Adultos de Primaria.

"PLANES" (Sugerencias para su desarrollo coordinado) 3^a edición en 1 tomo

"EL 1er. AÑO"

Por Martha Anfossi de Guarino

Resumen de una experiencia concreta en materia de aprendizaje, que ha merecido la recomendación del cuerpo inspectivo.

"TRES TEMAS DE MATEMÁTICA"

Por Dr. Jorge Lewowicz, Olga De Marco de Wirgman,
Leda Basso de Cerruti y Amneris Romelli

Problemas para 2º Año. Áreas. División por dos cifras.
Concepto sobre la medida.

