

“Los orientales habían jurado en lo hondo de su corazón un odio irreconciliable, un odio eterno, a toda clase de tiranía”.

JOSE 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 Rodríguez / 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:** Buronecarrocio. — **CLISES:** Fotomecánica “Lugli”. — **IMPRESION:** Imprenta I.M.C.O. — **DIAGRAMADO:** Nestor
Raúl Acosta.

editorial

el 1969 que nace



En momentos en que comenzamos a escribir estas palabras, Radio Ariel, portavoz del Gobierno, anuncia que el Presidente no piensa mostrar signo alguno de debilidad, por lo que las Medidas Prontas de Seguridad no serán levantadas.

No obstante la evidente relatividad de las Medidas, tanto como la ostentosa "fuerza" del Presidente, la torpe proclama está condicionando todos los "auguri" de ritual, por cuanto las fiestas tradicionales se vivirán sin la normalidad institucional que pide el pueblo, y a la pobreza franciscana de las mesas navideñas y de las alforjas de los Reyes Magos, se les seguirá imponiendo el ingrediente de la inseguridad y el temor, de mayor inseguridad y mayor miedo por el futuro que nos aguarda.

Pero esto no nos impedirá formular los rituales buenos deseos para el año que se inicia a nuestro pueblo, a nuestros alumnos; a nuestros colegas, y entregarles el santo y seña de García Lorca, la tarea principal de la hora. Vigilar y luchar:

Luna tendida
marinero en pie.

Que sean nuestras casas
como barcos.

Ni nos gusta regodearnos con la predicción de calamidades y el solo lado negro de las cosas, ni ilusionar con el espejismo de un futuro próximo redimido por el sacrificio de todo un pueblo. No es nuestra tarea. Nuestra tarea es ayudar a construir ese futuro y por lo tanto sólo con verdad nos podemos mover.

Las MPS mantenidas hoy contra viento y marea, significan que el propósito oculto de las clases dominantes personificadas en el Consejo de Ministros con evidencia sin par, es acostumbrar al pueblo a un régimen gorila sin declararlo tal, cometiendo las mayores arbitrariedades al margen de la Ley Fundamental y aun de esta ley de las Medidas, porque es el método clásico del imperialismo aunque enguantado y graduado; el del neo-colonialismo de la Alianza para el Progreso, del garrote usado con buenas maneras.

Nunca frontera alguna ha sido en consecuencia más frágil que esta que transitamos de 1968 a 1969. Nunca más incierto y más pobre el futuro inmediato para el pueblo y sus niños y sus maestros y sus profesores y su escuela.

Mientras la mesa de los terratenientes se tiende sobre 5.000 millones de regalía de la "congelación" que exceptuará a los latifundistas; mientras los nuevos billetes de \$ 10.000 alfombran la banca de Peirano Facio que los parlamentarios en mayoría no quieren investigar y los apartamentos de lujo que construye y negocia la Empresa Pintos Rizzo, el Parlamento vota la COPRIN bajo la amenaza de la pérdida de bancas, con su 383, sus autos "baratos". Y la COPRIN se traduce en dos puntos:

- * Congelación de salarios, desocupación, necesidades, hambre.
- * Represión violenta contra el movimiento sindical, vale decir la mayoría del pueblo.

En una escuela de La Teja se acaba de hacer una rápida encuesta por los maestros:

INGRESOS MENSUALES	Porcentaje	Porcentaje acumulativo
Menos de \$ 3.000	16%	—
De \$ 3.000 a \$ 5.000	18%	34%
De \$ 5.000 a \$ 10.000	23%	57%
De \$ 10.000 a \$ 20.000	30%	87%
De \$ 20.000 a \$ 30.000	9%	96%
Más de \$ 30.000	4%	100%

El 87% de los hogares estudiados por la Escuela 148 —en la Capital de la República!— tienen ingresos inferiores a \$ 20.000, cuando la Estadística Oficial supera la barrera de los \$ 50.000 mensuales como costo de vida de una fami-



lia de cuatro personas, menos de la mitad de lo imprescindible.

¡Por eso hay escuelas con seis clases de 1er. año y dos clases de 6º año! Este es el contenido de la COPRIN para la enseñanza, lo que el PLAN VARELA no podrá superar jamás.

Pero la COPRIN no es sólo para el obrero y su familia: Un maestro que ganaba \$ 17.000 irá a ganar \$ 23.000. También menos de la mitad de lo imprescindible.

He ahí el fondo de las Medidas Prontas de Seguridad, el origen de la firmeza presidencial, la política del F. M. I.

Hace años ya, los maestros señalaron el propósito del F. M. I. de hacer economías con la Enseñanza. Con los sueldos, con los gastos, con los maestros y profesores, con los niños y los jóvenes. Es un plan siniestro de destrucción de nuestra cultura popular.

Detrás de los cientos de millones que el ministro de la dictadura de Terra debe a los maestros y a la Escuela. De los cientos de millones que debe a la Universidad. De los cientos de millones que debe a E. Secundaria y la Universidad del Trabajo, aparece la consigna del F. M. I. "ECONOMIAS EN LA ENSEÑANZA".

Por eso, esto también es la Comisión de Precios e Ingresos (y de persecución sindical): En un pequeño sector de la ciudad, las escuelas 57, 103, 58, 112, 177 y 126, de los distritos pobres entre los pobres, son prácticamente inhabitables. El material de Enseñanza de 1968 llegó a muchas de estas Escuelas en Octubre. Este año no hubo ropa para los niños, a veces una pieza de crea, y un par de zapatos para cada 10 niños.

Hay muchas clases con más de 40, 50 y 60 alumnos. El Consejo de Enseñanza pidió 1348 cargos para 1969 y se votaron apenas 400.

Por eso señala el Director de una Escuela Industrial en este mismo número, que la enorme mayoría de sus alumnos alcanza un rendimiento ni aproximadamente normal.

Desde luego que estos son apenas índices de la política que el gobierno ha definido en los hechos de este modo:

Prebendas al latifundio y la gran banca; negociados en congelación de precios, congelación mentida. Congelación sí, efectiva, de salarios y sueldos.

Ataque múltiple a la Universidad, prisión de educadores y apaleamiento y gaseo de maestros por la Republicana y Metropolitana.

Asesinato de Estudiantes.

Odio a la cultura popular:

"CUANDO OIGO LA PALABRA CULTURA, SACO MI REVOLVER."

Tal el orden social que el Presidente de la República aspira a volver permanente.

Tal la dirección de su política.

Indudablemente, sin embargo, la verdad nos obliga a señalar con un gesto inflexible, como lo hace la realidad, la complicidad vergonzosa de los partidos y grupos que en una época supieron enfrentar la dictadura terrista y aprendieron a vencerla, su connivencia con la Asociación Rural, la Federación Rural, la Cámara de Comercio, la Cámara de

Industrias, la Cámara Mercantil, la Asociación de Bancos, la patronal de los medios de comunicación, etc. los más encanados intereses antipopulares.

En esta línea, cómo se alejan las vanas ilusiones de una vuelta a los buenos tiempos, los de la pobreza en paz y libertad (ni tanto ni tan poco) con que les gusta adormecerse a buenos sectores de la pequeño-burguesía y en particular de la educación. Cómo cada día más claro queda al descubierto el chantaje del "pórtense bien y nosotros también seremos buenos con ustedes", al tiempo que sobre los cadáveres de los jóvenes héroes la justicia libera al asesino y el gobierno condecora a los torturadores!

"E PUR SI MUOVE".

Y sin embargo se mueve.

A nadie se le oculta que la gente, el gran pueblo sencillo, el todopoderoso, está mirando la realidad con nuevos ojos. Los hechos no constituyen ya meros hechos, por terribles que sean. Se van transformando en síntomas, en señales, en consignas. En índices de nuevos hechos a venir, en inteligencia lúcida de la historia y del papel que juegan los hombres y las clases en su proceso.

Un muchacho asesinado a mansalva y una Suprema Corte que absuelve al asesino es un hecho en sí mismo monstruoso.

Un diario cerrado, una central obrera clausurada, un educador preso, son hechos en sí mismos inadmisibles en la vida uruguaya.

No pueden responderse con un alzamiento de hombres, con una puerta cerrada a la calle, con un apartamiento o una reclusión, ni menos con el mezquino repudio ruin a la juventud que combate.

A esta hora, todo el mundo sabe más o menos conscientemente, que como en las crecidas de los ríos, todos seremos arrastrados por el torrente de los acontecimientos.

Y en lo mejor del pueblo, en lo más puro (y el gobierno debe saberlo cuando amenaza con su fuerza y su virilidad), está forjándose algo muy valioso. Se está forjando el templo humano, el temple indestructible.

De todos modos, las clases dominantes empujadas por el imperialismo han precipitado al Uruguay a lo irreversible. Y lo irreversible es la transformación, para mantener lo mejor que tenemos, para ser idénticos a nosotros mismos, a nuestro más fiel perfil nacional.

Por eso, sin desconocer los peligros inmediatos, los sufrimientos y la pena, no podemos sino mirar el futuro —y no lejano— con optimismo y alegría.

Nuestro punto de apoyo es el hombre. Los hombres. El pueblo. La conciencia humana. Nuestra fe en la condición humana.

Desde cada puesto, por todos los caminos, a fortalecer la fe uruguaya en las libertades democráticas, a preservarlas e imponerlas, hoy sobre el cimiento de la sociedad nueva y justa que los tiempos reclaman.

S. B.



anotaciones sobre idioma y soberanía

JESUALDO

Cuando Rubén Darío en su poema "Los cisnes" (de *Cantos de vida y esperanza*), les lanza (a los cisnes) su grito advertidor preguntando si "tantos millones de hombres hablaremos inglés", está nada menos que planteando el núcleo del problema del idioma de los pueblos —de cada pueblo— en relación con la soberanía de los mismos. Pues implícito en el interrogante están los elementos que caracterizan el aspecto ideológico y político del asunto.

Y afirmamos esto porque Darío antes de esta advertencia, en el verso anterior, ya ha dado la clave de su intención al preguntar si "seremos entregados a los bárbaros fieros" (bárbaros fieros que, como se comprenderá, siguen siendo los mismos ahora que los denunciados por él, entonces); de modo que su pregunta con ser lírica (y hecha a los cisnes), es tan política que no puede serlo más. Y como es fácil advertir, lo que nos está señalando no es el hecho de la grande y necesaria cultura idiomática de los pueblos, tan valiosa para el mejor entendimiento internacional y la más alta y rápida superación de los pueblos en su cultura; ni tampoco la ideal aspiración de una lengua universalizadora en una sociedad futura (socialista o la que fuere) que rodee la tierra con sus vocablos y ritmos idénticos —y no sólo poéticos—, para todos los hombres, en una tal vez inconsciente propaganda *esperantística*, no. Darío nos está señalando algo mucho más importante y grave. Primero, que nuestro idioma —el de toda nuestra América ibérica o latina— está en peligro, que hay quienes pretenden imponernos otro idioma, extraño al nuestro y que tal cosa no es solamente un peligro poético; segundo, que quienes pretenden tal escarnio ideológico, son los imperialistas conquistadores para poder, justamente, consumar nuestra conquista (en lo material y espiritual) definitiva, sin lo cual, como se ha dicho por algún historiador, no hay conquista posible, sino sólo transitorio sometimiento; y tercero, que en esto ya nuestra historia ha sido harto enfática con el ejemplo de la suplantación, y que, por lo tanto, su propósito es también alertarnos sobre ese peligro en vías de repetirse: el de que los

conquistadores nos conquistaron cuando lograron suplantar en nosotros, aborígenes, los valores *espirituales* de uso —entre ellos la propia habla— tradicionales de nuestro pueblo, esos valores que nos dan el ser y el estar, que son nuestro limo y oro, como lo hicieron los españoles en su tiempo con los pueblos indígenas y sus cientos de lenguas autóctonas en América.

Sobre estos peligros más de uno de los precursores o constructores americanos nos lo advirtieron también en sus oportunidades, como, luminosamente, lo hizo Martí: "*¡A qué adquirir una lengua si se ha de perturbar la mente y quitarle la raíz de su corazón?*"; concepto que radicalizaba aún más cuando se trataba de becados a los Estados Unidos en donde a menudo más que a otra cosa se dedicaban a envenenar el agua que ha de beber el joven: "*¿Aprender inglés —agregaba concreto— para volver como un pedante al pueblo, y como un extraño a su casa, o como enemigo de su pueblo y de su casa?*"

Y en esto no queremos ver limitación de tipo cultural en cuanto a tan útil instrumento, como son los idiomas, que en Martí no la había, sino prevención y alerta a pueblos ingenuos y sanos, si confiados, como hay en los versos de Darío. En Martí hay anuncio de cautela para el uso de las armas de dos filos, que no por tal razón hemos de abjurar de su uso.

En efecto, el idioma (medio de comunicación verbal de las personas), que por ser medio de comunicación de los hombres se convierte en la condición indispensable del lenguaje (ésta, forma especial de relación entre los hombres) —como así se definen científicamente estos dos elementos del segundo sistema de señales de la realidad—, el que si no existiera, la comunicación por medio del lenguaje sería imposible; el idioma, repetimos, aparece en el trabajo conjunto de los hombres, como analizan los psicólogos Smirnov y demás.

"Las necesidades de unir sus actos y dirigirnos hacia la resolución de una tarea común obliga a la gente a elaborar un sistema de sonidos vocales que sea general y a denominar del mismo modo los

fenómenos y procesos de la realidad que tienen igual significado para todos los que toman parte en la producción. Trasmitiéndose de unos a otros y de unas generaciones a otras, este sistema que sirve para generalizar, fijar y transmitir la experiencia, se enriquece y perfecciona cada vez más bajo la influencia de la experiencia social y se hace más amplio, formando al fin un idioma constante de la sociedad... Los hombres perciben las palabras igual que otros fenómenos de la realidad en que viven como estímulos que actúan sobre los órganos de los sentidos. Sin embargo, la particularidad del idioma está en que transmite en forma de sonidos el reflejo en la gente de otros fenómenos, comunica los resultados del conocimiento de la realidad. Existiendo en forma de fenómeno material, el idioma al mismo tiempo transmite los conocimientos, los conceptos y los pensamientos del hombre que encierran en sí fenómenos ideales: manifestaciones de la conciencia social..."

Es así, el idioma —y resulta un tanto obvio señalarlo pero queremos hacerlo desde nuestro punto de vista ideológico— un instrumento fundamental de concientización —valga el barbarismo— de los pueblos (de los individuos), superado el concepto separatista de los idealistas (que desunen la conciencia del lenguaje para poder presentar aquélla como algo independiente de la materia), pues, "de hecho, sólo el lenguaje permite a la conciencia, al pensamiento, reflejar la realidad objetiva (el idioma es un *fenómeno objetivo*, enseña la ciencia materialista, lo que quiere decir que siendo "un producto creado por la sociedad existe independientemente de los hombres aislados"). El lenguaje —se agrega— "es la sola *materia natural, del pensamiento*", y a no ser por la pura abstracción idealista se puede separar esta "materia natural" (el pensamiento) del lenguaje.

Por otra parte, ya ha sido igualmente bien sustanciado por el materialismo marxista, el carácter de fenómeno social del lenguaje (el signo verbal del idioma que es lo que nos interesa aquí), estrechamente ligado al pensamiento, pues como definieran Marx y Engels en su tiempo, el lenguaje es la realidad inmediata del pensamiento, la conciencia real, práctica; pensamiento que sin el lenguaje no podría ni existir ni desarrollarse. Marx decía concretamente: "El lenguaje es la realidad inmediata del pensamiento". Los psicólogos Smirnov y otros, a su vez, sostienen que "el sujeto percibe libros aislados, animales aislados, plantas aisladas, pero piensa sobre los libros *en general*, piensa sobre los animales *en general*, piensa sobre las plan-

tas en general que no son objetos de percepción. La extensión de aquello sobre lo que se piensa es mayor que la extensión de lo que se percibe. Pensando por medio de la palabra se puede alcanzar aquello que en general es innaccesible a la percepción y a la representación". Y Lenin resume: "La representación no puede abarcar el movimiento en general; por ejemplo, no abarca el movimiento con una velocidad de 300.000 kms. por segundo. Pero el pensamiento lo debe abarcar y lo abarca".

Nos detenemos en estas reiteraciones (conocidas por todos ustedes, sin duda) con el ánimo de que pongamos de pie en su estatura la fuerza convincente de este argumento del idioma como instrumento de creación de realidades; de concientización de hechos, ideas y conductas; de su valor indiscutible en los procesos de cambios, en especial urgentes y como insustituible arma de dominio y asimilación de situaciones nuevas en los planteamientos sociales que impugnan verdades aceptadas, de presión para la aceptación de conceptos nuevos, ajenos, a menudo al más sencillo examen de la razón razonante.

Pero todavía, en este breve análisis de generalidades (y más allá de cualquier preocupación por el lenguaje mímico, o de los sordomudos, fuera de la licencia lingüística que no se refiere a excepciones), y que nos son necesarias en el correr de este examen, debemos deslindar un último problema que a menudo ha sido confundido incluso por marxistas, pero que algunas precisiones, en su tiempo, le devolvieron a su lugar correctamente, entre las cuales el cuestionario que un grupo de "camaradas jóvenes" le presentaron a Stalin sobre las relaciones del marxismo y la lingüística. Su contestación, a pesar de que no era lingüista —aunque sí político— dejó claramente especificado algunos aspectos que —creemos— no ofrecen ya dudas en cuanto a la legitimidad de su enfoque. Se trata, en primer término, de si el idioma es una superestructura sobre la base, cosa que Stalin negó rotundamente, abundando en explicaciones de su negativa.

Desde luego que por su misma naturaleza, "el lenguaje no tiene carácter de clase —como reconoce el marxismo-leninismo— sino que sirve al conjunto de la sociedad, como medio de comunicación entre los hombres cualquiera sea la clase a que pertenezcan. El lenguaje es, en cierto modo, indiferente a clases", aunque se reconozca, por el contrario, que "las clases están lejos de ser indiferentes al lenguaje". De otro modo no se explicaría su afán en dominarlo, en a menudo diferenciarlo como expresión de particularización propia, incluso en crearse dialectos y jergas "de clase" (no los dialectos territoriales, bien entendido, que sirven a las masas populares, tienen su sistema gramatical y su léxico fundamental), *lenguajes de salón*, etc., que

no alcanzan a ser idiomas porque no poseen esos caracteres de los que disfrutan incluso los dialectos, que acabamos de señalar, sino que los toman del idioma nacional. Además de esa carencia, "tienen una esfera estrecha de circulación" entre las demás clases, no resultando, por todo ello, válido para la generalidad de los hombres, sino para grupos y en determinadas circunstancias, como así hay que entenderlo, y se ha clarificado desde los creadores de la teoría marxista, en adelante. Así las expresiones de Marx en cuanto al idioma que usa la burguesía, emporcado por su propia jerga de mercaderes; o las de Engels referidas a la clase obrera de Inglaterra; como de igual modo las referencias de Lafargue a la "lengua de la nobleza" o de "la aristocracia" y de las "jergas de las distintas capas de la sociedad", definitivamente aclarados, desde el citado opúsculo hasta nuestros días.

De modo que "confundir lenguaje y superestructura, es cometer un grave error. Contrariamente a la superestructura que está ligada indirectamente, por intermedio de la base, el lenguaje está ligado a la producción de una manera directa, y no sólo a la producción sino a cualquier otra actividad humana. De este modo, el vocabulario de un idioma se halla en estado de transformación casi ininterrumpido..." como advierten Rosental y Piudin. Tampoco se puede olvidar —ni desbarrar— en cuanto a que el idioma es "ajeno a todo pasaje brusco de una calidad a otra", porque "su especificidad lo impide". Un pasaje de clase determinará, en todo caso, sobre la base antigua nacional del idioma, un enriquecimiento, un crecimiento idiomático, en el sentido de que completa con un gran número de nuevas palabras y expresiones "nacidas en virtud del surgimiento de una nueva producción" socialista o de la naturaleza que fuere, y además "en virtud del desarrollo de la técnica y de la ciencia", pero no otra cosa.

En el informe aludido se señala que las particularidades específicas de la superestructura consisten en que ésta sirve a la sociedad con ideas políticas, jurídicas, estéticas y otras y crea para la sociedad las correspondientes instituciones políticas, jurídicas y otras y que las particularidades específicas del idioma, en cambio, sirven a la sociedad "como medio de relación entre los hombres, como medio de cambio de ideas en la sociedad, como medio que permite a los hombres comprenderse mutuamente y organizar el trabajo conjunto en todas las esferas de la actividad humana, tanto en la esfera de la producción, como en la esfera de las relaciones económicas, tanto en la esfera de la política, como en la esfera de la cultura, tanto en la vida social como en la vida cotidiana", todas cuyas particularidades tipifican a su vez a una ciencia independiente que es la lingüística... En una palabra, como contestaría ampliatoriamente Stalin a la Krashén-

nikova, el idioma no es base ni superestructura.

Además: aunque el idioma es de todas las clases, sirve para todas las clases del pueblo, ha sido creado "por los esfuerzos de centenares de generaciones", no para satisfacer las necesidades de una sola clase sino de la sociedad entera, es un instrumento que, manejado por todos los materiales existentes (y en especial los modernos) con todo el arte de que estas clases son capaces de hacerlo, se convierte en una terrible arma de dominación y de sujeción. Si no fue creado para el oficio exclusivo de una clase sobre las demás, al igual que otros instrumentos de la superestructura (la máquina, por ejemplo, como se ha hecho notar), produce efectos distintos según quien lo utilice: si el capitalismo o el socialismo. Y desde este sentido, que se hace indistinto en uso y poder, es que el idioma adquiere verdadera relevancia; como la tiene la unidad del idioma y su libre desarrollo, que se transforma en una de las más importantes condiciones "de una circulación mercantil realmente libre y amplia, que responda al capitalismo moderno, de una agrupación libre y amplia de la población en todas las diversas clases"; como, por último, de "estrecha ligazón del mercado con todo propietario, grande o pequeño, con todo vendedor y comprador", como señalara Lenin en su trabajo sobre el derecho de las naciones y la autodeterminación.

Y viendo de nuevo a nuestro punto de partida en andas del poema de Darío, no es difícil advertir, entonces, la enorme importancia que tiene el idioma (y por ende el lenguaje) en el mantenimiento de la soberanía de las naciones y la preocupación por su pérdida que le grita el nicaragüense a sus cisnes, si en todo caso no a sus contemporáneos latino-americanos. Unidas —dependientes— las instituciones y organizaciones estatales, por ser valores de la superestructura, a su base económica, todos los instrumentos que sirvan para ligar estas dependencias de estructura a superestructura, que sirvan para hacer marchar por los carriles de sus vehículos comunicadores, que ajusten el mejor funcionamiento en sus términos y esencias más precisas, cobran una inusitada importancia. Y los conquistadores lo saben de antaño, pues en sus preocupaciones máximas, cuando conquistan, el dominio del idioma de los nativos por sus auxiliares y la imposición del idioma de la conquista a sus sometidos, han formado, forman, entre sus fundamentales trabajos.

Así procedieron todos los conquistadores en el mundo. Así procedieron en nuestro continente los rudos hispanos que traían consigo verdaderos ejércitos de lingüistas o lenguaraces y que fueron como piedras siliares de sus trabajos invasores: un Sahagún puede resumir el nombre de los cientos que vinieron a la Nueva España. Y esto por saber bien lo que afirma Mai-

rena: que no hay más lengua viva que la lengua en que se vive y se piensa —sea o no la materna—, y que de las demás debemos contentarnos con su conocimiento **externo**, gramatical y literario.

Sin embargo, hasta podría parecer un contrasentido el que nos preocupara el hecho de que la extensión de una lengua extraña a la nacional en un país, en el nuestro concretamente, pudiera ser objeto de problema (y hasta grave) en relación con nuestro destino de pueblo soberano. Más bien podría preocupar sí, el que nos encerráramos dentro de los límites de nuestro idioma, amurallados contra toda influencia exterior, a la defensiva del hábito nuevo que aporta elementos al día, necesarios para que nuestra lengua no se enquiste, como se enquistaban las lenguas de los pueblos sin contacto con otras civilizaciones. Por otra parte, las corrientes nuevas, modernas, siempre han tratado de eliminar en lo posible las barreras que nos impidan el más amplio comercio humano en los ramos de la cultura, empequeñezcan o limiten nuestras ansias de universalidad de estos bienes que han servido al común esfuerzo de superar nuestras afinidades distanciadas con otros pueblos de la tierra. Lo natural parecería, entonces, que nuestra lucha tendiera más bien a la búsqueda de una lengua universal, un idioma que fuera común a todos los pueblos, tal como sueñan algunos idealistas con lenguas de cultivo como el esperanto, que por encima de nacionalidades o clases, tratan de elaborar ese instrumento de uso común, independiente, que sirva a la consigna de fraternidad internacional, al menos para el entenderse genérico. Pero en tal caso quizás otros debieran haber sido los puntos de partida que nos debiéramos haber propuesto en relación a idioma y soberanía. Como por ejemplo: ¿Es o no, una aspiración de todos los hombres del mundo llegar a un idioma universal que sirva para ligarnos más estrechamente en nuestros problemas y aspiraciones comunes (común a la mayoría, se entiende)? ¿Es ésta una ilusión, una utopía, un ideal inalcanzable o posible, o simplemente una "divina locura" como diría Erasmo? ¿Llegaríamos, con un cambio social —en lo económico-político— a esta posibilidad? ¿En qué sentido (hasta dónde y cómo) el idioma puede ser utilizado para *cambiar* una sociedad y suplantarla por otra, transformar unos valores establecidos en otros exigidos: o al revés, hasta dónde el idioma puede ser una trinchera para defender las características nacionales de un territorio y hacerlo *permanecer* en el tiempo como una entidad soberana?

¿Quiere todo lo planteado decir: esta nuestra preocupación por actualizar el espíritu del poema de Darío, es porque los pueblos siempre seguirán separados por sus idiomas, amurallados detrás de los signos no tan convencionales —si específicos— de cada idioma, según sus leyes propias e

intransferibles? No nos animamos a decir que esta es la verdad, pero tampoco nos cerramos —no se cierra nuestra ideología— a la posibilidad de evolución de este problema en otro tipo de sociedad universal. Porque “*es preciso saber distinguir la evolución y la acción recíproca de los idiomas en una sociedad como la que existirá después de la victoria del socialismo en escala mundial*” —apuntan Rosental y Piudin—... *La ausencia de clases explotadoras, de naciones oprimidas y naciones opresoras, el acercamiento y la colaboración entre las naciones, la abolición de la política tendiente a ahogar y a asimilar los idiomas, todo ello tendrá como consecuencia el enriquecimiento mutuo de centenares de lenguas nacionales, que darán nacimiento a otras zonales, que, a su vez se irán fusionando en una sola lengua internacional formada por los mejores elementos de las naciones y zonas...*”

En una palabra, ¿llegaríamos, en cuanto a la formación de una lengua universal, única, a la predicción de Marx en cuanto a la nacional: “*la concentración de los dialectos en un idioma nacional único condicionada por la concentración económica y política*”? Es posible que en un repaso histórico tenga argumentos en pro y en contra para esta afirmación de Marx. Pero el problema es demasiado serio y arduo para no adoptar otra actitud que la de una gran cautela y librarlo a la discusión general.

Eso sí, no cuesta nada soñar con hipótesis. La lengua única, universal, podría existir, pues, el día en que el idioma dejará de ser un instrumento de penetración conquistadora (en algún sentido), dejará de servir para inculcar el predominio de los valores espirituales y materiales de un pueblo sobre otro. Y esto nos parece ya limitar con lo imposible. Porque aún desapareciendo el fenómeno social —capitalismo— que, desde nuestro punto de vista, en cuanto es un bien privado controlado por una clase todavía en una parte del mundo, es bien difícil que pueblos con ideologías determinadas por largos procesos históricos —por no decir *necesidades*—, que serán las que diferencien entonces a las naciones, se avengan a este internacionalismo lingüístico, siendo como es la lengua la vida misma, el alma de la vida misma de los pueblos. De cualquier modo el interrogante anterior no es ocioso. Y hasta bien pudiera ser que el final del poema de Darío, con el que comenzamos estos apuntes y en donde los cisnes contestan los interrogantes del poeta: “*Y un cisne negro, dijo: "La noche anuncia el día". / Y uno blanco: "¡La aurora es inmortal, la aurora / es inmortal!"*” Y el poeta termina: “*¡Oh tierras de sol y armonía, / aún guarda la Esperanza la caja de Pandora!"*” ... bien pudiera ser que las sorpresas de esta caja de Pandora, son las que desconoce, y aún le esperan, al imperialismo en América Latina.

problemas de la enseñanza del lenguaje en las escuelas primarias de la zona fronteriza con el Brasil

Montevideo, Agosto 11 de 1967.

Sr. Presidente del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal,
Dr. Oscar Schiaffarino
Presente.

De mi mayor consideración:

Eleo a los efectos de su consideración y estudio un planteamiento sobre "PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS DE LA ZONA FRONTERIZA CON EL BRASIL".

Mucho agradecería, que si este planteamiento fuera aprobado, se distribuyera a los Señores Consejeros para su conocimiento.

Saludo a usted muy atte.

ELOISA GARCIA ETCHEGOYEN DE LORENZO
Consejero

GENERALIDADES

1º) Es bien conocido el hecho de que la Enseñanza Primaria encuentra dificultades extraordinarias en las zonas de la frontera con el Brasil, sobre todo en el Departamento de Rivera. Estas dificultades, que determinan un número sumamente elevado de repetidores, y que incide desfavorablemente en la integración de los niños "fronterizos" en la sociedad, ha sido ya objeto de constante preocupación por parte de las autoridades de Enseñanza Primaria. Hasta donde yo sepa, sin embargo, esta preocupación no ha dado todo el resultado apetecido, ya que el problema subsiste y con mucha intensidad.

2º) En los últimos lustros, el profesor Rona ha hecho numerosas investigaciones acerca del dialecto "fronterizo" y su incidencia en la mencionada zona. Los resultados de sus investigaciones fueron publicados sólo en parte, pero de ellos resulta muy claro que en el norte de nuestro país tenemos una población de habla no-es-





pañola, descendiente de numerosas generaciones de inmigrantes brasileños. Ha podido determinar inclusive que los pobladores de origen portugués llegaron a esta zona *antes* que los pobladores de origen español. Los actuales habitantes de la zona, sobre todo en las áreas rurales, hablan un dialecto que no concuerda naturalmente con el portugués literario y tampoco con el español literario, pero que desde el punto de vista técnico del lingüista debe considerarse como dialecto del portugués, no del español. Por consiguiente, llega a la conclusión de que se trata de niños luso-hablantes, no hispano hablantes.

3º) No cree que en su mayoría se trate de un problema de afasia, dislexia o similar, ya que este tipo de problema es de origen psicológico y, por tanto, individual, y no se explicaría que en las escuelas de un determinado departamento del Uruguay se produjera en una proporción varias veces superior a su ocurrencia en los demás departamentos del país, y en los demás países del mundo. Por otra parte, el examen de las dificultades que suelen encontrarse en las escuelas primarias del norte, no permite encontrar un denominador común entre todos ellos (como sería por ej. la falta de direccionalidad) y en cambio es muy fácil encontrar un común denominador entre todos estos problemas desde el punto de vista fonológico. Por lo tanto, entiende que las soluciones deben buscarse sobre la base de que el sistema fonológico que los niños traen a la escuela no es un sistema fonológico español, sino portugués.

4º) Existen dos técnicas de enseñar una len-

gua: la metodología de la enseñanza de la lengua materna, y la metodología de la enseñanza de una segunda lengua. La primera tiene como objetivo el darle al niño a conocer formas más cultas de la misma lengua, mientras que la segunda requiere una *reinterpretación* de todo el bagaje lingüístico que el niño trae a la escuela. Hay una amplia y extensa bibliografía mundial acerca de las diferencias entre estos dos métodos. A su juicio, los problemas de la enseñanza de las escuelas primarias de las zonas fronterizas se origina en el hecho de que se aplica la primera metodología, esto es, la metodología de la enseñanza de la lengua materna, en la suposición de que los niños fronterizos son hispano-hablantes natos. En realidad el español es para ellos una segunda lengua, que debería ser enseñada con la metodología correspondiente.

5º) Es un hecho ya universalmente adquirido por la ciencia lingüística, confirmado entre otros por el Congreso Latinoamericano Indigenista de Pátzcuaro, que la alfabetización, o sea la enseñanza de la lectura y escritura, sólo es eficaz cuando se hace en la lengua materna. Si se quiere enseñar otra lengua, primero tiene que hacerse la alfabetización en la lengua materna y sólo después pasar a la enseñanza de la segunda. *Aplicando este principio a nuestra región fronteriza, diríamos que en las escuelas de los departamentos fronterizos debería enseñarse primero la lectura y la escritura en portugués, pasándose de inmediato a la enseñanza del español con la metodología de la enseñanza de las segundas lenguas.* (subrayado de la dirección.)

APLICACION CONCRETA DE ESTOS PRINCIPIOS:

1º) Entiendo que, para resolver los problemas que presenta la enseñanza primaria en los departamentos fronterizos, habría que explotar las posibilidades de aplicar concretamente los principios que acaban de esbozarse conjuntamente con las investigaciones y enfoques del Centro de Lectura de Rivera. Para ello, sería necesario primero hacer experimentos, preferentemente en áreas rurales del Departamento de Rivera. Estos experimentos podrían consistir en la aplicación de un plan diferencial durante uno o dos años: se elegirían seis escuelas del Departamento, preferentemente vecinas entre sí, de manera que se pueda tratar de una comunidad rural virtualmente homogénea. De estas seis escuelas, en dos se seguiría enseñando con los procedimientos actuales, o sea con la metodología de la enseñanza de segundas lenguas: en otras palabras, se enseñaría una segunda lengua al niño aún no alfabetizado. En las dos escuelas restantes, se podría proceder a una enseñanza bilingüe, o sea que se haría primero la *alfabetización en idioma portugués*, y después se enseñaría el castellano a los niños ya alfabetizados en su idioma materno. De esta manera, cada grupo de dos escuelas serviría como control para los resultados obtenidos en los otros dos grupos.

2º) Propuesta del Profesor Rona:

"Para poner en práctica este ensayo,首先要 se necesitaría contar con un grupo de maestros especialmente entrenados. El entrenamiento especial tendría que consistir, (a) en la enseñanza de la teoría lingüística, (b) en la enseñanza de la metodología de segundas lenguas y (c) en la

enseñanza del portugués literario del Brasil. Creemos que, si se eligen maestros que ya conozcan de antemano la lengua portuguesa, aunque en una forma no perfecta, bastaría un año para sólo su entrenamiento especial. El Departamento de Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias podría ocuparse de dirigir este entrenamiento especial, si el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal otorgara a estos maestros una licencia de un año y una beca par costear su traslado a Montevideo y sus gastos de estancia en esta ciudad. Considero que un año lectivo sería suficiente para completar el entrenamiento especial; pero sería necesario que este Departamento pudiera intervenir en la selección de los postulados.

3º) Una alternativa sería realizar esta experiencia, no en un área rural, sino en escuelas suburbanas de la ciudad de Rivera o en poblaciones menores del Departamento. Me parece más conveniente realizarla en un área rural puesto que en las ciudades, grandes y pequeñas, además de los habitantes verdaderamente luso-hablantes, existe también cierta cantidad de habitantes bilingües, mientras que la campaña es virtualmente del todo luso-hablante. Por esta razón opino que lo óptimo sería realizar la experiencia en un área rural; pero podrían existir otras consideraciones a tomar en cuenta, como por ejemplo, la disponibilidad de maestros, la división de la población escolar en grados, la convivencia o no convivencia de algunos realmente no alfabetizados con otros que ya han aprendido a leer y a escribir con otros métodos, etc. Por todas estas razones, creo que las autoridades de Enseñanza Primaria estarían en mejores condiciones que yo para juzgar cual es el lugar conveniente para la realización de la experiencia.

4º) En varias oportunidades he tenido ocasión de conversar sobre este tema con el Inspector Regional de Enseñanza Primaria de la ciudad de Rivera y con Directores de varias escuelas de ese Departamento. Al parecer, todos ellos estarían muy entusiasmados con este experimento. De todos modos, creo sería muy conveniente canalizar la colaboración entre Enseñanza Primaria y el Departamento de Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias, a los fines de este proyecto, a través de la Inspección Regional de Enseñanza Primaria en la ciudad de Rivera.

5º) Una vez realizada la experiencia durante un año o dos (creo que serían preferibles dos), se necesitaría cierto tiempo para evaluar los resultados obtenidos y elaborar un informe completo acerca de las posibilidades de éxito de la aplicación de este sistema en mayor escala. Por lo tanto, creo que el proyecto entero llevaría cuatro años: 1968 para el entrenamiento especial de los maestros; 1969 y 1970 para la realización de la experiencia; y 1971 para la elaboración de un análisis minucioso de los resultados obtenidos y de las posibilidades de aplicación. Si éstas últimas son favorables, se podría poner en práctica el mismo plan en escala mucho más amplia a partir del año 1972 inclusive".

Agosto 11 de 1967.



constancia

C.N.E.P.Y N.

PARA EL ACTA DE LA SESION DEL 2 DE JULIO DE 1968 RELACIONADO CON EL REPARTIDO N° 738

La Consejero Eloísa García Etchegoyen de Lorenzo, plantea en el Repartido 738, la posición del profesor Rona, quien ha investigado el dialecto "fronterizo" y su incidencia en la zona, agregando más adelante que "hay dos técnicas para enseñar una lengua: la metodología de la enseñanza de la lengua materna y la de la enseñanza de una segunda lengua".

Que la enseñanza de la lectura y la escritura sólo es eficaz cuando se hace en lengua materna.

En base a esto pide la Sra. Consejero de Lorenzo, que: "En escuelas de departamentos fronterizos debería enseñarse primero la lectura y escritura en portugués, pasándose de inmediato a la enseñanza del español como segunda lengua". No puedo aceptar ni compartir esta posición, y si como se dijo en Sala de Sesiones, Inspectores y Maestros, consultados al respecto, lo aceptan, creo, sin lugar a dudas, que algo debe estar fallando en nuestra enseñanza en esas zonas; pero que no es precisamente el idioma.

Me formé en la frontera, descendiente por línea materna y paterna de portugueses y en ningún momento lo hablé, ni se me permitió una sola palabra en portugués en la escuela que concurri, y lo viví en la experiencia de cientos de hombres y mujeres que desde la frontera han llegado a la Capital a continuar sus estudios.

Pero hay algo más y es mucho más grave, no me interesa desde luego lo que en una sesión se dijo pasa en Europa, porque es un capítulo especial, que no tiene relación con ésto, y es consecuencia de la post-guerra; generalmente me interesa, sí, y mucho, el que quienes debemos defender nuestra nacionalidad y formar conciencia sobre lo que es y qué significa, salgamos afirmando que el español es "nuestra segunda lengua en toda la frontera", porque en el norte de nuestro país, se dice en el Repartido 738, tenemos una población de habla no española, descendiente de numerosas generaciones de inmigrantes brasileños, y que los niños de esa zona son: LUSO-HABLANTES, no HISPANO-HABLANTES.

Vengo de la frontera y la visito con frecuencia. Me pregunto qué ha pasado para que nuestros niños no hablen español, cuando antes, hace unos años atrás, con comunicaciones deficitarias, sin todos los medios de difusión actuales, nuestros niños hablaban español.

Reconozco que se conoce el portugués, mejor, un dialecto, en toda nuestra frontera. ¿Por qué en vez de aceptar ésto, no se busca un camino para enseñar el portugués fuera del horario escolar, como se hace con algunos idiomas en nuestras escuelas públicas de la capital? Porque eso sí, no tengo inconveniente en acompañarlo con mi voto; pero este planteo no puedo votarlo, porque al hacerlo estaría traicionando algo que todos debemos mirar como lo máspreciado que nos dejó la madre patria y es precisamente su idioma.

Lamento que este Consejo vote el proyecto para realizar esta experiencia en varias escuelas de la frontera, porque está desvirtuando la función de nuestros maestros.

Dra. ELECTICIA VASCONCELLOS.

proyecto complementario

C.N.E.P.Y N.

PROYECTO COMPLEMENTARIO

(Repartido 738)

Estudiadas las posibilidades de la puesta en práctica de las experiencias metodológicas referentes a la enseñanza de la lectura y escritura en la zona fronteriza con el Brasil, contenidas en la segunda parte del planteamiento mencionado (Repartido 738), propongo realizar el experimento en seis escuelas de un área rural del Departamento de Rivera, lo más lejos posible de los núcleos urbanos, y lo más cerca posible entre sí. Estas seis escuelas se dividirían en tres grupos de dos y en cada grupo se aplicaría un método de enseñanza diferente, conforme a los lineamientos de la propuesta del 11 de agosto de 1967, sirviendo cada grupo de dos como núcleo de control para los otros grupos.

Creo también que el experimento debería realizarse en un cuatrienio dividido en tres etapas: 1968 para la preparación de los maestros especiales, 1969 y 1970 para el experimento en si, y 1971 para el análisis y evaluación de los resultados y, en caso de comprobarse que el resultado ha sido positivo, estudiar la aplicación del método más conveniente, en gran escala.

Por lo tanto, no creo que sea útil en este momento referirme detalladamente al problema de la selección de las escuelas u otros problemas vinculados con el plan experimental, sino que me he limitado a estudiar los detalles de lo que habría que hacer en el año 1968. Más tarde, presentará un informe complementario referente a los aspectos ulteriores del plan.

PREPARACION DE LOS MATERIALES

Durante el año en curso, y mientras se realice el adiestramiento especial de los maestros, el Centro Experimental de Rivera preparará con el asesoramiento del Dpto. de Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias, las cartillas especiales y demás materiales que deberán usarse en los años experimentales 1969/70.

SELECCION DE MAESTROS

Se necesitarían para el plan experimental en total 6 maestros, uno para cada escuela en que se haría el experimento. Sin embargo, en vista de la posibilidad de fracasos o deserciones durante su adiestramiento, propongo que el mismo se inicie con un grupo de 12 maestros, en vez de 6. Esta duplicación no representaría de nin-

gún modo una pérdida para Primaria, ya que aquellos maestros que reciban el adiestramiento especial y no trabajen en las escuelas elegidas de todos modos podrán ser sumamente útiles, ya sea para enseñar Lingüística en los Institutos Normales de la zona fronteriza, o bien para trabajar en el Centro Experimental de Rivera dada su capacitación especial.

Propongo pues, con la mayor urgencia posible (desde que los cursos ya han comenzado en todas las instituciones donde se haría su adiestramiento) se llame a aspiraciones entre el magisterio de los Departamentos fronterizos (Salto, Artigas, Rivera y Cerro Largo), para recibir el adiestramiento especial que describiré más adelante.

Sería preciso, a mi entender, advertir en el llamado a aspiraciones, que los maestros seleccionados deberían firmar contrato con el Consejo en el sentido de comprometerse a completar su adiestramiento y ocupar los cargos que se les asignen en los años 1969-70 en la escuela rural que el Consejo considere conveniente, quedando después en libertad para desempeñar cualquier otra tarea. Esto lo creo fundamental, para evitar la posibilidad de que algún candidato reciba un adiestramiento especial, costeado por el Consejo, que después utilice para otros fines.

Propongo que las bases para el llamado a aspiraciones sean las siguientes:

- 1) Edad entre 25 y 35 años.
- 2) Experiencia docente en 1º y/o 2º año durante un mínimo de 3 años en escuelas rurales, o de 5 años en cualquier tipo de escuela.
- 3) Conocimiento del portugués y/o del dialecto fronterizo.
- 4) Se tomaría en cuenta la escolaridad obtenida durante sus estudios normales y calificaciones de inspección.

ADIESTRAMIENTO ESPECIAL

Entiendo que el adiestramiento especial debería comenzar de inmediato, y extenderse hasta el mes de febrero de 1969. Se compondría básicamente de cuatro puntos: Lingüística básica, Idioma portugués, Dialectología del "fronterizo" y Didáctica. Estos cuatro puntos se podrían desarrollar en la siguiente forma:

- A) En la Facultad de Humanidades y Ciencias de Montevideo, los maestros tomarían en el

año académico de 1968 los cursos de Lingüística General (Profesor José Pedro Rona) y de Extensión de Lengua Española (el mismo profesor). Si entra en vigencia en este año el nuevo plan de estudios propuesto en la Facultad, el curso de Extensión quedaría a cargo de otro profesor, y el Profesor Rona dictaría un Curso de Teoría Básica de la Gramática. En este caso, los maestros tomarían los tres cursos.

B) En el Instituto de Cultura Uruguayo-Brasileño, tomarían un curso de Gramática Portuguesa en el año lectivo de 1968. Se determinaría, de común acuerdo con la Dirección de ese Instituto, qué año les correspondería tomar. Existe también la posibilidad de que ese Instituto organice para ellos un curso especial.

C) En el Instituto de Estudios Superiores de Montevideo, el Profesor Rona dedicaría a la dialectología del "fronterizo", por este año todo el Seminario de la Dialectología que dirige allí. Esta actividad comprendería clases sobre el dialecto fronterizo, trabajo práctico de análisis lingüístico (fonético, fonológico, gramatical y léxico) de grabaciones de fronterizo que suministraría el Centro Experimental de Rivera, y estudios dirigidos en dialectología general. Al mismo tiempo se harían dos clases semanales en el Seminario, sólo para estos alumnos, de Fonética General y Transcripción en Alfabeto Fonético, que tomaría a su cargo la Profesora Myriam Minarrieta, colaboradora permanente del Seminario-riverense de origen y conocedora del "fronterizo".

D) También dentro del marco de dicho Seminario, se podría invitar al Profesor Dr. Heinrich Bunse, Director del Departamento de Filología de la Universidad Federal de Río Grande del Sur (Porto Alegre) e investigador del dialecto fronterizo del lado brasileño, para que trabaje con los alumnos durante un mes sobre el fronterizo del lado brasileño, sobre los problemas de ortografía que se presentan en la zona fronteriza brasileña, y sobre la relación entre el portugués culto riograndense y el fronterizo.

E) En cuanto a la parte didáctica, entendemos que estos maestros deberían recibir un curso especial de Didáctica Remedial, para mejorar sus conocimientos en este terreno. Este curso podría dictarse en el año lectivo de 1968, en el Instituto Magisterial de Estudios Superiores en Montevideo, y podría estar a cargo de un especialista que enviaría el Centro Experimental de Rivera. El envío de este especialista podría ser aprovechado por el I.M.S. para que en el curso intervengan también otros alumnos.

F) Terminado el año lectivo de 1968, los alumnos regresarían de Montevideo a sus lugares de origen por un mes, y se les becaría para concurrir al 3er. Instituto Lingüístico Interamericano que, por coincidencia, tendrá lugar en Sao Paulo en enero de 1969. Allí harían cursos intensivos de un mes, en Gramática Portuguesa (Profesor Joaquín Mattoso, Câmara Jr. de Río de Janeiro) en Gramática Contrastiva Hispano-Portuguesa (Profesor Aryon D. Rodriguez, de Río de Janeiro), en Teoría del Bilingüismo (Profesor Robert A. Hall, de Cornell University), y en Lingüística Aplicada a Segundas Lenguas (o

sea Didáctica de Lenguas Extranjeras, a cargo del Profesor Francisco Gómez de Matos, de São Paulo).

En resumen, durante el año lectivo de 1968 tendrían que asistir en Montevideo a 15 horas de clases semanales, que involucrarían naturalmente otras tantas horas para el estudio domiciliario, y deberían hacer 10 horas semanales de estudio dirigido (por el Prof. Rona) consistente en la discusión, entre ellos, de bibliografía indicada por el Profesor. Esto significa un total de 40 horas semanales de labor obligatoria, o sea 8 horas diarias. En São Paulo, deberían tomar 4 horas de clase diarias, con otras tantas de repaso domiciliario, con exámenes finales.

Al cabo de estas actividades, poseerían un adiestramiento completo y de nivel superior.

CONSIDERACIONES PRESUPUESTALES

Para que le Consejo pueda estimar el costo de este experimento hago las siguientes puntuaciones:

1) Cada uno de los maestros seleccionados estaría en Montevideo cobrando su sueldo y eximido de sus tareas habituales.

2) Durante el año de adiestramiento, aconsejo que a cada uno de ellos se les pague un complemento (p. ej. equiparación al sueldo de un Director con una antigüedad que al Consejo le parezca razonable) por dos razones: primero, porque es evidente que cuesta más vivir en Montevideo que en una ciudad fronteriza, y particularmente, si el candidato reside habitualmente con su cónyuge o con sus padres, y, en segundo término, porque no creo conveniente que la selección de candidatos tenga que depender de circunstancias ajenas a la aptitud, como sucedería si sólo aquellos pudieran presentar su aspiración, que tengan una posición económica holgada.

3) Los cursos en la Facultad de Humanidades y en el Instituto de Estudios Superiores son completamente gratuitos, y el Dpto. de Lingüística cree poder conseguir que el Instituto de Cultura Uruguayo-Brasileño tampoco cobre. Por consiguiente, los cursos no significarían ningún gasto.

4) El especialista del Centro Experimental de Rivera quedaría simplemente liberado de sus tareas habituales.

5) Por consiguiente, las únicas erogaciones conectadas con el adiestramiento en Montevideo, serían las equiparaciones de sueldos de los alumnos, un sueldo para el Prof. Myriam Minarrieta desde abril hasta octubre inclusive (puesto que haría tareas que normalmente no hace en el Seminario del Instituto de Estudios Superiores), pudiendo calcularse este sueldo en aproximadamente \$ 3.000.00 mensuales, o sea un total de \$ 21.000.00 y la contratación del Dr. Heinrich Bunse por un mes, que esperamos pueda conseguirse con un gasto total de \$ 50.000.00 a \$ 60.000.00.

6) En cuanto al 3er. Instituto Lingüístico Interamericano, el Dpto. de Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de Montevideo se compromete a obtener la exoneración de matrícula. Por consiguiente, todo el gasto se reduciría a doce pasajes en autobús desde una ciudad fronteriza de São Paulo y regreso, y una asignación suficiente para vivir un mes allí.

CONTRABANDISTAS

JULIO DA ROSA

Con los vientos del Este, las aguas de la Merín irrumpen Río Yaguarón arriba y Rincón de Ramírez afuera; los del norte y el oeste las arrean de vuelta hacia rumbos opuestos.

De este flujo y reflujo longitudinal de aguas, vive pendiente una considerable masa humana a través de la cual se produce otro flujo y reflujo; éste a lo ancho y empujado por los vientos más sutiles, aunque no menos poderosos, de la cotización monetaria de una y otra márgenes. Para ellos van o vienen las olas de un permanente tráfico de mercaderías, cuyo empuje nadie hasta ahora ha conseguido impedir definitivamente. Yaguarón de aquel lado, Río Branco de éste, constituyen algo así como dos sustancias en permanente ósmosis a través de aquella membrana de aguas y de precios.

La primera medida de los contrabandistas al llegar a Río Branco, es la de poner a "hinchar" en el Yaguarón los barriles vacíos. Utilizando hilos que sólo ellos conocen, hacen luego llevar los vacíos y traer llenos de caña los que sean necesarios, cuya entrega se fía "a verdad sabida y buena fe guardada". Pronta la carga, si el tiempo es bueno, si las noticias son favorables, si no hay timba o farra que "prometa", la comparsa parte. Todo depende de la orden del jefe, a quien se obedece como a un general.

Las noticias no eran nada tranquilizadoras. El tiempo estaba caliente y aguachento, lo que hacía peligrar el cumplimiento del itinerario trazado según la casi sequía invernal. Con tiempo incierto, la Cañada de Santos y el Río Tacuarí pueden ser verdaderas trampas para el contrabandista de vuelta.

Sentado frente a la puerta de un boliche del barrio La Cuchilla, de Río Branco, Iguiní está vaciando lentamente en tragos pausados, pero como de buey, un vaso de cuarto litro de caña. De cuando en cuando

mira hacia una calle que se estira en bajada, hasta morir en el río. El resto de la comparsa, llegada el día anterior, se ha distribuído en pensiones, fondas y casas de familia; cada cual se las arregla como puede con sus caballos.

Por la calle hacia donde mira Iguiní y con rumbo al boliche donde él está, sube ahora cansinamente González, el jefe de la partida. Entra, se sienta junto a la mesa del otro y se ponen a conversar como si allí hubieran estado todo el día juntos.

Iguiní no espera ni a que el jefe moje los labios para extenderle su preocupación por las noticias que tiene sobre grandes movimientos policiales:

—La cosa ta jedionda.
—Cuantimás jedionda más mejor.
—¡Mirá que no es joda!
—¿Y quién te dijo que juesse joda?

Se conocen como las propias manos. González sabe que cuando Iguiní habla como está hablando, es porque está más que necesitado de una contestación como la que él le da; porque Iguiní está seguro de que cuanto más fea parezca la cosa, más sereno tendrá que estar González. Años juntos por esos montes y noches los habían templado en el trato recíproco que suele calar hondo entre los que como ellos, viven frente al peligro.

Pidió otra caña y tomándola, González le expuso al compañero la nueva estrategia que había planeado a propósito de los rumores acerca de la concentración policial sobre la mejor ruta del Tacuarí.

Se trataba de "quebrarles la vuelta a los milicos". Cruzarían la mercadería en bote por el Yaguarón y la Laguna hasta despuntar el Tacuarí y largarían la caballada y los hombres a nado, lo más próximo posible a la desembocadura de éste. La operación consistía en detenerse por la tercera sección de Treinta y Tres, para salir a Vergara y de allí —dejando el Cebollatí a la izquierda, pero siempre a la vista—

aproximarse al Paso del Peludo sobre el Arroyo Parao, cercano a su desembocadura en este último río. Repetir allí el cruce en bote de los bultos e intentar el de hombres y caballos en balsa. Boteros siempre prontos para esta clase de viajes nunca faltan entre el mundo de carboneros, pescadores y mismo de contrabandistas que abundan en aquella zona. Al lanchero se le arreglaría con plata o a caño de revolver.

Mientras González habla, Iguiní saborea, más que la caña, el tentador plan del jefe. Tentador, primero, por lo riesgoso y difícil; pero tentador, además, por la burla a la milicada que llevaba implícita. Contento como lo iba poniendo la demorada pero incitante exposición del compañero, el que oía continuaba bebiendo calladamente. Allá cuando a los vasos no les quedaban más que gotitas, preguntó de golpe, González:

—¿Qué te parece?

—Peligrosón.

—Entonces?

—Lindo.

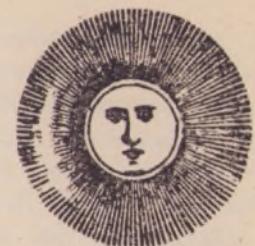
—Bueno, a lindiar entonces.

Pagaron y salió cada cual con su rumbo. El jefe, a organizar el cruce en bote; el otro, el cruce a caballo.

Las horas del día suelen ser horas casi muertas sobre las aguas de la Merín y de las desembocaduras de los tres ríos principales de la cuenca: el Yaguarón, el Tacuarí y el Cebollatí; casi un valle solitario parece aquella extensión, aún en tiempo bueno. Sólo allá de cuando en cuando se ve negrear el punto apenas perceptible de un bote o blanquear el triángulo de una vela. Una especie de reposo tenso se adueña de todos los ámbitos. La propia ciudad de Río Branco parece como resumida.

Mas no bien comienza la noche a caer, comienza aquella tensión a soltarse. Se va produciendo algo así como un hormigüeo asordinado de gente casi muda; un lento vaivén de actividades silenciosas, de ímpetus callados, de propósitos ocultos. Desde los sarandizales de la Laguna y de las bocas de sus tributarios, las tinieblas van soltando sombras perezosamente móviles. A medida que la noche se va echando como un animal gigantesco, animado mundo de bultos misteriosos, casi estáticos, que van y vienen sobre la superficie líquida. Porque la noche es el medio natural de cientos de hombres y mujeres en estos lugares. Hombres y mujeres a los que la luz del sol mantuvo sepultados quien sabe dónde y para los que el oscurecer es como una liberación. Es un mundo que se comunica a través de un lenguaje esotérico de ocultas señales que tan pronto se esconden tras un silbido ahogado, las pitadas de un cigarrillo, los golpes de un remo o los nudos en una rama de sarandí.

Todo lo que planearon ambos cabecillas en el boliche, se cumplió tranquilamente durante la noche. González no precisó más



que dar una orden, para que al poco rato hubiese varios botes cargando ochenta y tantos bultos, entre barriles y fardos. A Iguiní le bastaron dos o tres charquis, para que al promediar la media noche estuviese la caballada traspasando a bolapié el Tacuarí por una picada secreta.

Hubo una dificultad: encontrar los guises, que se habían largado al Brasil tras un par de "mininas". ¡Buen rezongo del jefe, les costó la "refalada"! Después del "julepe", les contaban a los compañeros. Resulta que andando de boliche en boliche desde que llegaron a Río Branco —cosa de sacarle hasta la última gota de miel a aquel camoati recién descubierto— fueron a caer a un baile "de cojinillo a la cintura". Apenas entraron, tuvieron que verse las con aquella yunta de mujeres todas "almibaradas y curtidas" que los "tragaban" a pestañazos desde una mesita con dos sillas vacías, allá por un rincón. Se sentaron, pagaron unos "vermuses" y se "cascaron" a bailar. Al rato, andaban prendidos como abrojos en medio del "fandango". Allá por las puntas de la madrugada, se les zambulleron las brasileras en el "toilette", para volver de allí llenas de aspavientos, contándoles que habían venido con los hermanos de ambas y que éstos ha-

bían "fuyido deixandolas solitiñas"; que "o ponte e muito longo"; que "a noite e muito pirigosa"... que... "nao sabem qué fazer!"...

—¿Qué hacemos nosotros con estas brasileras?

Consultó Perico al Macho. Y éste:

—Alquilamos un auto y las llevamos.

—Muito obrigada, rapais.

Contestaron en dúo, las abandonadas. Pagaron ellos un "muerto" que casi los "despluma", tomaron un auto y, como dos caballeros, acompañaron a ambas hasta las "mismísimas ráices de Yaguarón". Paró el auto por orden de ellas; se bajaron todos; pagaron ellas después de rejuntar lo que les quedaba y, cuando se dieron vuelta para... lo que fuese, ambas criaturas habían desaparecido.

Más que a mucho buscarlas, atinaron a volver "a patacón por cuadra". Estaban discutiendo con el guardián brasilero del puente, cuando oyeron aquella voz de cuyo dueño nada más llegaron a saber:

—¿Vocés somm Lima e Ramírez?

—Sí señor.

—Ta bom.

Un bulto que había detrás de la voz hizo una seña al guardián, los invitó a ellos a seguirlo, los metió en un bote y fué a dar con ellos al propio campamento de los contrabandistas. De noche, en aquellos lugares, todo se arregla así. Hay que tener sentidos distintos a los de los mortales co-

munes, para comprenderlo; para percibir los hilos invisibles que mueven aquel mundo de las tinieblas; para guiarse, ir y venir, oyendo y viendo lo que nadie sería capaz de oír ni de ver.

Las horas del día son allí como un toque de alarma. El amanecer se vuelca como un vaso de leche sobre aquel extenso mundo de agua y soledades. Ni una sola sombra queda ya, de aquella multitud de sombras móviles. Acaso el triangulito blanco de alguna vela lejana o el punto casi invisible de una canoa, constituyen las únicas señales de población humana. Todo está resumido otra vez en las tinieblas; en las únicas tinieblas ahora, que respeta el sol: las que se esconden bajo los tupidos bosques costeros.

La gran desgracia del contrabandista, según la expresión de un hombre envejecido en el contrabando, es no poder trabajar a la luz del día como los demás hombres. A muchos de ellos la falta de sol los lleva a quemar de tal modo, que acaban por abandonar el oficio. Algunos se largan a las changas zafrales, sobre todo a las de chacra, donde se les suele ver dejándose derretir gozosos en sudor y hasta mirando el sol cara a cara, sólo por gusto. Como si de sus andanzas por noches y montes, volvieran sedientos de luz.

Fragmento de la novela
inédita "MUNDO CHICO"



¿español o portugués en nuestra escuela primaria?

IRIS FIORENTINO

El edificio de la lengua, sólo se construye con la colaboración igual de todos, convirtiéndose ella de esa suerte, en el más fuerte lazo entre quienes la han creado en común y la elaboran entre sí y para sí.

ERNESTO CASSIRER

Resulta casi imposible desarrollar este apasionante tema sin dejarse influir inconscientemente por ideas personales que no son precisamente las adecuadas en el dominio de la objetividad. De cualquier forma, intentaremos plantear la cuestión en su verdadero terreno.

El problema de la lengua no es más que un aspecto del problema de las relaciones del individuo con la sociedad, de modo que estas relaciones aparecen sólo en el mundo humano; atañen sólo al hombre, universalmente considerado; pero histórica y culturalmente estimado, lo referimos a nuestro hombre, al habitante de nuestro suelo.

Escrutando en la lengua materna, investigando sobre sus distintas significaciones, es como el ser aprende a pensar por sí mismo, y a pensar armoniosamente con quienes lo rodean, lo cual le proporciona un contacto personal, íntimo, con la tradición. La lengua no es producto de fuerzas misteriosas, ocultas, sino la obra de la inteligencia, del sentir, una invención igual que la vivienda, los utensilios, que los hombres han creado para satisfacer sus necesidades materiales y espirituales. Cuidarla, perfeccionarla, amorosa, tenaz y continuamente es labor innolviable en cada uno de nosotros, imperativo categórico en cada uno de los maestros uruguayos.

La lengua representa el trabajo intelectual de todos los que en el pasado han contribuido a su desarrollo; debemos entregarle al futuro con pleno vigor a fin de que en las sucesivas transformaciones que le imponga el tiempo físico y social, no la destruyan ni la deformen, sino que la enriquezcan y embellezcan.

Toda lengua histórica es un conjunto de irregularidades e incoherencias; sin embargo está gobernada por una sorprendente sistematización; lo cual configura la obra de la inteligencia individual que pasando por el tamiz de "inconsciente colectivo" alcanza sus fines; ésto nos indica que es instrumento que el hombre elabora para su servicio, para su vida.

"Toda lengua, afirma Alberto Sechelye ("Psi-

cología del Lenguaje") es el producto de una suma enorme de experiencias e interpretaciones. Nos hemos construido nuestra lengua a fuerza de aplicación inteligente y en ese sentido ella es nuestra obra".

Obra, agregamos nosotros, que no podemos entregar, que no debemos enajenar, ya que con ella entregamos nuestra experiencia histórico-social, nuestra tradición, nuestro pasado, nuestro destino, que no pertenece a cada uno de nosotros individualmente sino a todos por igual. En consecuencia, nadie puede resolver por sí dando espaldas a la realidad, que pide a gritos esencias y culturas propias. Lo propio es para nosotros, para nuestros niños y jóvenes, el cultivo de la lengua materna, precisamente al revés como afirma el tristemente famoso documento de agosto de 1967: "para ellos (los niños) el español es una segunda lengua que debiera ser enseñada (incomprendible error didáctico de los técnicos del Consejo de Primaria) con la metodología de la enseñanza de las segundas lenguas".

Cada lengua tiene un vocabulario especial, un juego de ideas, de categorías gramaticales, un juego de relaciones lógicas, formas de pensar y sentir que le son propias y que impone a los miembros de la sociedad. Podemos pensar y pensamos con los brasileños de forma muy similar, porque son muy similares los problemas que nos afectan, pero ellos y nosotros estamos compelidos a pensar a través de un cuadro lexicológico distinto que revela, como afirma Amado Alonso, el por qué de la "genialidad de cada idioma y la imposibilidad estricta de la traducción, lo que pone de manifiesto la razón, el sentimiento de nuestros antepasados al elaborar según sus intereses, sus gustos, su estilo vital del que somos involuntarios e inacabables continuadores".

En consecuencia, ninguna programación de enseñanza puede "desposeer" de la función reguladora, coherente del lenguaje a los miembros de una colectividad. Importa por sobre todas las cosas, que los conceptos fundamentales de la vida de un pueblo, que constituyen su conciencia co-



lectiva, estén fijados en la lengua materna que es instrumento de comunicación, insustituible medio de asimilación de experiencia histórico-social de los pueblos.

Estas sencillas reflexiones están en el ánimo de todos, a excepción de los miembros del Consejo de Primaria, quienes estiman, para fundamentar su proyecto, que el altísimo índice de repetidores de primer año en los departamentos fronterizos (caso especial de Rivera para el cual se propone "la experiencia") se debe a la práctica del dialecto fronterizo que bloquea el aprendizaje de la lectura y escritura en esta clase. En consecuencia, razona el Consejo de Primaria, el remedio a tal situación es la sustitución en el comienzo del aprendizaje de estas técnicas, de la enseñanza de la lengua portuguesa. Absurdo desde el punto de vista didáctico, porque a nadie escapa, ni aún a los profanos en cuestiones de educación, que si algo falla (ese algo es la lengua, nada menos), la solución no puede buscarse por ese lado, sino acrecentando la enseñanza, poniendo un signo de más donde hay uno de menos. Aunque el alto porcentaje de repetidores se debiera a esta práctica de un idioma extranjero, punto de vista que no compartimos, como veremos más adelante, lo lógico, lo razonable, lo elemental, sería procurar por todos los medios, vivificar la enseñanza de la lengua materna y siguiendo las directivas de Lombardo Radice transformar el quehacer didáctico de la escuela en una permanente lección de lenguaje. No creemos que esto fuera suficiente para el abatimiento de repetidores. Sorprende y mucho que así no lo sientan, no tanto personas cuya formación ciudadana y cuyos múltiples y repetidos contactos con otras realidades pudiera hacerlas padecer de miopía, para nuestra modesta instancia campesina, aunque ello resulte inadmisible en alguien que dirige los destinos de la enseñanza, pero sí sorprende, repetimos, en técnicos avezados, veteranos y lúcidos, conocedores a fondo de nuestro medio rural. Porque nadie ignora en el país que es el fenómeno socio-económico el que grava fundamentalmente en el rendimiento del niño. ¿Quién puede llamarse a engaño entre nosotros, que en un 80 % más de los niños que repiten, hay una incidencia económico-social, una situación de inferioridad en el hogar, que está frenando tan frecuente, como injustamente, las potencialidades que existen en el rico elemento que poseemos?

Repetimos que no cremos que intensificar la enseñanza de la lengua a fin de bajar el número de repetidores, baste. Referirnos a la terapéuti-

tica adecuada para combatir este mal, no interesa en este momento; pero sí interesa trabajar en la tarea impostergable de mejorar la lengua, porque, además, habremos, hablando con el lenguaje grato a los nuevos oídos pedagógicos, "aprestado" para un mejor aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años escolares. Más que nada, habremos trabajado, esto es lo más importante, para disminuir las diferencias de oportunidades que existen entre los uruguayos, dado que un sector minoritario de la población accedemos a las fuentes de información y a los medios de perfeccionamiento del idioma a través de la lectura, del cine, del teatro, de la radio, de la televisión, y a otros, los más, se les confina a un uso deficiente y limitativo del idioma; más aún, de alguno de ellos se ha pensado que deben hablar distinta lengua, que deben aprender a leer en otro idioma (alguien ha dicho entre nosotros a este respecto, con razón, que "Ripley es immortal").

¿Dónde van a parar, entonces, los valores de nuestra tan publicitada democracia? ¿O es que esta, la democracia, es solamente una forma de gobierno, y no "una forma de vida" como nos enseñó Dewey y cómo enseñamos a nuestros alumnos? Justo es reconocer, ya que escribimos en una revista destinada a maestros, que este problema de la lengua materna nos toca a todos intimamente, y que es problema que debatimos hace largos años sin haber encontrado la manera eficaz de resolverlo.

Discrepamos con nuestros programas escolares (dije al principio que es imposible eliminar la opinión personal) en el sector enseñanza del lenguaje. Estamos de acuerdo en cuanto a los fines y a sus directivas didácticas; pero esos fines tan certeramente enunciados son invalidados en parte por el desarrollo de un programa formalista, alejado de la vivencia del habla infantil, en algunos aspectos. Nos referimos concretamente al programa de conocimientos gramaticales que llega a ser exhaustivo desde el punto de vista de la psicología y de la lógica infantiles. ¿O qué puede interesarle al niño, no de la frontera, a cualquier niño, los predicados y complementos? En esa tarea sí se nos va muriendo la lengua viva, que ese es "*el peligro de las aulas*", según dijera Antonio Machado. Para cualquier niño, para cualquier aprendiz de la lengua materna, y todos lo somos constantemente lo importante es el cultivo del lenguaje a través del diálogo, la lectura, el pulimento constante de esa rica como ninguna, lengua española.

Insistimos: el procedimiento para una correcta didáctica es la incentivación de la enseñanza de la lengua, el inverso al que proyecta el Consejo de Enseñanza "en su experiencia piloto". Es, repetimos, no desposeer de la lengua materna a los niños de los departamentos fronterizos a fin de facilitar el aprendizaje de la lectura y escritura, sino que el auténtico aprendizaje de estas técnicas sólo podrá lograrse por el cultivo lo más minucioso posible de ese instrumento modelador de la conciencia nacional que es el lenguaje.

"Ya se sabe —dice el ya citado Amado Alonso— que si se juntan dos lenguas extremadamen-

te desparejas (y el portugués y el español no lo son) en el acto se inicia la gestación de una tercera"; es así como según dicho autor los españoles de las distintas regiones aportaron cada uno sus elementos propios y surgió la nivelación del español americano impuesta con pujante fuerza por la necesidad social.

El idioma es vida y alienta en las manos que lo manejan. En su estructura interna, su estilo propio de expresión, se destacan perfiles, se subrayan caracteres, de acuerdo a un interés vital acumulado generación tras generación, y donde se encuentra la expresión, el alma nacional "con sus perspectivas, sus propios andares sintácticos; no es una fuerte arquitectura de piedra, sino un equilibrio dinámico, hechura de hombres que lo trasmitten a sus descendientes, y que estos siguen haciendo lo mismo mientras lo usan en continuidad sin fin".

Esta "hechura de hombres" habremos de confeccionarla nosotros, y nada más que nosotros. No es pernicioso nacionalismo que nos lleva a repudiar el proyecto del Consejo de Enseñanza; antes bien amamos y admiramos a Brasil, a sus hombres y a su dulce lengua, la portuguesa, pero tenemos la convicción profunda que sólo un acto de ligera superficialidad que no se detiene en examinar que lo que conviene para otras circunstancias es funesto para la nuestra, ha primado en el punto de vista de los miembros del Consejo de Primaria.

Hay cortes imposibles en la vida de los pueblos. Este, la del cordón umbilical que une idioma, hombres y madre tierra, es uno de ellos.

Nuestros niños y jóvenes deben seguir bebiendo del seno materno el líquido nutriente que los hará más robustos para cumplir, sí, su destino común con los demás pueblos de Latinoamérica, pero cada uno con su lengua y su bagaje material y espiritual, en el suelo donde le tocó nacer, vivir y morir; todos en procura de más justos y lógicos destinos individuales y colectivos.

Concretamente pensamos: que ha llegado el momento de librar una ardua lucha en defensa de nuestra lengua, multiplicando escuelas, preparando mejor a los maestros a fin de hacerlos mejores conductores y mejores maestros del idioma.

No negamos que nuestros niños fronterizos deben hablar portugués, ya que como dice la profesora Brenda V. de López (*Lenguaje fronterizo en obra de autores uruguayos*): "La intercomunicación, la forma de convivencia, ha determinado la conversión de ambos idiomas en una lengua resultante que debe caracterizarse al portugués como al español, pero las investigaciones, que son recientes, no proporcionan fundamentos científicos para precisiones didácticas tan definitivas como extranjeras. No se desprende de dichas investigaciones, continúa la profesora Brenda V. de López, que el portugués sea la lengua materna fronteriza, se desprende sí, agregamos nosotros, que la existencia del dialecto fronterizo nos da oportunidad para que desde todo punto de vista revisemos nuestra política educacional tratando de que sean maestros de excelente calidad humana los que trabajen en dicha zona.

La Escuela Primaria por su condición de "uni-

versalidad", desgraciadamente más teórica que real, es la encargada de una enseñanza cada vez más prolífica de nuestra lengua; debe ser la custodia de la misma y debe hacerse general si no se quiere "hacer imposible, —como decía Varela— el cumplimiento de la Constitución". La solución, como ya lo señaló con su peculiar claridad el ilustre Reformador, es redoblar el número de nuestras escuelas comunes, 'o sea nuestra escuela única', así lo recuerda Petit Muñoz, con su único idioma, el castellano, a fin de que en pocos años la homogeneidad del idioma sea la base de la homogeneidad nacional.

Los fines de la filosofía política educativa del país son los mismos, deben ser los mismos para todos: la formación de la conciencia histórica, cívica y ética estructurada y cuyo fundamento es el lazo que nos une a todos por igual: su lengua. Como dijo en el año 1877 el Ministro de Gobierno Dr. José Ma. Montero, en circular dirigida a los Jefes Políticos de Policía: "siendo como es el idioma uno de los más rigurosos medios de expresión de la idea de soberanía no es justo ni patriótico que la lengua castellana que heredamos de nuestros padres sea pospuesta a ninguna otra en el territorio de la República".

Difusión de escuelas, liceos, Universidad del Trabajo, difusión de los bienes de la cultura.

Nosotros pensamos y estamos seguros de no equivocarnos que una obra de Lope, de Cervantes, de García Lorca, en manos del excelente elenco de la Comedia Nacional es una insustituible lección de lenguaje a la vez que enaltecedora de valores culturales. Nuestros hombres de gobierno, debieran proporcionar en forma continua tales lecciones a los hombres de nuestros lejanos campos. No sabemos como podrían hacerse viables esos contactos, no somos hombres de gobierno sino maestros, pero ellos representarían a la vez que una experiencia estética formidable, una experiencia didáctica lingüística enormemente positiva. No se diga que los hombres de la frontera, por ejemplo, sus niños y jóvenes, no accederían a ella por las circunstancias culturales que los comprenden, porque el arte, cuando es arte con mayúscula como en estos casos, tiene esa condición: la de encontrar resonancia en todas las almas. Y si no fuera así ¿no es obligación ineludible de los educadores y los hombres de gobierno hacer participar a todos de los bienes de la cultura, democráticamente hablando? Sí, este es un asunto político en el sentido que la filosofía platónica da a este término. Del más estricto cariz político educacional así lo entendemos, porque en él va involucrado, nuestra vida personal, nuestra vida nacional y nuestra soberanía. La función más importante de un hombre de gobierno, de un hombre que se dedica a la cosa pública es educar, formar a las generaciones futuras, y es tanto mejor político cuanto mayor sea su preocupación por la educación del pueblo.

Se ha dicho con razón "quien lengua tiene, a Roma va". Es en efecto la lengua un precioso instrumento para encontrar la ruta que debemos buscar "todos a uno" y que no dudamos encontraremos si hacemos del cultivo de la lengua materna un acto de creación espiritual permanente,

la promoción desde 6.o año y sus problemas

LUIS ALBERTO CAUSA

La reglamentación vigente que regula la promoción del 6to. año del ciclo primario a la enseñanza media, establece exigencias (porcentaje de asistencias, aprovechamiento, etc.) sin definir una política con objetivos en relación con las etapas que ha de cumplir el alumno en el futuro en función de las posibilidades que le ofrece el sistema educativo en sus distintas ramas y niveles.

Esta falta de precisión se acentúa en lo que tiene relación con la Universidad del Trabajo.

Por gravitación de la tradición y por las exigencias que se establecen en el formulario donde se expide el certificado de suficiencia, el pasaje de 6to. año al liceo aparece como una instancia selectiva.

A esta altura de los estudios y a una edad que oscila entre los 12 y 13 años, se define el futuro del alumno tanto en lo que tiene relación con las posibilidades de futuros estudios y capacitaciones como ocupacionales.

Si ingresa a Secundaria: tiene posibilidades de ingreso a la Universidad, carreras liberales, militar, carrera administrativa (sector público o privado), etc. Si ingresa a la Universidad del Trabajo: actividades manuales, preparación comercial, etc.

Esta opción a tan temprana edad que las circunstancias en la mayoría de los casos hace irreversible es riesgosa, se define sin

la intervención o con la aparente intervención del educando (acepta la escala de valores de sus mayores) y la determinan por lo general razones de orden económico, social, etc. en función de la tabla de valores que se manejan en cada medio o cada hogar.

Las aptitudes, la vocación del alumno no gravitan o gravitan poco. Por otra parte no se cuenta con los elementos para establecerlos y además sería prematuro a esta altura adelantar opiniones. Cuando más: si es "inteligente" (porque obtiene buenas calificaciones) debe ir al liceo, en caso contrario a la Universidad del Trabajo.

Aunque resulta difícil y decepcionante aceptar este concepto de la inteligencia está mucho más generalizado de lo que se cree, en todos los niveles, culturales, profesionales y socio-económicos, y refleja además el esquema con que tanta gente se maneja para aspirar para sus hijos, un ascenso vertical en la comunidad.

Resulta, por otra parte, paradójico pensar en selección en función de aptitudes al finalizar el ciclo primario, cuando Secundaría lo posterga al 2º Ciclo del Plan 1963 y en momentos en que por vía constitucional se establece la obligatoriedad de la enseñanza media.

Todo sistema educativo, debe ofrecerle a cada individuo, la oportunidad de agotar las posibilidades que se lo permitan.

Para que esto se cumpla en la realidad,

sin riesgos, a partir del ciclo primario, cada vez que el educando tenga que hacer opción ha de estar optando por una meta: si sus posibilidades se agotan, tiene un destino asegurado y por una etapa: si la capacidad, la voluntad y la oportunidad lo facilitan, queda abierto un camino para futuras realizaciones.

Avizorar un horizonte es un estímulo para iniciar el camino que nos lleva a alcanzarlo.

Nadie es capaz para todo, pero todos somos capaces para algo. Los atípicos no escapan a esta regla. Los talleres ocupacionales de nuestras escuelas de recuperación psíquica lo demuestran.

El pasaje de enseñanza primaria a la enseñanza media no es un problema en sí. Si aparece como tal, es porque en esa instancia, las fallas del sistema se ponen en evidencia.

La extensión del "Ciclo básico", mayor flexibilidad para las transferencias de los estudios, dentro de la enseñanza media, acceso a la enseñanza superior por distintas vías, carreras y curso intermedio, que sean al mismo tiempo culminación de una etapa y tránsito para etapas futuras, son a nuestro juicio algunos de los puntos de referencia para ajustes que reclama nuestra realidad educacional.

Todo lo dicho tiene vigencia para quienes culminan el ciclo primario. Importan tanto o más como problema a resolver, para acelerar el proceso de penetración del sistema, aquellos alumnos que no culminan el ciclo primario y los que lo culminan, pero no tienen acceso a la enseñanza media, alumnos de escuelas rurales o de poblaciones del interior sin liceos y escuelas industriales.

El Plan José P. Varela puesto en práctica por el Consejo de Enseñanza Primaria, que trata de eliminar las causas pedagógicas, y de organización y administración que determinan el elevado índice de

repetición con sus consecuencias en cadena extraedad y deserción, tiende a extender la penetración de la enseñanza primaria, condición imprescindible para que la media y la superior puedan continuar con esa política en sus respectivas áreas.

En lo que tiene relación con las áreas rurales o geográficamente mal ubicadas, que plantean un problema difícil de superar con los recursos de que se dispone, por la dispersión de la población rural, las condiciones de la red vial, etc., podría intentarse actuando en forma coordinada: Enseñanza Primaria, Universidad del Trabajo, y en algún modo Secundaria en cursos de capacitación cultural y ocupacional, adecuados a cada zona, tratando de asistir al adolescente que abandona la escuela.

La base del sistema la constituirían los locales escolares y los maestros que cubren totalmente el área del país, con la asistencia técnica de profesores de la Universidad del Trabajo, en la enseñanza especializada y la complementación cultural, social, etc. a cargo de maestros.

El tránsito de las generaciones en el tiempo es irreversible; pensemos que si no logramos soluciones perfectas, porque las circunstancias no lo permiten (no importa para el caso, cuáles justifican o no) en la consecuencia de atacar los males, como se puede y con lo que fuere.

Ello no cierra mejores soluciones y acerca a los objetivos que se aspiran.



al término del ciclo escolar

**BEATRIZ GONZALEZ PAZOS
MIRTA ANEIROS DE SIERRA**

I.— EXPERIENCIA REALIZADA EN LA ESCUELA N° 144 DE 2º GRADO

En el año 1961, el personal docente de nuestra escuela, preocupado por el gran número de repetidores que se producían año a año a causa del porcentaje elevado de niños con dificultad de aprendizaje, resuelve, dentro de las pocas posibilidades de nuestra actual organización escolar, buscar la forma de atender mejor a esos niños que no pueden cumplir totalmente el programa común.

Cada maestro hace un estudio de sus alumnos y forma dos grupos: uno con niños de rendimiento normal y otro con aquellos que presentan un rendimiento bajo.

En base a este estudio primario, se divide la escuela en 6 clases, de 1º a 6º año, integradas con niños con deficiencias y otras 6 clases también de 1º a 6º año con alumnos que responden normalmente a las actividades escolares.

Esta 1ª división, un poco intuitiva y basada en el conocimiento que cada maestro tiene de sus niños sin apoyarse en estudios psicológicos individuales, nos muestra el alto porcentaje de niños que deben ser atendidos con una enseñanza especial.

De 403 alumnos inscriptos en la escuela, 158 integran las clases especiales y 245 las clases comunes.

En los años siguientes se hacen fichas individuales donde se registran los estudios psicológicos, médicos y sociales que nos pueden dar las posibles causas de su bajo rendimiento y ayudarnos a su recuperación.

Se nos presentan así, problemas que escapan a nuestras posibilidades.

a) Falta de servicios médicos psicológicos donde se les pueda hacer un estudio y tratamiento continuado, de acuerdo a su carencia. Los pocos servicios existentes se encuentran desbor-

dados por el gran número de niños que acuden a ellos, y otros sólo realizan un test de nivel de inteligencia, sin un posterior tratamiento a lo diagnosticado.

b) Resistencia de los padres a aceptar la deficiencia del hijo, que nosotros atribuimos a falta de información acerca del problema y a un natural rechazo a reconocer en su niño cierto tipo de incapacidad. Esta actitud también influye negativamente en la propia recuperación del niño.

c) Falta de capacitación del maestro de clase común para enfrentar, con éxito, esta enseñanza.

d) El número limitado de plazas en la clase de recuperación pedagógica, impide a estos niños gozar de los beneficios de maestros y programas que ellos necesitan.

(No debemos olvidar también que los niños, cuyo bajo rendimiento se debe, no a causas psicológicas, sino a problemas sociales, no son atendidos en clases de recuperación pedagógica y son los maestros de clase común quienes deben resolver este problema.)

II.— ORGANIZACION DEL TRABAJO EN LAS CLASES ESPECIALES

En el transcurso de los distintos años, mientras organizamos esta experiencia, fuimos confeccionando un programa de conocimientos mínimos, poniendo un mayor énfasis en la enseñanza de las técnicas, pero no olvidando las asignaturas de carácter cultural que le van a dar al niño un panorama del mundo en que vive.

Cada maestro de la clase siguiente, toma el programa en el punto donde el maestro anterior lo ha dejado y continúa lo planeado por él.

Evidentemente, no se cumple con el programa oficial en forma completa, ya que se ha seleccionado lo mínimo exigible; pero el niño está en condiciones de ser promovido a la enseñanza media o industrial.

En el año 1967, termina el 1er. ciclo escolar primario completo de niños atendidos en clases especiales.

El 6º año estaba formado por 22 niños con los siguientes cocientes intelectuales:

5 alumnos	—	de 97 a 88
6 alumnos	—	de 82 a 75
5 alumnos	—	de 74 a 70
6 alumnos	—	de 69 a 62

De acuerdo a su rendimiento se hizo la siguiente promoción:

Cuatro niños ingresaron a Enseñanza Secundaria; uno de ellos por problemas de índole familiar, abandonó sus estudios; los tres restantes cursan 1er. año en forma satisfactoria.

Diez niños fueron promovidos a U.T.U.; cuatro de ellos por razones económicas no pudieron estudiar ya que debían trabajar para ayudar a su familia. Los restantes continúan los cursos.

Un niño con aptitudes especiales para el dibujo y la pintura, ingresó a la Escuela Nacional de Bellas Artes.

A cinco niños que tenían mayores dificultades solamente se les expidieron comprobantes de terminación de cursos para poder solicitar trabajo. Dos niños que no pudieron cumplir con ese programa mínimo exigible, debieron repetir el curso.

III.—RESULTADOS DE ESTA EXPERIENCIA PARA EL NIÑO Y PARA EL MAESTRO

PARA EL NIÑO.

Al estar integrando un grupo con niños de su misma edad mental, que presentaban para la actividad intelectual similares dificultades, y al estar programada la enseñanza de acuerdo con sus capacidades, varía su actitud hacia la escuela. Deja de ser el "último" de la clase, para ser un integrante que participa en forma activa y con éxito en la labor programada. Ya no se siente el "fracasado", el "que nunca podrá aprender", para quien el cumplir el ciclo escolar se convierte en algo casi imposible, además de ocasionales traumas psíquicos que muchas veces lo inhabilitarán en su vida futura. En la escuela hay ahora un lugar para él y concurre a ella con alegría. Evidencia afán por adquirir nuevos conocimientos, se siente feliz y útil.

Para esos niños, la repetición del año significaba solamente un nuevo año de fracasos. Y si bien muchos veces eran "promovidos" después de haber cursado dos o más años, interiormente eran conscientes de que su promoción la obtenían no por haber vencido las dificultades del curso, sino por su edad o por no ser conveniente su permanencia en esa clase más tiempo.

Las repeticiones continuas los obligaban a desertar en 3º o 4º año por razones de edad, con un sentimiento de fracaso, y sin la preparación que les permitiera resolver sus futuros problemas.

PARA EL MAESTRO.

Trabaja con un grupo homogéneo en nivel mental, que le facilita el desarrollo de las actividades de la clase. Ha comprobado que en estas clases

existe un verdadero espíritu de grupo y eso le facilita la solución del problema disciplinario.

El niño con dificultad de aprendizaje se halla ávido de encontrar un maestro que comprenda sus problemas y vuelca en él su necesidad de afecto.

Elimina el porcentaje elevado de repetidores que en una clase actúan como freno en el desarrollo normal de la misma.

IV.—¿QUE POSIBILIDADES EDUCATIVAS SE LES OFRECE A ESTOS NIÑOS AL TERMINAR EL CICLO PRIMARIO?

Este problema se nos planteó al pensar en los caminos que les podíamos mostrar a nuestros niños.

Existe en nuestro país el concepto de que al niño con dificultades de aprendizaje se le debe enfocar hacia la enseñanza industrial. No escapan a este concepto los maestros que deben promover niños de 6º año: los menos dotados van a la Universidad del Trabajo, los más detados a Enseñanza Secundaria.

Esto crea en la UTU un porcentaje de deserción en los primeros grados que traduce el fracaso de esos alumnos que no han encontrado allí una enseñanza que se adecue a su nivel mental.

Consideramos errada esta posición de nuestra comunidad, pero también creemos que estos niños tienen derecho a un lugar en nuestra enseñanza industrial y media en general.

Programas especiales, menos teóricos y más prácticos, que preparen "auxiliares de técnicos", deben ser estudiados por el cuerpo docente de la UTU para continuar la labor de los maestros de primaria.

Si bien la UTU carece de recursos que le permitan crear nuevos cursos, no debe de ninguna forma dejar de encontrar una solución urgente a un problema tan importante donde se manejan derechos humanos tan dignos de ser contemplados como son los de estos niños, que por su propia desventaja deben ser los primeros en las soluciones, ya que los mejor dotados encuentran más posibilidades de defenderse en la vida.

Creemos necesaria la realización de estudios profundos y continuados, que se traduzcan en datos estadísticos que muestren la importancia y vastedad del problema, pues este conocimiento permitirá planificar programas educativos que contemplen las necesidades de este numeroso grupo de niños; y que no se pierda, como sucede actualmente, la labor educadora y de investigación iniciada por los maestros de enseñanza primaria.

Todo ser humano tiene derecho a ocupar un lugar digno dentro de la comunidad y es a nosotros, los educadores, a quienes nos corresponde, en cierta medida, mostrar los caminos, solucionar los problemas, señalar las carencias o encontrar nuevas formas de organización y planificación educativa, que contribuyan a la formación de una sociedad más justa donde todos encuentren iguales posibilidades de superación.



cuaderno pedagógico

el maestro frente a la enseñanza de la lengua

HECTOR BALSAS

UNO PARA TODO

La vida diaria en el aula pone al maestro en una situación peculiar. Es el encargado de conducir por un camino, bastante tortuoso por las escabrosidades que le asoman, a un grupo de niños, a veces de adolescentes, que no han sido elegidos por él, sino que le han sido entregados, por lo general, sin previo estudio de cada componente ni mayor información orientadora acerca de cada individualidad.

El maestro, solamente él, (pues la ayuda proveniente de otras fuentes suele ser precaria) deberá trabajar en la delicada misión de instruir (no hablamos ya de educar) a todos por igual. Queda convertido, por imperio de las circunstancias y de los hechos, en un *factótum*, en una especie de hechicero moderno al que nada le es ajeno, en un vertedor de conocimientos que van dirigidos a recipientes más o menos aptos para tal función. Es, en suma, algo así como el fenómeno que se nos presenta en el escenario de un teatro y que contesta, con trampas o sin ellas, las preguntas del público sobre temas diversos y exóticos.

Esta imagen del maestro *sabelotodo*, que, por desgracia, en ciertos educadores encuentra terreno propicio para enraizar y originar petulancias peligrosas, es la que el lego tiene y que traduce en expresiones de este tenor: "Usted, que es maestro, tiene que saberlo", "¿acaso no eres maestra?", "vamos a preguntarle a la maestra". Es decir: se extiende como lava la creencia de su sabiduría y ¡cuidado con fracasar, porque la descalificación o la subestimación sobreviene!

Así es y, por largo tiempo, así será. Y vemos, entonces, cómo el maestro, siempre agobiado por el afán de superación y por los problemas económicos emanados de su paga, acumula sobre las espaldas el peso de la enseñanza de conocimientos de distinta naturaleza y muy variado interés para él y para los discípulos.

DENTRO DEL TODO, EL IDIOMA

La importancia de lo que enseña está dada por la realidad, que es la numeradora de las asignaturas que se imparten. Dentro de la ordenación de asuntos tratables, aquellos referidos a lo inmediato pasan a ocupar principal lugar. En consecuencia, letras y números capitanean con ventaja dentro de la escuela. El cultivo de la aptitud matemática, por un lado, y la enseñanza del idioma nacional o materno, por el otro, constituyen dos corrientes del saber que un escolar transita desde el mismo momento en que pone el pie por primera vez en un aula. Podemos decir, sin temor, que los pilares sobre los que apoya el maestro su trabajo son los citados números y palabras. No tomemos en forma absoluta lo dicho, para caer en la exageración de pensar que todo se reduce a eso. Quien está dentro del engranaje sabe cómo es lo que mencionamos. Simplemente, recordemos que el idioma y las matemáticas, de primer año a sexto, son básicos en la formación e instrucción del niño. Es algo que no puede negarse ni desconocerse.

Nos interesa ahora ver claro en la mañana de este doble camino y queremos dedicar atención al idioma, por todo lo que de polémico y trascendental registra su enseñanza.

La trascendencia es evidente y lógica. El hombre no puede eludir la relación constante con el idioma que encuentra a su alrededor desde que comienza a emitir sonidos. Está envuelto en él como si fuera un halo indestructible que lo acompaña de un lado a otro en sus desplazamientos físicos y mentales. La escuela, pues, debe asumir la responsabilidad de encauzar a cada educando por el sendero de la lengua y, si no encuentra el medio adecuado, racional, de directa y estrecha vinculación con el niño, corre el riesgo de cumplir muy mal una tarea de repercusión nacional. Discutir sobre la necesidad de la difusión y del me-

Joramiento del idioma y de su inclusión en los programas escolares es problema superado y, desde mucho tiempo atrás, definitivamente archivado. Esto no significa, empero, que se camine sobre rosas, tratándose de este asunto. Dificultades surgen, porque las hay, y radican en el modo de encarar el manejo de la enseñanza idiomática.

CIERTAMENTE DIFÍCIL

¿Se enseña el idioma? Pregunta difícil, si existe alguna. Habría que ponerse de acuerdo, en primer término, sobre qué se entiende por enseñar el idioma. Si es solamente impartir al desnudo nociones morfológicas y sintácticas, reglas ortográficas, moldes para encajar en ellos por escrito las ideas, repetición de lugares comunes al hablar, evidentemente no se enseña. Lo que en tal caso se da al alumno es un andamiaje, de estructura endeble, que de un soplo se viene al suelo. Si, en cambio, se parte de la lengua viva, palpante, de uso diario por el alumno u otros hablantes, pero siempre dentro de lo circundante, hay enseñanza. En un caso se consigue la información, que únicamente queda en eso, en algo muerto y olvidable, como las fórmulas de áreas y volúmenes o los números indicadores de la densidad de los cuerpos, que al menor descuido escapan de la memoria. En el otro, se puede llegar a la instauración de una conciencia idiomática de consecuencias favorables para el fortalecimiento del idioma y la superación del individuo. Para apartarse de lo primero e introducirse en lo segundo, es necesario que el maestro comprenda la importancia y el valor de la lengua y, además, posea los medios requeridos para concretar con eficacia la finalidad que debe perseguir.

Y aquí viene una triple interrogación, hermanada a la anterior: ¿Qué, cómo y cuánto enseñar? Penetramos en el campo técnico, el cual linda con la preparación del maestro y su gusto por lo que enseña.

Hay que tomar en cuenta estos dos elementos, porque resultan de gran valor para la fertilidad de la enseñanza. Es evidente que sin una ajustada formación en lo conceptual y en lo didáctico no hay muchas posibilidades de salir adelante y que una segunda vocación (llamémosla así por verla dentro de la más amplia, de la que apunta a lo profesional) se necesita para cristalizar, parcial, totalmente, como sea, pero con ribetes de acierto, lo que se tiene entre manos. Nos encontramos aquí, pues, con dos puntos vitales y nos parece que, sin ellos, se hace muy difícil una tarea que, por sí misma, ya lo es.

El maestro debe efectuar un examen de conciencia para descubrir cómo se encuentra preparado en el terreno del idioma y para plantearse sin ambages la posibilidad de cue, dentro de ese mismo terreno, pueda fallar por no poseer el gusto o la inclinación imprescindible para el cumplimiento eficiente de la tarea. Esto es aplicable a

cualquier otra rama del saber y debe comprenderse mejor de cómo se comprende hoy en día, si se quiere que la escuela no trastabille en su función. Veríamos más resultados positivos si el maestro, en vez de ser el fenómeno de que hablamos antes, fuera una persona dedicada a lo suyo, a aquello para lo cual se preparó especialmente luego de haber recibido una preparación general y profesional. En pocas palabras: la descentralización en la labor del maestro (por supuesto que en las clases superiores) redundaría en beneficio del alumno y de la enseñanza. De ahí que nos guste referirnos al maestro de lengua, al de matemáticas, al de ciencias... Pero, mientras no se llegue a este ideal, el encargado de impartir instrucción no puede olvidar la responsabilidad que tiene en la marcha del idioma. Debe darle el sitio que le corresponde, no menospreciarlo como consecuencia de su afinidad por otras disciplinas y trabajar con el fin de que los receptores de su afán diario salgan de la escuela con un dominio aceptable de este instrumento de comunicación y comprensión.

EL QUÉ

Llegamos a un punto esencial: qué enseñar.

El cómo y el cuánto se inscriben en una etapa siguiente al qué. Corresponden, en general, a la práctica de la profesión y se moldean dentro de la experiencia individual del educador, para ampliarse o angostarse de acuerdo con la influencia que el educando, el medio y las posibilidades materiales de trabajo ejercen sobre ellos. El qué, por lo contrario, aparece a priori. Es el punto de partida y no puede improvisarse ni sujetarse a creencias elásticas, movidas por el capricho o la moda pedagógica. Tampoco puede esperar que el maestro encuentre la serenidad y el asezamiento que da la práctica. Es cierto que, dentro del campo de la experiencia, cabe este factor y que ella lo va afinando, pero, como es la materia prima de la enseñanza de la lengua, hay que partir de él. Con esto queremos decir que el maestro debe unirse indisolublemente al idioma desde el mismo instante en que se vincula con la enseñanza. Misión fundamental de los formadores de maestros es lograr este acercamiento, incluyendo en los planes de estudios magisteriales las asignaturas que den visión clara de la realidad lingüística y los problemas que derivan de ella y que, luego, se volcarán en la actividad profesional.

Pues bien: ¿qué enseñar? La polémica se abre totalmente y algunos quizás piensen que no hay respuesta satisfactoria. La hay, por cierto, puesto que no salimos del plano de la enseñanza elemental. No se trata ahora de discutir sobre si un punto gramatical es anterior o posterior a otro en la escala jerárquica del enseñar o si tal concepto se debe profundizar hasta tal o cual límite. Se trata, solo, de

señalar aquello que sea la guía que el maestro necesita para orientar su tarea y llegar al fin que debe tener, que no puede ser otro que *capacitar al alumno para el empleo reflexivo y funcional del idioma*.

Dijimos antes que hay enseñanza cuando hay lengua viva. Debemos entender por tal la que se practica a nuestro alrededor, la que llega a nosotros por los medios de difusión, la que nos enlaza intelectual y afectivamente con los demás integrantes de la comunidad lingüístico-social. Es una lengua multiforme, polivalente, que va del individuo a la sociedad y que regresa a él. Es todo lo contrario del acartonamiento, de la vetustez, de la reglamentación hecha porque sí o recibida porque alguien con anterioridad la preparó. La lengua viva es el lenguaje en efervescencia, en ebullición, que presenta en bandeja al maestro lo que él debe tomar para enseñar con criterio ordenador (lo normativo no se excluye) y dirigido a la superación del hablante y del habla. En este vaivén hay que meterse con las armas más adecuadas: elocución y redacción. Por encima de todo hay que preparar en cada alumno al hablante, que, con la palabra oral o con la palabra escrita, se comunica y pide información o que, también, quiere tener alianza con las capas del espíritu simplemente para su solaz o para su perfeccionamiento intelectual y moral. Aquí está ya un objetivo bien concreto de la enseñanza idiomática. Si no se acepta esta formulación inicial, está asegurado el fracaso. Hablar y escribir son los actos que se cumplen permanentemente en la vida de relación. Hay quien siempre habla, hay quien agrega a ese hecho el tomar lo que otros escriben y hay, asimismo, quien, a la par de la expresión oral, practica la expresión escrita, sea como trabajo, sea como función creadora. Miremos de donde miramos, todo se reduce a esto en el idioma. Claro está que la comunicación se da en distintos planos y va desde la más elemental y rudimentaria hasta la que se relaciona con la creación estética. Pero, sea cual fuere el caso, existe una corriente de enlace o dependencia entre los humanos, la cual se objetiva por medio del idioma.

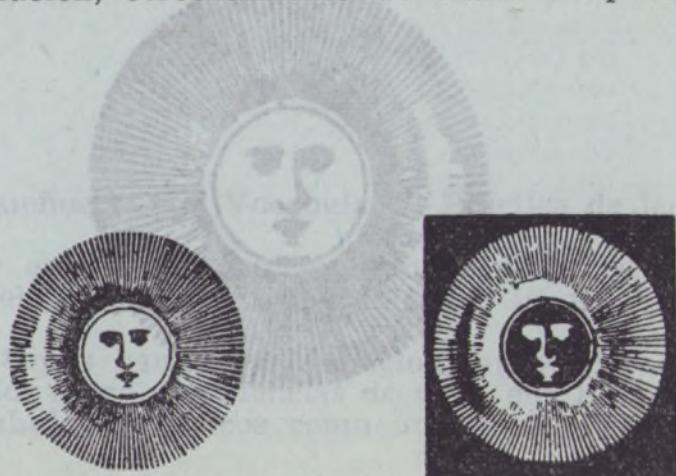
La escuela no puede mantenerse alejada de esta verdad. El maestro debe apuntar en tal sentido e intensificar sus esfuerzos en la formación de alumnos que tomen el idioma como instrumento del convivir.

De lo dicho se desprende que una buena o correcta enseñanza de la lengua nacional eliminará de raíz ciertos males que se arrastran de generación en generación magisterial y atenderá a su contracara, representada por la lectura explicada, el coloquio sobre temas del momento, el vocabulario razonado y aplicado a situaciones diferentes, la redacción o escritura (términos que tomamos como sinónimos y los anticipamos a la composición, sin que por ello se contrapongan a ésta) de lo que se piensa o experimenta una vez situado el alumno en circunstancias determinadas de lu-

gar, tiempo, relación. Como se ve, en principio importa todo aquello que permite la actividad del alumno para que se sienta partícipe de la vida del idioma y se vea introducido en sus profundidades, como lo está cuando busca equivalencias u oposiciones de sentidos o cuando desentraña una expresión que sale de otro hablante, pero que puede ser suya por lo que la lengua tiene de otorgadora o cuando emite juicios personales acerca de lo que lo rodea o de lo que imagina. El esfuerzo que esto requiere es grande. El maestro consciente de su función educadora no lo evitirá. Nos parece que, muchas veces, hay disminución de rendimiento en este aspecto de la enseñanza, porque no se ha encontrado el modo eficaz de trabajo. Como nada se logra sin vencer obstáculos, puede ocurrir (ocurre realmente) que el maestro se desaliente o se deje estar en un mero hacer rutinario que no conduce a nada positivo. Por eso, es bueno repetir lo expresado anteriormente: se debe efectuar un examen interior y ver si se lleva consigo la conciencia lingüística sin la cual nadie podrá moverse ni medianamente bien en el campo del cual tratamos. En caso de que el resultado dé negativo, es urgente revisar las ideas y adaptarse a lo que la enseñanza verdadera exige.

OTRA VEZ EL QUÉ

Hasta ahora no hemos mencionado la gramática. La hemos dejado afuera de estas reflexiones a propósito. Bien pudiera creerse que participamos de la idea extremaista de la supresión de dicha disciplina. Desde ahora lo decimos claramente: no es así. No puede ser así, porque la gramática tiene importancia y dejar al alumno huérfano de nociones a ella relativas, es cometer una arbitrariedad. No intentamos discutir sobre sus excelencias o sus inconveniencias. Es pérdida de tiempo. Lo que pensamos es que su enseñanza no carece de vigencia; sobre todo, porque auxilia al hablante en buen número de situaciones. Bástenos decir, a título de ejemplo, que, al redactar, se siente la necesidad del conocimiento gramatical y que se presenta más de una oportunidad para aplicarlo. Estamos de acuerdo con quienes piden moderación, cercenamiento de temas o aplica-



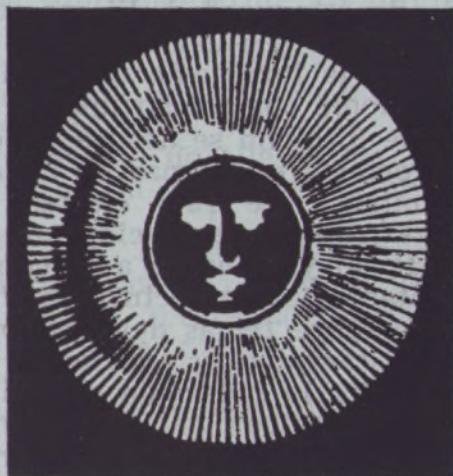
ción de enfoques acordes con la psicología del alumno. Nada más lejos de nosotros que el aplauso a la endurecida gramática de nuestra época de escolares, verdadera cámara de tortura de la mente infantil. Buscamos y recomendamos la dosificación, la simplificación, el conocimiento grammatical bien dado para que sea bien comprendido y aplicado. Especialmente, entendemos que la gramática en la escuela debe subordinarse a los puntos ya señalados, para oficiar de ayudante. Es un medio para llegar al fin que persigue la enseñanza de la lengua.

Es palpable la resistencia que opone el maestro a tratar temas de naturaleza grammatical. La razón principal está en su propia experiencia como alumno, sometida a la aridez aplanadora de los conocimientos recibidos o a la falta de nociones básicas y claras. De este hecho surge la desorientación que el maestro manifiesta al enfrentarse al idioma a través de la gramática. Se ve llevado de aquí para allá, siempre anda a la búsqueda del libro salvador, se deja convencer por innovaciones que no comprende bien o que lo encandilan por las características nuevas que aportan, se mortifica porque él dice "verboídes" y

otros dicen "formas no personales del verbo". Consecuencia lógica, infaltable, de esta situación, es la deficiente o, por lo menos, impropias enseñanza de la gramática. Y la cadena continúa, porque los alumnos de hoy reflejan lo que fueron sus maestros cuando niños. Por todo esto, nos atrevemos a recomendar serenidad y revisión de conceptos. Refrescar los conocimientos y verlos bajo otra luz, con ojos críticos, es muy valioso y alentador.

CONCLUSION

Tema amplísimo es éste. En estrecho espacio no cabe el mundo que engloba. Empero, creemos que han quedado algunas ideas nucleares, que, pese a su falta de originalidad o de vistosidad, hacen pensar y quizás germinar otros pensamientos. Somos firmes creyentes de la fuerza del idioma en el ámbito del hombre y del grupo social que lo recoge. Asimismo, nos parece que esa fuerza no puede desarrollarse, con eficacia y soltura, en principio, sino dentro de la escuela, lugar donde empieza el devanar de la madeja que, años después, queda tronco si no encuentra la continuidad en otros centros de cultura o en poco frecuentes autodidactos.



PROPOSICION PARA LOS PROGRAMAS ESCOLARES DE LENGUA MATERNA

CELIA MIERES

Aporte de la Prof. Celia Mieres a las Jornadas de Evaluación del Trabajo y Orientación organizadas en Montevideo por la Inspección Nacional de Escuelas de Práctica.

La Inspección mencionada con la dirección del Inspector Aldo Faedo ha solicitado a los maestros opinión sobre esta proposición.

La Revista ofrece sus páginas para estos mismos fines.

IV) Proposición: Continuar y completar la sistematización de LA REDACCION del lenguaje.

Conocimiento y uso correcto de los signos de puntuación enseñados en las clases anteriores.

SEGUNDO AÑO

I) **Expresión:** Prácticas de recitado colectivo e individual. Explicación del vocabulario. Ejercicios elocutivos orales en los que el maestro cuidará especialmente el lenguaje: dicción e integración de oraciones.

II) **Gramática:** Reconocimiento intuitivo a través de prácticas, durante todo el año, en la conversación y la lectura, de oraciones en sencillos contextos. La observación también se inducirá sobre la entonación: interrogativa, exclamativa en la lengua oral (conversación y lectura expresiva) y sus correspondientes signos gráficos en la lengua escrita.

III) **Léxico:** Prácticas de visualización de la palabra; se pone el énfasis en que el niño une la imagen acústica a la imagen visual: por lo tanto, práctica de expresión oral y de escritura. La palabra se observará siempre en sencillos contextos.

— Prácticas auditivas de reconocimiento de la sílaba tónica en la palabra. (Convendría visualizar la sílaba tónica y diferenciarla bien de las sílabas átonas con colores o diagramas inventados por cada maestro; en todo caso, para independizar este aprendizaje de la ortografía, se trabajará con palabras sin tilde).

TERCER AÑO

I) **Expresión:** Interpretación de pequeños textos. Vocabulario. Práctica de lectura interpretativa.

— Ejercicios elocutivos orales y escritos que necesariamente deberán ligarse a las demás materias que el maestro enseña también en lengua materna.

— También pueden proponerse temas para la observación, aprovechando los centros de cada clase; ejercicios sobre experiencias de vida, etc. Para lo cual pueden proporcionarse vocabularios básicos como una guía y apoyo para la expresión.

— En el transcurso de todos estos ejercicios abundante práctica de sinonimia.

- II) **Gramática:** La oración. Ligar la distinción de oraciones por la actitud del hablante a las prácticas de la lectura expresiva, sin que esto implique que el docente no emplee para el mismo fin el abundante ejemplario que surge del permanente coloquio que tiene con sus alumnos a través de la vida escolar.
— Continuar con las prácticas de reconocimiento intuitivo de las oraciones.
- III) **Léxico:** Observación sobre radicales y afijos (prefijos y sufijos) para la formación de palabras. Conducir, a través de prácticas breves pero sistemáticas, la atención del niño sobre los elementos que componen la palabra. Familias de palabras.
- IV) **Ortografía:** Estudio del alfabeto y empleo del diccionario.
— Ejercicios de silabeo. Reconocimiento de vocales, consonantes, diptongos y triptongos. Observación sobre palabras con hiato. Se inducirá también la observación sobre el grupo de consonantes formado por la unión de líquida y liquante.
— Reconocimiento de la sílaba tónica en la palabra y clasificación de palabras por el lugar que ocupa en ellas su sílaba tónica. Prácticas orales que se harán también posteriormente en lengua escrita.
— Se comienza en forma gradual el reconocimiento de las funciones más generales del tilde: *señal gráfica*.
— Práctica frecuente de pequeñísimas copias diarias con *observaciones ortográficas*. (A esta altura el niño puede escribir más de una vez la palabra que a él le parezca difícil. Aplicar lo aprendido sobre reconocimiento de diptongos, etc.).
— Práctica frecuente de pequeñísimos *dictados preparados*.

CUARTO AÑO

- I) **Expresión:** Se continúa con el plan indicado para años anteriores, ampliándose de acuerdo a la evolución del niño. Se insistirá en la práctica de lectura en voz alta y de la memorización de poemas, en forma colectiva e individual.
- II) **Gramática:** Clasificación de oraciones por la actitud del hablante: aseverativas, imperativas, interrogativas y desiderativas. La oración exclamativa.
— Reconocimiento de oraciones bimembres y unimembres.
En la oración bimembre se reconocerá en forma práctica y en oraciones sencillas, la articulación en *sujeto* y *predicado*. La observación recaerá también en la concordancia, entre el verbo y su sujeto, en sus accidentes gramaticales comunes a ambas palabras: el número y la persona.
— Se inducirá la observación sobre el núcleo del sujeto con lo que se va caracterizando sintácticamente el sustantivo y sobre el núcleo gramatical del *predicado* —el verbo conjugado— con lo que se va caracterizando sintácticamente el verbo. Siempre trabajando sobre prácticas y sin intentar definiciones.
- III) **Léxico:** Continuar con la formación de palabras de una manera sistemática no sólo con fines ortográficos sino también como un método más para el enriquecimiento del vocabulario. Esta tarea debe ser acompañada de una práctica permanente del diccionario. Las palabras deben surgir de las lecturas, o de la vida escolar en coordinación con las demás materias y con la vida propia del niño. El maestro debe prestar una cuidadosa atención para no perder la oportunidad de inducir a sus alumnos a que sean ellos mismos observadores sensibles de su propia lengua maternal; es conveniente impulsar la labor por *equipos* con la finalidad de recoger en la vida cotidiana, en diarios, T. V., radio, canchas de fútbol, ferias, etc., —neologismos, palabras y aun pronunciaciones extranjerizantes, metáforas populares, expresiones pintorescas, refranes, frases hechas, etc. El material recogido puede ser organizado en fichas.
- IV) **Ortografía:** Ejercicios abundantes de silabeo. Reconocimiento de diptongos, triptongos, hiatos. Reconocimiento de la sílaba tónica. Clasificación de las palabras por su sílaba tónica en graves, agudas, esdrújulas y monosílabas. En las palabras de más de una sílaba se inducirá la atención sobre el sonido final.
— Estudio sistemático de las funciones más generales del tilde. En el caso que las prácticas lo exijan se irán indicando las funciones del tilde para señalar el énfasis sobre ciertos vocablos y la diacrisis.
— Observación sobre el empleo de los signos de puntuación.

QUINTO AÑO

- I) **Expresión:** Dentro de lo indicado para cuarto año se ampliará este aspecto.
— Lectura explicada frecuente. Estudio del vocabulario con el diccionario. Práctica de lectura en alta voz. Memorización de poemas. Ejercicios elocutivos orales y escritos.
- II) **Gramática:** Revisión, en forma práctica, de lo dado en años anteriores sobre: oración, su reconocimiento y clasificación: por su forma (unimembres y bimembres) y por la actitud del hablante. Es conveniente aquí inducir la observación del niño sobre la situación y el contexto.
— Oración articulada, reconocimiento del núcleo del sujeto y del núcleo del predicado, y de la concordancia.
— Clases de predicado: verbal, nominal.
— Caracterización sintáctica del sustantivo como núcleo del sujeto y también como núcleo del grupo nominal (idea de sus adjuntos: adjetivos y artículo; reconocer la concordancia en género y número que une este grupo). Prácticas de reconocimiento de sustantivos y de grupos nominales en el sujeto y en el predicado en oraciones sencillas.
— Observación sobre lecturas adecuadas del tiempo verbal: tiempos fundamentales, presente, pasado y futuro del indicativo. Se confrontarán las formas en las que la idea de tiempo aparece con toda claridad.
Gramática normativa: observaciones ocasionales sobre el empleo de algunos verbos irregulares (ir, hacer, decir, apretar, sentir, oír, caber, poner, etc.).
- III) **Léxico:** Insistir en la formación de palabras. Sistematizar el conocimiento de los métodos que emplea la lengua: derivación, composición y parasínthesis. Formar familias de palabras trabajando con el diccionario.
- IV) **Ortografía:** Continuar y completar la sistematización sobre las funciones del tilde.
— Conocimiento y uso correcto de los signos de puntuación enseñados en las clases anteriores.
— Dictados preparados: cuando en los textos interpretativos que se hacen copiar aparecen los grupos: ig, ad, so, ct, bs, pc, rn, nn, xc, se indicará a los alumnos que repiten varias veces esas palabras en la escritura y se ejercitará su dicción cuidada en clase. Se indicarán algunas familias de palabras en el texto que se debe preparar, que pueden ayudar a fijar la ortografía. Se harán copias más de una vez de las palabras con h, etc., etc.
— Copias diarias de tres renglones con observaciones léxicas y ortográficas.

SEXTO AÑO

- I) **Expresión:** Lectura explicada, vocabulario, fraseología, interpretación. Ejercicios elocutivos orales y escritos.
- II) **Gramática:** La oración y sus elementos. Idea de situación y contexto.
— Idea de complemento y revisión del grupo nominal.
— Se confrontará el grupo nominal con el grupo verbal (el verbo y sus complementos). Práctica de reconocimiento de complementos del verbo, induciendo la observación pero sin llegar a ninguna clasificación.
— Caracterización sintáctica (siempre en práctica) de las siguientes clases de palabras (categorías):
— El sustantivo y sus adjuntos (artículo, adjetivo).
— El pronombre. Inducir la atención sobre los personales. (1)
— El verbo como núcleo gramatical del predicado.
— Se podrá señalar la función que desempeñan los adverbios, preposiciones y conjunciones.
— Partiendo de la observación del significado y uso de las formas verbales que aparecen en las lecturas completar la conjugación del modo indicativo excepto el pretérito anterior.
— La idea modal puede surgir de las prácticas en el reconocimiento de la actitud del hablante.
- (1) Destacar sus dos rasgos significativos caracterizadores: empleo como señal en un campo mostrativo (situación) o en un contexto; y su aptitud para tomar en cada ocasión un significado léxico.
- III) **Ortografía:** Se amplían y desarrollan las mismas prácticas ya indicadas. La misma indicación sobre copias y dictados preparados hecha en quinto año.

VOCABULARIO

la enseñanza de la lengua

PIERRE DEZERT Y OTROS

El lugar que ocupan en nuestro empleo del tiempo las disciplinas que tienen que ver con el aprendizaje de la lengua, su importancia en el desarrollo mental del niño, justifica una atención muy particular por parte de los educadores, en un dominio reputado difícil.

Todas las actividades escolares comportan una parte de adquisición verbal: sin embargo, nosotros nos interesamos muy particularmente por aquellas que le están directamente consagradas.

Consideramos la lengua desde dos ángulos:

—El lenguaje en general, hecho social e histórico, realidad inmediata del pensamiento.

—El lenguaje a través del proceso de aprendizaje y sus diversas disciplinas: vocabulario, elocución, redacción, gramática, etc.

Encaramos estos diferentes *rubros* para desprender *los problemas particulares*, sin perder de vista su unidad, y simplemente para seriar las cuestiones.

En cada uno de estos *rubros* nos esforzaremos por partir de bases actuales: manuales corrientes, métodos usuales, a fin de abrir ampliamente la discusión, pues no tenemos la intención de exponer una doctrina pedagógica completa ni en este dominio ni en otros, pero sí investigar confrontando las experiencias y las reflexiones, las bases y los medios de una acción pedagógica eficaz. Tratremos de eliminar de nuestra enseñanza los elementos formales, impuestos por la rutina, que traban una adaptación a la realidad de hoy.

.... Esto no puede hacerse sino en el cuadro de una colaboración de todos: prácticos — educadores y teóricos — lingüistas, sicólogos etc. Tal será nuestra finalidad.

La Lección de Vocabulario

El examen de los manuales corrientes y de las fichas y obras pedagógicas que debe mucho a una cierta forma de cultura literaria clásica, descubre una suerte de tradición de la enseñanza del vocabulario que lleva a los autores a impulsar a los alumnos hacia una imposible perfección literaria, hacia una ilusoria posesión total del lenguaje. Otro aspecto de esta tradición es el lugar otorgado al texto del autor, considerado como una especie de altar sagrado ante el cual se sacrifica, con un infinito respeto, el fin fundamental del vocabulario: el estudio del sentido y del uso de las palabras y la expresión.

Este formalismo —que se manifiesta bajo muchos otros aspectos— se revela en la práctica dañando, limitando el interés del vocabulario y su eficacia. Constituye un escollo tanto más peligroso en cuanto se sitúa a menudo en la vía de lo fácil y que despierta en el niño una desconfianza perdurable con respecto a esta enseñanza.

Uno lo reencuentra a diferentes niveles en la lección de vocabulario:

—En la organización general de la lección.

—En la elección de los textos y los temas.

—En los ejercicios.

Recordemos los fines del vocabulario tal como lo definimos en otro momento:

—Poner progresivamente al niño en posesión del lenguaje adulto, y por lo tanto del pensamiento adulto.

La extensión del vocabulario que se tiene que hacer adquirir al niño no puede ser delimitado estrictamente. Sin embargo, cualquiera sea el medio y la edad del niño, el maestro debe asirse constantemente a la conquista de las

Al recoger este interesante artículo aparecido en la revista francesa "L'Ecole et la Nation" por considerarlo de actualidad e interés para nosotros pese al tiempo transcurrido desde su aparición, preferimos ceñirnos al texto y los ejemplos franceses antes que desviarnos a una adaptación a nuestros propios textos y ejemplos, que cada maestro puede trasladar por sí.

cualidades necesarias: precisión y riqueza, dos piedras de toque particularmente útiles en lo que concierne a los ejercicios pero también en toda la concepción de la lección.

Enseñamos a nuestros alumnos el uso de su lengua materna y esto arrastra, inevitablemente, desigualdades iniciales que el maestro debe tener en cuenta. A este aspecto se le agrega otro, que Henri Wallon subraya:

"Entre el aprendizaje de las lenguas extranjeras y el de la lengua materna, hay una diferencia. La lengua materna no comienza por oponerse al sistema ya formado de las intenciones y pensamientos como un instrumento rígido del cual el niño no conocería ni la estructura ni el uso. El acceso que él tiene a ella (a su lengua) es como a alguna cosa estrechamente mezclada a las relaciones del medio con él y que se mezcla además estrechamente a sus necesidades y a sus deseos ya que se convierte en una fuente de información y de revelación diferente y mucho más vasta que la debida a su experiencia directa de las cosas. Son, incluso, dos mundos que él no llega siempre a conciliar sin conflictos y contrasentidos". ("Del acto al pensamiento")".

El educador tomará en cuenta, pues, este conflicto investigando la ligazón con esta experiencia directa y evitando en dicha relación, el juego puramente verbal.

Henri Wallon señala otro conflicto que surge en la inteligencia discursiva,

"entre la intuición mental que tiende globalmente a expresarse y un material de locuciones o de fórmulas entre las cuales es necesario igualmente realizar una elección y poner el orden que conviene (H. W. "Del acto al pensamiento")",

lo que vuelve a colocar una vez más los fines del vocabulario al nivel de la experiencia del niño y no del texto clásico considerado en sí mismo.

Estos diferentes textos nos vuelven a traer el carácter instrumental del lenguaje, que debe ser nuestro hilo de Ariadna: dar a los niños "medios de expresión", de comunicación y de información apoyándose en primer lugar sobre la experiencia personal de cada uno de ellos, tal es el primer objetivo.

Un segundo objetivo más lejano será el de hacer entrever al niño el carácter objetivo del lenguaje en sus determinaciones históricas, geográficas y sociales:

"Es natural hablar; no se recuerda aun mismo de haberlo aprendido, al mismo tiempo que se aprendía a caminar, a comer sin ayuda, a jugar a toda clase de juegos; y por lo tanto, qué de preguntas en cuanto se reflexiona al respecto. Hay tantos lenguajes diferentes como hay de vestiduras, costumbres, creencias diferentes". (Marcel Cohen: "Historia de una lengua: El francés")".

A través de Manuales y FICHAS

Los autores se muestran más explícitos en cuanto al aparato pedagógico que en lo que concierne a la elección de temas y textos, lo que pone en relieve muy a menudo una rutina peligrosa.

En los hechos esta elección es determinante y condiciona la forma dada a la lección.

Es la fuente de este formalismo verbal que condena la lección a la esterilidad. En los hechos, el contenido de la lección se limita según dos métodos principales:

El centro de interés alrededor del cual se organiza la lección y el texto del autor.

El Centro de Interés

Es el principio, por lo menos teóricamente, de la mayor parte de los manuales. Se encontrarán estos centros de interés en el libro de lectura, por ejemplo en el "Libro Único de Francés", donde se alinean bajo su égida, vocabulario, gramática y ortografía en una unidad exterior.

Pueden ser los centros más diversos: "lo que yo veo"; "el otoño"; "el tocador"; "los animales domésticos o salvajes", etc.

Se agrupan así los elementos juzgados fundamentales del vocabulario para profundizar su sentido y su empleo.

Los escollos están evidentemente ligados a la elección del centro de interés: sempiterno regreso a los temas trillados desde el curso provisorio a la (F. E. P.) ("La reapertura de clases", "el otoño", "la caza"...); pero también a la limitación arbitraria, de consecuencias a menudo molestas, en particular

en lo que podría llamarse el "tema-objeto" en torno del cual se reúne un léxico más o menos técnico y muy desordenado al fin. Los ejemplos de este tipo de lecciones pululan en las fichas y los manuales.

Así AÑO NUEVO da ocasión para estudiar las palabras:

inhabitual, trotean, presente, regalo, diligentemente, votos (bien está un solo verbo de interés bastante escaso llevando al inevitable agujero: *el ratoncito... en el granero*, en que las otras palabras estudiadas harían triste figura). EL AUTOMOVIL, en una ficha de Jean Palmero, da un ejemplo aún más típico, con el estudio de palabras y expresiones:

Verbos: poseer, lucir, impedir, admirar, mostrar, instalarse, desamarrar, partir, frenar, acelerar.

Nombres y Adjetivos: automóvil, neumáticos blancos, banderita amarilla y verde, asiento suave, una bella aventura.

Comparar: un automóvil bello, magnífico, maravilloso, resplandeciente, feo, horrible, repelente, empañado.

Estudiar: chauffeur, calefacción, calentar, conducir, conductor, conducción.

Semejante mosaico nos parece poco favorable para una adquisición sólida y abre la puerta a aproximaciones peligrosas o a una gran pobreza (como valerse de "una bella aventura" o de "una banderita amarilla y verde").

Mi aldea, (de "Mi segundo libro de vocabulario" de M. Picard) es introducido por este texto de Jean Proal.

"Cinco casas calientes de vida; el horno común con el umbral siempre blanco de harina; la escuela que olía a hierba verde; campos orlados de setos vivos; caminos de tierra marcados por el paso de los hombres y de las bestias, árboles que se cargan de frutos, humos azules entre los árboles, bestias apacibles en los campos o los establos, niños atareados y hombres graves y lentos: Chantemerle, una enumeración —bastante magra por otro lado— que no aporta ningún "interés" a la lección a la que desviará hacia un ejercicio de geografía local, que se ha equivocado de manual:

- 1.— Yo indico dónde se levanta mi aldea, el número de sus habitantes.
- 2.— Dibujo el plano de mi barrio (o de mi aldea).
- 3.— ¿Cuál es la clase de viviendas que dominan en mi aldea: casas habitación, almacenes, fábricas, granjas?
- 4.— Enumero las tiendas que veo en la calle principal.

Enumerar, tal es la palabra final de la historia, y si no es inútil precisar la denominación de las diferentes tiendas, es necesario confesar que estamos lejos de este aprendizaje del pensamiento que evocábamos más arriba.

EL TEXTO

"Se suprimirá radicalmente toda lección que no consista más que en yuxtaponer palabras arbitrariamente agrupadas en torno a una idea adornada con el nombre de Centro de Interés. El estudio se hará luego de la lectura o elocución, y salvo en el curso elemental, en otra clase, sobre un reducido número de palabras extraídas de esta lectura o de este ejercicio de elocución". De "La enseñanza del francés" (Bomrelie), en "Cuadernos de Pedagogía Moderna". Si la crítica del Centro de Interés se aplica, efectivamente, a los ejemplos anteriores, es decir, desgraciadamente, a la inmensa mayoría de los manuales, el remedio propuesto es eficaz. El Centro de Interés, si nos remitimos a los ejemplos dados por el autor, vuelve a entregarse —al azar de un texto literario— al estudio de palabras disparatadas:

En una frase como:

"Y esta larga cinta monótona que desenrollaba hasta el infinito su perspectiva de macadam alquitranado y que olía a bitumen, le disgustaba..."

se retendrá en el C. M.:

monótono (que se ligará a uniforme)

perspectiva

desagradar, disgustar.

Se evita la yuxtaposición arbitraria de términos alrededor del Centro de Interés, para entregarse a este otro, mucho más caprichoso, del azar. Se suprime toda esperanza de interés haciendo mariposear al niño en direcciones también divergentes.

De hecho, el problema no está en la supresión del hilo conductor de la lección, sino en elegirlo ni frágil ni embrollado.

SABER

A DONDE IR

Tal parece que debe ser la primera cuestión a resolver para la lección de vocabulario, al mismo título que para no importa qué otra lección.

Es necesario deshacerse inicialmente de dos "fetichismos": el del *texto de autor* y el de *sedicente interés* enmarcado en palabras claves como: "el automóvil", "la caza", etc...

Es necesario también tratar de determinar los límites de la lección de vocabulario —no hablamos de fronteras infranqueables— que permiten evitar extravíos tales como, a propósito de la aviación:

"recordar brevemente los progresos considerables realizados por la aviación desde hace medio siglo y citar algunos nombres célebres..." (Ej.: tomado de "Ecole Libératrice").

Este cuidado de permanecer en el dominio propio del vocabulario y de descubrir en él una vía que no constituya un callejón sin salida, lo encontramos en M. M. Desrois y André (ECOLE LIBERATRICE) cuando, a propósito del tema "la caza", escriben:

el estudio de un texto que conduce a enumerar las diversas partes del vestido de un cazador, después, las acciones del cazador, las cualidades del cazador, las razas de los perros, las especies animales cazadas, no está ordenado con bastante rigor para que sea eficaz.

Ellas eliminan las palabras habitualmente "estudiadas" en los manuales (cazador, cartuchera, polaina, morral, carnecero, fusil, perro, conejo, liebre) y desprenden la idea general: perseguir-huir.

Y concluyen:

"Alrededor de una idea maestra, inductiva, ella misma introducida por un texto que da el sentido preciso de una palabra clave, vamos entonces a desarrollar en todos los sentidos las nociones susceptibles de favorecer el automatismo del lenguaje".

"Esquemáticamente y transportando la lección a un plano visual, veríamos dos "centros de cristalización" constituidos por la palabra clave y su contraria. Alrededor de estos temas la idea se extiende, primeramente cercana, después matizada, después lejana, con algunas palabras o expresiones figuradas".

El interés esencial de esta orientación reside en el abandono de una palabra-eje estática. La lección va a desarrollarse verdaderamente con la participación de los niños, a su nivel, en su sector, si ellos no son atados a un sector particular de la actividad humana que puede serles desconocido o indiferente, sino, al contrario, invitados a descubrir en su experiencia personal ejemplos de esta idea inductora —que llamaremos, con gusto, "motriz".

Esto puede conducir a agrupar elementos de lecciones —y el texto de autor no es el único utilizable— en función, no ya del título sino de la acción: el tema *buscar* se encontrará en innumerables textos cuyos autores serán los más diversos y que podrán inquirir, cavar, explorar, hacer prospecciones, reflexionar, calcular, etc., y los niños descubrirán en su esfera de acción, ejemplos numerosos. ¿No es el propósito, en fin, el de hacer utilizar por los alumnos este bagaje verbal, que no alcanza con "desembalarlo" ante sus ojos?

En este estadio, por lo demás, nosotros encontraremos de nuevo estas incursiones en los sectores más diversos de la actividad escolar y extra-escolar, pero ellas serán cosa de los niños; no constituirán el esqueleto de la lección sino su prolongación, y uno vigilará para no extraviarse en ella.

¿COMO ELEGIR EL TEMA?

En este dominio, la organización general de la clase, es determinante. Es indispensable unir el vocabulario a las otras actividades de la clase. El extrae de allí esa pizca de interés que asegura un buen inicio. En la diversidad de este conjunto, es tanto más cómodo encontrar el punto inicial, cuanto uno dispone de una gama más variada de temas, de una reserva más rica de textos. No sería cuestión de utilizar todo, seguramente: no es haciendo todas las partidas posibles que se aprende a jugar al ajedrez.

Hay que esforzarse por graduar las dificultades y por dar a la serie de temas, una unidad, sobre un plan muy amplio y sin jamás ceder al formalismo, al espíritu de sistema.

(Continuará en N° 6).

Tomado de "E'ECOLE ET LA NATION"



APROXIMACIONES A KERSCHENSTEINER

CARLOS MOURIGAN

EL MOMENTO CRITICO

La renovación de la llamada nueva educación tanto fue obra del adelanto del pensamiento pedagógico (sucitado por las urgencias del avance técnico y el desarrollo de las ciencias del hombre), como reacción crítica y lucha ante defectos de la enseñanza anterior. Eran tan graves estos, que concitaron una singular unanimidad en la que les acertaron los representantes de las más divergentes posiciones. No finca pues la originalidad de Kerschensteiner en esta denuncia, por más que fuera importante para la Alemania de Weimar su obra práctica en esto, desde los cargos públicos. Pero no dejan de tener actualidad todavía sus ataques a los excesos de la cargazón de materias de enseñanza, con las consiguientes valoraciones en base a exámenes como pruebas de mecánicos reflejos nemotécnicos. Todavía luchamos contra la abrupta discontinuidad entre *el mundo extraescolar*, con cuanto en él íntimamente interesa, y *el orbe escolar*, en el que tanto hay que se implanta desde fuera sin corresponder a una efectiva elevación del espíritu por real vínculo con ello, aunque no estemos en los extremos del *saber libre* (Buchwissen) que oponía él al de *experiencia* (Erfahrungswissen). ¿Y cuánto las urgencias prácticas no hacen recaer en el adiestramiento en vez de proceder por elevación cultural del interés, según también denunciara?

Si bien hemos superado la imposición del deber por mera autoridad, en punto a la disciplina, no es menos cierto que por lo común no se logra que los educandos tiendan a los bienes de cultura según los fines y exigencias que dimanan de su propia estructura mental, como lo planteara Kerschensteiner y es deseable. Todavía es raro que se aplique cabalmente su distinción entre hacer interesante algo que es ajeno al niño, y el poner a eso en conexión efectiva con sus reales intereses.

EL PASO ADELANTE

Las limitaciones que la realidad impone todavía a los avances reconocidos como necesarios de la educación nueva, las aspiraciones legítimas que ésta pudo realizar sólo muy parcialmente, y los zigzagueos que tuvo que hacer por sus manifestaciones más exageradas, todo lo cual da a la práctica actual ese carácter de mixtura de la escuela tradicional con la nueva, son cosa completamente diferente del equilibrio que se dio en los más destacados innovadores. Es como si estos, en sus mejores mo-

mentos, hubieran seguido la ley dialéctica de la negación de la negación. Todavía se está en una ecléctica combinación entre el adiestramiento en el acervo de la civilización disponible, que se trata de hacer interesante, y el desarrollo de las posibilidades personales. La meta propuesta por Kerschensteiner, que es cuestión cardinal de la pedagogía, es que: teniendo por punto de partida el desarrollo inmanente del niño, se logre, apoyándose en las fuerzas vivas de su personalidad, su participación en el sistema objetivo de la cultura, formándolo al tiempo que se opera el desenvolvimiento y transmisión de ese sistema. Por ello exige una reiterada labor de adaptación de ese sistema de la cultura, de manera que satisfaga los valores y fines del alumno en cada etapa de su desarrollo. Esto, que es su “principio de actualidad”, difiere totalmente del simple plegamiento mecánico a lo que la psicología indique y la fisiología recomienda, bien que lo incluye.

La funcionalidad de la educación es concebida por nuestro autor con una gran amplitud, la que se pone de manifiesto cuando se examina su concepción de la importancia del trabajo manual. Esta es destacada según conveniencias prácticas y no por un preconcebido manualismo de base psicologista, como es el caso de Dewey. Reconoce Kerschensteiner que no es por esa vía que se accede a muchas regiones del sistema cultural, que muchas de sus zonas requieren otras actividades que las manuales como iniciación. Su concepto de actividad es también muy amplio. Cuidadosamente distingue entre *Actividad* (Tätigkeit) y *Auto-actividad* (Selbttätigkeit): no basta con cualquier actividad, sino que esa actividad debe ser correspondiente a un interés que comprometa totalmente la personalidad del niño por tener que ver con lo que de su mundo lo atrae, inquieta y concierne.

Cuando así se promueve el interés, cuando así se encamina la actividad, se puede en forma efectiva ir pasando de la disciplina impuesta (que K. reconoce como necesaria en cierto grado), a la disciplina interior y autónoma. Esto en un proceso en el que se avanza estimulando en el alumno la conciencia de sus necesidades, las que la cultura hace que comprendamos objetivamente y el amor hace que comprendamos en sus aspectos subjetivos, obrando respecto al niño con un hiperlógico sentido de “tacto pedagógico”.

Si bien el centro de la labor educativa es puesto en el alumno, con especial cuidado de su estructura espiritual, no por eso deja de atenderse a las exigencias objetivas de los valores de la cultura. Respecto a estos pone el énfasis en considerar la estructura de ellos y sus modos típicos de realización, las formas de vida (Spranger) que les corresponden, y la relación de ellas con las necesidades de la comunidad nacional. Es por la consideración de estas estructuras: las de las condiciones y posibilidades de los niños comparadas con las de los valores culturales, que es posible establecer, con equilibrada flexibilidad, los programas de enseñanza. Tales polos, entre los que media la concepción de las formas de vida, son la base de lo que denomina "el axioma fundamental del proceso cultural", que es: la adaptación, con todas las necesarias diferenciaciones en diversos tipos de escuelas y programas, de la organización de la enseñanza al niño.

ESCUELA DE LA PRACTICA

El planteo que hace Kerschensteiner de la "escuela del trabajo" arranca de la observación de que en el desarrollo del niño, desde los tres a los catorce años, el desarrollo corporal y manual precede constantemente al intelectual, y sus impulsos tienden al trabajo práctico. Pero ello no significa la proclamación del manualismo. No solamente porque procura desarrollar con el trabajo práctico las capacidades todas del niño, sino porque además ese trabajo práctico es concebido con gran amplitud y hace lugar a actividades de tipo nítidamente espiritual para aquellos que presenten inclinaciones y capacidades en tal sentido. También cuida de que en la organización de las instituciones de enseñanza, diferenciadas según lo dicho, no se incurra en especializaciones prematuras. Con su división: del gimnasio para historia y lenguas, el gimnasio para matemáticas y ciencias naturales y el gimnasio técnico, propugna que por sendas diferenciadas según las estructuras de la cultura y del hombre, se llegue a la convergencia en un mismo todo y fin cultural, con diferencias de acentuación en el centro de la enseñanza.

En la medida en que la escuela va logrando esta integración de individuo y cultura, por la promoción del propio interés y la incrementada conciencia de las condiciones y necesidades personales, encamina en la auto-determinación. Tanto ésta como la propia práctica del trabajo escolar, van desarrollando las condiciones morales mejor que cualquier enseñanza que simplemente represente ideales morales, para los que no pueda mostrar modos prácticos y a nivel cotidiano de realización. Ello no significa que Kerschensteiner (con equilibrio que no tuvieron todos los representantes de las nuevas tendencias en educación), rechazará totalmente todos los modos de enseñanza moral expresa; por el contrario, procuraba solamente la multiplicación de los modos de

incitar a la realización de los ideales, dando si prelación a la práctica efectiva, y mostrando a los valores morales como un aspecto de la personalidad cabalmente realizada o que aspira a realizarse.

Y esto mismo es su teoría para el desarrollo del sentido social. En punto a esto, tras tantas exageraciones, todavía queda por entender bien y es muy raro ver aplicada su distinción entre: el trabajo de grupo, en común, en equipo, en base a una tarea exteriormente propuesta, y el trabajo en una efectiva comunidad de base, por afinidades e intereses coincidentes, surgida por la incitación a aunamientos espontáneos por naturales intereses comunitarios de los niños. Tanto para lo moral como para lo social, Kerschensteiner entiende que es menester no incurrir en la uniformidad, y sí hacer la parte correspondiente a los distintos modos de realizar el deber, según las diversas condiciones estructurales de los tipos espirituales.

EL MEDIADOR

El papel del educador es analizado por Kerschensteiner sobre la base de la concepción sprangeriana de las formas de vida, confrontando los valores culturales con los requerimientos caracteriológicos, considerados ambos intemporalmente. Es visto así como un tipo básico social, al servicio de una colectividad espiritual, llevado por simpatía a influir en el niño que ha de considerar como futuro portador de los valores de su cultura. Destaca en él (y por consecuencia para su formación) la importancia fundamental de todas las tendencias animicas que coadyuvan al desarrollo de la personalidad en el individuo, según el sistema de valores objetivo, para el cual alienta las condiciones subjetivas, anteponiendo a costa de todo el desarrollo de la libertad moral. Entiende que la tarea del educador no apunta a lo general que "ya de antemano está dado en valores indudables, sino a lo especial y a su relación con lo general". Es digna del mayor cuidado su observación de cómo la atención a las cuestiones generales de la pedagogía, y el estudio en sí de las cuestiones pedagógicas, sitúa en un plano en el cual se debilita y ofusca, todo lo que da el ejercicio directo de la práctica pedagógica, con las consiguientes confusiones en que se suele incurrir, dándose así, en el terreno de la formación del maestro: la posibilidad de volver a caer en la confusión entre el saber libre y el de experiencia, inicialmente señalada respecto al niño. En punto a esto insisto en los males de no entender rectamente el papel del maestro, y por considerarlo el simple transmisor del saber objetivo, pretender hacer de él un monstruo de múltiple especialización en cultura general de nivel medio, omitiendo lo principal, que es: desarrollar su capacidad de vivir intensamente los valores y con ello el tacto para coordinar lo material del sector didáctico con la diversidad de la masa de escolares. "Únicamente la comuni-

dad de vida y trabajo es la que puede convertir una escuela en instituto de formación social", afirma, llevando lo afirmado para la formación de los niños al plano de la educación del maestro.

WEIMAR ETERNIZADO

En la Constitución de Weimar el artículo referente a la educación decía: "en todos los establecimientos de enseñanza hay que esforzarse por desarrollar dentro de un espíritu de conciencia nacional alemana y de reconciliación de los pueblos, la educación moral, los sentimientos cívicos, el valor personal y profesional". Kerschensteiner compartió plenamente este principio, y llegó a exacerbar el cultivo del espíritu nacional, a poner en primer plano la conciencia del destino alemán sobre los otros pueblos, a desestimar el internacionalismo, bien que en nombre de los valores que juzgaba eternos con una fe espiritual que frisaba lo religioso. A ese nacionalismo se plegaba su universalista concepción de los valores, clave de bóveda de su sistema; hasta ella desde un extremo se ascendía desde el individuo, y desde ella se descendía hasta el otro de la organización nacional. Al concebir la cultura como un sistema coherente de valores, sin antagonismos decisivos, por encima del orden social y visto éste, como un todo unitario sin contradicciones de fondo que no puedan resolverse con meras reformas de derecho y moral, articulados cultura con sociedad por un aparato educacional, con espíritu religioso borra en el cielo de los valores las luchas que no quiere ver en la tierra.

Kerschensteiner, haciendo suya la filosofía de los valores, y compartiendo muchos de los métodos fenomenológicos, así como de las tipologías de Spranger y Weber, se situó en la corriente superadora del positivismo y de los extremos ciencistas y materialistas vulgares. Mas por estas tendencias fue que los problemas de la educación, del alumnado y del magisterio, los planteó en abstracción de sus peculiaridades históricas concretas, y fuera de las luchas y problemas sociales. Pero no es menos cierto que sus posiciones pedagógicas tuvieron por esa senda de la fenomenología y la axiología, una peculiar amplitud que hace mucho de su validez y actualidad. Con esas corrientes fue llevado a dar particular relieve a los aspectos emocionales y voluntarios, al sentido íntimo y a la personalidad, por lo que son muy atractivos sus planteos. Pero por este mismo camino fue llevado a contraponer metafísicamente la cultura como un todo autónomo, a la personalidad. Y también a oponer a la personalidad, abstractamente considerada, a la sociedad, entendida ésta como una organización perfectible pero racional y aunada, representada por un estado situado por encima de las clases. Tras estas contraposiciones aparece siempre la concepción dualista de la personalidad como una oposición de materia biológicamente determinada y espíritu intelectualmente orientado, en una

tendencia religiosa de fondo. Por el camino del planteo de los problemas de la educación según una decisiva concepción de la cultura, en la que no se hace lugar más que a los valores establecidos por la clase dominante cual si fueran los de la sociedad toda, o dicho al revés: resolviendo los problemas de la educación según una transposición ideal de los intereses de la clase dominante al plano de los valores cual si fueran los de la comunidad toda, Kerschensteiner cierra el camino para resolver las contradicciones de base de la educación tal como se presentan en la práctica social, y fácilmente recae en el conformismo. Su obra no podía tener otro alcance que el de un parcial reformismo, que el del planteo adecuado solamente para algunos problemas muy específicos y particulares en los que la autonomía relativa de la enseñanza fuera muy grande, o el del acierto en la expresión de ideales muy generales.

Su aceptación del orden establecido, el clasismo que penetra sus concepciones de tendencia universalista, no obstante todo su amor y sensibilidad pedagógica, se hace evidente en sus referencias a la organización escolar. Reclama el trabajo manual para aculturar a la mayoría de los niños que deben prematuramente desertar de la educación, y reclama la educación intelectual para la minoría de los que están bajo el imperio de inclinaciones intelectuales. Sabido es que unos son los hijos de los trabajadores a los que se mantiene inferiorizados, y los otros son los hijos de la élite dominante que entre sus lujo dispone de la cultura y sus bienes. La formación para el trabajo es una preparación para la alienación. Pero, como apuntamos, ello no quita que en medio de esta confusión de fondo haga afirmaciones adecuadas y exactas.

La reforma de la nueva educación no puede caracterizarse por una concepción doctrinaria común a sus diversos teorizadores. Es cuestionable que se pueda encontrar una aceptación generalizada de métodos definidos. En todo caso puede distinguirse una común tendencia metodológica, algunos supuestos metódicos más recibidos. Lo distintivo de Georg Kerschensteiner es haber planteado que toda esa elaboración metodológica implica y requiere una teoría de la cultura y su realización, que es necesario pasar por ella para resolver las interrogantes fundamentales que la enseñanza plantea. Y el saldo de su intento de hacerla, a fuer de los aciertos apuntados, es que ella se agota como reforma y ensayo de cambio, si no se plantea la cuestión cultural desde las contradicciones de clase que presenta el ser social. Esto no implica en modo alguno la desestimación de los avances de la nueva educación en los problemas en que la enseñanza presenta una relativa autonomía, como lo prueba el que la educación socialista los asumiera y experimentara con ellos, y los desarrollara tras de lograr el cambio de las principales estructuras sociales, revolucionariamente.

HONORABLES MÁSCEDO

Concepto de la Escuela del Trabajo

JORGE KERSCHENSTEINER

1) La escuela del trabajo es una escuela en la que se imparten los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para el desarrollo de las actividades profesionales y científicas.

2) La escuela del trabajo es una escuela que imparte formación práctica y teórica para el desarrollo de las actividades profesionales y científicas.

3) La escuela del trabajo es una escuela que imparte formación práctica y teórica para el desarrollo de las actividades profesionales y científicas.



4) La escuela del trabajo es una escuela que imparte formación práctica y teórica para el desarrollo de las actividades profesionales y científicas.

5) La escuela del trabajo es una escuela que imparte formación práctica y teórica para el desarrollo de las actividades profesionales y científicas.

El carácter acaso más importante del concepto de la escuela del trabajo es la posibilidad del autocontrol del trabajador, el hábito en el autoexamen de todo trabajador para ver si lo realizado satisface todas las exigencias. Si se hubiera atendido a esto hasta ahora, no tendríamos que lamentar que en las escuelas que se llaman escuelas del trabajo desempeñe el dilectantismo un papel mucho más grande que el trabajo. Si el maestro sólo ha penetrado superficialmente en el terreno que debe enseñar, le será imposible poder aducir en el alumno aquella voluntad de autoexamen y autocontrol que únicamente hace de la escuela del trabajo una escuela moral.

Por último; tenemos que determinar un carácter fundamental de la escuela del trabajo. Toda educación es algo que adquiere para sí el individuo. Es de la educación de su propia alma de lo que se trata. El educador no puede educar nunca al alumno. Cada uno ha de adquirir por sí mismo su educación, y la escuela no puede nunca concluir esta tarea, aunque sea sólo aproximadamente. La vida entera es o un proceso de autoeducación constante o una vida meramente animal, una vida de lucha por la mera existencia.

Mas para que la vida del individuo pueda llegar a ser una vida humana, para que no tenga que consumirse en la lucha por la mera existencia, la sociedad ha de procurar al alumno aquella protección que impide que el individuo se convierta en botín de la codicia de los demás.



¿Quién es esta sociedad? Son todos los individuos de cuya educación se trata. Por tanto, todos los hombres han de ser también acostumbrados desde el comienzo de su labor educativa a la idea de que su educación sólo es posible si todos los individuos están dispuestos a fomentar en común los intereses educativos y vitales de los individuos.

Esto no significa otra cosa sino que todas las escuelas del trabajo educativas han de ser dirigidas socialmente no sólo por causa de la sociedad, sino precisamente por causa de la propia personalidad. Todos han de estar saturados del valor superior de la cultura si en esta sociedad quieren encontrar, los que aspiran a aquélla, la protección y estímulo de la sociedad. La consideración que os exijo para mí he de guardarla en igual medida a todos los demás también. La mentira que no se me permite no se la permito tampoco a los demás. Por estos carriles sociales ha de deslizarse la escuela, y no sólo con palabras y buenas doctrinas, pues éstas no han faltado nunca hasta ahora; sino que aquélla ha de cultivar este espíritu en el hacer y dejar hacer de los alumnos, en el trabajo diario común de todos los alumnos. La escuela del trabajo es una escuela de comunidad moral de trabajo o no es tal escuela, sino una escuela para oficios manuales o espirituales.

A esto hay esencialmente que añadir: la comunidad de trabajo de los alumnos no debe correr paralela al trabajo escolar, sino que este mismo debe desarrollarse en la forma de comunidad de trabajo. Naturalmente, siempre sólo y en tanto que la materia de enseñanza respectiva permita por sí misma tal comunidad. Y además, sólo en tanto que las capacidades, destrezas y cualidades morales del individuo estén suficientemente desarrolladas para que él pueda con su trabajo desenvolver en la comunidad una actividad valiosa. Esto, a su vez, significa que el servicio de la comunidad ha de seguir paralelamente en ciertas cosas a una educación dada individualmente, hasta que las fuerzas se hayan configurado de modo que el fin social pueda también ser fomentado realmente con las fuerzas sociales. No se debe nunca agotar un principio. Tras la escuela del trabajo acecha el "dilettantismo", lo mismo que tras la escuela libresca acecha el "dilettante" es tan sin valor para la educación del hombre y conduce a las vaguedades tanto

como el aprender a adquirirlo de memoria, al que hoy respetamos todavía tanto en nuestras escuelas.

Hay aún otros rasgos que caracterizan la esencia de la escuela del trabajo. Pero tengo que darme por satisfecho con señalar aquí los tres más importantes.

Nosotros los resumimos en los tres principios siguientes:

1) La escuela del trabajo es una escuela que enlaza todo lo posible su actividad **educadora** a las disposiciones individuales de sus alumnos, y multiplica y desarrolla hacia todos los lados posibles estas inclinaciones e intereses, mediante una actividad constante en los respectivos campos de trabajo.

2) La escuela del trabajo es una escuela que trata de conformar las fuerzas del alumno dirigiéndole a examinar constantemente sus actos de trabajo para ver si éstos expresan con la mayor plenitud posible lo que el individuo ha sentido, pensado, experimentado y querido, sin engañarse a sí mismo, ni a los demás.

3) La escuela del trabajo es una escuela de comunidad de trabajo en la que los alumnos, en tanto que su desarrollo es suficientemente alto, se perfeccionan, ayudan y apoyan recíproca y socialmente, a sí mismos y a los fines de la escuela, para que cada individuo pueda llegar a la plenitud de que es capaz por su naturaleza.



LA ENSEÑANZA TÉCNICA EN EL URUGUAY

JUAN ANDRES MACEDO

Dentro del Sistema Educativo Nacional, la Universidad del Trabajo aparece como el organismo encargado de impartir la educación técnica de grado medio.

En un enfoque teórico del problema educativo y con un sentido unitario y múltiple, a la vez, la Universidad del Trabajo tendría por cometido la formación profesional de grupos de jóvenes y adultos, según la concepción moderna de la enseñanza técnica y de la educación permanente del individuo.

Las nuevas exigencias resultantes del dinamismo de la tecnología actual, incitan a la búsqueda de nuevas soluciones que cambien los antiguos métodos de formación, por sistemas que reconozcan cada vez más la necesidad de una amplia preparación general y de una formación profesional polivalente o, mejor, si se quiere, politécnica, de alta calidad y asentada en la sólida base de las nociones científicas.

Ceñidos estrictamente a la realidad imperante en la Universidad del Trabajo, el estudio objetivo de la situación difiere diametralmente de aquella enseñanza de vanguardia, capaz de dar a cada joven estudiante la posibilidad de desenvolver plenamente sus aptitudes y de preparar los cuadros de obreros altamente capacitados y de técnicos que conduzcan el desarrollo de los procesos de producción más modernos.

Muchos y variados factores contribuyen a la difícil situación que atraviesa la enseñanza técnica en el país: en un estudio de su problemática, realizado hace poco tiempo, analizamos con minuciosidad las causas internas y externas a la Universidad del Trabajo, que inciden en esa situación.

Sin pretender reiterar aquel análisis, esquemáticamente diferenciamos las causas principales que, a nuestro entender, están trabando la marcha del Organismo y frustrando, en gran medida, la misión educativa que es de su competencia.

* * *

En una aproximación del origen de esas causas, las calificaremos en internas y externas a la Universidad del Trabajo.

En el grupo de los factores internos, señalamos:

- a) Causas institucionales; b) causas teleológicas; c) causas pedagógicas; d) causas financieras; e) causas físicas; f) causas humanas.

En el grupo de factores externos a la Universidad del Trabajo, diferenciamos:

- a) Causas sociales; b) causas económicas; c) causas culturales; d) causas educativas; e) causas institucionales externas, y f) causas políticas.

En la forma más somera posible, nos referiremos a cada una de ellas con el propósito de ofrecer una imagen de la Universidad del Trabajo y acercar a los lectores la visión del problema de la enseñanza técnica, en toda su magnitud.

La organización de la Universidad del Trabajo, antigua e inadecuada, es un obstáculo para que la Institución cumpla eficazmente con su importante papel.

Es necesario crear una *estructura* nueva, "orgánicamente integrada", donde en el conjunto articulado los componentes se "coordinen unos con otros guardando un equilibrio interno que les permita actuar y crecer armoniosamente". En pocas palabras diríamos que para una enseñanza nueva es imprescindible cambiar la Institución, hacerla más funcional, más coherente, más ágil y más eficaz en el desarrollo de sus finalidades.

El problema teleológico-pedagógico aparece como idea central de la acción educativa.

Más allá de la discusión teórica, parece obvio el pre-requisito de clarificar los fines de la enseñanza técnica.

Existe confusión, tanto en lo relacionado a las finalidades generales o esenciales de la enseñanza técnica, integrando el proceso educativo más amplio, como en lo que se refiere a los fines

particulares de formaciones específicas que le caracterizan.

La rapidez y el carácter radical con que se manifiestan ahora los cambios de los procesos de producción han provocado la crisis de los viejos sistemas de formación profesional, que se asentaban principalmente —por medio de la práctica del aprendizaje del oficio y una sola tarea.

La formación tiene hoy una intención más amplia y más noble, no concretándose sólo en el cuadro de la habilitación técnica, sino en el sentido de la educación integral del trabajador.

Se deben repensar los fines de una enseñanza que a la vez es de nivel medio y de formación técnica y profesional, estudiar las tendencias de avanzada en la materia y consecuentemente actualizar sus orientaciones.

La definición de los fines derivará luego, en otro problema pedagógico-didáctico: el de las formas e instrumentación de la labor docente.

Para ello la Institución deberá valerse del trabajo sin pausa de dependencias técnicas, que elaboren planes y programas, ensayan métodos, investiguen tendencias y evalúen resultados. En esta materia seguimos aferrados a esquemas tradicionales, limitativos de la formación del educando.

La escasez de recursos financieros, unido al panorama que ofrece la edificación y el equipamiento escolar, son factores retardados de cualquier iniciativa para el desarrollo funcional del Organismo.

El reiterado retaceo operado en las partidas asignadas para gastos de funcionamiento y de adquisición de máquinas, herramientas e instrumental, se ve agravado por la situación de permanente iliquidez del Estado, que le impide verter las partidas votadas, imprescindibles para un sólido mantenimiento del servicio educativo.

Mientras se acumulan los saldos de duodécimos no entregados, los centros docentes siguen impartiendo la enseñanza con equipos absoletos, con grandes carencias de material didáctico, sin poder crear laboratorios de química, de física y de ciencias biológicas; gabinetes tecnológicos, bibliotecas, salas de lectura, sitios para estudios vigilados, campos experimentales y talleres de producción.

Son mínimas las posibilidades financieras para la instalación de comedores escolares y la promoción de un amplio régimen de becas a los estudiantes, como medida inmediata que atienda su afligente situación.

Por otra parte, el deterioro edilicio adquiere características alarmantes, afectando al 60 % de la población estudiantil y a más del 80 % de los centros docentes, con una necesidad estimada de 70.000 metros cuadrados de edificación escolar.

Pese a que en los últimos planes de inversión, se prevén partidas importantes para obras en la Universidad del Trabajo, el ritmo de construcción es sumamente lento, cuando no totalmente ausente, con obras iniciadas hace varios años que se mantienen paralizadas e inconclusas.

Otro aspecto a considerar en el análisis que realizamos de la problemática de la enseñanza técnica, es el de la selección del personal docente y administrativo.

La no aplicación de normas estrictas en el ingreso y selección del personal, viene agravando sensiblemente la situación.

El procedimiento utilizado se basa en apreciaciones de cualidades de tipo particularistas y de adscripción, según la connotación sociológica de los términos, en oposición que lleve a desempeñar la actividad en virtud de poseer, los candidatos, cualidades demostrables que otorgan aptitudes específicas para la función docente o administrativa.

El personal para actuar en la enseñanza técnica debe ser elegido cuidadosamente, exigiéndose calificaciones técnicas, experiencia profesional y formación pedagógica. Del nivel de preparación del personal docente y de su identificación con las finalidades de la educación técnica, depende en gran medida, el éxito de la misión del Organismo.

Será necesario arbitrar sistemas de ingreso que den garantías sobre la capacidad de los futuros docentes y ejercer una sostenida acción de actualización y perfeccionamiento técnico y pedagógico del personal en servicio.

Datos sacados del Censo de Funcionarios realizado por el Departamento de Investigación Estadística en los años 1964 y 1965, indican el nivel máximo de educación sistemática alcanzado por los docentes, entonces actuando en la Universidad del Trabajo.

El 9,4 % de los docentes alcanzó enseñanza primaria únicamente; el 44,3 % alcanzó la enseñanza media, de los cuales el 14,8 % alcanzó enseñanza liceal, 18,5 % enseñanza industrial o agraria y el 11 % cursó ambos tipos de enseñanza; el 46,3 % alcanzó a cursar algún tipo de enseñanza superior, discriminado así: magisterio o profesiones no universitarias, 15,9 %; universitaria, 28,6 % y universitaria y magisterial, a la vez, 1,8 %.

* * *

Estos factores que se manifiestan en las relaciones internas del propio Organismo, se interactúan con causas que se incorporan al sistema, por el juego regular de las relaciones con el exterior.

En el análisis sociológico es fácil percibir que la sociedad uruguaya mantiene pautas de mayor prestigio y gratificación para el trabajo intelectual, que para el trabajo físico. Se aprecian más las llamadas profesiones liberales, que la actividad técnica o técnico-manual.

Esas pautas tradicionalistas para valorar uno y otro trabajo están arraigadas en una concepción de la división del trabajo social que perpetúa la oposición entre el trabajo intelectual y el trabajo físico.

La representación que los uruguayos tienen de la enseñanza técnica y la imagen social de la escuela industrial, se expresa en éstos o parecidos términos: "Es la escuela para los hijos de los otros".

Así resulta, que en un alto porcentaje la extracción social del alumnado que asiste a la Universidad del Trabajo, pertenece a grupos sociales agobiados por las dificultades y las privaciones y cuya situación influye sensiblemente en el rendimiento de los estudiantes.

Hay dos manifestaciones bien notorias de como los factores económicos influyen en la enseñanza técnica: primero, por las propias condiciones de empobrecimiento de la familia de los estudiantes, que impiden su correcta alimentación, la vestimenta apropiada para asistir a las escuelas, la compra de útiles y textos, que la Institución no puede proveerles. Segundo, la poca receptividad que ofrece a los egresados un medio productivo con estructuras económicas poco permeables a los cambios tecnológicos y con graves problemas coyunturales, para los que no se arbitran las soluciones acertadas.

De ahí que en este país que necesita aumentar sus producciones en base a la racionalización del trabajo, los egresados de las escuelas industriales y agrarias no encuentran, muchas veces, el sitio que les permita su incorporación a la vida social.

Eso sucede cuando las estimaciones teóricas de requerimientos de mano de obra calificada y técnica están indicando la necesidad de importantes incrementos en la matrícula de la Universidad del Trabajo.

Las preferencias por las humanidades frente a la ciencia y técnica, perceptibles en la cultura nacional, es otro factor que influye en las decisiones referidas a la Institución que responde por formaciones técnicas.

Esa preferencia se manifiesta en dos planos de decisiones: al nivel parlamentario y gubernamental, cuando otorga los recursos para la enseñanza, y en el ámbito familiar cuando se resuelve sobre los estudios que realizarán los hijos.

En general se constata el bajo nivel cultural y educativo con que llegan los alumnos a la enseñanza industrial y técnica.

El poco aprovechamiento obtenido en el pasaje por enseñanza primaria, la corta edad, la inmadurez y la falta de orientación, son aspectos que destacan las características de preparación de los adolescentes que ingresan en la Universidad del Trabajo.

El gran número de repetidores de primaria que por su antigüedad desembocan en las escuelas industriales o agrarias, alcanza porcentajes del 70,59 %, 69,3 %, 57,24 %, 54,25 %, 50,68 %, en grupos estudiados en la Escuela Industrial de Mercedes en los años 1967 y 1968.

La ausencia de coordinación entre las enseñanzas crea problemas insolubles en la enseñanza técnica y distorsiona las determinaciones que con frecuencia no armonizan con las mejores orientaciones del sistema.

Las tabicaciones artificiosas del sistema educativo nacional, el desconocimiento recíproco, la incomprendión y el desenfoque en el problema general, se traduce en la actual desconexión que encierra a la Universidad del Trabajo en lo que se ha llamado "el callejón sin salida".

Es imprescindible que se establezca mayor coordinación vertical en la base del ciclo con primaria y en la terminación con enseñanza superior, y horizontalmente entre ambas enseñanzas medias, con fórmulas flexibles de equivalencias de complementación y de intercambios.

Todo ello exige una política educacional coherente que relacione las funciones e integre los

esfuerzos de las instituciones y se traduzca en soluciones eficaces que ataquen las verdaderas causas, las raíces del deterioro.

Así se podrán evitar efectos visibles en la educación técnica, como: disfuncionalidad, inadecuación, deserción, insuficiencia cuantitativa y bajo nivel cualitativo en ciertas formaciones, desorientación profesional de los jóvenes, inadaptación de los estudiantes, desacertada distribución de la matrícula, escaso rendimiento del servicio.

* * *

Frente a ese panorama no caben ya la pasividad, la inoperancia, ni la indecisión.

En las manifestaciones de rebeldía de nuestros propios alumnos, vemos la expresión de insatisfacción, el rechazo a un "status" social y educacional, que no colma sus aspiraciones.

Es necesario dar la respuesta digna a los reclamos de las nuevas generaciones; evitar su frustración y desaliento; abrir esperanzas ciertas, luchando denodadamente para que la educación técnica cumpla cabalmente con su misión de elevar el nivel cultural y técnico de trabajadores y grupos sociales más desposeídos.



alumnado de escuela industrial

ORLANDO KELLY

Factores que inciden en su formación

El alumnado que concurre a las Escuelas Industriales para ser capacitado en el desempeño de diversos oficios presenta características especiales de escolaridad previa que plantea particulares dificultades en su formación. Estas características, que deben ser más investigadas, demandan una atención especial en cuanto a planes y programas para un mejor tratamiento educativo.

Si partimos de la premisa de que el alumno es lo más importante en todo proceso educativo, entonces debemos investigar sus antecedentes y, si se permite la expresión, los "envolventes de su existencia" que condicionan sus posibilidades y necesidades. De esta manera se podrá lograr mejor la integración social que lugar y época están reclamando.

Los factores incidentes sobre el rendimiento pueden ser calificados como internos y externos. Los primeros tienen como manifestación lo biológico y síquico; los segundos, las condiciones económicas, organización familiar, condiciones culturales, etc. Se sabe, por otra parte, que unos y otros están correlacionados.

Durante dos años, con un grupo de profesores de la Escuela Industrial de Mercedes hemos estado investigando los antecedentes de los alumnos que ingresaron a la Escuela. Ofrecemos cifras redondeadas de los datos obtenidos, ya que es evidente que una mayor exactitud sólo es posible mediante una investigación más amplia tanto en el tiempo como en el espacio.

Clases Económicas. Alrededor del 95 % de los alumnos masculinos y femeninos que concurren a las distintas manualidades proceden de hogares de jornaleros, peones, huertistas y trabajadores en oficios varios, pero todos ellos ubicados dentro de las clases económicamente bajas. En los Cursos Comerciales, el porcentaje de alumnos procedentes de hogares de la clase media alcanza a un 20 %.

En cuanto a los alumnos mismos, y en relación con su situación familiar, trabajan un 20 % de los varones y un 10 % de las mujeres. Estas últimas trabajan medio día como domésticas o atienden la casa y los hermanos cuando es la madre la doméstica.



Escolaridad de los padres. La inmensa mayoría de los padres sólo ha cursado escuela primaria y no en forma completa. En general, hasta 3º y 4º grado. Los que han hecho algún estudio de Secundaria no sobrepasan el 3 %. Alcanzan al 10 % aquellos que han concurrido a la Escuela Industrial.

Rendimiento en Primaria de los alumnos. El porcentaje de alumnos que han repetido años en Primaria es sorprendentemente alto. Pasan del 60 %. Los alumnos procedentes de los liceos locales nos dan una cifra que oscila en el 70 % de repetición en los mismos.

La cifras anteriores llaman la atención sobre las determinantes síquicas y sociales que provocan retardos, los que a su vez crean problemas especiales de educación, ya que los planes y programas han sido preparados para alumnos capaces de mayor rendimiento.

Estamos así enfrentados a un serio problema socio-pedagógico. Por un lado, la educación de alumnos con retardos leves o moderados. No debe descartarse la posibilidad de que parte de su problema se deba a clases muy numerosas en la etapa primaria; pero, de cualquier forma que se presente el retraso, requiere un tratamiento especial que actualmente no se puede cumplir. Por ello, sin duda, hay entre los alumnos de la Universidad del Trabajo un elevado índice de deserciones.

Por otra parte, hay un porcentaje de alumnos capaces de cumplir con mayores exigencias, que no deben desaprovecharse en la enseñanza técnica y que pueden ser capacitados de acuerdo a las exigencias del momento.

A nuestro entender, y de acuerdo a las condiciones que hemos podido constatar, dos niveles de formación profesional —con planes y programas adecuados— permitirían cumplir con más amplitud los propósitos formativos y de desarrollo que forman parte de los fines de la educación.

Proceso formativo en la Escuela Industrial. El alumnado que asiste a las Escuelas Industriales, con las características que hemos señalado, es so-

metido a un proceso formativo-informativo para transformarlo en elemento social mejor integrado y técnicamente capacitado para desempeñarse en varios oficios. Si bien los que no completan su formación no puede decirse que no hayan aprovechado algo de la enseñanza impartida, sólo un 40 % termina en el tiempo normal sus cursos.

Esquema general. En resumen, y dentro de la generalidad que lo limitado de los datos permiten, se puede dar el siguiente cuadro esquemático:

Extracción social de los alumnos

Clase Trabajadora	90 %
Clase media	8 %
Clase media-alta	2 %

Alumnos que trabajan

Varones	20 %
Mujeres	10 %

Nivel mental

Diferentes retrasos	60 %
Normalidad	40 %

Aprovechamiento

Deserciones	60 %
Culminaciones	40 %

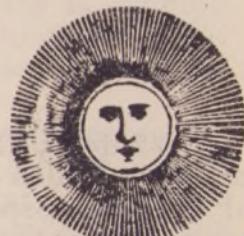
Proporcionalidad en la enseñanza media

Asisten a liceos en el Dpto.	71 %
Asisten a la Escuela Industrial	29 %

Las cifras anteriores, aproximadas a enteros, deben ser completadas con estudios que abarquen más tiempo y más zonas. En consecuencia, no tienen otro significado que el de ser una aproximación a un problema que debe ser investigado y resuelto.

Pensamos que el problema de la deserción escolar y de la preparación de nuevos planes y programas de enseñanza, así como tareas de coordinación entre las enseñanzas, deben tener en cuenta los hechos que dejamos reseñados.

Creemos que debe investigarse más para conocer mejor la realidad social dentro de la cual debemos actuar y para dar una respuesta más adecuada a los variados requerimientos de la enseñanza técnica, que debe acompañar las exigencias del desarrollo nacional.



EL NOMBRAMIENTO DEL DIRECTOR DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

FAUSTO PEREZ COMPTE

Las peores causas han sido generalmente sustentadas invocando los más loables principios.

Con esa espuria metodología, orientada a ganar la opinión de las personas bien inspiradas carentes de adecuada información, han planteado el problema de la designación del Director de Enseñanza Secundaria determinados círculos políticos que pretenden impedir de cualquier manera que acceda a ese cargo el Dr. Arturo Rodríguez Zorrilla. Frente a ello, los sectores comprometidos con el progreso de nuestra enseñanza pública deben desarrollar al máximo la labor de esclarecimiento dirigida a desenmascarar esos falsos planteos, mostrando la verdadera raíz reaccionaria de los mismos.

En ese sentido, corresponde señalar, especialmente, la falsedad en que se incurre cuando se invocan, como razones para no permitir que acceda al referido cargo el Dr. Rodríguez Zorrilla, la salvaguarda de la legalidad de los procedimientos y el respeto por la tradición política y el acervo nacional, que se pretende representan pura y exclusivamente los partidos llamados tradicionales.

En relación con la legalidad de los procedimientos se ha pretendido invalidar la candidatura de referencia aduciendo que no surgió de un proceso acorde a Derecho. En cuanto a la salvaguarda de nuestra tradición política y los valores de la nacionalidad se ha pretendido descalificar al Dr. Rodríguez Zorrilla atribuyéndole presuntas ideas contrarias al sistema político democrático.

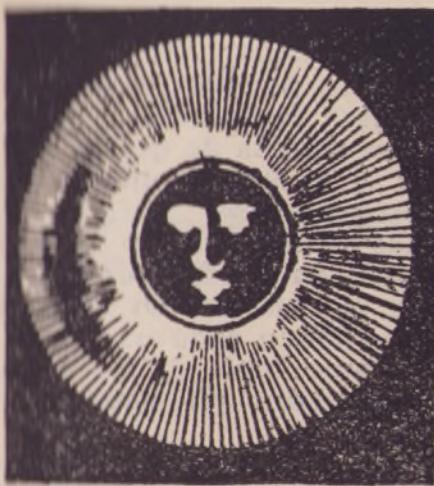
El 22 de abril de este año, al término del plazo de 8 días que la Ley Orgánica otorga al Consejo respectivo para realizar las votaciones relativas a la elección del candidato a ocupar el cargo de Director del Ente, el nombre del Dr. Arturo Rodríguez Zorrilla resultó ser el que contó con mayor número de votos, de todos los que habían sido considerados.

En virtud de haberse dado ese extremo, el Poder Ejecutivo, una vez tomado cuenta de esas actuaciones, cumpliendo con lo preceptuado por la referida Ley, solicitó al Senado, con fecha 11 de mayo, la correspondiente venia para designar al mencionado profesor Director de Enseñanza Secundaria.

El pedido de venia estuvo radicado, a los

fines del informe de estilo, en la Comisión de Asuntos Administrativos de esa rama legislativa durante casi tres meses, sin que hubiera ningún pronunciamiento. En ese extenso lapso la única incidencia ocurrida fue la de una insólita e improcedente citación que la referida comisión cursó al candidato a efectos de que expusiera sus ideas sobre planes de enseñanza. En virtud de que el órgano que efectuó la citación carece de competencia para realizar ese tipo de requerimientos y que además la comparecencia ante el mismo no era condigna de su condición de candidato, el Dr. Rodríguez Zorrilla declinó la invitación, por nota cuyo texto ha sido publicado en el número anterior de esta revista.

En ese estado, por reclamo de integran-



sores que actuaron en el Consejo de Secundaria en la instancia referida, (uno de los cuales votó por el Dr. Rodríguez Zorrilla), no estaban legalmente habilitados para ello, en virtud de que se integraron al cuerpo en su calidad de suplentes sin que previamente lo hubiera hecho el respectivo titular. Consiguientemente, y dando por supuesto que el Poder Ejecutivo solicitó la venia en el entendido de que los tres votos obtenidos por el Dr. Rodríguez Zorrilla eran válidos, se recomienda no otorgar la venia en cuestión.

* * *

El correcto y leal análisis de los textos legales y constitucionales aplicables, así como de las actuaciones administrativas cumplidas, eliminan toda duda acerca de que todas las personas que actuaron en el Consejo de Secundaria en la emergencia estaban plenamente habilitadas para hacerlo desde el punto de vista jurídico. Quienes se integraron en su calidad de suplentes lo hicieron a raíz de que fueron citados para ello porque, de acuerdo al Art. 6º de la Ley Orgánica, estaban designados consejeros y porque se había dado el extremo exigible para que ocuparan el cargo, consistente en que el titular respectivo lo había dejado vacante temporalmente por manifestación expresa de voluntad, expuesta por escrito al ser citado para ocuparlo. Todas las opiniones de especialistas en Derecho Público conocidas, incluidas las de catedráticos de autoridad internacionalmente reconocida, confirman esa interpretación.

¿Por qué entonces se insiste con tanto énfasis en el Senado de la República en la afirmación de que al votar el candidato a la Dirección el Consejo de Secundaria estaba incorrectamente integrado desde el punto de vista jurídico?

Al no poder confesarse abiertamente los reales motivos de la oposición al nombramiento del candidato votado, a riesgo de evidenciar el carácter espurio de los mismos, se pretende aparecer ante la opinión pública defendiendo algo incuestionable: la legalidad de los procedimientos administrativos.

El conocimiento de los antecedentes del proceso que comentamos, y de los hechos colaterales al mismo, muestran claramente esa tortuosidad del planteamiento indicado.

En cuatro oportunidades anteriores se designó Director de Enseñanza Secundaria a candidatos votados por consejos integrados en la misma forma que hoy se pretende ilegal. Ningún órgano público, incluido el Senado, ni ninguna de las personas que hoy señalan la presunta irregularidad, hizo observación alguna en esos casos. En esta oportunidad el Poder Ejecutivo tampoco advirtió la presunta irregularidad, ya que al solicitar la venia convalidó, implícitamente, las actuaciones de las que emergió la candidatura. Tampoco durante tres meses ninguno de los actuales legisladores advirtió irregularidad alguna.

tes del cuerpo, el pedido de venia fue puesto a consideración del Senado el día 28 de agosto. Luego de debatirse sobre el punto durante tres sesiones sin entrar al fondo del asunto, a raíz de ciertas dudas manifestadas por el Dr. Martín Echegoyen respecto a la correcta integración del Consejo de Secundaria cuando realizó las votaciones del caso, se resolvió solicitar informe a la Comisión aludida, sobre ese aspecto del problema.

A la fecha de este escrito, el Senado se apresta a considerar el informe solicitado. En la parte sustancial del mismo se sustenta la tesis de que algunos de los profe-

Esos hechos evidencian que hubo en el caso presente un análisis sin precedentes del proceso cumplido, inspirado por una preocupación especial por encontrar algún elemento que permitiera objetar la candidatura sin aparecer asumiendo posiciones arbitrarias.

Que se estaba muy lejos de preocuparse realmente por salvaguardar la legalidad de las actuaciones lo pone más en evidencia el conocimiento de otros hechos que han enmarcado la propuesta del Dr. Rodríguez Zorrilla para la Dirección del Ente.

La candidatura en cuestión surgió como culminación de un proceso que se inició con el triunfo de la lista de candidatos al Consejo de Secundaria propiciada por la organización gremial del profesorado y que se continuó con una agitada instancia de votaciones en el seno de ese cuerpo. Durante ésta, los círculos políticos dominantes a nivel nacional trataron por todos los medios posibles —incluido el asombroso expediente de la autopropuesta personal y las ilegítimas presiones sobre los consejeros— de lograr que se nombrara para el cargo una persona que les mereciera confianza en cuanto a que actuaría atendiendo a sus intereses.

La propuesta del profesor Rodríguez Zorrilla significó, para esos círculos políticos, la total frustración de sus aspiraciones y de ahí que traten ahora, sin reparar tampoco en medios, de evitar que sea homologada.

Que lo que se pretende es simplemente mantener supeditado el gobierno de Enseñanza Secundaria a las directivas de los círculos políticos dominantes se puso claramente de manifiesto cuando un senador integrante de los mismos declaró sin ambages a el diario "El Diario", (edición del 9/VII/68), que la citación que la Comisión de Asuntos Administrativos del Senado efectuó al Dr. Rodríguez Zorrilla tenía por

finalidad conocer sus ideas sobre el régimen democrático. Conocida la desvirtuación del concepto de democracia que practican esos sectores políticos, confundiéndolo con gobierno de los partidos denominados tradicionales, esas declaraciones suponen la confesión lisa y llana de que se pretende condicionar el nombramiento a determinada filiación política.

Que quienes más firmemente se oponen al nombramiento del Dr. Rodríguez Zorrilla sean, como en el caso del Dr. Martín Echegoyen, quienes tienen toda una tradición contraria a la autonomía de los servicios educativos corrobora plenamente lo indicado.

Lejos de constituir una posición legalista y de defensa de las tradiciones políticas del país, la oposición al nombramiento del Dr. Rodríguez Zorrilla configura una postura abiertamente contraria a las disposiciones de la Ley fundamental de la nación y opuesta a las mejores tradiciones políticas.

La Constitución de la República, en su artículo 76º consagra inequívocamente el derecho de todos los ciudadanos a ser llamados a los empleos públicos. La misma carta, en su artículo 8º establece que todos los ciudadanos son iguales ante la Ley no reconociéndose otras diferencias que las emanadas de los talentos o las virtudes.

Al negarle al Dr. Rodríguez Zorrilla el derecho a ocupar el cargo de Director de Enseñanza Secundaria por no estar adscrito a los sectores políticos dominantes, quienes así actúan están infringiendo preceptos legales fundamentales y están renegando de las mejores tradiciones cívicas del país, que consagraron la igualdad de todos los ciudadanos y erradicaron las discriminaciones ideológicas propias de etapas históricamente superadas.



al margen de un discurso memorable
un hombre convertido en bandera:
RODRIGUEZ ZORRILLA

LUIS SILVA REHERMANN

Invita a la reflexión que el nombre de Arturo Rodríguez Zorrilla haya alcanzado una inusual resonancia en la actualidad uruguaya. Contrastantemente con la feria de vanidades donde otros menos dotados se agitan, el Director electo de Enseñanza Secundaria ha podido lucir siempre una auténtica modestia, no sólo como rasgo de carácter sino también como atributo del talento; y ello sin desmedro, por cierto, de una independencia de pensamiento que es otra de sus virtudes características y de un fervor en lealtad consigo mismo que recuerda el "meter toda mi sangre en mis ideas" de una feliz alusión de Mariátegui. Tanto más admira, por ello, que el profesor Rodríguez Zorrilla haya pasado a un primer plano de la atención pública. Como todo tiene al fin dos costados por lo menos, como nada puede ser absolutamente negativo en todas sus consecuencias, la enormidad significada por las dilatorias en el nombramiento del Director de Secundaria ha venido a suceder, como respuesta, la unidad del profesorado en defensa de la autonomía de la enseñanza y la incorporación al conocimiento popular de un ciudadano que honra al país. Pero más allá aún, el tema de la venia para Rodríguez Zorrilla se ha constituido en un importante episodio de la batalla por la cultura y la democracia que define este turno de la historia nacional.

Ya se sabe que no existen razones jurídicas que obsten la designación conforme al pronunciamiento emitido por el Consejo de Secundaria el 22 de abril del cte. año (¡hace ocho meses!). Los pretextos formales que se han esgrimido no consiguen disimular la morosidad del Senado (no obstante la preocupación de algunos de sus integrantes) en la tramitación de un asunto para cuyo proceso la ley y el buen sentido reclaman celeridad. Va de suyo que este comportamiento

sin precedentes no pueda ser desvinculado del retaceo de los recursos presupuestarios indispensables, del cierre y cerco armado de las casas de estudio por el decreto del 22 de setiembre, de la sistemática hostilidad oficial respecto de la enseñanza pública y en particular de los intentos de invalidar la autonomía de la Universidad y de Secundaria en el contexto opresivo de las medidas prontas de seguridad. Y que tampoco puede ser separado de los recrudecidos empeños orpadistas por instaurar la persecución ideológica y del nunca abandonado designio de quien, como el senador Echegoyen, no se resigna a que, no obstante su ley intervencionista del 35 y posteriores ataques, mantenga vitalidad y desarrollo en Secundaria el "espíritu universitario de autonomía".

Aquellos que han sostenido que no cuestionan la persona de Rodríguez Zorrilla sino el procedimiento de su elección, ante la endebles de los recursos empleados han pasado, en varios casos ilustrativos, al torpe agravio y la calumnia, falsificando a tales efectos el discurso de clausura de la VIII Asamblea Nacional de Profesores pronunciado por el Presidente de Honor de la misma y Director electo de Enseñanza Secundaria.



De nuestra parte, la de los profesores, que estamos defendiendo principios y no cuestiones de carácter individual o de grupo, podemos proclamar con legítima satisfacción que el nombre que es hoy bandera en la salvaguarda de la autonomía de Secundaria designa a quien en su condición y en su dignidad de educador armoniza cabalmente con la justicia de la causa que nos compromete. El discurso de la VIII Asamblea vale, precisamente, como un testimonio de ello.

Se trata, en efecto, de un acto de confianza democrática en la capacidad de los profesores para elaborar la doctrina pedagógica y para ejercitarse con ese fin la autonomía no como algo "cerrado" sino como un deber de inserción activa de la tarea docente en la empresa patriótica de superar crisis, carencias y penalidades para alcanzar una democracia integral. Y se trata, además, de una lúcida y apasionada muestra de comprensión de los problemas de las nuevas generaciones, de simpatía hacia lo novador y generoso, de afirmación de las altas obligaciones que esa misma tesisura comprensiva y simpática imponen al educador.

Aludiendo a las decisiones de la VIII Asamblea que le implicaban, el doctor Rodríguez Zorrilla precisó: "sé que lo que ustedes resolvieron no se refiere tanto a mi persona sino más bien a la significación que a ella le han dado las circunstancias"; y añadió que éstas han hecho de él, "en este momento, algo así como la concreción, el símbolo, yo diría que casi el estandarte, de la defensa de la autonomía de la Enseñanza Secundaria". Es decir, una lección de modestia y de responsabilidad militante. ¡Qué deleznable ha sido el propósito de invertir su sentido, presentándola ante el público televícente, mediante una interpelación, como una evidencia de arrogancia napoleónica!

Por lo demás, la subordinación de lo personal a la opinión colectiva asume significación metodológica para el trazado de una buena política de la educación, cuando Rodríguez Zorrilla destaca el acierto de haber hecho "preceder las reuniones de la Asamblea de sesiones de Salas de Profesores realizadas en los Liceos del país, donde hubo oportunidad para examinar en primera instancia todas estas cuestiones de modo que los delegados y docentes que concurrieran a la Asamblea vinieran con la certidumbre de que traían una representatividad solidaria, por haberse examinado antes, por los planteles docentes de los distintos liceos, los problemas sobre los cuales ellos estaban llamados a opinar".

Y el mismo espíritu vibra en los pasajes del discurso que con clarividencia y coraje cívico proyectan los graves deberes de los educadores en la hora de replanteo del destino nacional que vivimos:

"Reflexionando sobre estas responsabilidades yo me estremezco. ¿Quiénes se sientan hoy en las bancas de nuestras aulas liceales? Una generación de jóvenes, angustiada, que protesta y se rebela movida por el deseo ansioso e impaciente de obtener un Uruguay de libertad, de justicia, de solidaridad social, de bienestar, de devoción o los más altos ideales de la cultura.

"Y es una generación juvenil que es para nosotros un desafío; una generación juvenil que ha pagado con la vida de tres jóvenes —tres vidas tronchadas— su rebeldía, su ansiosa impaciencia de justicia, de libertad, de solidaridad, de un mejor destino para la comunidad nacional. Nosotros tenemos que ser dignos de este desafío. De nosotros debe venir la respuesta: un Uruguay que recibimos de nuestros padres se desmorona y se derrumba; el modelo del Uruguay en que nosotros nacimos está destruido y muerto.

"Esta generación que se sienta hoy en las bancas liceales tendrá que dejarle a sus hijos, a nuestros nietos, ese Uruguay de libertad, de justicia, de bienestar, de solidaridad humana por la que se inquieta y se apasiona."

¡La palabra comprometida y esperanzada de un maestro de juventudes a la altura de su tiempo!

La república debe conocer sus valores, sus reservas morales, sus potencialidades cívicas. Quienes hemos tenido oportunidad de trabajar y aprender al lado de Rodríguez Zorrilla —tantas veces discrepando con él, no sólo en el orden filosófico o político sino también en cuestiones de doctrina pedagógica, y en parte por esto mismo, por estímulo al pensamiento crítico que ofrece su magisterio— sabemos que no hubiera podido encontrarse hoy mejor bandera que su nombre para salvaguardar la autonomía de Enseñanza Secundaria.

Sin embargo, la reclamación del nombramiento del Director electo de Secundaria trasciende con mucho los datos, que importan asimismo, del conocimiento del hombre: se fundamenta en un principio irrenunciable y une en esta hora a trabajadores de la enseñanza, estudiantes, padres de alumnos y todos quienes se interesan en el quehacer cultural y la suerte de la democracia.

Montevideo, diciembre de 1968.



del diccionario a la realidad o la "filosofía" de la C.O.P.R.I.N.

JUAN LORENZO PONS



Sabemos que todo esto de la crisis, la inflación, el congelar sueldos y salarios, eso de reglamentar sindicatos y demás, no apareció de golpe, ni es el simple producto de una mentalidad enfermiza.

Todo eso va siendo calculado, medido, alentado por "alguien". Ese "alguien", sujeto plural, existe, y se beneficia como producto de un sistema y una estructura. Por momentos —como estallidos en el proceso social— ese "alguien" se singulariza en nombres propios; aparece entonces con los rasgos del escándalo al contraluz de "cajas negras", "cueros peludos y pelados", "quiebras bancarias", "financieras colaterales", "mesas de cambio", "infidencias", "detracciones", etc. Otras veces, una cadena de avisos fúnebres repite el nombre del "muerto ilustre", en la que decenas de sociedades anónimas (industriales, agropecuarias, bancarias, colaterales) invitan al sepelio del "directivo" desaparecido.

Así fueron muchos, conocidos en su tiempo también como hombres "de derecho", gobernantes, ministros, jefes de policía, legisladores y codificadores.

Para movernos con más solvencia en el tema habríamos necesitado como guía algún "técnico" de alguna sigla conocida: FMI - USAID - BID y otras, experto en andar las catacumbas financieras resultantes de sus concepciones sobre economía política.

Tal vez nos ayudara saber algo —aunque de manera elemental— sobre las impugnadas directivas del FMI y las procelosas Cartas de Intención, en las que, una y otra vez, naufraga la "nave del estado", pero nunca ese "alguien" cada vez más robusto, crecido y gobernante.

Sin embargo, hemos preferido hacer una incursión por el diccionario para precisar el contenido de algunos vocablos y contrastar esos contenidos con la realidad.

—oOo—

Vale la pena empezar por una palabrita muy modesta: aunar.

"*Aunar* (de adunar). tr. *Unir, confederar para algún fin.*//2. *Unificar.*//3. *Poner juntos o armonizar varias cosas.*"

Nos será muy útil, más adelante, establecer cómo los "alguien" de "allá" han podido aunar, poner juntos, armonizar sus intereses con los "alguien" de acá. Por ahora y aquí, queremos encontrar a ese agente plural, ese "alguien", que con taimada destreza se mueve para bien de "alguien" y para mal de muchos; y de qué modo logran "aunar" sus intereses.

—oOo—

"*Capital. ad. Tocante o perteneciente a la cabeza.*// — — — //7.m. *Hacienda, caudal, patrimonio*// — — — //10. *Valor permanente de lo que de manera periódica o accidental rinde u ocasiona rentas, intereses o frutos.*//11. *Elemento o factor de la producción formado por la riqueza acumulada que en cualquier aspecto se destina de nuevo a aquella en unión del trabajo y de los agentes naturales.*// — — — // *Circulante, o de rotación. El que, destinado a producir, cambia sucesivamente de forma, siendo primeras materias, productos elaborados, numerarios, créditos, etc.*// *Fijo. El que se destina, con incorporación y forma estables a la producción, como son los edificios o las máquinas de una fábrica.*"

Algunas indicaciones antes de seguir:

No transcribimos todas las acepciones correspondientes al vocablo. Omitimos aquellas que no son necesarias a nuestro

objeto. Pedimos atención a la que lleva el número 11, en la que establece que el capital

- a) es factor de producción
- b) está formado por la riqueza acumulada
- c) produce en unión del trabajo
- d) y de los agentes naturales;

y que como riqueza acumulada se puede presentar como

- a) capital fijo, constituido por edificios, maquinarias, útiles, etc.
- b) capital circulante, que cambia de forma, siendo dinero o crédito que se invierten en materia prima, la que por efecto del trabajo se torna en productos elaborados o semi-elaborados donde se acumuló riqueza, las que van al mercado, y, al comercializarse, se tornan otra vez en créditos y dinero.

Miremos esto con un poco más de detención:

- 1) Dice que la producción resulta de *unir* capital y trabajo y los agentes naturales;
- 2) que el capital es *riqueza acumulada* en forma de capital fijo y capital circulante;
- 3) se deduce que la *acumulación de riqueza* resulta de realizar en el mercado (comercializar) el producto del trabajo (ese *valor incorporado* a la materia prima por efecto del trabajo contenido en el producto elaborado);
- 4) y por los agentes naturales: clima, ciclo de cultivos, las pasturas, la lana que le crece a las ovejas, el engorde de los novillos, etc.

Nos falta saber un detalle en esto de *unir* capital y trabajo: de la producción resulta una "acumulación de riqueza": ¿para quién? ¿para el "factor" capital o para el "factor" trabajo? "Alguien" es dueño, propietario, de esa "riqueza acumulada" que se destina a la producción y que llaman "capital fijo" (fábrica, banco, estancia, etc.), ya sea una persona o el Estado, y más generalmente una sociedad anónima (alguien) y también resulta dueño, propietario del trabajo *incorporado al producto*, nueva acumulación de riqueza como resultado del esfuerzo cumplido por "sus" trabajadores, o por efecto de los "agentes naturales" (oveja=lana; novillo=carne).

A esas diversas "formas" en que aparece la "riqueza acumulada" con el nombre de "capital", y que según el diccionario es "elemento o factor de producción", podemos llamarle con más claridad "medios de producción". Y estos "medios de producción" tienen dueño, propietario, propietarios del "capital", es decir, capitalistas; y muy frecuentemente son los "alguien" de las sociedades anónimas con oficio de gobernantes, legisladores o, modestamente, "Secretarios de Estado".

—oo—

Volvamos al diccionario.

"Capitalista. ad. Propio del capital o capitalismo.//2. — — — //3.com. Persona acaudalada, principalmente en dinero o valores, a diferencia del hacendado, poseedor de fincas valiosas.//4. — — —

"Burgués, sa. adj. ant. Natural o habitante del burgo. Usab. t.c.s.//2. — — —

//3.m. y f. Ciudadano de la clase media, acomodada u opulenta. U. comúnmente en contraposición a proletario".

"Capitalismo. m. Régimen económico fundado en el predominio del capital como elemento de producción y creador de riqueza.//2. Conjunto de capitales o capitalistas, considerado como entidad económica".

Algunas precisiones de concepto: para el vocablo "capitalista" en la acepción 3, se establece una diferencia con "hacendado", poseedor de fincas valiosas. Veamos:

"Hacendado, da. p.p. de Hacendar.//2. Que tiene hacienda en bienes raíces, y comúnmente se dice sólo del que tiene muchos de esos bienes. U.t.c.s.//3. Argent. Que tiene ganado. U.t.c.s."

Por lo que tiene la raíz histórica con nuestro "régimen económico" y el surgimiento de nuestros primeros hacendados, tomamos también el vocablo "Hacendar. tr. Dar o conferir el dominio de haciendas o bienes raíces, como lo hacían los reyes con los conquistadores de algunas provincias".//

Y también estos otros:

"Latifundio (Del latín *latifundum*; de *latus*, ancho, y *fundus* finca rústica). Finca rústica de gran extensión."

"Latifundista. com. Persona que posee uno o varios latifundios."

Decíamos que el diccionario presenta al "capitalista" diferenciado del "hacendado".

En nuestro país (lo dice la estadística, no el diccionario), los "hacendados" de mayor "peso" en la economía son los "latifundistas". Y la vida dice también que son de "gran peso" en la política (uno de los actuales ministros está personalmente vinculado a 32 establecimientos agropecuarios).

Caben aquí dos comentarios:

Primero: por la acepción 11, que define al "capital" como "riqueza acumulada" que se destina a la producción, se establece también que ella se realiza "en unión (aunar) del trabajo y de los agentes naturales".

Ahora bien, en nuestra realidad productiva agropecuaria se evidencia una preponderancia absoluta del latifundio (3.800 terratenientes de más de 1.000 há. "producen" el 60 % de la lana; son los "productores" que dominan sobre 73.000 predios, con más de la mitad de la producción).

Se caracteriza por "producir" con un mínimo de "trabajo" y un mucho de "agentes naturales"; su primitivismo en el régimen de producción, casi sin inversiones y reinversiones de "capital" en su "empresa", lo ubica en una especie de "status"

semifeudal. La poca demanda de mano de obra (trabajo) lo hace despoblador, acusado económica y socialmente por la presencia ominosa y marginal del "rancherío".

Aceptemos pues, por ahora, que estos "medios de producción" (campo, hacienda, aguadas, etc.) por estancados y retrogrados, no "encajen" en alguna acepción de "capital", "capitalista", "capitalismo", aceptando provisoriamente la diferencia que establece el diccionario. Después, veremos el vocablo "oligarquía". Pero eso no impide que la "acumulación de riqueza" derivada, principalmente (no olvidemos que hay peones), de la acción de los "agentes naturales" (y, por qué no, de los agentes políticos) se reinvierta en dos direcciones:

Una, "Hacienda. (De facienda.) — — — // Redondear la hacienda. fr. Aumentarla con adquisiciones complementarias hasta llegar a la cuantía propuesta de antemano. // — — —." (Para algunos esa cuantía serían los límites del país.)

Otra, en colocación de sus excedentes (de capital) en acciones industriales, bancarias, colaterales y otras, incorporándose al mundo de los "alguien" en las sociedades anónimas. (Existe una abundante literatura política sobre el sustrato económico que da origen a nuestros partidos políticos tradicionales, y sobre la esencia de sus transformaciones ulteriores como resultado de estas inversiones y reinversiones, pasando a la condición de obsoletos en la perspectiva histórica uruguaya, como ya lo enunciara J. P. Varela en las formas incipientes de esa transformación).

Segundo: En la 1^a acepción del vocablo "capitalismo" habla de "régimen económico" con "predominio" del "capital" como "creador" de riqueza. Esto, así dicho, nos resulta confuso. ¿"Predominio" de qué y por quién? ¿Es el "capital", por sí, creador de riqueza? ¿Se trata del "predominio" político de los "capitalistas", dueños del "capital", en cuanto supremos "administradores" de la producción nacional, en base a la "unión" con el otro "factor de la producción": el trabajo? Y esta "unión" ¿de qué tipo es?

Observemos la acepción 4. que da el diccionario para el vocablo *Trabajo. m. Acción y efecto de trabajar. // 2. — — — // 3. — — — // 4. Esfuerzo humano aplicado a la producción de riqueza. Se usa en contraposición de capital.*"

¿Quién cumple la acción y efecto de trabajar, es decir, aplica esfuerzo humano a la producción de riqueza?: Dice el diccionario: "Trabajador, ra. adj. Que trabaja. // 2. — — — // 3. Jornalero, obrero. // — — — Obrero, ra. adj. Que trabaja. U. t. c. s. // 2. — — — // 3. Trabajador manual retribuido."

Haciendo deducciones con una lógica simple, el "predominio" del "capital" como "creador de riqueza" no es tal; el productor de riqueza es "el esfuerzo humano" que se aplica a ello. El que realiza este esfuerzo es el "obrero, ra". Y éste es el

"trabajador manual retribuido". Esta retribución se llama sueldo, salario, jornal, según el caso. El "predominio" del "capital" será, en todo caso, el "predominio político" de los capitalistas que "acumulan la riqueza" resultante del "esfuerzo humano" aplicado a la producción. Este "esfuerzo humano" es retribuido con sueldo, salario o jornal tomado de una parte de esa nueva riqueza acumulada al producto; la otra es del capitalista, que no realizó ningún "esfuerzo humano", sino que aportó los "medios de producción" (el capital) que son de su "propiedad", y que los aportó, precisamente, para "acumular riqueza" en su beneficio. De aquí resulta también que la tal "unión" de capital y trabajo, deviene en *contraposición*, según la acepción A del vocablo "trabajo".

En la vida, esta contraposición se expresa en el plano social y político. Por una parte, los capitalistas (burguesía) "aportan" los "medios de producción" a los fines de su mayor "acumulación de riqueza"; y por otra, los obreros (proletariado) que "aportan" el "esfuerzo humano" y cuyo salario debe salir de esa "acumulación de riqueza" incorporada al producto elaborado.

De esta "contraposición" resulta que los capitalistas (dueños de los "medios de producción" con predominio económico y político, o, como dice el diccionario: "régimen económico fundado en el predominio del capital como elemento de producción...") realizan un sistemático esfuerzo para impedir que de algún modo se les "recorte" la "acumulación de riqueza" incorporada al producto en el proceso de producción. Para ello procuran mantener a su servicio el aparato del Estado y dictar normas y leyes que impidan o dificulten a los "asalariados" organizarse y exigir mejoras "salariales" y leyes sociales que "incidan" sobre esa "acumulación" producida por el "esfuerzo humano" de los "asalariados". "Salariado. m. Organización del pago del trabajo del obrero por medio del salario exclusivamente."

Estas son en esencia las coordenadas en las que se encuadra la pugna por la plena vigencia de los derechos sindicales y las libertades públicas por la parte "asalariada" y la mutilación de derechos, la coerción, las reglamentaciones sindicales, los dispositivos represivos, etc. por la parte del "predominio del capital".

"Sindicato. m. Sindicado. // 2. Asociación formada para la defensa de los intereses económicos o políticos comunes a todos los asociados. Dícese especialmente de las asociaciones obreras organizadas bajo estrecha obediencia y compromisos rigurosos". (Advertimos que esta "imagen" tan estrecha y cerrada de los sindicatos obreros está dada por la Real Academia Española tomándola del modelo de los "Sindicatos verticales" del falangismo (fascismo español)).

—oo—

Están los que pretenden "unir" (aunar) la "contraposición" "capital" y "trabajo",

tomados como clases sociales, y superar sus antagonismos por medio de un sedicente "diálogo" entre las partes, donde, en base a los "nobles propósitos" de "justicia social" se establezca una mejor distribución de los beneficios ("acumulación de riqueza") resultante de la producción. Ya veremos, dentro de un momento, volviendo al diccionario, en qué desemboca esto. Recordemos de paso aquella excelente sátira de Peloduro: *picadillo de vaca y perdiz por partes iguales... una vaca, una perdiz, una vaca, una perdiz.*

Pero, "dueños" aparte, la producción de bienes materiales (la riqueza nacional), resulta sí de "aunar" los "medios de producción" (que no necesitan propietarios privados) con el "esfuerzo humano", la fuerza de trabajo de los obreros.

—oOo—

Sin embargo, los capitalistas se han puesto a "aunar" otras cosas; la realidad política del Uruguay/68 puede testimoniarlo. Veamos el diccionario: "*Burguesía. f. Cuerpo o conjunto de burgueses de las clases acomodadas o ricas.*"

"*Oligarquía. f. Gobierno de pocos.* //2. *Forma de gobierno en la cual el poder supremo es ejercido por un reducido grupo de personas que pertenecen a una misma clase social.* //3. *fig. Conjunto de algunos poderosos negociantes que se aunan para que todos los negocios dependan de su arbitrio.*"

Observe la acepción 3. ¿Vio para qué se "aunan"?

Nuestra presente realidad nacional se refleja tan nítidamente en estas acepciones, que no necesitaría mayores comentarios. Advertimos que las distintas acepciones que da la Real Academia para estos vocablos no agota aún su contenido, puesto que falta referirlos de un modo más realista (no olvidemos que es real por realenga, y no por su apego a la realidad del proceso de producción y de las relaciones entre los hombres y las clases en ese proceso). Aún así, sirven para aproximarnos al análisis de la tensión social y política que se registra en el país.

En la historia de la sociedad uruguaya se registran períodos de enriquecimiento acelerado de ciertos sectores de la burguesía nacional, no todos. Particularmente aquellos que han tenido oportunidad de especular con "sus bienes" en las coyunturas de crisis e inflación. En nuestro país, cabalgando sobre una crisis de estructura que tiene por beneficiarios perpetuos a los latifundistas. Ciento desarrollo industrial, el inversionismo extranjero, los negocios con el exterior y las instituciones de ahorro y crédito en manos privadas, se "aunaron" con el latifundio, y abrieron camino a la existencia de un poderoso capital financiero especulador con "predominio" decisivo en la cresta de los partidos políticos tradicionales y en la "res-pública".

"*República. (Del lat. res pública.) f. Estado,* 4^a acep. //2. *Forma de gobierno representativo en que el poder reside en el*

pueblo, personificado éste por un jefe supremo llamado presidente.//"

Anotamos aquí que la realenga Real Academia y la Constitución "naranja" coinciden en eso de "un jefe supremo llamado presidente". En cuanto a lo de "representativo", recordamos que nuestro actual "jefe supremo" saludó en nombre del pueblo uruguayo a Onganía y otros "jefes supremos" visitados o visitantes. Pero si observamos bien la realidad, veremos que "el pueblo uruguayo" que lo rodea y él invoca, está constituido por los que se "aunan" "para que todos los negocios dependan de su arbitrio".

—oOo—

¿Cómo y dónde se "aunan" (unir, confederar para algún fin)? Como verdaderos "gremialistas" han creado las instituciones que los aunan: Federación Rural, Asociación Rural, Cámara Mercantil, Cámara de Comercio, Asociación de Bancos, Liga de la Construcción, Patronal de la Prensa, etc.

Además de "aunarse", ponen en práctica medidas concretas "para que todos los negocios dependan de su arbitrio". La más directa es lograr una "Forma de gobierno en la cual el poder supremo es ejercido por un reducido grupo de personas que pertenece a una misma clase social". (acep. 2). Para lograrlo, alentaron la concentración de atribuciones en el "poder supremo", quitándola, al parlamento, a través de la reforma "naranja". Pero no les alcanzó; entonces propician la suspensión de los derechos y garantías ciudadanas e "invocando el interés público" se decretan las Medidas Prontas de Seguridad.

Pero, políticamente, tales medidas no pueden continuar indefinidamente. ¿Cómo mantener entonces restringida o ahogada la actividad sindical y la protesta popular? Pues dictando una ley, regimentándola, ilegalizando las huelgas, sancionando a los que luchan. ¿Entiende ahora la "filosofía" de la C.O.P.R.I.N.?

—oOo—

Para el vocablo "plutocracia" dice el diccionario: "*Plutocracia. f. Preponderancia de los ricos en el gobierno del estado.* //2. *Predominio de la clase más rica de un país.*"

La acepción 2. es un hecho socio-económico. La acepción 1. es el hecho político que deviene de lo anterior.

Si cada uno de nosotros nos tomamos el trabajo de observar el "curriculum vitæ" de los señores ministros que acompañan al "jefe supremo llamado presidente" en su gestión de gobierno, es innecesario, absolutamente innecesario abundar en mayores explicaciones. Y estar alertas, porque por esta calle se puede ir a la dictadura. (Del lat. *dictatūra.*). f. *Dignidad y cargo de dictador.* //2. *Tiempo que dura.* //3. *Gobierno que, invocando el interés público, se ejerce fuera de las leyes constitutivas de un país.*"

O un poquito adentro, si se trata de la Constitución "naranja".

los profesionales y actividad económica

CARLOS MOURIGAN

II NOTA

CONTINUACION DE LA NOTA "ACERCA DE LOS PROFESIONALES EN EL URUGUAY".
Ver N° 34.

Teniendo en cuenta la apuntada heterogeneidad del grupo profesional, en su composición, situación y función social, por las que corresponde considerarlo un sector, cabe apreciar, en for-

ma general, también, su incidencia. Esta consideración, un tanto abstracta, la impone como limitación, la precariedad de los datos de la sociología burguesa.

— CUADRO. I —

Población Activa (6)	Profesionales	Porcentaje
1.045.000	35.000	3,34 %
Población en General		
mayor de 8 años, menos profesionales		
2.493.900		
	Con cierta capacitación, 223.000	8,9 %
	Con mínima capacitación, 848.000	34,03 %
	Sin capacitación elemental, 581.500	23,3 %
	Con el más bajo nivel, 200.000 y más	9,0 %
	Sin información, cifra incierta	21,6 %

Estas cifras no son sino la confirmación esquemática de insoslayables problemas de todos los días. Huelga señalar lo reducido del número de profesionales. Parecería, considerada en sus proporciones cuantitativas, no ser muy desequilibrada la relación entre los profesionales y la categoría siguiente de las personas con cierta capacitación. Pero cuando se considera a esta última cualitativamente, y se repara en que el cumplimiento de los ciclos secundarios y de

parte de los universitarios da poco más que una cultura general, una baja especialización y una reducida habilidad técnica, con muy difítilo entrenamiento práctico, por lo cual difícilmente pueden las personas de este grupo actuar como auxiliares de los profesionales, se hace evidente el desnivel.

Estas desproporciones se dan dentro de ciertas concordancias muy significativas que revela el siguiente cuadro:

— CUADRO II —

Producto Bruto Interno por sectores, en % según el valor bruto agregado por los factores	Proporción de población por sector	Proporción de profesionales para los sectores
Sector Primario	15 %	19 %
Sector Secundario	27 %	26 %
Sector Terciario	58 %	55 %

Hay una armonía entre los porcentajes del PBI sectorial, de la población y de los profesionales disponibles. Este es un caso ilustrativo de la paradojal racionalidad del sistema establecido. La adecuación entre los elementos de este cuadro es significativa de que los desacuerdos y desniveles observados por medio del cuadro precedente, operan dentro de una coherencia más de fondo de las características de nuestra organización económica. En las siguientes consideraciones se pondrá en evidencia que tales correspondencias, que

son las que mantienen o dan su consistencia al orden establecido, son el resultado de los hechos más críticos de nuestro momento, y se dan en la tensión de las más agudas contradicciones.

Para apreciar las posibilidades de acción, de incidencia de los profesionales, según su distribución y funciones, globalmente consideradas, con mayor precisión dentro de los datos disponibles, confeccionamos el cuadro siguiente que es una especificación del anterior.

— CUADRO III —

DEPARTAMENTO	PRIMARIO			SECUNDARIO			TERCIARIO		
	% D	% N	P	% D	% N	P	% D	% N	P
Artigas	45,0	4,3	10	5,9	0,3	4	49,0	1,3	54
Canelones	22,6	10,5	32	26,3	7,2	18	51,1	6,7	224
Colonia	25,7	6,5	26	31,1	4,7	7	43,1	3,1	156
Durazno	43,9	4,7	12	8,1	0,5	6	47,9	1,5	69
Florida	47,3	7,2	16	10,12	0,9	3	42,5	1,9	68
Río Negro	51,8	5,3	17	7,3	0,4	1	40,8	1,2	55
Maldonado	12,9	2,1	20	36,9	3,6	10	50,2	2,3	84
Cerro Largo	44,1	5,6	18	5,4	0,4	3	50,5	1,8	63
Soriano	41,1	6,8	22	12,5	1,2	8	46,4	2,8	114
Lavalleja	33,4	4,7	14	20,4	1,7	11	46,5	1,9	78
Paysandú	33,6	6,7	32	20,3	2,4	25	46,1	2,6	119
Rivera	33,7	3,6	13	4,7	0,3	3	61,5	1,8	67
Rocha	40,3	4,4	17	12,2	0,6	4	49,4	1,5	86
Salto	32,8	5,3	24	14,7	1,4	16	52,5	2,4	156
San José	42,2	6,7	15	16,6	1,5	2	41,1	1,8	66
Tacuarembó	44,3	6,2	28	5,7	0,5	6	50,2	2,0	79
Treinta y Tres	43,2	3,6	16	7,5	0,4	2	49,3	1,2	45
Flores	49,4	2,6	9	5,9	0,2	3	44,7	0,7	33
Montevideo	0,9	3,0	624	35,4	71,8	1700	63,7	62,1	6773
	% D	% N	P	% D	% N	P	% D	% N	P

% D — Porcentaje P.B.I. Departamental.

% N — Porcentaje P.B.I. Nacional.

P — Cantidad de Profesionales

Salta a la vista que en el interior, a diferencia de lo que indica el cuadro general II, es mayor el porcentaje de los profesionales aplicados al sector primario que el de los correspondientes al secundario, y esto condice con la proporción departamental del producto por sector. Es también obvio que entre la cantidad de profesionales y la importancia del producto para los sectores primario y secundario hay en general cierta proporcionalidad. Al respecto, aunque en los departamentos vecinos a Montevideo parece no haberla, ésta existe sin embargo ya que hay un fácil traslado. Finalmente es de observar que la desproporción que se da en el cuadro general entre los profesionales aplicados al terciario y los aplicados al primario y secundario, se da para el interior del país también. Los desniveles entre el interior y Montevideo, tal como surgen del cuadro III, hay que atemperarlos teniendo en cuenta el traslado de profesionales y su doble empleo, pero ésto mismo nos está diciendo que el uso de profesionales en el interior es en muchos casos sólo ocasional y discontinuo, y es también significativo de desvinculación de ellos con el medio, esto particularmente para el caso de los profesionales del primario y del terciario. Para los del secundario está el problema de la localización de la actividad industrial.

Vista la distribución de los profesionales respecto a los sectores de nuestra economía, corresponde buscar la dirección de los cambios en ellos, las posibilidades de acción en los mismos. Los siguientes tres hechos son indicios suficientes, para nuestro propósito. En la década que precede a la fecha de los datos de nuestras estimaciones (1958-63), en lo agropecuario se ha venido produciendo un descenso del PBI muy

marcado, este, a costo de factores y precios de 1963, lo evidencian las siguientes cifras:

Para 1950 - 54	1234
Para 1955 - 59	1172
Para 1960 - 63	1083

Por otra parte reiteradamente se ha señalado la baja productividad del capital en nuestra principal riqueza pecuaria, lo anti-económico de las inversiones en ésta. Para el mismo lapso, en lo industrial, el coeficiente de aprovechamiento de nuestra capacidad industrial instalada era del 63 %, y para nuestras industrias principales de un 40 % a un 50 %, con tendencia a la disminución en el último quinquenio y posteriormente también. En el período en cuestión la inversión bruta fija total, a precios de 1963, en el sector servicios, ha disminuido en el conjunto de éstos, entre los lapsos 1955-57 y 1960-63, siendo además esa inversión marcadamente insuficiente y mal distribuida. Estos tres hechos son significativamente ilustrativos de lo reducidas que son las posibilidades de acción de los profesionales, y de la tendencia al empeoramiento de ellas.

Vistas sus posibilidades de acción según la clasificación del resto de la población activa, y su distribución en nuestras actividades económicas, antes de seguir con ésto, cabe consignar la situación respecto a los recursos que la realización de los designios técnicos requiere. En el quinquenio precedente a 1963 la inversión bruta fija en el sector agropecuario aumentó en menos de un 3 %, lo cual es una suma insuficiente y además no fue aplicada a un incremento técnico superior a lo negligible. La inversión en la industria descendió, como también en lo relativo a construc-

ción, electrificación, intermediación financiera, comercialización, vivienda, urbanización y servicios generales de gobierno. El aumento en transporte y comunicaciones, fue para beneficio del régimen establecido, y a costa de gravosos empréstitos contrarios a lo que indicaba la técnica y la conveniencia nacional. En general, la inversión bruta fija disminuyó durante este lapso y sigue disminuyendo, así como correspondientemente descendió la producción. Innecesario decir que ésto limita más todavía las posibilidades de la eficiencia profesional.

Las armonías que señalábamos, pues, se dan en un proceso de signo negativo entre desproporciones y contradicciones de fondo, mismo para los intereses profesionales abstracta y funcionalmente considerados. Para pasar estas contradicciones, hay que entrar en la naturaleza y causa de esas desproporciones por las que ellas se manifiestan. Los planteos desarrollistas suelen limitarse a señalar esas desproporciones como indicativas de que nuestro modelo hasta el presente ya ha dado todo de sí y proponen cambios que han resultado inoperantes, y que ya tenían en germen su frustración en sus diagnósticos de la situación: que se quedaban a mitad de camino en la explicación de las causas, y que en sus proyectos de futuro declaradamente sólo buscaban el cambio de las estructuras más superficiales, manteniendo el sistema de fondo y contaban para su acción con los mismos agentes del atraso. Una de las más llamativas desproporciones que se da en el reparto de los profesionales, como también en el del resto de nuestra población activa, y en toda nuestra actividad económica, es la que hay entre el terciario y los demás sectores. Harto usual es cargar este exceso a una culpabilidad colectiva en la que se subrayan el burocratismo del gobierno, la nefasta política de clientela electoral de los partidos oligárquicos, el abuso del sector público para paliar la desocupación sin un plan ocupacional, la regresión de los demás sectores. Pero esto no es más que parte de la historia, y por cierto no la más de fondo. Las desproporciones del terciario no son tampoco explicadas con simplemente caracterizarlas como un síntoma de nuestro subdesarrollo muy peculiar, para eludir con un eufemismo sin implicaciones políticas directas cual la manida palabreja, el llamar las cosas por su nombre: *desarrollo capitalista deformante*. El capitalismo, con las inflexiones que adopta en el ámbito colonial de su sistema mundial enunciado en formaciones previas diversas, a las cuales ha ido coordinando con muy leves modificaciones, con sólo transformaciones aparentes al "sub-sumirlas" a sus propias formas de producción, agravado en la etapa actual de su crisis, es causa directa de los fenómenos señalados como síntomas de la crisis nacional. El peso del sector terciario está relacionado con el alto grado de especulación comercial, con la usura bancaria en la que se vierten y con la que se refuerzan los capitales del agro así como también los de nuestra industria; tienen que ver con la complejidad del aparato de circulación, que es campo de gestiones improductivas e inflacionarias, y también con el uso que el monopolismo imperialista hace del organismo del gobierno, así

como con las instituciones represivas de éste, y está relacionado con el atraso que el imperialismo impone a los demás sectores de nuestra producción. Respecto al escaso grado de desarrollo del secundario, es de sobra conocida la ingobernabilidad imperialista, tanto en su organización como en las inversiones y el comercio exterior, a lo cual se auna el efecto de la actividad latifundista. Tanto el sector privado como el estatal están supeditados al abastecimiento imperialista, trabajan en un mercado estrecho en el cual los monopolios extranjeros y sus agencias oficiales juegan un papel principal en la determinación de precios conforme a sus apetitos de ganancia, impiden toda reproducción ampliada extrayendo cuantiosos beneficios, de los que reinvierten a intereses desmedidos una magra porción, y entregan al sector estatal a la especulación monopolista, procurando que ésta aplique criterios de empresa privada y no de interés público y general.

Estos fenómenos de nuestros sectores de actividad económica, son los que dan la consistencia que decíamos a la contradictria proporcionalidad de nuestra distribución profesional, son los que determinan que ella sea como es. Dentro de esto no cabe esperar, ni en el corto ni en el mediano plazo, una tecnificación ni una activación estimulada mayor de nuestra actividad económica, que posibilite un cambio positivo en la organización o en la eficacia de nuestra estructura profesional. El capitalismo traba las funciones técnicas y el avance cultural y es visible así en lo profesional que el sistema padece un antagonístico conflicto al nivel de sus fuerzas productivas y sus relaciones de producción. Al afirmar esto esperamos haberlo mostrado con los propios criterios de los economistas burgueses, enfrentando los hechos, y ya no en el plano de las usitadas aseveraciones generales de la dogmática de los manuales y la oratoria.



didáctica



C.N.E.P.Y.N.

nuevas normas de prosodia

- 1^a — Cuando el Diccionario autorice dos formas de acentuación de una palabra, se incluirán ambas en un mismo artículo, separadas por la conjunción o: *quiromancia* o *quiromancía*. (Actualmente, la segunda forma aparece entre corchetes).
- 2^a — La forma colocada en primer lugar se considera la más corriente en el uso actual, pero ha de entenderse que la segunda es tan autorizada y correcta como la primera.
- 3^a — Respecto de las formas dobles incluidas por primera vez en la edición XVIII del Diccionario (1956), el orden de preferencia adoptado, se invertirá en los casos siguientes:

pentagrama	—	pentágrama
reuma	—	reúma
- 4^a — Se autoriza la simplificación de los grupos iniciales de consonantes en las palabras que empiezan con *ps*, *mn*, *gn*: *sicología*, *nemotecnia*, *nomo*. Las formas tradicionales: *psicología*, *mnemotecnia*, *gnomo*, se conservan en el Diccionario y en ellas se da la definición correspondiente.
- 5^a — Se autoriza el empleo de las formas contractas *remplazo*, *remplazar*, *rembollo*, *rembolsar*, que se remiten en el Diccionario a las formas con doble *e*.
- 6^a — Cuando un vocablo simple entre a formar parte de un compuesto como primer elemento del mismo, se escribirá sin el acento ortográfico que como simple le habría correspondido: *decimoséptimo*, *asimismo*, *rioplantense*, *piamadre*.
- 7^a — Se exceptúan de esta regla los adverbios *en mente*, porque en ellos se dan realmente dos acentos prosódicos, uno en el adjetivo y otro en el nombre *mente*.
La pronunciación de estos adverbios con un solo acento, es decir, como voces llanas, ha de tenerse por incorrecta. Se pronunciará, pues, y se escribirá el adverbio marcando en el adjetivo el acento que debiera llevar como simple: *ágilmente*, *cortésmente*, *lícitamente*.
- 8^a — Los compuestos de verbo con enclítico más complemento (tipo *sabelotodo*), se escribirán sin el acento que solía ponerse en el verbo.
- 9^a — En los compuestos de dos o más adjetivos unidos con guión, cada elemento conservará su acentuación prosódica y la ortográfica si le corresponde: *hispano-belga*, *anglo-soviético*, *cántabro-astur*, *histórico-crítico-bibliográfico*.
10. — Los infinitivos en *unir* seguirán escribiéndose sin tilde, como hasta hoy.

11. — Sin derogar la regla que atribuye al verbo *inmiscuir* la conjugación regular, se autorizarán las formas con *y* (*inmiscuyo*), por analogía con todos los verbos terminados en *uir*.
12. — Se establecerán como normas generales de acentuación, las siguientes:
- a) El encuentro de vocal fuerte tónica con débil átona, o de débil átona con fuerte tónica, forma siempre diptongo, y la acentuación gráfica de éste, cuando sea necesaria, se hará con arreglo a lo dispuesto en el número 539, letra e), de la Gramática.
 - b) El encuentro de fuerte átona con débil tónica, o de débil tónica con fuerte átona, no forma diptongo, y la vocal débil llevará acento ortográfico sea cualquiera la sílaba en que se halle.
13. — La combinación *ui* se considerará, para la práctica de la escritura, como diptongo en todos los casos. Sólo llevará acento ortográfico cuando lo pida el apartado e) del número 539 de la Gramática; y el acento se marcará, como allí se indica, en la segunda de las débiles, es decir, en la *i*: *casuístico, benjui*; pero casuista, voz llana, se escribirá sin tilde.
14. — Los vocablos agudos terminados en *ay, ey, oy, uy*, se escribirán sin tilde: *taray, virrey, convoy, maguey, Uruguay*.
15. — Los monosílabos *fue, fui, dio, vio*, se escribirán sin tilde.
16. — Los pronombres *éste, ése, aquél*, con sus femeninos y plurales, llevarán normalmente tilde, pero será lícito prescindir de ella cuando no exista riesgo de anfibología.
17. — La partícula *aun* llevará tilde (*aún*) y se pronunciará como bisílaba cuando pueda sustituirse por *todavía*, sin alterar el sentido de la frase: *aún está enfermo; está enfermo aún*. En los demás casos, es decir, con el significado de *hasta, también, inclusive, (o siquiera, con negación)*, se escribirá sin tilde: *aun los sordos han de oírme; ni hizo nada por él ni aun lo intentó*.
18. — La palabra *solo*, en función adverbial, podrá llevar acento ortográfico si con ello se ha de evitar una anfibología.
19. — Se suprimirá la tilde en *Feijoo, Campoo*, y demás paroxítonos terminados en *oo*.
20. — Los nombres propios extranjeros se escribirán, en general, sin ponerles ningún acento que no tengan en el idioma a que pertenezcan; pero podrán acentuarse a la española, cuando lo permitan su pronunciación y grafía originales. Si se trata de nombres geográficos ya incorporados a nuestra lengua o adaptados a su fonética, tales nombres no se han de considerar extranjeros y habrán de acentuarse gráficamente, de conformidad con las reglas generales.
21. — El uso de la diéresis sólo será preceptivo para indicar que ha de pronunciarse la *u* en combinaciones *gue,gui*: *pingüe, pingüino*. Queda a salvo el uso discrecional de este signo cuando, por licencia poética o con otro propósito, interese indicar una pronunciación determinada.
22. — Cuando los gentilicios de dos pueblos o territorios formen un compuesto aplicable a una tercera entidad geográfica o política, en la que se han fundido los caracteres de ambos pueblos o territorios, dicho compuesto se escribirá sin separación de sus elementos: *hispanoamericano, checoslovaco*. En los demás casos, es decir, cuando no hay fusión, sino oposición o contraste entre los elementos componentes, se unirán éstos con guión: *franco-prusiano, germano-soviético*.
23. — Los compuestos de nueva formación en que entren dos adjetivos, el primero de los cuales conserva invariable la terminación masculina singular, mientras el segundo concuerda en género y número con el nombre correspondiente, se escribirán uniendo con guión dichos adjetivos: *tratado teórico-práctico, lección teórico-práctica, cuerpos técnico-administrativos*.
24. — Las reglas que establece la Gramática (núm. 553, párrafos 1º a 8º) referentes a la división de palabras, se modificarán de este modo: A continuación del párrafo 1º, se insertará la cláusula siguiente:
“*Esto no obstante, cuando un compuesto sea claramente analizable como formado de palabras que por sí solas tienen uso en la lengua, o de una de estas palabras y un prefijo, será potestativo dividir el compuesto separando sus componentes, aunque no coincida la división con el silabeo del compuesto*”. Así, podrá dividirse *no-sotros* o *nos-otros*, *de-samparo* o *des-amparo*. En lugar de los párrafos 4º y 5º, que se suprimen, se intercalará uno nuevo:
“*Cuando al dividir una palabra por sus sílabas haya de quedar en principio de línea una *h* precedida de consonante, se dejará ésta al fin del renglón anterior y se comenzará el siguiente con la *h*: al-haraca, in-humación, clor-hidrato, des-hidratar*”.
- Los párrafos 6º y 7º continuarán en vigor.

El párrafo 8º se sustituirá por las reglas para el uso del guión contenidas en estas normas (22 y 23).

25. — Se declara que la *h* muda colocada entre dos vocales no impide que éstas formen diptongo: *de-sahu-cio*, *sahu-me-rio*. En consecuencia, cuando alguna de dichas vocales, por virtud de la regla general, haya de ir acentuada, se pondrá el acento ortográfico como si no existiese la *h*: *vahido*, *búho*, *rehúso*.

La tilde en las voces compuestas
(Normas 6ª — 7ª — 8ª — 9ª)
(1959)

- 6ª — Cuando un vocablo simple entre a formar parte de un compuesto como primer elemento del mismo, se escribirá sin el acento ortográfico que como simple le habría correspondido *decimoséptimo*, *asimismo*, *rioplatense*, *piamadre*.
- 7ª — Se exceptúan de esta regla los adverbios *en mente*, porque en ellos se dan realmente dos acentos prosódicos, uno en el adjetivo y otro en el nombre *mente*. La pronunciación de estos adverbios con un solo acento, es decir, como voces llanas, ha de tenerse por incorrecta. Se pronunciará, pues, y se escribirá el adverbio marcando en el adjetivo el acento que debiera llevar como simple: *ágilmente*, *cortésmente*, *licitamente*.
- 8ª — Los compuestos con enclítico más complemento (tipo *sabelotodo*), se escribirán sin el acento que solía ponerse en el verbo.
- 9ª — En los compuestos de dos o más adjetivos unidos con guión, cada elemento conservará su acentuación prosódica y la ortográfica si le correspondiere: *hispano-belga*, *anglo-soviético*, *cántabro-astur*, *histórico-crítico-bibliográfico*.

Acentuación en los casos de diptongo y de hiato
(Norma 12ª)
(1959)

- 12ª — Se establecerán como normas generales de acentuación, las siguientes:
- El encuentro de vocal fuerte tónica con débil átona, o de débil átona con fuerte tónica, forma siempre diptongo, y la acentuación gráfica de éste, cuando sea necesaria, se hará con arreglo a lo dispuesto en el número 539, letra e), de la Gramática.
 - El encuentro de fuerte átona con débil tónica, o de débil tónica con fuerte átona, no forma diptongo, y la vocal débil llevará acento ortográfico sea cualquiera la sílaba en que se halle.

Cuando en una misma palabra se encuentran una vocal fuerte (a, e, o) y una débil (i, u), o viceversa, o bien dos vocales débiles, pueden ocurrir dos alternativas:

- Que ambas vocales formen parte de una misma sílaba en la pronunciación; en este caso, su encuentro constituye un *diptongo*.
- Que las dos vocales formen parte de sílabas distintas en la pronunciación; en tal caso, su encuentro se denomina *hiato*.

Diptongos.

El primer párrafo de la norma que comentamos, aclara en qué casos se da necesariamente diptongo, a saber:

vocal fuerte tónica + vocal débil átona

o

vocal débil átona + vocal fuerte tónica

Ejemplos:

ai o ay	—	paisano, estay	ia	—	hacia, persiana
au	—	sauce, pausa	ua	—	guarda, estatua
ei o ey	—	afeito, virrey	ie	—	tienda, empieza
eu	—	feudo, neumático	ue	—	puedo, comprueba
oi u oy	—	oigo, convoy	io	—	vario, religión
ou	—	bou	uo	—	cuota, delictuoso
iu	—	ciudad, viudo	ui	—	cuita, ruidoso

La acentuación ortográfica de los diptongos se ajusta, en todos los casos, a las reglas generales. Cuando en virtud de esas reglas generales deba marcarse el acento, éste se colocará sobre la vocal fuerte, o sobre la segunda vocal, si ambas son débiles.

Ejemplos:

atraigo	—	tráigame	recién	—	murciélagos
precaución	—	cáustico	pasión	—	semidiós
afeite	—	aféítelo	zaguán	—	aguárdalo
deuda	—	adéudense	tuétano	—	después
diácono	—	guardián	cuídense	—	Feliú

El número 539, letra e), de la Gramática oficial, citado en la primera parte de la norma en cuestión, dice textualmente:

"e) Si hay diptongo en la sílaba de las dicciones agudas, llanas o esdrújulas que, según lo prescripto, se deba acentuar, el signo ortográfico irá sobre la vocal fuerte, o sobre la segunda, si las dos son débiles: *buscapié, acaricié, averiguó, parabién, veréis, después, Rupiá, Sebastián, Navascués, benjui, Jaragüí, Guájar, Huércal, Liétor, piélagos, Cáucaso*".

Hiatos.

El segundo párrafo de esta norma establece los casos en que el encuentro de una vocal fuerte y una débil (o viceversa) no forma diptongo, a saber:

vocal fuerte átona + débil tónica

o
vocal débil tónica + fuerte átona

Ejemplos:

ái	—	raíz, retraído	ía	—	hacia, manías
aú	—	saúco, baúl	úa	—	ganzúa, actúan
éi	—	feíto, sonreímos	ié	—	ríes, alhelíes
eú	—	reúno	ué	—	actúe
óí	—	óido	ío	—	varío, desafío
			úo	—	habitúo

En cuanto a la acentuación ortográfica, en los casos de hiato se dejan de lado las reglas generales y se coloca la tilde sobre la vocal débil, o sobre la primera vocal, si ambas son débiles.

En todos los ejemplos que acabamos de enumerar, la tilde no cumple otra función que la de marcar el hiato; según las leyes generales de la acentuación, ninguna de esas voces debería llevar tilde.

Voces con la combinación ui

(Norma 13^a)

(1959)

13^a — La combinación *ui* se considerará, para la práctica de la escritura, como diptongo en todos los casos. Sólo llevará acento ortográfico cuando lo pida el apartado e) del número 539 de la Gramática; y el acento se marcará, como allí se indica, en la segunda de las débiles, es decir, en la *i*: *casuístico, benjui*; pero *casuista*, voz llana, se escribirá sin tilde.

La Academia Española ha resuelto el viejo problema ortográfico de las voces en que entra la combinación *ui*, con un fallo salomónico: en adelante, *a los efectos de la escritura*, el grupo *ui* se considerará siempre como diptongo.

Ejemplos:

altruismo, altruista, beduino
casuismo, casuista (antes casuísma, casuística)
fluido (no fluido, ni fluído)
druida, genuino
jesuita, juicio

A esta liseta de ejemplos cabe agregar, además, una serie de inflexiones de los verbos en *uir*:

atribuimos, atribuiste, atribuisteis, atribuido, atribuir
contribuimos, contribuiste, contribuisteis, contribuido, contribuir
destruimos, destruiste, destruisteis, destruido, destruir
huimos, huiste, huisteis, huido, huir
sustituimos, sustituiste, sustuisteis, sustituido, sustituir

Nota: Lleva tilde la *i* en la combinación *uia* para señalar el triptongo, o sea para indicar que estas tres vocales no forman una sola sílaba sino dos.

Ejemplos:

atribuía	—	huias
contribuías	—	retribuía
distribuían	—	sustituían

Voces terminadas en ay, ey, oy, uy
(Norma 14^a)
(1959)

14^a — Los vocablos agudos terminados en *ay, ey, oy, uy*, se escribirán sin tilde: *taray, virrey, convoy, maguey, Uruguay*.

Uso de la tilde en los demostrativos

(Norma 16^a)
(1959)

16^a — Los pronombres éste, ese, aquél, con sus femeninos y plurales, llevarán normalmente tilde, pero será lícito prescindir de ella cuando no exista riesgo de anfibología.

1. — Los demostrativos *este, ese, aquél*, con sus respectivas formas femeninas y plurales *esta, esa, aquella, estos, esos, aquellos, estas, esas*,

aquellas (y las formas poéticas *aqueste*, *aquese*, *aquesta*, *aquesa*, etc.), no llevan tilde si son adjetivos.

Ejemplo:

Me agradan mucho estos libros y *esas* flores, pero no tanto como *aquel* cuadro.

2. — Los demostrativos, en todas las formas citadas, llevan tilde corrientemente si desempeñan la función de pronombres.

(Los neutros *esto*, *eso*, *aquello* —que no pueden cumplir otra función que la de pronombres— nunca se acentúan).

Ejemplos:

Me agradan mucho estas flores, pero más *aquéllas*.

No me parece bien que haya sido premiado éste y no *aquéll*.

No me gusta *esto*, ni tampoco *aquello*.

3. — La norma 16^a de 1959, autoriza a omitir la tilde en los pronombres demostrativos, a menos que resulte necesaria para evitar ambigüedades.

Acentuación de la partícula *aun*

(Norma 17^a)

(1959)

17^a — La partícula *aun* llevará tilde (aún) y se pronunciará como bisílaba cuando pueda sustituirse por *todavía*, sin alterar el sentido de la frase: *aún está enfermo; está enfermo aún*. En los demás casos, es decir, con el significado de *hasta, también, inclusive* (o *siquiera*, con negación) se escribirá sin tilde: *aun los sordos han de oírme; ni hizo nada por él ni aun lo intentó*.

Uso del guión en vocablos compuestos

(Normas 22^a — 23^a)

(1959)

22^a — Cuando los gentilicios de dos pueblos o territorios formen un compuesto aplicable a una tercera entidad geográfica o política, en la que se han fundido los caracteres de ambos pueblos o territorios, dicho compuesto se escribirá sin separación de sus elementos: *hispanoamericano, checoslovaco*.

En los demás casos, es decir, cuando no hay fusión, sino oposición o contraste entre los elementos componentes, se unirán éstos con guión: *franco-prusiano, germano-soviético*.

23^a — Los compuestos de nueva formación en que entren dos adjetivos, el primero de los cuales conserva invariable la terminación masculina singular, mientras el segundo concuerda en género y número con el nombre correspondiente, se escribirán uniendo con guión dichos adjetivos: *tratado teórico-práctico, lección teórico-práctica, cuerpos técnico-administrativos*.

Estas dos normas, antes de aplicación optativa y ahora de carácter preceptivo, son de por sí suficientemente explícitas.

La primera se refiere a los compuestos formados a base de gentilicios, y los clasifica en dos grupos fácilmente diferenciables:

- Compuestos que designan una nueva comunidad geográfica, política, lingüística, etc., distintas de las expresadas aisladamente por cada uno de los componentes y surgida en un determinado momento histórico por la fusión de los caracteres de aquéllas. Ejemplo clásico: *hispanoamericano*.

Casares lo analiza luminosamente en su Informe:

“El natural de esa región (Hispanoamérica) será indivisiblemente *hispanoamericano*, de igual modo que las moléculas de una masa *verdinegra* serán indivisiblemente *verdinegras* por haberse fundido dos colores formando un solo matiz unitario. Así, un *hispanoamericano* que prescindiese de lo “*hispano*” o de lo “*americano*”, dejaría de ser lo que es: sin lo “*hispano*” se incluiría entre los yanquis y demás pueblos del Nuevo Continente, y, sin lo “*americano*”, con los españoles peninsulares, cuando en verdad, el *hispanoamericano* no es ni lo uno ni lo otro. En este caso, el guión sería impropio, como lo sería en *checoslovaco*”.

El Diccionario registra, entre otros:

angloamericano

grecolatino

anglosajón

grecorromano

celtohispano o celtohispánico

iberoamericano

celtolatino

indoeuropeo

checoslovaco

indogermánico

- En los gentilicios compuestos que no cumplan las condiciones señaladas en a), los elementos se escribirán separados por un guión.

Ejemplos: convenio *anglo-noruego*, compañía *franco-italiana*, tratado *hispano-marroquí*, etc.

NUEVAS VOCES ADOPTADAS POR LA ACADEMIA DE LA LENGUA

<i>Automatización</i>	: utilización, en la industria, de aparatos o máquinas automáticas, con la consiguiente disminución de la mano de obra. (No debe decirse <i>automación</i>).
<i>Automatizar</i>	: utilizar en la industria aparatos o máquinas automáticas, con la consiguiente disminución de la mano de obra.
<i>Camelo</i>	: a las acepciones familiares de galanteo y chasco, burla, se agrega ahora la de bulo o noticia falsa.
<i>Carcajear</i>	: intr. fam., reír a carcajadas. (Úsase también como reflexivo).
<i>Caradura</i>	: dícese de la persona falta de vergüenza y sobrada de audacia.
<i>Carrusel</i>	: tiovivo, o sea, recreo de feria que consiste en varios asientos colocados en un círculo giratorio.
<i>Coctel</i>	: (del inglés "cocktail"): bebida compuesta con diversos licores, azúcar, nuez moscada, limón, menta, hielo, etc. (Es voz aguda. La Academia ha preferido esta ortografía a la forma llana cóctel, que hubiera sido más fiel al inglés).
<i>Consomé</i>	: (castellanización del francés "consommé"): consumado, caldo que se hace de ternera, pollo y otras carnes, sacando de ellas toda la substancia.
<i>Control</i>	: comprobación, inspección, finalización, registro.
<i>Controlar</i>	: comprobar, inspeccionar, fiscalizar, registrar, examinar.
<i>Craquear</i>	: (del inglés "to crack"): romperse las complejas moléculas de petróleo.
<i>Craqueo</i>	: procedimiento por el que se rompen las complejas moléculas de petróleo.
<i>Crol</i>	: (del inglés "crawl"): el más rápido de los estilos de natación.
<i>Chaquear</i>	: cambiar de partido o de ideas, volver la casaca.
<i>Delimitación</i>	: acción y efecto de delimitar.
<i>Delimitar</i>	: fijar los límites de una cosa en sentido material o moral.
<i>Detective</i>	: (voz inglesa): agente de policía secreta.
<i>Exiliar,</i> <i>Exiliarse</i>	: mejor que exilar, exiliarse, exilado.
<i>Exiliado</i>	: (sust. masc.: 1. Plato que no figura en el cubierto ordinario. 2. Persona que presta un servicio extraordinario. 3. En el cine, figurante o comparsa).
<i>Extra</i>	
<i>Filme</i>	: (del inglés "film"): cinta de celuloide (hoy se fabrican ya de aluminio) recubierta de una emulsión fotosensible, que capta las diversas fases de un movimiento; además, va provista de una banda sonora. (Plural: filmes. Esta castellanización se ha hecho expresamente para evitar un nuevo plural irregular, como sería films).
<i>Filmar</i>	: cinematografiar.
<i>Flirtear</i>	: coquetear, galantear.
<i>Flirteo</i>	: coqueteo.
<i>Follón</i>	: a las acepciones actuales, se añade la de alboroto, enredo o jaleo.
<i>Fregado</i>	: discusión o contienda desordenada en que puede haber algún riesgo.
<i>Gorronear</i>	: hacer vida de gorrón (alusión a los que viven a costa de lo ajeno).
<i>Líder</i>	: (castellanización del inglés "leader"): jefe de grupo o de partido político.
<i>Maquillaje</i>	: afeite, pintura del rostro, retoque o caracterización.
<i>Maquillar</i>	: pintar el rostro, ponerle afeites, retocarlo. (Úsase también como reflexivo).
<i>Mecanizar</i>	: aplicar a la realización de una tarea el empleo de máquinas o procedimientos mecánicos.
<i>Microfilme</i>	: (castellanización de "microfilm"): película en que se reproducen documentos, libros, folletos, etc., y que se proyecta sobre una pantalla de cristal esmerilado por medio de un aparato ampliador. (Plural: microfilmes).
<i>Parrilla</i>	: a sus acepciones actuales, se agrega ahora, para traducir la expresión inglesa "grill room": lugar de un club o de un hotel en que funciona la parrilla.

<i>Patinazo</i>	: en sentido metafórico, desliz en que incurre una persona, por ignorancia o inadvertencia.
<i>Peliculero</i>	: adjetivo para indicar lo que guarda relación con el cine; como sustantivo, designa, con sentido algo despectivo, a las personas que actúan en ese arte.
<i>Pisar</i>	: se agrega ahora la acepción de anticiparse a otro, frustrando su propósito o birlándole algo. Ejemplos: "pisarle a uno la información" o "pisarle la novia".
<i>Planificar</i>	: no es lo mismo que "planear".
<i>Plumífero</i>	: a la acepción poética de que tiene o lleva plumas, se agrega ahora el despectivo: periodista y, en general, un escritor mediocre.
<i>Pesaca</i>	: se agrega ahora el significado de malestar matinal sobrevenido tras una copiosa libación de la noche procedente.
<i>Rollo</i>	: se agrega ahora el sentido de lata, en la acepción de relato o discurso enfadoso. (Se dice también, disco o tostón).
<i>Señalización</i>	: acción de instalar señales con algún fin.
<i>Señalizar</i>	: instalar señales con algún fin.
<i>Tener lugar</i>	: equivale a suceder, acontecer una cosa.

VOCES QUE ACTUALMENTE GOZAN DE ACENTUACION INDISTINTA

(La forma colocada en primer lugar se considera la más corriente en el uso actual, pero ha de entenderse que la segunda es tan autorizada y correcta como la primera).

álveolo	—	alvéolo	meteoro	—	metéoro
amoniaco	—	amoníaco	olimpiada	—	olimpíada
atmósfera	—	atmosfera	omóplato	—	omoplato
bimano	—	bímano	pabilo	—	pábilo
bronquiolo	—	bronquíolo	parásito	—	parasito
cardiaco	—	cardíaco	pecíolo	—	peciolo
conclave	—	cónclave	pediatra	—	pediatra
cuadrumano	—	cuadrúmano	período	—	periodo
chófer	—	chofer	policiaco	—	policíaco
fútbol	—	futbol	psiquiatra	—	psiquiatra
gladiolo	—	gladiolo	reuma	—	reúma
hipocondriaco	—	hipocondríaco	siquiatra	—	siquiatra
ibero	—	íbero	tortícolis	—	torticolis
iliaco	—	ilíaco	utopía	—	utopia
medula	—	médula	varice	—	várice
			zodiaco	—	zodíaco

Inspección Nacional de Escuelas de Práctica
Sección Asesoramiento Didáctico



el elemento humano en la dinámica del reglamento provisorio

LUZ CARCAMO DE FERREIRA

III NOTA

El aspecto pasivo dentro de las disposiciones del Reglamento podemos subdividirlo en dos grandes grupos: el de los pasivos totales y el de los pasivos parciales. En el primer grupo se incluirían aquellos que por sus actitudes anteriores frente a la revolución, caen en el ámbito de las sanciones que el Reglamento les impone, los cuales no tienen el recurso de una rehabilitación por su cambio de actitud en el futuro; en los del segundo grupo se incluirían aquellos que, aun cuando su actitud frente a la revolución hubiera sido favorable, por su actuación social o económica en el presente o en el futuro caen también dentro de otras disposiciones punitivas del mismo Reglamento. Como vemos, los del primer grupo carecen de oportunidad alguna para eludir las sanciones; mientras que los del segundo grupo sólo se hacen pasibles de sanciones por su actitud actual o futura.

La determinación de los pasivos totales, está clara y tajantemente expuesta en el Reglamento al especificar que los terrenos repartibles son todos aquellos de "emigrados, malos europeos, y peores americanos", que hasta la fecha no se hallen indultados por el Jefe de Provincia. (12º). La dosificación de los adjetivos con que se califican a los emigrados según su origen, nos da, una vez más, la pauta política del Reglamento. Pero, además, aun cuando los emigrados pudieran haber sido indultados, eso no bastaba, era condición ineludible que el indulto incluyera también el derecho a la posesión de las antiguas propiedades.

Sin embargo, por razones humanitarias y de alta moral, el Reglamento establece que cuando los emigrados fueran casados "se atenderá al número de sus hijos" y para que éstos no sean perjudicados, se les adjudicará lo suficiente para su manutención y, si sobraren tierras, éstas serán repartidas en la forma establecida. Esta disposición suscita una duda, pues no me parece que aclare suficientemente la situación de dichos hijos de acuerdo a su radicación o a su edad: los hijos debían estar radicados en la Provincia; si volvían a ella, podían reclamar sus derechos; si siendo me-

nores de edad y habiéndolos conducido sus padres fuera de la Provincia, sus derechos eran respetados y sus tierras quedaban en salvaguarda hasta que, mayores de edad, pudieran venir a hacerse cargo de las mismas. Desconozco, si en la práctica se suscitaron problemas por dichas situaciones y la solución adoptada en cada caso particular.

El grupo de los pasivos totales estaba integrado, además, por un núcleo de personas que, sin ser emigrados, hubieran adquirido tierras, ya por compra o por donación, durante el régimen de los Gobiernos español o porteño. (18º). Pero no todo el núcleo estaba incluido en el grupo de los pasivos totales cuyas tierras eran repartibles, había dos excepciones que es interesante analizar. La primera excepción está dada por el agregado que, al final de la copia del Reglamento consultada, se agrega al Art. 13º y que textualmente dice así: "*no comprendiéndose en este artículo los patriotas acreedores a esta gracia*". Vemos por este agregado, que los patriotas, sin discriminación de origen, ya fueran europeos, americanos u orientales, podían continuar en la tranquila posesión de sus tierras adquiridas o donadas en su beneficio, aun cuando sus títulos hubieran sido otorgados por las autoridades españolas o porteñas entre los años 1810 hasta 1815, entrada de las fuerzas orientales en Montevideo. La segunda excepción está dada por el Art. 14º, el cual al establecer el distingo entre ventas o donaciones a orientales o extranjeros, durante dicho período, determina que "*a los primeros, se les donará una suerte de estancia conforme al presente Reglamento*", y, "*a los segundos, todo disponible (para su reparto) en la forma dicha*". En esta segunda excepción, desaparece el móvil político de gracia a todos los patriotas en forma indiscriminada, surge, en cambio, el afán localista de respetar los derechos adquiridos por los orientales, partidarios o no de la revolución, con la sola condición de adecuar las dimensiones de sus tierras a la nueva unidad agraria determinada por el Reglamento, sometiéndose a sus otras disposiciones.

Con esto creo haber dado por analizado el grupo de los pasivos totales, a quienes, salvo en las excepciones enumeradas, se les despojan de tierras y haciendas, no teniendo ellos derecho alguno de reclamación ni de indemnización, ya que el Reglamento no les daba ningún asidero para alegar lo uno o lo otro. Pasemos, ahora, a considerar el grupo de los pasivos parciales, de aquellos que, como dijimos, con su actitud social o económica actual o futura pueden ser pasibles de sanciones precautorias, dispositivas o punitivas según el Reglamento Provisorio lo dictamina.

En este segundo grupo que hemos llamado de pasivos parciales nos encontramos con dos categorías perfectamente diferenciables y ellas son: los incumplidores del Reglamento y los marginales, nominados así estos últimos, por su carácter degenerativo de la sociedad o del movimiento revolucionario y patriótico.

Desde el comienzo, el Reglamento habla de las autoridades encargadas de los repartos de tierras y de la delimitación de facultades y jurisdicciones, para pasar luego a determinar quiénes serán los agraciados con donaciones de tierras y ganados; pero, aun antes de determinar qué tierras se iban a repartir ni de quiénes se iban a incautar dichos fundos, ya conmina con perentoria observancia a los beneficiarios específicas obligaciones, prescribiendo simples formas de sanción a los incumplidores, cuales son la advertencia, primero, o el despojo, después. En efecto, hemos visto que apenas hecha la denuncia petición de tierras repartibles por simple acto de apersonamiento ante la autoridad competente (8º), los beneficiarios eran puestos en posesión de las mismas y de los ganados correspondiente (10º), inmediatamente el Reglamento prescribe (11º) que los beneficiarios están obligados a construir un rancho y dos corrales en el término "preciso de dos meses", transcurridos los cuales sin su cumplimiento "se les reconvendrá para que lo efectúen en un mes más, el cual cumplido, si se advierte la misma negligencia será aquel terreno donado a otro vecino más laborioso y benéfico a la Provincia". El agraciado, pues, no podía quedar inactivo en posesión de su suerte de campo, debía construir, debía trabajar, debía demostrar que era merecedor de lo que se le había concedido, de lo contrario perdía sus derechos en favor de otro que con su industria justificara la merced obtenida.

Pero no sólo en eso paraban las intenciones del Reglamento, (las de simple impulso del fomento ganadero, mediante la donación de tierras y haciendas a brazos útiles); aparece también la preocupación de salvaguardar la preeminencia pecuaria que la provincia había tenido en años anteriores al movimiento emancipador; con tal fin se determinan dos claras prohibiciones para una verdadera recuperación e incrementación del acervo de haciendas. En este sentido se prohíbe "toda tropa de ga-

nado para Portugal" (vale decir Brasil) y "la matanza del hembraje hasta el restablecimiento de la campaña". (24º). Cosa curiosa, para estas dos prohibiciones de carácter fundamental para la recuperación ganadera de la provincia, el Reglamento no estatuye las sanciones pertinentes. ¿Fue una inadvertencia, una omisión inconsciente, o una transacción con los potentes intereses de los latifundistas y grandes hacendados del momento? Ninguna de las tres suposiciones son satisfactorias, aun cuando más adelante, veremos la influencia de grupos hegemónicos latifundistas en disposiciones referentes a grupos marginales. Con todo, las miras del Reglamento en cuanto a propender al trabajo fructífero y la recuperación ganadera de la provincia, son innegables.

Pasemos ahora, al estudio del segundo grupo de pasivos parciales o sea el de los marginales. En este adjetivo están incluidos diversos elementos de diferentes estratos sociales de la provincia en esos momentos, tan es así que entre ellos pueden incluirse a vagos de cualquier naturaleza (gauchos o no gauchos), desertores militares sin distinción de grado, delincuentes de toda especie y hacendados de una suerte o de varias o múltiples leguas cuadradas de propiedad.

"Desterrar vagabundos" y "aprehender malhechores y desertores" es la primera preocupación del Reglamento Provisorio al referirse al aspecto de seguridad de los hacendados; creando una fuerza policial de campaña adscripta al Alcalde Provincial y a los Sub-Tenientes (25º). Para estos tres tipos de marginales, se proveen tres diversas formalidades de remisión después de su apresamiento; para los primeros, es indistinto que se remitan al Cuartel General o al Gobierno de Montevideo para el servicio de armas (27º); para los desertores, en cambio, la remisión debe ser hecha únicamente al Cuartel General, dado que se trata de un delito no solamente militar, sino que además de desapego a la causa revolucionaria; por último, en el caso de "malhechores", entre los cuales están incluidos "cualquiera que cometiese algún homicidio, hurto o violencia", éstos serán remitidos ante el Alcalde Provincial con un oficio "insinuándole el hecho" y dicho oficio servirá de cabeza de proceso para la causa que se le seguirá al reo por el Gobierno de Montevideo. Lógicamente, en este último caso, dado que el delito es de carácter criminal, la autoridad competente para entender él es el Cabildo Gobernador de la Provincia (29º).



cultura



**josé pedro varela
poeta romántico**

HAYDEE BRUM DE MONDOUTEY

Se han cumplido, en este febrero de 1968, cien años de la publicación del único libro de poesías de José Pedro Varela.

Lo tituló "Ecos perdidos" - Colección de Poesías, y fue editado en Nueva York, en 1868, durante su permanencia en los Estados Unidos de Norte América.

En la actualidad, es casi imposible conseguirlo; por eso, hemos decidido realizar una pequeña exégesis, como complemento de su multifacética personalidad, en este tiempo en que se conmemora el centenario de la fundación de "Amigos de la Educación Popular".

En 1867, preparando su viaje a Europa y Estados Unidos, reúne un conjunto de las que le parecen sus mejores poesías, con la intención de hacérselas llegar a Victor Hugo y conocer su opinión.

Le envía el 14 de diciembre, una carta con ese fin. El poeta responde: "Venga usted, señor y sea bienvenido. Lo esperaré a usted mañana lunes a la una y media. Hablaremos de vuestras poesías y de vuestro talento. Aceptad mi mejor shake-hand".

En sus "Impresiones de Viaje en Europa y América" (Correspondencia literaria y crítica), 1867-1868, que publica el periódico "El Siglo" en forma de crónicas, a medida que las recibe, comenta en la décima carta, su visita a la casa del poeta, en la isla de Guernesey. Le dice: "He leído sus poesías. Veo por ellas que es el alma de

Francia la que palpita en usted. Para mí, pues, no es usted un ciudadano de Montevideo; es un compatriota que esparce en aquellas lejanas regiones el espíritu de la Francia liberal".

Estas palabras del poeta genial, son el máximo estímulo para Varela, que así decide publicar sus poesías.

Sin embargo, en el prólogo de "Ecos Perdidos" se traslucen las dudas de su autor: "¿Qué sentido tiene un libro de poesías arrojado a la corriente, en medio del continuo estruendo de las luchas? Sólo puede justificarse con una aspiración a tiempos mejores".

Y nos lo dice: Para que la República del Uruguay avance, "sólo es necesario que el transcurso de algunos años nos de por resultado un poco menos de desierto y un poco más de civilización; o más bien, algunos gauchos menos y algunos pensadores más". "Este libro, será probablemente, una piedra arrojada al mar, o un eco perdido en la soledad".

Como todos los jóvenes de su generación, Varela estaba impregnado del romanticismo que se había expandido como movimiento literario y social por toda Europa y que tuvo su máxima pujanza entre los años 1815-1850.

El romanticismo fue un movimiento de amplia repercusión, no sólo en el arte, sino también en la vida; tradujo un estado

de sensibilidad colectiva, al que se le llamó "mal del siglo". Este estado tenía su origen en el enorme contraste entre la realidad y lo soñado; de ahí que los poetas evocaran con melancolía tiempos pasados, que recreaban en sus poesías; cantaban a la naturaleza y sus misterios, candentes, desorbitados y se perdían en abismales interrogantes a la muerte, en trabadas ansias de un más allá.

Riqueza imaginativa de inagotable contenido, abandono de sí, libertad de la inspiración que se desborda sin cauce, dando a los poetas de esta época, un litoral de magia alucinante. Son profundamente subjetivos, y cultivan su yo como centro irradiante en su entorno, impetuosos, irreprimibles.

Este "yo" romántico no es egotista, sino ante todo social; los poetas desean observar directamente la vida para ser "el eco sonoro" de las aspiraciones de su tiempo. "El poeta no debe tener más que un modelo: la naturaleza y nada más que un guía: la verdad", dice Hugo en el prefacio de "Cromwell", añadiendo después que no debe tener más que una finalidad: guiar a los hombres hacia el bien.

La belleza, la verdad y el bien y en este último lo social, constituyen las tres dimensiones por las que el lirismo fluye incesante. Dan a la lengua una fuerza expresiva renovadora, creando, con sus imágenes radiosas, un estilo y un vocabulario al que atrajeron sentimientos que palidecían por no ser tocados más que en términos abstractos o en lenguaje convencional. Idénticas pasiones, iguales trances, situaciones explícitas en sentenciosos decires por autores de otra época, al ser tratados por los románticos, adquieren nueva proyección, evidencian riquezas espirituales ensombadas y hacen surgir entrañados lazos sociales.

A partir de 1830, en plena eclosión este movimiento, nacen las más altas manifestaciones, porque "el romanticismo estaba en el aire, la gente lo vivía", al decir de Carmelo Bonet, y fue absorbido en todos los medios; los filósofos, los historiadores, los doctrinarios políticos, sociales y religiosos, fueron también tomados por su empuje avasallante. Todos sienten como una verdad irrefutable, que la evolución social y el movimiento literario tienen que andar unidos.

A "el arte por el arte", se opone el "romanticismo social", el que defiende las grandes causas. Libertad, justicia, progreso, es el común denominador y en esta trilogía se condensan las aspiraciones de realización de todos los pensadores.

El romanticismo social, que traduce su pena por los humildes, su anhelo de reorganizar la sociedad, tuvo su origen en ese observar la vida comprobando las angustias y miserias del pueblo. La sensibilidad acuciada de los poetas gime por la suerte del pueblo. La sensibilidad acuciada de los poetas gime por la suerte de los miserables; la imaginación de los que pretenden refor-

mar, les conduce a concebir utopías que provocan la exaltación popular.

Hugo protesta con vehemencia contra las injusticias, declara su piedad por los humildes y su fe irrenunciable en el progreso. Todos proclaman una especie de socialismo humanitario, una filosofía social que se fundamenta, como decíamos, en las nociones de justicia, progreso y libertad.

Como es lógico, este movimiento llegó a América y enraizó hondamente en el Uruguay, en la generación formada en el período 1860-1870, entre los que había un "núcleo de hombres de gran talento, de grandes ideales democráticos y de grandes condiciones para el periodismo y la oratoria." (1)

El Río de la Plata estaba convulsionado por luchas políticas y era necesario tomar partido, en una guerra civil trágica y demorada.

Hacia 1830, llegó a Buenos Aires Esteban Echeverría, entonces de 25 años. Regresaba de París, donde estuvo cursando estudios desde 1826, precisamente en el año crucial del romanticismo político y artístico, el año de las barricadas de julio y del escándalo de "Hernani". Espíritu alerta, lo rodearon de inmediato jóvenes, entusiasmados con los sucesos de julio.

La actividad de Echeverría en Buenos Aires, comenzó siendo literaria; encauzó la reacción romántica contra el clasicismo de la generación anterior y a su amparo, buscaron por la doctrina y por la acción la transformación del país, en su espíritu y en sus instituciones.

La influencia del romanticismo social de la época, se expresó allí también, con un clarificador movimiento ascendente de las clases humildes.

Echeverría publica "La Cautiva", poema de honda repercusión en ambas márgenes del Plata.

La época literaria en que comienza a actuar José Pedro Varela tiene por fondo la Guerra Grande, finalizada en 1851, pero cuyos efectos sufren todavía los jóvenes que se inician. Sus escritos denotan la angustia de esta situación y su voluntad de luchar por un orden social que se fundamente en la libre expresión de los hombres, sin privilegios de ningún orden.

Su mira es el progreso y como puede verse, son el eco de las reivindicaciones que en Europa levantaba la clase industrial contra la aristocracia.

José P. Varela, sensible y romántico es el primer traductor de los poemas de Lord Byron y los da a conocer, siendo pronto este poeta angustiante, el favorito de los jóvenes. En "La Bandera Radical", periódico dirigido por el Dr. Carlos Ma. Ramírez, publica "Childe Harold".

Sus primeras poesías denotan esta influencia, pero pronto la supera en su despertado afán de vivir.

1) Herrero y Espinosa, Manuel: "José Pedro Varela y su obra". Enciclopedia. Julio 1939.

"Ecos Perdidos", se divide en dos partes: "Palpitaciones", con dedicatoria a su madre y "Meditaciones", dedicada a Carlos Ma. Ramírez, su gran amigo y compañero entonces, a quien escuchaba en sus consejos sobre las poesías. Y así lo escribe en la dedicatoria, fechada en Nueva York, febrero 19 de 1868.

Los primeros poemas son de 1863; su temática, es el amor, la desesperanza, la muerte, la angustia del vivir:

Quise sondear las sombras de la tumba . .
Y se extinguió la luz de mi razón.

Quise saber el porvenir del alma,
Y mi mente en la duda se perdió.

Quise, escuchando el mundanal ruido
Sondear a la afligida humanidad, *
Y mis sueños de niño se perdieron,
Al asomar la triste realidad!

Sin fe en el porvenir, sin esperanza,
Solo, perdido, sin amor me quedo!
"Muere", la voz de la razón me grita;
Yo quisiera matarme y tengo miedo!

Que ese que el mundo aclama omnipotente;
Ese que habla en la voz de la tormenta:
Ese que mueve el mar con su mirada,
Y que en el cielo su poder asienta:

Ni presta al hombre fe para salvarse,
Ni le presta valor para matarse!

"La realidad" — 1864.

Como puede constatarse, se anotan en esta poesía, todos los caracteres que observamos al hablar del romanticismo europeo, de la primera fase y que vivieron y padecieron varios años después, las juventudes de América. Tomamos otros ejemplos, para resaltar la enorme similitud en el sentir:

V

Ay del que necio en el amor espera
Soñando un mundo de placer y vida.
Ay del que busca en la mujer querida
La realidad de su falaz quimera.

Ay del que loco con fervor creyera
De la pureza en la virtud mentida.
Ay del que busca la ilusión perdida,
Ay del que juzga la bondad sincera.

Que esos deleites que la mente sueña
Como las ondas en la alta peña
Se quiebran en la estéril realidad.

Porque a la vez, doblado bajo el yugo
Es el hombre su víctima y verdugo.
¿Quién martiriza así la humanidad?

1864

Y luego, otros, porque pensamos que para conocer en su totalidad a un hombre, es necesario explorar todas sus vidas:

ECOS PERDIDOS

Cuanto hay de bueno, Elisa, en la existencia

Se pierde o se marchita,
Si el hombre en su locura lo exajera, *

Si convierte en hoguera
Do se abrasan sus bellas ilusiones

Ese santo calor de las pasiones
Que nos dió como guía,

Para cruzar el yermo de la vida,
El que su luz le presta al claro día.

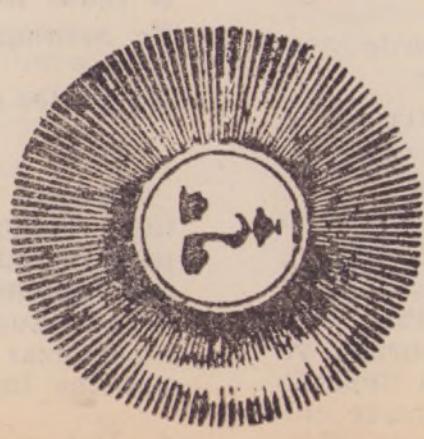
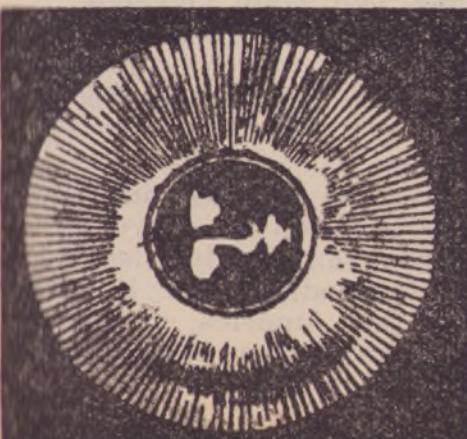
Recuerda siempre que de clara fuente
Que brota cristalina en la montaña

Se ha formado el torrente,

Que arrasa con su furia la campaña;
Y que el hilo de plata

Que prestaba a las flores su frescura,
Arrastra sólo en su corriente lodo
Cuando cruza del monte la espesura.

* Del original.



Así en el corazón nuestras pasiones
Se cambian en furiosos aquilones
Si no las detenemos,
Cuando emprenden su vuelo a otras re-
[giones]
Que alcanzar no podemos.
Así el amor recuerdo que nos queda
De el cielo que perdimos
Cuando en castigo a nuestras graves culpas
A esta tierra del mal lanzados fuimos,
Se transforma también en una fuente
De llantos y amargura,
Cuando encuentra un obstáculo a su paso
En el desdén de la mujer querida
O en el primer capricho del ocaso.
Cuando se alza el fantasma de los celos,
Fruto fatal de la miseria humana,
Y con su rabia insana,
Hace que descendamos de los cielos
Do el amor nos alzara, y que juzguemos
Desprovista de gracias y dulzura
A la que ayer creímos un angel
Imagen fiel de amor y de ternura.
Que los celos ahogan en el alma
Del amor la virtud: del bien la calma.

Esta poesía continúa con varias estrofas más, cantando su amor a alguien a quien adora, pero

*"Contempla indiferente
El pesar que devora el alma mía!"*

1864.

La siguiente, está dedicada a A. A. A., una amiga a quien envió "La Cautiva", de Echeverría:

*Si el soplo del dolor viene a quebrarse
En los blancos cristales de tu alma,
Y si la noche del invierno enluta
Los vidrios sin color de tu ventana:
Al amor apacible de la lumbre,
Fija sobre este libro tu mirada,
Y encontrarás un bálsamo a tu pena,
Que el poeta es el médico del alma.
Alguna vez, leyendo este poema,
El espejo purísimo de tu alma
quizá tenga el reflejo de un recuerdo
Del olvidado amigo que lo manda:
La rica inspiración de "La Cautiva"
Acaso salve mi recuerdo; nauta
Que cubrirán las aguas del olvido
Si esta débil ofrenda no lo salva!*

1866

Y luego, como si fuera ineludible escalamiento hacia una plenitud madurada ya en la realidad que lo entorna, va dejando su problemática personal para hacerse ciudadano del mundo. En la 2^a parte de "Ecos

Perdidos", que tituló "Meditaciones", se perciben atisbos por preocupaciones sociales, plasmados en versos que las reflejan:

CANTO DEL SEPULTURERO

I

Dicen que Dios lo mismo considera
En el cielo a los pobres que los ricos;
Yo lo mismo que Dios; la misma tierra
Le arrojo al opulento que al mendigo.

El poema continúa; intervienen en las siguientes estrofas, El Apóstol — Esperanza — El Sacerdote — El Porvenir, en el que expresa:

Vendrá un día, vendrá, ¡oh! lo esperamos,
Los que tenemos fe en el porvenir,
Los que la luz de la justicia vemos,
Y el bien amamos por el bien en sí;
Entonces patrimonio de los pueblos
Serán las libertades y el deber;
Sin temor al castigo serán justos;
Sin esperar un pago harán el bien.
Y ese día vendrá, ¡oh! lo esperamos
Los que tenemos fe en el porvenir,
Los que la luz de la justicia vemos,
Y el bien amamos por el bien en sí!

1864.

Hay en esta segunda parte, una extensa poesía a América y en ella canta al pueblo chileno, al argentino, al del Brasil, luego a su patria y por último, a la América toda, glosando con desmesura entusiasta, la mismidad del destino de sus hombres.

A Lord Byron, dedica una poesía, encandilado por el tornátil chisperío del poeta inglés:

También yo que atravieso, la misera exis-
[tencia
Perdido entre la escoria del barro mun-
[danal
En medio de las sombras de tu alta inteli-
[gencia
Un rayo he alcanzado, rayante a vislum-
[brar
Que tú eres como el astro, que luz le pres-
[ta al día
A todos iluminas, con santa claridad
Ya arranques a tu lira de amor una har-
[monía *
Ya cantes a ese sueño, que llaman libertad

1866.

Uno de los últimos poemas del libro, tiene como tema la gesta de Mayo y nos permite adentrarnos en esa inquietud sin apaciguamiento, tanteadora, que lo llevará por Europa y por América, crecido en esperanzas que encontrarán después resonancias imperecederas.

* Del original.

la poesía de bisio

He de destacar, sin embargo, a Bisio (que es, también, tallista extraordinario), en quien se ofrece el caso original de un intelecto cultivado y un alma de primitivo. Como poeta no sería exagerado decir que es el creador de un género de poesía que será preciso hacer conocer y difundir: la poesía fronteriza.

Fronterizos los temas, las descripciones, los sentimientos y, sobre todo, ese lenguaje fronterizo, mezcla de gauchesco y portugués.

¡Y qué cosa sentida y tocante cuando el tema tiende a lo emotivo o lo triste y qué maravilla de gracia pintoresca cuando va lo descriptivo y humorístico!

¡Y qué novedad y qué interés le agrega esa especie de dialecto gaucho-brasileño! Si, creo que es una creación, una cuerda nueva en nuestra lira.

CARLOS ZUM FELDE

(Tomado de la Revista Frontera, Diciembre 1936)

la cordiona

Tata:

Si va pr'el pueblo,
me traiga una cordiona di una hilera.
Que non sea de las piores;
nu haga custión di precio.

Ya son ordinarias de nacencia,
mas, com'es pr'un comienzo,
si la cosa promete, in cuanto aprienda,
hei di comprarme una
concertina lujosa y ronadora,
pr'encerrar en su fueye
todos los pajaritos de la sierra,
y dir dándoles suelta uno por uno
por cada agujerito de las teclas.

Me v'enseñar Ufrasio,
el pardo viejo,
pos, es hombre que sabe
y diz que tengo propensión pra eyo.

Usté hai de ver, mi padre,
qué facermente apriendo.

Ya v'a ver qué cordiona baruyenta,
con sus relinchos de potriyo nuevo,
borboyones de zanj'en día de yuvia
y safaos "¡cole-coles!" d'intreviero.

V'a ver cómo s'incoge de mimosa
y se requiebra como un gat'e aprecio,
y, n'un repente, al estirarse toda,
suerta sus carcajadas francachonas
como boca de negro en noch'e fiesta.

Y hei de decile, tata,
que non voy a tocar cosas mudiernas:
tangos más retorcidos que un sobeo,
y foltrós de matungos ne la era,
esas cosas que tocan las vitrolas,
algariadas de latas y cornetas,
cosas gringas que, como los gorriones,
fueron corriendo a los chingolos nuestros.

Yo tocarei los aires de la tierra,
qu' intodavía nos quedan,
ayá por los rincones de l'Otava (1)
o por los rancheríos de Lunarejo; (2)
pájaros que s'iscuendin,
mesmo que los matreros,
entre las serranías más apartadas
y entre los matorrales más agrestes,
que los v'echando de su propio suelo.

Vi'a tocar esas valsas alegronas,
que arrebolian trenzas y poyerás;
aqueyas mazurquitas trotadoras,
que por las madrugadas daban sueño;
habaneras y chotes perezosos,
con coscojeo d'ispuelas,
y polquitas charceras
de verso y bastonero...

Los toques de sus tiempos,
que usté tanto nos nuembra,
y que entoavía le juyen de los labios,
pra distráile las penas...

¡Hué! ¡Non si atore, viejo...!
Nu haga roncar el mate, asina juerte,
que le da carraspera, y lagrimea...!

¡Tráigame la cordiona,
cuando vaya pr'el pueblo...!

(1) **Otava:** 8^a sec. de Rivera, la más alejada de los grandes centros poblados, entre Yaguarón y Río Negro.

(2) **Lunarejo:** Cerro Lunarejo, 3^a sec. Lugar bastante poblado, pero quizás el menos accesible del Departamento, debido a lo intrincado de sus sierras.

centenario de máximo gorki

LUIS NEIRA

Alexei Maximovich Pechkov, era su verdadero nombre, nació en marzo de 1868, en Nijni Nogorod, lugar de la antigua Rusia, hoy ciudad de Gorki.

Al publicar "Mákar", su primer cuento, en 1892, lo firma con el seudónimo de "Gorki", que significa amargo.

No podía identificarse con otro nombre, un ser de tan singular sensibilidad, llamado a vivir y sufrir en carne propia las miserias del régimen zarista y las brutalidades que éste engendraba.

Huérfano de padre y madre, tuvo que trabajar, mendigar y hasta robar desde muy pequeño para poder subsistir junto a su abuela.

Cuando tuvo oportunidad de estudiar, demostró lo valioso de su talento y lo fuerte de su temperamento.

Debió desempeñarse en los más diversos oficios: trapero, marinero, pescador, panadero, corrector de imprenta, albañil, periodista...

Sufrió las hambrunas que azotaban a Rusia, peregrinó por todo el país junto a otras víctimas

de la miseria, participó en la Revolución de 1905, fue perseguido, encarcelado y apaleado por la policía zarista.

Le tocó vivir una época caracterizada por los violentos cambios sociales que anuncianaban el derribamiento del viejo régimen y el advenimiento del socialismo. No fue ajeno a ellos.

Contó entre sus amistades a hombres como Lenin, Tolstói, Chéjov.

Cultivó la novela, el cuento, el ensayo, el teatro y está considerado uno de los más notables escritores de Rusia.

Su obra refleja la amarga realidad de su vida y de su época, pero deja una dulce sensación de amor hacia los hombres.

Vemos personalidad y obra sintetizadas en estas palabras suyas: "Aquellos días de enfermedad fueron para mí, días grandes. Maduré mucho y nació en mí un sentimiento particular... Mi corazón tornóse enfermizamente sensible a todo dolor, a toda ofensa, tratándose de mí mismo o de los demás".

la madre

MAXIMO GORKI

Acercóse Vasili Gusev a la madre declarando:

—Dame de comer; lo que vendes ya está bueno... Y, bajando la voz, agregó guiñándole el ojo:

—¡Ya lo ve! Se consiguió lo deseado... Bien está, madrecita.

Hizole la madre una seña amistosa con la cabeza. Se sentía dichosa viendo a aquel mocetón, el mayor bribonazo del arrabal, hablarle en secreto con tanta cortesía. Viendo la fiebre de la fábrica, decía para sí venturosa:

—¡Y pensar que si no hubiera sido por mí!...

No lejos de ella, parándose tres obreros, uno dijo a media voz, en tono de sentimiento:

—Yo no encontré ninguna...

—Habría que leerla... Yo ni siquiera sé deletrear, pero estoy viendo que para algo sirve.

El tercero miró en torno y propuso:

—¡Vamos a la cámara de los hornos y os la leo!

—Hacen efecto las proclamas —cuchicheó Gusev con un parpadeo significativo.

Pelagia volvió a casa satisfecha: había visto por sí misma que las proclamas lograban el fin deseado.

—Los obreros se quejan de su ignorancia —le dijo a Andrés—. Cuando yo era joven sabía leer pero se me ha olvidado...

—Hay que aprender de nuevo —propuso el pequeño-ruso.

—¡A mi edad! Para que la gente se ría...

Pero Andrés tomó un libro del estante y preguntó, señalando una letra del título con la punta del cuchillo:

—¿Qué letra es ésta?

—¡La ere! —contestó ella riendo.

—¿Y ésta?

—¡La A!...

Estaba un poco azorada y humillada. Parecía encontrar burla para ella y risa disimulada en los ojos de Andrés, y los esquivó. Pero la voz del hombre era dulce y tranquila; la madre le echó una ojeada obliqua: tenía cara seria.

—¿Piensa de verdad enseñarme, Andrés? —preguntó con risa involuntaria.

—¿Y por qué no? —replicó él—. ¡Vamos a intentarlo! Si aprendió a leer recordará más fácilmente. Si triunfamos, tanto mejor; si no, nada pierde con ello...

—Dicen también que no se vuelve uno santo sólo de ver imágenes sagradas! —contestó la madre.

—¡Ah! —soltó el pequeño-ruso meneando la cabeza—, refranes no faltan. El que dice “cuando menos se sabe, mejor se duerme”, ¿no es también verdadero? El estómago piensa por medio de refranes; teje linderos para el alma, para dirigirla mejor... ¿Qué letra es ésta?

—La ele.

—¡Bien! Mire qué abierta ¿Y esta otra?

Aplicándose lo mejor que podía, meneando las cejas, iba recordando con esfuerzo los signos olvidados; tan profundamente hundida estaba en su tarea que descuidaba todo lo demás. Pero los ojos se le cansaron enseguida. Lágrimas de lentitud se agolparon en ellos y después, lágrimas de pesar.

—¡Estoy aprendiendo a leer! —exclamó sollozando. Llega el momento de morir, y yo me pongo a aprender...

—¡No lllore! —dijo el pequeño-ruso, en voz baja y acariciadora—. No podía vivir de otro modo, y, sin embargo, ahora comprende cómo la gente vive mal... Hay millares que pueden hacerlo mejor..., y vegetan como animales, no sin vanagloriarse de vivir bien... ¿Y qué hay de bueno en su existencia? Un día trabajan y comen, al día siguiente trabajan y comen y así todos los de su vida. Entre tanto, engendran hijos; primero se distraen y luego cuando los chi-

cos se ponen también a comer mucho, los padres se enfadan, los injurian y les dicen: “Apresuraos a crecer, trágones, para ir al trabajo”. Les gustaría que sus pequeños fueran animales domésticos... Pero los chiquillos empiezan a saciar, a su vez, su propio vientre... y la vida continúa... Nunca les roza el alma una alegría, un pensamiento que regocije su corazón. Unos mendigan sin cesar como pobres; otros, como ladrones, roban al prójimo lo que necesitan. Se hacen leyes malvadas; se pone guardia al pueblo con gentes armadas de palos, diciéndoles: “Haced respetar nuestras leyes; son cómodas y nos permiten chuparle la sangre a los hombres”. Si los hombres no ceden cuando los comprimen desde afuera, se les mete por las malas en la cabeza los preceptos que les obstruyen la razón...

De codos en la mesa, miraba a la madre con ojos pensativos; añadió:

—Sólo son hombres los que arrancan las cadenas del cuerpo y de la razón del prójimo... así, usted, que se ha puesto al avío según sus propias fuerzas...

—¿Yo? —exclamó ella—, ¿cómo podría...

—Sí, usted. Es como la lluvia: cada gota da de beber a un grano de trigo. Y en cuanto sepa leer...

Se echó a reír, se levantó y empezó a dar zancadas por el cuarto.

—Sí, aprenderá... Cuando vuelva Pável se va a quedar asombrado...

—¡Ay, no, Andrés!... —dijo la madre—. Todo es fácil cuando uno es joven; pero cuando uno envejece, se siente mucho sentimiento, fuerza poca y cabeza ninguna.

Por la noche, el pequeño-ruso salió. Encendió ella la lámpara y se sentó a la mesa, a hacer media. Pero se levantó al punto y dio unos pasos indecisa; fue a la cocina luego, cerró la puerta de entrada con el cerrojo y volvió al cuarto. Después de correr las cortinas de la ventana, tomó un libro del estante, se inclinó sobre las páginas y empezó a mover los labios... Cuando llegaba un rumor de la calle, cerraba el libro temblando y escuchaba... Después ya abriendo, ya cerrando los ojos, iba cuchicheando:

—L... a... v... i... d... a...

(Fragmento)



RECELO

JUAN ENRIQUE MELAZZI

Justito en la mitad del camino entre la estación del F.C. y el comercio de Benini, quedaba la ranchada de Don Eulalio. El mestizo del enorme vientre; el enamorado de las carreras cuadreras; el convencido de que era buen compositor de parejeros y el que alardeaba de su condición de "mellíceros", como que ya era padre de 14 hijos.

—“*Toy ensebando los arreos; y ensebar riendas, tiros, pecheras y pretales pa una muda de siete mancarrones no es pavada y más peor por estos dedos que se me engarrötan con este aircicito que sopla suave, pero que arrima un friito que rempuja*”.

Había soltado la matungada que, con el invierno, estaba no sólo sin fuerzas, sino sin “espíritu”. No podía racionar aunque fuera con medio sombrero'e máiz a cada uno y esos caballos apenas se quedaban quietos se iban poniendo tristes hasta dormirse prendidos.

Paró la ensebada, se sacó de las manos lo más grueso con una arpillera, desenvainó su cuchilla y se le acomodó a lo de abajo de las uñas, cuanto cuanto no más. Total, lo de lavar y volverse a ensuciar, es cosa que no tiene fin.

Retorció sus bigotes, miró amorosamente su carro de cuatro ruedas —capaz de aguantar hasta tres mil kilos— se fijó bien en “los calces” de las ruedas traseras (porque ponía el carro en cuesta abajo para facilitar la arrancada, cuando por la mañana el matungaje tuviera el pecho frío) y descansó sus “vistas” en la carga bien arreglada; porque acomodar cargas era una de las cosas que había aprendido con fe. Y acordándose de lo que llevaba, se le aclaró su cara en una sonrisa grande de luna llena y le gritó a su mujer:

—“*¡Doña Carmen! ¡Prepare lo que haga falta porque esta nochecita tiene que ser de fiesta! Junte la chiquilinada, mientras yo me arreglo con Benini que le va a decir a su viejo carrero: “Hágame el osequio, aceite Don Eulalio, mire que es un regalo'e*

la casa”. “Al mate dulce lo vamo a compañar con una tortiada que va a dejar la marca en el tiempo”.

Hizo punta cuidadosamente a un palito, agarró dos tarros, subió al carro, hizo lugar a la primera bolsa de harina, se dispuso a la puñalada, colocó un tarro debajo del agujero, sacó el palito, se le prendió a la bolsa por la oreja y empezó su trabajo de hamaque. Cuando el chorro se le empacaba, decía en tono paternal: “*No te me vengás quedando; miá, miá, miá. No seas haragana*”. Cuando el chorro no le rendía más pasaba a otra bolsa. Así las “operó” a todas. A distinta altura, eso sí, “pa diferenciar”.

Cuando llenó el tarro se enojó con el comerciante. “*¡Puta con el Benini éste! Ta comprando de mala calidá; la del otro viaje era más blanca*”.

Hizo la misma operación en las bolsas de azúcar. El chorro salía más parejo; era cuestión de dar la puñalada más fina porque el azúcar seguía “refalando” y los gringos del almacén —“qu'eran sin yel”— si se daban cuenta se lo echarían en cara. Y dejar que le echen en cara a uno, una pavada de esas, es no tener cruz en el mate.

Se prepararon las tortas y abundó el mate dulce; tan dulce que “empalagaba”.

—“*¿Qué le parece Doña Carmen? Hemos quedau chatos verdiando y comiendo como lo hace la gente pudiente*”.

Adentro, en la cocina hollinosa, comentaban los hermanos: “*Hubo tortas a rolete. ¡Si habría, que alcanzó pa repetir ... y cuántas veces!*”

Estebita era el mayor de los hijos. Le apuntaba un bigotito que ya le estaba haciendo fuerza. Hacía changas para ayudar “en las casas”; convidaba con su tabaco al padre; y renegaba de alma porque sabiéndose muy guapo no veía la manera de salir de pobre. Corajío y dijo:

—“*Mire, tata, a esas tortas las tengo aquí*

(se señaló la garganta). Si pa poder comerlas hay que caparle las bolsas al pulpero, ¿qué porvenir de mierda nos espera?"

—“Alguna vez pensó bien, Tata, lo qu'es nacer pobre y crecer arraigando en la pobreza? Ud. es un padre que pa aguantar la parada trabaja de lucero a estrella echando los bofes; que le trae y le lleva las cosas al pulpero rico, pero que carga hasta las estacas su miseria. Piense viejo. Hágalo cuando esté en el camino, qu'el andar solo se presta pa eso.”

Eulalio escucha y calladito se pone a armar un cigarro. Se le escapa la hojilla de los dedos que tiene que humedecer llevando a los labios. Está haciendo tiempo mientras mira a Estebita, el hijo mayor, el hombre que se está haciendo. Y para el que no quiere su suerte: “la de peón nomás”.

Encendió y chupó tan hondo, que el humo lo atoró; levantó de adelante el ala de su sombrero; enganchó sus pulgares gordos en la faja ancha que rodeaba su cintura y, para él solo, casi contento se dijo como en secreto: “¡Dispuesto el guacho! ¡Yo siempre decía!...”

Y en ese hueco del silencio se le desprendió del alma un “tenés razón, pero...”

—“No le parece qu'usté ha respetau bastante, y qué ha ganau? Racionar la comida'e los gurises; tener que andar con remiendos hasta en la gorra; agachar el lomo a lo burro el año entero; ganarle en el madrugar a los gallos más “alpistes”; medir el frío con las ropitas que nos pone. ¡Y ái los tiene a ellos! ¡Perros!”

—“Se acuerda de Fanel, que no nos dejó entrar al campo cuando con los gurises —pa hacer algún real— juntábamos bosta 'e caballo pal horno'e Casel? ¡Ese hombre tiene la bosta en el alma! Y son ellos los que tienen potreros a los dos láus del camino. Esto no se arregla con su “Qué más remedio”, ni callándose. Estas cosas hay que decir las y si se ofrece, gritándolas.”

Afuera, el carro grande y bueno “com' una madre” esperaba que le sacaran las calzas.

La noche llegaba, cuidadosa en el venirse, como un gato y a Eulalio lo escondieron las sombras.

—“¡Y mañana va a llover porque la luna hija'e puta está otra vez con los cuernos p'arriba!”. Amontonó los arreos, los tapó y los puso abajo del carro. Afirmó la lona que cubría la carga. Arreciaba ahora el viento y sus muy anchas bombachas eran banderas sostenidas en sus piernas mástiles.

Echó unas chalas al piquete de los matungos.

La maldición de Estebita fue una “chuecada” que le llegó hasta el fondo. Su pobreza se le agrandó de golpe y le hizo un pozo en el corazón.

Volvió a mirar las nubes que venían “amontonándose pa su lau”. Con sus dedos de horquilla revolvió su melena enredada. Se puso a mear y mojó uno de los rayos de la rueda chica. La “serenada” le refrescó la cabeza.

Se fue a su cuarto dispuesto a “volcar la persona”. El más chiquito de sus hijos ya casi dormía colgado del pezón de un seno grande y blanco, y... sintió recelo, por su reconocida condición de mellicero.

—“Viá dormir afuera pa no estorbar cuando me levante. Viá madrugar pa salir entre dos luces.”

Entre las bolsas llevaba un fardo de alpargatas y unas docenas de blusas y bombachas. Por ahí no más, con bajeras y cojinillos “tendió”.

Se durmió sintiendo un olorcito a ropa nueva que, además de gustarle, lo ponía en otro mundo que no era el suyo: el del holín y el de la mugre.

Los gallos colgaron su canto en las ramas de la vieja anacahuita. Se despertó y se metió en la madrugada como un relincho. A buscar los caballos. A prender. A calentar el pecho a los matungos. Al camino otra vez. A emparejar los boleros. A porfiarle la rienda al malacara para que no lastime sus costillas al recostarse al otero. A entretenérse con su canto bajito que se le “iba pa adentro”. A preocuparse por el futuro de los hijos que quedaban durmiendo. A putiar por su suerte de pobre carrero del rico. A esperanzarse en otra tortiada... Volvió a accordarse de Estebita.

Prendió y salió al camino.

Con fuerza levantó el arreador largo y cruzó las paletas de los caballos de atrás.

Una de las ruedas delanteras se metió en un pozo y cimbró la lanza en el tironeo. Después, volcó el arreador sobre la carga y resolvió seguir al tranco, para poder pensar.

—“¡Y qué nos traerá mañana? ¡Porque mañana vendrá otra vez! Estebita tiene razón. ¡Pero cómo poner el terrón con la raís pa arriba?”

Metió en la boca el barbijo de su sombrero y lo apretó fuerte con los dientes; cavilaba:

—“Esta vida'e miseria que no queremos, no la hicimos nosotros. ¡Dónde están los que tienen la culpa? A buscarlos. Y cuando los encontremos, a pelearlos, canejo. Si el viejo Eulalio no puede solo, a buscar compañeros. Vamo a juntarno “con los otros” como yo, carreros, con los que andan por los caminos con tropas ajenas; con los que siembran el trigo; con los que carpén las papas; con los que ordeñan las vacas y cuidan los chanchos. Con los montaraces que hacen la leña... Y con todos los pobres, ¡carajo! Juntándonos es que seremos fuerza pa mejorar esta suerte maldita de viejo carrero trabajando al pedo.”

Y con coraje ahora se puso contento.

—“¡Es que algún día pa nosotros también alumbrará el lucero! Entonces no tendrá que prender entre dos luces; ni necesidad de “caparle” las bolsas al pulpero; ni sentir que mis pulpas se enfrién hasta el hueso... Entonces mis anchas bombachas serán, banderas si, pero por suerte, cantando en el viento”.

actualidades documentos material de consulta



nuestra educación a través del tiempo

LUIS ROBERTO PUIG (h)

La Historia de la Educación es, en cierto sentido, la Historia de la Cultura. Cuando nos internamos en ella, las imágenes generales se van haciendo más complejas, y es menester seguir investigando y descubriendo nuevos elementos no visibles al principio. Entonces hay que acudir a veces a las guías y esquematizaciones para seguir el hilo de ciertos acontecimientos que deben tenerse presentes por su importancia, general o relativa, en el devenir histórico. Pero ocurre que al intentar el esbozo de una cronología, aunque quiera hacerse en forma sencilla, el problema metódico de la recopilación, selección y presentación de datos se vuelve delicado, y surgen las dudas continuamente. ¿Qué criterio resulta más adecuado al respecto? ¿Qué vale la pena incluir? ¿Qué puede dejarse de lado? ¿Cómo hacer figurar tal hecho, o tal tendencia, o tal fenómeno? ¿Dónde comprobar la veracidad de esta o aquella información?

No obstante ello, hemos decidido no demorar más la publicación de este trabajo, porque creemos que puede ser útil para nuestros estudiantes y colegas, a pesar de no abarcar todo lo que en un principio nos propusimos incluir, ya por no haber tenido aún oportunidad de comprobarlo, ya por no alterar las proporciones de su contenido.

Pero lo hacemos en el entendido de que no lo consideramos obra definitiva —ya Tennyson decía que “la vida pasa... y la sabiduría no llega...”— puesto que ulteriormente puede ser objeto de modificaciones y rectificaciones, para lo cual contamos desde ya con las sugerencias y críticas de quienes lean estas páginas.

Por otra parte, como en nuestro medio no se han publicado trabajos de este tipo y característica, con esta temática fundamental, referidos especialmente a la enseñanza primaria y normal (1), optamos por divulgarlo ahora, en la esperanza de que sirva de inmediato como instrumento de trabajo, como guía y complemento del estudio de nuestra evolución educacional en las fuentes corrientes de información. Quizás algún día publiquemos algunas páginas sobre el tema, que en forma fragmentaria ya hemos hecho conocer.

Con estas salvedades, entonces, entremos en materia.

(1) El de Rogelio Greco, aparecido en 1944 en "Anales", es muy breve y no incluye información sobre ciertos puntos de los programas actuales de Historia de la Educación; el de Manuel Rossi, sobre Varela, sólo se refiere al Reformador; la "Cronología Comparada de la Historia del Uruguay", de Paris de Oddone, Faraone y Oddone, que es excelente en todo sentido, tiene otras miras en su enfoque cultural general que lo hacen muy recomendable, sin limitarse específicamente a lo educativo; los demás, aparecidos en publicaciones universitarias o particulares diversas, son útiles en sus propósitos, pero no contemplan las necesidades de nuestros destinatarios.

CRONOLOGIA SUCINTA DE NUESTRO DESARROLLO EDUCACIONAL

EPOCA COLONIAL

- | | |
|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1596 — 7/VII | — Real Cédula de Felipe II que dispone la enseñanza de la lengua castellana a los indígenas del Río de la Plata, y el aprendizaje por los sacerdotes catequistas de las lenguas vernáculas de la región. |
| 1738 — | — Reglamento del Cabildo que ordena a los religiosos (entre otras cosas) "la enseñanza de los primeros rudimentos de escuela y gramática". |
| 1740 — | — Existencia de una escuela de primeras letras y gramática, dirigida por los P. P. Franciscanos. |
| 1745 — | — Fundación del Colegio de los Jesuitas en Montevideo. |
| 1749-52 (aprox.) | — Escuela particular de un maestro cuyo nombre no ha quedado registrado, que actuó como preceptor de los hijos de Barrera-Melo. |
| 1767 — | — Expulsión de los Jesuitas. (Los Franciscanos toman su lugar entonces). |
| 1770 — | — Primera (?) escuela privada laica: Manuel Díaz de Valdez (arg.). |
| 1772 — | — Colegio Franciscano de San Bernardino (con enseñanza primaria gratuita para algunos alumnos). |
| 1772 — | — Escuela del Cabildo, dirigida por Díaz de Valdez. |
| 1772 — | — Colegio de la Junta de Temporalidades (con Díaz de Valdez; enseñanza secundaria también). |
| 1776 — | — Segunda (?) escuela particular: Mateo Cabral (parág.). |
| 1787 — | — Aula Superior de Filosofía en el Colegio de San Bernardino. |
| 1795 — | — Escuela gratuita para niñas pobres, de María Clara Zabala de Vidal. |
| 1796 — | — Primera escuela laica, parcialmente gratuita, para varones, de Mateo Cabral. |
| 1799 — 14/XI | — Solicitud de Benito López de los Ríos, Alcalde de Santo Domingo de Soriano, dirigida al Virrey Avilés, pidiendo se autorice la fundación de una escuela de primeras letras en dicha villa. |
| 1804 — | — Primera escuela de carácter rural, precaria, de Argerich, en las afueras de la ciudad de Montevideo. |
| 1808 — 7/XI | — Reglamentación de las condiciones y cometidos del preceptor de la escuela del Cabildo. |
| 1809 — | — Instalación por el Cabildo de una escuela gratuita para varones pobres, también con alumnos pagos. |

EPOCA PRECONSTITUCIONAL

- 1815-16 — Escuela de la Patria, en Purificación y en Montevideo (Fr. J. B. Lamas).
- 1816 — 26/V — Inauguración de la Primera Biblioteca Pública.
- 1820 — "Plan de una Academia Util para Todas las Profesiones", del P. Camilo Enríquez.
- 1821 — 3/XI — Constitución de la "Sociedad Lancasteriana".
- 1821 — 4/XI — Inauguración de la Escuela Lancasteriana.
- 1825 — 14/VI — Decreto — Acta de Instalación del Gobierno Provisional.
- 1825 — 25/VIII — Declaratoria de la Independencia.
- Declaratoria de Unión a las Provincias Unidas del Río de la Plata.
- Ley del Pabellón Nacional.
- 1826 — 9/II — Ley de creación de escuelas de primeras letras en todos los pueblos de la Provincia Oriental.
- 1827 — 16/V — Dos decretos: Establecimiento de la Escuela Normal; Reglamentación de la ley del 9/II/26, sobre enseñanza gratuita a mayores de 7 años.
- 1828 — 16/V — Decreto de organización de las escuelas primarias en campaña.
- 1828 — 4/X — Independencia absoluta del Estado Oriental.
- 1828 — 16/XII — Creación del Pabellón Nacional.
- 1828 — 22/XII — Creación de la Escarapela Nacional.
- 1829 — 23/II — Decreto que crea la Dirección General de Escuelas y la escuela pública de niñas.
- 1829 — 15/X — Inauguración de la escuela Normal decretada en 1827.
- 1829 — 22/X — Decreto sobre obligatoriedad de la vacunación de escolares.
- 1830 — 28/I — Ley: Sueldo de preceptor de la Escuela Pública de Montevideo.
- 1830 — 11/V — Ley: Se recomienda al Gobierno el establecimiento de una Biblioteca Pública.
- 1830 — 18/VII — Jura de la Constitución.

PERIODO CONSTITUCIONAL

- 1830 — 27/VII — Creación de un Aula de Gramática Latina.
- 1830 — "Colegio Mercantil" o "Escuela de Comercio", sostenido en parte por el Consulado (funciona hasta 1836).
- 1831 — 21/IV — Colegio Oriental de Señoritas, de Curel.
- 1831 — Se suprime el cargo de Director General de Escuelas; se crea el de Inspector General de todas las ramas de la educación pública.
- 1832 — 2/IV — Se vuelve al régimen de la Dirección General de Escuelas.
- 1833 — 11/VI — Ley Larrañaga: creación de 9 cátedras universitarias (Casa de Estudios Generales).
- 1833 — 14/XI — Decreto: se designa una Comisión para el restablecimiento de la Biblioteca Nacional.
- 1834 — 17/V — Ley 70: se establece cuáles son las fiestas cívicas.
- 1834 — 31/X — Decreto que establece escuelas para niños de color.
- 1834 — Colegio de los P. P. Escolapios en Montevideo.
- 1836 — Colegio Oriental, de M. Bonifaz.
- 1836 — 22/II — Reglamentos de enseñanza y policía interior de las cátedras de la llamada Casa de Estudios Generales.
- 1837 — 10/VI — Aprobación legislativa de los reglamentos del 22/II/36.
- 1838 — 27/V — Decreto de erección de la Universidad Mayor de la República.
- 1838 — 28/V — Proyecto de Ley Orgánica de la Universidad.
- 1838 — 11/VI — Creación de la Academia Teórico-Práctica de Jurisprudencia.
- 1838 — /VI — "Colegio Oriental de Humanidades": enseñanza primaria y media (jesuitas).
- 1838 — 18/VII — Habilitación de una Biblioteca y Museo Públicos.
- 1839 — 17/V — Reglamentación del funcionamiento de la Academia Teórico-Práctica de Jurisprudencia.

- 1839 — — Reapertura (por breve lapso) de la Escuela Normal.
 1842 — 29/IX — Decreto: Obligación de remitir un ejemplar de todo impreso a la Biblioteca Nacional.
 1842 — 12/XII — Ley 242: Abolición de la esclavitud.
 1843 — — Creación de la "Escuela de Niños Emigrados", para refugiados de campaña en la capital.
 1843 — 25/V — Creación del Instituto Histórico y Geográfico del Uruguay.
 1844 — 1/I — Colegio Americano, de P. Giralt.
 1844 — 27/X — Inauguración de la "Escuela del Ejército", para hijos de militares.
 1845 — 19/III — Nacimiento de José Pedro Varela, en Montevideo.
 1845 — — Iniciativa de fundación del "Gimnasio".
 1847 — 1/VI — Instalación del Gimnasio, colegio de enseñanza privada dirigido por Luis José de la Peña.
 (En esta época —1846/47— hay un variado número de establecimientos educacionales en Montevideo, entre sitiados y sitiadores. Hay escuelas inglesas; en la Unión, hay una Escuela Superior de Comercio, junto al Colegio de San Agustín, a la escuela de Rivas en el actual Asilo; hay en "la Nueva Troya" las siguientes escuelas, además: de niños: Colegio de Estudios Comerciales, Colegio de Humanidades, Colegio Oriental (v. supra), Instituto de las Buenas Letras, Escuela de Lamas, Liceo Montevideano, Escuela de Oses, Escuela de Vanguardia (para hijos de militares), Colegio Francés, Escuela de Giralde; de niñas: Colegio San Martín, Escuela de Barcouet, Escuela de Lesueur, Escuela de Guyot, Escuela de Zaendorf, Colegio de Rancé, Escuela de Duret. Mixtas: Seminario Inglés, Escuela de Lira.)
 1847 — 13/IX — Decreto de creación del Instituto de Instrucción Pública.
 1847 — 23/IX — Reglamentación del funcionamiento del Gimnasio, ahora llamado Nacional.
 1848 — 26/II — Decr.: Se reglamenta la libertad de enseñanza y se impone su gratuitidad en algunas escuelas.
 1848 — 13/III — Reglamento Provisorio del Instituto de Instrucción Pública, de la Instrucción Primaria Pública y Privada y de la Instrucción Secundaria y Científica.
 1849 — 28/VI — Oficialización del Gimnasio, con el nombre de Colegio Nacional.
 1849 — 14/VII — Decreto que dispone la instalación e inauguración de la Universidad.
 1849 — 16/VII — Decreto del Instituto de Instrucción Pública, que dispone abrir una Escuela Normal en el Colegio Nacional.
 1849 — 18/VII — Inauguración solemne de la Universidad.
 1849 — 2/X — Decreto de Reglamento Orgánico de la Universidad, que incluye lo referente a la educación primaria (será así hasta 1877), secundaria y superior.
 1850 — 16/II — Constitución de la Comisión de Instrucción Pública en la Unión.
 1850 — 4/III — Academia de Jurisprudencia (Colegio de Abogados) en la Restauración de Oribe.
 1850 — 27/VI — Proyecto de Reglamento General para la Instrucción Pública de la Comisión de Instrucción Pública del gobierno sitiador.
 1850 — 15/VIII — Decreto que arbitra recursos especiales (aunque de poco monto) para el sostenimiento de escuelas.
 1850 — 22/X — Decreto de oficialización y monopolio de la enseñanza universitaria.
 1852 — 19/XI — Primera sociedad científica en el Uruguay: Sociedad de Medicina Montevideana.
 1855 — /I — Informe del Dr. José G. Palomeque sobre la realidad social y educativa del país.
 1856 — 12/II — Declaración del Colegio Nacional como Universidad Menor.
 1856 — 10/III — Creación del Archivo General, Biblioteca y Museo Nacionales.
 1857 — — Escuela Normal en la Unión (Bonifaz).
 1859 — 26/I — Decreto de expulsión de los Jesuitas.
 1859 — — Fundación de la escuela primaria de la Sociedad Filantrópica.
 1860 — (aprox.) — Escuela Central (cursos especiales: comercio, inglés, etc.).
 1860 — 10/V — Ley 619: Fijación de las Fiestas Cívicas.
 1861 — — Liceo Italiano-Español (primaria). Primer Colegio para Niñas de las Hermanas del Huerto. Colegio de los P. P. Bayoneses.
 1862 — 20/V — Ley 714: Se declara obligatorio el sistema métrico decimal.

- 1864 — 28/III
— Decreto de disolución del Consejo Universitario y designación de una Comisión encargada de la dirección de la Universidad y del Instituto de Instrucción Pública (Consejo de Instrucción Pública).
- 1865 — 4/IV
— Decreto de Flores, que permite el establecimiento de todas las congregaciones religiosas que se destinan a la pública enseñanza. (Se deroga el decreto de expulsión de los Jesuitas).
- 1865 —
1865 — 18/XI
1865 —
1865 — /XII
1866 —
1866 —
1866 — /IX
1868 — 18/IX
1869 — 29/VIII
1871 —
1872 —
1872 — /III
1873 — 9/V
1874 — 4/V
1874 — 25/V
1874 — /XI
1875 —
1875 — 14/IV
1875 — 10/VIII
1876 —
1876 — 28/III
1876 — 13/V
1876 —
1876 — 5/VII
1876 —
1876 —
1876 — 21/VII
1877 — 12/I
1877 — 8/III
1877 — 24/VIII
- Se vuelve al régimen del Consejo Universitario.
 - Decreto que dispone la enseñanza del sistema métrico.
 - Formación de la Comisión de Instrucción Primaria de la Junta Económico-Administrativa de Montevideo.
 - Reglamento muy completo, provisional, sobre las escuelas, de la Junta Ec.-Adm. de Montevideo. Fija las materias a enseñarse, etc., iguales a las del Instituto en su "Reglamento de estudio para las escuelas inferiores" y agrega Historia.
 - La Junta Ec.-Adm. vota la creación de una escuela Normal; el Instituto de Instrucción Pública vota la misma medida. (No llega a concretarse en ninguno de los dos casos).
 - Instituto Nacional, de Pedro Ricaldoni.
 - Proyecto de organización escolar, de Isidoro de María.
 - Fundación del Club Universitario.
 - Fundación de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular.
 - Inicia sus funciones la Escuela "Elbio Fernández".
 - Creación de cursos normales en el colegio de los P. P. Escolapios.
 - Instalación de la primera biblioteca pública no oficial.
 - Iniciativa de B. Riqué de crear una Escuela Politécnica.
 - Proyecto de ley de Agustín de Vedia, sobre enseñanza, de sustancial contenido.
 - Fundación de la Sociedad Filo-Histórica.
 - Fundación de la Sociedad de Filosofía, Religión y Literatura.
 - "La Educación del Pueblo", de José P. Varela.
 - Primera revista escolar: "El Maestro", fundada por J. M. Montero y dirigida por Juan Alvarez.
 - Decreto de supresión del Instituto de Instrucción Pública (sus atribuciones las ejerció la Comisión Departamental de Instrucción Pública de Montevideo hasta mediados de 1877).
 - Fundación de la Sociedad Universitaria.
 - Inauguración de las primeras cátedras de la Facultad de Medicina, instituida por decreto del 12/XII/75.
 - J. P. Varela asume el cargo de Director de Instrucción Pública (Presidente de la Comisión de Instrucción Pública).
 - Federico Balparda propone la creación de una Escuela Normal para Señoritas.
 - Creación de la "Sociedad de Estudios Preparatorios", de corta vida, donde hay cursos particulares de bachillerato.
 - Decreto de creación de la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas (sucesora de la Escuela Politécnica).
 - "La Legislación Escolar", de José Pedro Varela.
 - La Reforma. Reciben el título los primeros maestros nacionales. Polémica Carlos M. Ramírez — José P. Varela.
 - Se dispone la coeducación en las escuelas de 1er. grado.
 - Decreto que declara la libertad de estudios. Se suprime la Sección de Estudios Preparatorios.
 - Proyecto para exámenes de estudios libres en la Universidad.
 - Decreto-ley N° 1350: Educación Común: Organización de la Enseñanza Primaria y Normal: Dirección General de Instrucción Pública. Inspección Nacional de Instrucción Pública. Escuela Normal. Régimen de estudios, etc. Obligatoriedad, gratuidad, universalidad de la enseñanza. Decreto que provee en materia de recursos para la enseñanza.

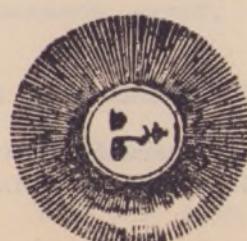
- 1877 — 24/VIII — José P. Varela es nombrado Inspector Nacional de Instrucción Primaria.
- 1877 — Creación de Escuelas nocturnas para adultos.
- 1877 — Fundación del Colegio Pío de Colón.
- 1877 — Fundación del Ateneo del Uruguay.
- 1877 — Reglamentación del Decreto-ley de Educación Común.
- 1877 — Reglamento General para las Escuelas del Estado, aprobado por la Dirección General de Instrucción Pública.
- 1877 — Inauguración del Congreso de Inspectores de Durazno.
- 1878 — Aparece "Enciclopedia de Educación", fundada por J. P. Varela.
- 1878 — F. A. Berra publica sus "Apuntes para un Curso de Pedagogía".
- 1879 — Fundación del Colegio Seminario.
- 1879 — Muerte de José Pedro Varela.
- 1879 — Fundación de la Escuela de Artes y Oficios.
- 1880 — 5/I — Jacobo Varela es nombrado Inspector Nacional de Instrucción Pública.
- 1882 — 15/V — Se funda el Internato (y Escuela) Normal de Señoritas.
- 1885 — 12/I — Ley 1770, que modifica la ley de Educación Común, acentuando la centralización administrativa.
- 1885 — 14/VII — Ley Orgánica de la Universidad. Se declara libre la enseñanza secundaria y superior, y se reglamenta. Se crea la Facultad de Matemáticas y Ramas Anexas.
- 1886 — Se crea la Escuela de Aplicación.
- 1887 — 19/II — Reglamentación general sobre la enseñanza secundaria y superior (materias, programas, profesores, estudiantes, régimen, etc.).
- 1888 — Liga Patriótica de Enseñanza. (Creó el Colegio Nacional y la Escuela Superior de Comercio).
- 1888 — Creación del cargo de Inspector Técnico de Instrucción Primaria (por ley de presupuesto).
- 1889 — 25/I — Decreto que crea la Biblioteca y Museo Padagógicos.
- 1889 — 30/III — Reglamentación de la organización de los Internatos Normales de Maestros.
- 1889 — El Internato Normal de Señoritas se convierte en el Instituto Normal de Señoritas.
- 1889 — 16/VIII — Reglamentación de las funciones del Inspector Técnico de Instrucción Primaria.
- 1890 — 28/VI — Decreto que establece la Escuela Superior de Agricultura.
- 1891 — 15/II — Creación del Internato (y Escuela) Normal de Varones.
- 1891 — Colegio Sta. Teresa de Jesús.
- 1891 — 16/II — Creación del Instituto de Sordomudos (basado en una clase existente).
- 1892 — Jardín de Infantes, de Enriqueta Compte y Riqué.
- 1893 — Fundación de los Talleres de Don Bosco (enseñanza industrial).
- 1897 — 16/VIII — Ley 2505: El maestro titulado queda habilitado para ejercer en todo el país. (Ver Art. 9 del Decreto-ley N° 1350).
- 1900 — 15/VI — El Internato Normal de Varones se convierte en el Instituto Normal de Varones.
- 1902 — 16/VII — Ley que establece la obligatoriedad de la enseñanza agropecuaria en las escuelas rurales.
- 1903 — Se funda la revista "Anales de Instrucción Primaria".
- 1903 — 20/X — Decreto de creación de la Facultad de Comercio, sucesora de la Escuela anterior.
- 1903 — 23/XI — Decreto de creación de la Escuela de Estudios Veterinarios.
- 1906 — Creación de la Escuela de Agronomía.
- 1907 — 15/II — Inauguración del Instituto "Crandon".
- 1907 — 20/VII — Creación de la Comisión Escolar de Protección contra la Tuberculosis.
- 1908 — 7/VIII — Creación del Cuerpo Médico Escolar (Hoy, Dirección de Sanidad Escolar).
- 1908 — 31/XII — Ley Orgánica de la Universidad.
- 1909 — 9/III — Creación de la Sección Circulante de la Biblioteca Magisterial.
- 1909 — 6/IV — Ley que suprime las enseñanzas y prácticas religiosas en las escuelas públicas.
- 1909 — 27/V — Ley que dispone la obligación de astilleros, varaderos y

- diques de aceptar a aprendices pobres para enseñarles el oficio.
- Ley de creación del Instituto Nacional de Sordomudos, que funciona a partir del 25/VII/10.
 - Se hace obligatorio el examen médico anual a los maestros.
 - Se dispone la sustitución de las pizarras por el papel en los escritos de las escuelas públicas.
 - Creación de los cargos de Sub-Inspector de Enseñanza Primaria, Inspector Adjunto a la Dirección General, Inspector de Cursos para Adultos e Inspector de Enseñanza Privada en Montevideo.
 - Creación de la Comisión Nacional de Educación Física.
 - Se comete al Inspector Gral. Adjunto la inspección de Institutos Normales, de Sordomudos, Escuelas de Aplicación, de Práctica y Experimentación.
 - Ley que dispone la obligatoriedad de la vacunación antivariólica de menores, estudiantes, etc.
 - Ley de Creación de la Universidad de Mujeres.
 - Ley de creación de liceos departamentales.
 - Creación de la Escuela de Nurses (Hoy "Dr. Carlos Nery").
 - Se autoriza la fundación de una Escuela al Aire Libre para niños débiles (comienza a funcionar en 1913).
 - Fundación del Colegio Alemán (enseñanza primaria).
 - Inauguración del servicio de la "Copa de Leche" en las escuelas.
 - Resolución de creación de un curso de capacitación para maestros de atrasados mentales.
 - Decreto de creación de Cursos de Perfeccionamiento Profesional para Mujeres.
 - Fundación, por iniciativa privada, del Instituto Nacional "Gral. Artigas" para Ciegos.
 - Creación de la Superintendencia General de Práctica Magisterial.
 - Se crea la Enseñanza Industrial (sucede a la anterior Escuela de Artes y Oficios).
 - Creación de la Facultad de Arquitectura e Ingeniería y Agrimensura.
 - Ley de creación de la Escuela Superior de Comercio, sucesora de la Facultad de Comercio.
 - Creación de cursos de enseñanza elemental en las cárceles.
 - Ley de creación de la Enseñanza Industrial, que se reorganiza y reestructura.
 - Resolución que establece clases de ortofonía y ejercicios auriculares en el Instituto de Sordomudos.
 - Constitución: Art. 100: se declara la autonomía de la Enseñanza Primaria.
 - Ley que autoriza la construcción de una escuela ("Artigas") en el "Solar de Artigas", en el Paraguay).
 - Ley 6627, de creación del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (sustituye a organismos anteriores y desempeña funciones en parte cometidas a la antigua Dirección General de Escuelas, al Instituto de Instrucción Pública, a la Comisión de Instrucción Pública, a la Comisión de Instrucción Primaria, a la Dirección de Instrucción Pública, a la Dirección General de Instrucción Pública, a la Inspección Nacional de Instrucción Primaria).
 - Reglamentación de la "Foja de Servicios" del personal docente de enseñanza primaria y normal.
 - Ley de creación de tres cargos de Inspectores Regionales de Enseñanza Primaria.
 - Resolución que crea cursos de Segundo Grado en el Instituto Normal de Señoritas.
 - Supresión de la Superintendencia de Práctica Magisterial, cuyos cometidos se atribuyen al Inspector Técnico.
 - Ley de creación del Liceo Nocturno.
 - Creación de la Sección de Cinematografía Escolar de Enseñanza Primaria.

- 1910 — 15/X — Se reglamenta la institución de la "Copa de Leche".
 1922 — — Fundación del "Lycée Français" (que sustituye al Instituto Carnot).
 1922 — 8/V — Creación de la Escuela de Mecánica y Electrotecnia.
 1923 — 29/V — Ley que denomina al Instituto Normal de Señoritas "María Stagnero de Munar".
 1923 — 23/VII — Resolución que autoriza un curso de Esperanto para los maestros.
 1925 — /VII — Creación de la Facultad de Agronomía (ex-Escuela).
 1927 — 18/XI — Creación de Escuelas Diferenciales para falsos anormales psíquicos.
 1927 — 6/VI — Creación del Laboratorio de Ciencias Biológicas (desde el 28/II/42, Instituto de Ciencias Biológicas).
 1928 — 6/VII — Inauguración de las clases de ortofonía en las escuelas.
 1928 — — Proyecto de creación del Servicio Escolar de Cinematografía, Difusión Radioeléctrica y Fonografía del C.N.E.P.N.
 1928 — 22/X — Ley que denomina al Instituto Normal de Varones "Joaquín R. Sánchez".
 1928 — 26/XII — Aprobación del proyecto de la Colonia Marítima Escolar del Buceo y del Preventorio Escolar de Colón.
 1929 — 21/I — Ley de creación de la Facultad de Química y Farmacia.
 1929 — 10/IV — Creación de clases jardineras ("de kindergarten") en las escuelas comunes.
 1929 — 18/VI — Ley de creación de la Facultad de Odontología.
 1929 — 26/VI — Creación de escuelas y clases auxiliares para atender niños anormales psíquicos verdaderos, y cursos de capacitación en las mismas para su personal docente.
 1929 — — Creación del Instituto de Estudios Superiores.
 1929 — 18/XII — Ley de creación del Servicio Oficial de Difusión Radio Eléctrica (SODRE), con fines culturales y de colaboración con las escuelas públicas.
 1930 — 16/III — Inauguración del Primer Congreso Nacional de Maestros.
 1930 — 30/IV — Resolución de creación del Servicio de Cinematografía y Fonografía Escolares y de Radio Escuela del C.N.E.P.N.
 1932 — 10/III — Ley que dispone que la Escuela llamada "Jardín de Infantes" lleve el nombre de "Enriqueta Compte y Riqué".
 1932 — 13/VII — Ley de creación de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, sucesora de la Escuela Superior de Comercio.
 1933 — 5/I — Ley de creación de la Facultad de Veterinaria.
 1933 — 13/IX — Creación de un laboratorio de psicopedagogía que funcionará en el Instituto Normal "Joaquín R. Sánchez".
 1934 — 27/I — Creación de Escuelas para Irregulares del Carácter.
 1934 — 2/III — Ley Orgánica de la Universidad.
 1934 — 6/IV — Código del Niño.
 1934 — 5/IV — Creación de la Dirección General de Enseñanza Industrial.
 1934 — — Creación del Laboratorio de Psicopedagogía del C.N.E.P.N.
 1934 — 14/V — Decreto-ley que oficializa la versión de Gerardo Grasso del Himno Nacional de Acuña de Figueroa, Quijano y Debali.
 1934 — 5/VII — Traslado del Laboratorio de Psicopedagogía al Instituto Normal de Señoritas.
 1935 — 1/III — Fusión de los Institutos Normales de Señoritas y de Varones en los Institutos Normales "María S. de Munar" y "Joaquín R. Sánchez".
 1935 — 23/XI — Separación de los departamentos de Cinematografía y Fonografía Escolares y de la Escuela del Aire (Radio Escuela).
 1935 — 11/XII — Ley 9523, de separación de la Enseñanza Secundaria de la Universidad, como ente autónomo, regido por el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria.
 1936 — 5/VI — Decreto-ley que constituye la Comisión Nacional contra el Analfabetismo.
 1936 — 13/VI — Resolución ejec. que dispone que los trabajos fotocinematográficos sean ejecutados por la Sección Fotocinemática del Ministerio de Instrucción Pública.
 1936 — 11/VI — Se resuelve instalar bibliotecas infantiles en diversas zonas de Montevideo, en escuelas públicas.

- 1937 — Comienza a aparecer "Superación", revista de los Institutos Normales.
- 1937 — 10/X Ley que dispone la creación del Instituto Normal de Profesores y Maestros, que contempla la formación de docentes de Secundaria.
- 1937 — 16/IX Ley que instituye el Carnet de Salud.
- 1937 — 24/IX Decreto de creación de la Revista Nacional (comienza a aparecer en 1938).
- 1937 — 30/IX Resolución de creación de clases para débiles visuales en algunas escuelas.
- 1937 — 7/X Resolución de creación de una clase para débiles de oído en una escuela.
- 1938 — 21/II Resolución que asigna cometidos a la Sección Publicaciones y Canje del C.N.E.P.N. y dispone la creación de una editorial para la enseñanza primaria.
- 1938 — 10/VI Resolución que denomina "Escuela Normal" a los Institutos Normales, manteniendo como entidades separadas al de Señoritas y al de Varones.
- 1938 — 21/IX Resolución que pone a Radio Escuela bajo la superintendencia de la Inspección Técnica.
- 1939 — 6/III Creación de la Inspección de Escuelas de Práctica.
- 1939 — 5/VI Resolución que instituye el "Día del Maestro" (22 de setiembre).
- 1939 — 22/VI Se organizan clases escolares especiales en la Biblioteca y Museo Pedagógicos.
- 1939 — 5/X Se deja sin efecto la denominación de "Escuela Normal" para los Institutos Normales.
- 1939 — 19/X Se crea la Sala "José Pedro Varela" en la Biblioteca y Museo Pedagógicos.
- 1940 — 20/V Se crea la Oficina de Radio Transmisiones Escolares y se fijan sus cometidos.
- 1940 — 20/V Se crea el Museo Tecnológico Escolar "Jacobo A. Varela" y se reglamenta su formación y finalidades.
- 1940 — 14/VI Ley que declara feriado el 19 de junio, y determina la forma de celebración del natalicio de Artigas en los institutos de enseñanza.
- 1940 — 25/XI Resolución de creación del Curso de Enseñanza Post-Escolar.
- 1941 — /III Comienza a funcionar el Curso de Enseñanza Post Escolar, con el nombre de Curso de Extensión de Enseñanza Primaria (hoy Escuela de Extensión Cultural).
- 1941 — 5/VI Creación del Centro de Divulgación de Prácticas Escolares y fijación de sus cometidos.
- 1941 — 12/VI Se fija el texto del Juramento a la Bandera y se reglamenta la correspondiente ceremonia.
- 1942 — 26/II Creación de la Escuela Infantil de Iniciación Musical.
- 1942 — 9/XI Ley de creación de la Universidad del Trabajo.
- 1943 — 10/II Ley de creación de la Escuela Nacional de Bellas Artes.
- 1943 — 10/II Creación de la Academia Nacional de Letras.
- 1943 — 22/VIII Inauguración de la Biblioteca "Artigas-Washington".
- 1944 — 14/XI Se crea una Sección Discoteca anexada a la Sección Cinematografía y Fonografía Escolares (se organiza en 1945).
- 1944 — 14/XI Se crea una Sección Bellas Artes anexada a la Biblioteca y Museo Pedagógicos.
- 1944 — 6/XII Se crean 40 Escuelas Granjas en el país.
- 1945 — 16/V Se crea el Departamento Editorial del C.N.E.P.N.
- 1945 — 14/VIII Creación de la Escuela de Bibliotecnia como Escuela Universitaria.
- 1945 — 9/X Ley de creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias (precedida por una ley de 11/II/43).
- 1945 — 14/XII Decreto que dispone que todas las escuelas oficiales sean mixtas.
- 1946 — 11/I Se instituye el Seminario de Investigaciones Sociopedagógicas de los Institutos Normales.
- 1949 — 9/IV Ley que instituye el feriado del 19 de Abril.
- 1949 — 2/VII Ley de creación del Instituto de Profesores "Gral. Artigas" (Secundaria).
- 1949 — /XII Aparición de la Revista Escolar ilustrada "El Grillo".
- 1949 — 16/XII Creación del Instituto Normal Rural (en San José, basado en una Escuela Granja anterior).

- 1951 — Inauguración del Instituto de Profesores "Artigas".
 1954 — 7/X Creación del primer núcleo escolar experimental de La Mina.
 1955 — 17/XI Creación de cursos de especialización para maestros de Jardines de Infantes y Jardineras en los Institutos Normales.
 1957 — 1/II La Escuela Nacional de Bellas Artes y el Conservatorio Nacional de Música pasan a depender de la Universidad.
 1957 — Primer ensayo, por iniciativa privada, de televisión educativa en el Uruguay: "Tele-Educación", en Saeta, Canal 10.
 1958 — 16/X Ley Orgánica de la Universidad (Nº 12549).
 1959 — 30/IV Reglamentación sobre Centros de Misiones Sociopedagógicas y sus funciones.
 1959 — 26/V Aprobación del reglamento de fomento y actividades del Instituto Normal Rural de Cruz de los Caminos.
 1960 — 30/XII Ley (y Resolución posterior del C.N.E.P.N. del 25/V/61) de creación del Centro de Documentación y Divulgación Pedagógicas, que comprende Biblioteca, Museo y Publicaciones Escolares.
 1961 — Creación del Instituto Cooperativo de Educación Rural (I.C.E.R.), entidad técnica no oficial.
 1961 — 12/VII Resolución que crea el Departamento de Actividades Escolares del C.N.E.P.N., que incluye la sección de Televisión Educativa.
 1961 — 26/XI Reglamentación de la organización y funciones del Departamento de Actividades Escolares, Material Didáctico y Ayudas Audiovisuales del C.N.E.P.N.
 1962 — 23/IV Inauguración del servicio de Televisión Educativa del C.N.E.P.N. (Montecarlo, Canal 4).
 1962 — 30/X Aprobación del proyecto y reglamento de funcionamiento del Instituto Magisterial de Estudios Superiores, para maestros, con diversos planes y especializaciones, que sustituye a los antiguos cursos de Segundo Grado (ver Reglamento de 4/I/62).
 1964 — Inauguración de los cursos del Instituto Magisterial de Estudios Superiores (hoy Instituto Magisterial Superior), que contempla actualmente la capacitación de maestros en diversos campos de actividad, especializaciones, cursos para directores e inspectores.
 1964 — 28/XII Ley 13318, de Ordenamiento Financiero, que reglamenta el aprendizaje profesional (Universidad del Trabajo, etc.).
 1965 — 23/XII Resolución que organiza y reglamenta el carácter y cometidos de la Inspección Nacional de Enseñanza Normal.
 1966 — /X Comienza sus funciones la Inspección Nacional de Enseñanza Normal.
 1966 — Se inauguran los cursos de Traductorado en la Facultad de Humanidades (que suceden a los Cursos Sintéticos de la Facultad de Ciencias Económicas), reglamentados por resoluciones del 30/XI/64 y 22/IX/65.
 1967 — Constitución, Art. 70: se extiende la obligatoriedad de la enseñanza al ciclo medio, agrario o industrial.



concursantes

material de trabajo



PEDAGOGIA

TEMA 3: LA FORMACION DEL EDUCADOR Y SUS PROBLEMAS

Rev. 3-4 — Pág. 40. Evolución de la práctica magisterial del Uruguay
ALDO FAEDO

TEMA 4: LA EDUCACION PARA LA COMPRENSION INTERNACIONAL

Rev. 5 — (en prensa) Español o portugués en nuestra frontera.
IRIS FIORENTINO

TEMA 5: ANALISIS Y COMENTARIO DE LA OBRA "EL ALMA DEL EDUCADOR", DE KERSCHENSTEINER

Rev. 5 — (en prensa) Aproximaciones a Kerschensteiner
CARLOS A. MOURIGAN

Concepto de la escuela del trabajo
(Selección de KERSCHENSTEINER)

TEMA 7: LA ESCUELA RURAL Y SUS PROBLEMAS

Rev. 1 — Pág. 22. Una escuela y un solo maestro.
NELLY NAVARRETE GODINO

Rev. 2 — Pág. 7. Peace Corps
NELLY NAVARRETE GODINO

HISTORIA DE LA EDUCACION

TEMA 9: RESEÑA HISTORICA DE LA ESCUELA URUGUAYA HASTA VARELA

Rev. 5 — (en prensa) Nuestra educación a través del tiempo
ROBERTO PUIG

TEMA 10: ESTADO ACTUAL DE LA EDUCACION EN EL URUGUAY

Rev. 1 — Pág. 12. Previsiones de CNEPYN para 1968
RIBOLLA RICCI

Pág. 28. Educación física en crisis
AGOSTO, FERNANDEZ Y MACHIN

Pág. 30. Gobierno de la enseñanza
MARIO GONZALEZ

Rev. 2 — Pág. 8. Juventud rural uruguaya y sus posibilidades educativas
WEYLER MORENO

Pág. 24. ¿Somos conscientes de la enorme importancia de la educación técnica?
Ma. DEL CARMEN GARCIA

Pág. 27. Secundaria y la experiencia reformista
WASHINGTON VIÑOLES

Pág. 28. Educación física en crisis (continuación)
FÁG. 45. Jardín de Infantes - Su función asistencial

EDELMA CUTINELA PINO

Pág. 23. Un hombre apunta con su revólver
JESUALDO

- Rev. 3-4 — Pág. 1 — La promoción desde 6º año y sus problemas**
ALUIS A. CAUSA
Al término del ciclo escolar
- BEATRIZ GONZALEZ PAZOS**
ANEIROS DE SIERRA
- Rev. 2 — Pág. 1. La herencia vareliana en nuestro carácter nacional**
HUGO RODRIGUEZ
- Pág. 16. Reportaje sobre la situación en Primaria
JUAN LORENZO PONS
- Pág. 38. A propósito de algunas ideas de Francisco Ayala
MARTA DEMARCHI DE MILA
- Rev. 3-4 — Educación sexual en Secundaria**
M. A. CARBONELL DE GROMPONE
E. CORREDERA SANCHEZ
K. CORREDERA ROSSI
- Pág. 130. La investigación y la Universidad
JULIO RICALDONI
- Rev. 5 — (en prensa) La enseñanza técnica en el Uruguay**
JUAN ANDRES MACEDO
- El alumnado de la Escuela Industrial
J. ORLANDO KELLY

DIDACTICA

- TEMA 11: LECTURA: ANALISIS Y FUNDAMENTOS DE LOS
METODOS EN USO
- Rev. 5 — (en prensa) El maestro frente a la enseñanza de la lengua**
HECTOR BALSAS
- Proposición para los programas escolares de la lengua materna
CELIA MIERES
- La enseñanza de la lengua
PIERRE DEZERT
- TEMA 12: FINES, VALOR Y METODOS DE LA ENSEÑANZA
DE LAS MATEMATICAS
- Rev. 3 — Pág. 33. ¿Qué es la Historia?**
BENTANCOURT DIAZ
- Pág. 63. El documento histórico, su uso en clase
MASSAT y otros
- TEMA 18: HISTORIA: EVOLUCION DEL APRENDIZAJE EN LAS
DISTINTAS EDADES DEL ESCOLAR
- Rev. 3 — Pág. 33. ¿Qué es la Historia?**
BENTANCOURT DIAZ
- Pág. 59. Bases sicológicas para la enseñanza de la Historia.
AMELIA MASSE

PSICOLOGIA DE LA EDUCACION

- TEMA 21: PROCESOS DEL APRENDIZAJE
- Rev. 2 — Pág. 41. La escolaridad.**
MARGARITA ISNARDI

PSICOLOGIA DEL NIÑO

- TEMA 23: ETAPAS DEL PENSAMIENTO
- Rev. 5 — (en prensa) Los niños de 0 a 6 años**

SOCIOLOGIA

- TEMA 9: DINAMICA SOCIAL: PROCESO DE CAMBIO
- Rev. 2 — Pág. 72. La crisis nacional**
WALTER GONZALES PENELAS
- Rev. 3 — Pág. 25. Desarrollo en el Uruguay**
ALFREDO GADINO



nuevo temario de concursos

C.N.E.P.Y.N.

TEMARIO PARA LAS PRUEBAS TEORICAS PARA LOS CONCURSOS DE "OPOSICION" PARA LA PROVISION DE CARGOS DE MAESTROS DE PRIMER GRADO COMUNES

vigencia: BIENIO 1969 - 70

CIENCIAS DE LA EDUCACION

P E D A G O G I A

- 1 — Influencias del medio familiar en la educación.
- 2 — Pedagogía y Psicología: relaciones.
- 3 — La formación del educador y sus problemas.
- 4 — La educación para la comprensión internacional.
- 5 — Análisis y comentario de la obra "El alma del educador", de Kerschensteiner.
- 6 — Análisis y comentario de la obra "Las etapas de la educación" de Maurice Debesse, Capítulos II, III y IV.
- 7 — La escuela rural y sus problemas.

HISTORIA DE LA EDUCACION

- 8 — La educación del párvalo. Montessori.
- 9 — Reseña histórica de la Escuela Uruguaya hasta Varela.
- 10 — Estado actual de la educación en el Uruguay.

DIDACTICA

- 11 — Lectura: análisis y fundamentos de los métodos en uso.
- 12 — Fines, valor y método de la enseñanza de las matemáticas.
- 13 — Procedimientos de comprobación tradicionales y nuevos.
- 14 — Los métodos lógicos y su aplicación a la Didáctica.
- 15 — Los problemas geométricos.
- 16 — Valor de los documentos históricos.
- 17 — Valor de la exploración del medio que rodea la escuela.
- 18 — Historia: evolución del aprendizaje en las distintas edades del escolar.
- 19 — Comentario de la obra "Lecciones de Didáctica", de Lombardo Radice.

PSICOLOGIA DE LA EDUCACION

- 20 — Caracteres generales de la conducta desajustada.
- 21 — Procesos del aprendizaje.
- 22 — El niño bien dotado.

PSICOLOGIA DEL NIÑO

- 23 — Etapas del pensamiento.
- 24 — Literatura infantil: su aspecto psicológico.

CIENCIAS

CIENCIAS NATURALES

- 1 — Plancton.
- 2 — Ciclo evolutivo de las plantas.
- 3 — Mendelismo y Herencia.

HIGIENE

- 4 — Higiene escolar; problemas de orden médico que plantea el niño en edad escolar.
- 5 — Aprovisionamiento de agua potable.
- 6 — Hidatidosis.

AGRONOMIA

- 7 — El suelo: origen y composición.
- 8 — Contribución del Estado al mejoramiento del trabajo rural.

SOCIOLOGIA

- 9 — Dinámica social: proceso de cambio.
- 10 — La familia: situación en la sociedad contemporánea y en nuestro país.

CIENCIAS FISICO - QUIMICAS

- 11 — El átomo.

HISTORIA NACIONAL

- 12 — Orígenes del autonomismo; la lucha de los puertos y la defensa de la frontera.
- 13 — La cuestión social y económica, comienzos del intervencionismo estatal y la legislación laboral.

Aprobado en Sesión del Consejo de fecha 12 de noviembre de 1968. —



REVISTA DEL MINISTERIO

bibliografía para concursantes

DIDACTICA

—Lectura: análisis y fundamentos de los métodos en uso.

- 1) William Gray — Unesco — "La enseñanza de la lectura y escritura".
Gralifet — Granjon — Anales: N° 4 a 6 (abril a junio de 1965). Traducción de Ofelia Frescura: Hendrix — El método global en el aprendizaje de la lectura.

—Fines, valor y método de la enseñanza de las matemáticas.

- 2) Pedro Puig Adam — "La matemática y su enseñanza actual".
Young — "Valor y fines de la enseñanza de las matemáticas". Anales: enero-julio 1967 — Elida Vicenzo y Gilbert Nalusinsky.

—Procedimientos de comprobación tradicionales y nuevos.

- 3) F. Hotyat — "Los exámenes".
Víctor García Hoz — "Evaluación del trabajo escolar y promoción de los alumnos".

—Los métodos lógicos y su aplicación a la Didáctica.

- 4) Buyse — "La pedagogía experimental" Labor.
Stöchner — "Principios de la didáctica moderna". Boll y Reinhart — "La síntesis lógica". Hernández Ruiz — "Metodología de la Enseñanza".

—Los problemas geométricos.

- 5) Ema Castelnovo — "Geometría intuitiva".

K. Lovell — "Didáctica de las matemáticas".

Agustín Ferreiro — "La enseñanza primaria en el medio rural" y publicaciones del "Centro de Divulgación de Prácticas Escolares" y la Revista "Educación".

Hans Aebli — "Una didáctica basada en la psicología de Jean Piaget".

—Valor de los documentos históricos.

- 6) Germán Rama — "Utilización del documento en la enseñanza de la Historia".

Moine — "La representación del mundo histórico en el niño de 9 a 12 años" — Anales: —abril -junio 1962.
Piaget — "La construcción de lo real en el niño". Ed. Proteo, B. A. 1965.
Unesco — 1950 — "La Geografía al servicio de la comprensión internacional".

Amelia Masse — Revista de la Educación del Pueblo N° 2.

—Valor de la exploración del medio que rodea la escuela.

- 7) Paul Marechal — "Comment enseigner l'Histoire locale et régionale".

Leif y Rustin. "Didáctica de la Historia y de la Geografía".

Unesco — Correo — marzo 1956.

C. Wettstein — Sobre Ciencias Geográficas.

—Historia: evolución del aprendizaje en las distintas edades del escolar.

- 8) Moine y Piaget — Obras citadas.
Verners — Metodología de la Historia. Programa de Escuelas Urbanas (Sugerencias).
Unesco — Los manuales de Historia.

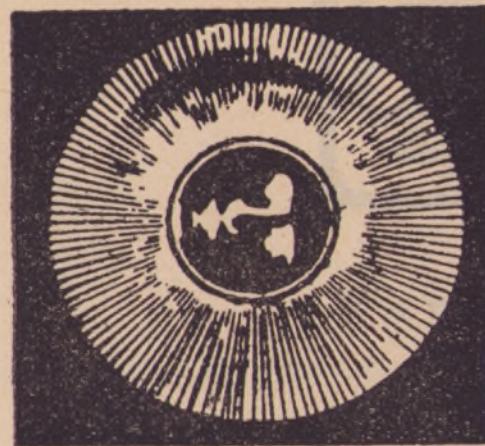
SICOLOGIA DEL NIÑO

Henri Wallon — La evolución psicológica del Niño.

Henri Wallon — Los orígenes del carácter en el Niño.

Heinz Remplein — Tratado de sicolología evolutiva.

CAHIERS DE PEDAGOGIE MODERNE — (Colección de artículos) *Psychoologie de l'enfant*.



SICOLOGIA DE LA EDUCACION

1) CARACTERES GENERALES DE LA CONDUCTA DESAJUSTADA

"Piquiatría infantil", *Heuye*.

"Psiquiatría infantil", *Leo Kanner*.

"Problemas de la infancia y la maestra", *Ch. Buhler*.

"Problemas de conducta en la infancia", *Telma Reca*.

"La inadaptación escolar", *Telma Reca*.

"Neurosis frecuentes en los niños y adultos", *English Pearson*.

"Trastornos mentales y emocionales", de *Bender, Maulow y otros*.

"Psicología infantil y psicoanálisis de hoy", *M. Klein y otros*.

"Educación y salud mental", *W. Wall*.

HISTORIA

Eduardo Acevedo

—Anales históricos del Uruguay - Tomo I
Ed. Barreiro y Ramos.

P. Bonavita

—Introducción del Tomo IV del "Archivo Artigas".

Junta Departamental de Montevideo

—La Junta Gubernativa de Montevideo, 1808.
—El movimiento liberador de 1811.

J. Belinzón

—La revolución oriental de 1811.

C. Blanco Acevedo

—Los orígenes coloniales del Uruguay.

J. Pivel Devoto

—Raíces coloniales de nuestra Independencia.

Facultad de Filosofía y Letras (B. A.)

—Mayo Documental.

Bruschera - Melogno - Reyes Abadie

—Uruguay. Frontera. Pradera. Puerto.

Eduardo Acevedo

—Op. Cit. Tomo V en adelante (parte administrativa y económica).

—Nota y apuntes (artículos varios).

Vivian Trias

—Los ferrocarriles y el capitalismo inglés.

Odiccini Lezama y otros

—Batlle y el Batllismo.

Alberto Demichelli

—Los Entes Autónomos.

Lucia Sala de Tourón y otros

—Estructura económica de la colonia.

3) EL NIÑO BIEN DOTADO

"La educación de los niños excepcionales", *Heck*.

"Manual de Psicología infantil", *Carmichael*, cap. 16.

"El niño sobredotado en la escuela común", *Scheifele*.

"La medición de la inteligencia, la aptitud y el interés", *Thurstone*.

"Conflictos del alma infantil", *Jung*.

"Introducción al estudio de los niños "sub" y "superdotados", *Harry Baker*.

sobre topes jubilatorios

JUAN IGNACIO MACHADO



Las leyes vigentes sobre revaluación de pasividades, establecen que el Poder Ejecutivo fijará cada año, previo informe de la Comisión Honoraria de Asistencia y Seguridad Social, el índice de aumento de las pasividades de las Cajas que integran el actual Banco de Previsión Social.

Conjuntamente con la fijación del índice de aumento, el Poder Ejecutivo puede asimismo fijar el aumento de los topes jubilatorios.

Por aplicación de esta norma, en el año 1967 el Poder Ejecutivo, al fijar el índice de aumento de las pasividades en 50 %, aumentó los topes en el mismo porcentaje; llevándolo de \$ 10.000.00 a \$ 15.000.00 (máximo). Posteriormente, se decretó un aumento suplementario de 22,23 % que también se aplicó a los topes, con lo que el máximo llegó a \$ 17.300.00. Al aplicar sobre este máximo el descuento progresivo de 5 % acumulativo por cada \$ 600.00 que sobrepase tal cantidad, (Ley N° 13.315), el tope real vino a quedar fijado en \$ 20.150.00, que era el que regía desde el 1º de julio de 1967.

Por el Decreto de 30 de junio ppdo., las pasividades fueron aumentadas en 100 %; asimismo el tope máximo fue aumentado en el mismo porcentaje.

Este tope, por resolución del Directorio del Banco de Previsión Social, de 5 del corriente, se aplicará para todas las pasividades de quienes cesen en sus cargos después del 1º de julio ppdo.

Por aplicación del Decreto antes mencionado, tales topes han quedado fijados en las siguientes cantidades:

Con menos de 22 años y 6 meses de servicios, tope	\$ 10.875.00
De 22 años y 6 meses hasta 26 años, 11 meses y 29 días, tope máximo	\$ 22.225.00
De 27 años en adelante, tope máximo	\$ 37.450.00

En los casos en que el cómputo de servicios lleve a 27 años y 9 meses de servicios, se bonificará el sueldo de pasividad, con un 5 % del promedio básico jubilatorio, que se sumará sin limitación de tope. Así, la bonificación se irá sumando 5 % del promedio por cada período de 9 meses, hasta un 25 %; con lo que, para llegar a este 25 % es preciso computar 30 años y 9 meses de servicios.

A vía de ejemplo: si un Maestro Ayudante saca un promedio jubilatorio de \$ 32.000.00 no sufre

ningún descuento porque no llega al tope; y sobre este promedio, se bonifica el mismo con el 25 %, es decir, \$ 8.000.00 más, con lo que la jubilación llegará a \$ 40.000.00.

Si, por el contrario, llega a un promedio mensual de \$ 40.000.00 baja al tope de \$ 37.450.00. Y sobre este tope, se suma el 25 % de 40.000.00; es decir, \$ 10.000.00 más, con lo que la jubilación en este caso llegará a \$ 47.450.00.

3 leyes



GRAVE PRESION AL SISTEMA DE CONCURSOS

El Parlamento Nacional
acaba de aprobar 3 leyes.

El Movimiento Coordinador del Magisterio ha impugnado el procedimiento. Nosotros solicitamos la opinión del Dr. Carlos M. Argone y anunciamos que volveremos sobre el tema porque, por un lado, se está poniendo en peligro todo el sistema del concurso; se está legalizando el nombramiento directo, sustituyéndose la garantía de democrático acceso a los cargos por la influencia del Comité, la recomendación y otros medios más condenables aún. Y en el caso de la segunda de las leyes, basada en un principio de justicia, porque se aseta un golpe demasiado duro a las disponibilidades de cargos ya disminuidas por las reducidas creaciones de la R. de C. y por ende a las jóvenes generaciones de maestros y no se tienen en cuenta otros extremos con el debido equilibrio y la debida medida.

Creemos asimismo que está en juego la extrema lentitud con que actúa el Consejo de Enseñanza en la atención de los reclamos del magisterio (caso de la segunda ley).

El tema es de gravedad y consideración. Creemos que el Dr. Argone lo expresa con convincente claridad.

1 FUNCIONARIOS DOCENTES ADSCRIPTOS A SERVICIOS AUXILIARES

Artículo 1º — Se concede la efectividad automática a todos los funcionarios docentes adscriptos a servicios auxiliares, programa 05, 06 y 09 del Presupuesto por Programa del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal que posean una antigüedad mínima de 5 (cinco) años ininterrumpidos en el desempeño de sus funciones y siempre que no hayan mediado sanciones u observaciones de su conducta funcional, y que su calificación no sea inferior a 8 (ocho).

2 MAESTROS CONCURSANTES INTEGRANTES DE LISTAS DEPARTAMENTALES

Artículo 1º — Los maestros concursantes que, a la fecha de la promulgación de esta ley, hayan integrado o integren las listas departamentales de concursos para proveer cargos de ayudantía de 1er. Grado y hubieren obtenido la calificación necesaria para adquirir derecho a efectividad, computen por lo menos diez años lectivos de actuación docente, continuos o no, en suplencias o interinatos, con una calificación promedio de bueno, tendrán derecho a elegir cargos en efectividad.

A tales efectos el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, destinará el cincuenta por ciento de las vacantes o creaciones de ayudantías de 1er. Grado que se produzcan anualmente hasta agotar la lista de concursantes que se encuentren en las condiciones establecidas en el inciso anterior.

3 PROFESORES ESPECIALES DE CURSOS NOCTURNOS PARA ADULTOS

Artículo 1º — Concédese la efectividad automática a los Profesores Especiales de Cursos Nocturnos para Adultos, Programa 04, del Presupuesto del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, que posean una antigüedad mínima de 5 (cinco) años ininterrumpidos en el desempeño de sus funciones y siempre que no hayan mediado sanciones u observaciones a su conducta funcional, y que su calificación no sea inferior a 8 (ocho).

INCONSTITUCIONAL

Dr. CARLOS M. ARGONE

No es la primera vez que, por medio de una ley, se otorga efectividad en cargo docente de Enseñanza Primaria sin el cumplimiento de la exigencia previa del concurso, pese a que el artículo 4º de la ley Nº 8012, de 28/X/1926, determina que "todos los cargos escolares (docentes) se proveerán por concurso".

Recordamos que por el artículo 17º de la ley Presupuestal de 1936 y el artículo 1º de la de 1938, se otorgaron efectividades sin concurso en cargos de maestros de Enseñanza Primaria, siendo sus beneficiarios aquellos que hubieran ocupado uno de esos cargos, interinamente, durante dos años.

Posteriormente, el artículo 190º de la ley Presupuestal Nº 11.923 de 27 de marzo de 1953 otorgó efectividades a docentes (maestros y profesores) que hubieran actuado interinamente durante dos años en cargos de tal naturaleza. El artículo 27º de la ley Presupuestal Nº 12.079 de 11 de diciembre de 1953 amplió la nómina de situaciones por las que podía obtenerse la efectividad sin concurso.

El Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal de la época dio cumplimiento a lo dispuesto en tales leyes, otorgando las efectividades que en las mismas se ordenaba. En un caso, sin embargo, el Consejo desestimó la gestión interpuesta porque la persona interesada no llenaba la totalidad de los extremos legales y reglamentarios, lo que dio lugar a que quien se consideró lesionado en sus intereses, llevara el asunto a la órbita del Tribunal de lo Contencioso Administrativo, que funcionaba desde la entrada en vigencia de la Constitución de 1952.

El Consejo de Enseñanza Primaria y Normal, por vía de excepción, interpuso el Recurso de Inconstitucionalidad ante la

Suprema Corte de Justicia, obteniendo de ésta una sentencia favorable.

Pero lo resuelto por la Corte, por tratarse de un recurso interpuesto en un caso particular, no tuvo efectos generales respecto de la ley. Se aplicó solamente en el caso planteado, no otorgándose la efectividad gestionada al amparo de los artículos 190 y 27 antes citados. Pero, por aplicación de esas normas legales, se otorgaron cientos de efectividades.

Cuatro años más tarde apareció nuevamente en la ley el otorgamiento de efectividades. Por los artículos 51º a 54º de la ley Nº 12.376 de 31 de enero de 1957 se la otorgaban a determinados docentes. Pero el Consejo de Enseñanza adoptó entonces una actitud más vigilante y decidida. Sobre la base de la experiencia del caso anterior, el Consejo se adelantó a los acontecimientos e interpuso, por vía de acción, el Recurso de Inconstitucionalidad contra los citados artículos de la ley Presupuestal. La Suprema Corte de Justicia hizo lugar a la gestión promovida, decretando la inconstitucionalidad de los artículos 51º a 54º de la ley Nº 12.376, los que nunca fueron aplicados.

La sentencia de la Suprema Corte tuvo en este caso efectos generales "erga omnes" por cuanto había recaído en un Recurso interpuesto por vía de acción contra la norma legal viciada, por estar en desacuerdo con la norma superior, la Constitución. (Ver Capítulo IX de la Sección XV).

Nos encontramos en el momento actual con la reiteración del problema en virtud de la aprobación de las leyes referidas anteriormente por las que se otorgan efectividades en cargos de maestros (radicados en centros de enseñanza) y en cargos docentes de Servicios Docentes Auxiliares.

En esta pequeña nota no entraremos al análisis de sus efectos perturbadores sobre la docencia: estas leyes exigirán, como primera medida, la suspensión, en centenares de casos, del otorgamiento de efectividades a docentes con derecho a ella, hasta tanto se aclare debidamente a quiénes alcanzan sus efectos. Con el agravante de que, por la imprecisión de los textos, habrá que estudiar—y el Consejo de Enseñanza deberá expedirse con anterioridad al otorgamiento de cargos en efectividad—, una enorme cantidad de reclamos que seguramente interpondrán aquellos que, aunque no estén comprendidos en las referidas leyes, consideren que lo están.

Volviendo a la cuestión que estamos analizando, debemos manifestar que el Consejo de Enseñanza, por la experiencia de los casos anteriores, en defensa de su autonomía, deberá adelantarse a interponer, por vía de acción, el Recurso de Inconstitucionalidad con vistas a obtener la anulación de dichas leyes. Seguramente obtendrá éxito en la emergencia.

Nos queda por precisar la cuestión relativa a la determinación de por qué las leyes vistas están viciadas de inconstitucionalidad.

La Constitución de la República en el Capítulo II de la Sección XI determina que la Enseñanza Primaria y Normal está regida por un Consejo Directivo Autónomo. (Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal). A éste competen todas las facultades relativas a dirigir ambas ramas de la enseñanza en el aspecto técnico —docente y administrativo.

Tiene, además, la facultad de establecer el "Estatuto de sus funcionarios, de conformidad con las bases contenidas en los artículos 58 a 61 y las reglas fundamentales que establezca la ley, respetando la especialización del Ente". (Artículo 204).

Vale decir que el Consejo de Enseñanza tiene facultades —expresamente establecidas en la Constitución,— para poder disponer la forma de designación y ascenso de sus funcionarios.

Cuando la ley invade tales materias está desconociendo lo que la Constitución ha puesto en manos del Consejo en forma privativa. Es cierto que existen normas legales que tienen tal característica y que se ha admitido su vigencia, incluso como una mayor garantía del derecho de los docentes. Tal el caso del artículo 8º de la ley N° 10.513 de 22/VIII/1944 y 41º de la ley N° 11.285 de 2/VII/1949 que establecen la forma de otorgar efectividad, y designar maestros con carácter interino o suplente, en cargos comunes de 1er. Gdo. Pero ello se ha considerado conveniente mantener por tener un fundamento lógico, equilibrado, ya que mantiene el derecho obtenido por concurso por un lapso de cinco años. Al término del mismo, al producirse la caducidad del derecho, se obliga al maestro

que no obtuvo efectividad, a concursar nuevamente. Esas normas cuentan con el apoyo del Consejo y del magisterio, que ve en ellas una defensa de sus derechos que constituyen una limitación a la posibilidad de caer en el nombramiento directo.

Las leyes referidas, aprobadas en el mes de diciembre de 1968 por el Parlamento Nacional, han vuelto a incursionar en una materia privativa del Consejo de Enseñanza, perturbando un sistema que se venía aplicando con toda normalidad. Extendió a un número de años evidentemente excesivo el derecho a obtener la efectividad en el caso de cargos de maestros y otorgó efectividad sin el requisito del concurso. Se entra así en un terreno peligroso, por la índole de las disposiciones sobre otorgamiento de efectividades y, en especial, por desconocerse lo que es específico de las facultades del Ente que tiene a su cargo todo lo referente a la Enseñanza Primaria y Normal. Agravándose en el caso por haberse aprobado una de las leyes, desoyendo la opinión del Consejo de Enseñanza, que la emitió en sentido contrario a la ley y, en otro caso, no disponiendo de ninguna opinión al respecto. En esto también se ha configurado, en el aspecto formal, la inconstitucionalidad de tales leyes, ya que no se cumplió lo previsto en el inciso tercero del artículo 202 de la Constitución ya que, al aprobarse tales normas legales, no se oyó al Consejo con fines de asesoramiento. Cuando se le oyó, se resolvió en contra de su opinión. A nuestro juicio debe entenderse que en tales casos las leyes deben contar con una opinión favorable del Ente, para no caer en el vicio de la inconstitucionalidad. Que es lo que ha sucedido en los casos que estamos analizando.

Terminamos expresando que, por el fondo de las cuestiones de que trata y por la forma, las leyes referidas son inconstitucionales y no podrán tener vigencia si oportunamente son impugnadas, por vía de acción, empleando el Recurso interpuesto ante la Suprema Corte de Justicia.



recibimos



LECTURAS DE HISTORIA NACIONAL

ESTAMPAS DE NUESTRA TIERRA

POESIA

VIDAS ADMIRABLES

LECTURAS GEOGRAFICAS DEL
URUGUAY

De la Colección "Agustín Ferreiro", editada por PUBLICACIONES ESCOLARES Y OBRAS DIDACTICAS, del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. Dirección: Carlos Alberto Garibaldi.

Quedamos debiendo la crítica que esta bellísima obra merece, al abrir toda una perspectiva a la educación nacional y a las posibilidades de realización del Consejo de Enseñanza en esta materia, apoyándose en la gente que sabe.

Prometemos este estudio para nuestra próxima edición.

ANALES —

Deberíamos llamar Nuevo Anales a esta llamativa y hermosa edición de la vieja publicación oficial del CNEPYN, hoy al cuidado de la escritora Armonía Echepare de Henestrosa.

Las circunstancias en que lanzamos esta última edición 1968 de la Revista, nos ha impedido incluir la crítica correspondiente, evidentemente muy positiva, sobre esta calificada y sabemos que difícil labor.

Irá en el número 6.

EDUCADORES DEL MUNDO.

Nº 31 de la revista sindical y pedagógica chilena que dirige Crisólogo Gatica. Cuidado y valioso material de interés para el profesional uruguayo. Destacamos de sus artículos: Olga Poblete, "La Reforma Universitaria y la formación de profesores"; Gastón Mialaret, "Reflexiones sobre la formación de los Educadores"; Wolfgang Mehner, "La educación politécnica en la RDA"; "Tres enfoques a la realidad educacional de Chile", y otros importantes trabajos.

Puede obtenerse esta Revista en nuestra Redacción.

revista de la educación del pueblo

CON LOS
MEJORES
AUTORES



Número suelto \$ 100.-
Números especiales \$ 150.-
Suscripción anual \$ 550.-
(hasta 6 números)

**POR SUPUESTO,
LOS MEJORES
ARTICULOS**

ALDO FAEDO
JESUALDO
OSCAR J. MAGGIOLO
WEYLER MORENO
MARGARITA ISNARDI
HECTOR BALSAS
JULIO DA ROSA
M. A. CARBONELL DE GROMPONE
MARTHA DEMARCHI DE MILA
J. BENTANCOURT DIAZ
W. GONZALEZ PENELA,
Y MUCHOS OTROS

**TODOS
los números de 1969
CON SOLO 2 CUOTAS**

Redacción y Administración
San José 1125 Piso 1
Tel 972 47 Montevideo

GUÍA BIBLIOGRAFICA PARA CONCURSOS

Para el temario de los concursos de oposición para proveer cargos de Maestros de 1er. Grado en las escuelas comunes del país.

CIENCIAS DE LA EDUCACION

P E D A G O G I A

1. — INFLUENCIAS DEL MEDIO FAMILIAR EN LA EDUCACION

PESET	La educación y su medio.
MORAGAS, Jerónimo de	Fedagogía familiar.
BÜHLER, Charlotte	El niño y su familia.
TAILLEU	Comprendamos a nuestros hijos - El niño desde el nacimiento hasta los seis años.
TAILLEU	Comprendamos a nuestros hijos - El niño desde los seis hasta los doce años.
TUSQUET TERRATS	Revisión de la pedagogía familiar.
SCHWARZ Y RUGGIERI	Tensiones entre Padre e Hijo.
MAKARENKO	Conferencias sobre educación infantil.
ISAACS	Conflictos entre padres e hijos.
SLONISKY	Familia y relación humana.
REHNADEZ RUIZ	La escuela y el medio.
AZEVEDO, Fernando de	Sociología de la educación.

2. — PEDAGOGIA Y PSICOLOGIA: RELACIONES

PLANCHARD	La pedagogía contemporánea.
HERNANDEZ RUIZ	Fedagogía natural (pág. 123).
ZARAGÜETA	Pedagogía fundamental (pág. 324).
MORANDO	Pedagogía (pág. 164).
HUBERT	Tratado de pedagogía general.

3. — LA FORMACION DEL EDUCADOR Y SUS PROBLEMAS

HERNANDEZ RUIZ	Pedagogía natural.
COUSINET	La formación del educador.
KERSCHENSTEINER	El alma del educador y el problema de la formación del maestro.
ZINGONI	Formación universitaria del maestro.
SPRANGER	El educador nato.

4. — LA EDUCACION PARA LA COMPRENSION INTERNACIONAL

JAROLINEK	Las ciencias sociales en la educación.
REISSIG	La educación del pueblo.
ALTAMIRA	Problemes modernes d'enseignement en vue de la conciliation entre les peuples et de la paix morale.
AGUAYO	Ensayos sobre la educación de la post-guerra.
BERRUTTI	Hagamos de toda América una escuela.
BRIGGS	La educación de los trabajadores para la comprensión internacional.
NANNETTI	La organización de las Escuelas Americanas y la Campaña Continental de Educación.
UNESCO	Les Nations Unis et le civisme international.
UNESCO	Le rôle du maître dans le développement de la comprehension internationale.

5. — ANALISIS Y COMENTARIO DE LA OBRA "EL ALMA DEL EDUCADOR"

de KERSCHENSTEINER

Léase la obra.

6. — ANALISIS Y COMENTARIO DE LA OBRA "LAS ETAPAS DE LA EDUCACION"

de MAURICE DEBESSE, Cap. II, III y IV

Léase la obra.

7.—LA ESCUELA RURAL Y SUS PROBLEMAS

REISSIG	Educación y desarrollo económico.
SOLARI	Sociología rural nacional.
CONSEJO N. de E. P. y NORMAL	Anales (Abril-Set. de 1959).
JORGE	Trabajos pedagógicos.
Consultar los trabajos de REINA REYES, ABADIE y CASTRO.	

HISTORIA DE LA EDUCACION**8.—LA EDUCACION DEL PARVULO. MONTESSORI**

NAUD - ITHURBIDE	Educación preescolar.
MONTESSORI	Ideas generales sobre mi método.
MONTESSORI	Manual práctico del Método.
PAEW	El método Montessori.
SERRANO	El método Montessori.

9.—RESEÑA HISTORICA DE LA ESCUELA URUGUAYA HASTA VARELA

ARAUJO	Historia de la Escuela Uruguaya.
CARBONELL Y MIGAL, Arturo	Historia, Organización y Administración de la Escuela Uruguaya.
CARLOS, Manuel DE	La escuela pública uruguaya.
Consúltese E. ACEVEDO	Anales Históricos del Uruguay.
JESUALDO	La escuela lancasteriana.

10.—ESTADO ACTUAL DE LA EDUCACION EN EL URUGUAY

MINISTERIO INST. P. y P. SOCIAL	Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay.
---------------------------------	--------------------------------------------------------

D I D A C T I C A**11.—LECTURA: ANALISIS Y FUNDAMENTO DE LOS METODOS EN USO**

DOTTRENS	Didáctica para la escuela primaria.
BRASLAVSKY	La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura.
GRAY	La enseñanza de la lectura y de la escritura.
DOTTRENS Y MARGAIRAZ	El aprendizaje de la lectura por el método global.
DORESTE	Metodología de la lectura y la escritura.
HENDRIX	Cómo enseñar a leer por el método global.
SEGERS	La enseñanza de la lectura por el método global.
BIBLIOTECA AUX. DE EDUCACION	Didáctica de las materias instrumentales.

12.—FINES, VALOR Y METODO DE LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMATICAS

LEIF - DEZALY	Didáctica del cálculo, de las lecciones de cosas y de las ciencias aplicadas.
DOTTRENS	Didáctica para la escuela primaria.
TORANZOS	Enseñanza de las Matemáticas.
PUIG ADAM	La Matemática y su enseñanza actual.
LOVELL	Didáctica de las Matemáticas.
PIAGET Y OTROS	La enseñanza de las Matemáticas.
REED	Psicología de las materias de enseñanza primaria.
AIZPUN	Guía didáctica de la matemática moderna en la escuela primaria.

C. N. DE MAESTROS DE MATEMATICAS DE LOS EE. UU.
VEASE

La revolución en las matemáticas escolares.

Anales, Enero-Junio 1967.

13.—PROCEDIMIENTOS DE COMPROBACION TRADICIONALES Y NUEVOS

FLANCHARD	La investigación pedagógica.
LEMUS	Manual de evaluación del rendimiento escolar.
BUNKER	Principios fundamentales de evaluación para educadores.
ENGELMAYER	Fsicología de la labor cotidiana en la escuela.
CEBOLLERO	La evaluación del trabajo escolar.
COMAS	Cómo se comprueba el trabajo escolar.
CARDOUNEL	Medida y evaluación del trabajo escolar.
RAVERA	Apreciación de los resultados de la acción educativa.
DOTTRENS	El problema de la inspección y la educación nueva.

14. — LOS METODOS LOGICOS Y SU APLICACION A LA DIDACTICA

GONZALEZ	Didáctica o Dirección del aprendizaje.
HERNANDEZ RUIZ	Metodología general de enseñanza. (T. II ,pág. 341).
SCHMIEDER	Didáctica general.

Consúltese algún texto de Lógica.

15. — LOS PROBLEMAS GEOMETRICOS

SPENCER - GIUDICE	Nueva didáctica especial.
CALZETTI	Didáctica general.
VIEDMA	Lecciones de geometría intuitiva.
CASTELNUOVO	Geometría intuitiva.
JUNQUEIRA MUNE	Didáctica del cálculo.
PUIG ADAM	La matemática y su enseñanza actual.

16. — VALOR DE LOS DOCUMENTOS HISTORICOS

LAVISSE - MONOD	La enseñanza de la historia.
LOMBARDO - RADICE	Lecciones de didáctica.
LLORENS	Didáctica de la Historia.
RAMA, Germán	La enseñanza de la historia - Utilización del documento.
BASSI	Ciencia histórica y filosofía de la historia.
STERN	La filosofía de la historia y el problema de los valores.
CUVILLIER	Lógica.

17. — VALOR DE LA EXPLORACION DEL MEDIO QUE RODEA LA ESCUELA

LUNDBERG	Técnica de la investigación social.
OLSEN	La escuela y la comunidad.
MEDINA ECHAVARRIA	Filosofía, educación y desarrollo.
PLANCHARD	La Pedagogía contemporánea. (pág. 138 y 323).
KNAPP	Orientación del escolar.
REISSIG	Educación y desarrollo económico.
HERNANDEZ RUIZ	La escuela y el medio.
MAILLO	Acción social de la escuela.

18. — HISTORIA: EVOLUCION DEL APRENDIZAJE EN LAS DISTINTAS

EDADES DEL ESCOLAR	
SPENCER - GIUDICE	Nueva didáctica especial.
LOMBARDO - RADICE	Lecciones de didáctica.
CALZETTI	Didáctica - III.
RUSTIN	Didáctica de la geografía y de la historia.
REED	Psicología de las materias de enseñanza primaria.
VERNERS	Metodología de la historia.
HILL	L'enseignement de l'Histoire.
COUSINET	L'enseignement de l'Histoire.
ENGELMAYER	Psicología de la labor cotidiana en la escuela.
MOINE	La representación del mundo histórico en el niño de 9 a 12 años. (Anales, Abril-Junio 1962).

19. — COMENTARIO DE LA OBRA "LECCIONES DE DIDACTICA"

de LOMBARDO - RADICE

Léase la obra.

PSICOLOGIA DE LA EDUCACION**20. — CARACTERES GENERALES DE LA CONDUCTA DESAJUSTADA**

MURCHISON	Manual de psicología del niño (pág. 1078).
BOURRAT	La infancia irregular.
JERSILD	Psicología del niño.
ROBIN	Las dificultades escolares en el niño.
RECA	La inadaptación escolar.
KANNER	Psiquiatría infantil (pág. 465).
BLAIR Y OTROS	Psicología educacional (pág. 410).
BERGE	El escolar difícil.
BÜHLER	El problema de la infancia y la maestra.
LOOSLI - USTERI	La ansiedad en la infancia.
ADLER	I'enfant difficile.

21. — PROCESOS DEL APRENDIZAJE

HILLEBRAND	Psicología del aprendizaje y de la enseñanza.
SKINNER	Psicología de la educación.
BLAIR Y OTROS	Psicología educacional.

MORSE	Psicología aplicada a la enseñanza.
KNAPP	Orientación del escolar.
ENGELMAYER	Psicología de la labor cotidiana en la escuela.
CRONBACH	Psicología educativa.
MURCHISON	Manual de psicología del niño.
CARMICHAEL	Manual de psicología infantil.
22. — EL NIÑO BIEN DOTADO	
SCHEIFELE	El niño sobredotado en la escuela común.
TORRANCE	Cómo es el niño sobredotado y cómo enseñarle.
CRAECKER	Los niños intelectualmente superdotados.
PINTO	La educación de los bien dotados.
HECK	La educación de los niños excepcionales.
BAKER	Introducción al estudio de los niños sub y superdotados.
CARMICHAEL	Manual de psicología infantil.

PSICOLOGIA DEL NIÑO

23. — ETAPAS DEL PENSAMIENTO	
DEBESSE	Psicología del niño (pág. 617).
PIAGET	El juicio y el razonamiento en el niño.
WHEELER	Fundamentos del desarrollo mental.
JERSILD	Psicología del niño.
SKINNER	Psicología de la educación (T. II).
MURCHISON	Manual de psicología del niño.
AVERILL	La vida psíquica del escolar (T. I).
24. — LITERATURA INFANTIL: SU ASPECTO PSICOLOGICO	
BÜHLER	El desarrollo espiritual del niño.
TULA - TOLOSA	Psicología pedagógica (pág. 220).
CLULOW	El lenguaje y su expresión.
JERSILD	Psicología del niño.
JESUALDO	La literatura infantil.
UZCATEGUI	El arte en la educación.
SCHULTZ DE MANTOVANI	Sobre las hadas.
SCHULTZ DE MANTOVANI	El mundo poético infantil.
ROJAS DE ALVAREZ	El niño y sus libros.
CLULOW	Literatura infantil (Anales, Set.-Dic. 1944).
PASTORIZA DE ETCHEBARNE	El cuento en la literatura infantil.
PETRINI	Estudio critico de la literatura juvenil.

C I E N C I A S

CIENCIAS NATURALES

1. — PLANCTON	
PERES	La vida en el océano.
MURRAY	El océano.
OMMANNEY	El océano.
COLMAN	El mar.
RIOJA	La vida en el mar.
JOUBIN	Le fond de la mer.
2. — CICLO EVOLUTIVO DE LAS PLANTAS	
BONNER - GALSTON	Principios de fisiología vegetal.
STRASBURGER	Tratado de Botánica.
GOLA Y OTROS	Tratado de Botánica.
THONER	Botánica.
MOLISCH	Fisiología vegetal.
VIDAL	Botánica.
3. — MENDELISMO Y HERENCIA	
ANZALONE	Curso de Biología.
PIERANTONI	Compendio de Biología.
MORALES - MACEDO	Biología fundamental.
FUSET TUBIA	Biología general.
KRAEPELIN - SCHÄFFER	Curso y práctica de Biología.
ROSTAND	El hombre.

HIGIENE

4. — HIGIENE ESCOLAR PROBLEMAS DE ORDEN MEDICO QUE PLANTEA EL NIÑO EN EDAD ESCOLAR

SALVERAGLIO	Tratado de Higiene y Medicina Preventiva.
SERIGO	Medicina e Higiene escolar.
RUIZ MORENO	Lecciones de Higiene.
RODRIGUEZ VICENTE	Higiene de la edad escolar.
GUGGIARI	Lecciones de Higiene.

5. — APROVISIONAMIENTO DE AGUA POTABLE

SALVERAGLIO	Tratado de Higiene y Medicina Preventiva (T. I).
CARBONELL	Higiene.
TONINA	Elementos de Higiene.
COURMONT	Manual de Higiene.
GUGGIARI	Lecciones de Higiene.
GINI LACORTE	Química industrial.
FOX	El agua.

6. — HIDATIDOSIS

SALVERAGLIO	Enfermedades infecciosas.
TONINA	Elementos de Higiene.
GUGGIARI	Lecciones de Higiene.
GREENWAY	Zooparásitos y zooparasitosis humana.
CARBONELL	Higiene.
SALVERAGLIO	El quiste hidático.

AGRONOMIA

7. — EL SUELO: ORIGEN Y COMPOSICION

MILLAR	Fertilidad del suelo.
LYON - BUCKMAN	Edafología - Naturaleza y propiedades del suelo.
MARTONNE	Compendio y geografía física.
HOLMES	Geología física.
FINCH - TREWARTH	Geografía física.
THORNBURY	Principios de geomorfología.

8. — CONTRIBUCION DEL ESTADO AL MEJORAMIENTO DEL TRABAJO RURAL

DE FERRARI - SANGUINETTI	Legislación del Uruguay - T. II. (Ley N° 10.809 de 14 de set. 1946).
COUTURE - BARBAGELATA INSTIT. NAL. DE COLONIZACION	Panorama de la legislación del trabajo. Ley N° 11.029 de 12 de enero 1948.

SOCIOLOGIA

9. — DINAMICA SOCIAL: PROCESO DE CAMBIO

GURVITCH - MOORE	Sociología del siglo XX.
COSTA PINTO	Estructura de clases y cambio social.
GERMANI	Política y sociedad en una época de transición.
MENZEL	Introducción a la Sociología.
PUIGBO	Cambio y desorganización sociales.

10. — LA FAMILIA: SITUACION EN LA SOCIEDAD CONTEMPORANEA Y EN NUESTRO PAIS

MÜLLER - LIER	La familia...
BERGEL	Sociología urbana.
OGBURN	Sociología.
FOVIÑA	Curso de Sociología.
SOLARI	Sociología rural nacional.
COUTURE Y OTROS	Legislación vigente en el Uruguay.
VASCONCELLOS	La mujer ante el derecho positivo uruguayo.
MAC - IVER	Sociología.
KÖNIG	Sociología.

CIENCIAS FISICO - QUIMICAS

11. — EL ATOMO

RUSSELL El A. B. C. de los átomos.

BROGLIE	La física Nueva y los Cuantos.
HALLIDAY	Introducción a la Física Nuclear.
VILLAR	Elementos de Atomística.
GAMOW	La investigación del átomo.
HUGHES	La historia del neutrón.

Consúltese algún texto de Física moderno.

HISTORIA NACIONAL

12. — ORIGENES DEL AUTONOMISMO; LA LUCHA DE LOS PUERTOS Y LA DEFENSA DE LA FRONTERA

REYES ABADIE -	
BRUSCHERA - MELOGNO	Curso de Historia Nacional y Americana. El ciclo Artiguista.
PIVEL DEVOTO - RANIERI	Historia de la República Oriental del Uruguay.
DE PIVEL DEVOTO	
REYES ABADIE -	
BRUSCHERA - MELOGNO	La Banda Oriental. Pradera - Frontera - Puerto.
ODDONE	La formación del Uruguay moderno.
JUNTA DTAL. DE MONTEVIDEO	La revolución de 1811 en la Banda Oriental.

13. — LA CUESTION SOCIAL Y ECONOMICA. COMIENZOS DEL INTERVENCIONISMO ESTATAL Y LA LEGISLACION LABORAL

PIVEL DEVOTO - RANIERI	
DE PIVEL DEVOTO	Historia de la República Oriental del Uruguay.
BARRAN - NAHUM	Bases económicas de la Revolución Artiguista.
BARRAN - NAHUM	Historia Rural del Uruguay Moderno.
CENTRO EST. GEOG. DEL URUG.	Uruguay. Hoy.
CIDE	Plan nacional de desarrollo económico y social.
IEPAL	Uruguay - Un país sin problemas en crisis.
RAMA	Sociología del Uruguay.
GONZALEZ PENELAS	El Uruguay y su sombra.
GANON	Introducción a la Sociología Nacional.
IGLESIAS	Uruguay: Una propuesta de cambio.
GROMPONE	La ideología de Batlle.
GIUDICE - GONZALEZ CONZI	Batlle y el Batllismo (Cap. IV y VI).
BARBAGELATA	Manual de derecho del trabajo.

Tomado del repertorio efectuado por el Servicio de Información Bibliográfica de la Biblioteca Pedagógica Central del C.N.E.P. y N. — Centro de Documentación y Divulgación Pedagógicas.

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

DONACION

HUGO CARLOS SACCHI

Médico Ginecólogo Obstetra

Agraciada 2911

Dr. LUIS OLIVERA

Odontólogo

Paraguay 1382 P. 3º

Dr. JORGE BRUNO

Odontólogo

8 de Octubre 3831

LUIS IRIONDO

Cirujano

Juan Ortiz 3216

Tel. 5 28 30

ELINA LARRONDO FAVRIN

Odontóloga

Bogotá 4031

MARIO CORREA PINTOS

Odontólogo

Soriano 1255 esq. Yí

Tel. 7 56 16

Dr. FERMIN FERREIRA

Médico Reumatólogo

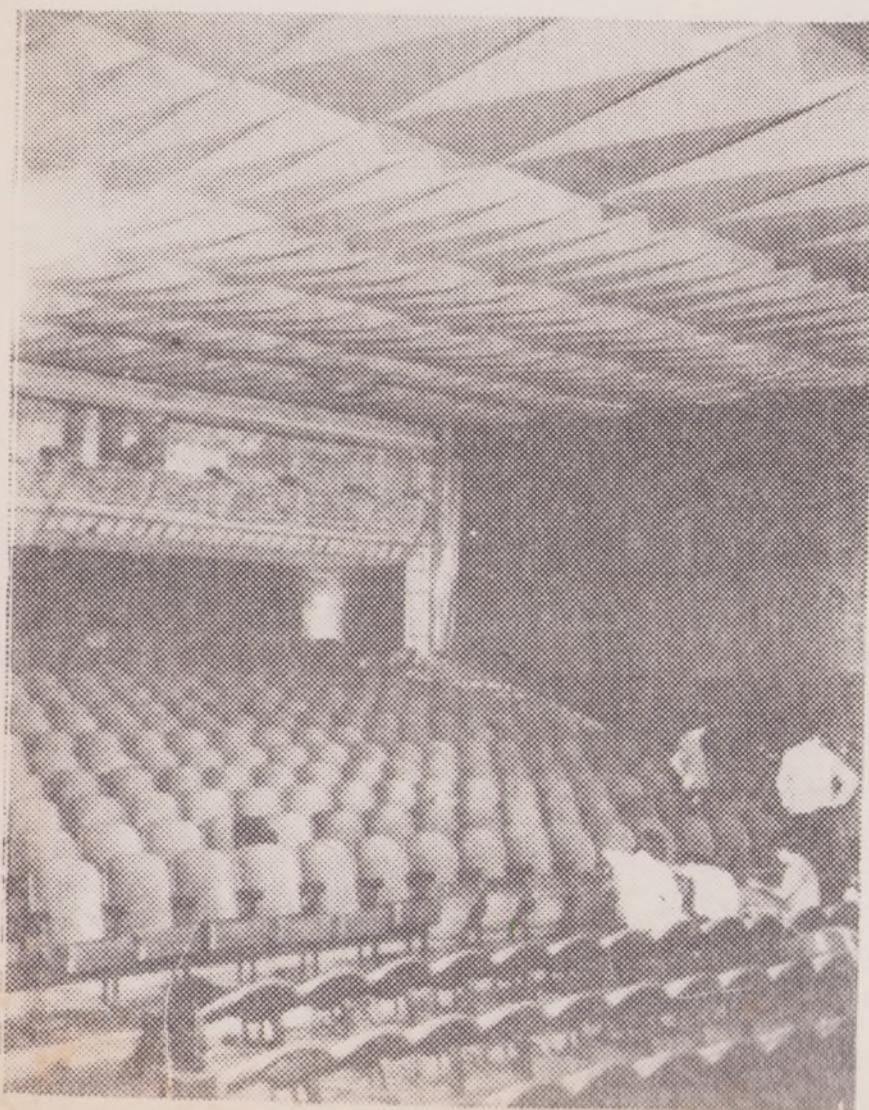
Maldonado 1365

DONACION

“...y bien, ya que estamos en el baile, bailemos.

Evidentemente, estamos envueltos en una lucha, y por lo tanto tenemos que luchar! Sabemos, sin embargo, que la misma incredulidad es capaz de levantar montañas. ¿No basta con saber que nos está vedado el acceso a tantas cosas? ¿Cosas que son mantenidas detrás de un telón? ¡Levantemos el telón!”

BERTOLD BRECHT



Saludo de la
"Revista de la Educación
del Pueblo"
al magno aporte
de "EL GALPON"
a la cultura nacional.

REVISTA DE LA EDUCACION 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 nacional.

PLAN DE TEMAS CENTRALES PARA LAS EDICIONES DEL AÑO:

- QUE REFORMA EDUCATIVA QUEREMOS Y BUSCAMOS.
Los grandes planes, las grandes experiencias, las grandes opciones.
- EL GRAN PROBLEMA DE LA FORMACION Y EL PERFECCIONAMIENTO DEL MAESTRO Y EL PROFESOR.
Las necesidades en cantidad y calidad. Examen de la situación actual. Proposiciones de técnicos, estudiantes, padres de alumnos.
- EL GOBIERNO DE LA ENSEÑANZA, PLANES DECLARADOS Y PLANES ENTRE LINEAS, QUE PASA EN CADA CONSEJO, SOLUCIONES ORGANICAS Y DE FONDO.
- LA ESCUELA PRIVADA Y LA ESCUELA PUBLICA.
Una nueva realidad, un replanteamiento de la cuestión. Laicos y religiosos; nuevas corrientes y dominante clásica. El dogmatismo, la cuestión de las clases, el desplazamiento de los principios liberales en función de los intereses económicos.
- NACIONALISMO, INTERNACIONALISMO, COSMOPOLITISMO.
Los exactos límites entre los principios y la práctica diaria. El partido de la neutralidad y la formación de una personalidad infantil equilibrada. Papel del educador en el momento actual.

EL IMPERIALISMO Y EL ANTI-IMPERIALISMO EN LA ENSEÑANZA.

Las palabras, los estereotipos, los prejuicios, los conceptos, la verdad, la honradez, el coraje. Teoría y práctica de la lucha por la independencia nacional.

- EL ESPIRITU CIENTIFICO Y SUS LIMITACIONES EN NUESTRA EDUCACION.
El dogmatismo inocente. El eclecticismo. Las barreras del desarrollo mental del educando y el aprendizaje.
- ESTRUCTURA Y SUPERESTRUCTURA.
El peso real de la educación en el desarrollo de la sociedad. Otros elementos de la cultura.
- LA SUPERVISION DE LA ENSEÑANZA EN TODAS LAS RAMAS.

SECCIONES FIJAS: Cuaderno Pedagógico — Sección Didáctica — Páginas de Cultura — Documentos — Información — AYUDAS PARA EL TRABAJO DE CLASE Y LOS CONCURSOS.

SUSCRIPCION 1969 — Del 15 de enero al 31 de marzo.

Número suelto: \$ 100.00 — Números especiales: \$ 150.00 el ejemplar.

SUSCRIPCION ANUAL (6 números): \$ 550.00 (puede abonarse en dos meses).