

revista de la educación del pueblo

re
p

número 6

hacia 1970 año de la educación

*El hombre de mañana
será
el más complejo,
el más rico de vida
que haya conocido la historia.*

Jean Jaurés

un solo frente | una sola consigna

El largo y nervioso "big stick" con que la moderna técnica policial norteamericana armó a nuestros policías criollos alcanzó también a la enseñanza pública. Y la hirió gravemente (a pesar del gesto y la palabra del Ministro del Interior preguntando "¿de qué se quejan?"), a estar a cuatro o cinco simples datos de la realidad.

Los maestros y profesores han visto sucumbir sus conquistas de 1965 y 1966 —producto de las libertades, los derechos y su lucha— por un drástico corte de los presupuestos y el no tan elegante recurso de no pagar las deudas. El mismo trato para los gastos de enseñanza: Desde la escuela elemental a la Universidad, el Ministerio de Hacienda realiza una pregonada **economía** dejando de pagar y sumiendo en la miseria más inicua servicios tan humildes como el comedor escolar, tan esenciales como la limpieza, tan imprescindibles como la maquinaria y la materia prima para los talleres de las escuelas técnicas, tan trascendentales como la investigación universitaria.

Locales desbordados con clases trabajando en patios, cocinas, baños. Carencia de materiales de enseñanza. Falta de cargos docentes. Bajo rendimiento de los alumnos que concurren, por exceso de número en las clases y escasísima asistencia social, especialmente alimentaria; deserción de los cursos; y falta de lugar, de escuelas, de docentes para los que quieren acudir a las clases y están afuera.

Las Medidas Prontas de Seguridad, cuyo costo multimillonario e inútil nadie ha podido averiguar, han significado una nueva crisis sobre la crisis del sistema de enseñanza uruguayo y el descarte de toda posible mejora desde el Gobierno, aún en la medida de los tibios programas desarrollistas de sus propios organismos.

Todo un mundo de diferencia con cualquier otra clase de enseñanza, la educación pública uruguaya levanta su alta calificación y su solvencia. Pero ciegos seríamos si no advirtiéramos, tocando a alarma, que se la está destruyendo y socavando en el mismo momento en que el reclamo universal de nueva enseñanza, reforma educativa, levanta las acciones de los pueblos.

Cualquiera sea la magnitud de su significado, el levantamiento de las Medidas Prontas de Seguridad, perturbadoras por excelencia, ha constituido un triunfo de la resistencia popular en la que nadie discute que hayan podido encontrarse debilidades. Tampoco nadie puede discutir que el pueblo combatió, que el sector de la enseñanza combatió también y que específicamente el estudiantado condujo las banderas.

Desde luego que sobre las ruinas que mencionamos, sobre el sacrificio colectivo que toca a la enseñanza desde fuera del aula aunque se cierren las puertas a la calle, este Gobierno no puede sentirse triunfador. El disfraz de legalidad con que cubrió cada uno de sus actos ilegales, se sabe bien que no puede tapar la realidad de una coyuntura de cambio que para nosotros es universal y, más inmediatamente, latinoamericana.

Todos percibimos que la tierra tiembla, que estamos apenas en el comienzo, y que esta pausa en una política fatigada y sin salida, que nada resuelve y sí empeora, está llena de inseguridad y riesgo para las conquistas democráticas —entre ellas la educación del pueblo—, que en el Uruguay ya son tradición y hasta leyenda.

Pero que esto es porque también el pueblo está enfrentando a una alternativa diferente, que él decide, si es capaz de soldar sus reservas vitales en torno a los grandes principios, que sólo su eterno sacrificio llegó a hacer en la nación conducta más que ley.

Una gran experiencia.

Si algo faltaba para demostrar la vinculación "enseñanza-libertades", este resumen somero que no quiere reiterar denuncias ya hechas sino simplemente exemplificar, está recordando a los maestros y a los profesores con harta elocuencia, cómo a la sombra de la persecución, el miedo y el crimen individual, se cometían los peores atentados colectivos; cómo toda limitación o quita de libertades democráticas esconde cosas tan tristes como la vieja y repudiada pobreza en dignidad, y también la indignidad del pisoteo, del acomodo y la postergación.

Y revela cómo es de esencial la enseñanza del pueblo; cómo está enraizada en lo más hondo de las contradicciones de clase; cómo es vida, y por qué si "el desarrollo de cada uno es la condición del libre desarrollo de todos" (Marx), la causa de la educación del pueblo, y en nuestra patria la causa vareliana, es una preciosa bandera de unidad.

Y la tarea de hoy es unir. Para la preservación de las conquistas democráticas entre las cuales y de modo preferente la enseñanza pública, pero para asegurarlas y extenderlas avanzando hacia más altas metas, conquistando las premisas que económica y socialmente la sostienen y condicionan.

Debe transformarse en expresión orgánica, el gran frente que la realidad ha formado en la conciencia de las gentes: **Por el desarrollo de la enseñanza pública, por una reforma educativa democrática.** Su sola enunciación está convocando.

Pero debe comprenderse que es preciso abandonar para ello viejos y gratos vicios, el primero y más grave, usemos la palabra punzante de Varela, la ergotización, no la didáctica, la ergotización aún declamada y seguida de la indolencia y vacuidad de las declaraciones formales.

Es preciso aproximarse al pueblo, escucharlo, saberlo descubrir y responder, con las verdades sencillas de las grandes cuestiones esenciales, a las preguntas que le inquietan. Pero explicar para transformar en vida corriente una idea justa. Es decir, para organizarse en su torno, combatir por ella, y conquistarla.

Y una de las cosas que hay que hacer comprender, por la que hay que organizar y movilizar y conquistar, es la transformación de una educación en lo fundamental anquilosada o en crisis, una transformación de raíz. Es cierto que no todo el mundo tiene consciente esta necesidad. Pero cualquiera que conozca la peripécia humana sabe que en cada ciudadano se refleja el tremedal del mundo presente, en cada corazón está viviendo la inquietud y la esperanza referidas a la necesaria formación de la juventud, a su destino, en que todo el destino de la sociedad va comprometido. He ahí la cuestión.

Hemos puesto este número de la Revista al servicio de la reforma educativa. Naturalmente, es apenas un aporte de elementos, de situaciones, de interrogantes, de propuestas, todos intencionadamente diversos y referidos a niveles distintos y momentos encontrados.

Se trata de comenzar por algunos elementos del cosmos social que nos envuelve, pero en la perspectiva de una dimensión de problemas y de objetivos, que, sin desdeñarlo, desborda en mucho el hasta ingenuo quehacer habitual de nuestros días, la magnitud de la común iniciativa, el vuelo, que, insistimos, como la vida de la sociedad, reposa en el mínimo y doméstico quehacer. Pero de lo que se trata es de que quien guíe sea la conciencia y el elevado sentimiento, la finalidad superior. Parar todo el universal ajetreo sobre sus pies.

No es éste el lugar y el momento de definir cuestiones esenciales de la reforma educativa, no es tal nuestro propósito. Simplemente nos proponemos subrayar la trascendencia de la educación del pueblo, su condición de factor vital en la unidad de la nación, demostrar algunas verdades y despertar determinados compromisos. Naturalmente, vincular el combate por la enseñanza al combate por las libertades democráticas. Y, mejor

dicho, hacer ver que toda acción por las libertades es en favor de la educación del pueblo; que toda acción por la enseñanza popular termina enfrentando la tiranía.

Previamente sería cosa de considerar, si la regla de oro de todo movimiento de pueblo —una reivindicación justa, una reivindicación posible a los ojos de las masas—, puede aplicarse en este caso.

Nadie duda sobre el primer extremo: la educación debe andar con la época, con las exigencias de la técnica moderna, con las posibilidades que la ciencia ofrece, y muy particularmente, con las relaciones sociales y por ende los derechos y garantías, que la experiencia presente de la humanidad lleva a los hombres a establecer.

No puede haber un hombre analfabeto; no se puede admitir que la moderna sociedad no contemple el ideal educativo de que, como lo estableciera Wallon, todo hombre tiene derecho a la mayor porción de herencia cultural de la humanidad que su cualidad personal le permita asimilar, definición democrática real y justa, más que la mentida posibilidad que el humilde tiene de acceder a las mejores posiciones sociales o de gobierno; no puede en el presente desempeñarse en sociedad quien no haya culminado la enseñanza media; y no puede admitirse en la era espacial y cibernetica, que no ya un laboratorio sino un microscopio, una lupa, un libro, constituyan un lujo en una enseñanza pobre de solemnidad.

Pero, ¿es posible? Y la verdad es que nadie que tenga el corazón bien puesto, bien puesta la conciencia, una conciencia vigilante, puede dejar de lado frente a un programa tal, una sensación de engaño, la idea de que en esta sociedad es imposible resolver los problemas de la enseñanza popular y que solamente la revolución social puede, como en el caso cercano de Cuba, cumplir hasta el fin. Porque, ¿puede el Uruguay plantearse metas de reforma educativa profunda en los marcos de una situación política como la actual y aún, virando ésta hacia una situación democrática, en el chaleco de hierro del régimen económico - social que la nación soporta?

Efectivamente, los déficits son tan pavorosos, la crisis tan honda, que modestas iniciativas (Plan Varela en Primaria, Plan 63 en Secundaria) naufragan en una encadenada serie de miseria: se crean cargos y no hay salones; se dividen clases y quedan grupos de 70 alumnos; se abre el combate por el rendimiento escolar y no hay dinero para comprar libros; se pone el acento en la construcción de edificios y los municipios se gastan la plata del impuesto destinado a ese fin; se quiere dar de comer a los niños para que aprendan más y Hacienda "economiza"; se quiere fijar a los adolescentes en la enseñanza media y a despecho del ambicioso y flamante artículo 70º de la Constitución ("son obligatorias la enseñanza primaria y la enseñanza media, agraria o industrial") no hay sitio para los alumnos; no hay edificios adecuados ni inadecuados, talleres, máquinas,

herramientas, materia prima, laboratorios, bibliotecas ni aulas en cantidad suficiente, y grupos que para aprender deberían contar con el óptimo de 12 alumnos, tienen 30 y 40 muchachos en una parodia del aprendizaje.

Cuesta creer que el Uruguay y América puedan resolver en las actuales condiciones generales de su sociedad, tan costosas tareas. Es verdad que no se trata de una cosa pequeña, pero intentarla no es una actitud reformista ni una ilusión en una democracia intrínsecamente injusta y no temporariamente imperfecta o humanamente imperfecta como se nos quiere hacer creer. Por lo contrario, sembrar la idea de que ya está todo hecho y de que nada se puede conquistar en esta circunstancia, es negar las perspectivas de la lucha, la experiencia inseparable, condición básica, del aprendizaje. El fatalismo y el pesimismo, la negación de la capacidad de comprensión del pueblo, constituyen un fuerte aliado de la reacción. Dicho sea de paso, muchos que esto sostienen no se niegan a combatir por la mejora de sueldos y salarios. Y que conste que somos convencidos por larga experiencia, de que la lucha por salarios es una primerísima educadora de la conciencia, una ineludible escuela.

También la experiencia nos ha ido enseñando que cuando se ha ejercido una dirección lúcida y firme, cuando se ha explicado con claridad y con hondura, cuando se ha confiado en el pueblo, en su capacidad de entendimiento, las multitudes se han unido y han actuado sin debilidades y se han logrado conquistas nada despreciables. Nos ahorraremos ejemplos que el lector conoce, porque tan expresivas son nuestras flagrantes carencias, como el haber podido conservar el espíritu democrático tradicional de la escuela uruguaya y mantener el edificio en pie frente al ataque a veces franco, generalmente solapado, pero permanente, tan permanente como la lucha de educadores y estudiantes, vinculadas a las luchas de las mayorías trabajadoras. |

Entre el fatalismo y el conformismo iríamos a la entrega. Nosotros estamos por arrancar al régimen el máximo de conquistas que en bien del pueblo el régimen puede todavía ofrecer. Como en otros aspectos esenciales de la vida, se trata de una pugna enconada por decidir opciones de naturaleza opuesta. Si la renta que el trabajo del obrero o el paisano se destina a viajes, a vana y sumtiosa vida, a superganancia del terrateniente, el banquero o el empresario, y lo que es más injusto, a beneficio de los consorcios del imperialismo, tan justa y precisamente denunciados por el Jefe de Estado de Perú reflejando la realidad continental; o si esa riqueza se entrega para el bienestar y la superación cultural de sus propios hacedores. Si es más necesario un lanza-gases o un lanza-perdigones importado, contra niños inermes; o escuelas, liceos, universidades para niños felices y seguros de su porvenir.

En ese sentido, nuestra palabra quiere ser un llamado convocado a los educadores y al pueblo; un llamado sentido especialmente a los hombres que trabajan. A la intolerancia. A la protesta. A la movilización de todos los recursos.

Ningún uruguayo puede admitir más, que un solo niño quede fuera de la escuela o la enseñanza pública cuando todavía tiene derecho a ser atendido; ningún uruguayo puede admitir más, que haya en la escuela un niño mal alimentado, descalzo o mal calzado, desnudo o mal vestido, desnutrido o enfermo. Nadie se podrá conformar si esto no se resuelve.

Ningún uruguayo puede aceptar pasivamente que un solo joven no esté asistiendo a la enseñanza media, agraria o industrial, obligatorias según la Constitución de la República. Nadie puede admitir que los niños se amontonen en locales insalubres, insuficientes, inadecuados; nadie puede admitir que los botijas y los muchachos uruguayos, cuidados con desvelo hasta en el más humilde de los hogares, la niña de los ojos del pueblo, deban permanecer como cosa fatal en salones inhóspitos, sin calefacción, sin luz, con humedad, con polvo, compartiendo a veces tres turnos, amontonados como bestias o como cosas.

Ningún uruguayo puede admitir que su hijo no tenga los maestros y profesores necesarios, con una calificación y un standard de vida superior. El mejor maestro para el niño del pueblo. Y ningún maestro puede admitir que es bueno ni admisible trabajar con un niño más de 25, y en los talleres de la escuela técnica con uno más de 12, que esto no sólo es un atentado a la salud y a la responsabilidad profesional del educador, sino que es una estafa al pueblo.

Nadie, ni maestro ni pueblo pueden admitir una enseñanza sin libros y sin instrumentos científicos. Nadie puede admitir como no lo admitió Varela en su tiempo, que al niño pobre se le recorte el conocimiento en una escuela que se empuja a la ruina, y al rico se dé lo mejor en una escuela privada colmada de bienes.

Nadie podrá admitir una Universidad extorsionada, sacrificada, calumniada, sometida, sino como un directo agravio a cada ciudadano.

Y esto sería la base de la gran cruzada por la educación del pueblo y la lucha por los presupuestos, imbuída de esta significación, los episodios de una vigilante guardia permanente por la cultura popular, es decir por las libertades en concreto.

Pero ella también constituiría paralelamente el esqueleto de una batalla mucho más profunda, que interesa a todos, que es la batalla por la educación para este tiempo; por su conquista; por la reforma educativa realizada desde el punto de vista de los que trabajan, que, obviamente, no es el punto de vista de los que se benefician del esfuerzo ajeno.

Es evidente que aún la oligarquía nacional y el imperialismo están objetivamente interesados en una mejor preparación de los trabajadores y tienden a cambios en la enseñanza. El desarrollo de la ciencia y de la técnica obligan a disponer de una mano de obra más calificada, lo que, elocuentemente, ellos llaman con mejor "adiestramiento". Naturalmente que el interés de la burguesía nacional, que la enlaza en forma dife-

rente con el interés extranjero y con los objetivos de su propio país, a la vez, lleva a este sector más lejos en sus aspiraciones y lo vincula a aspectos progresivos como el de la enseñanza media obligatoria, no necesaria y absolutamente demagógicos.

Recordemos que la reforma vareliana, hija de la burguesía —lo hemos reiterado muchas veces en otros sitios—, no es hija de **toda** la burguesía sino de su sector más lúcido, identificado con el desarrollo hasta el fin de la sociedad capitalista y su democracia. Para nadie es un secreto que los sectores feudales y semi-feudales del país, amparados en ciertos "doctores" y en la jerarquía eclesiástica que bombardeó a través de Monseñor Vera esencialmente, desde la concepción de escuela popular hasta los programas de ciencias, lograron frustrar en gran parte el programa vareliano. El héroe estaría sin duda lejos de pensar que a cien años de la Reforma, la mitad de los uruguayos no ha podido terminar el 6º año escolar.

Es preciso comprender que la coacción de la presencia del pueblo militante, debe llevar a resolver cuestiones irresueltas, no en proporciones mínimas sino en escala universal. Reiteramos que no nos hacemos ilusiones: No podemos dejar de ver la erosión producida en sectores que pudieron en su tiempo y aún hoy, de ser consecuentes, sostener el ideal de la escuela democrática, laica y avanzada. Hemos presenciado francas traiciones. Miramos desmayos irrecibables ante la intromisión extranjera que impone la Alianza para el Progreso y el F. M. I., desde luego con una política educativa en su carozo.

Y efectivamente, tal política educativa se refleja en algunos planes como el de despojar de formación teórica a los alumnos con mayores dificultades en las escuelas técnicas, o de proveer de manuales "básicos" sin patria y sin historia para las colonias, como sucede con la famosa ley de los excedentes norteamericanos y la impresión de textos para las escuelas brasileñas.

El hecho de que en los últimos tiempos hayan predominado en nuestro gobierno las fuerzas del latifundio y la gran banca comprometidas hasta los pelos con tal política educativa y a que el liberalismo de cierto relumbrón haya permanecido en una expectativa incomprendible si no sospechosa, no nos alcanza para sacar la conclusión de que fuerzas como las que Varela representó en su tiempo han desaparecido de nuestra sociedad. Al contrario, el riesgo de que un Uruguay empujado por las famosas "economías" del FMI y el Ministro de Hacienda dé un salto hacia atrás en educación, una vuelta a la barbarie, significa riesgo grande también para sus empresas y sus intereses.

Es posible por lo tanto arrancar significativas conquistas materiales en favor de la educación y esto no es poca cosa si encaramos una reforma educativa en el plano que corresponde al nivel actual del Uruguay y a su tradición. Pero esto plantea otro problema. El problema de los contenidos. El problema de la consecuencia hasta el fin con los postulados de la democracia en la práctica, con sus aspectos económicos, con sus premisas de orden social.

Este sería un nuevo tema a desarrollar, nosotros diríamos, el tema esencial. Porque ya no se trataría de preservar lo que tenemos. Se trataría de avanzar sobre lo que tenemos. Y los jóvenes saben muy bien lo que están planteando, en las calles y en las universidades.

Pero claro, si por el hilo se saca el ovillo, por esta punta del ovillo vamos a encontrarnos con todos los temas de la vida, y hoy queremos que sea con las libertades. Porque es inexcusable para todo combatiente del progreso volver a sus fuentes, a su historia, a su ser social, a lo vivido, para construir en forma natural el porvenir. Hoy no es nuevo y sin embargo siempre es actual. Dijo Varela:

“... Los males sociales, por su misma complejidad, por la diversidad de formas con que se presentan y por la multiplicidad de órganos que afectan, demandan para su superación la acción conjunta de diversos procederes armónicos. Todo es solidario en el desarrollo de la existencia social y por eso persiguen una falaz quimera los que suponen que basta realizar esfuerzos en este o aquel sentido, permaneciendo inactivos u obrando contrariamente a las demás fuerzas sociales, para obtener transformaciones radicales...”.

Por cierto que se nos puede señalar cierta divagación en este océano de temas, el apresurado apuntar hacia cuestiones que merecen un análisis muy detenido y un estudio serio. De antemano lo admitimos, si partimos de que es preciso plantear en medio de la actual realidad nacional, sin expectativa de género alguno, el problema de la educación del pueblo con toda su estatura y con el vigor y la decisión y la firmeza que la causa exige. Si convenimos que es un potencial frente imbatible de lucha por las libertades democráticas, concebidas en concreto y actuando; que en este camino, debemos romper la adaptación y el conformismo con las miserias de los educandos y los educadores, con sus carencias y sus insuficiencias y prepararnos a arrancar la reforma educativa de este tiempo, sabiendo que sin una sociedad justa jamás poseeremos la enseñanza deseada, al fin y al cabo manifestación de la ley social.

Si navegamos en esta dirección, si comenzamos a andar, nosotros optamos por el dicho del marino: “la carga se arregla en el viaje”, bien que no se trate de la alegre desaprensión marinera, porque combatimos.

S. B.

SUMARIO

EDITORIAL

S. B. — Un solo frente — Una sola consigna	1
OLGA POBLETE (Chile) — Revolución mundial en la Educación	9
PAUL DELANOUÉ (Francia) — La nueva revolución científica y técnica	12
RAUL FERRER (Cuba) — Cuando toda una isla	16
SILVIA MENDELEWICZ (Argentina) — Del diario de una maestra del Chaco	22
LUIS F. IGLESIAS (Argentina) — La misma mano	26
LUIS SILVA REHERMAN — Reforma universitaria	28
CARLOS MOURIGAN — Coordinación, ¿para qué?	35
WASHINGTON LOCKHART — MARIO ALVAREZ — Secundaria. Reforma del 63	42
YAMANDU RODRIGUEZ — Gurí	48
CARLOS CRESPI — Reportaje en Primaria	49
VICTOR BRINDISI — Los educadores en la C.N.T.	51

CUADERNO PEDAGOGICO

JESUALDO — Rascos de una educación
SILVIA ITHURRALDE DE REIRIS — Plancton
CATALINA FERRARA — Los problemas geométricos
N. DE CARLOS DE PALLARES — M. DE CASTRO DE FRANCOLINO — E. CUTINELA — Marzo en Jardinería

DIDACTICA

ARIEL SILVA — Contad y magnitud — Medida
PIERRE DEZERT — Vocabulario II
HECTOR BALSAS — Sobre adjetivos

CULTURA

MARIA CARMEN PORTELA — "Hoy"
J. AMENGUAL ICART — José Pedro Varela (poema)
P. ROZHDENVENTSKY — Poema
JUAN CAPAGORRI — Cuento
JOSE FERRES — Cine
E. PLATERO — I. SALOM — N. CHAPARRO — C. MOURIGAN — Libros

NOTAS — ACTUALIDADES —

DOCUMENTOS — MATERIAL DE CONSULTA

LA REPUBLICA — De nuestros corresponsales:
CELIA OLIVERA MASSARI (Paysandú) — Limitada, deficitaria, grave, en crisis
SAUL CORREA (Tacuarembó) — Panorama 1969 en educación
DOCUMENTO — "Sociedad de Amigos de la Educación Popular"
LUZ CARCAMO DE FERREIRA — 100 años atrás: 1869 — 1969
COLOQUIO EUROPEO DE EDUCACION
CATOLICISMO — EDUCACION
CONCURSANTES — Ley — Cartas de lectores



número 6

AÑO II — Nº 6 — 1969
MONTEVIDEO — URUGUAY
SAN JOSE 1125 — TEL. 9 72 47

- UNA PUBLICACION INDEPENDIENTE
Los educadores uruguayos frentados a la actual realidad al porvenir
Los problemas, las responsabilidades, las tareas del educador 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
- TRADUCCIONES
ARACELI DE TEZANOS
- CARATULA
Juan Carballo
- LINOTIPIA
Excelsior
- FOTOGRABADOS
Lupa S. R. L.
- IMPRESION
Imprenta I.M.C.O.
- DIAGRAMADO
Néstor Raúl Acosta

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



revolución mundial en la educación

**OLGA POBLETE
(CHILE)**

Si queremos verdaderamente educar el hombre del futuro, de nada vale seguir pensando en términos de "reformas" educacionales. La expresión precisa es revolución educacional, es decir, ruptura total con las concepciones, esquemas, normas obsoletas que siguen imperando en la vida escolar y proceso educativo en la mayor parte del mundo, en la actualidad. Y esto no porque sean las ciencias de la educación y técnicas pedagógicas las que hayan cambiado tan radicalmente sus planteamientos y objetivos. Es porque vivimos en una etapa de grandes mutaciones que es a la vez una etapa de contigüidad y comunidad del género humano, nos guste o no, y más allá de cualquier frontera geográfica o histórico cultural.

El 90% de los pueblos coloniales y sometidos ha ingresado a la vida independiente. Extraños nombres revelan una nueva geografía que, desgraciadamente, no suele llegar hasta las aulas: Zimbabwe, Da Nang, Ouagadougu, Hué, Chu-Lai. Las luchas de liberación convulsionan nuestra vida diaria; nuestro pensamiento salta hacia Vietnam, Angola, Cuba, las barriadas negras de las ciudades norteamericanas, las selvas, montañas y ciudades de nuestra América Latina. Casi media humanidad vive ya en el socialismo; hasta nuestro hemisferio americano abrió su capítulo gracias a Cuba revolucionaria. Por otra parte, el genio científico penetra en más y más espacios ignorados de las leyes de materia, revoluciona el conocimiento del mundo natural de la materia, revoluciona el conocimiento del mundo natural y lanzan a niveles prodigiosos las creaciones tecnológicas. Cada diez años se duplican los conocimientos en el mundo. Las ciencias del hombre, penetradas por las concepciones, y estilos de pensamiento que prevalecen en las ciencias del mundo físico, también ven estallar sus fronteras del conocimiento.

¿Hacia dónde corre esta humanidad de la segunda mitad del siglo XX? ¿Podrán dejarse al lado, afuera

de las aulas escolares, los huracanados vientos de cambio de nuestro tiempo?

Una afanosa búsqueda commueve los más importantes círculos educacionales. No se trata sólo de cuantificar, ni tecnificar. Aprender a pensar, aprender a descubrir, aprender a investigar, aprender a aprender, son metas nucleares en los centros de experimentación educacional, tanto en el mundo capitalista, como en el socialista. "Aprender más, mejor, más rápida y económicamente" es uno de los lemas en las escuelas de la República Popular China, a quienes la revolución cultural ha despojado de cuanto fuera, hasta hace poco, su tradición educativa. Para los africanos que emergen a la vida independiente, "la educación traicionaría sus objetivos, si llega a hacer prevalecer las razones del pasado sobre los móviles e imperativos del porvenir" (1) Rodeadas de trincheras y refugios subterráneos, las escuelas vietnamitas trabajan para la generación futura.

En el "lenguaje de las paredes", la insurrección estudiantil de París, en abril y mayo pasado, grabó el repudio a la escuela y sus sistema: "Profesores, ustedes nos hacen envejecer"; "En los exámenes, responde con preguntas"; "Olvídate de todo lo que has aprendido; comienza a soñar"; "Gracias a los exámenes y a los profesores, el arribismo comienza a los seis años".

Podríamos quedarnos largo tiempo reflexionando sobre estas frases lapidarias, sobre la irritada condenación, la iracunda rebelión que impulsaron a escribir las. Los hechos se generalizaron estallando en otros continentes: Berkeley y Columbia, México, Montevideo, Río de Janeiro, Santiago de Chile. En la agitación marchan juntos universitarios y liceales y en todas las manifestaciones está presente como catalizador, el objetivo político, la sed de cambio, la censura social, la ardiente pasión de luchar. Las barricadas del Barrio Latino, la Plaza de las Tres Culturas, subrayaron con sangre las profundas motivaciones de la insurrección juvenil.

¿Cómo interpretamos los maestros latinoamericanos estos hechos? ¿Basta salir al encuentro con una reforma de planes, programas y métodos? ¿Si la Historia universal la cortamos por aquí, por allá, la achicamos, o la alargamos; si las Matemáticas, si las Ciencias Naturales, si los Idiomas...? ¿Es ese el problema?

Preguntémonos qué hombre queremos formar para la década del 90 —que está tan próxima—, preguntémonos con imaginación qué clase de uruguayos, de chilenos, de brasileños, desearíamos ver actuar, trabajar, pensar y crear, en los umbrales del 2.000.

La educación está entrañablemente unida a la po-

lítica. Nadie se asusta hoy día de decirlo, ni de profesarlo. La sociedad capitalista, la democracia representativa tienen su ideal educativo y meten a fondo su política en las escuelas; la Iglesia tiene su ideal educativo y lucha por él con ejemplar militancia; el imperialismo norteamericano tiene su ideal educativo, para consumo en las áreas dependientes y para producir nuevas generaciones de dependientes; el socialismo tiene su ideal educativo, aquel de una sociedad sin explotados.

Compleja tarea, entonces, la que tenemos por delante los educadores en nuestros países: combinar un immense volumen de ciencia y una fecunda aptitud creadora, con una clara finalidad política y social. ¿Podemos cumplir tan magna tarea, marcando el paso por las sendas tradicionales de nuestros sistemas de enseñanza? "El hombre de la futura sociedad ha de tener notas distintivas que lo diferencien de aquellos que han sido el producto de la sociedad de los explotadores. Ese hombre no será una imagen inmutable y perenne: cambiará con las épocas, se transformará al paso de la ciencia y la técnica y de la imaginación incesante. Habrá quedado para siempre atrás el hombre que el capitalismo nos impuso. El hombre alienado será en adelante, el hombre liberado y cada día enriquecido" (2).

Esta voz inconfundible es también la voz de millones de maestros en nuestra América. Definamos, pues, nuestras metas, organicemos el saber y el hacer y miraremos hacia el tiempo de las estrellas.

Santiago, de Chile, enero 1969.

Colaboración para Revista
de La Educación del
Pueblo. Montevideo.
Uruguay.

-
- (1) Presidente Sekou Touré, Discurso Inaugural III Conferencia Mundial de Educadores Conakry, julio 1960.
(2) Congreso Cultural de La Habana. Enero 1963 "Año del guerrillero heroico".

la nueva revolución científica y técnica

PAUL DELANOUÉ
(FRANCIA)

En las grandes ciudades como Berlín, Tokio, Londres, Roma, París, las manifestaciones de estudiantes han llamado la atención sobre la crisis escolar de los países capitalistas industrializados y, particularmente, de los países de Europa occidental. En Francia, durante los meses de mayo y junio de 1968, la simultaneidad del movimiento estudiantil y de las huelgas obreras, provocó un movimiento popular de una amplitud sin precedentes.

En nuestro mundo en plena transformación hay, es verdad, un problema internacional de la juventud y de los estudiantes. Pero en los países capitalistas industrializados los movimientos de estudiantes, de padres de familia, las huelgas escolares, han sido esencialmente la manifestación de una crisis de la Educación que se acentúa con el desarrollo acelerado de la nueva revolución científica. En todos lados se habla de reformas o de proyectos de reformas de la enseñanza. Las discusiones se intensifican en la prensa, en la radio, en la televisión; numerosos libros son publicados. La Educación se ha vuelto uno de los problemas mayores de nuestra época.

En general, a pesar de las reformas operadas bajo la presión de las circunstancias, el desnivel tiende a aumentar entre los sistemas escolares concebidos, en lo esencial, en la época de la primera revolución industrial y que estaban desde entonces más o menos bien "adaptados", y las nuevas necesidades de la sociedad. El movimiento de los estudiantes franceses de mayo del 68 comenzó en el departamento de Sociología de la Facultad de Letras de Nanterre, es decir, en uno de los sectores en donde hay una neta disparidad entre la "producción" universitaria y las necesidades sociales.

La crisis actual se manifiesta "cuantitativamente" —tanto a la "entrada" de los sistemas escolares de la enseñanza técnica y universitaria en particular, como a la "salida". De un lado, las aspiraciones de los jóvenes, de los



pueblos, no concuerdan con las posibilidades ofrecidas por los sistemas de educación. Del otro, las calificaciones obtenidas en la escuela y en la universidad no corresponden a las necesidades sociales. Muchos son los que no pueden realizar sus esperanzas juveniles, estudiar lo que habrían querido y, por otra parte, hay muchos titulados sin empleo o jóvenes que adquirieron una especialización, una profesión, y que están obligados a trabajar en sectores en los que no tienen calificación o en que son poco calificados. Tales desequilibrios, tal incertidumbre en un periodo de grandes cambios (la guerra del Vietnam, la crisis de los países del "Tercer-Mundo", las discusiones sobre el porvenir —capitalista o socialista—), todo esto contribuye a explicar el clima actual de "impugnación".

La rapidez de la evolución tecnológica acentúa los desequilibrios y las distorsiones. Las "reformas" son generalmente tardías o insuficientes; suelen llegar cuando ya han nacido nuevas necesidades.

A pesar de la complejidad de los problemas planteados se puede, muy fácilmente —como lo veremos luego—, discernir divergencias y oposiciones entre las diversas concepciones que se enfrentan en el plano de la Educación.

Si se compara la actual revolución científica y técnica con la primera revolución industrial —siglo XIX y comienzos del XX—, se pueden distinguir por lo menos tres diferencias esenciales.

Las consecuencias prácticas del actual desarrollo científico son cada vez más "inmediatas". Los intervalos se acortan sin cesar entre los descubrimientos y sus aplicaciones. Fueron necesarios muchos decenios para llegar a la utilización generalizada de los tubos de vacío en

el dominio de la electrónica, mientras que el empleo de los semi-conductores, la "**transistorización**", no exigió sino algunos años.

Recíprocamente, las necesidades de la producción contribuyen, tanto como la curiosidad científica, a la explotación de nuevos campos. Producción e investigación científica se entrelazan estrechamente y dependen, cada vez en mayor grado de la responsabilidad de los estados "**desarrollados**". Se puede decir que la ciencia se ha convertido en una fuerza productiva directa. Esta es una de las características esenciales del impulso científico actual.

La segunda característica es la universalidad de la nueva revolución científica y técnica, que comprende no solamente la industria sino también la agricultura y el conjunto de los "**servicios**"; que llega a una eficacia prodigiosa en el campo de la información y a repercusiones profundas en el sector cultural. Incluso, las técnicas mismas de la educación son discutidas a pesar de haber sido más o menos las mismas durante siglos. En esto se diferencia específicamente de la primera revolución científica, que fue esencialmente industrial.

La tercera característica es la concentración considerable de los medios de producción, la cual necesita inversiones enormes que deben ser rápidamente amortizadas. Los mercados nacionales se vuelven demasiado estrechos y las fuerzas productivas se internacionalizan. Este es el caso, desde hace años, de la siderurgia, en Europa occidental y lo va siendo también el de la aeronáutica. El "**Concorde**" es una producción franco-británica; el automóvil, la electrónica, la teoría de la información... a pesar de los antagonismos y las rivalidades inter-monomopolistas.

Así, nuevas relaciones tienden a establecerse entre las capas y clases sociales de los países capitalistas industrializados.

La importancia del campesinado disminuye. En los países del Mercado Común Europeo, la producción agrícola ha aumentado considerablemente, hay superproducción de mantequilla y de productos lácteos y, mientras tanto, disminuye sensiblemente el número de campesinos.

El sector de los "**servicios**" se desarrolla con rapidez y utiliza, de manera cada vez más generalizada, las nuevas técnicas de gestión y de tratamiento electrónico de la información.

Y, sobre todo, el número de intelectuales crece considerablemente así como el papel social que ellos desempeñan, especialmente en lo que se refiere a ingenieros y técnicos.

Un problema político esencial es el de la alianza de la clase obrera con los intelectuales en la lucha por la democracia y por el socialismo, siendo uno de los sectores esenciales de esta lucha, el de la Educación.

Aparentemente, las discusiones sobre las reformas de la enseñanza en los países capita-

listas industrializados, son por su forma, muy técnicas y muy nacionales; sin embargo, las reformas propuestas tienen rasgos comunes indiscutibles.

Por todas partes se habla de la prolongación de la escolaridad. La escuela media tiende a ser la prolongación natural de la escuela primaria de otros tiempos. Para un gran número de jóvenes, esta prolongación es una exigencia de la producción moderna que necesita, cada vez más, una calificación más elevada.

Simultáneamente, la escuela primaria se modifica: de la escuela utilitarista que daba salida a la mayoría de los niños del pueblo a la vida de trabajo, se está tendiendo a hacer un comienzo, una preparación para los estudios posteriores. Su valor educativo aumenta. Al mismo tiempo, hay un desarrollo cuantitativo de la enseñanza técnica y profesional y también un cambio cualitativo, pues son necesarias nuevas calificaciones y hay que prever las "**reconversiones**".

La enseñanza universitaria y la investigación científica necesitan un gran desarrollo. En Francia, el número de estudiantes pasó de 186.000 en 1958, a 704.000 en 1968.

Por todos lados se discute sobre lo que debería ser el contenido de la enseñanza verdaderamente moderna, los nuevos hábitos que debe adquirir el espíritu, los nuevos métodos pedagógicos, las modificaciones en las relaciones entre maestros y alumnos. En Francia se evoca la realización del plan Langevin-Wallon, establecido en 1947.

Parecería que estas discusiones deberían centrarse en torno a la adaptación de la enseñanza y de la educación al actual desarrollo de las fuerzas productivas y a su indispensable democratización. El imperativo debería ser: **una enseñanza de masas que sea una enseñanza de calidad**.

Pero las cosas no son tan simples y, a pesar del "**tecnicismo**" de algunos debates se pueden distinguir tres corrientes que se enfrentan en las actuales discusiones, bastante frecuentes, que corresponden a "**orientaciones**" diferentes.

En plena regresión está la corriente "**tradicionalista**" que quisiera conservar, el mayor tiempo posible, lo que era esencial en el estado de cosas anterior: no tener que aumentar mayormente el número de estudiantes, mantener una educación secundaria de "**calidad**" reservada a una "**élite**", con el predominio de la formación humanista greco-latina y que considera la enseñanza moderna científica y técnica como de segundo orden.

La corriente "**tecnocrática**" se preocupa de adaptar la enseñanza a las necesidades del capitalismo moderno. Reconoce como indispensable una cierta prolongación de la escolaridad, un desarrollo relativo de la enseñanza universitaria y técnica, la revisión y la modernización del contenido, la búsqueda de nuevos métodos pedagógicos. Su finalidad es la efica-

cia y la rentabilidad. Las inversiones en la Educación son necesarias, pero es preciso limitarlas a lo indispensable, para que no sean muy costosas. A la antigua segregación social y escolar de ayer, se sobrepone una nueva, mejor adaptada a las necesidades de los monopolios. Según la fórmula de uno de sus teóricos "hay que hacer concordar pirámide social y pirámide escolar". Por ejemplo, se acomoda plácidamente a la actual composición social del medio estudiantil. Sobre los 700.000 estudiantes franceses, hay tan solo un 10 % que son hijos de obreros; el aumento viene de los hijos de familias de la clase media, funcionarios, profesionales liberales, educadores.

En oposición con estas dos corrientes, está la corriente democrática que, sin desconocer las realidades y las exigencias económicas, coloca por encima de todo al hombre y trata de lograr su desarrollo total, su eficacia social, su formación cultural. Utilizar al máximo la riqueza potencial de todos los niños —y también de los adultos— en un mundo en el cual se abren nuevos horizontes gracias a la actual revolución científica. Esta es su orientación.

En esta línea, la FISE organizó en París, del 27 al 30 de Diciembre de 1968, en la Unesco, un Coloquio Europeo con el tema "**Educación y Desarrollo Científico, Económico y Social**", con la participación de sindicalistas de la enseñanza, militantes obreros, representantes de la investigación pedagógica. Los países socialistas de Europa estuvieron presentes y participaron en los trabajos, pues ellos también tienen que resolver los problemas de adaptación de la educación a la actual revolución científica, con la diferencia de que para ellos, la lucha de las fuerzas sociales en presencia no es el factor determinante, como lo es para los países capitalistas.

No vamos a tratar aquí del elevado contenido de los trabajos presentados en este coloquio y que serán publicados posteriormente; pero querriamos hacer resaltar algunas de las líneas principales que reflejan las preocupaciones de las fuerzas democráticas de Europa, de sistemas sociales diferentes.

Los participantes al Coloquio de París venían de países cuyas situaciones nacionales eran muy diversas, los sistemas sociales opuestos: capitalista y socialista, lo problemas inmediatos muy diferentes; sin embargo todos estuvieron de acuerdo en que la revolución científica y técnica hacia más necesaria todavía la democratización de la educación en todos sus aspectos y la adaptación de la enseñanza a las nuevas realidades del mundo moderno.

Democratización de las estructuras, en primer lugar:

"Una política democrática de la educación exige, en cada nación, que se ponga fin a la segregación social que, en numerosos países, hace de la universidad la imagen invertida de la nación. Supone la democratización

del acceso a la educación secundaria completa y a la educación superior, no sólo con medidas sociales indispensables, sino también con una reforma profunda de las estructuras desde la escuela hasta la universidad".

"Esta política supone una unidad de educación y de cultura que incluya las diferenciaciones individuales, pero que excluya las diferenciaciones sociales y las discriminaciones con respecto a la juventud femenina; que tienda a la formación del hombre, del ciudadano, del productor".

(Extracto del "Llamado").

Democratización del contenido:

"Este debe ser determinado en función de la evolución de las necesidades de la producción, de la vida cívica y de las actividades diferenciadas no profesionales.

"El contenido debe, por otra parte, responder a la exigencia de la adquisición, al alcance de todos, de una vasta cultura general, la cual, según las palabras de Paul Langevin "es lo que acerca y une a los hombres".

"Así, la educación de masas necesaria será la educación de calidad deseada".

Democratización de la gestión con la participación de los educadores, de la administración, de los padres de familia, de los alumnos mismos a partir de una cierta edad, de los representantes de los trabajadores:

"Una política democrática de la educación supone la democratización de la gestión en el marco de una concepción científica del laicismo".

Una de las principales necesidades del mundo moderno, con el desarrollo tecnológico acelerado, es "**una educación permanente**", cuyo punto de partida será la escuela y que se prolongará durante toda la vida, ya se trate de "reciclaje" profesional o del indispensable perfeccionamiento cultural.

"La democratización de la enseñanza no deberá encerrarse en sí misma; tiene que ser concebida como el factor primordial de un conjunto más vasto: la educación permanente. Esta exige la existencia, fuera y alrededor de la escuela, de un conjunto de instituciones que difundan la cultura y que aseguren el perfeccionamiento profesional permanente de los jóvenes y de los adultos".

En fin, en el coloquio se situó la lucha por la democratización de la enseñanza entre los combates sociales de esta época tales como se presentan, en los países capitalistas en particular:

"La educación no debería ser considerada como un conjunto autónomo, separado del movimiento social. Si bien es cierto que la educación es un factor de progreso social, es también, y en primer lugar, un fenómeno social. Es imposible colocar la escuela y sus educadores por encima o fuera de la sociedad. No hay escuela democrática aparte de una democracia auténtica".

"Esta democracia no se construye solamente con declaraciones formales, sino que asocia la democracia económica y la de-

"mocracia política. Supone el libre ejercicio de las libertades y una real igualdad de derechos tanto en el interior de las comunidades nacionales, como entre las naciones mismas".

Así fueron definidas las grandes líneas de la lucha por la democratización de la educación en los países industrializados. Los siete informes y numerosas "contribuciones" constituyen un conjunto concreto, abundante y variado.

Las preocupaciones relativas a los países del "Tercer-Mundo" no estuvieron ausentes de los debates, pero es verdad que los problemas se plantearon en términos diferentes.

La revolución industrial del siglo XIX había dotado de un poderío considerable a los poseedores de los grandes medios de producción de la época. El desnivel tecnológico de entonces fue la base para las nuevas relaciones de dominación. Fue el comienzo del período imperialista. Los grandes países europeos se tallaron sus propios imperios coloniales. Después de la primera guerra mundial, los Estados Unidos constituyan una vasta zona de países "dependientes".

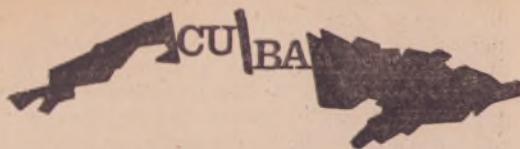
Con la nueva revolución científica, nuevas posibilidades se abren para los pueblos. La cultura tiende a ser universal. Los medios de información modernos crean las posibilidades objetivas para una toma de conciencia de las

nuevas realidades políticas y para un desarrollo cultural más amplio y más rápido. Si se piensa, por ejemplo, en las repercusiones que tuvo en las regiones antes aisladas, sin electricidad, la aparición de los transistores a bajo precio!... Y en los países industrializados y entre los jóvenes, particularmente, se comienza a conocer mejor lo que sucede en Asia, en África, en América Latina. Se establecen nuevos contactos.

La nueva revolución científica crea también la posibilidad objetiva —posibilidad solamente—, de salir del estado de subdesarrollo, de explotar las riquezas naturales, de vencer el hambre y la ignorancia en los países del "Tercer-Mundo", a condición de terminar con el poderío del imperialismo que, a pesar del desarrollo de los estados socialistas, controla, en vastos sectores, la producción y la venta de materias primas y productos manufacturados a expensas de los pueblos oprimidos.

Es indudable que, después del Coloquio de París, limitado a Europa, la Conferencia Mundial de Educadores de 1969, organizada por la FISE, estudiará las posibilidades que ofrece la nueva revolución científica a los educadores de todos los países en la lucha contra el imperialismo, por el desarrollo cultural y por la libre determinación de los pueblos.

PAUL DELANOUÉ
Presidente de la FISE (Federación Internacional Sindical de la Enseñanza)



cuando toda una isla...

RAUL FERRER
(CUBA)

No se necesita ser un técnico muy universal para escribir un rato acerca de la educación cubana y ofrecer un panorama con algunos principios generales que se desarrollan en su ámbito tremendo, algunos aspectos que se vienen aplicando al campo educativo en la búsqueda afanosa que cumpla los principios de la pedagogía revolucionaria, esenciales para desarrollar la nueva sociedad.

Ya no hay dudas de que la educación es en Cuba el renglón uno de la Revolución, tomada —claro está— en su aspecto ideológico más amplio. Ninguna obra de la Revolución se realiza sin el toque educativo porque entonces fallaría la formación del hombre que tiene que ir pareja con el desarrollo de los bienes del socialismo y del comunismo que simultáneamente hemos de crear en nuestro país; por eso es tan apasionante el análisis del problema educativo.

Los aspectos que la educación tuvo en el pasado son sobradamente conocidos. Teníamos una educación burguesa, comprometida con el sistema de explotación en que vivía sumido nuestro pueblo. Ese carácter dio la pauta, durante años y años a aquel deformado mundo educativo. Pero al llegar la Revolución se volcaron las estructuras y se realizaron cambios muy profundos para responder a la nueva vida. La educación del pasado era un privilegio de minorías, ajena totalmente a los intereses de liberación y felicidad popular porque estaba ideológicamente comprometida con el imperialismo que nos sjudgaba.

LA EPOPEYA CONTRA LA IGNORANCIA

Aunque realmente no comenzó ahí, podemos decir que la Campaña de Alfabetización de 1961 es el primer hecho concreto donde se manifestó una nueva pedagogía con las masas; una primera experiencia realizada por nuestro pueblo, que tomó caracteres de epopeya para combatir directamente un mal social: el analfabetismo absoluto de un millón de cubanos adultos que —sin contar casi otros dos millones de subescolarizados, producto de la deserción escolar de la ruinosa escuela pública del pasado— habíamos heredado como símbolo y secuela de aquel terrible pasado.

La fecha no está tan lejana como para que palidezcan los hechos de cuyas experiencias, más que de sus recuerdos, hemos derivado mucho aprendizaje social para todas las formas de organización de la enseñanza nacional. Porque hay que decir que más allá de la cifra impresionante de 707.212 alfabetizados en campos y ciudades por "el ejército más puro del mundo" —según el decir de Fidel Castro— un ejército que tuvo más de 300 mil enseñantes, entre brigadistas y alfabetizadores encabezados por el magisterio en masa, hay que decir que aquella Campaña dejó un riquísimo bagaje de experiencias sociales y pedagógicas, junto a una serie de principios de organización popular consagrados por la práctica revolucionaria dentro de una forma nueva de la promoción social: la masividad.

Hay que ver cómo esa Campaña echó por tierra las viejas concepciones que campeaban en el mundo acerca del modo de combatir la ignorancia, la ceguera de teorizantes internacionales que no podían verle a la alfabetización su carácter de batalla social en donde tienen que participar en tono heroico todas las fuerzas organizadas de la sociedad, de modo activo, incluyendo a las propias masas de analfabetos.

Además de la alfabetización, la Campaña nos dejó toda una experiencia de contactos, favoreció la estructura de organizaciones en el seno del pueblo y cristalizó fecundos intercambios entre la gente del campo y la ciudad, entre los obreros y los campesinos, reafirmando así la unidad nacional para la lucha liberadora. Fue un gran entrenamiento para aquella juventud que integró las Brigadas Conrado Benítez, 100 mil jóvenes que no conocían su patria y que leyeron en el libro abierto de la naturaleza y de las formas de vida en las montañas, toda la miseria que habíamos heredado, al convivir con los campesinos adquirieron los alfabetizadores una lección más profunda que la que ellos, con la cartilla en la mano, pudieron ofrecer.

Con tres golpes se derrumbaron cuatro siglos

de incultura en Cuba: la creación de escuelas para más de 700 mil niños que jamás habían visto un maestro, la Campaña de Alfabetización de 1961 y la creación del sistema de enseñanza para adultos que funciona regular y masivamente desde 1962.

LA EOC Y SUS LOGROS IMPRESIONANTES

En 7 años, la Educación Obrera y Campesina (EOC) presenta logros impresionantes: con una matrícula promedio anual de medio millón de adultos estudiando, se han diplomado en sexto grado 360.405.

El curso Secundario que articula con las Facultades Obreras, ha promovido 55.363 graduados, sin contar más de 23.000 becarios que se han calificado como ayudantes de veterinaria, inseminadores artificiales, técnicos de suelo, de fruticultura y otras ramas agropecuarias y de servicio. La EOC forma sus propios maestros y sobre la base de un proceso crítico afincado en la práctica y la discusión masiva, ha ido descubriendo las grandes leyes de la lucha contra el analfabetismo y la subescolaridad, mientras elabora sus propias técnicas de enseñanza, su estilo de trabajo y su didáctica, reflejados en sus programas y libros de texto, cuyas ediciones de distribución gratuita superan ya los 18 millones de ejemplares.

En Cuba no nos resignamos a residuos fatales en el analfabetismo.

En el empeño de reducir a cero la ignorancia se libra una lucha constante contra sus vestigios en zonas intrincadas y comunidades con problemas sociales. 80 mil adultos cursaron con éxito durante 1968 el primer nivel de esta enseñanza.

El movimiento juvenil (13 a 18 años) que controla 76 mil jóvenes subescolarizados evoluciona actualmente hacia el establecimiento de Escuelas Talleres que vinculan este sector de la juventud al trabajo en industrias, fábricas y obras, donde ganarán calificación técnica mientras superan su nivel de cultura general.

LA ALFABETIZACION EXTIENDE SUS RAMAS

Han pasado 10 años desde la victoria de la rebelión. La semilla de la alfabetización plantada por el pueblo hace siete años se ha convertido en un poderoso árbol cuyas ramas se van extendiendo hacia todos los planos del desarrollo nacional. Más de 2 millones 240 mil personas asisten a clases en Cuba. Solamente los niños de nuestra enseñanza primaria alcanzan una cifra de la población total que muy pocos países pueden ofrecer: el 18 %, que representa 1 millón 441 mil alumnos.

La oportunidad de cultura y tecnicización de la juventud puede medirse por el cuarto de millón de alumnos que alcanzan las tres ramas de la enseñanza media, que en el pasado alcanzó sólo la tercera parte; son los 35 mil jóvenes que, duplicando las matrículas del curso escolar 1956-57, pueblan hoy nuestras tres universidades, (las que no responden ya a la hi-

perfría de las llamadas carreras humanísticas en detrimento de las científicas y técnicas) por las profundas transformaciones introducidas que vinculan la enseñanza y la investigación a la producción y al desarrollo económico-social.

En el año que terminó, la matrícula de la Educación Obrera y Campesina fue de 468.813 alumnos, que comprenden tanto los que se inician como consecuencia del duro combate contra el analfabetismo residual (la Campaña de Alfabetización dejó un 3.9 %) como los que por millares vencen el Curso Secundario para ingresar en las Facultades Obreras universitarias que han de encaminarlos hacia los estudios tecnológicos. Si, desentendiéndonos de ramas de estudio menores, incluyéramos, para terminar, los 50 mil alumnos de la Enseñanza Tecnológica de Suelos, Fertilizantes y Ganadería, y otros cursos para obreros calificados y técnicos de nivel medio que atienden diversos organismos estatales de producción y de servicio, comprobaríamos a *groso modo* la fuerza de estas palabras expresadas por el Jefe de la Revolución: "Y toda Cuba es una gran escuela".

LOS MAESTROS Y LA URGENCIA

En el desarrollo ascendente de la Educación es natural que se originen serios problemas, entre los que pesan mucho aquellos que se relacionan con la creciente necesidad de personal docente, de locales escolares, de materiales y equipos.

Las experiencias de los miles de jóvenes que como maestros voluntarios se fueron a la Sierra Maestra para enseñar a los campesinos de esas abruptas y remotas regiones, sirvió de base para una radical transformación de nuestro sistema de formación de maestros. Ese plan garantiza, dentro de sus cinco años de estudio, una directa compenetración de los futuros maestros con las dificultades del medio rural en los primeros tres años, y las características de las zonas urbanizadas en los dos últimos, en los que realizan la práctica docente en escuelas reales.

Por primera vez en la historia de nuestro país se ha establecido un sistema formador de profesores para la Escuela Media General, Técnica y Profesional a través de los Institutos Pedagógicos en las universidades. Igualmente los profesores e instructores de educación física y deportes se forman en una escuela superior. Pero la explosiva extensión de los servicios educacionales creó, naturalmente una situación deficitaria que se ha resuelto mediante planes de formación de urgencia, de carácter transitorio, en los que ha sido muy apreciable y aleccionadora la contribución de los estudiantes, centenares de los cuales actúan a la vez como estudiantes y como maestros. La elevación de la calidad de la enseñanza tiene por eso un carácter prioritario, y todos los maestros y profesores del país —titulados o no— asisten sistemáticamente a cursos de planeamiento y superación.

Miles de los maestros de la enseñanza de adul-

tos se forman con candidatos ofrecidos por fábricas y granjas, seleccionados entre los trabajadores de mejor calidad. Y con tal de que la enseñanza no se detenga, aún en las regiones más difíciles se promueven maestros aficionados del seno de la comunidad.

AHORA UNA NUEVA ESCUELA

Junto a la escuela pública del pasado, convertida en una escuelita de pobres y en un "buen negocio" para ministros y funcionarios de aquellos tiempos, se levantó la opulenta escuela privada de privilegio y discriminación con una actividad reformadora que no respondía a los intereses de nuestra patria y sus esfuerzos de liberación. Por eso uno de los hechos fundamentales en la educación en los inicios de la victoria revolucionaria fue la promulgación de la Ley de Nacionalización de la Enseñanza que suprimió la escuela privada, clerical e imperialista, dando nacimiento a la escuela nacional unificada para todos, con la consecuente expropiación de todos los planteles y colegios que se pusieron al servicio de nuestro pueblo.

Desde entonces la educación cubana va materializando sus caracteres fundamentales: científica, integral, obligatoria y gratuita.

El carácter científico se fundamenta en la vinculación de la enseñanza misma a la práctica social, en la articulación de ella al trabajo productivo y en sus ramas más altas con los fundamentos científicos y técnicos de las profesiones.

La capacitación científica y cultural favorece la obtención de un alto nivel ideológico que compromete y sitúa a los educandos como participantes activos en todas las tareas que impulsa la Revolución.

Nuestra experiencia revolucionaria nos está enseñando que el trabajo "que creó al hombre" modifica al medio social a la vez que determina cambios profundos en la sicología, la moral, la conducta y la conciencia del hombre. Pero entre la formulación de estos principios y su plasmación en la realidad, está nuestra dura lucha por la calidad de la enseñanza; nuestro combate a todos los niveles contra el intelectualismo, el formulismo, el verbalismo y el practicismo, mientras tratamos de incorporar a la educación nuevas formas y nuevos medios auxiliares para hacerla más viva y dinámica.

Nuestros técnicos se afanan en sus colectivos por la producción de textos que respondan a la pedagogía de la nueva sociedad; la Revolución junta, para el esfuerzo de su gran obra educacional, al Instituto del Libro para la edición gratuita de todos los textos; a los principales canales de la televisión y la radio para la producción diaria y controlada de programas educativos; y crea la industria nacional de medios audiovisuales y el cine educacional para derrumbar las formas menguadas de la pobre educación que es típica en los países subdesarrollados y explotados, y sustitirlas, en la cabeza de los maestros y en el ámbito de las aulas, con las formas nuevas, objetivas y crí-

ticas que impulsen de verdad la revolución técnica en nuestro país

EL TRABAJO COMO PEDAGOGO

El carácter integral de la educación, materializa su condición científica al fundir lo ideológico con lo tecnológico, en la necesidad de formar al hombre nuevo para la nueva sociedad. Un hombre tan capaz de construirla como de defenderla y disfrutarla. Un hombre sin egoísmos, que considere el cumplimiento del deber como la satisfacción más íntima tan caliente de prejuicios como de dogmas, valiente y capaz de tomar decisiones cuando las necesite el pueblo del que forma parte. Que sienta como suyos los problemas de la humanidad, con la idea de la libertad tan arraigada que sienta la necesidad de conquistarla por medio de las armas si fuera necesario, para su país y para cualquier pueblo esclavizado.

Para el armónico desarrollo de las cualidades que tal tipo de hombre necesita, la escuela no puede ser el reducido ámbito de un edificio, ni los maestros un reducido grupo de profesores; hay que concebirla de modo que en sus posibilidades abarque toda la sociedad. Precisamente el comandante Che Guevara en su ensayo "El socialismo y el hombre en Cuba" expresa que "la sociedad en su conjunto debe convertirse en una gigantesca escuela" para el desarrollo de una conciencia en la que los valores adquieran categoría nueva. Es toda la sociedad transformada en lección y ejemplo; en impulso social donde el hombre se ve estimulado a las grandes realizaciones.

Pero la cuestión de la integralidad se materializa también en el hecho académico y programado del Ministerio de Educación, que más que concesión a los legítimos derechos culturales del pueblo, es necesidad de integrar en la unidad educativa los contenidos de ciencia y técnica, unidos a otros aspectos vitales relacionados con la vocación, la formación cultural y deportiva y la preparación militar derivada de vivir en un país bloqueado y amenazado. Ese conjunto, que no es fría yuxtaposición, sino coordinación armónica, está presidido por un elemento nunca antes incorporado a nuestra educación: el trabajo. Una expresión del comandante Fidel Castro ilumina el panorama de la integralidad: "Ha de ser el trabajo el gran pedagogo de la juventud".

EL CAMPO: UNA GRAN AULA

De variadas maneras hemos incorporado el trabajo a la enseñanza pero su forma más definida ha sido la Escuela al Campo, plan en el que las escuelas, con todos sus efectivos en profesores, empleados y alumnos, sobre la base de la voluntariedad, se trasladan a campamentos establecidos en las Granjas donde durante 45 días realizan el trabajo productivo combinado con actividades deportivas, culturales y de recreación.

La Escuela al Campo pone así el trabajo productivo a contribución de la formación juvenil, desarrollando la verdadera conciencia

agropecuaria y estimulando estudios del desarrollo económico que permite a los jóvenes sentirse partícipes del gran esfuerzo que realiza todo el pueblo en favor de la producción para vencer el subdesarrollo.

Como en Cuba todo está creciendo, aquello que empezó como un ensayo en 1961, con 20 mil estudiantes en la provincia de Camagüey, ha tenido en el pasado curso escolar la participación de más de 160 mil estudiantes de secundaria básica y preuniversitario.

"En el futuro —afirmó el Jefe de la Revolución en el acto de graduación de 455 alumnos de la Universidad de Oriente— las escuelas secundarias estarán distribuidas por todo el país. Ya no será la Escuela al Campo de hoy, que va 45 días; ya será la Escuela en el Campo". El hecho de que esta afirmación tenga también ya antecedentes de escuelas secundarias que se mudaron definitivamente para el campo, es un buen ejemplo de la dinámica de la Revolución buscando los caminos de la nueva pedagogía. "En ese sentido —continúa diciendo Fidel Castro— el trabajo será fundamentalmente pedagógico, pero no será trabajo improductivo, porque hay muchas actividades que pueden ser realizadas por los jóvenes, que no son trabajos duros, y entonces se llegará a establecer el ideal proclamado por los pedagogos más eminentes y los pedagogos más avanzados, de que, en la formación del hombre, desde la más temprana edad las actividades productivas vayan unidas a las actividades educacionales".

La práctica pre-profesional ofrece otras formas del trabajo productivo de los estudiantes, en la que los alumnos de la Enseñanza Tecnológica Industrial se vinculan a la realidad de sus oficios mientras satisfacen necesidades de fuerza de trabajo calificada.

Es tan vigente la preocupación por el estudio de la juventud, que la Columna Juvenil del Centenario, que movilizó cerca de 50 mil jóvenes hacia la Batalla de la Agricultura en la provincia de Camagüey, incorporó a la organización una sección de Enseñanza con 1.200 maestros para combatir la subescolaridad con programas y horarios rigurosamente establecidos.

DE LOS MONITORES A LOS CÍRCULOS

Por el camino de experiencias diversas vamos fortaleciendo la condición integral de la educación. La orientación de la vocación pude ilustrarse con el movimiento de los monitores y el desarrollo de los Círculos de Interés Científico - Técnicos. El primero impulsa actitudes y virtudes revolucionarias entre niños y jóvenes que ayudan, como profesores en círculos a sus compañeros de clases. Este movimiento de monitores es una cantera de decenas de miles de niños y jóvenes en la promoción del magisterio del futuro.

Los Círculos de Interés son una modalidad de la enseñanza politécnica que desarrolla en los alumnos el espíritu de investigación en grupos de 10 o 15, que bajo la orientación de un téc-

nico estudian aspectos teórico-prácticos de numerosas ramas científicas o técnicas. Más de 180 mil estudiantes se agrupan en millares de círculos, que por cuidadosa selección presentan una exposición nacional donde se exponen sus notables logros.

Aunque no podamos reseñarlo todo, requiere destacarse el auge y el avance del movimiento deportivo de nuestro país, la base de cuyas victorias internacionales se encuentra sin duda en su carácter masivo y los métodos revolucionarios de competencia y selección. En este movimiento tienen papel importante los Juegos Deportivos Escolares organizados y celebrados durante 6 años consecutivos, bajo la dirección del INDER y el MINED.

Los últimos VI Juegos Escolares trajeron a La Habana cerca de 6 mil alumnos atletas que representaron todo el mapa de la patria, en esa pequeña olimpiada que comprendió 19 deportes.

El movimiento cultural está en auge dentro de la nueva educación cubana que orienta el disfrute y la interpretación de las artes con el apoyo del Consejo Nacional de Cultura. Las escuelas practican el canto, las danzas, los coros, los grupos de teatro y declamación, mientras se fomenta la apreciación artística tan necesaria para que nazca y florezca en la niñez y la juventud el arte que corresponde a la grandeza de nuestra Revolución, y se vigoricen las mejores raíces de nuestras tradiciones nacionales en arte y literatura.

OBLIGATORIEDAD SIN POLICIA

El carácter **obligatorio** de la enseñanza no es ya aquel concepto vacío que para los desheredados se reducía ayer a casos de policía, aquella obligatoriedad en el papel que se da de narices con el analfabetismo endémico de tantos pueblos subdesarrollados; no es cuestión de gobierno frente a pueblo, sino pueblo y gobierno fundidos en la necesidad de buscar activamente los caminos para que todo el mundo estudie y aprenda, bien y pronto. Es la fuerza presionante de toda la sociedad para que sea una vergüenza la casa en donde un niño se quede sin ir a la escuela.

En estos días se prepara la discusión nacional de la Ley de Obligatoriedad de la Enseñanza hasta los 13 grados, que establece sus principios sensibilizadores y educativos, lejos de la coerción y teniendo como base la movilización popular. La discusión por el pueblo de esta Ley será una conmoción extraordinaria que golpeará con fuerza la deserción escolar y el retraso escolar. Será una ayuda eficaz a la educación, todavía insuficiente en padres y madres, y un golpe rudo contra las manifestaciones esporádicas que tratan de desviar a nuestra juventud en algunas zonas y sectores sociales.

La discusión que se prepara va a ofrecer a nuestro pueblo la más clara perspectiva acerca de la importancia extraordinaria de la educación en la construcción simultánea del socialismo y el comunismo y de las apremiantes necesidades del desarrollo científico-técnico

del país que necesita garantizar una escolaridad básica general para todos los jóvenes. En la discusión saldrá a la luz el elevado concepto que la educación revolucionaria tiene del hombre y de las formas superiores de vida, de conducta y de estímulos.

Actualmente todos los centros educacionales del país desarrollan su Plan de la Escuela donde directores y maestros, con la ayuda y apoyo de organismos estatales, instituciones culturales y científicas y organizaciones políticas y de masas convierten la escuela en el centro de las actividades sistemáticas necesarias al desarrollo integral de la joven generación.

Las actividades programadas en el Plan tienen la cooperación más entusiasta de los padres y los alumnos. Es esta la mejor expresión de la participación del pueblo en la tarea educativa, acorde con la tradición nacida en la Campaña de Alfabetización.

La práctica está demostrando que en las reuniones de planificación o chequeo de las tareas del plan se fortalece la unidad de las comunidades y se educan las masas.

GRATUIDAD PERO VERDADERA

La enseñanza en Cuba es gratuita. No la "gratuidad" que en tantos países se expresa con una escuela pública gratis frente a otra escuela privada en donde la enseñanza "es mejor" porque se vende y se paga. No esa forma de gratuidad que durante tantos años convirtió nuestra Escuela Nacional en una escuela de pobres, discriminada y saqueada en sus presupuestos. La Revolución ha hecho polvo toda una gama de conceptos convencionales sobre la gratuidad, que ahora se expresa en una es-

cuela única con todos los derechos, donde no se paga matrícula ni graduación, donde no se compran títulos ni se imponen sellos. Gratuidad significa aquí alimentación, vestuario, transporte, techo, atención, medicina, libros y equipos... La construcción de grandes escuelas modernas de internados en las zonas rurales más intrincadas (San Andrés, Banao, Gran Tierra, Jaruco, Valle del Perú, El Cangre, etc). La más diáfana expresión de la gratuidad es el Plan de Becas nacional que comenzó con 25 mil becarios en 1962, y que multiplicado por más de diez alcanza hoy 300 mil jóvenes y niños. La enseñanza gratuita, en fin, es el celo absoluto del poder revolucionario para que no haya un niño sin escuela en la patria del maestro José Martí que afirmó, hace 80 años, que "los niños son la esperanza del mundo".

Sin pretender haber agotado el tema de la educación en el transcurso de los 10 años posteriores al triunfo de la Rebelión, y admitiendo la serie diversa de deficiencias y dificultades que aún quedan por vencer, entre las que sobresale la necesidad de maestros y profesores que en cantidad y calidad exige la explosiva extensión de los servicios educativos, técnicos y culturales, ofrecemos con el testimonio de los hechos un panorama por fuerza incompleto de la educación de un pueblo que como dijera Fidel Castro es "entre muchos países subdesarrollados uno de los pocos que tienen el privilegio de haber alcanzado el control de su vida, el control de su propio destino y la oportunidad de empezar, para alejarnos rápidamente de aquel pasado de ignorancia casi absoluta y marchar por el camino de la ciencia y por el camino del progreso".

ENSEÑANZA GENERAL NUMERO DE ESCUELAS, PERSONAL DOCENTE, MATRICULA

	1958 - 59 y	1968 - 69	
Enseñanza Primaria	1958-59	1968-69*	Incremento
Número de centros	7.567	14.726	7.159
Personal docente	17.355	47.876	30.521
Matrícula	717.417	1.444.395	726.978

ENSEÑANZA SECUNDARIA BÁSICA y Preuniversitaria

Número de centros	—	416	—
Personal docente	2.580	10.449	7.869
Matrícula	63.526	172.144	108.618

* Cifras preliminares

ENSEÑANZA ESPECIALIZADA NUMERO DE ESCUELAS, PERSONAL DOCENTE, MATRICULA

1961-62 y 1968-69

Concepto	1961-62	1968-69	Incremento
Número de centros	20	110	90
Personal docente	148	1.118	970
Matrícula	843	7.947	7.104

ENSEÑANZA MEDIA, TECNICA Y PROFESIONAL
NUMERO DE ESCUELAS, PERSONAL DOCENTE, MATRICULA

1958-59 y 1968-69

Enseñanza Industrial	1958-59	1968-69*	Incremento
Número de centros	20	38	18
Personal docente	818	2.180	1.362
Matrícula	6.259	29.975	23.716
Enseñanza Agropecuaria (a)			
Número de centros	—	37	37
Personal docente	—	2.335	2.335
Matrícula	—	36.812	36.812
Enseñanza de Pesca			
Número de centros	—	2	2
Personal docente	—	175	175
Matrícula	—	3.115	3.115

(a) Incluye Suelos y Fertilizantes

* Cifras preliminares

ENSEÑANZA SUPERIOR
NUMERO DE ESCUELAS, PERSONAL DOCENTE, MATRICULA

1958-59 y 1968-69

Concepto	1958-59	1968-69	Incremento
Número de centros	6	6	3
Personal docente	1.053	4.449*	3.396
Matrícula	25.599	40.147**	14.548

* Curso 1967-68

** Cifras preliminares

EDUCACION OBRERA Y CAMPESINA
MATRICULA POR NIVELES

CURSO 1967-1968

MATRICULA	TOTAL	
1967-68	468.813	
Graduados de sexto grado desde 1962-1967		365.720
Graduados del Curso Secundario hasta 1967		57.844

BECARIOS POR NIVELES DE ENSEÑANZA
OCTUBRE DE 1968

TOTAL 244.718

SEMINTERNOS POR NIVELES DE ENSEÑANZA
OCTUBRE DE 1968

TOTAL 160.818

Silvia, la autora de este breve diario, es una maestra porteña muy joven, estudiante de Ciencias de la Educación, que en misión de extensión cultural tomó contacto y vivió tres semanas con niños chaqueños. Muchacha sensible, descubrió con asombro una realidad humana dolorosa, callada, aplastante.

En su breve estadía, con las manos vacías sólo tenía para dar a esas criaturas, el imponente pan de su amistad, su comunicación anhelosa, su ternura, con unos pantallazos de limpida alegría. Febrilmente, apeló al dibujo, al color, al modelado en barro, a los juegos improvisados, a la danza y las canciones, a los paseos, al libro y los cuentos. Y los chicuelos, que parecían tener una misma edad con años diferentes, la rodearon y siguieron, mientras ella anotaba cosas tan simples y tan eternamente grandes como ésta: "Me trajeron una flor...".

Sólo que después, pasados unos meses, tal vez a la espera de nuevos milagros y añorando la brevíssima pausa de felicidad apenas probada, sin saberlo, inocentemente esos mismos niños y adolescentes, nos cruzan el rostro a machetazo limpio, con los párrafos que Silvia incluye en su Epílogo.



del diario de una maestra del chaco

SILVIA MENDELEWICZ
(ARGENTINA)

dentro de mis posibilidades brindar a los niños alguna ayuda que pudiera serles útil más adelante. Esto yo me lo exigía; y las necesidades de los niños me indicaron precisamente qué podía hacer. Así fueron pasando los días...

DIA 20 —

Los chicos se disponen por primera vez a trabajar con barro. Comienzan a modelar animales de la zona: guasunchos, tatús, caballos; cacharros que utilizan en sus cassa; "gentecitos". El niño expresa su vida cotidiana. Desde chico, adquiere responsabilidades grandes: cuida a sus hermanos menores, trabaja en la carpida y demás quehaceres domésticos, ayudando a sus padres. El niño tiene poco tiempo para jugar, expresarse.

Este modo de comunicación es franco, abierto; aunque en un primer momento cuesta establecer el diálogo, ya en confianza se brinda con gran espontaneidad —yo lo llamaría pureza— sin ninguna falsedad.

Conocedor de los ambientes desde muy pequeño, lo recrea y no le cuesta trabajo. Todos utilizan las tres dimensiones, aún los más pequeños; esto lo considero como consecuencia de la experiencia que adquieren con las cosas, a diferencia de los chicos de Bs. As., medio que los hace niños indiferentes a la naturaleza, del canto de un pájaro, de la forma de un árbol. Estos niños en cambio, son muy sensi-

En el mes de enero tuve la oportunidad de ir con un campamento de trabajo de la F.A.O. al N.O. del Chaco. Estuve durante veinte días en la escuela N° 190, situada en El Quemado, centro de una colonia agrícola de gran extensión, enclavada en medio del monte, cuyos pobladores sufren el grave problema de la falta de medios, útiles de labranza, alimentación suficiente, etc., incluso una gran explotación derivada de la comercialización del algodón.

Después de un viaje de tres horas en volante, llegamos a El Quemado, y ya instalados en el único salón que constituye la escuela, comencé a recorrer los ranchos de adobe cercanos para conocer a sus moradores.

Estar allí en principio me desorrientó; un medio tan distinto al mío, me obligaba a hacer un gran esfuerzo para ubicarme en él, y poder

bles y su expresión en la mayoría, es armónica.

Lo que han modelado por primera vez me permite observar las distintas reacciones que tienen frente al material, el descubrimiento de lo nuevo.

Me enseñaron que es imposible modelar con barro común. Irma (once años), me dice: "Es muy arenoso; en cambio, sirve el barro del hormiguero colorado, es más arcilloso". Después de lo dicho, tiramos el barro que me había costado bastante preparar y fuimos a buscar el que habían indicado.

DIA 21 —

Los chicos vienen contentos, dispuestos a seguir trabajando. Demuestran su simpatía con hechos que significan mucho para mí: me brindan una sonrisa, una mirada dulce, me traen una flor.

Hoy continuamos con modelado en barro: se ofrecen varios para preparar el barro y se pelean por llevar y traer agua. Nos dividimos en dos grupos: los mayores, de nueve años y los más chiquitos. Ambos grupos realizan trabajos de libre expresión, y ésta se ve enriquecida no sólo con la diversidad de los temas —tractores con rollizos que salen del obraje, genteclitos, pavas y otros utensilios de cocina, camiones, etc.—, sino también con la utilización de nuevos elementos: palitos para armar figuras, para marcarles los ojos, nariz, boca; latas para achatar el barro. Esto se dio naturalmente hasta el caso de agregar plumas a un pato, para hacerlo más real o colocarle piedritas a un macetero.

Colaboran todos para que el trabajo les resulte más positivo: los más grandes ayudan a los más chicos y hasta son traductores de las decisiones y comentarios de los más tímidos. Unos traen agua, otros reparten cartones, barro.

Dos chicos decidieron hacer un avión a chorro, bien grande; uno de ellos haría las alas y el otro el cuerpo del avión. El trabajo se realizó en un clima muy entusiasta: yo guiaba, alentaba, daba instrucciones cuando era necesario. Cuando dejó de existir la necesidad de seguir jugando con este material, les propuse jugar al "Mensaje a García".

Dividí dos equipos, siendo los responsables Apolinario y Juan (14 años). Expuso las tareas a preparar en una hora por los dos equipos, dramatización imitando la vida de un yuyo; una india que va al pueblo; vida de un caballo; canción con instrumentos naturales; colección de cuarenta hormigas, un mamboretá, veinte mariposas (no muertas); presentación de un disfraz original; e indiqué la de los jefes: coordinar las tareas de los otros. El juego era totalmente nuevo para ellos; los chicos respondieron muy bien. Terminada la preparación, se presentaron los equipos ante un jurado imparcial y con la presencia de los más chiquitos y el grueso de los padres, que participaban en la reunión de la Cooperadora de la escuela. Los chicos, sin ningún tipo de inhibiciones, se

presentaron muy bien ante el público; los padres también estaban muy contentos viendo la actuación de sus hijos, y entre los comentarios pude percibir que su contento se debía a que la presentación se realizaba sin ningún tipo de preparación especial anterior.

Estoy contenta por la forma en que se desempeñaron; y ya no me extraña su sentido de responsabilidad; allí el niño "es mucho mayor", desde pequeño.

DIA 22 —

Comenzamos con la lectura de "Platero y yo". Estaban presentes chicos de diferentes edades, aún chicas de 17 y 18 años. La explicación de la lectura fue atendida por todos. La charla de experiencias personales se hizo en un clima de una tranquilidad casi mágica; todos participaban muy atentamente de la narración absortos.

Terminados los dos primeros capítulos, fuimos a dibujar en la tierra, por falta de papel, con un palito como lápiz. En un primer momento hubo mucha timidez, pero pronto a los ya decididos, les siguieron los más remisos. Pregunté a cada uno qué iba a dibujar. Lo que más los había impactado. Platero oliendo las flores. Hubo Plateros gordos, bien comidos; otros con caras simpáticas y orejas grandes o muy plásticos.

Ya hecho el primer dibujo, otros y otros continuaron. Las chicas de 18 años, que pocas veces habían dibujado, pero que demostraban gran sensibilidad, lo hicieron con una expresión primitiva, muy inferior a la correspondiente a su edad. Fue notable su actitud de acercamiento, comunicación, después de dibujar: charlaron hasta por los codos e hicieron varias preguntas. Era el resultado de una liberación inesperada.

Terminamos en un amistoso partido de fútbol, con la participación de la mayoría de los chicos. Ganaron 3 a 0. Mi equipo fue el perdedor.

DIA 24 —

Debido a la necesidad de tener un lugar para nosotros, donde pudiéramos leer, cantar, charlar sobre nuestras cosas, surgió la iniciativa de construir un refugio. Los chicos trabajaron como nunca, divididos para las tareas que les podían gustar más: limpieza del lugar, construcción de paredes, fogón, leñera. Era notable observar el grado de cooperación entre ellos; aún siendo de diferentes edades dieron su ayuda para la construcción de esta casita que iba a pertenecer a todos.

En un comienzo hubo rencillas entre la chica guía y el resto de las componentes del grupo, que se negaron a trabajar diciendo: "que no querían ser mandadas por nadie". Intervine para aclarar el papel de la responsable del grupo, planteando la necesidad de explicitar lo que cada uno piensa o siente en todo momento, para evitar problemas posteriores.

DIA 27 —

Los chicos continúan modelando con barro. Manifiestan un gran progreso en cuanto a la riqueza expresiva; modelan con gran rapidez, tal es la urgencia de su expresión.

Luego de otra jornada de intenso trabajo y estando techada la mitad del refugio, nos proponemos inaugurarlo con nuestro primer fogón.

Hoy les presenté un nuevo material: la témpera, que les era desconocido. Les indiqué que íbamos a pintar con los dedos o con ramitas (por falta de pinceles) y ya conociendo lo imprescindible, se pusieron a trabajar.

A los primeros intentos de utilizar colores brillantes, siguieron otros y otros. Los niños de distintas edades (4 a 15 años) experimentaban algo en común: el asombro, la maravilla ante la diversidad de colores que se diluían rápidamente con agua y se transformaban en un líquido que podía recorrer toda la hoja.

La sensación de placer que les producía los obligaba a continuar la tarea. Se charlaba sobre mezclas de colores, contrastes. Los dibujos representaban gran cantidad de flores de distintos tamaños, de una fuerza y calidez extraordinarias.

Ya agotado el material, (quién sabe cuando podrán volver a realizar esto) continúan dibujando con crayon. *"Aunque el lápiz de cera no me gusta tanto: la témpera es más blanquita"*, dice Oscar (8 años).

DIA 30 —

Hoy volvieron a pedir témpera; ya distribuidos los materiales, comienzan a trabajar sin pérdida de tiempo (lamento tanto tener tan poco material... todo les resulta insuficiente; su avidez es enorme).

El campo temático se renueva: se suceden ante mi vista "gentecitos", árboles, casas. Mino y Quililo (11 y 12 años) se atreven a pintar por vez primera; primero un partido de fútbol, después, un pozo de agua. Con risitas y miradas entre ellos me piden otra hoja y lejos de los demás, dibujan con muchas ganas, ya perdida la timidez.

Los que ya terminaron, me acompañan a buscar hojas, carozos, semillas, tronquitos y demás elementos para hacer collage. Encuentran también, piedritas, cáscaras de frutas y como ya conocen esta técnica, trabajan combinando los distintos elementos y logran, sin dificultad, hacer surgir canteros, árboles, yuyos, flores, en las inmensas hojas blancas donde pegan todo lo elaborado.

El collage les permite utilizar recursos no vedados; los chicos mayores también gustan de la tarea y una vez terminada tienen tiempo todavía de ayudar a los más pequeños.

Unos chicos mayores (14 años), que merodeaban por la escuela "mirando a los que dibujaban", se deciden a pedir una hoja. Jerónimo apenas murmura: *"Aunque mire que no sabemos dibujar"*; Carlos dice: *"Yo dibujo muy feo"*. Cada uno se concentra en lo suyo y ni siquiera advierten mi presencia; les cuesta mu-

cho esfuerzo seguir el ritmo de todos. Me acerco, busco alentálos, guiarlos para salvar los pequeños obstáculos. El día termina en forma muy tranquila; los dos nuevos muestran con orgullo sus trabajos, que son objeto de cálida acogida; desde hoy ya forman parte de nuestro grupo.

FEBRERO 1º —

Hoy es el último día que pasaré con los chicos que han estado conmigo, en las horas libres que les dejaba el trabajo.

Llueve torrencialmente; los nueve primeros que se acercan a la escuelita, caminando algunos desde una legua o más, llegan empapados.

Vamos juntos al rancho (que utilizamos como cocina), donde Jerónimo corta leña, Alfonso busca brasas y papel para prender el fuego.

Esteban (16 años) quien por primera vez se acerca a nosotros, prepara mate para todos. Los más pequeños ponen a secar su ropa mojada; los que están sentados esperando hacer algo, me ayudan a cortar hojas, mientras charlamos de nuestras cosas.

Los que quieren dibujan con crayon; otros forman figuras de animales con elástico. Cuando oscurece aparecen dos hermanitos: antes no han podido llegar y seguimos trabajando febrilmente, entre un ir y venir de lápices, hojas y tijeras. Algunos piden modelar con barro: se acomodan en un costado de la pieza y preparan la masa oscura con brasas *"para que quede más dura"* (Irma), como cuando mezclábamos el barro con coscos que encontraban por cualquier lado.

Nadie molesta; el silencio alterna con pequeños susurros de los que comentan sus trabajos o de quienes rodean a Mino que lee en voz alta, atrapado por el colorido de las páginas del libro y por su argumento; no se cansa de decirnos: *"Que me gusta mucho, es muy lindo"*.

Quedamos sólo seis, ya el resto tuvo que volver a sus casas pues era muy tarde. Formamos un círculo y decidimos leer un poco cada uno. Expliqué los términos difíciles, luego los ayudé a leer empujando a Esteban, que pese a estar en cuarto grado no se animaba porque *"no se acordaba cómo había que hacer para leer"*.

Antes de ir a reunirme con los adultos, les presté todos los libros que había traído y se quedaron hojeándolos largo rato.

Me dieron sus direcciones con mi compromiso sincero de escribirles ni bien llegara a casa: ellos me prometieron también hacerlo.

FEBRERO 2 —

Llegó la tan postergada fecha en que debía dejar El Quemado, con sus pobladores tan franceses, tan hospitalarios, y sus niños, con quienes pude lograr un gran acercamiento, no como maestra ajena a lo que viven sino como maestra y amiga que se esfuerza por comprenderlos. Muchos niños que estuvieron conmigo no pueden ir a la escuela, porque deben cuidar a sus hermanos menores y trabajar con sus padres;

como Argentino (17 años), de aptitudes artísticas inimaginables, cuya madre espera que las cosas mejoren en años venideros diciendo:

"Así por lo menos saldrá un poco de las casas, podrá aprender a leer, escribir... ahora todavía no tiene tiempo...".

Y tantos y tantos otros niños que ni siquiera conozco, pero que sufren igualmente la pobreza, obligados a crecer en forma brusca.

Con la volanta y caballos listos para partir, me despido de la gente.

—"Los chicos van a quedar tristes sin usted"— comenta una madre. Yo también, pero trataré de no dejarlos solos...

EPILOGO.

"QUE TODAVIA VAMOS PELEANDO CON LA VIDA".

De regreso, ya en Buenos Aires, al recibir sus cartas pude entender con mayor claridad qué habían significado para ellos esos veinte días intensos, de trabajo en común, de experiencias nuevas:

"Hace una semana que llegé a mi casa, anuduvimos cosechando yo y mamá, por eso no le escribí pronto". Irma (11 años).

"Recibí la cartita con mucho cariño y se alegramo mucho pero nosotros no tenemos qué contar, únicamente qué le podemos contar que nosotros andamos bien y siempre recordamos de usted todo, porque cuando estuvo usted era muy alegre El Quemado, pero después que se fue quedamos muy triste, por demás, porque era muy güenita por demás usted y lo muchacho, güeno de parte de eso nomá le contamos. Apolinario (14 años. 3er. grado).

"Esta carta va en contestación de su muy apreciable carta en la cual me dice que nos extraña bastante en los pocos días que estábamos

mos juntos aquí con nosotros, a mí me pasó lo mismo al ir a la casita y después de mucha alegría me vi tan solo. Pero menos mal vino un casal de tero muy hermoso que hasta ahora sigue andando y me divierte con mirarle a ellos" Mino (11 años).

"...hoy tengo el mayor deseo de saludarte y al mismo tiempo contarte del Chaco, que todavía vamos peleando con la vida, que este año salimos mal de la cosecha ". (Alfonso, 10 años).

"...no le contesté pronto porque no tengo tiempo y usted sabe que yo soy solo, ni mi deber no puedo hacer, y ahora le cuento que yo voy a la escuela y no aprendo casi nada y por eso ya ve, ésto borroneo. Y yo sentí una conversación que usted iba a enseñar acá y yo me puse muy contento y hasta ahora le espero". Domingo (10 años, 3er. grado).

"...y ahora le voy a contar que el casal de tero se fueron y la casita la echaron toda, dicen que estorbaba... yo con los chicos no queríamos pero usted sabe, aquí mandan los grandes...". Mino (11 años).

"...y le cuento que ahora soy un muy muy deportista de fútbol, jugamos en la escuela entre los compañeros de clase y el 9 de Julio le jugamos a los chicos de Bella Vista y le ganamos una pelota Nº 3.

También le cuento que mi primo Apolinario ya se fue en Buenos Aires y siempre me escribe y dice que es muy lindo". Juan (16 años).

"Quiero contarte que no hay trabajo, bueno Silvia, y no me voy más a la escuela porque no hay más, un día sí y uno no. Y también te cuento que no tengo libro ni cuaderno ni nada, este año hay crisis...". Jerónimo (13 años).

Tomado de Educación Popular.



la misma mano

un test para planificadores y ejecutivos de la educación nacional

LUIS F. IGLESIAS
(ARGENTINA)

“El Proyecto aprobado comprende la reforma del sistema educativo y la creación de los siguientes ciclos: uno preescolar de 2 años de duración, otro denominado elemental, de 5 años de duración; otro intermedio, de 4 años y finalmente uno denominado medio, de 3 años”.

(De los diarios; 5-11-68)

En vista de que arribamos a otro final de año con nuestro proceso de educación popular desorientado y maltrecho, empapelado como nunca con **nuevos** proyectos y **nuevas** planificaciones, proponemos un test. Un simple test de diagnóstico, de muy sencilla técnica, para tomarle el pulso a la sensibilidad de tantos planificadores y ejecutivos con sospechosa vocación por dirigir los destinos de la educación nacional.

Creemos que tenemos derecho a saber qué piensan y sienten realmente los catedráticos que nos plantan como regalo de fin de año, un proyecto de Reforma del Sistema Educativo concluido y aprobado a libro cerrado; proyecto que tiene nada menos que **diez estrategias y veintiseis políticas**, para terminar disponiendo de hecho la reducción del ciclo primario destinado a la masa popular argentina, a cinco años de escolaridad...

Para tan sesudos como desconocidos reformadores, proponemos la lectura —lejos de los despachos burocráticos, en la tranquila intimidad de sus hogares— del **TESTIMONIO** chaqueño que publicamos en esta misma edición.

Muchos párrafos de esa crónica se leerán sin sobresaltos y servirán para ubicar a los lectores en el tema y en su clima. Sin embargo, conviene estar alerta, con el alma despierta y desnuda. Porque de improviso surge en tono menor, un párrafo clave: aquél donde un niño tan argentino como el más genuino granadero

de San Martín, de 11 años de edad y que ha cursado el 4º grado, confiesa con tremenda inocencia: “**no me acuerdo cómo se hace para leer**”.

Ahora bien: si nuestros doctos lectores —en el cálido corazón de sus núcleos familiares, rodeados de prole numerosa, cristiana y feliz, con largas trayectorias sólidamente aseguradas— no sienten a esta altura un nudo angustioso en la garganta, un cosquilleo electrizante en todo el ser, preludiando un brutal sentimiento de culpa y derrumbe, vergüenza y humillación y a la vez un sacudón patriótico con el estallido de toneladas de rabia e impotencia... Entonces es necesario que comprendan honestamente que están irremediablemente descalificados para seguir jugando a la planificación y a los mandos del aparato educativo del país.

Porque de esto se trata: de sentir vibrando en la sangre la realidad de la infancia argentina, que es la realidad actual y mutitudinaria del pueblo argentino en toda su dramática y dilatada dimensión. La realidad en los niños y adolescentes de carne y hueso, que no tienen el contorno familiar ni seguro ni asegurado, y van desmonetizándose como si se desangraran, enflaquecidos cada vez más por las muchas carencias que los carcomen. Precisamente nuestro inocente test trata de desnudar a quienes, estando tan sordos y desentendidos de tamaña realidad, sin embargo, proponen paladinamente cambios educativos que ignoran todo el caudal de caren-

cias esenciales que puede haber en las propias raíces de un niño-pueblo, de once años, con cuatro grados de escolaridad frustrada, fallida, casi inútil.

No hay planeamiento educativo que pueda dar solución a todo el trastuque social y económico que hay detrás de ese niño. Tal vez porque es ésta una verdad demasiado evidente, quienes defienden sus sólidos **status**, dejan a la educación pública a la deriva, confiada a su propia suerte. Sin duda comprenden bien que para terminar decisivamente con el analfabetismo, la deserción y el ausentismo, para asegurar el proceso de educación nacional y popular en sus ciclos fundamentales, para dar la cuota básica y el tiempo indispensable para la maduración y el aprendizaje formativo a toda la infancia y a toda la adolescencia del país, se hace necesario que el fuego venga desde abajo como dice Martín Fierro, abriendo paso al profundo cambio que tanto temen.

Sólo así se explica la sucesión de planeamientos viciados de sentido social cerradamente minoritario, que no sólo marginan las más urgentes necesidades de la cultura popular, sino que también tienden a derrumbar con acelerado ritmo las únicas estructuras que hasta aquí la sirvieron. Sólo así se explica esa **escuela elemental de cinco grados**, que sería la única y definitiva para la chusma almafuerquina, mientras quedaría la empinada gama de ciclos ascensionales para quienes tengan con que pagarla: amarga conclusión a la que tan a menudo arriba la ilusoria y mentada democratización de la enseñanza en nuestro tiempo.

En el Seminario de Río de Janeiro en 1949, la División de Educación de OEA, ya había propuesto una escuela primaria fundamental para las masas de América Latina. Y un año después nacía el llamado Plan Montevideo, con una escuelita supuestamente transitoria, de tres años, en sustitución del sistema de seis, clásicamente admitido como ideal por todo el continente. Un drástico y clamoroso rechazo, sepultó el proyecto.

Pero años después, al comenzar la década del 60, en la discusión de un anexo a la Carta de Punta del Este y en la preparación de documentos previos a la conferencia de Chile sobre Educación y Desarrollo, de nuevo surgió la imagen de esa escuela disminuida.

Con gran alharaca de los papagayos ilustrados de siempre, se acababa de "descubrir" lo que Sarmiento dice y repite con su vozarrón montañez, desde hace más de cien años, en cuanto a que los gastos de educación siempre son inversiones rentables.

Por ese camino, los financieros con poderosos intereses arraigados en América Latina, ofrecieron abrir cuentas para la educación pública en sus Bancos de Desarrollo, en la medida de sus necesidades. Pero como esas necesidades se limitaban a contar con una masa jornalera na-

da más que alfabetizada, otra vez proponían una escuela primaria de reducidos costos, con un ciclo de sólo cinco años. Por lo demás, argumentaban con benevolencia, esa escuela sería un progreso para A.L., ya que las cifras de deserción estaban marcando que el nivel de escolaridad real era de casi dos años.

Entre telones, la batalla fue ruda, casi violenta. Afortunadamente había latinoamericanos conscientes del retroceso que ese falaz proyecto significaba en la tradicional batalla de A.L. por la conquista de su plena emancipación económica y cultural. Y había también auténticos expertos y pedagogos, entre ellos los de UNESCO, que contribuyeron eficazmente a contener el intento, demostrando que el ciclo primario mínimo de seis años, es un ciclo fundamental, insustituible en el tiempo del hombre, una etapa que reclama su proceso educativo, cumplido en un ritmo regularizado y sostenido.

Por cierto que los argentinos no merecíamos que los planificadores de turno —nacionales y provinciales— nos salieran ahora en defensa de un proyecto que rechazó indignada toda América. No lo merecíamos porque históricamente tenemos una legislación educacional de avanzada, casi centenaria, respaldada por el cálido arraigo popular y que sólo espera ser respetada y enriquecida por gobiernos democráticos, para darnos seguras posibilidades en el cumplimiento de un ciclo primario masivo y completo, indiscutidamente básico e indispensable.

Certamente así lo reclamaba el representante obrero en el magno homenaje a la Ley de Educación Común realizado en el Luna Park en 1963, sosteniendo que: "Para nosotros los trabajadores, en materia de cultura, la escuela primaria común y popular, es nuestra única salvación".

Exacto. Para los trabajadores, para el país entero, la escuela primaria de siete grados, cumplida normalmente en siete años —tan mezquinalmente retaceada, empobrecida y ahora proyectadamente mutilada— sigue siendo la única posibilidad cierta, accesible.

Quienes quieran cumplir obra patriótica, ya tienen con ella un denso planeamiento realizable, fundamental. Claro que para lograrlo, tendrán que retirar las manos del cuerpo educativo argentino todos los apresurados planificadores y ejecutivos, proclives a ser descalificados por un simple test de sentido humano.

Porque la reforma y el desarrollo de nuestros más ambiciosos planes de educación democrática y popular, sólo se harán por el ancho camino de tránsito común, también democrático y popular, "ya que el servicio de la educación debe ser considerado como una gran empresa nacional", según proclama desde la escuela de San Francisco del Monte de Oro, la Asamblea reciente de los veteranos y beneméritos maestros argentinos.

reforma universitaria

APROXIMACIONES A UNA DISCUSION SOBRE LA UNIVERSIDAD NECESARIA Y POSIBLE.

LUIS SILVA REHERMAN

En 1967, propuesto como base de discusión para un plan de política universitaria del quinquenio 1968-1972, destinado a concretarse en el respectivo proyecto de presupuesto, fue presentado por el Rector Oscar J. Maggiolo el **Plan de reestructuración de la Universidad** (1). El gobierno redujo a la mitad las cifras que indicaban el mínimo indispensable para el comienzo de materialización de los objetivos elaborados: así se vienen **resolviendo** en nuestro país diversos estudios y polémicas a propósito de las cuestiones de la educación nacional. Por lo demás, la deuda crónica con los entes de enseñanza pública sobrepasaba, al 15 de noviembre del año último y sólo respecto de la Universidad, los 830 millones de pesos. Pero durante 1968 el gobierno llevó su beligerancia antiuniversitaria de los intentos de asfixia económica a los más desaforados atropellos en todos los planos. Bajo el imperio de las llamadas medidas prontas de seguridad —instauradas con el propósito no logrado, entre otros, de aplastar al movimiento obrero y estudiantil—, el gobierno ha extremado su ataque múltiple a la Universidad y ésta, como respuesta, ha vivido uno de los más dramáticos y aleccionantes capítulos de su historia en la defensa de la autonomía, parte de la resistencia popular en salvaguarda de las libertades democráticas.

Un debate sobre reestructuración de la Universidad abstraído del contexto político resultaría bizantinismo. A la vez, no parece sensato que las prioridades y urgencias del presente destiernen o posterguen indefinidamente las búsquedas de renovación y el diseño de otras perspectivas en el propio ámbito universitario. Va de suyo que existen nexos inevitables entre uno y otro tipo de problemas. Y los considerados específicamente universitarios no son en definitiva de exclusivo interés sectorial: aluden a uno de los grandes temas de dimensión nacional y se insertan en los esquemas de la discusión mundial que maneja las novedades y los desafíos de la revolución social y la revolución técnico-científica de nuestro tiempo. Ellos comprometen no sólo a los vinculados inmediatamente con el quehacer universitario. Por cierto, nada se ganaría ignorándolos.

Ahora bien, importan la oportunidad y el método de toda discusión. En el caso del Plan Maggiolo, sus motivaciones, ideas nucleares y diagramas de cambios proyectados, van sin duda más allá de la circunstancia del presupuesto, que, por otra parte, se vuelve decisiva en su momento. La REVISTA DE LA EDUCA-

CION DEL PUEBLO entiende que conviene el conocimiento más amplio del Plan y los problemas que registra o suscita, y el pedido de este artículo obedece al deseo de apertura de una discusión ulterior. Lo que sigue pues, intentará apenas servir como aproximaciones a esa información y ese debate.

LAS LINEAS GENERALES

El proyecto de presupuesto para el quinquenio se proponía, de una parte, asegurar el desarrollo de los servicios existentes según sus fines específicos y, de otra, formar un fondo importante destinado a cambios fundamentales en la estructura universitaria. Esto último se expresa en metas que serían alcanzadas a través de un programa coordinado de formación de personas altamente capacitadas para la enseñanza superior y la investigación científica; equipamiento de laboratorios, bibliotecas y gabinetes para estimular la tarea de investigación, y desarrollo de un plan de construcciones universitarias que contemple las necesidades provenientes del aumento del alumnado y de laboratorios destinados a la investigación científica. Esto todo se articula en una programación global que parte del reconocimiento de que la Universidad es actualmente una institución consagrada de manera fundamental a la formación de profesionales, en tanto sus cometidos primordiales, de acuerdo con lo establecido por la ley orgánica del ente desde 1958, concurren a una finalidad triple: enseñanza superior, investigación científica y extensión universitaria. Se procura modificar la situación vigente para consagrarse a alto nivel la unidad de la enseñanza y la investigación, en consonancia con las exigencias de la civilización tecnológica contemporánea. De aquí se infiere la necesidad no sólo de elevar el índice de eficiencia en la formación de profesionales, sino agregar a los de tipo clásico los especializados en ciencias consideradas básicas (físicos, economistas, historiadores, químicos, psicólogos, pedagogos, etc.) A la vez se plantea lo atinente al nivel de preparación de los alumnos que ingresan a la Universidad y las obligaciones correlativas de ésta en la formación de educadores para la enseñanza media y los institutos normales, además de los propios requerimientos de investigación pedagógica a nivel superior.

Resumiendo las ideas generales del plan de reestructuración, puede señalarse:

- 1.- Una primera meta consiste en la amplia-

ción de la Universidad mediante un sistema organizado con el propósito de estimular la investigación científica, en los centros ya existentes y en nuevos centros destinados a disciplinas que hoy no se cultivan en el país o son atendidas en forma deficitaria. Tendiendo a que la formación e investigación en materias básicas pierda el carácter de subproducto del profesionalismo, se descentralizan, de las respectivas facultades, los institutos de disciplinas básicas y se forman institutos centrales con autonomía científica y presupuestaria y con participación en el gobierno de la Universidad. En la creación de una, así llamada, infraestructura básica en materia de investigación científica y técnica, se prevén etapas que suponen: creación de carreras en ciencias básicas íntimamente asociadas con la carrera de profesor de enseñanza media y profesor normalista; centralización de la actividad docente de investigación científica en institutos dependientes del Consejo Directivo Central (sin perjuicio del desarrollo de tareas de esta naturaleza en los servicios ya existentes); consolidación de un centro de investigaciones tecnológicas, sobre la base de facultades en funcionamiento e integrado por diversos institutos; creación de la Facultad de Educación y de un instituto de ciencias de la educación; formación de un centro de instrumental para la construcción; planes de construcciones universitarias y de mejoramiento de la información bibliográfica; creación de cien becas en el exterior para graduados y de quinientas becas internas de formación de investigadores para estudiantes que han terminado el ciclo básico; contratación de cincuenta profesores extranjeros para guiar trabajos de investigación; adquisición de equipos de investigación centralmente coordinados; aumento de los docentes con dedicación total, hasta triplicar el número actual; aumento del personal docente de investigación, técnico y auxiliar; facilidades para que treinta docentes por año puedan viajar al exterior por menos de tres meses; aumento de facilidades para la publicaciones de trabajos de investigación.

2.- Planes complementarios, destinados a: redistribución de servicios en edificios que queden libres; terminación del pabellón del Hogar Estudiantil (para 760 estudiantes) y el Comedor N° 2, remodelación del Comedor N° 1, y construcción del Comedor N° 3; habilitación de las instalaciones deportivas de la Ciudad Universitaria; conservación de los edificios existentes y remodelación de los que cambien de destino.

3.- Plan de desarrollo de la docencia superior, según el cual cada servicio estructurará sus programas de estudio en conformidad con las siguientes directivas:

a) Carreras que exigen doce años de estudios previos (enseñanza primaria más secundaria o técnica) y que culminarán con los siguientes siguientes títulos: de profesional universitario al nivel de licenciatura o maestría; de nivel superior medio; de estudios de postgrado destinados a la especialización (un año) o al título de doctor (demostración de capacidad para la creación).

b) Carreras que exigen menos de doce años de estudios previos y de las que tratará de desprenderse la Universidad por no ser de su estricta competencia, salvo excepciones.

—Se procurará llegar a un acuerdo con los Consejos de Primaria, Secundaria y UTU para crear la Facultad de Educación, destinada a la formación de profesores normalistas y de enseñanza media, al nivel de licenciado, y en estrecha colaboración con las carreras en ciencias básicas.

—Se proporcionará un plan de redistribución del estudiantado universitario al nivel de la Universidad y del Gobierno Nal., por medio de becas selectivas, promoción vocacional, etc., y orientado según el siguiente orden preferencial: ciencias agropecuarias, ciencias técnicas, ciencias básicas y profesores normalistas y de enseñanza media, ciencias médicas, otras carreras.

Se agregan al documento base un análisis económico, que fundamenta la viabilidad del Plan según las posibilidades del país, el proyecto de presupuesto para el Departamento de Extensión Universitario, el plan de desarrollo del Departamento de Publicaciones, el plan de construcciones universitarias y el proyecto de creación de la Facultad de Educación y el Instituto de Ciencias de la Educación.

PREMISAS METODOLOGICAS.

—Es posible considerar el Plan Maggiolo —cualquier otro plan— en si mismo, sin partir de una definición de la universidad y su papel social, sin una determinación histórica concreta de la universidad uruguaya y su situación actual, sin una fundamentación de política cultural (y universitaria en particular) que precise responsabilidades, contradicciones, problemas, objetivos y tareas de la Universidad en la realidad social y política de nuestro país y nuestro tiempo?

He aquí una primera cuestión de método. La intención de estas anotaciones no es la de dar respuestas, menos aún respuestas acabadas, sino la de ver problemas. Y el que se nos presenta de entrada es sin duda de entidad. Puede decirse, es cierto, que en la fundamentación de un proyecto de presupuesto para ser presentado a los poderes públicos, no parece indispensable un examen exhaustivo de la problemática universitaria y que, por otra parte, figuran en otros documentos lineamientos generales de política universitaria. Sin embargo, un documento base para la discusión de la política de la Universidad durante un quinquenio no puede ser examinado con prescindencia de los datos esenciales del país real en relación con los cometidos de la principal institución de enseñanza superior e investigación. Y resulta lamentablemente significativo que ya se hayan levantado polvoreras polémicas en torno a cierto punto del proyecto, que, si bien muy importante, no debe ser enfocado de manera aislada.

En rigor, las premisas metodológicas apuntadas, lejos de constituir rebuscamientos, son indispensables para una concreción de los propósitos.

tos, las oportunidades y los límites de una política universitaria. Se trata de saber **para qué y para quién** queremos la Universidad y **cuáles** son las condiciones y los planes de su operatividad posible.

Puede admitirse por todos que la Universidad es parte, producto y reflejo de una sociedad determinada. Pero esta verdad se vuelve más compleja cuanto se precisa que es parte, producto y reflejo **contradictorios** de una sociedad **contradictoria**. Tanto más cuanto se ahonda en lo peculiar, en cada momento histórico, del sistema de contradicciones —sociales, políticas y culturales— de la Universidad.

Hoy es de general recibo que la Universidad —y la ciencia y la educación, en general— representa un factor de creciente importancia en el desarrollo económico de los pueblos. Para evaluar debidamente tal factor no es lo mismo una concepción **evolucionista** que una concepción **revolucionaria** del desarrollo. A la primera responden muy diversas variantes del **desarrollismo**, que, como se sabe, ha surgido en nuestro continente como alternativa al cambio de régimen social (esto es, la revolución) y que en no pocas ocasiones inficiona ideológicamente posiciones políticas progresistas. Por otra parte, la segunda no equivale a una prescindencia nihilista de todo planteo o búsqueda discordante con sus fundamentos o sus conclusiones, y ello ante todo porque una verdadera concepción revolucionaria supone una práctica revolucionaria, es decir una actitud transformadora de la realidad, sólo posible hoy, entre otros supuestos, a través de diálogos, polémicas, confrontaciones y autoenriquecimientos críticos.

Hay quienes se plantean las relaciones de la Universidad con los factores de poder económico y político como si aquella fuese con **exclusividad** un factor cultural, y de ahí deducen contradicciones o fricciones entre unos y otros, al margen de las luchas de clases. Otro enfoque, en cambio, descubre las propias raíces sociales de las contradicciones entre el **status** vigente y una institución como la universitaria, destinada a la justificación y perpetuación de la hegemonía ideológica de las clases dominantes y, esto no obstante, consecuencia de su propia especificidad cultural, convertida en acelerador del antagonismo entre las fuerzas productivas y las relaciones de propiedad, al tiempo que, cada vez más, en conciencia crítica y autocritica que, en uno u otro grado, y tanto más eficazmente cuanto más se une al movimiento obrero y demás fuerzas populares, contribuye al empeño rectificador del orden constituido (2). Desde este ángulo, la composición social de la masa universitaria, su heterogeneidad y sus modificaciones (pero dentro de una ubicación general entre las capas medias) y, contrastantemente, la reducción oligárquica de quienes controlan el poder político, a la vez que la creciente supeditación al imperialismo, son vistas como una de las bases objetivas de las principales contradicciones de la Universidad (que son externas) en la sociedad uruguaya, como también de las tensiones y los conflictos internos, donde lo social asume peculiarmente revestimientos culturales,

de orientación pedagógica en particular. En consecuencia, a la óptica sólo cultural del problema universitario, que en todo caso concede o hasta destaca los vínculos con lo social y político, se opone una visión **multilateral** que abarca el problema universitario como un ingrediente de la lucha de clases y de sus manifestaciones políticas e ideológicas, si bien éstas últimas con notas privativas muy señaladas.

Es notorio que al volverse ostensible la crisis estructural de la sociedad uruguaya y al exasperarse la crisis política, nuestra Universidad se ha encontrado —y se encuentra—, puede decirse, naturalmente, en las líneas de fuego, junto al movimiento obrero y a otros sectores de la enseñanza. Al repensarse, las necesidades de desarrollo de la Universidad en función de sus fines a imaginarse su futuro, parece ineludible la presencia de las candentes realidades actuales en el campo de meditaciones. No se trata de postergar lo pedagógico y científico sino de darle todo su contenido social y su proyección política. Además de lo que son obligaciones de militancia impuesta por la vida, esa unidad de los distintos "frentes" que debe atender la Universidad permite ver con más nitidez y honra también lo específico de política cultural. Y si bien la lucha ideológica es inevitable en el interior de la Universidad de un país segmentado en clases antagónicas —y no cabe hablar de una "ideología universitaria"—, la propia dinámica de la defensa de la autonomía y las libertades democráticas, puede facilitar el encuentro de las zonas de convergencia, concordancia o coincidencia en materia de orientación científica y educativa y de política universitaria en general; no por vía de soluciones eclécticas o concesiones de principios sino a través de elaboraciones colectivas en el juego de la dialéctica interna de la vida y la brega universitarias.

ALGUNOS INTERROGANTES

A partir de las cuestiones metodológicas esbozadas, surgen muy diversos interrogantes. A título de ejemplo, veamos algunos.

¿Cómo se ensamblan en nuestra actualidad uruguaya las tareas del cambio revolucionario, la defensa de la democracia y la reforma de la educación, incluida la esfera universitaria?

Generalizando, puede afirmarse que importa tener perspectivas (pero no en una vaguedad quietista) y saber dar en cada circunstancia los pasos inmediatos que acorten el camino a la meta (pero no en una carrera de Aquiles con la tortuga, abstraída de la realidad concreta del movimiento, que se resuelva en "actualización histórica" tonificadora al fin de la estructura social vigente). Pero se puede aceptar la generalización y dissentir en el enfoque: quien entiende que la Universidad (y la educación popular, en general) cumple su misión creando elementos de progreso en el terreno que le es propio y contribuyendo a la formación de una nueva conciencia social, y quien concibe la Universidad (y la educación popular, en general) también como un posible factor objetivo del

cambio histórico, sobre todo en la medida en que se integra cabalmente en el frente de lucha del pueblo y se democratiza en todos los planos, recibiendo y ofreciendo de tal forma poderosas energías.

Los antecedentes del movimiento latinoamericano de reforma universitaria —que ya cuenta más de medio siglo de historia— se ofrecen ilustrativos. La rebelión estudiantil, que arranca de motivaciones específicamente universitarias, no sólo se encuadra en un mundo conmovido por la revolución rusa y en un continente que asiste a un brioso empuje del movimiento obrero, sino que en compañía y al calor de éste alcanza su mayor fuerza y consigue encarnar, en hechos, puntos capitales de su ideario. Hoy se plantea la continuidad y el desarrollo del movimiento reformista en nuevas condiciones históricas, cuando el socialismo ha pasado a ser el principal factor del curso mundial, la revolución cubana cuenta diez años y todos los signos en el resto de América Latina anuncian la inevitabilidad de cambios radicales. Así las cosas, y cuando la contraofensiva del imperialismo norteamericano incluye una estrategia cultural de largo alcance, con formas groseras y sútiles de neocolonización en las universidades y demás medios educativos, se plantea la pregunta: ¿conviene la construcción mental de una universidad que represente el modelo utópico para nuestro país, pero sin aclarar si es nuestro país con supervivencia del monopolio privado de la tierra o con reforma agraria con subordinación implacable al imperialismo o liberado de su yugo?; ¿o bien es preferible una programación democrática, que determine lo decisivo en cuanto a contenido, extensión y estructura de la Universidad y el sistema nacional de enseñanza pública, que a partir de ahí puede plasmarse en planes, pero que sobre todo acentuará en cada momento aquellos puntos donde las contradicciones entre las necesidades del progreso cultural y las políticas regresivas son más agudas y determinantes de luchas?

Esta pregunta resulta pertinente porque entre las que se pueden considerar, en alguna medida, apoyaturas o justificaciones ideológicas del **Plan de reestructuración de la Universidad**, figuran destacadamente las conferencias de Darcy Ribeiro en el Seminario de Estructuras Universitarias (otoño de 1967), reunidas luego en un libro: "La Universidad latinoamericana" (3) y cuya conclusión es un modelo de la universidad necesaria, deliberadamente abstracto y utópico. El profesor Ribeiro, si bien ofrece datos y anotaciones de indudable interés y se coloca en una posición de denuncia y alerta ante la colonización cultural norteamericana, maneja en todo el libro un concepto genérico de "desarrollo", al margen del proceso histórico real de las luchas de clases, y plantea como tarea de la universidad latinoamericana la contribución decisiva al pasaje del subdesarrollo a un nivel moderno de desarrollo. Congruentemente con este criterio, el modelo de Ribeiro enfatiza los aspectos estructurales de la nueva universidad, pero no concreta las cuestiones fundamentales del contenido y las direcciones de la enseñanza

y la investigación científica, los puntos claves de la democratización universitaria y los temas decisivos de las fuerzas motrices y los caminos del cambio social y la renovación de la cultura. ¿Puede tal modelo dinamizar las potencialidades universitarias en nuestra realidad y servir de norte a planes que promuevan el cambio social y sean viables, como lo expresa el profesor Ribeiro?

Ciertamente, deben evitarse los falsos dilemas. En toda programación figuran elementos ideales y algunos prácticamente irrealizables antes de mudanzas sociales radicales; pero los programas son necesarios como definición de las metas hacia las que se marcha y como palancas impulsoras del movimiento hacia ellas. Ahora bien, si los programas no se fundan en necesidades reales y no promueven tareas concretas y posibles, mal pueden cumplir su misión. ¿No se infiere de aquí que toda utopía —que no es lo mismo que cualquier modelo— está reñida por definición con el necesario basamento científico de una programación y una política que concilien en términos realistas lo ideal y lo posible?

Existe otra categoría de interrogantes:

—Si la vida no discurre según nuestros esquemas previos de lo deseable, ¿debemos quedar al margen de los hechos en posición crítica exclusiva o dar respuesta a los nuevos problemas, inmersos en el proceso real y procurando influir en su desarrollo, sin adaptaciones oportunistas y sin escapes retóricos encubridores de la pasividad?

—¿Qué significa la aparición de diversos planes de educación en los últimos años? ¿No suponen en general, y a pesar de sus diferencias y aun contradictorios intereses determinantes, reflejos de necesidades y respuestas a problemas, aunque en ciertos casos los reflejos puedan presentar una realidad distorsionada y las respuestas obedecer a propósitos no siempre edificantes? ¿No implican entonces, de una u otra forma, reconocimientos críticos y autocriticos, aun siendo inconsecuentes o elusivos, de una realidad que urge modificar? ¿Y no exige esto, en consecuencia, sin validar por anticipado ningún plan, examinar concretamente cada uno, no apenas en su letra estricta sino en su circunstancia, su contexto, su entorno, sus posibles intereses y motivaciones, sus efectos inmediatos y sus proyecciones de futuro, sus nexos con otros problemas, sus posibilidades en relación con instituciones, corrientes, personas, etc.?

—¿No debe distinguirse, por todo ello, lo que es sintomático y fermental en el sentido del cambio auténtico y lo que es trampa, intencional o no, destinada a mantener el *statu quo*?

Pero una aclaración: las preguntas formulan problemas y esperan respuestas. Si de aquéllas se indujeren conclusiones relativistas, inhibidoras de definiciones y paralizantes de la acción, no servirían.

PUNTOS DISCUSIBLES

Algunos puntos, en particular, del **Plan de reestructuración**, aluden a temas que de tiempo

atrás son objeto de polémica en diversos países.

Así, la distinción, que puede resultar muy tajante, entre "investigación científica pura" (¿no sería preferible aquí el calificativo fundamental, en vez de pura?) e "investigación científica aplicada" y que se correlaciona con la idea de una Universidad (o una parte de ella) consagrada a la investigación científica y otra que forma profesionales. No se desconoce que existen distintos momentos en el proceso del conocimiento y que uno de ellos es el de la llamada "ciencia pura"; pero quienes, desde un punto de vista dialéctico, repugnan la disociación mecánica de la teoría y la práctica, entienden que la investigación no puede detenerse en la teoría general sino proseguirse en todos los momentos de su aplicación práctica como una necesidad del mismo proceso del conocimiento, pues éste supone una alternancia sucesiva e infinitiva de experiencia práctica, generalización teórica, aplicación práctica, y cada vez más enriquecimiento de la problemática de la realidad objetiva, nueva y superior síntesis teórica, para volver a la verificación y modificación de la práctica, en incesante movimiento en espiral, que nada tiene que ver con la supuesta unidad de la teoría y la práctica como elementos yuxtapuestos o separables. Por lo demás, el proceso del conocimiento es social y tiene por base y finalidad al hombre, que es sujeto y objeto superior de la propia acción cognoscitiva y transformadora de la realidad.

Y esto se relaciona en seguida con las llamadas "ciencias básicas", que darían lugar a determinadas carreras, y la formación de profesionales, por otra parte. ¿Cuáles son las "ciencias básicas"? Un diagrama del sistema de enseñanza proyectado, al señalar el ciclo básico de las carreras con doce años de estudios preuniversitarios, comprende "ciencias exactas, naturales y humanas" bajo el rótulo de "ciencias básicas"; pero al referir a los Institutos Centrales que figurarían entre los órganos de ejecución de los programas universitarios, dice el Plan: "Tendrán por fin esencial desarrollar la investigación científica básica en las Ciencias Exactas y Naturales, así como en la rama Sociología de las Ciencias Humanas". Según parece, y aunque no se ofrece ninguna definición de las "ciencias básicas", no hay aquí un criterio tan restrictivo de las mismas como el sustentado a veces en otros países; pero parece desprenderse, de todos modos, una subvaloración de las ciencias sociales (o humanas). Y si para algunos lo básico son las ciencias físico-matemáticas y naturales, para otros lo básico, en función del desarrollo de la humanidad, son las ciencias sociales (cada vez más necesitadas, desde tal punto de vista, de unidad con las ciencias naturales). No se trata, ciertamente, de contraponer dominios del conocimiento sino de la determinación de un eje: la naturaleza previa al hombre (naturaleza que en estado "puro" ya no existe prácticamente en nuestro rectificado planeta) o el hombre que actúa sobre la naturaleza, la transforma y humaniza al tiempo que se va transformando y humanizando a sí mismo, y que, como parte de su proceso de acción so-

cial, va ampliando el conocimiento científico.

Si se parte de una concepción unitaria, que evite dicotomías artificiales y sirva a objetivos de progreso social, no puede estimularse una estructura que deslinde la investigación científica y la formación de profesionales, pues lo deseable pasa a ser una universidad científico-profesional, que, sin perjuicio de mecanismos específicos de labor, ensanche y profundice la investigación científica en beneficio de objetivos sociales concretos y, a la vez, amplíe y mejore la formación de profesionales de creciente solvencia científica, todo ello en viva interacción de las partes integrantes del complejo universitario, con metas comunes y una misma base metodológica general.

A mayor abundamiento, puede anotarse que, simultáneamente con el desarrollo del proceso de delimitación de nuevas disciplinas científicas, el progreso de la ciencia moderna se caracteriza por la tendencia a la interconexión de las ramas particulares del conocimiento en un sistema general que permita avanzar en la elaboración de una imagen única y científica del mundo. El mismo tema de la unidad entre la teoría y la práctica se presenta contemporáneamente a niveles y con problemas nuevos, tanto más en cuanto la ciencia pasa a ser una fuerza productiva directa, y de manera tal que el convencionalismo de denominaciones como "ciencia pura" y "ciencia aplicada" se vuelve más riesgoso, en tanto resulta más imperiosa la necesidad de una fundamentación metodológica común a todas las áreas de la ciencia y el progreso social (4).

Esto todo plantea la unidad en la diversidad, contrastantemente a las corrientes "departamentalistas" de origen norteamericano (que en sus manifestaciones extremas niegan la existencia de las facultades y distorsionan, con típico criterio metafísico, todo el proceso del conocimiento humano y su funcionalidad práctica). (5) En el proyecto que nos ocupa no se sustituyen las facultades por los departamentos (que no tienen por qué ser excluyentes); pero la concepción de los institutos de investigación separados de las facultades, ¿no supone pagar tributo a las tendencias científicas y naturalistas que separa la ciencia de la práctica social? Es plausible, sin duda, la intención de desarrollar a alto nivel y articular orgánicamente la investigación científica; constituye una evidencia, asimismo, la diversidad de planes de esa labor. Sin embargo, cabe preguntar —desde las posiciones de una política universitaria democrática y moderna— si la investigación científica no debe estar íntimamente vinculada, de una u otra manera, a toda la enseñanza superior, en lugar de la tendencia —en los países capitalistas desarrollados impulsada abiertamente por los monopolios— a la formación de investigadores entre una minoría de profesores y estudiantes, que con su trabajo científico contribuyan a elevar los beneficios de los sectores más reducidos de las clases dominantes a través del Estado. ¿No puede ocurrir que, reaccionando contra las estrecheces de una universidad preferentemen-

te profesionalista y con esquemas envejecidos, cierta tendencia pendular en el movimiento de las ideas lleve a otro extremo, que tampoco va a satisfacer las necesidades de renovación?

Resulta discutible asimismo, en otro plano, el criterio que reduce a cambios en la estructura universitaria y a medidas de escasa o dudosa gravedad, la respuesta a problemas tan importantes como el de la ampliación democrática del acceso a la Universidad y la redistribución del alumnado. No es desdeñable, sin duda, lo que pueda hacerse también por esas vías; ¿pero no es verdad adquirida que sólo cambios económicos y políticos de fondo pueden dar soluciones efectivas a los mencionados problemas? Además: si bien es cierto que deben ampliarse las oportunidades de estudio ofrecidas, detectarse y encauzarse las aptitudes personales, ¿no se viene hipotrofiando en muchos ámbitos docentes el tema de la "orientación vocacional" y no se le suele encarar con patrones individualistas, en desmedro de la formación de una nueva conciencia social y del cultivo básico de una "vocación" esencialmente humana? El ejemplo de Cuba, por oposición, es de una elocuencia definitiva: el planteo, apoyado en hechos, de que la educación es un derecho y un deber de todos y parte importante en el esfuerzo colectivo de construcción de la nueva sociedad, ha permitido, no sólo la solución democrática del problema del acceso de la juventud a la enseñanza superior, sino la creación de nuevas facultades y nuevas carreras y, además, una notable redistribución de la matrícula en beneficio prioritario de las carreras de ciencias y tecnológicas que mejor convienen a los objetivos actuales del desarrollo social. Y es significativo que el Ministro de Educación, José Llanusa, haya podido decir recientemente que la juventud cubana no habla ya de vocaciones ni pregunta cuál es la carrera más remunerada, sino "¿qué necesita la Revolución?, ¿a dónde debo ir a cumplir mi deber?" (6)

Bien entendido, lo anterior no disminuye lo positivo de iniciativas como la de facilitar la movilidad horizontal de los estudiantes y ampliar las vías de ingreso a la universidad: procura, sí, una ubicación proporcionada de problemas en una perspectiva deseable y real.

Y en todo caso, los planteos hacen abstracción de propósitos personales para apuntar hacia una relación viva de la política universitaria con los problemas del carácter del Estado y las clases dominantes y con las necesidades de cambio de la sociedad uruguaya.

LA FACULTAD DE EDUCACION

Un gran tema es la proyectada Facultad de Educación. Ha suscitado singular revuelo y al ser discutido aisladamente, al punto de identificarse la iniciativa con el *Plan Maggiolo*, en algunos sectores, se ha descentrado el debate. Sin embargo, cabe una opinión vinculada al enjuiciamiento de conjunto sobre el punto en particular, ya que, más que al a "filosofía" misma del proyecto en cuanto reestructuración, alude a lo que a primera vista aparece como una ca-

rencia de la Universidad y ha venido siendo objeto de reclamación (desde muchos años antes de que existiera la CIDE y lo incorporara a su plan educativo). En efecto, resulta difícil, en el plano lógico, cuestionar la necesidad y conveniencia de la formación unificada de docentes a nivel universitario. También es cierto que no siempre coinciden lo lógico y lo histórico y que es necesario tener en cuenta el panorama actual concreto de la formación de profesores. Pero las objeciones que hasta ahora se han formulado a la idea de la Facultad de Educación no parecen trascender, en general, lo unilateral o episódico, y esto cuando se manifiestan a un nivel respetable, cuando no transparentan proneto la defensa de intereses creados o rutinas.

La importancia creciente de la educación vuelve imperiosa la necesidad de que sea materia de investigación y de enseñanza misma a escala superior. Los reparos a la proyectada Facultad no suelen extenderse al Instituto de Ciencias de la Educación que también figura en el *Plan*; paradojalmente, un hipotético desdoblamiento de la iniciativa en atención a posibles opiniones mayoritarias, más que un primer paso adelante podría significar un desvío inicial: el de separar la investigación de la práctica social.

El *Plan* justifica la Facultad de Educación como rama de las ciencias humanas particularmente necesitada de concreciones de carácter regional y, aunque en el planteo quizás se esquematice más de la cuenta lo de soluciones nacionales y aplicabilidad nacional en la materia, parece indudable que "un centro donde se realice investigación educacional y enseñanza superior en temas relativos a la educación de los jóvenes en todas las edades, es una necesidad del país, intimamente vinculada con el propósito de que el Uruguay alcance algún día plena autonomía cultural". Por lo demás, se procura dar respuesta a la demanda creciente de profesores para la enseñanza media —calculada en 600 por año para 1975— y a la falta de un esquema organizado para la formación de profesores normalistas.

Cierto planteo objeta, a la iniciativa, la necesidad de una formación específica para cada objetivo específico. ¿Pero no es éste un criterio mecanicista que opone metafísicamente lo singular y particular a lo general? Una vez más surge lo de la diversidad en la unidad, sin cuya visión no es imaginable nada orgánico. De otra parte: ¿no se exagera cuando se destaca como un fin en sí mismo que la enseñanza secundaria no sea ya exclusivamente antecesora de la Universidad? Una cosa es que nuestra Secundaria haya ampliado su base social y accedan a ella muchos que no seguirán luego carreras universitarias, y esto tiene de positivo aquella ampliación, aún muy insuficiente, no la imposibilidad de continuar estudios a nivel superior. Otra cosa es congelar una fórmula, que reflejó en su momento un avance, y renunciar a una concepción democrática total de la enseñanza al proclamar la etapa secundaria como un fin propio y definitivo (que no es lo mismo que el reconocimiento de su especificidad y la oportuna formulación del objetivo, his-

tóricamente condicionado, de alcanzar por lo menos la universalización de la enseñanza media). "El objetivo de la democracia verdadera no puede ser un minimum de educación para todos, sino un maximum para cada uno según sus posibilidades". (7)

Se aduce, por otra parte, que se produciría una contradicción entre la formación de docentes a cargo de la Universidad y las exigencias de los empleadores, los otros Entes de Enseñanza. Aparte que eso se podría resolver, formalmente, por vía de entendimientos y acuerdos, lo más importante es advertir, con perspectiva política, que en la actualidad uruguaya el interés de la educación popular coincide con el mayor peso de la Universidad, que dispone de un grado relativo superior de autonomía y ocupa posiciones de vanguardia en el conflicto entre la enseñanza pública y el poder político. Las contradicciones reales que surgen podrían facilitar la precipitación de las reclamaciones en favor del autogobierno y una afectiva autonomía para los otros Entes de enseñanza. Y no dejarían en todo caso de ser un revulsivo valioso, como se comprueba actualmente en relación con el importante incremento de los cuadros docentes de Secundaria con juventud universitaria.

Esto todo no obstante, las razones en favor de la Facultad de Educación no excluyen la presencia de problemas diversos —muchos de organización, de gobierno, de selección del personal y, en general, atinentes a la etapa de transición—, pero sin entidad suficiente para alterar lo esencial de la iniciativa. En cuanto a la calidad intrínseca de la Facultad, por ejemplo, no podrá ser, inicialmente, sino obra y reflejo de los propios educadores de hoy.

REFLEXION FINAL

Para terminar, puede no ser ocioso insistir en la necesidad de vincular intimamente la discusión pedagógica con las tareas políticas del momento. Las tendencias al endurecimiento progresivo del curso del país, subrayan la importancia de la defensa de la autonomía de la enseñanza como parte inexcusable de la lucha por las libertades democráticas. La salvaguarda de la autonomía universitaria es tarea de primer plano, que compromete solidariamente a todos los integrantes de la Universidad, pero también a todos los educadores, al movimiento

obrero, al pueblo en general. Ninguna contradicción interna debe anteponerse a esta tarea. Pero de aquí no se sigue que haya que eludir o subestimar las exigencias de mejoramiento y las indagaciones y polémicas acerca de los caminos de renovación. Por el contrario, la proporcionada y oportuna inserción de estos temas —y su ventilación pública— fortalece el carácter activo y abierto de la autonomía universitaria, como así también la conciencia popular de que ella configura una adquisición histórica de valor nacional.

La necesidad de repensar los problemas de la educación nacional en su conjunto, no entra en conflicto con los estudios y proyectos referidos a determinadas ramas de la enseñanza, siempre que tales búsquedas no pierdan de vista el panorama total. En este sentido, el Plan Maggiolo puede también ser visto como una novedad interesante que se produce en el ámbito universitario. Por lo demás, no puede compartirse la concepción lineal que aconseja terminar la lucha contra el analfabetismo y por la extensión de la enseñanza primaria y media antes de esperar de la enseñanza superior soluciones a la crisis nacional. El carácter contradictorio del movimiento histórico se desentiende de tales esquemas y no sólo reclama la atención simultánea de los diversos niveles de enseñanza (sin perjuicio de prioridades y acentos según las circunstancias) sino que demuestra la acción recíproca de unos sobre todos y, particularmente en nuestra época, la importancia del desarrollo de la ciencia y la enseñanza a escala superior para el cambio y el progreso sociales, también para el mejoramiento de las primeras etapas de la educación. Esto no disminuye, por cierto, la tremenda gravedad de que en el Uruguay de hoy —a un siglo de la reforma vareliana— sólo el 60% de los niños que ingresan a la escuela completan el ciclo primario y sólo menos de la mitad de los jóvenes en edad liceal acceden a la enseñanza media. Pero únicamente esfuerzos concertados, con un amplio enfoque de política democrática de la educación, que supere las limitaciones sectoriales en beneficio de una visión totalizadora y dinámica, pueden empujar hacia el futuro, contra los factores de poder dominantes, la difícil lucha que supone defender, expandir y mejorar la enseñanza pública por el camino que lleva a la definitiva emancipación económica, política y cultural del país.

Montevideo, febrero de 1969.

- (1) OSCAR J. MAGGIOLO: *Plan de reestructuración de la Universidad*, Cuadernos Universitarios, Suplemento N° 1, C.E.D., Montevideo, julio 1967.
- (2) Véase, a propósito, RODNEY ARISMENDI: *Encuentros y desencuentros de la Universidad con la revolución*, Ediciones de la Revista "Estudios", Montevideo, 1968.
- (3) DARCY RIBEIRO: *La universidad latinoamericana*, Universidad de la República, Montevideo, 1928.
- (4) Acerca de estos problemas véase: P.N. FEDO-SIEIEV: *Dialéctica de la época contemporánea*

- (5) Véase, sobre estos puntos, ERNESTO GIUDICE: *Problemas ideológicos, científico-técnicos y filosóficos en la Universidad*, Ed. Fundamentos, Buenos Aires, 1959.
- (6) JOSE LLANUSA: En el año del esfuerzo decisivo profundizaremos en las tareas de la educación, "Granma", La Habana, 20-1-69.
- (7) P.C.F.: *Propositions pour une réforme démocratique de l'enseignement*, "L'Ecole et la nation" N° 156, París, febrero 1967.

¿coordinación para qué?

el ejemplo francés y nuestro sistema

CARLOS MOURIGAN

Plegar mejor la enseñanza a los regímenes dominantes en nuestro continente ha sido uno de los permanentes cuidados de los gobiernos, expresado en todos los congresos interamericanos de educación a nivel ministerial durante la última década. Los EE.UU. han fomentado esas iniciativas y han concurrido a ellas, además, con organizaciones aparentemente no-oficiales, tratando de embarcar a los educadores. Consigna de estos designios ha sido la coordinación de la educación, porque esta idea permitiría eludir el enfrentamiento directo con la tradición autonomista latinoamericana, y al mismo tiempo corresponde nominalmente a necesidades y efectivos reclamos de los sectores de la enseñanza.

Desde sus comienzos, el actual Ministerio de Cultura se ha encaminado en tal sentido, y a más de todo su desembozado intervencionismo, ha hecho activa propaganda invocando: el mandato constitucional del Art. 202: "La ley dispondrá la coordinación de la enseñanza", las iniciativas del frustrado desarrollismo de la CIDE, y el ejemplo de la reacción francesa ante Mayo. El interés del ejemplo francés, como caso típico de las nuevas tendencias, ilustrativo de los propósitos y planteos gubernistas, impone su consideración, a más de los motivos informativos de actualidad. La descripción de nuestro sistema educativo y su teoría administrativa, explicará la coherencia y real sentido de la prosopopeya ambigua y peligrosa del ofi-

"Siempre ha sido dogma indiscutible que todo lo que tiende a subordinar la Universidad a una inmediata dependencia del poder ejecutivo concurre eficazmente a su anulamiento y a su atraso".

Rector José Pedro Ramírez
en 1882

cialismo respecto a la coordinación y la autonomía, de más largo alcance que las balas que marcan la Universidad, y planeado para frustrar más vidas que las segadas inolvidablemente ya.

"La Sociedad bien vale la Universidad".

Thiers (al imponerle la ideología de la reacción).

Ya en los comienzos de la V República, el régimen de Ch. De Gaulle acentuó el clasismo de la educación: promoviendo una ley de subvención financiera a la enseñanza privada, e implantando, por un golpe de decreto, una reforma de la enseñanza (la de Berthoin). Respecto a esta el estudiantado mostró: que dejaba la enseñanza superior sobre las mismas bases clasistas del siglo XIX, que mantenía la enseñanza secundaria reservada a una "elite", y que la enseñanza primaria quedaba en ambigüedad tanto en sus fines como en sus contenidos. Se trataba de una iniciativa selecciónista, que además disponía la intervención privada poniendo los establecimientos de enseñanza superior en "estrecha relación con las actividades regionales o nacionales correspondientes a sus especialidades" (Art. 43º). La reforma Fouchet, que está en los motivos de Mayo, fue un golpe para instaurar el más tecnocrático clasismo, una selección malthusiana del estudiantado, y una discriminación ideológica neutralizadora de las ciencias y las letras.

De los varios intentos en este sentido, el más importante es el de la llamada "ley de orientación de la enseñanza superior" (L. 68-978 del 12/11/68). Tras Mayo, el gobierno francés se ha aplicado una vez más a la reorganización de la enseñanza superior, y si bien ha tenido que ceder en algunas de las intentonas de la reforma Fouchet, procura asegurar institucionalmente un amplio margen para la discrecionalidad no-democrática, en un sistema que la pliega a los intereses dominantes, a los que abre acceso directo en la gestión educativa, y orienta según las exigencias de los grupos en el poder.

LA INGERENCIA DEL EJECUTIVO

Este tiene un poder decisivo indiscutible sobre todos los órganos representativos de los sectores directamente interesados en la educación, como lo prueban las atribuciones que enumeraremos. **En lo organizativo**, puede suprimir institutos de las universidades, anteriores a la ley, así como crear nuevos, y asignar misiones a éstos y a los anteriores (Art. 3º). Puede por decreto vincular a la Universidad instituciones educacionales y/o científicas, conservando estas su autonomía financiera y su personería (Art. 5º). Puede por decreto disponer la gestión de servicios comunes a varias unidades de enseñanza e investigación (Art. 16º). Tiene en el rector un representante directo, facultado para actuar por delegados (Art. 10º). **En materia financiera**: sobre la base de la ley de finanzas, en la que ya se distinguen los fondos en sueldo de personal por categorías y en créditos de investigación científica y técnica, el Ministerio distribuye los cargos y una partida global de funcionamiento entre los establecimientos, pudiendo cambiar los criterios sustentados en los programas de éstos en base a "criterios nacionales", y lo mismo hace con las partidas de funcionamiento (Art. 27º). También propone la lista de la que los organismos de base han de elegir su Contador. A más del contralor a posteriori por el Tribunal de Cuentas, puede hacer verificaciones de las finanzas por intermedio de la Inspección General de Finanzas (Art. 29º). **En el funcionamiento**: por intermedio del rector como representante suyo, puede el Ministerio suspender los efectos de las deliberaciones de los órganos que rigen los establecimientos, si entiende que hay "razones graves" suficientes (Art. 10º). Si a juicio del Ministerio hay "dificultad grave" en el funcionamiento de los órganos dirigentes, o "falta de ejercicio de su responsabilidad", puede excepcionalmente tomar medidas conservatorias (Art. 18º). **En la actividad estudiantil**: si bien los presidentes de los organismos son responsables del orden interno de los recintos universitarios, tanto el orden como la actividad de información estudiantil en lo político, lo social y lo económico, son regulados por decreto del Consejo de Estado, a más de las limitaciones de los lugares de reunión y su uso (Art. 37º y 36º). Además está toda su ingerencia en combinación con la intervención privada.

LA INGERENCIA PRIVADA

La intervención del Ejecutivo se amplía y refuerza con apoyo del sector empresarial privado. Se crea el Consejo Nacional de la Enseñanza Superior y la Investigación. Presidido por el Ministro de Educación, lo integran representantes de las universidades, de los establecimientos de enseñanza superior e investigación independientes de ellas (con docentes y estudiantes en ambos casos), junto a personalidades exteriores representativas de "los grandes intereses nacionales" en un tercio del total, sien-

do el detalle de la composición fijado por decreto. Sus funciones son: preparar la planificación de la enseñanza superior y la investigación en relación con las metas de los organismos gubernamentales de planeamiento; opinar en materia de programas y pedidos de créditos de las universidades y establecimientos públicos afines; asesorar respecto a las medidas suspensivas de los rectores. Monopoliza la iniciativa en medidas de coordinación entre organismos de enseñanza, así como en lo relativo a diplomas y reglas comunes para la prosecución de estudios. Pasa a suplantar al Consejo de Enseñanza Superior (Art. 9º).

En cada región se instituye un Consejo Regional de la Enseñanza Superior y la Investigación, en los que hay representantes de los organismos de enseñanza (docentes y alumnos) y un tercio de representantes de "las colectividades locales y las actividades regionales". Su función también es contribuir a la previsión, la coordinación y programación de la enseñanza superior y la investigación, así como asesorar en los créditos solicitados por los entes de enseñanza y asegurar los vínculos con los organismos de desarrollo regional, y opinar sobre la elección de personas extra-universitarias en los consejos de las universidades (Art. 8º).

En los Consejos de las universidades y establecimientos afines, se establece la participación de personalidades exteriores a ellos, importantes por su competencia y papel en la actividad regional, en proporción de un tercio a un sexto del total de miembros (Art. 13º).

Es de recordar que ya al nivel de la preparación profesional de trabajadores altamente calificados y cuadros técnicos superiores, por ley del 3/12/66 se regulaba la adecuación de los establecimientos formativos a las necesidades empresariales y se daba en ellos ingerencia a las organizaciones corporativas locales.

EL CONTROL PEDAGOGICO

Este resulta evidente cuando se piensa que, si bien los propios organismos determinan sus actividades docentes y de investigación, deben hacerlo según la ocasional concreción de los fines del gobierno, según lo establezca la ley; y ya en esos organismos de base hay participación privada y del rector o sus delegados como representantes del Ejecutivo. Además, los programas y lineamientos fundamentales de enseñanza e investigación tienen que pasar por el filtro de los Consejos Regionales y del Nacional, en los que vuelven a gravitar el Ejecutivo y las empresas privadas. A más de esto, los estudios que lleven a diplomas nacionales están sujetos a normas especiales del Ministerio (Art. 19º y 20º).

La discriminación ideológica no por encubierta deja de ser obvia. Si bien se asegura a docentes e investigadores plena independencia y libertad de expresión en sus funciones (Art. 34º), y se afirma que enseñanza e investigación implican objetividad y tolerancia de opiniones (Art. 35º), y también se reconoce a

los estudiantes libertad de información respecto a los problemas políticos, económicos y sociales (Art. 36º); es un hecho, según lo anterior, el intento de plegar el sistema a la empresa desarrollista del gobierno y las actividades privadas, y este es dado como la objetividad misma y puesto como fin de la educación. Luego, lo que contravenga esto, por más objetivo que sea, será condenado como propaganda ilegal.

Cuando la propia objetividad científica prueba contra los designios nacionales, como llaman el gobierno y la clase dominante a sus propios particulares propósitos, y cuando la ciencia encamina a la acción, se le puede sujetar aduciendo que hace propaganda (Art. 35º). El intento neutralizador está en los fines de la educación, fijados por la ley, según los cuales han de hacerse los planes de enseñanza. Estos son fijados (Art. 1º) con generalidades vagas de intención bien precisa. Tras señalar la misión fundamental de elaborar el conocimiento, transmitirlo y formar a los hombres, se señala la obligación de corresponder a las necesidades de la nación, entendiendo esto como la tarea de suministrar cuadros para el desarrollo socio-económico de cada región, conformándose a la evolución democrática que requiere la revolución industrial y técnica, para lo cual se preparan mecanismos de coordinación con los organismos administrativos de planeamiento, y todos estos altos fines son los definidos por el ejecutivo y las empresas a las que corresponden. La democracia invocada es la que nació de un golpe de estado y se reafirmó por una reforma constitucional que aseguró la menor participación posible de los sectores obreros y de la juventud, y redujo al mínimo el papel de los órganos relativamente representativos, apuntalando el corporativismo.

Concluye la ley con un conjunto de disposiciones transitorias enfiladas a frenar los agrupamientos de fuerzas posteriores a Mayo y preparar el seleccionismo electoral para los futuros organismos.

Este sistema, que apunta a establecer una influencia decisiva del Ejecutivo en la enseñanza superior, ya que las facultades del CNESR son en fin de cuentas de asesoramiento del Ministerio, poniendo en sus manos la organización, las finanzas, el fucionamiento, la orientación pedagógica, la actividad estudiantil, es presentado por el ministro Edgar Faure como consagrando la autonomía en lo administrativo, lo pedagógico y lo financiero. A pretexto de limitar razonablemente los extremos de anarquía, se reconoce que se ha introducido un cierto control. Bajo el lema de la participación se apunta contra las organizaciones progresistas de docentes y estudiantes, se ensaya mantener el seleccionismo. Con la consigna de co-gestión se trata de privar de posiciones a los mismos e introducir las empresas privadas y ocasionalmente, el amarillismo sindical.

Jacques Trorial, expresando los puntos de vista del gobierno, ha expuesto (ver "Université

Moderne" Nº 17) que en la ley, la vinculación a la industria es planteada ambiguamente para esquivar las resistencias que ella provoca en los medios universitarios. También ha revelado que esa ley es parte de un conjunto de iniciativas dirigidas a acentuar el seleccionismo al final de secundaria y sacar de ella cuadros para la actividad estatal, y lo mismo respecto a la enseñanza técnica; que eso es el primer paso para leyes sobre las demás etapas de la enseñanza. Y mientras el gobierno concluyó el año trabajando en torcer la enseñanza técnica, oficiosos servidores suyos lo hicieron tratando de reflotar la reforma Peyrefitte para secundaria, que es de confeso autoritarismo.

Si bien el gobierno se jacta de que desde 1952 a 1958 ha reducido en un 21 % del total del presupuesto lo destinado a armamentos, y ha aumentado en un 10 por ciento lo destinado a educación, hasta docentes de derecha han señalado que a nivel de la enseñanza superior los recursos están en un 50 % por debajo del mínimo necesario. Para enfrentar esto, tanto los medios de gobierno como los de negocios se han pronunciado por el seleccionismo. Con los recursos destinados y el seleccionismo que se pretende aplicar, en el plazo de un quinquenio, la Universidad no suministrará ni la cuarta parte de los técnicos que podría absorber la producción. También la escasez de recursos hará imposible la aplicación de métodos pedagógicos adecuados, por falta de cuadros docentes y medios materiales. Entonces resulta evidente que lo que se busca es la intervención sin más, del Ejecutivo.

"...y para la historia hipotética de los gobiernos es para el hombre siempre una lección instructiva".

Rousseau

Por eso, desnudado ya en su esencia reaccionaria el ejemplo que se nos propone, henos en la emergencia de ver:

La Organización de Nuestras Instituciones Educativas

A nivel de las normas legales que en lo bueno son siempre hipotéticas y en lo malo son de aplicación estricta, los principios jurídicos de nuestro sistema son: la libertad de enseñanza, oficialmente controlada en punto a la higiene, la moralidad e idoneidad y la no propaganda de la violencia; la obligatoriedad a nivel primario y medio, sin sanción por su imposible cumplimiento; la laicidad y gratuitad del aparato público.

El servicio de enseñanza es prestado en el Uruguay, en forma dominante, por el sector público, aunque es de mucho peso el sector privado. Este último actúa en los niveles primario y medio principalmente, volcándose actualmente el sector confesional católico de preferencia al nivel medio; está en manos, ya de colectividades extranjeras estrechamente vincu-

ladas a sus representaciones diplomáticas, ya a cargo de entidades religiosas, ya de particulares locales. Se beneficia con exenciones impositivas, y ciertas entidades religiosas tienen subvenciones cuantiosas por convenios con organismos estatales, que más de una vez han sido denunciados, por incumplimiento por parte de las instituciones privadas y también por innecesarios (caso Consejo del Niño).

En el sector público hay que distinguir: por una parte, varias entidades educativas dependientes directamente del Poder Ejecutivo a través de varios Ministerios, como Cultura, Defensa Nacional, Salud Pública, e Interior, junto con instituciones de investigación (Ganadería y Agricultura, Industrias, y varios Entes Autónomos) necesarias para el completamiento de la educación técnica; y por otra parte el servicio prestado por medio de organismos que están, con peculiaridades, dentro del régimen de Entes Autónomos, y que son Enseñanza Primaria y Normal, Enseñanza Secundaria, Universidad del Trabajo, Universidad de la República. Estos últimos, periódicamente, en forma ocasional, pero cada vez más frecuente, realizan cursos combinados entre el Ejecutivo y las agencias internacionales del imperialismo (OEA, BID, ALPRO, etc.).

Este cuadro de hechos obvios lo hacemos porque al plantearse generalmente los problemas de la enseñanza, sólo suele hacerse referencia al sector público de Entes Autónomos, quedando el resto en la sombra, más por interés que por olvido. No conviene al Ejecutivo que se planteen los problemas de la preparación cultural general o ideológica de los cuadros militares, por ejemplo, o que se ventilen las investigaciones que por encargo extranjero se hacen en dependencias ministeriales, para poner otro caso. O que se discuta el tipo de difusión cultural que se hace por la vía de organismos municipales.

Los entes autónomos de enseñanza son personas públicas estatales, que tienen a su cargo el servicio de la misma con carácter nacional, y están regidas por sendos Consejos Directivos autónomos, disponiendo de plenos poderes de administración, que actúan con autonomía, bajo cierto contralor de las autoridades gubernamentales, según los cometidos específicos y en las condiciones establecidas en las leyes respectivas, las que son aprobadas según mayorías especiales para su creación y supresión, y por mayoría absoluta para la elección de los Consejos y la asignación de nuevos cometidos y atribuciones.

La Constitución, que establece los rasgos apuntados, da a los entes autónomos de enseñanza un carácter especial dentro del régimen general de los organismos de su tipo. Si bien puede ser que en forma accidental y sin más significación que la verbal se dijera en la Constitución de 1934 que los entes autónomos de carácter industrial y comercial están "administrados" por directorios, y los de enseñanza están "regidos" por directorios, (opinión de Sayagués), la persistencia de esta distinción

en las tres constituciones siguientes, agregado a que el concepto de administrar tiene un sentido jurídico preciso, y el de regir una acepción común más amplia y elástica, conforme a la flexibilidad que requiere la dirección de los entes de enseñanza y a nuestra tradición autonómica, la ley constitucional daría más amplias y elásticas atribuciones a los consejos respectivos.

A más de los cometidos que a los entes de enseñanza asignan las leyes atingentes a sus servicios, constitucionalmente se consagra la obligación de recurrir a su asesoramiento y consulta para las leyes que a ellos se refieran, la facultad de elaborar sus propios estatutos para sus funcionarios atendiendo a los preceptos generales pero son cuidado de la especificidad de sus servicios, la facultad de elaborar proyectos presupuestales, y ejercer funciones de contralor de la enseñanza. Por lo demás, entran dentro del régimen general de los Entes Autónomos para la administración patrimonial, rendiciones de cuentas, revocaciones, inhibiciones, y destitución de directivos. Pero para estas últimas es necesario el pronunciamiento del Senado en 60 días, no pudiendo el Ejecutivo proceder al previo reemplazo mientras no obtiene la venia, como es el caso para los demás Entes. Expresamente, también están libres de la facultad del Ejecutivo de hacer observaciones a sus actos o suspenderlos cuando los considere inconvenientes o ilegales, lo que sí puede de hacer con los demás Entes. Una zona ambigua de los textos constitucionales, aparte del inciso relativo a la coordinación de la enseñanza, es la relación de los estatutos de los funcionarios con lo que se disponga por vía del Servicio Civil de Administración Central, Entes Autónomos y Servicios Descentralizados.

Según las leyes de cada organismo de enseñanza, el ente de Enseñanza Primaria tiene una dirección netamente política, sujeta enteramente al arbitrio del Ejecutivo por vía partidaria, con la condición, prácticamente secundaria y desvirtuada, de que la mayoría de los directivos designados sean maestros.

En la Universidad del Trabajo, entre los miembros designados directamente por el Ejecutivo y los nombrados por los organismos en los que el P. Ejecutivo predomina, más los provenientes de organismos patronales, la clase dominante tiene asegurada la dirección. En la Enseñanza Secundaria, si bien no predomina el Ejecutivo, éste puede obstar decisivamente a su constitución (como ahora lo vemos) a través de la mediación partidaria política para la venia de orden. En la Universidad de la República la ingerencia del Ejecutivo es exterior y nula en lo interno. A medida que pasamos de los niveles elementales a los superiores, crece la autonomía. Las diferencias vienen del momento en que se establecieron las reglamentaciones respectivas y de la correlación de fuerzas en ellos, a más de lo que luego se explicará.

A lo largo de las sucesivas cartas constitucionales ha habido una lucha en la que se par-

tió de una amplia ingerencia del Ejecutivo, hasta llegar a la matizada situación actual, en una puja en la que si bien éste tuvo que ir reconociendo la autonomía ante las gestiones y luchas del estudiantado y los docentes, reiteradamente intentó su retaceo, ya por las normas constitucionales, que como la del 1918 intentaban tratar a los entes de enseñanza como a todos los demás, o la del 1952 en la que se intentaba volver a dar al Ejecutivo la facultad de observación y revocación del Art. 197º de la actual (entonces Art. 199º), ora por las leyes respectivas, como en los planteos para ley orgánica de 1880, 1908, 1934 y 1953, o bien por influencias políticas directas por entremedio de las disposiciones, como para Secundaria y Primaria en el 1935, 1942 y hoy día.

El sector del sistema educativo organizado en entes autónomos, que es desvelo del gobierno en sus constantes afanes de total dominio, padece una ingerencia creciente de todo el sistema capitalista que es reforzada con un aparato teórico.

"Y cuanto mayor importancia tiene en la instrucción la administración, tanto menos libre es del capital y su política".

Lenin
(Conferencia a los Educadores
3/XI/1920)

Ampliación de Cometidos Estatales.

Suelen los apologetas de nuestro régimen exponer, partiendo del supuesto de que el Estado es una institución que está por encima de las clases en pugna, que los Entes Autónomos y Servicios Descentralizados habrían surgido como las formas nuevas de la administración pública en la ampliación de los cometidos estatales por su actividad empresista, intervencionista, planificadora, que supera al irrealizado liberalismo. Este dirigismo estatal apuntaría a la seguridad social, y a un justo uso de los recursos, garantizando niveles de alimentación, vivienda, salubridad y educación a todos, promoviendo el desarrollo, principalmente al nivel de la infraestructura de la economía.

Los múltiples y diversos cometidos que el Estado así habría adquirido, regulando las presiones de los encontrados centros sociales de poder, imponen la adaptación de la administración a funciones que requieren una estabilidad superior a las variaciones del cambio político, y un alto grado de especialización y competencia nudamente técnica, así como una relativa delegación de poder para la necesaria agilidad operativa. Por otra parte, la nueva concepción de la democracia supondría la participación mayor de los intereses sociales, funcionalmente agrupados, en la gestión directa de la administración, equilibrándose en ella y dándole carácter corporativo; todo esto en unidad de acción con el ordenamiento político.

Uno de los cometidos nuevos sería la con-

certación de la educación y la investigación, ya que el avance tecnológico y el desarrollo industrial habrían puesto en primer plano la importancia de las mismas para el desarrollo económico, a más de su obvia importancia para la promoción del hombre en ese Estado de Bienestar; para ello se trazan modos de administración específicos que las incorporen al sistema.

Esta versión del Estado como interventor que equilibra y planifica, en un doble juego de concertación y desconcentración, no es más que una tergiversación falaz y engañosa de los procesos propios del capitalismo monopolista de Estado. El incremento de la administración y su estabilidad por debajo de los cambios políticos, así como la delegación de poder en ella, y la colaboración en la misma de organismos privados, corresponde a la unificación, por encima de los partidos de la clase dominante, de esa misma clase que entra a ocuparse directamente de sus negocios por medio del aparato público, eludiendo todos los inconvenientes de la representatividad del sistema democrático burgués, según las enseñanzas jurídicas del fascismo.

Los monopolios de los grandes centros capitalistas, en sus conflictos entre sí y con el capital no monopolizado, así como en su enfrentamiento a la mayoría de la población trabajadora, desde la agudización de la crisis general del sistema, pasaron a ejercer su dictadura de clase en nueva forma. La extensión de los cometidos estatales se dio por la penetración omnívora de los monopolios en todos los aspectos de la vida social, por medio del poder político primero, convertido más directamente en su provecho, haciéndolo rebasar del control de las relaciones de trabajo y comercialización al control total por todos los medios, y no ya solamente por la provisión de la fuerza, la garantía de la propiedad, el proteccionismo y la expansión territorial como hasta entonces. El nuevo papel de la administración correspondió a las exigencias de eficiencia de los monopolios para su beneficio.

El intervencionismo estatal comenzó por mecanismos que redistribuyeron el peso de la crisis sobre la mayoría de la población y favorecieron la concentración; luego se empleó el aparato estatal y las finanzas públicas para la realización de las más onerosas obras de infraestructura, seguridad social y control laboral. Entre las dos guerras (pero más en la segunda), con el desarrollo técnico y al tomar el capitalismo plenamente la forma de monopolista de Estado, los dirigentes capitalistas cobraron conciencia de la importancia y necesidad de la investigación científica y de la formación de cuadros instruidos para la producción, y procuraron desarrollar la educación según sus normas de beneficio. A esto se agregó el inferiorizante negocio de la cultura de masa, como modo de amortiguar los efectos generales de la educación y canalizarlos, al tiempo que se obtenían nuevas ganancias.

El capitalismo, en sus centros, en el siglo

XIX, capacitó relativamente mano de obra elemental, pero principalmente atendió a los cuadros medios y superiores; recién en el último cuarto de siglo usó al Estado para coordinar establemente y subvenir a la educación básica según las necesidades industriales, en forma amplia. La enseñanza primaria, que requirió una implantación de nuevas instituciones y que tenía mayor alcance popular, ha sido la que tuvo más bajo su dependencia, la que dispuso de menos autonomía. La enseñanza media y superior, a la que sólo accedían las clases dirigentes, requirió menos control y retuvo la relativa autonomía hasta que la crisis comenzó a modificar la estructura de las capas medias. La formación de nuevas capas medias, los requerimientos de cuadros de nuevo tipo para la actividad industrial, y las ampliadas exigencias burocráticas de la administración, llevaron al incremento de la enseñanza media y a su control estatal. La adecuación del servicio estatal a los institutos privados anteriores, los modos de colaborar con éstos, y el nivel del vínculo (municipal o central) más la tradición de cada país, llevó a muy diversas formas de autonomía con muy diferente sentido.

En el régimen capitalista de democracia burguesa, hasta cerca de los años 1930, el Estado admitió una relativa independencia de los procesos culturales, asegurando constitucional y nominalmente el libre desarrollo de ciencias y artes, cuyo aparato estaba en poder de las clases dominantes, su alcance no afectaba su dominio, y su desarrollo se entendía como suficiente. A más de lo dicho sobre las necesidades de la técnica capitalista en el período posterior, por necesidades también de un selecciónismo (en última instancia empresarial), a causa y por los efectos de la extensión de la educación realizada, el Estado pasó a una mayor intervención. Esta se incrementó por un doble fin: no sólo adecuar el proceso cultural a las exigencias de clase en lo económico, sino también imponer la aceptación de los valores de la clase dominante, asegurando su dominio; y se pasó a plantear una política educativa para los países dependientes a fin de captar cuadros dirigentes de la administración y la producción. Esta imposición requería la intervención, ya que: a los sectores intelectuales se hacían obvias las deformaciones y contradicciones que en la cultura imponía el capitalismo imperialista, sesgando las ciencias y neutralizando las artes; además, la masa de la población, aún con una educación limitada, adquiría mayor conciencia social de su situación, en medio de una lucha de clases que se radicaba, ganando posiciones el marxismo, al tiempo que se agravaba la reacción. Ocurre así que al tiempo que la clase dominante trata de forzar dictatorialmente sus posiciones en la educación, las clases populares exigen la democratización mayor de los procesos educacionales que la burguesía iniciara, según sus propios intereses, enfrentando desde sus bases las deformaciones capitalistas del proceso cul-

tural, para lo cual la autonomía de los organismos es condición importante, reconocida la necesidad del servicio estatal.

En nuestro país el estatismo comenzó a tomar perfiles propios bien marcados en la segunda década del siglo actual. Fue ensayado inicialmente por un sector de nuestra burguesía como una política dirigida a la modernización del país por la implantación de servicios básicos para su activación económica, para la cual se dispusieron entes autónomos. También se aplicó esa obra de servicios como instrumento para una redistribución de ingresos que conciliara la polarización de las clases sociales. Por él, en la práctica, se unificó al país en las infraestructuras económicas y se allanó el camino a inversiones colonizadoras de nuevo tipo. La administración, ya con alcance nacional, estabilizada, permitió un mejor dominio clasista. Paulatinamente esa estatización pasó a ser empleada por los monopolios extranjeros y la oligarquía vernácula en beneficio de sus empresas privadas, ya de un grupo, ya de otro, y después se la empleó como mecanismo de inversión directa, sacándole su primitiva segunda intención de compensadora social. Finalmente, la emplearon como medio de supeditación de la política económica del país, pasando ahora a su desmantelamiento en materia financiera y comercial, dejando solamente en ella los servicios menos redituables en el corto plazo.

En educación, el intervencionismo estatal data del período anterior, especialmente del último cuarto del siglo pasado. En la colonia, la clase dominante, por medio de las organizaciones religiosas impartía una instrucción, con el apoyo financiero de los ayuntamientos y particulares, que, aparte del adoctrinamiento y barniz para las clases superiores, difundía al nivel de los estudios medios sólo rudimentos de una preparación para el trabajo y un plegamiento moral al orden establecido. En la época artiguista, sobre ese sistema, se apuntó a la intervención estatal para la extensión de la educación, reconociendo la enseñanza privada, imponiendo en ambas la afirmación republicana democrática, y la intención final de promover la educación como necesaria al perfeccionamiento del régimen político. En el lapso siguiente, la educación siguió siendo una preparación de cuadros dirigentes de los negocios y administración de la clase dominante, y una elemental preparación de alfabetización para capas medias, con una intervención estatal de inoperante control burocrático. Con la reforma de fines del siglo, la intervención estatal, realizada por un régimen que por la violencia implantaba una paz conveniente a los propósitos de la clase dominante, se procuraba por parte del gobierno una capacitación conveniente a los fines de ella, pero se daba entrada a un sistema de educación que superaba a clase dirigente y Estado en sus principios, fines y prácticas. Lo específico y técnico de la educación superaba las posibilidades de los cuadros de que disponía el gobierno, y ello

determinaba una relativa autonomía, con grados diversos en el sistema, aunque en éste el gobierno seguía tomando medidas discrecionales de intervención y persecución a todos los niveles. Fue obra de los propios sectores de la enseñanza, sobre la base de los requerimientos técnicos y los intereses propios de la cultura, concebidos en relación con los principios democráticos de la ideología burguesa, la promoción de la autonomía. En las primeras décadas del siglo actual, la promoción de la enseñanza media, según las necesidades de la actividad estatal que apuntamos, y de la privada, más los resultados del proceso de urbanización, llevaron a una extensión de la enseñanza media que requirió una reorganización administrativa, que, para mayor eficiencia se realizó por una autonomía amplia, coincidiendo objetivamente los intereses de los sectores que accedían a ella y los del gobierno. Entonces también, en el nivel superior, múltiples actividades de investigación y aplicación científica se crearon en la órbita de la administración central y de los entes autónomos y servicios descentralizados, parte muy importante de nuestra cultura que ha quedado en manos de los delegados de la clase dominante. Desde fines del siglo pasado hasta el presente, la política del gobierno hacia la enseñanza superior ha sido de intentos reiterados, de variada efectividad, por someter a sí todo el sistema educacional. Como finalmente los universitarios lograron con el apoyo obrero y popular un sistema de autonomía efectiva en aspectos principales, es a ese sector en particular que se aplica el gobierno con más saña.

Hoy, al revés de los tiempos de Artigas y Varela, el desarrollo de la educación apunta a la superación del sistema democrático republicano. O lo que es lo mismo, como entonces lleva a la profundización de la democracia por lo que entra en antagonismo con el despotismo. De aquí el intento de neutralizarla con estrecho sentido tecnicista, como quiere el imperialismo.

"Las dictaduras modernas dan al espíritu un trato que implica su consideración como mera función de la política. Se proponen forjar una solidaridad política mediante la creación de una uniformidad espiritual de actos de coacción directa, y, con ello, una pretendida nueva cultura".

Hermann Heller
"Teoría del Estado".

En los centros capitalistas, junto a sofocar a las capas medias y a la intelectualidad avanzada, se busca su esterilización tecnocrática según las normas de beneficio empresarial. Aquí, la profundización de la crisis en la que se ha agravado la situación de la clase obrera y las capas medias, por una política cada vez más agudizadora de la lucha de clases, hace

que el gobierno, en los niveles de la formación de los cuadros docentes de primaria y secundaria y en los propios organismos de Secundaria y la Universidad, por la autonomía de que disponen, se vea obstaculizado para imponer sus fines contrarios a la cultura. Esas cesidios de cuadros para un desarrollo real posiciones importan al gobierno, no por una nega su política frustra, sino porque son para él zonas de conflicto y de irradiación esclarecedora. Lo son a nivel ideológico, en cuanto lo enfrentan en base a los ideales democráticos burgueses que ha depuesto, y en pro de una cultura efectiva que lo haría peligrar más y que le es imposible proveer. Lo son al nivel de la práctica, en cuanto allí se manifiesta la oclusión de las perspectivas de cambio social o mantenimiento de nivel para las capas medias. Lo son porque en el momento en que decaen los lineamientos democráticos burgueses en punto a educación, el pueblo los ha asumido y exige su avance.

No son sino las cuestiones relativas al control gubernamental de los organismos de enseñanza pública más autónomos, las que agita el gobierno al plantear la coordinación de la enseñanza. Las relativas al sector privado, las que tienen que ver con los institutos de investigación y aplicación centralizados quedan al margen. Los propios organismos desarrollistas que recomendaron la coordinación y un Consejo al efecto, la encaraban preservando la autonomía y en base a planteos (equivocados o no) de las necesidades técnicas del servicio. El Ministerio en cambio, coherente con todos los ataques a la enseñanza del año, sólo se interesa por aspectos administrativos ya que no le alcanza con la exterior supeditación financiera sobre la enseñanza Secundaria y Superior y busca la intervención directa y permanente. Propone al efecto una organización en la que la participación del Ejecutivo sea reforzada con organizaciones patronales y amarillas, de modo corporativo. Se pretexts ajustar la enseñanza a las necesidades del país, pero ésta debe venir no por el "dictat" despótico según intereses políticos privados de momento, sino del propio planteo en los organismos de la cultura conforme al desarrollo de ésta y a la apreciación objetiva por ellos de las necesidades nacionales.

Dejar la autonomía como simple margen para el cumplimiento de directivas implantadas desde arriba, según lo requieran muy particulares problemas pedagógicos, es una supresión de esenciales mecanismos democráticos en el ejercicio mismo de la educación, según los modelos de la organización burocrática y empresarial, cosa que Dewey señalara como uno de los modos actuales más sencillos de conciliar la democracia como comportamiento total, como uno de los más eficaces medios de erradicar la mentalidad democrática. Múltiples y secretos son los caminos de preparación para la tiranía.

secundaria

reforma del 63

WASHINGTON LOCKHART
MARIO ALVAREZ

ALGUNAS PERSPECTIVAS Y PROBLEMAS

La Reforma de Enseñanza Secundaria, tal como se concibió y se aplica desde el 63, no puede ser considerada sino en función de las imposibilidades y dependencias contra las cuales debió y debe todavía abrirse paso. Es así difícil hablar de lo que es y lo que obtuvo, pues —para decirlo pronto— ni es lo que se pensó, ni tiene por lo tanto mucho sentido hablar de "evaluaciones", cuando los "resultados" —que en toda labor educativa son esencialmente imponderables y a considerarse muy a largo plazo— provienen en alto porcentaje de causas ajenas tanto a la intención de los proyectistas como a la de los ejecutores. En realidad, y además de principios y propósitos más o menos abstractos, se partió de un esquema semi-vacío, esquema que fue llenándose muy a la uruguaya de primero a sexto año a medida que los plazos se cumplían, sabiéndose en cada etapa muy poco de las que vendrían después. Y la aplicación fue

des que, no creemos hayan escapado a las previsiones de los planificadores. Tarea irrelevante sería discutir ahora si la reforma debió hacerse de otro modo, o si —como opina el sector más recalcitrante del profesorado— no debió hacerse de ninguno, por lo menos entonces. De cualquier modo, creemos por nuestra parte que nada justificaría desperdiciar la experiencia hecha, en atención fundamentalmente a lo mucho de positivo que ella encierra, dejando sólo a título de respetable nostalgia la convicción de muchos de que hubiera sido mejor partir desde otras bases. Trataré aquí de resumir algunas consideraciones al respecto, luego de cinco años de colaborar personalmente en la aplicación del plan en el **Instituto José M. Campos** de Mercedes.

PERTINENCIA DE LA REFORMA

Una primera reflexión que no puede dejar de hacerse, es la de que no es posible concebir una

auténtica reforma educacional sino como parte y consecuencia de una reforma que abarque toda la organización político-social del país. En el nuestro esa relación resulta en este momento particularmente estricta, sumidos como estamos en renovadas aprensiones acerca de la posibilidad de llevar adelante una reforma que en último término propenda, como no puede ser de otra manera, a la liberación del hombre. Nos sentimos en efecto directamente aludidos por las dudas que expresa Dewey: "¿Se debe permitir la crítica del orden social existente? ¿En qué forma, si se permite? ¿Se puede educar realmente a los alumnos para que participen efectivamente en la vida social si se excluyen los temas polémicos?" Preguntas a las que corresponde agregar por nuestra parte: ¿Soslayó la actual reforma ese cuestionamiento? ¿No fue, como muy atendiblemente se dijo en la Asamblea Nacional de Profesores, sino una válvula de escape, una maniobra destinada a distraernos de la reforma necesaria? ¿No resulta sintomático, en ese sentido, que en los programas de Educación Social se haya llegado a establecer como "actitudes y hábitos de conducta recomendables", "orden, cortesía, modestia y moderación", con la muy aparente intención de sofocar de raíz todo espíritu crítico contra el desorden establecido? A esta altura, pese a todo, y aún admitiendo la necesidad previa o simultánea de una reforma general de estructuras se puede desde ya afirmar que el Plan 63 permite, tanto por su flexibilidad en muchos de sus aspectos, como por la misma inconcreción de sus principios rectores, la realización de una labor libre de restricciones demasiado ominosas (al menos mientras E. Secundaria goce de la necesaria autonomía). No dejamos empero de reconocer imposibilidades que desalientan algunas de las tareas que el nuevo plan considera básicas, tales como la de descubrir y cultivar vocaciones que sabemos condenadas sin apelación a frustrarse en una sociedad cuyas perspectivas ocupacionales aparecen bloqueadas y unilateralizadas. Pero tales restricciones no nos obligan a rebajar la dignidad de la tarea educativa, resignándonos a fabricar dóciles elencos para una burocracia despersonalizadora; nos queda en efecto la opción de cultivar la iniciativa creadora del alumno, como llave maestra que lo capacitará para sobreponerse a cualquier situación que pueda presentársele. Y no poner tanto el acento en

una vocación individual que, tal como también se señala, resulta casi siempre incompatible con la mentalidad integrada al grupo que habrá de ser el signo del mañana. Lo que cada uno sea, lo será, no por la satisfacción de sendas predestinaciones personales, sino a través de una participación consciente en la labor común que se vaya estableciendo a partir de sus verdaderos intereses, puestos recién entonces en evidencia.

En lo que respecta a la denunciada influencia predominante del pragmatismo pedagógico deweyano regido por "un criterio individualista de supuestos impulsos naturales del alumno", aunque evidente en el plan actual, no creemos que conduzca fatalmente al fomento de "fines egoístas" ni al mantenimiento acrítico de las actuales estructuras. No está demás, sin embargo, tener presente esa advertencia. Compete por lo tanto al educador —y el Plan 63 lo permite con indiscutible holgura— realizar su trabajo con la mira puesta en la dinámica del cambio social que el tiempo presente está exigiendo, en bien de esa moral comunitaria que habrá de posibilitar la manifestación cabal de lo que cada uno es, depurado de todo espíritu meramente competitivo.

En este problema, aunque el antidesarrollismo tiene mucho que decir, nada puede inducirnos a sacrificar la generación que adviene haciéndole cargar así las culpas de la que se va. Por tal razón, ya que aún no se avizora una reforma general de estructuras, debemos aplicarnos al menos a planificar una reforma que unifique la situación educativa nacional, y en donde el alumno deje de ser tratado como una encomienda que es pasada sin abrir de un ente al otro, cada uno con un gobierno y una orientación independientes. Se han tendido ya algunos frágiles puentes, siendo el más promisor la reciente planificación del segundo ciclo con intervención decisiva de la Universidad. Pero debe llegarse de una buena vez a una ordenación general, para la cual el Plan Maggioli y las recomendaciones de la CIDE proporcionan una base estimable. La escisión Secundaria-Universidad del Trabajo, entre otras, es hoy un indisculpable anacronismo; el alumno se ve obligado a los doce años a un dilema tajante, y le resulta luego muy difícil corregir su opción, determinada las más de las veces por prejuicios intelectualistas o de estimación social. Es evidente que todos los alumnos deben participar en principio en una tarea cultural común, dentro de la cual se podrá ir estableciendo gradualmente una diferenciación que no implique el actual menoscabo inferiorizante infligido a la ocupación manual.

NECESIDAD DE COHERENCIA

Si, puestos a rever los hechos, queremos evitar las incongruencias observables en los actuales programas de Secundaria, es necesario de toda evidencia que se empiece por concentrar las máximas atribuciones en una sola comisión, facultada para establecer un desarrollo

programático con sentido coherente, más atento a los contenidos que a sus rótulos, y no proceder como hasta ahora, decretando un molde vacío de asignatura, a tantas horas cada una, y dejando después que en cada asignatura, comisiones independientes (compuestas a veces de una o dos personas, y en algún caso, según confesión personal, elaborando el programa en veinticuatro horas) trabajen cada una por su cuenta, en total desconocimiento, —cuando no desentendimiento— mutuo. Y para después pedirles a los profesores que coordinen una tarea que ya venía condenada por ese divorcio inaugural, lo que condujo en la práctica docente a intentos artificiales y a veces penosos de intercomunicar sectores tan inapelablemente desconnectados. Así, mientras en Educación Social, en el primer nivel, los programas van abarcando sucesivamente el liceo, la comunidad, y en tercer año la nación, en Historia se sigue en cambio un orden cronológico, y en Geografía otro que agrega nuevas ocasiones de incongruencias. A los profesores de esas tres asignaturas se les asigna después la menuda tarea de coordinar sus enseñanzas. Caso peor aún es el de Plástica, Música y Taller de Manualidades, cuyos profesores deben cumplir una tarea coordinada propicia a las más extravagantes arbitrariedades.

La coherencia, en una palabra, debe preceder, en la concepción de los proyectistas (El Plan Estable proporciona un buen ejemplo) a la disseminación de asignaturas. Incluyendo un margen de flexibilidad que permita ir satisfaciendo los eventuales intereses del alumno. Y estableciendo una jerarquía de importancias dentro de cada unidad o núcleo temático, con lo que se orienta a priori la tarea forzadamente selectiva de aquellos profesores a quienes siempre les falta tiempo "para cumplir con el programa". La planificación debe hacerse de modo que resulte implícita la idea de que lo importante no es tratar todos los temas, sino recurrir a ellos con todas las variaciones impuestas por el desarrollo del curso, en atención a su valor de ocasional estímulo para la labor del estudiante.

EL PROFESOR

Esta última apreciación, así como otras muchas, obliga ya a formular una necesidad que priva sobre todas las demás: la de un profesorado idóneo y consciente de la gravedad de su misión, y al cual por lo tanto se le puedan conceder las recomendables libertades que señalo en el párrafo anterior. Hay mucho que hacer todavía a ese respecto. El Instituto Artigas no satisface sino una parte mínima de las necesidades de Montevideo, y prácticamente ninguna de las del interior. De cien profesores del Instituto José M. Campos, hay sólo tres que hicieron allí estudios, y no en función precisamente del Plan 63. Se debe ir a una inmediata y efectiva mejora del profesorado. La solución no puede ser, como hasta ahora, preparar pocos aunque presumiblemente muy buenos profesores, sino muchos tan buenos como se pueda ahora.

El ingreso generalizado por concurso determinó un ascenso poco sensible de nivel. Se requiere, en el interior, un sistema de cursos zonales intensivos a fin de mejorar lo que ya hay, procurar una asistencia integral y continuada al profesor ya en ejercicio, sistemas renovados de agregaturas, etc. En el Instituto a mi cargo, el Plan 63 debe aplicarse con un profesorado cuyo número aumenta a ritmo acelerado; el 50 % tiene menos de cinco años de actuación, y entre ellos el 20 % ingresó en los dos últimos años. Es necesario acompañarse a tal velocidad. Y hacerlo con agilidad y practicismo.

SOBRE "ENCICLOPEDISMO" Y ENSEÑANZA "LIBRESCA"

El "enciclopedismo" (mal bastante real de los programas del 41) y la "enseñanza libresca" o "intelectualista" (mal bastante irreal, salvo en manos de algún mal profesor), fueron dos cabezas de turco predilectas para los autores del plan actual. El enciclopedismo reapareció sin embargo con más ímpetu que nunca en los profusos programas de las doce asignaturas de cuarto y quinto año. En cuanto al abuso del libro, fue sustituido en un comienzo por el abuso de no querer usarlo para nada, cayendo de paso en los más perniciosos espejismos del método activo, sobre la base de una confianza irrestricta en la capacidad de autodescubrimiento del alumno. El profesor-observador, guía prudente y orientador ocasional, es en efecto un ideal que requiere casi inhallables condiciones de tacto, sentido de la oportunidad y conocimiento sicológico. El resultado casi general es entonces un aflojamiento de la tensión necesaria, de la exigencia asumida por el alumno, sin la cual la enseñanza se infantiliza y decae en una agradable nadería. El uso indiscriminado del material audiovisual y estímulos exteriores a base de halagos sensoriales o clima de pic-nic, debilita asimismo el poder de esfuerzo y de concentración y desestima la incidencia efectiva de toda verdadera predisposición intelectual. En realidad, el alumno, por sí solo, puede descubrir y valorizar muy pocas cosas, y aunque no pretendemos desautorizar aquí las ideas de Dewey, lo cierto es que son las más fáciles de tergiversar, a poco que el profesor no tenga una conciencia muy clara de lo que importa y del modo mejor de promoverlo. Como puede considerarse demostrado por Emilio Zum Felde en sus brillantes artículos escritos hace treinta años en la revista "Ensayos" (nº 3 al 10), aunque el esfuerzo del alumno no debe nacer de ciegas coacciones, hay una especie necesaria de compulsión inteligente imprescindible para reforzar la iniciativa del alumno ante obstáculos que no pueden vencirse con la actitud desaprensiva de quien está como jugando. Y en cuanto al libro, entre las mil razones que aconsejan su rehabilitación (que no es —claro— la del "texto" de autoridad bíblica) desde el primer año, mencionamos solamente aquí la necesidad de capacitar al alumno para utilizarlo debidamente en

el Segundo Nivel y en el Segundo Ciclo, en donde es ya un instrumento irremplazable.

SOBRE "EDUCACION DE MASAS"

Es común, y muy lamentable, el error de confundir la hoy pregonada "educación de masas" (y ya el uso de esta palabra denigrante lo fomenta) con una disminución paralela de exigencias. Es obvio que nuestro esfuerzo, si queremos cumplir con tan loable postulado, debe aplicarse en asistir al alumno deficiente para que lo sea menos, y no rebajar nuestra enseñanza al nivel de tales deficiencias. Y en atender, sea dicho de paso, mediante una asistencia material más amplia (becas, internados, etc.) al numeroso sector de los que ya desde la edad liceal deben trabajar en el sostenimiento de sus hogares, problema que en el Instituto Campos determina en Cuarto y Quinto año una deserción difícil de abatir, agravada por los horarios prolongados que impone el Plan 63.

Es grande el peligro de que esa asistencia (en libros, material, comestibles) provenga principalmente, como sucede hoy, del exterior. Programas enteros (Física, Química, Ciencias Biológicas), se ajustan así a las directivas del PSSC, Chem Study y BSSC, cuyos textos se concilian difícilmente con los hábitos mentales de nuestros alumnos, e incluso con los de nuestros profesores que, malos o buenos, no puede esperarse se metamorfoseen en un abrir y cerrar de ojos. Se está así orientando de ese modo la incipiente formación técnica de nuestros jóvenes en un sentido que facilita su posterior utilización por los países que propician tales métodos. Está casi demás decir que un plan de enseñanza debe ser esencialmente nacional, aprovechando lo mejor de lo extranjero, pero atendiendo sobre todo, no sólo nuestra idiosincrasia, sino los caminos que señala nuestra realidad, vista con el necesario optimismo como para no reducirnos desde ya al papel subsidiario de un país proveedor de personal culturalmente colonizado.

ASPECTOS POSITIVOS

Finalmente, existe consenso casi general en cuanto a las bondades de varios aspectos del nuevo plan de estudios. En primer lugar, el profesor ya no puede desinteresarse del alumno, debe trabajar en función de su personalidad e interés, tipificarlo sicológicamente y atenderlo en base a lo que es. Existe acuerdo en que las pautas elegidas constituyen un mecanismo algo engoroso, equívoco y de poca manejabilidad, pese a algunos esfuerzos bien orientados que se han hecho a fin de mejorar su aplicación. Será necesario simplificarlas, eliminar ambigüedades y volverlas más funcionales, más próximas a una capacidad de penetración sicológica que, en la gran mayoría del profesorado, no puede ser aún técnicamente muy satisfactoria. El plan es también elogiable por su mayor atención hacia la realidad social, por poner al día los programas, y por procurar, sobre

todo en sexto año, una inserción cabal del estudiante en el mundo en que tiene que vivir. Esa inserción aparece sin embargo bastante postergada, dependiendo de la idoneidad del profesor de primer nivel su más correcto logro desde los primeros años. El profesor, por todos esos motivos, se ve inducido, mucho más que en el Plan 41, a perfeccionarse, a entenderse con sus colegas y con sus alumnos, considerados al fin como personas. Entre ellos, la tarea de los profesores coordinadores y la de los ayudantes adscriptos, por la mayor continuidad en el trabajo y su mayor integración a la vida liceal, adquieren una relevancia que convierte esos cargos en claves esenciales para la eficacia de la labor educativa. El paso próximo habrá de ser la creación de cargos de dedicación total, guías, orientadores y asistentes pedagógicos, jerarquizando la tarea que hoy desempeñan en gran parte los adscriptos. Se obtendría de ese modo una atención sin intermitencias sobre la vida del alumno, y se lograría así acercarnos más a esa disciplina natural en la que pueda desplegarse con responsabilidad una personalidad capaz de un progresivo autogobierno (a pesar —acotemos— de un reglamento arqueológico de disciplina que, curiosamente, reapareció el año p.pdo. como el coelacanto, desde épocas remotas, reimplantando un criterio policial que hoy resulta de un inadmisible anacronismo). Otras innovaciones, como el período de reparación de un mes para los alumnos con problemas, en sustitución del examen y del correspondiente abandono a que antes se les condenaba, derivan sobre todo su innegable positividad del criterio más o menos adecuado con que el profesor encara esa labor —que no es mero repaso— de reajuste y valorización.

— — — — —

La reforma, como se sabe, es un proceso, no un hecho aislado. Ese proceso ha comenzado, pero el camino a recorrer no sólo es largo, sino que lo es cada vez más, pues los problemas crecen más rápidamente que los medios para resolverlos. A pesar de haber avanzado bastante, estamos así paradójicamente más lejos que hace seis años de una buena solución. Creo que los próximos pasos habrán de acelerar el ritmo de ese avance. En todos los planos, hay gente que piensa y hace. Pero no corresponde hablar aquí de las mejores estrategias a elegir, ni menos de tácticas circunstanciales. Es ésa otra historia, a escribir sobre todo con fe y un espíritu indeclinable de colaboración.

Washington Lockhart

CONSIDERACIONES PARA SU EVALUACION

— I —

Antes que nada debemos partir de la **necesidad de una reforma**. Sin llegar a efectuar un análisis histórico resulta evidente que desde hace ya unas décadas se imponía una reforma de la estructura y orientación de Enseñanza Secundaria, de sus Planes y Programas, de su práctica didáctica, etc. Tal necesidad era sentida no sólo dentro del ámbito "profesional" más directamente ligado a la actividad educativa, sino que se presentaba como una preocupación general, a nivel de masas populares inquietadas por el porvenir del Uruguay. Aunque vivida y enfocada de distintos modos, puede hablarse de una opinión unánime a este respecto. Por lo menos nosotros no conocemos que, explícitamente, se haya negado la necesidad del cambio.

Tal unanimidad subjetiva suponía, para ser inteligible, un correlato objetivo que, de algún modo, se hacia patente a casi todos; a saber, una serie de necesidades sociales perentorias, que se fueron revelando en especial a partir de la década del 50, y a medida que la crisis económico-estructural, que por entonces fermentó, se fue ahondando cada vez más.

Dentro de la búsqueda de soluciones a la crisis, de salidas, que, más o menos confusas o claramente, se fueron ensayando a nivel de masas populares, se inscribió justamente el reclamo de una Reforma de la Enseñanza, por cuanto se consideraba a ésta como un factor importante de dinamización social, capaz de contribuir a la imprescindible renovación de estructuras.

Era absolutamente necesario, pues, que en tales condiciones se cuestionara a una organización de la enseñanza que había sido "pensada" en función de coordenadas sociales-culturales ya derimidas; en especial, en lo que se refiere a Secundaria, como formación de una élite de pre-universitarios y futuros "dueños" de la cosa pública...

Aún con todas las deformaciones impuestas por la mediatisación imperialista de nuestra economía, unida al peso de la gran oligarquía latifundista, que nos condenan al subdesarrollo creciente, el desarrollo objetivo de las relaciones de producción, de sus condiciones técnicas en esta era "de la exploración espacial", impone una mayor calificación de la fuerza de trabajo, lo cual se manifiesta en una extensión mayor de tiempo así como del alcance social de la educación. En efecto, en estas últimas décadas se ha visto el fenómeno casi universal del ingreso de enormes masas a la enseñanza secundaria. Por ejemplo, en veinte años, de 1943 a 1963, el índice de inscriptos en secunda-

ria se cuadruplicó. Este simple hecho cuantitativo ya planteaba, por sí, nuevas exigencias a la enseñanza.

— II —

En ese cuadro, que sumariamente hemos referido, se inscribe la Reforma del Plan 63. Era, pues, una respuesta a ese requerimiento unánime de que hemos hablado, a esa necesidad.

Ahora bien, parecería lógico que, de inmediato, planteáramos la pregunta de: ¿Hasta qué punto la Reforma del Plan 63 ha sabido o podido contemplar esa necesidad?

Pero, tal pregunta es de una lógica sólo aparente, y de una "inocencia" extrema. En efecto, no cabe valorar la Reforma, ésta o cualquier otra, postulando una pretendida "identidad" de aspiraciones, fines y necesidades, en función de los cuales se definiría un "modelo" único de política educativa. Si bien puede concederse, como dijéramos, una unanimidad en cuanto a la necesidad de Reforma, dicha unanimidad es sólo formal, abstracta; por cuanto las motivaciones sociales que están en su base, así como los proyectos y orientaciones político-educativas que se proponen están muy lejos de tal unanimidad, entre otras razones porque no cabe elaborar una política educativa determinada sin involucrar una política "a secas", en general, de todo lo social. No es nunca un puro problema técnico-pedagógico.

Para interpretar y valorar, en consecuencia, el Plan 63, no se lo puede referir a un pretendido Plan-Modelo-Único, sino que se lo debe referir a la realidad social del país, con sus tensiones y contradicciones de clases. Esto implica renunciar —y denunciar— de entrada, la adormecedora ilusión del "Desarrollismo", aún en sus formas más tímidas, como la del ex-CIDE, por ejemplo, que parecía concebir el desarrollo social tan sólo como una "transposición a otra clave (usando una imagen musical) de toda la estructura social, sin romper con las "proporciones" relativas de los diferentes grupos y clases.

Desde el momento en que encaramos de este modo la **funcionalidad**, digamos, del Plan 63, estamos en terreno firme, fuera de un doble peligro: 1) la discusión abstracta, que versará más sobre conceptos vacíos y palabras que sobre realidades concretas; y 2) la discusión parcializadora que, con un enfoque exclusivamente tecnicista, se limita a considerar tal o cual aspecto, aislado de la orientación central ideológico-política que da su sentido a cada uno de los mismos.

— III —

Hay, sin duda, un **punto central**, que puede, además, servir de ejemplo de la inexistencia de unanimidad en cuanto a política educativa. Hay unanimidad, sí, en cuanto a "diagnosticar" que las estructuras de Secundaria del Plan 41, no seguían o acompañaban el desarrollo social uruguayo. Pero ¿cómo interpretar esa "puesta

al día" en una reforma? ¿Cómo adecuación a una realidad social dada, de facto? ¿O pensada más bien en función de una "reforma" de esa misma realidad?

No es una cuestión bizantina, ni mucho menos. Tenemos allí, en realidad, dos enfoques antagónicos de cómo concebir la Reforma educativa y el papel de la educación en la dinámica social-histórica.

El Plan que en su momento propuso la CIDE, por ejemplo, se orienta completamente por el primer criterio: la adherencia puntual de la educación a las "necesidades" sociales actuales; de lo cual se sigue un criterio de educación de masas puramente "ocupacional", mientras se fía a una élite y a su "inspiración" la tutela del progreso social: "Formación de los cuadros superiores para el liderazgo de una sociedad que debe actuar con un dinamismo imaginativo en función del desarrollo de sus posibilidades de crecimiento". (!)

La Reforma, en consecuencia, nació signada, diríamos, por esta indefinición y vaguedad. En realidad da la impresión de que los que la elaboraron no tenían una idea precisa y clara, una política educativa definida a proponer. De aquí arranca el espíritu de improvisación y de "sobre la marcha" y "contramarchas" que caracterizó la etapa ulterior de puesta en práctica del Plan hasta el presente. También contribuyó a agravar esa desorientación el apresuramiento e imprevisión con que se comenzó su aplicación y su extensión, más "espontánea" que regulada. (Conocemos algún caso en que se extendió el nuevo Plan a un Liceo por gestiones personales de su Dirección, habiéndose enterados los profesores del mismo prácticamente el día en que comenzaban los cursos).

Todas estas deficiencias ¿significan que se debe considerar la Reforma como un fracaso? De ninguna manera. No se trata de hacer de necesidad, virtud; ni de una fe en el espontaneísmo del progreso. Decimos que la Reforma, a pesar de las limitaciones de base que señalamos, puede, y ya ha comenzado a ser, un instrumento progresista, un gran paso adelante, porque hay un grupo social capaz de orientarla en tal sentido: nos referimos al profesorado de Secundaria. En sus manos, la Reforma puede llegar a constituirse en un factor impulsor, junto con otros, del auténtico desarrollo social-cultural del pueblo uruguayo.

Quisiéramos dejar bien claro en qué sentido y por qué afirmamos esto. En primer término, por supuesto, no es una declaración de fe profesionalista en el sentido de la vieja hipocresía mesiánica de la docencia-apostolado. No se trata, tampoco, de una referencia a la especialización técnica del profesorado en el sentido del tecnicismo, por lo mismo que dijimos que no estábamos aquí frente a un problema exclusivamente técnico-pedagógico.

Nuestra afirmación se apoya, sobre todo, en consideraciones sociales: en lo que el profesorado es o está siendo socialmente, de su ubicación dentro del juego de clases sociales, de su creciente concientización de que sus intereses y

los de la enseñanza están unidos con los generales de las clases populares, y con la consecuente actitud combativa y decidida del mismo en pro de esos intereses, ya sea a través de la acción gremial, de la Asamblea de Profesores del artículo 40 (órgano oficial consultivo del Consejo de Secundaria), como de su creciente peso dentro del propio Consejo.

Es por todas estas razones que fiamos la reorientación progresista de la Reforma al Profesorado como cuerpo, y en esa medida solamente. De ahí que la actual lucha sostenida por el profesorado, conjuntamente con otras fuerzas populares, en defensa de la Autonomía del Ente, tenga tan directa vinculación con el tema de la Reforma.

En esa lucha se dirime, en último término, la suerte de la Enseñanza Secundaria; su función dentro de la vida nacional. Toda crítica al Plan 63 debe ser medida y calibrada en referencia a esta cuestión de fondo. No cabe confundir, por ejemplo, las críticas guiadas por el afán de reorientación progresista que del Plan hiciera la Asamblea del Art. 40, con las "pintorescas" críticas (es lo menos que se puede decir de ellas) que en el Senado hiciera el Sr. Pintos.

En la medida pues, en que el profesorado se identifique con las aspiraciones y derechos de las clases populares, y de que éstas comprendan que la lucha por la Enseñanza es su lucha, podemos confiar en que surja, sobre la base de lo ya realizado, una auténtica y profunda Reforma popular de la educación secundaria.

Anexo: Un breve "excuso" personal.

Razones de tiempo y ocupaciones han deter-

minado la naturaleza y el carácter de este pequeño trabajo. Sin duda que hay mucho para decir sobre aspectos concretos del Plan: Ciclos, Programas, sobre Expresión Artística y Manualidades, coordinación, evaluación y pasaje de grado, asistencia al alumno, etc., sin olvidar las condiciones materiales de aplicación del Plan, y sin olvidar, tampoco, que la mayoría de los estudiantes se rigen aún por el Plan 4I...

Pero, entrar en esos temas me demandaba un tiempo de que carecía. Por eso me decidí, en vez de intentar un análisis crítico del Plan mismo y de las experiencias que su aplicación ha determinado, por centrarme en otro aspecto que me parece fundamental, por cuanto indica las condiciones previas, el enfoque general que debe regular esa misma tarea analítica, sin pretender, por supuesto, que constituyan los "Prolegómenos a toda Crítica futura" de la Reforma. Creo en la necesidad de insistir en que se debe partir de un enfoque global del proceso educativo insertado dentro del todo social al que pertenece. Esto resulta más perentorio cuando nos dirigimos a docentes, los cuales, en muchos casos todavía, tienen una proclividad "profesionalista" a encararlo desde el citado punto de vista tecnicista-utilitarista parcializante.

En último término, el saber que sobre estos temas había sido consultada una opinión tan autorizada como la del profesor Washington Lockart, bajo cuya dirección, me consta, se ha aplicado con espíritu de iniciativa y responsabilidad el Plan 63 en Mercedes, me confirmó en la viabilidad de mi enfoque.

Mario J. Alvarez R.

gurí

YAMANDU RODRIGUEZ

"Cuatí, la hormiga de la estancia, vuelve con una carga de leña más grande que él. Se quita un sombrero que bien puede servirle de poncho y calladito la boca, se echa en su querencia, en lo más oscuro y ahumado, para salir desde allí, sin que lo vean, a tirarle manotones a las palabras.

Le llamaron Cuatí en memoria de un perro.

Era hijo de madre solamente. ¡Milagros de la miseria! Sus primeros años los pasó lejos de la estancia de Don Remigio Achar. En el Cololó, pago de tierras ricas, tuvo su rancho; una cueva retobada por dentro de pajas bravías. Casa de "desgraciao" que no aquerencia. Su madre andaba siempre con un mamón colgado de la vejiga del seno. Hacía hijos de más y panes de menos. Repartiendo el hambre entre muchos, pensaba que le tocaría poco a cada uno. Cuando sus muchachos entraban en los nueve años, ella los iba poniendo como huevos, en las estancias vecinas para que se fuesen haciendo "pollos".

—Don Remigio Achar —le había dicho, la tarde en que se apareció trayendo de la mano a Cuatí— se lo vine a dejar por la comida, ¿sabe? No me lo haga tragar mucho, vea que él no está acostumbrao y peligra lo saque regalón, al niño... Este no conoce nada. Cree que la o es una argolla. Convenaría no llenarlo de cencia, porque el que ve, quiere. Y él es muy pobre, ¿no? Déale trabajo a lo "patria", derecho...

Después sonó un beso de él, un suspiro de ella y un varazo a la yegua. El "guri" tenía en su maleta de lona un pañuelo por todo ajuar. Si acaso iba a necesitar algo en el nuevo pago era eso: un pañuelo. Los primeros días fue cuzco forastero. Todos los recuerdos le "miaban" los ojos. Más tarde, las "memorias" se le nublaron con las madrugadas de agosto. A las dos y media, en la alta noche, el niño salía sin miedo a los ladrones, sobre su pingo "bichoco" y luciendo un apero que él le "halló" entre las cruces y los cuadriiles: el espinazo. Una matadura blanca, fue su vellón. El estribo: una maceta. Sus piernas desnudas, la cincha y una piola, el riendaje. Era poco; pero todo "empristao". El día que a Cuatí le dieron algo, fue un disgusto. Es el "guri". ¡Yo lo he visto tanto en las estancias! Cuando llega a agarrar un mate es porque otros cansaron a ese amargo. En el tambo, apenas lo ven, se les "retira" a las "atadas". En su guampa hay más espuma que leche. Sobre el freno donde duerme, lo cobija el rocío. Pero él, a todo eso, les lleva la ventaja de ser niño mucho tiempo. Cuatí no ha amanecido aún a pesar de que se pierde en todos los amaneceres buscando la tropilla. Por eso juega con el cencerro de la yegua madrina.

reportaje en primaria

CARLOS CRESPI

el plan varela en 1968

Hemos entrevistado en nombre de la Revista de la Educación del Pueblo al Inspector Técnico de Enseñanza Primaria Carlos Crespi. Conversamos sobre el Plan Varela en el primer año de aplicación.

Carlos Crespi se distingue por su profunda identificación con la causa vareliana, con el pueblo, y por su sinceridad. Encontramos en él apoyo para nuestro trabajo.

—Bueno, las cifras hablan y aquí tienen las de Montevideo. Nos faltan aún datos del interior por lo que nuestro análisis sobre el cumplimiento del plan no está sino al comienzo. Hay retraso y el Consejo está seriamente preocupado por ello, insistiendo en un trámite rápido, casi a diario. Es justo.

Puedo así adelantarle el resultado global: El porcentaje de promoción en primer año ha aumentado en Montevideo en un 5.1 % y en el interior en un 8 a 10 %. Hay mucho por hacer sin duda, si tomamos en cuenta no sólo este

resultado sino la aplicación del conjunto de las previsiones del plan.

—¿Qué le parece si explicamos brevemente el contenido del Plan Varela?

—El Plan Varela es una iniciativa realmente positiva de los Consejeros Rosalío A. Pereira y Luis A. Causa aprobada por el Consejo de Enseñanza Primaria en 1967 para comenzarse a aplicar en marzo de 1968. El objetivo central del Plan es "bajar los índices de repetición en primer año, dentro de las exigencias razonables de una buena promoción, o, con palabras de Vaz Ferreira, "Procurar que el número de alumnos repetidores quede reducido a lo inevitable". (Circular del CNEPYN del 16.II.19).

Al aprobar el conjunto del plan, el Consejo hizo suya la convicción de que es "problema de primerísima preocupación" el que representan los altos índices de **repetición** y **deserción**, términos intimamente relacionados entre sí, desde que el bajo rendimiento y la repetición provocan la situación de extra-edad y ésta, la deserción. Naturalmente, sin olvidar factores de otra índole, y ciñéndose a la mera vida escolar.

"Las curvas de la repetición escolar —dice el plan— muestran su punto alto en el primer año escolar, con un 36.7 % para el año 1965 a nivel nacional, y con un fuerte predominio en las escuelas rurales frente a las urbanas, cuyos índices, aunque menores, también preocupan".

El plan se propone librarse por lo tanto, "no la batalla" sino "una batalla", lo dice textualmente, contra dicho fenómeno. Y lo hace a través de un instrumento técnico - administrativo en una acción "sistemática - coordinada y funcional" que combatiera el mal desde sus orígenes con los recursos que el Consejo puede utilizar, sin excluir otros.

—¿En qué consisten las soluciones?

—Se han estimado tres órdenes de soluciones: de orden presupuestal; técnico-administrativas; de naturaleza promocional.

El Presupuesto del 68 debía proveer recursos para crear cargos de maestros en número suficiente para agrupar los primeros años en clases de 30 alumnos en la escuela urbana y de 25 en la escuela rural. Lo mismo, para creación de cargos de inspectores cuyo número permitiera aumentar y calificar la orientación y la fiscalización. En tercer término, para adquisición y distribución de material de enseñanza, asesoramiento de maestros, etc. y por último, para incrementar los servicios de asistencia social del escolar, especialmente en las zonas críticas.

Como se sabe el Presupuesto del Poder Ejecutivo, finalmente aprobado no contempló estas aspiraciones sino en mínima parte. Se pudo resolver el plan de división de grupos en un 95 % más o menos; se crearon cargos de ins-

pectores... Pero la asistencia social fue mal contemplada y esto ha sido agravado por el gran atraso en el pago de los rubros votados.

—¿Qué sucedió en el orden técnico-administrativo?

—Bien. Una de las soluciones acordadas fue establecer nuevas normas para la distribución de clases en las escuelas y su asignación, tratando de que a primer año fueran los maestros más experimentados y eficaces. Los maestros efectivos, por ejemplo. Las cifras de Montevideo nos dicen que este problema, se puede decir nuevo, habrá que considerarlo con cuidado. En 1967 en primer año hubo 428 maestros efectivos y 92 interinos. En el año del Plan, 392 efectivos y 144 interinos. De 14 cargos atendidos con suplentes se pasó a 38.

—Se intentó una mejor asistencia técnica al maestro (planificación, organización), y en ese sentido se realizaron reuniones con los inspectores en Minas, Durazno, Paysandú, y se estudiaron diversas formas de orientación. En aquellos sitios donde los inspectores recogieron el espíritu del plan y trabajaron con mayor dedicación, se anotan buenos resultados. Hay que fortalecer sin duda todo el trabajo del Cuerpo Inspectivo en ese y en otros sentidos.

Estamos sí muy satisfechos con el trabajo realizado especialmente por los equipos técnicos de colaboradores, y quiero destacar el valor y eficacia de las cartillas elaboradas por estos colaboradores. Constituyen un gran aporte. Por primera vez en mucho tiempo, los maestros son asistidos en esta proporción y con tanta eficacia.

—¿Qué aspectos le preocupan esencialmente?

—Como usted ve, aunque el objetivo parece sencillo, sus implicaciones son muy complejas. Tienen que ver con la actual organización administrativa, con un aparato sumamente pesado lo que significa postergaciones, problemas acumulados, etc. Y esto impone un estudio muy urgente sobre la total reorganización del servicio escolar. Tiene que ver con el régimen de selección y orientación del cuerpo inspectivo. Con el programa escolar y su adecuación y puesta al día. Fíjese que llevamos 20 años de programa experimental rural sin evaluarlo. Yo sería partidario de una Comisión Permanente de Revisión de Programas.

Pero el tema de los locales escolares adquiere en estos momentos especial significación. Hace unos días obtuvimos que el Consejo nos asignara 30 cargos para clases de pre-escolares, previa determinación de la existencia de posibilidades de ubicarlas. Recorrimos Montevideo y no fue posible ubicarlas a todas. Si a eso le agregamos los malos locales, los turnos dobles, etc. tenemos un problema que no vacilo en definir como pavoroso. Aquí habría mucho que decir sobre los múltiples aspectos de la cuestión.

Lamentablemente sólo dispongo de las cifras correspondientes a Montevideo, y es forzoso tener en cuenta todo el país. Sobre ello se expedirá la Comisión Administradora del Plan y el Consejo. Estoy dispuesto a volver a conversar con ustedes sobre un análisis detenido de los primeros resultados y de las medidas que el Consejo de Enseñanza deberá adoptar.

EL PLAN VARELA EN MONTEVIDEO — Algunas cifras:

	año 1967	año 1968
Grupos de 1er. año	464	552
Número de alumnos	14.315	14.014
Alumnos promovidos a 2º	10.712	11.198
Porcentaje de promoción	74.8%	79.9%

los educadores en la C.N.T.

APORTES AL TEMA DE
INTEGRACION DE LOS
EDUCADORES A LA CENTRAL
DE TRABAJADORES
DEL URUGUAY.

VICTOR BRINDISI

1 Cada vez con mayor nitidez se aprecia el encadenamiento del proceso educativo a la realidad económica y política que vive el país. La experiencia de 1968, debe dejar algunas enseñanzas útiles a la vida de nuestras organizaciones gremiales de educadores.

A la luz del atropello cometido contra la Universidad, la Enseñanza Media y la Escuela Pública, se puede apreciar en qué medida los enemigos del pueblo tienen conciencia del deterioro que a sus posiciones regresivas y reaccionarias inflige una educación democrática en todos sus niveles.

Todo golpe a la educación es un golpe al pueblo mismo. La actitud valiente que los educadores tienen en defensa de la misma no exonera la posibilidad de adecuar mejor las condiciones para una participación más armónica de todo el pueblo en favor de la educación popular.

2 Se acentúa constantemente, día a día, el compromiso de conformar una educación que, asentada en el desarrollo de los valores plenos de la personalidad humana, se adapte a las incesantes transformaciones que en el campo científico y tecnológico se procesan.

Para esto, el educador debe compenetrarse intensamente de las mismas a través de un intercambio directo de opiniones y experiencias con los trabajadores. Parece lógico pensar en facilitar ese contacto a nivel de una relación más directa entre las organizaciones donde se integran los trabajadores y los educadores.

3 Valen también para el tema, algunas consideraciones de orden práctico: La suerte corrida por los docentes en el tratamiento presupuestal de los últimos tres años es la misma que la de todos los funcionarios público. A partir de 1967, los salarios se incrementan en forma similar, e incluso la acción del gobierno tiende a canalizar la remuneración de los sectores laborales privados

en la misma orientación. No se ve la ventaja de un análisis y enfrentamiento parcial del problema. La actual orientación del gobierno llevó e intentará seguir llevando a niveles más bajos de ingresos salariales para todos los trabajadores, incluidos los docentes.

Si en otra época no muy lejana se plantearon y obtuvieron mejoras particulares para algunos sectores —por ej. bancarios, maestros—, está claro hoy, que la misma mano nos aprieta a todos. Esta conclusión no debe significar la pérdida de objetivos particulares de algunos sectores, sino su conexión real con las reivindicaciones generales de todos los trabajadores.

Las partidas de gastos para todas las ramas de la enseñanza vienen siendo escamoteadas por el Ministerio de Hacienda en forma sistemática. Esto crea una situación de deterioro del servicio por falta de material. Ha sido denunciado por todos los docentes, los estudiantes e incluso por los propios organismos responsables del servicio.

Pueden estas razones aproximar la tarea, el esfuerzo, de las gremiales de docentes y funcionarios de la enseñanza, y consolidar una acción unitaria que, por sus características, puede enmarcarse en la acción general de la clase trabajadora, en una sección especial, al estilo de lo que actualmente es el Departamento de Trabajadores del Estado (D. T. E.) de la Convención Nacional de Trabajadores.

4

Algunos pocos siguen utilizando como excusa para postergar el ingreso del magisterio a una organización general, el temor de tener que realizar acciones de lucha en procura de objetivos o con métodos que no son los elegidos por el propio gremio. Nada más incierto. Se mantiene en el estatuto de la C. N. T., Art. 9 -Inc. A- el derecho de decisión de cada gremio y en la práctica, la experiencia señala cómo es cada sector en forma individual quien decide la participación en la medida adoptada. Los maestros hemos participado por propia voluntad en las acciones generales de la clase trabajadora.

5

Fieles a Varela, debemos procurar constantemente el esclarecimiento del pueblo en torno al proceso educativo y su conexión con los hechos económicos, sociales y políticos. Su lucha, junto a un grupo de esclarecidos ciudadanos contra el dogmatismo, la reacción y el privilegio, debe estar hoy en manos de todo el pueblo, de toda la clase trabajadora, cuyo movimiento sindical esclarecido levanta hoy la bandera del desarrollo de la educación pública, laica, científica, progresista y universal, para todos los niños y hombres del Uruguay.

Consecuentes con estas ideas, el desarrollo de una gran jornada por el incremento de la educación en nuestro país no puede partir de otras manos que las de todos los trabajadores unidos, entre los cuales los docentes y en forma especial los maestros de la escuela pública, debemos ocupar la primera línea de trabajo.

cantidad y magnitud medida

ARIEL SILVA

“Todo pasa y todo queda,
pero lo nuestro es pasar,
pasar haciendo caminos,
caminos sobre el mar”.

Antonio Machado.

De manera expresa se advierte que el presente constituye un tratamiento intencionadamente no riguroso del tema. Lo que no siempre es sinónimo de error o deformación en la verdad.

Con ello quírese señalar, a un tiempo, el carácter meramente introductorio de cuanto se diga aquí, como la necesidad de recurrir a complementos científicos indispensables. Los que, dicho sea de paso, dan poco lugar a originalidades.

Obras que, repetimos, el lector debe consultar son:

Pedro Puig Adam - Geometría métrica, 1er. tomo.

Francesco Severi - Lecciones de Geometría, 2º tomo.

Celar Silva y Jorge Cánepa - Matemática 1º y 3º.

Las cosas que nos rodean adquieren valor distinto de acuerdo al uso, al trabajo y a la utilidad que puedan proporcionarnos.

Un objeto cualquiera, como p. ej. una carretera, es vista en diferente forma por un chofer, un ingeniero, un constructor y ¿por qué no?, por un artista. Por lo mismo que un albañil y un pintor no ven igualmente una pared.

El primero pensará en el trabajo de acumular un bloque tras otro, de poner la mezcla, de conseguir el agua. Al pintor le interesará la pintura que habrá de emplear en cubrir la superficie que aparece ante sí.

Pero seguramente ambos echarán cuentas, imaginarán el tiempo que demandará la tarea el costo de los materiales y lo que ellos mismos habrán de percibir por el trabajo.

Ejemplos como estos nos afirman en lo dicho al principio y en la necesidad, por otra parte histórica, de dividir la realidad en otras "realidades" que ya implican una abstracción.

Cuando el niño dice que la mesa le resulta pequeña para jugar sobre ella y que no tiene fuerzas para levantarla está abstrayendo cualidades diferentes del mismo objeto.

Es en estas observaciones tan simples y ele-

mentales donde se afincan las ideas de cantidad y magnitud.

La sicología discute cuál de esas nociones aparece primero. Conviene anotar esto para ordenarnos y para tenerlo presente al leer las obras que se recomiendan arriba, porque hay disparidad en el tratamiento. **Pero es indudable que ninguna de ambas nace de la experiencia con un solo objeto**, sino con varios. (Esto explica por qué cualquier tratado sobre magnitudes empieza siempre considerando un conjunto de entes).

Ahora bien, ¿qué tipo de experiencias denuncian la presencia de magnitudes y cantidades? Del punto de vista sicológico puede decirse que:

a) Las que hacen considerar equivalentes a ciertos objetos.

b) Las que denuncian cuando un ente es mayor o menor que otro.

c) Las operaciones de adición y sustracción de objetos. La repetición y el parcelamiento.

Este legado de la sicología, aparentemente demasiado impreciso, marca el punto de partida de toda la elaboración matemática que vino después.

Basándose en el mismo los matemáticos se abocaron a una verdadera tarea de disección. A ver qué era innecesario, qué estaba demás. A ver qué complementos deberían integrarse.

Un fino y esclarecedor trabajo de laboratorio permitió establecer que con la igualdad y la suma era suficiente. Y que hacia falta una clasificación de todas las magnitudes.

Ya se verá cómo concluye esta historia que estaba destinada a proseguir.

Si bien en un principio se admitieron las magnitudes como conceptos primitivos, heredados de la realidad, y que gozaban de determinadas propiedades, posteriormente se advirtió que esas propiedades eran tan singularmente importantes que permitían definir el concepto.

Es más, tan espectacular inversión entre realidad e idea era demasiado tentadora para no devenir un método aplicable a toda la matemática.

Groseramente, tal fue lo que aconteció. Si anteriormente se decía que la multiplicación de números era una operación que se definía de determinada manera y que, además, era conmutativa, asociativa, distributiva respecto a la suma, etc., la revisión efectuada afirma que una operación conmutativa, asociativa, distributiva, etc. es una multiplicación.

(En realidad las cosas no ocurrieron exactamente de la manera simplificada, y hasta errónea, de esta introducción).

Este "racconto" viene al caso porque en la primera línea del proceso que funda ese método, llamado "**Axiomática**" (Félix Klein fue junto a Hilbert, de los precursores), están precisamente las magnitudes, a las que nos referiremos de inmediato.

Decíamos que para hablar de ellas es necesario un conjunto de objetos. Pero son necesarios, además, ciertos experimentos, constataciones y consideraciones para determinar cantidades y para hablar de magnitud.

Veamos, por vía de ejemplo, cómo aparece la magnitud llamada comúnmente Peso (aunque su nombre apropiado es Masa).

Imaginemos que un ser analfabeto, al que llamaremos Juan, tiene ante sí al conjunto y, también, una balanza. Todo cuanto él conoce sobre ésta es que el fiel de la misma es una aguja tal que, "si las cosas están bien" debe estar indicando una marca "O" que alguien más inteligente y desarrollado grabó una vez sobre una regla que aparece ante sus ojos, en la parte inferior. Eso es todo. Juan ignora por completo lo que es "Peso" y, por supuesto, también locuciones como "cuatro kilogramos", "veinte libras", etc.

En la misma forma como se usan los materiales didácticos en Jardín de Infantes, y con el mismo loable propósito, se guía a Juan en una serie de experiencias.

Primeramente coloca un objeto cualquiera, un ladrillo p. ej., en un platillo de la balanza y luego, hace lo mismo con todos los demás,

uno a uno, en el otro platillo. Pondrá todos los objetos a su alcance, pedazos de madera, piedras, botellas, lápices... (Y nosotros tenemos que imaginar que pone todos los objetos existentes en el universo).

Con algunos "las cosas marcharon bien", esto es, la aguja marcó "O". Con ellos incluido el ladrillo, Juan forma un montón.

No le debe dar mucho trabajo advertir que un ladrillo idéntico al que tiene equilibraría la balanza. Que otro tanto sucedería con un par cualquiera de los objetos que integran el montón. Y que es indiferente poner en el platillo de la derecha o en el otro. Es decir, constataría que entre los objetos de ese montón se verifican lo que llamamos leyes idéntica, transitiva y recíproca. Esto es, una equivalencia.

Nosotros decimos que los objetos de ese montón tienen "igual peso" y es interesante anotar que esta idea, la de "igual peso", es anterior a la adquisición de propio concepto de "Peso", cosa extraña a primera vista.

Juan continúa; ahora escoge un lápiz de entre las cosas que le quedaron y, con ellas, repite el mismo proceso anterior. Forma, desde luego, otro montón. Después selecciona otro objeto, p. ej. un pez, etc. etc.

Desde luego, que el final de este proceso, que del punto de vista teórico continúa indefinidamente, y que es humanamente imposible de realizar en la práctica, es la separación de todas las cosas que nos rodean, del universo mismo, en montones separados.

Una aclaración, antes de proseguir. Es lástima que esta primera suerte de experimentos no conduzca a la noción de cantidad. Ello es así porque en otros casos —concretamente con el color— es posible constatar experimentalmente la igualdad (en ciertos casos) pero no efectuar la suma. Lo que impide formar una magnitud y, por ende, considerarse como cantidades.

Juan reinicia, ahora, otros experimentos escogiendo elementos de los diferentes montones que formó. Coloca un lápiz a la derecha y un recipiente con flores en el otro. Advierte que este platillo está más bajo, que no hay equilibrio. Con el propósito de lograrlo empieza a tantear, poniendo otras cosas junto al lápiz. Supongamos que lo logra al adicionar un libro y una manzana.

Hará, después, muchos experimentos con este acierto. Observará que es lo mismo poner primero la manzana, después el libro y, por último, el lápiz, en el mismo platillo (lo que nosotros llamamos propiedad conmutativa). Verá que el equilibrio no se altera si reemplaza la manzana por otro objeto cualquiera del mismo montón que ella (propiedad uniforme). Hará, en fin, todos los experimentos que conocemos como determinantes de esa operación llamada **suma**.

Y tenemos que imaginar que realiza todos los experimentos posibles de ese tipo.

Digámoslo ahora, antes de abandonarlo, que Juan representa lo que los hombres hemos aprendido a través de la historia, también algo de lo que es un pre-escolar y mucho de lo que podemos hacer con nuestra imaginación para reemplazar su enorme tarea.

Antes de otro comentario es necesario extraer algunas conclusiones.

En el conjunto inicial se definió una relación que, por ser idéntica, recíproca y transitiva, trátase de una **equivalencia**.

Posteriormente quedó determinada una operación que es, formalmente, una **suma** por verificarse todas sus propiedades.

Cuando esto sucede, es decir, cuando existe cierta manera de descubrir esa doble circunstancia, se dice que los elementos del conjunto testigo definen una magnitud.

Magnitud es, entonces, lo que tienen de común (x) las unidades de un conjunto cuando entre ellas es posible establecer (de cierta manera, repitamos) una relación de equivalencia y una operación de suma.

Esa cierta manera es la indicatriz de cada magnitud en especial. Con los ejemplos de arriba, la magnitud se llama **PESO**. Otras "ciertas maneras" conducen, a su vez, a otras magnitudes: Longitud, **Area**, Volumen, Amplitud, Tiempo, Velocidad, etc.

Cantidad es lo que tienen de común (xx) los objetos equivalentes de una magnitud.

Por ejemplo, cuando en su primera experiencia Juan escogió el ladrillo, el montón que formó a partir de ese ente, está constituido por cosas de igual cantidad. Cantidad de peso, naturalmente.

(x) y (xx) **Nota.** Hace ya tiempo que esta manera de hablar sobre "lo que tienen de común" se ha suprimido, con razón, como un arcaísmo. Si nos permitimos reincidir aquí es porque nos parece que la locución es apropiada para una introducción.

Correcto es decir que magnitud es el conjunto

de los objetos y cantidad cada uno de los conjuntos formados con equivalentes. Es tácito que en cada caso la referencia es a la cualidad que individualiza cada uno.

Como se tratan de conceptos con implicaciones lógicas muy finas, donde las simplificaciones sólo sirven, a la postre, para desvirtuarlos, veamos algunas afirmaciones que es común oír:

"Ese campo es un área de magnitud considerable"

A título de licencia idiomática puede aceptarse. Pero, amén de la imprecisión 'magnitud considerable' hay tres errores a señalar. Primero, el campo no es "un área" como si hubiera "otra área". La magnitud se llama "AREA", a secas.

Además, el campo no es una magnitud porque ella, como se ha explicado, es un carácter común a un conjunto del que, por supuesto, forma parte dicho campo.

Tampoco es una cantidad, puesto que la cantidad de área del campo no es una cualidad inherente a él mismo sino a todas las superficies equivalentes a él.

Por último, correspondería, si acaso, decir que "el campo tiene" y no "el campo es". Puesto que además de área hay longitudes y seguramente amplitudes representados por su figura.

El campo es tan sólo un representante de una cantidad de la magnitud Area. En la misma forma que Juan, digamos, es un representante de un sexo (masculino) de una especie (ser humano). Representante y solo eso; no el carácter de la especie.

En descargo debe decirse que la confusión de términos se debe, en alta proporción, a la carencia o desconocimiento de palabras distintas para indicar una y otra cosa. Solamente con una tentativa proponemos la siguiente lista, seguramente incompleta. Se indica, en cada caso, la procedencia de la magnitud:

Nombre de la magnitud	Nombre de cada cantidad	Procedencia
Longitud	Distancia	Segmentos rectilíneos.
Área	área	Superficies.
Volumen	volumen (x)	Cuerpos geométricos.
Peso	peso	Cuerpos reales.
Amplitud	amplitud	Angulos.

Es bien aquilatable la insuficiencia idiomática.

Nota (x) - La cantidad de Volumen de un cuerpo bien podría llamarse "capacidad". Por supuesto que lo que se enseña en la escuela primaria con ese nombre no es otra cosa que ciertos volúmenes (dícese que de líquidos) para quienes se reserva un sistema de medidas no casualmente relacionado al de volúmenes. Como siempre, con los nombres no alcanza para diferenciar conceptos. Desde luego que la vida social hace necesario la referencia a "Ca-

pacidades", en la escuela, como si se tratara de algo especial.

"La cantidad es un estado particular de la magnitud"

La magnitud no tiene "estados particulares". Magnitud y cantidad no son conceptos comparables aunque la existencia de ésta dependa de la determinación de aquella.

"La magnitud es un conjunto cuyas unidades son cantidades"

Es correcto, aunque no coincide con lo que hemos desarrollado aquí. Se trata de una jus-

tificada innovación introducida recientemente. Ver, p. ej. la obra citada de Silva y Cánepa.

Se anota que el enfoque dado por nosotros corresponde al de Puig Adam.

"Ese volumen, allí, estorba"

No es correcto, claro. Pero son, repetimos, formas demasiado arraigadas como para dedicarles un ataque frontal. ¿No es lógico pensar que si se trata de mejorar la educación hay problemas más serios que éste?

Como decíamos, era necesario una clasificación de todas las magnitudes.

Si se añaden exigencias a la definición general aparecen, lógicamente, conceptos de mayor comprensión y menor extensión; esto es, con mayores cualidades y menor radio de aplicación.

Por ejemplo, no todas las magnitudes verifican el hecho de que sus cantidades puedan ordenarse de mayor a menor. Esto las divide en **escalares** y **vectoriales**: las primeras pueden ordenarse y las otras no.

Señalamos especialmente esta clasificación (que el lector debe preocuparse de complementar) puesto que, del punto de vista de la medida es de suma importancia comprender que las escalares están determinadas por un valor y las vectoriales no. Que cuando se dice "7,56 metros cuadrados" se determina una cantidad, mientras que "40 kilómetros por hora" sólo da la intensidad de un vector que, además, posee dirección y sentido no indicados por el valor.

La Longitud, el Área, el Volumen, la Masa, el Tiempo, el Costo, la Densidad, etc. son escalares. Son vectoriales, entre otras: la Velocidad, la Fuerza, la Aceleración, el Desplazamiento.

Medir ha sido, desde lo más remoto, una necesidad social.

Del punto de vista humano, la medida registra, clasifica y ordena el valor de cambio o uso de todas las cosas.

El valor permite simplificar la experiencia material del trueque. Reemplaza por un signo anotado cantidades que, de otra forma, serían incontrolables.

Permite pensar, y, sobre todo, prever y proyectar.

En la escuela primaria, el tema de magnitudes y cantidades, y el problema de la medida, capitalizan prácticamente toda la enseñanza matemática que allí se imparte. Señalamos el hecho porque en geometría existen posibilidades enormes que, por lo general, se desaprovechan. Nos referimos al desarrollo de la intuición y la capacidad creativa a las que también es necesario atender. Evidentemente la geometría plana no métrica, los problemas de construcciones y todas las relaciones de tipo posicional son un excelente campo de cultivo que no debe echarse al olvido.

1) Como problema general, medir las cantidades de una magnitud significa determinar números proporcionales a ellas.

2) El propósito anterior se logra eligiendo una cantidad arbitraria de la misma magnitud, a la que se denomina unidad. Entonces, medir una cantidad A con la unidad U significa hallar el valor m de la razón cuyo antecedente es A y su consecuente es U.

Se expresa:

$$\frac{A}{U} = m$$

Por ejemplo:

$$\frac{V}{m_3} = 8$$

Distingase bien la cuestión general señalada en 1) de la solución que admite mediante 2). Obsérvese, también, la relación íntima entre este tema y la proporcionalidad.

Se insiste en que las cantidades medidas deben pertenecer a una magnitud escalar.

Para el manejo de la bibliografía recomendada resultará útil decir que la determinación del número m, llamado medida, se hace en etapas. Puede ocurrir, en efecto, que m sea un número natural (si acaso un entero en el caso de considerar magnitudes relativas), que sea un número racional y, también, un irracional. Esas tres posibilidades se enfocan progresivamente mientras que, por un camino paralelo se deben definir ciertos tipos de magnitudes (continuas y discontinuas) que den lugar, obviamente, a ese tipo de medidas. La presencia de estas posibilidades debe ser del conocimiento de los maestros, sin perjuicio de afirmar que, en la escuela primaria, la restricción que se hace del campo numérico (naturales, decimales y algo de fracciones es todo cuanto se imparte) provoca imperiosamente cambios fundamentales en la presentación de todo el problema de la medida, respecto de lo que puede estudiarse en los libros de matemática.

Las siguientes observaciones serán de utilidad:

I - En el ejemplo

$$\frac{V}{m_3} = 8$$

la medida de la cantidad de volumen V es "8". No es un "8 m³".

Precisamente, "8 m³", o sea, el producto de la medida por la unidad de medidas se llama **valor** y puede escribirse:

$$V = 8m^3$$

como también, indistintamente,

$$V = 8 \times m^3$$

aunque la primera forma es siempre la preferida.

II - Hay una manera directa de medir, llamada **por confrontamiento**, que implica una experiencia. V. gr. cuando se pesa un cuerpo cualquiera colocando pesas calibradas en el otro platillo. Cuando se determina una distan-

cia usando un metro, sus múltiples y sus submúltiplos.

III - A veces el método anterior es impracticable, por lo que existe un método indirecto.

Es el caso de medir los lados de un rectángulo y calcular su área con una fórmula. Si hemos determinado 4m y 7m respectivamente, entonces:

$$\text{área} = 4 \times 7 = 28 \text{ m}^2$$

IV - Hemos traído a colación el ejemplo numérico anterior porque, debido a muy atendibles razones didácticas, algunos maestros prefieren escribir:

$$\text{área} = 4\text{m} \times 7\text{m} = 28 \text{ m}^2$$

al tiempo que enseñan: "cuatro por siete da veintiocho, y metro por metro da metro cuadrado", como si se pudieran multiplicar también las unidades.

No deja de ser un hecho afortunado que todo ocurre como si se pudiera efectuar esa multiplicación (" $\text{m} \times \text{m} = \text{m}^2$ "), técnicamente discutible o, por lo menos no aceptable de esa manera apriorística.

Parecería más correcto escribir:

$$\text{área} = 4 \times 7\text{m}^2 = 28\text{m}^2$$

o, también

$$\text{área} = 7 \times 4\text{m}^2 = 28\text{m}^2$$

Ahora bien, debe decirse, en descargo de la práctica que se critica, que más adelante, en el estudio de la física, son comunes operaciones de este tipo:

$$\frac{m}{5} \times 3 \text{ s}^2 = 15 \text{ m}$$

donde debe notarse la simplificación del "segundo al cuadrado". No se crea ingenuamente que todo esto es casualidad y que, en definitiva, la práctica es incorrecta. En Análisis

Dimensional se estudian y justifican estos procesos. Lo que no obstante, insistimos, para que se haga uso de ello en la escuela primaria sin siquiera el mínimo comentario.

V - Un hecho importante a destacar —éste sí de más contenido que forma— es que todas las fórmulas usadas en primaria para el cálculo de áreas, volúmenes, etc. son válidas en condiciones muy delimitadas. Por ejemplo, la fórmula básica para el cálculo de áreas es la del rectángulo:

$$\text{área} = l \times a$$

Esta fórmula supone:

a) Que l y a designan las medidas del largo y el ancho con una misma unidad. Para fijar ideas, digamos que se han medido con un metro.

b) Que "área" representa la medida del área del rectángulo tomando como unidad el área de un cuadrado cuyo lado es precisamente la misma longitud con que se midieron el largo y el ancho. Es decir, un metro cuadrado, en nuestro caso.

Hay que señalar bien esto porque si se nos ocurre medir los lados con un metro y el área con un metro triangular, que es el área de un triángulo equilátero de un metro de lado (y esto es perfectamente legítimo porque la elección de la unidad es arbitraria), entonces la fórmula de arriba cambia, siendo, en este caso:

$$\text{área} = \frac{4\sqrt{3}}{3} \times l \times a$$

En síntesis, las fórmulas dependen de las unidades de medida que se adopten.

Compete a los maestros la decisión sobre todos los problemas que se han dejado abiertos en este artículo.

vocabulario II

la enseñanza de la lengua

PIERRE DEZERT

¿Cómo se presenta la lección de vocabulario? La lección de vocabulario está, lo hemos dicho, ligada a otras actividades ajenas a la enseñanza de la lengua. Pero está sobre todo articulada directamente con los otros aspectos de esta enseñanza: es el punto de partida, una etapa, o el complemento de un ejercicio de redacción, de informe sobre el texto. En cuanto a la elocución, ella está presente en la lección de vocabulario misma: sobre el tema de vocabulario se construirá la lección de elocución propiamente dicha.

En el CURSO MEDIO, a continuación de una lección de historia en que la observación de documentos sobre la prehistoria ha conducido a algunas observaciones sobre las investigaciones y sus técnicas, se aborda el tema: "BUSCAR". Aquí está el vivo interés manifestado por los alumnos que hemos dirigido.

1) Lección de vocabulario - elocución.

Texto de partida: La trágica aventura de Goupil ("De Goupil a Margot". - Louis Pergaud - Mercure de France).

Al cerrarle la entrada del agujero, Goupil, con la pata y el hocico sondeó meticulosamente las paredes de su prisión. La inspección fue breve: roca detrás, roca arriba, a la derecha, a la izquierda: imposible intentar nada; debajo de él, en un mantillo negruzco, las uñas de sus patas se imprimían en semicírculo. ¿Quizás la salvación estaba allí? (en el texto no está comprendida la palabra "buscar" ni ninguna de su familia. Pero tenemos aquí descrita la acción y será fácil inducir el término sin imponerlo).

—Se sitúa el texto: Lisée, el cazador furtivo, ha puesto una trampa a la entrada de la madriguera donde Goupil, el zorro, se ha refugiado para escapar del perro de Lisée, Miraut.

—Los alumnos desprenden rápidamente el sentido general del texto. Si fuera necesario,

el maestro puede subrayar: "imposible intentar nada".

Se obtienen respuestas como: Goupil busca escaparse, salir de la madriguera; busca una salida, etc. que se escriben en el pizarrón encuadrando la palabra clave.

—Se incita a los niños a que pidan explicaciones, que serán suministradas, si es posible, por otros compañeros. Las palabras y expresiones difíciles que no aparecen, son objeto de preguntas del maestro. Se puede también, en último caso, utilizar el diccionario.

Se hace una revisión, siguiendo estos dos métodos:

rápidamente: las paredes, el mantillo, las huelas se hundían (no se debe insistir más que si se tratara de una lectura).

—en detalle:

sondear:

explicación de la palabra por los alumnos en el contexto, luego búsqueda del sentido general del término -diccionario- y también de algunas palabras de la familia.

Empleo de estas palabras en frases escritas. Lectura de las frases, comentarios y explicaciones complementarias.

meticulosamente:

se puede insistir sobre este adverbio: se emplearán adverbios semejantes para caracterizar la búsqueda en los ejercicios siguientes.

Empleo —oral o escrito— del término, dentro de la perspectiva de la búsqueda.

inspección:

explicación a través del texto.

Se puede marcar la aparente oposición:

él sondeó meticulosamente

la inspección fue corta

y hacer sacar conclusiones.

—¿Cuándo buscamos inspeccionando?

Las respuestas permitirán pasar a otros términos:

—registrar (que puede ser suministrada desde las primeras preguntas).

—explorar

—palpar, olfatear, escrutar...

Empleo de las palabras: registrar, explorar, por escrito.

Estudio de los resultados, comparación (máximas frecuentemente difíciles de expresar) de

yo registro, yo exploró el jardín;

yo registro, yo exploró mis bolsillos;

yo registro, yo exploró el bosque.

Familia de registrar y explorar:

registro, registrador

exploración, explorador.

Empleo escrito u oral.

A partir de estas palabras se puede pasar —sobre todo con registrar— a "prospectar" (el verbo no está castellanizado). Tampoco el sustantivo "prospector". Lo incluimos a título de guía. — N. del tr.).

A continuación, el autor indica un texto de Mark Twain, del libro "Los años locos", para explicar el empleo del vocabulario en el diálogo, a partir de la asociación de palabras; búsqueda, exploración y prospección. Nosotros sugerimos el empleo de textos de autores españoles o latinoamericanos. — N. del Tr.

Los ejercicios estarán constituidos sobre todo por la aclaración de las frases escritas en el curso de la lección y corregidas.

2) La elocución

La elocución podrá también hacerse a partir de este trozo extractado del "Gran Maulnes" de Alain-Fournier (Emile - Paul).

"Lenta y difícilmente, como a la ida, él se guió entre las hierbas y las aguas a través de los cercos de sauces y fue a buscar su coche en el fondo del prado, donde lo había dejado. El coche ya no estaba allí... Inmóvil, la cabeza bullente, se esforzó por escuchar todos los ruidos de la noche creyendo a cada momento oír sonar muy cerca el collar de la bestia. Nada... Dio una vuelta por el prado; la barrera estaba semi-abierta, semi-derribada, como si una rueda de carro hubiera pasado por encima. El jumento debió haberse escapado solo por allí.

Retomando el camino, dio algunos pasos y enredó sus pies con la manta que, sin duda, se había deslizado del jumento al suelo. El cocluyó que la bestia se había escapado en esa dirección. Se puso a correr...

Sin otra idea que la voluntad tenaz y loca de encontrar su coche, el rostro morado, presa de ese pánico deseó que se pareciera al miedo, corría. A veces hundía los pies en las huellas. Dándose vuelta, en la oscuridad total, se daba contra los cercos y, ya demasiado fatigado para detenerse a tiempo, caía sobre las espinas, los brazos hacia adelante, desgarrándose las manos para protegerse la cara. A veces se detenía, escuchaba y volvía a partir. Por un momento creyó oír un ruido de coche, pero no era nada más que un carretón chirriante que

pasaba muy lejos, sobre el camino, a la izquierda..."

Se puede desprender de este pasaje la descripción de una búsqueda desordenada en su desarrollo, pero con deducciones. Maulnes hace una verdadera encuesta, busca rasgos, indicios. Se podrá enriquecer el vocablo "buscar" en este aspecto.

Desde el punto de vista de la alocución, se podrá, a partir de este texto, hacer narrar búsquedas metódicas —objeto perdido, tesoro— o no—, recolección de hongos, de flores; la mosca o la avispa que busca salir de la habitación, etc.

Se podría ilustrar con este texto de CO-LETTTE (La casa de Claudine)

—Bellaude no ha regresado, señora...

—Salgo a mi paseo de las once y media, resuelta a vencer las arboledas de Auteuil. Una primavera oculta y estremecida hasta en el viento, irritante si se acelera, blanda y dulce cuando se atrasa.

Nada de perra negra y fuego, pero sí los pimpollos de los futuros jacintos y la hoja ya larga de los aromos.

Aquí está la abeja perdida, hambrienta, que titubea sobre el musgo húmedo y que se puede calentar en la mano sin riesgo de picadura.

Sobre las madreselvas desparramadas, en cada hueco de rama, un penacho nuevo de verdor tierno.

—Pero dónde está mi perra?".

3) Redacción.

Se puede emplear la introducción siguiente, tomada de Pushkin "La tempestad de nieve".

Vladimir apenas había llegado al campo, a la salida del poblado cuando se había levantado viento y se había formado tal tormenta de nieve, que no había visto más nada. En un instante la ruta había sido cubierta; el paisaje en derredor había desaparecido entre una bruma opaca y amarillenta, en la que revoloteaban los blancos copos de nieve. El cielo se confundía con la tierra. Vladimir estaba en medio de un campo. En vano había querido volver al camino; el caballo avanzaba a ciegas y a cada momento o subía sobre un montón de nieve o se metía en una hondanada; el trineo volcaba a cada instante. Vladimir ponía todos sus esfuerzos en mantener la dirección correcta. Pero le parecía que ya había transcurrido más de media hora y aún no había llegado al bosque de Jadrino. Ya habían pasado alrededor de diez minutos más, el bosque era aún invisible. Vladimir atravesó un campo cortado por profundos barrancos. La tormenta no amainaba, el cielo no se aclaraba. El caballo comenzaba a fatigarse y el propio Vladimir sudaba gruesas gotas, a pesar de que frecuentemente tenía nieve hasta la cintura. Por fin se dio cuenta de que no estaba en su ruta".

Se lleva a los alumnos a terminar la historia.

Luego de un breve estudio de la situación dada. Partiendo de "buscar", se puede pasar a "encontrar", "descubrir", "encontrar —perder— extraviar", etc...

Se pueden hacer, en ocasión de estas lecciones, ejercicios semejantes a los que se encuentran en los manuales corrientes. Nosotros realizaremos un trabajo más extenso sobre los ejercicios en el curso de los cuales el niño repite y emplea las palabras estudiadas.

Preparación de la lección.

Supone reunir un grupo de textos sobre el tema elegido, y una exploración tan completa como sea posible del vocabulario al que se hace referencia en ellos.

La posesión de una documentación lexicográfica suficiente constituye una ayuda preciosa. Agregaremos que el diccionario de Marcel Cohen nos parece acertado, pues su concepción original lo hará un instrumento manuable.

El o los diccionarios de los alumnos serán revisados por el maestro antes de la lección:

las definiciones frecuentemente deparan sorpresas.

Además de los textos de los autores que aquí se han empleado por estar de acuerdo con la exposición, se utilizarán también las redacciones y los informes (por ejemplo: para *encontrar*, se han empleado las conclusiones dadas al texto de Pushkin).

La riqueza de un texto no se mide por el número de palabras que se relacionan con el tema sino por sus posibilidades de explotación y brillo. Son los niños los que deben aportar lo esencial en su trabajo de reflexión sobre el texto, de enriquecimiento de las redacciones, en las explicaciones y definiciones.

En los ejercicios se emplean estos dos últimos puntos, acostumbrando así a los niños a expresar claramente algunas ideas simples.

No pensamos que se trate de una panacea, ni de un método exclusivo. Es ante todo para nosotros, la ocasión de abrir el debate y pedimos a nuestros lectores que nos ayuden haciéndonos partícipes de sus observaciones y de sus propias experiencias.

Tomado de "L'Ecole et la Nation" —
París. — Viene del N° anterior.

josé pedro varela

AMENGUAL ICART

Vamos a cantar
los cantos
enérgicos y sonrientes,
las escuelas con sus niños
donde la paz florece.

Vamos a conjugar
Varela
por los recreos y aulas,
verbos y abecedarios
que la Patria nos reclama.

Y comprender
José Pedro
tu rostro de barba luenga,
que es grito de juventud
compromiso sin fronteras.

Firmes los brazos
hombre de nuestra tierra,
que en el yunque de esta escuela
donde el campo es piel de pobres
y el asfalto luz que sueña,

es hora de cantar
los himnos
que Varela nos dijera.

Crispa los puños ya
mujer que concibes pueblos
que amamantas la existencia
con dolores y miserias,

es hora de cantar
los himnos
que Varela nos dijera:

¡Dadles libros pan amor
que los niños son la esencia,
dadles rondas y canicas
y túnicas y cometas!

¡Dadles la orientalidad
que en el once floreciera!

Es hora de cantar
los himnos
que Varela nos dijera.

J. AMENGUAL ICART

Nació en Montevideo el 19 de julio de 1940. Estudió música y piano llegando a actuar como profesional, realizó estudios de abogacía en la Facultad de Derecho y desarrolló una intensa labor periodística en el diario *El Popular*.

En el año 1967 su libro *CON EL TIEMPO JUSTO* gana el concurso de poesía organizado por ediciones *El Timón* y la revista *Los Huertos del Plata*.

Una preocupación por el hombre y los factores sociales que lo determinan y comprometen

lo lleva a estudiar historia en la Facultad de Humanidades. Esta actitud se refleja en su poesía, logrando una expresión profunda y sensible de nuestro medio y nuestra época.

JOSE PEDRO VARELA, la poesía que hoy publicamos, fue entregada especialmente por el autor al Movimiento Coordinador del Magisterio de Montevideo con motivo de cumplirse el centenario de la fundación de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular.

Luis Neira

sobre adjetivos

HECTOR BALSAS

Entre los adjetivos, encontramos un grupo que Lenz (1) rotula "nominales". Lo forman palabras que derivan de nombres propios, ya geográficos, ya de persona. En el primer caso se originan los gentilicios o nacionales. En el segundo, los adjetivos no tienen nombre particular y habrá que llamarlos "adjetivos derivados de nombres propios de persona" si no se quiere usar el nombre de "personales". Por lo dicho, "uruguayo" y "brasileño" son gentilicios o nacionales; "volteriano" y "mozartiano" pertenecen al otro grupo, porque salen de Voltaire y Mozart.

Hablaremos de los segundos.

Teniendo en cuenta los dos ejemplos propuestos ("volteriano" y "mozartiano"), notamos que la derivación se hace partiendo de apellidos, los cuales, conviene señalar, son tan nombres propios como los de pila. La mayoría de estos adjetivos personales procede de apellidos y, a pesar de que existen miles y miles de estos últimos, la cantidad de adjetivos es reducida, ya que únicamente se deriva cuando el nombre propio pertenece a un personaje de importancia en algún terreno de la actividad del hombre o cuando, por razones humorísticas, se quiere destacar a alguien que no es importante, pero que, precisamente por las razones antedichas, es elevado de jerarquía en determinado momento.

Si buscamos campos donde el hombre se desempeña, hallamos la literatura, el arte, la religión, la filosofía, la política, la música, la ciencia, como los más fecundos en estas creaciones de vocablos. La literatura proporciona "huguesco" y "cervantino"; el arte, "goyesco" y "rafaeliano"; la filosofía, "orteguiano" y "cartesiano"; la música, "beethoveniano" y "chopiniano"; la religión, "cristiano" y "mahometano"; la política, "batllista" y "herresta". (2).

Estas palabras tienen vida más activa en lo escrito que en lo hablado. Si excluimos los adjetivos nacidos por razones políticas, los demás casi nunca están en boca de la gente común. Y tratándose de publicaciones, los encontramos en libros de difusión limitada, como que son para especialistas o estudiantes; en artículos de crítica literaria, musical, artística; en escritos accesibles a hablantes de buen nivel cultural. Vemos, pues, que hay gran mayoría cuyo origen y empleo son cultos.

A veces, el adjetivo personal no despierta el recuerdo de la palabra que lo creó. Cuando decimos "dantesco" o "platónico", solemos olvidar que Dante y Platón están detrás de estos términos. El olvido se debe a que dichas palabras se enriquecieron con nuevas acepciones y pasaron al habla de todos o, por lo menos, a un habla más general. Al decir "espec-

táculo dantesco", lugar común sumamente arraigado, el adjetivo no posee su primera significación, que es "propio y característico de Dante", sino una nueva: "que causa horror". Lo mismo sucede cuando se habla de un "amor platónico". Aquí el adjetivo nominal deja a un lado el recuerdo de Platón y pasa a significar, como lo establece la Academia "desinteresado, honesto".

Otras veces ocurre que de un mismo nombre propio derivan dos o tres adjetivos. Está el caso de Cervantes, que origina "cervantino", "cervantesco" y "cervántico", dicciones que tienen el mismo significado, porque se consideran homólogas. La Academia registra las tres formas y remite a "cervantino". Pero en el caso de "cesáreo", "cesarino" y "cesariano" no pasa lo mismo. La primera voz tiene un significado que no puede considerarse igual al de las otras dos, que son sinónimas. Si, por ejemplo, queremos referirnos a los escritos de Julio César, diremos "escritos cesarinos o cesarianos" pero nunca "escritos cesáreos". Esta palabra, "cesáreo", también puede ser incluida entre las del párrafo anterior por las mismas razones allí apuntadas. La expresión "operación cesárea" la contiene y, cuando se emplea, a nadie le pasa por la mente pensar en César.

Estos adjetivos presentan problemas de prosodia y ortografía. Muchos de ellos se forman con apellidos extranjeros a los que se les agrega un sufijo del español. Queda, pues, una derivación muy particular, como en el caso de "shakespearino", la cual plantea esta interrogación: ¿Cómo se debe leer? Por lo general, quien pronuncia la palabra mantiene la prosodia original del apellido, por estar familiarizado con el idioma del cual proviene, y dice, aproximadamente, "cheikspirino"; pero habrá otros que, por no saber o por preferir una pronunciación a la española (muy admisible, sin duda), dirán "saquespearino". De aquí surge otra pregunta: ¿Cómo se debe o conviene escribir? ¿Shakespearino o saquespearino o cheikspirino? ¿Taineano o teniano (de H. Taine)? ¿Beethoveniano o betoveniano? Es indudable que hay aquí una dificultad de resolución no muy sencilla (3).

Sin embargo, hay ocasiones en que es posible obtener una palabra agradable para los ojos y oídos acostumbrados al español, como es el caso del derivado de Voltaire, que es "volteriano", adjetivo así registrado por la Academia. Quizá en este caso influyeron la pronunciación del nombre Voltaire (= Volter) y su brevedad. Ambas recuerdan las de palabras muy comunes como "comer", "cantar", "calor", todas bisílabas y agudas.

Nos atrevemos a dar una indicación sobre la escritura de estos adjetivos. Es la siguiente: Si el apellido o nombre de pila del que proceden presenta, por la pronunciación, similitud con formas castellanas o no causa desagrado, se puede crear el derivado adaptándolo a la fonética y ortografía españolas. Por eso, nos parecen bien estos adjetivos: "rosiniano" (de Rossini), "chaplinesco" (de Chaplin), "rusionario" (de Rousseau), "chejoviano" (de Chejov), "mozartiano" (de Mozart) (4). En cambio, ve-

mos que hay dificultades más que medianas para la adaptación de Shakespeare, Shelley, Twain, Shaw, Maugham...

Es cierto que la recomendación indicada no es regla impuesta, ni pretende llegar a tal, pero puede convertirse en ayuda, sobre todo si se tiene en cuenta que no hay legislación sobre el tema. Precisamente, esta falta de norma permite valerse de las grafías que mantienen invariable el nombre propio en el adjetivo: "rossiniano", "rousseauniano", "beethoveniano", "dickensiano". La preferencia es cuestión personal, en última instancia.

Puede ocurrir también que la amplia libertad que hay para la formación de estos adjetivos lleve a la creación de palabras desagradables o que sean verdaderos trabalenguas. En casos así es preferible evitar la derivación y emplear frases adjetivas equivalentes. Se nos ocurre que "poeiano" y "poeano" son adjetivos con formas feas por la existencia de hiato; asimismo, pensamos que "núñezarciano" y "eca-queiroziano" son adjetivos antiestéticos, como son risibles "nerviano" (de Nervo) y "marmolino" (de Mármol). Aquí nuevamente nos atrevemos a otra enunciación: Si el nombre propio del cual deriva el adjetivo nominal es capaz de producir confusiones o formas poco agradables, tanto con la grafía original, como con la adaptada, no se realizará la derivación y se emplearán frases adjetivas equivalentes.

Como es lógico que suceda, la Academia no registra abundancia de adjetivos personales. Solamente toma los que pertenecen a personajes de trascendental importancia en la vida de la humanidad. Decimos que es lógico, porque estos adjetivos tienen mucho de ocasional en su empleo y, además, pertenecen al ámbito local muchas veces; en especial, cuando tienen que ver con la política. En una búsqueda superficial, encontramos que la Academia presenta estos vocablos: aristotélico, aristofánico, budista, bídico, cristiano, calvinista, cartesiano, goyesco, mahometano, dantesco, luterano, pitagórico, quevedesco, platónico, cervantino, kantiano, tomista, hegeliano. La explicación de esta última palabra, en el diccionario, va seguida de indicaciones sobre su pronunciación, la cual difiere de la que se desprende de la escritura. No se pronuncia "ejeliano", sino "jegueliano". Pensamos que este precedente puede ser tomado como base para pedir la incorporación de otros adjetivos con dificultades fonéticas y ortográficas, aunque, si se hace, debe ponerse el mayor cuidado en la selección, para eludir la superabundancia inútil y sin interés.

Quisimos dejar para el final un grupo muy particular: el de los relativos a la política. Son estos los que salen de un círculo restringido para invadir el habla colectiva. Podemos afirmar que, si "kantiano" se oye exclusivamente en boca de un profesor o de un estudiante de Filosofía, "batllista" y "herrerista", entre nosotros, son de dominio de todos, inclusive de los que se alejan de los fragorosos problemas de la política. Nadie negará que esta actividad está enraizada en la vida del país y que, en mayor o menor grado, todos dependemos de

ella. De ahí que no asombra que términos políticos sean del conocimiento público más vasto que se pueda pensar. Un vistazo que echemos a los diarios bastará para encontrar en seguida media docena de adjetivos de este tipo. Frequentemente, estas palabras pasan a un segundo plano o desaparecen, según los vaivenes de la actividad que las originó.

Tratándose de política, la desinencia empleada en la derivación es "—ista". Sin embargo, quizás para romper la monotonía, hemos visto que, en ciertos casos, algunas publicaciones hyjen del término "batllista", por ejemplo, y se valen de "bátllico", que es más original, ciertamente. Lenz anota para Chile un derivado en "—ino": "monttino" (de Montt).

Es provechoso que se recojan todos los adjetivos de esta naturaleza (políticos o no) del Uruguay y usados con frecuencia. La memoria nos trae pocos, de diversas procedencias: artiguista, riverista, vareliano, rodoniano.

Quede la obra para los que se sientan con fuerza y capacidad para llevarla a buen término.

-
- (1) Rodolfo Lenz. "La oración y sus partes". (Madrid — 1935 — 3a. edición).
 - (2) Algunas aplicaciones:
 - a) "Su tío, el marqués de la Ribera del Fresno, era un viejo escéptico, **volteriano**, que se había ocupado poco de él mientras estuvo bajo su tutela". ("Años de juventud del doctor Angélico", de Armando Palacio Valdés).
 - b) "...y las aleluyas jocosas de Núñez-Checa, y el poemita **campoamoriano** de los Villedo...". ("La sombra de Peter Wald", de Alberto Insúa).
 - c) "Estuve nuevamente en el bello país, y de allí traje, con las saudades y los encantos de siempre, mi buena pila de papeles. Entre ellos, varios volúmenes **ecaqueirozianos**, que ahora, en estas horas de repaso de emociones antiguas, se han vuelto a imponer a mi admiración y a mi gusto". ("Repaso de Eca de Queiroz", de Francisco Luis Bernárdez, en "La Nación" 10-VII-60).
 - ch) "Nada se parecía en esto al gran Camilo, a Castelo Branco, el romancista que tanto admiraba Unamuno y a quien tan fervoroso culto siguen rindiendo en Portugal unas sociedades **camilianas** (así suelen, más o menos, denominarse) que, por su encendido amor, más parecen capillas religiosas que capillas literarias". (Idem).
 - d) "Conocida es en este particular la **homérica faena rubeniana**". (Ibidem).
 - (3) Obsérvese: "El soplo trágico de la obra **sespiriana** se infunde en nuestro espíritu, concentra las energías y las dispone a la acción". ("Don Quijote, don Juan y la Celestina", de Ramiro de Maeztu).
 - (4) Extractado de un juicio teatral: "...parece un intento de sátira costumbrista con tono molieresco o **goldoniano** inclinado hacia la farsa".

Océano brinda con océano.

Palidece el sol.

Se filtra cauteloso el humo.

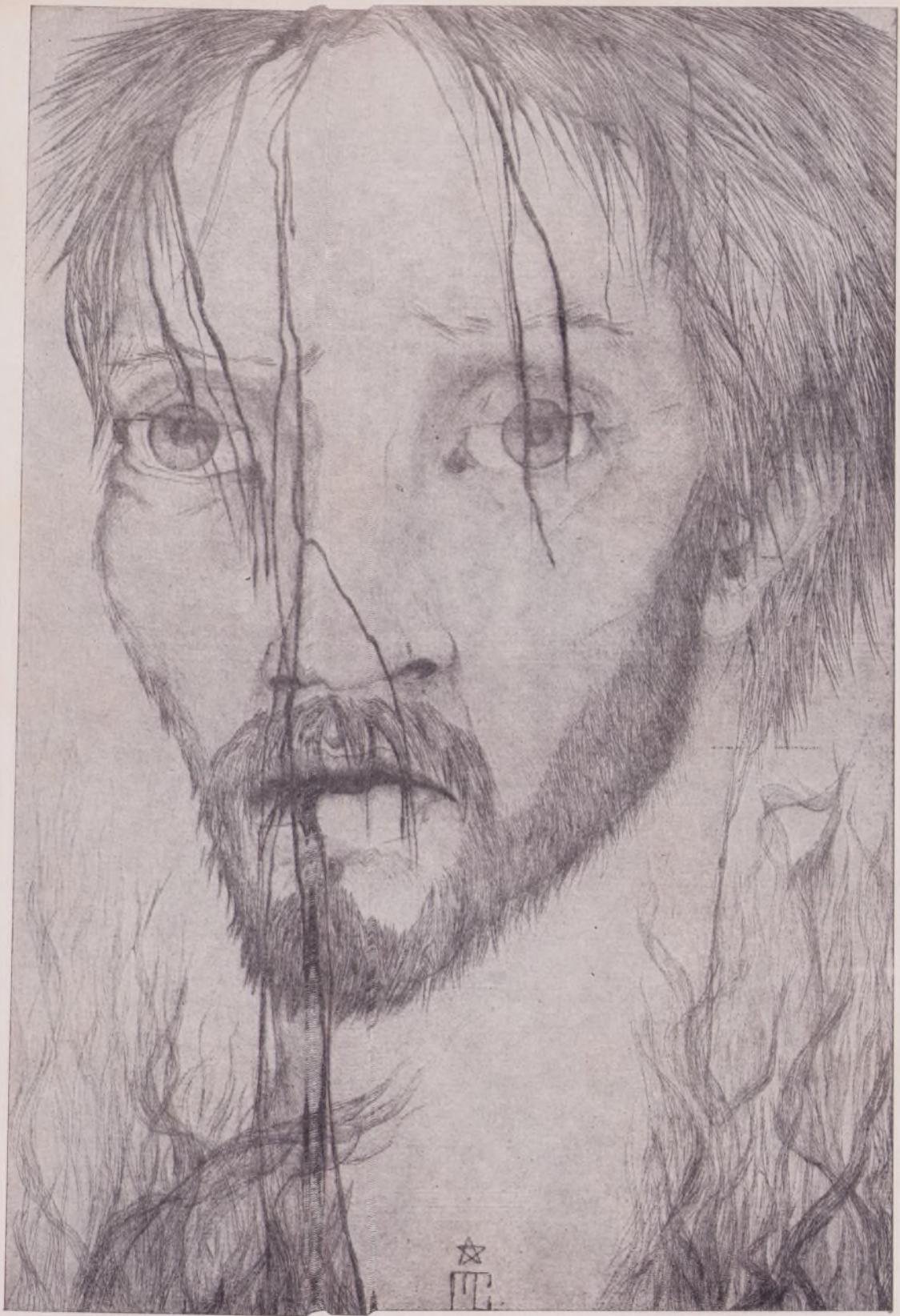
Segundo a segundo nos borramos.

Miramos los siglos a la cara.

R. ROZHDENVENTSKY

PARA EL "HOY" DE MARIA CARMEN

MARIA CARMEN PORTELA: "HOY"



LA NOCHE

—Pué sí compadre—, dijo Saro como en un suspiro. A Saro le había entrado esa amistad de golpe, esa ternura. Era como una cercanía a las lágrimas, eran ganas de sentir cerca a ese ser con el que compartían la noche. Entonces Saro le decía "compadre" al indio.

Era un lujo el tratarse así para aquellos pobres diablos, pobres y solo; que porque pobres y solos, que porque solos y vecinos, que porque sí; eran amigos.

Pué sí—, dijo Saro, y hubiese querido decir más al amigo, al indio de pocas palabras que iba a su lado. Habían tenido una noche distinta, aparte de sus noches que habían sido como un muro negro, largo sin fin. Había sido una noche repleta de cañas y boliches y Saro se sentía pleno, rebosante, como dueño del tiempo y de la noche.

Van trote y trote. En el andar parejo los caballos se juntan levemente, y se separan igual, se restregan. Saro siente el contacto del que va a su lado. Le gustaría golpearle la espalda, achatarle el sombrero, darle riendas sueltas al tubiano y escaparse en una carcajada potente y entera, perderse en la noche clara y temblorosa. Pero el indio va seco, callado; trote y trote atravesando la noche. Inmensa, sola.

Apenas algún bicho de luz, el desgano de algn tero, el chistido de una lechuza.

Van entrando al monte, sienten esos mil ruidos del monte que son, si usted se para y escucha, uno solo, compacto, como el respirar del monte.

Y allí, cerca de un ojo de agua que es como un asombro de luna, Saro se sintió gritar. Gritaba de abajo a arriba, de adentro a afuera, parado en los estribos, gritando para él y para toda la noche, para toda su noche. ¡Y gritaba porque sí! Había puesto las riendas sobre las crues del mancarrón. Tenía las manos levantadas. Su grito iba y volvía, y el otro también gritaba. Gritaba junto a Saro.

Rieron. Se habían juntado de nuevo, iban tranco y tranco ahora. La prosa surgía fácil, blandita.

Iban llegando, lo sentían, y adentro les quedaba algo, algo grande que no había sido dicho, que no había sido dado.

Allí estaba el camino real, la portera, como un poncho en el suelo el rancho de Saro. Sin mirarlo lo vieron.

Echaron pie a tierra.

Saro cerraba la portera. Con un movimiento lento cerraba, como dejándose estar afirmaba el palo, lo pasaba por el asa de la portera, resbalaba lento el tamuero por el que se iba en el palo hasta engancharlo. Cerrar estas por-

cuento

JUAN CAPAGORRI

teras se parece mucho a un gesto amistoso —el aire de dar la mano, sabe—, y a Saro se le quedó en ese gesto la despedida.

Ahí están, frente a frente, afirmados en la portera. Saro de un lado, el indio del otro, y a sus espaldas, el camino. Ahí están. Ahí los encuentra el sol.

Cuando lo sintieron venir, "brasiando" en grande, tirándose para todos lados como si todo fuese suyo se sintieron separados. Encuentran los caminos en distintos rumbos: ¡Y que había que andar!

Con un "bueno, que ande bien" se separaron. Ya en un galopito de arranque que pudo dejarles ir en un trote largo, pero de apuro, que sin embargo no iba con la lentitud de ellos. Era una urgencia recién venida, y no por las cosas de la casa, a ellos nadie los esperaba, ni de nada se acordaban. Tal vez los perros que los alcanzarían, las gallinas de picos abiertos esperando la ración, el ternero de lentes balidos ¡Y éas! y esas cosas de todos los días, esas cosas que se hacen como en un sonambulismo del cuerpo que anda familiar en la lidia de todos los días. ¡Pero éas...!

Los vecinos, sin tema siempre, recordarán la noche de esos brutos. ¿Porque de qué podían hablar ellos, redondos como la O, en toda una noche?

Rien. La noche de Saro y el Indio quedará allí, gastándose de a poquito. Sola. Resbalándose despacito para el tiempo.

Y tal vez Saro y El Indio, mateando en sus banquitos "de tijera" con sus gestos lentos de agarrar la caldera, de cebar el mate, de armar el cigarro, a espaldas del rancho, frente al camino, estén mirando el horizonte, sin verlo. Y tal vez sin pensar en esa noche, sientan Saro y El Indio, una rebolada dulce, una dulzura extraña, que los inunda... y miren el cielo, dejen caer alguna palabra mimosa al perro, sientan llegar, desdibujada, una sonrisa que ni se atrevan a recoger. Entonces se quedarán mirando, ahora, ese asombro siempre igual, siempre distinto. Ese asombro inmediato del camino. O saldrán, capaz, a andar con un silbido.

cine

"LA MUCHACHA DE LA MOTOCICLETA" (The girl on a motorcycle) Inglaterra, 1963. Producción Warner Seven Arts. Director: JACK CARDIFF. Productor: William Sassoon. Libro cinematográfico de Ronald Duncary y Jack Cardiff sobre novela de André Pieyre de Mandiargues. Fotografía en technicolor: Jack Cardiff. Música: Lee Reed. Montaje: Peter Musgrave. Con: Alain Delon, Marianne Faithfully, Roger Mutton, Marius Goring.

La mayor crítica que ha recibido este film radica en la adaptación cinematográfica de la sensual novela de André Pieyre de Mandiargues, la que narra la formación de una eterna relación triangular, poniendo especial énfasis en las vivencias de la protagonista, en cómo ese amor fuertemente epidémico arrasa con todas las resistencias y todas las barreras para convertirse finalmente en la propia razón de vida de ese ser voluptuoso, sensible, humano.

Para quienes no hemos tenido oportunidad de conocer esa obra y tenemos que atenernos solamente a su versión filmica, nos vemos enfrentados a una película hermosa, en la cual el montaje amparado en una fotografía de excepción se convierte en algo vivo, rebosante de espontaneidad y de frescura.

Se llega a entender el resultado al saber que el director es Jack Cardiff, famoso fotógrafo inglés, especialista en el color, de quien se recuerda por ej. La guerra y la paz (de King Vidor, 1956). El film es esencialmente erótico, intentando rescatar ese término de donde ha si-

do situado por falsas películas "realistas" o simplemente por mamotretos sarlianos. Aquí el erotismo se convierte en una apología de la piel: esa piel que atormenta a la protagonista, reduciéndola a impulsos, a deseos, a sueños, a una constante anticipación del encuentro con el amante. Todo esto se logra a través de la belleza infantil y salvaje de Marianne Faithfull, rostro nuevo y actriz prometedora. En ese rostro ingenuo y puro, se traslucen esos impulsos de libertad que rompen todos los esquemas en forma natural, sin buscar justificaciones ni fundamentos teóricos, porque no hay necesidad de ellos: se trata de amar y ser feliz, nada más y nada menos.

En una secuencia del film, el amante (Alain Delon), profesor de sociología analiza con sus alumnos el concepto de amor libre (otro concepto increíblemente deformado) y esa mención al amor libre y a lo que lleva implícito, la libertad, constituyen el verdadero tema del film. Porque cuanto más libre está Marianne Faithfull en el film, más encadenada está al mismo tiempo: la libertad consiste en el libre albedrío de poder atarse más, parece decirnos en forma oculta la película. De todos modos este análisis se hace secundario frente al impacto visual-emocional que produce el film, porque cada secuencia está integrada por una fotografía, hecha de juegos cromáticos, paisajes que se esfuman, filtros desacostumbrados, que ofrecen al espectador, no una técnica fría, sino una suerte de comunicación.

Queda por decir que el film tiene defectos, por ej. es discutible la elección de Alain Delon como profesor de fama, pero todas las fallas que se pueden encontrar son apenas detalles, frente a una película, menor tal vez, pero con indiscutibles valores.

"PETULIA". USA, 1968. Producción Warner Brothers Seven Arts. Dirección: RICHARD LESTER. Productor: Raymond Warner. Libro de Lawrence B. Maren, sobre novela de John Haase adaptada por Barbara Turne. Fotografía en technicolor: Nicolas Roeg. Música: John Barry. Montaje: Anthony Gibbs. Con: Julie Christie, George C. Scott, Richard Chamberlain, Shirley Knight, Joseph Cotten, etc.

Este film de Richard Lester ofrecía gran interés porque se lo anunciaría como un total vuelco en la temática de su director. Lester había realizado anteriormente películas de brillante humor absurdo, con virtuosismos de montaje (Ye, ye, ye Los Beatles, el Knack, Socorro) obteniendo diversos premios internacionales, para finalmente realizar "Algo gracioso sucedió camino del foro", film que a pesar de presentar muchos elementos del "estilo Lester" desilusionó con razón: se le notaba demasiado la sujeción a un libreto que le era demasiado ajeno

y que reproducía una exitosa comedia musical de Broadway. Por eso resultaba extraño en la carrera de este director, un film serio que se postulaba como dramático.

"Petulia" es en realidad una comedia sentimental, por momentos cercana al drama, presentada con suma corrección y en la que Lester parece estar demostrando que no se ha de dejar encasillar en un solo género. El film nos cuenta como una joven mujer (Julie Christie), abandona a su marido (Richard Chamberlain) seducida a un médico divorciado (George C. Scott) y se dedica a vivir un turbulento adulterio. Las peripecias de ese amor constituirán el nivel más visible del film, aunque no el único. Al mismo tiempo, Lester analiza el hastío del ambiente en que se desarrolla su historia: la alta burguesía de San Francisco, convirtiendo este segundo nivel del film en una sabrosa crítica de costumbres.

Los méritos del film se encuentran en su sólido planteo (cuya madurez no deja de llamar la atención), en la brillante intervención del fotógrafo Nicholas Roeg (se recuerda su buena labor en "Lejos del mundanal ruido" de John Schlesinger), por el estupendo montaje, por la sobriedad de interpretaciones (que comprenden una brevísimas actuación del recordado Joseph Cotten), así como por algunos chistes surrealistas hábilmente intercalados.

Pero irónicamente el mayor mérito de la película se convierte al mismo tiempo en su mayor flaqueza. El film es brillante, su montaje por momentos vertiginoso; saltos en el tiempo, pantallazos de recuerdos que van sucediéndose y ampliándose paulatinamente, demostrando con todo ello gran maestría, pero contrastando en demasía con la propia sencillez argumental, a la que terminan prácticamente asfixiando.

En el nivel interpretativo, Julie Christie exhibe su ya clásica figura de mujer-niña-seductora. Su actuación, al igual que en films anteriores, resulta fresca y natural, aunque el peso dramático del film queda en manos del veterano Scott, quien resuelve ampliamente la situación. En conjunto el film sin llegar a proyectarse como obra mayor, permite apreciar numerosas virtudes, funcionando como eficaz labor de equipo.

"FESTIVAL DE MARCHA" compuesto por: "La sociedad es una flor carnívora" (La société est une fleur carnivore) Francia, mayo de 1968, realización de jóvenes cineastas, comentario de Claude Roy, dicho por Jean-Louis Trintignant. "Documentos de acusación" Francia 1968 (montaje de Roger Pic. "Huey" EE.UU. 1968, de Sally Puch. "Interview" Francia, mayo 1968, anónimo. "Noticiero Latinoamericano del Icaic" Cuba. Octubre 1968, de Santiago Alvarez.

El enfrentamiento a un Festival como éste provoca inmediatamente el resquebrajamiento de todos los falsos valores en que lamentablemente nos sustentamos —aquí por ejemplo, en estos films en su mayoría anónimos o de realizadores poco conocidos, no importa que encontramos buenos encuadres o lograda iluminación— todo esto desaparece y recibimos la proyección casi como un latigazo que nos obliga a situarnos, a tomar posición o a reafirmarla, es decir, a ser actores en cierta forma, saliendo de la cómoda e inútil posición de simples espectadores.

Los films que integran el presente Festival van desde la fina ironía (Cohn-Bendit analizando el discurso de De Gaulle en "Interview"), a la violencia renovadora y desprejuiciada de los jóvenes parisinos ("La sociedad es una flor carnívora"), al horror del genocidio yanki en Vietnam ("Documentos de acusación"), a la clara ubicación política del movimiento negro de EE.UU. que responde al nombre de Panteras Negras, para llegar finalmente (y renovar nuestras energías) a la Cuba heroica, en donde un simple noticiero, realizado por el brillante Santiago Alvarez, se convierte en una afirmación de fe y de conciencia revolucionaria en un pueblo que ha entendido que la Revolución no es una palabra, sino una nueva forma de vida purificadora y digna.

El Festival se abre con "La sociedad es una flor carnívora" (cuyo título proviene de una de las tantas inscripciones encontradas en las paredes parisinas) que nos permite apreciar en una excelente filmación el levantamiento de Mayo, la feroz represión que no respetó a nadie ni a nadie, así como la urgencia con que el gobierno francés trató de "normalizar" la situación. Así a través de este film tenemos el primer contacto con la C.R.S. (Cuerpo Republicano de Seguridad), feroz cuerpo organizado para estos efectos. Al verlos "en acción" nos olvidamos del bonachón comisario o del culto y servicial agente de tránsito a que nos han acostumbrado las películas francesas. Más que nunca se recuerdan las palabras del Che cuando decía: "Es el Imperialismo el que bestializa a los hombres...". Porque aquí ya no importa el uniforme, sea éste el de los S.S. hitleristas, de los "marines" yankis, de los paracaidistas belgas o de los C.R.S. franceses. El denominador común de todos ellos es la bestialidad. A veces resulta difícil entender como un hombre puede llegar a ello; personas que hubieran sido (o más bien dicho son) personas comunes —nuestros vecinos, tal vez— matan, violan, torturan, saquean. Pero entendiendo lo que es el Imperialismo, este hecho ya no extraña, porque es la consecuencia directa de ese Imperialismo. Los C.R.S. son la "faceta mala" del sistema (mala, pero imprescindible para ellos), en la misma forma que la "faceta buena" se esconde detrás de unos dientes bien Kolyndizados esbozando una sonrisa bien calculada en un televisor de 25 pulgadas...

Frente al impresionante testimonio "Docu-

mentos de Acusación" poco se puede decir. Tal vez convenga aclarar que fue uno de los documentos usados como prueba acusadora, como su nombre lo indica, frente al Tribunal Russell. De todos modos las palabras no sirven en este caso para comunicar esa experiencia; resulta necesario, imprescindible verla, porque es la única forma de poder entender que es la barbarie, qué es el salvajismo, qué es el genocidio, qué es el imperialismo. Hay que mirar esas mujeres y esos niños rociados de napalm, carbonizados, destrozados, tallidos, a esos guerrilleros, torturados, asesinados, pateados, golpeados... ¿Para qué seguir? Sólo cabe decir que a pesar del desgarramiento que produce este documento, impresiona también como demostración del inquebrantable deseo de libertad de los vietnamitas, pueblo sacrificado pero inenclable.

"Huey" es la crónica de una demostración que organizó el Partido de las Panteras Negras, y que sirvió para exponer su programa político y su visión de los problemas nacionales e internacionales. Termina los discursos Stockely Carmichael, a través de una clara muestra de su pensamiento antíperialista. Citemos una de sus frases que habla por sí sola: "Los hermanos del Tercer Mundo son nuestros aliados contra el opresor común: el racismo y el imperialismo de los Estados Unidos...".

"Interview" es un breve documento en que Cohn-Bendit, líder estudiantil analiza irónicamente el discurso que acaba de pronunciar De Gaulle en la televisión. Cohn-Bendit explica

cuál es y cuál debe ser el papel de la Universidad, en contraposición a las esquemáticas palabras de De Gaulle.

El "Noticiero Latinoamericano" realizado por Santiago Alvarez, virtuoso del cortometraje, de quien no se puede olvidar entre otras "Now", "Hanoi Martes 13", etc., reafirma las virtudes ya demostradas. Un simple noticiero se transforma en una exaltación revolucionaria, brillante y contagiosa, de las conquistas logradas. Esta vez se trata del Cordón de La Habana, con sus logros en un solo año de existencia. Así se alternan cifras de todos los triunfos, con el discurso de Fidel que los comenta y con una fiesta popular y revolucionaria. Y es a través de estos minutos de noticiero que se tiene la seguridad de que Cuba no podrá ser vencida nunca. Porque su pueblo se encuentra unido hombre con hombre, no sólo en el enfrentamiento con el imperialismo ni la solidaridad internacional sino en lo que es al mismo tiempo lo más sencillo y lo más difícil: la vida diaria.

Queda por comentar la pequeña gran sorpresa que se agregó al Festival: El Departamento de Cine de Marcha, filmó momentos de la lucha en la calle de los compañeros municipales, el día que fuera asesinado Arturo Recalde. Son breves tomas de filmación, así como un buen trabajo de montaje de tomas fijas, de la lucha, del entierro, en fin, un documento de nuestra historia, tan parecida a las demás historias que mostraban los demás cortometrajes.

JOSE PERRES

Libros

E. PLATERO — I. SALOM — N. CHAPARRO — C. MOURIGAN

GRACIA RENA, Jorge P. y otros: "VIDA Y CULTURA EN LA SOCIEDAD DE MASAS". Fundación de Cultura Universitaria. Volumen 4 de la "Biblioteca de Cultura Universitaria". Montevideo. Junio de 1968. 287 pgs.

Entre el 20 de febrero y el 11 de marzo de 1961 se desarrollaron en nuestra Universidad los "IV Cursos Internacionales de Verano"; los mismos eran parte de un ciclo: "Vida y Cultura en la Sociedad de Masas" organizado por el Consejo Interuniversitario Regional (C.I.R.) que, sucesivamente, recorrió Santiago, Montevideo y Buenos Aires.

La obra que nos ocupa es una reedición de la versión sintética de los cursos dictados en Montevideo que realizaron los Sres. Carlos Alberto Pasos y Gútemberg Charquier y que, previa corrección por los respectivos profesores, fuera publicada por primera vez por la Comisión de Cultura de la Universidad en edición de reducido tiraje hoy prácticamente agotada.

Pese a los años transcurridos desde entonces, el interés de los temas tratados continúa vidente, tal vez ahora cargado de una mayor urgencia, por lo que cabe felicitar a la Fundación de Cultura Universitaria por la reedición.

Por otra parte, el hecho de que, en los tiempos que corren, la Universidad haya realizado la extensa obra editorial que realizó es una prueba más de su vitalidad, de su compromiso con el medio y de la capacidad y dedicación de sus trabajadores.

La obra recoge la labor de siete distinguidos profesores norte, centro y sudamericanos, con la sola excepción de Jiménez de Asúa, brillante exponente de la intelectualidad española exiliada, especializados en distintas Ciencias Sociales que, cada uno desde su ángulo propio, examinan un mismo problema: La Sociedad de Masas.

De todos los enfoques hemos optado por comentar con alguna detención el de Jorge P. Graciarena, sociólogo argentino hoy ampliamente conocido que, en aquel entonces, recién se destacaba con relieves propios que le permitían distinguirse de la figura consular y absorbente de Gino Germani.

Creemos que en su trabajo: "Rasgos generales de la Sociedad Masificada" —que oficia como introducción básica planteando los temas

que los demás luego desarrollan en profundidad— se dan, resumidos, las virtudes y limitaciones de todo el ciclo.

El mismo comienza por referirse brevemente al origen y evolución del concepto de "masa"—señalando la escisión del mismo en dos corrientes antagónicas originadas respectivamente en Marx y Tardé— concluyendo sobre el punto en que: "Este concepto de masa incluye magnitudes cuantitativas, la idea de que la masa como totalidad es homogénea, inescindible y que está formada por partes iguales. Tiene gran inercia, sus desplazamientos están determinados por fuerzas exteriores, de las que es siempre objeto, pues carece de dirección propia". Y, más adelante agrega: "Supone gran número de personas, denso, concentrado, de gran uniformidad psicológica, de comportamientos con escasas diferencias individuales... siempre reactivos sensibles a los estímulos exteriores, rara vez a la reflexión consciente y a la determinación racional. En términos freudianos, posee un super-*yo* muy fuerte... (que)... determina a su vez un marcado sentido de la subordinación a la autoridad y de propensión a aceptar órdenes".

Según el autor son tres los factores que históricamente se conjugan para producir la sociedad de masas: la urbanización; una nueva configuración del poder y una creciente burocratización; y la incidencia de los sistemas de comunicación de masas. Su confluencia "ha producido un tipo de personalidad fuertemente subordinado a la sociedad".

Por proceso de urbanización el autor entiende algo más que el simple crecimiento de las ciudades que eleva constantemente el porcentaje de sus habitantes sobre el total de población; a esto —ya de por sí significativo— se agrega "una expansión de las características de la vida urbana a los medios rurales... la urbanización del campo".

Y, esta urbanización supone el descaecimiento de los grupos primarios (Comunidad rural, familia) en que las relaciones entre los individuos son estrechas, profundas y abarcan prácticamente todos los aspectos y el predominio, en cambio, de los grupos secundarios en que las relaciones se caracterizan por ser frías, contractuales y formales.

La misma supone, según Graciarena, la ruptura de uno de los grupos primarios más importantes: la comunidad rural.

El otro, la familia, agregaríamos nosotros,

también es profundamente afectado por el proceso de urbanización; se reduce al círculo íntimo de padres e hijos, se convierte en el refugio cargado de afectividad que compensa a sus integrantes de la frialdad de las restantes relaciones y, como está formado por "individuos-masa", rara vez opone resistencia a sus desplazamientos empujando, más bien, en su misma dirección.

Los cambios que produce la urbanización no solo se dan, entonces, en las relaciones interpersonales sino que, además, modifican la misma estructura interna de la personalidad aco-sada por un creciente sentimiento de soledad. (El tema, desde el punto de vista de la Psicología Social, es tratado más detenidamente por el Prof. Bútelman).

Seguidamente Graciarena estudia lo que él considera un factor de tipo estructural: la nueva configuración del poder que, en la sociedad de masas se caracteriza por una burocratización y una concentración crecientes.

La burocratización aparece como un fenómeno en cierto sentido inevitable, "la burocracia es cierto tipo de estructura que ha ido apareciendo en los grupos e instituciones sociales a medida que han aumentado su densidad y su tamaño" a partir de los cuales "los grupos tienden a darse ciertas estructuras internas, sin las cuales no pueden funcionar".

Aparece así una "formalización de la autoridad... (y) una estructura intermedia entre la autoridad y el público".

Haciendo uso de una autoridad delegada por períodos y que "importa la renuncia de los grupos subordinados al ejercicio del poder" y ejercitándose a través de "una estructura normativa fuerte", la burocracia "ha llegado a constituirse en una organización de poder limitado, pero efectivo".

Siguiendo a Weber, Graciarena destaca, además, la ausencia en la burocracia "de todo tipo de consideración personal y emocional, tanto entre sus componentes como con los integrantes de los otros grupos del público con que la misma debe relacionarse".

Jerarquizada, autoritaria y eficaz, la burocracia es, también, despersonalizada, fría y rutinaria.

Intimamente relacionado con este proceso de burocratización está el proceso de concentración de poder que se acelera constantemente.

En lo económico, crece la concentración monopolística al compás del adelanto tecnológico que exige inversiones crecientes y del desarrollo tentacular del capital financiero.

En el plano político, paralelamente, el centro de gravedad se desplaza de los parlamentos a los ejecutivos mucho más ágiles y coherentes; por otra parte, mientras las posibilidades de acción directa del pueblo se van desvaneciendo, el peso del poder militar crece en detrimento del poder social.

Fusionados en la cúspide el poder militar y el poder económico coinciden en sus intereses básicos y reinan ocultos y todopoderosos (tal como el mismo Eisenhower lo denunciara veladamente en su último Mensaje al Congreso poco tiempo antes) a través de sutiles y eficaces canales que Wright Mills describiera minuciosamente en "La élite de poder".

"Un poder muy fuerte, muy sutil, y a la vez incontrolado. Y una masa pasiva, sin posibilidades de controlar la manera como se ejerce el poder que ha delegado y que se ejerce en su nombre" es el rasgo dominante de esta sociedad de masas en que el poder se ha concentrado en una estrecha cúspide militar-monopolística servida por una eficaz y deshumanizada burocracia.

Luego el autor examina históricamente los conceptos de "público" entendiendo por éste "un sector de participación activa, consciente de los subordinados" y "masa" que aparece cuando "el poder es total" y frente a cuyas decisiones la misma solo tiene un comportamiento pasivo y reactivo.

En la sociedad de masas la posibilidad teórica de disentir con el poder fuertemente concentrado siguen existiendo, pero, en la práctica, las posibilidades de hacerlo eficazmente se han reducido a su mínima expresión.

Son entonces los medios de comunicación de masas "única fuente de experiencia general" los grandes factores de "este proceso de ajuste, de reacción de la masa como una estructura homogénea ante los problemas sociales y la acción de los órganos de poder".

Este tema, estudiado en profundidad por el norteamericano Rosemberg en el capítulo "Cultura y opinión pública" es, sin embargo, esbozado por Graciarena.

La creación de una "cultura de masas" se realiza tanto a través de "la presentación de modelos de comportamiento, por la enfatización de las normas existentes en la sociedad... (cuanto)... por la crítica contra ciertos grupos e ideologías" porque, si bien eficaces para reafirmar valores ya existentes, los medios masivos de comunicación no serían —según Graciarena— igualmente eficaces para la creación de nuevos valores.

El trabajo, finalmente, examina "hasta qué grado la estructura social que se está creando, produce en la personalidad inhibiciones en el juicio autónomo y confunde las posibilidades de orientación dentro de la compleja vida social actual".

El impacto de un cambio social generalizado y acelerado como nunca antes lo fuese en la historia sobre esta personalidad apática y conformista es más de lo que ella puede soportar, surgen así los distintos tipos de neurosis, la "anomía" entendida en el sentido que le daba Durkheim como "ausencia de normas adecuadas para una situación".

Y concluye "El hombre que se está creando mediante la socialización y educación, no es ciertamente el más adecuado para afrontar el desafío que importa este tipo de sociedad compleja, que requiere una personalidad fuerte y autónoma, y a la vez, flexible, dotada de un alto nivel de racionalidad". "La estructura social revela tendencias negativas para la satis-

ffacción de las necesidades humanas, particularmente en el campo psicológico. Las posibilidades de un desarrollo completo de las potencias humanas, están bloqueadas en la sociedad de masas por las tendencias estructurales que se han señalado". "Existen tendencias deformantes que se encuentran en la organización de la sociedad y que se reflejan en los trastornos de la personalidad y de la convivencia humana".

Creemos que en esta extensa cita final se encuentran, resumidas, las mayores limitaciones del trabajo y que podríamos definir en una profunda falta de confianza en la capacidad de las masas para contrarrestar estos elementos estructurales deformantes.

Este pesimismo, típico del pensamiento sociológico de los primeros años de esta década que llevó —no a Graciarena, por cierto, pero sí a muchos que pensaban como él— a colocarse finalmente al servicio de esa cúspide de poder que denunciaban, debe ser revisado a la luz de las experiencias habidas en los últimos años.

En los mismos Estados Unidos, paradigma de la sociedad de masas, los movimientos por los derechos civiles y contra la guerra del Vietnam nos dicen que, pese al dominio absoluto de los medios de comunicación de masas, las posibilidades de disentir con el poder no están absolutamente liquidadas.

Por otra parte, el mismo fenómeno uruguayo, donde nueve meses de bombardeo constante de los medios masivos de comunicación no han logrado —pese a su combinación con medios más contundentes— quebrar una corriente de pensamiento contraria al poder debe llamarnos a reflexión.

Modestamente pensamos que las masas no están destinadas fatalmente a ser conducidas pasivamente sino que en ellas mismas está su salvación; que si bien los grupos primarios tales como la comunidad rural están condenados a la desaparición ellos no son los únicos posibles y que la función de núcleo de resistencia al conformismo y la apatía puede —y en la práctica lo es— ser cumplida por grupos tales como los sindicatos clasistas, la Enseñanza, los círculos culturales y las organizaciones de barrio.

Tal vez el mérito fundamental de la obra que comentamos sea, justamente, promover la reflexión de los lectores acerca de las amenazas al libre desarrollo de la personalidad humana que plantea la sociedad masificada y de las nuevas formas de organización que las masas deben darse para responder a tamaño desafío y protagonizar su propio destino.

E. P.

tatú y el zorro

"Aventuras del Tatú y el Zorro", es el título que Rubén Acasuso, escritor y maestro rural uruguayo, dio a un conjunto de cuentos pertenecientes al folklore rioplatense.

Las anécdotas son simples y de rápido desenlace, tal como corresponde a este tipo de narración popular transmitida oralmente.

El libro consta de seis relatos cortos: A listo, listo y medio, Enlazando, Las apariencias engañan, Al pie de la letra, Un disfraz original, Amor Propio.

Dedicados a sus hijos, están presentados con sencillez y ternura. Es lo escuchado durante una infancia sensible, transcurrida en el campo, y que ahora ya hombre desea, tal como lo anuncia en el prólogo, llegar con ellos a otros niños. Con un sabor especial, localista, demuestra el autor un alto poder de síntesis, conservando sin embargo claridad en la forma y el estilo. Hay continuidad entre los mismos; forman parte de una unidad, dada en la referencia constante, a través de las anécdotas, a dos personajes centrales: el zorro y el tatú. Animales pertenecientes a la fauna del Río de la Plata y que por tradición de sus pueblos, han sido tomados como símbolo de competición en la astucia y dotados de una especial habilidad para el artificio y la maña.

Acasuso se vale de ellos para dar la tipificación de dos clases sociales diferentes, el estanciero y el peón, características de nuestro campo y resultantes de una determinada forma de economía.

El estanciero está representado por el zorro, dado como un personaje cuyos sentimientos se hayan dominados por un afán insaciable de lucro y dominación del más débil, que lo conducen al egoísmo y al pillaje. El peón representado por el tatú, figura humilde, de trabajo, y que careciendo de los privilegios de que goza el zorro, aparenta ceder sin rebelarse bajo su presión; pero esa misma circunstancia será la que afine su astucia frente a la del otro y le permita así planear ingeniosos ardides de los que siempre saldrá este último burlado.

A pesar de que no compartimos la forma en que presenta los personajes, reconocemos a través de la aparente simplicidad de cada situación, un trasfondo importante, una realidad dolorosa denunciada por el autor. Es la preocupación de un hombre que siente el problema y que en su vocación docente busca llegar con él a los más jóvenes. Inquietud valedera y que apreciamos, aunque pensamos que quizás no se halla logrado en toda su dimensión. El acierto de una anécdota simple, liviana y por momentos risueña de los cuentos, constituye un medio seguro de comunicación con los niños. Finalidad que en parte se halla trabada por el uso de una terminología técnica, de corte socioeconómico, que enfria el relato y que no creamos apropiada, por la simple razón de que el niño no la comprende. El cuento pierde así encanto y espontaneidad, pasa a convertirse en guía de la historia del maestro, y no para ser leído directamente por ellos. Precisamente, teniendo en cuenta que los personajes centrales son los animales, elementos tan acertadamente escogidos por el autor, por ser los que más están dentro del interés y la sensibilidad de los niños, pensamos que el uso de un lenguaje

fresco, sencillo, más cercano a los mismos, permite la valiosa y trascendente finalidad que sin duda el autor se ha planteado: el conocimiento y comprensión de los problemas sociales desde pequeños.

Debemos subrayar que cada cuento presenta estímulos suficientes, como para que desde el punto de vista didáctico, el maestro tenga oportunidad para desarrollar, enriquecer y guiar la expresión espontánea del niño. Adecuados para clases intermedias y superiores, permite al maestro que sepa utilizarlos, una interesante labor sobre temas diversos: nuestra fauna y sus caracteres, explicación de vocablos nativos y origen de los mismos, estudio del medio rural formas de trabajo, tipos sociales, valores morales.

De las sugerencias proporcionadas por la lectura de estos cuentos de Rubén Acasuso y las conversaciones posteriores, derivará seguramente el interés necesario para lograr que el niño se exprese sobre su propia realidad. Los maestros sabemos el valor que tiene un libro que nos ayuda a guiar al niño en el estudio y conocimiento del medio a que pertenece. Sabemos en qué medida ello contribuye al desarrollo de un espíritu sensible y a la formación de una verdadera conciencia de grupo.

I. S.

fabulario

El "Fabulario" como su nombre lo indica, consiste en una selección de anécdotas sobre animales de nuestro campo y otros más de la fauna de los zoológicos.

Es un libro que encontramos muy apropiado para grados como terceros y segundos adelantados, debido a que la sencillez del lenguaje, la simplicidad en el anecdotario y el texto corto, facilitan la lectura sin provocar cansancio y, lo que es muy importante, creando interés a corto plazo.

Además es aconsejable su ubicación en estos grados, que necesitan tanto de la práctica de la lectura y la creación de necesidades de conocimiento fuera de la comprensión de los textos.

Esto es por las características pedagógicas y psíquicas de esta etapa infantil, que da lugar a tal tipo de trabajo desde el punto de vista individual o de equipo.

Tiene cuentos muy atractivos como: "El ratón de la ciudad y el ratón del campo", "La tortuga que quería volar", "los dos cazadores", "El cuervo presumido", etc.

Debido precisamente a las características descritas como apropiadas para libro de lectura, se puede utilizar menos como material narrativo porque a veces el relato cae en un desenlace brusco e inesperado que resulta demasiado abrupto.

Pero constituyendo el hecho de que esta clase de cuentos es enormemente atractiva al medio infantil, insistimos que su línea simple, en

la redacción de los argumentos junto a la simpatía de sus personajes, lo hacen necesario como material de lectura.

Ya en clases grandes e intermedias, no es imprescindible su uso, pues a pesar de que las fábulas gustan en cualquier edad, existen condiciones creadas para que se pueda utilizar otro tipo de selección literaria.

Si bien insistimos en que lo principal es encauzar, por su naturaleza, además de su presentación, diagramado e ilustración, su uso como libro de lectura por parte del niño, no quita el hecho de que se puedan narrar estos cuentos, con el agregado dramático y de vocabulario por parte del maestro que requieran las necesidades de cada clase.

N. CH.

Ruben Acasuso — "Fabulario".

en los orígenes de una pedagogía

La expresión... todavía hoy piedra de tropezío de todas las pedagogías, largo tiempo soterrada en el polvoriento sendero de secas didácticas que la rutina imponía, fue en nuestra comarca redescubierta por Jesualdo, aquenado de los relumbrones de nuevas teorías ultramarinas, hasta marcar con ella un jalón para venideras generaciones, grabando con su experiencia un signo hacia nuevos rumbos, a costa de duros golpes. "Antecedentes de mi pedagogía de la expresión" (Ed. Aquí Poesía en su serie Aquí Testimonio, 1969), es la historia de los primeros encuentros y del encaminamiento en lo inusitado; tiene, por encima de la importancia biográfica, o mejor, dentro de ésta, el valor ejemplar para ese momento típico de la vida del educador en el que enfrenta la esclerosis de los organismos y los métodos que la costumbre prestigia.

Las restrecciones que suelen encontrarse en los pensadores, particularmente después que en su evolución han llegado a la plasmación cabal de nuevos logros teóricos, están expuestas a un peligro particular: retrolevar los aciertos de la madurez, de la mayor claridad sistemática, a las épocas de las búsquedas en lo incierto, de la confusión y los tanteos; suelen así incurrir en la presentación de la vida con una nitidez que es propia de las coherencias abstractas de la doctrina, con un esquematismo en el que queda omitido todo lo frustrado y la vida aparece en un itinerario rectilíneo, tan deseado como ilusorio, quedando en penumbra todo lo azaroso, todo lo circunstancial, todos los descarríos, vacilaciones y ambigüedades que han sido parte fundamental del proceso concreto de pensamiento, que han constituido las resistencias por entre las que se labró la claridad teórica, resistencias que dan la medida de los aciertos. Pero hay una necesidad natural y legítima (entre la tendencia y el deber)

de recapitulación, que es: el esfuerzo por desentrañar el valor en la historia propia; un modo superior y general y creador de la conciencia de sí. Hay quienes, recusando la especulación, y también teniendo por vagas las experiencias generales en las que se complace la estadística, buscan la verdad de modo más íntimo y directo, en los pozos de la propia vida, arojando en ellos las piedras del saber para probar su hondura. Los que van templando el ideal en la propia experiencia y de ella extraen la lección, particularmente quienes deben hacerlo por necesidad prácticamente impuesta ya que trabajan en disciplinas de orden moral, del comportamiento, como es el caso especial de los educadores, por fuerza avizoran ensayando y recapitulando; su teorizar, para ser pertinente, ha de ser compendio y proyecto de experiencia, y entonces es menester arrostrar el peligro de la ilusión retrospectiva.

En esta alternativa, en esta dificultad, está escrita la obra pedagógica de Jesualdo. "La explicación de mi oficio, en consecuencia, fue siempre a posteriori. De ahí que mi teoría siempre me fue difícil", ha dicho él mismo (en "Metodología de la Expresión Infantil"). La recapitulación que nos ocupa no interesa solamente como guía para la exégesis que la obra de Jesualdo requiere y amerita, más todavía importa al joven que se inicia y busca pautas de encaminamiento, e interesa no solamente al educador sino a todos los que en cualquier disciplina han bregado por la afirmación de algo nuevo o diferente de lo establecido. No suministra este libro una exposición crítica objetiva de los antecedentes de la propia teoría. Es como una autobiografía intelectual, en la cual, desde ciertos logros pedagógicos, se vuelve sobre lo andado en la vida; no a todo lo vivido (esto sería tarea de la crítica), sino solamente a aquellos sucedidos y lecturas que, desde lo alcanzado ya, aparecen como más significativos (y que sin duda lo fueron, aunque la exégesis requiera una versión más completa y establezca otras relaciones y comparaciones que las que el propio autor releva, para una valoración cabal).

El momento de esta retrospección es el del comienzo de la teoría; una cosa son los principios de una teoría y otra sus comienzos; pero los gérmenes de los postulados teóricos (principios), suelen estar en los inicios de la actividad espiritual (comienzos), como afanes, entusiasmos, entusiasmos a decantar en las durezas de la vida. En cierta forma la teoría es la transposición de la vida que la elucida y por la abstracción la proyecta a los otros para nuevas experiencias que la ahonden, esto es particularmente así en el caso de Jesualdo; y es por esta índole de la teoría que ella en cierta forma es una imposición de la vida, una necesidad ineluctable. Este pequeño y valioso libro de Jesualdo despliega sus páginas en una zona ambigua entre la vida propia y la doctrina, situándose, pleno de sugerencias, antes de todo lo polemizable relativo a la expresión. Es obra mostrativa más que demostrativa, confirmatoria para todos los que se sienten en conflicto con lo establecido. Es un testimonio acerca de tres momentos fundamentales en una

vertiente de la compleja vida de Jesualdo: la educación, primordial en él.

El primer momento es el de la resistencia y la negación de lo que aplasta la individualidad, cuyos antecedentes rastrea en la infancia y sigue en el magisterio asumido como la promoción de ella. El segundo momento es el de la búsqueda de los medios y las pautas directrices para ese desarrollo. Y aquí la negación a un nivel más profundo y complejo (demonio socrático, capacidad negativa de Keats): la recusación de métodos inadecuados nada más que por la conciencia de su inoperancia, sin tener procederes sustitutivos ni más certeza que la del "así no es", y un afán tanteante de afirmación vital, que, desde lo oscuro lleva a la búsqueda conceptual, la cual configura el segundo momento.

Esa búsqueda, sin otra pauta que dicha negatividad afirmativa, es expuesta como recuerdos de lecturas, de azoradas confrontaciones de las grandes obras, dispuestas en esta exposición cronológicamente. Fue un recurso a la historia salteando todos los cuidados críticos, buscando advertencias para la afirmación pedagógica de la individualidad: en los humanistas, en los comienzos de la pedagogía como disciplina independiente, en la renovación de comienzos de siglo. Y esta parte es toda una enseñanza de la lectura para propósitos personales, de la lectura desde la vida, y para ella.

La expresión aquí, como en el primer momento aunque a un nivel superior, es definida como la educación, el despliegue y la afirmación de la individualidad con sus peculiaridades. La atención a la personalidad y la libertad, son las condiciones para la formación del alumno y la del maestro. Y esto es lo que nuestro autor va buscando en sus lecturas: procura formulaciones que acendren sus intuiciones primarias, las que principalmente encuentra en los prácticos renovadores de la educación de nuestro siglo, rescatando del olvido y la sistemática desconsideración a más de un pedagogo. Pero nada puede satisfacerlo plenamente y debe lanzarse por sus propios medios, con la pobreza de nuestras circunstancias y el caudal de su entusiasmo vital, a elaborar caminos en la didáctica que pueden resumirse en la fórmula de: trabajar con la expresión del mundo propio para llegar a la afirmación de sí según los más altos valores culturales que sea posible aproximar.

Esa búsqueda por la lectura, que fue de par con activos ensayos propios, llevó al tercer momento: al de la lucha abierta con un sistema que se distinguía por el mecanismo, la homogeneización; los conflictos con lo establecido, todavía desde certezas confusas bien que firmes, forman el epílogo de este libro, que nos lleva a anteriores obras con renovado interés, tercer y último momento de ella.

Es una obra para todos los que en cualquier orden buscan, para todos los que en cualquier campo de actividad desesperan de lo consagrado y no se entregan, para todos los que en algún momento no han tenido otra claridad que la de una vital rebeldía.

C. A. M.

ediciones del C.N.E.P.N.

A cargo del Dpto. de Actividades Escolares y de Publicaciones Escolares y Obras Didácticas, cuyas direcciones ocupan respectivamente la Sra. Ma. Inés Martínez Rovira y el Sr. Carlos Alberto Garibaldi, el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, en el año 1968, auspició la publicación de cinco libros de lecturas especialmente escogidas para uso escolar. Dichos volúmenes, cuyos textos han sido extraídos de trabajos publicados en la Revista Escolar "El Grillo", especialmente dedicados y pensados para los niños, conforman una colección que han llamado "Maestro Agustín Ferreiro", en homenaje a su figura.

Mediante una selección ajustada de temas y autores y de acuerdo a una acertada orientación pedagógica, constituyen por su carácter de "lectura penetrable", tal como lo anuncian en su portada, un eficaz auxilio para el maestro, a quien se le facilita así una recopilación adecuada de lecturas que él sabrá graduar de acuerdo al nivel y los intereses de su clase. Presentada según un orden cronológico, e ilustrada con reproducciones de dibujos y grabados de importantes autores nacionales, comprende: un volumen de "Lecturas Geográficas del Uruguay", con trabajos sobre conocimientos geográficos y páginas literarias sobre el tema y otro, "Lecturas de Historia Nacional" que contiene trabajos realizados por prestigiosos estudiosos de nuestra historia, con fragmentos de documentos y en base esencialmente a la figura de José Artigas y los momentos más significativos de su vida y su época; tipos humanos, estampas de Montevideo Antiguo.

Otro de los libros se titula "Estampas de Nuestra Tierra" y constituye un importante material para el estudio de nuestro campo. Consta de diferentes secciones cuyos temas demuestran la preocupación en su selección por abarcar aquellos puntos que puedan interesar y servir de ayuda al maestro en su labor: el paisaje, el hombre, sus oficios, trabajos y costumbres.

Y por último. "Poesía" y "Vidas Admirables". El primero es una antología, una recopilación cuidada de poesías correspondientes a diferentes épocas y formas literarias. Presen-

ta una muestra de la obra de significativos poetas de habla española. Incursión en la poesía hispanoamericana, deteniéndose especialmente en la nacional y dentro de ella la nativa; poesías del folklore incaico y Romances y Canciones Populares Españolas del siglo XV, XVI y XVII. Todas ellas provistas de los correspondientes datos biográficos del autor.

No se trata de una poesía escrita para niños, sino que pueden leerla los niños, y en ello radica esencialmente su valor fermental.

"Vidas Admirables", contiene biografías y semblanzas de hombres de ciencia, artistas, escritores, figuras de la historia americana y educadores. De gran interés para el maestro, quien muchas veces necesita en su labor diaria los datos biográficos de una personalidad que le interesa destacar y que ha de servirle como motivación para un trabajo posterior.

Nos preocupa señalar la importancia de estas publicaciones, no solamente por el valor de su contenido intrínseco, sino y principalmente, por la trascendencia que una iniciativa de este orden supone, así como el esfuerzo económico que ella representa.

Por los fines que ella debe cumplir, la enseñanza de nuestro idioma es tarea primordial de la escuela. Para ello se hace imprescindible el manejo de lecturas adecuadas que servirán de centro de interés y fuente de motivación en las diferentes asignaturas. Su conocimiento le permite al niño utilizar su lengua con la soltura y precisión necesarias a una cabal expresión de sí mismo y eficaz comunicación con los demás. Desarrollando su inteligencia, adiestra su raciocinio. Por medio de lecturas especialmente seleccionadas llegará al conocimiento cabal de las costumbres y formas de vida de su pueblo y de los otros, pilar fundamental para el desarrollo de ese hombre en formación.

El Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, que no desconoce esta verdad, y que tan eficazmente ha contribuido a una labor personal, ha de conocer también la importancia de que ello no se transforme en una iniciativa aislada, sino en el comienzo de una acertada orientación en el cumplimiento de su deber de facilitar material técnico-didáctico a nuestras escuelas, que tan desprovistas de él se hallan.

I. S.



"Limitada" — "Deficitaria" — "Grave" — "En crisis..."

Fueron las respuestas a nuestra pregunta: —"¿Cómo estima Ud. que podría definirse la situación de la enseñanza para 1969 en el organismo que Ud. dirige? (Enseñanza Primaria, Inst. de Enseñanza Secundaria, Liceo Piloto, Liceo Nocturno Experimental y Escuela Industrial). Por excepción, la primera encuestada Primaria, ofreció la sorpresiva respuesta: "en sensible superación...". ¿Optimismo? ¿Afectividad? Pudiera ser, ya que los hechos no avalan tal expresión.

Por elemental que resulte un análisis, ubica las respuestas en sus justos términos, sin contar con el hecho —incontrovertible ya— de que ni la Escuela Pública ni ningún orden de enseñanza puede en este momento, escapar a la problemática nacional, muy lejos de la "sensible superación". Más aún, ningún área será tal vez tan duramente castigada por los sectores gobernantes como ésta, por lo que ella tiene que ver con la liberación del hombre y su cultura.

"Es apresurado hablar de índices de inscripción", nos dicen (EP, IES, LP y LNE no han cerrado aún sus matrículas) "no obstante, no se prevé un aumento sensible, por encima de los registrados en

LIMITADA DEFICITARIA GRAVE EN CRISIS...

CELIA OLIVERA MASSARI

1968, si bien se estima que éste obedecerá al movimiento demográfico departamental (18 a 19 %). En la Escuela Industrial —que clausuró la matrícula al 15-II-69— se constató casi un 20 % sobre 1968, superando porcentajes registrados en los últimos años, pero confirmando el hecho de que, en tanto se agudiza la crisis económica (desempleo, escasez de mano de obra, salarios mínimos, etc.) se produce un aumento del alumnado fundamentalmente masculino de este tipo de enseñanza en los primeros grados.

Estos daos —que no aparentan gravedad— se conjugan con déficits locativos y de otros órdenes y adquieren gravedad. Por ejemplo: Deben adaptarse a los mismos locales que vienen arrastrando deficiencias desde lejos, sin que se les preste la atención que el problema requiere.

En este orden, EP la busca por la vía de los convenios y si bien "en 1968 pudimos construir y/o ampliar locales, confeccionar aulas,

etc., los expedientes en trámite (que son más de 10) actualmente son retenidos por razones de orden económico".

—"La colaboración de la comunidad es extraordinaria, agregan, pero no basta...". —¿No hay pues recursos? preguntamos.

—"Sí, el Impuesto de Enseñanza Primaria, que nos es escamoteado por la Intendencia Municipal que lo cobra con la contribución inmobiliaria, pero no vierte a Primaria, permitiría resolver —si no todos— gran parte de los problemas locativos". Claro: seguirán habiendo, en 1969, clases que trabajen en pasillos, cocinas o corredores; habrá escuelas que seguirán teniendo anexos a 2, 3 o más cuadras de distancia; habrá directores que deberán ceder su casa-habitación para instalar en ella las ayudantías creadas... adoptando "heroicas" actitudes, que están muy lejos de ser soluciones.

A estos problemas, EP debe sumar los de asistencialidad, que en gran parte se resuelven por vía de colaboración popular. (El costurero escolar, que provee de guardapolvos y zapatos se mantiene fundamentalmente con una colecta anual, callejera, que recauda cientos de miles de pesos).

Un comedor central ha atendido —hasta ahora— el 25 % de la población escolar urbana y suburbana pero es factible que este índice se vea incrementado en 1969. En las E. E. R. se atiende el 100 % —salvo raras excepciones—; pero en su mayor parte los comedores se mantienen con contribuciones, beneficios, etc. (¡Sigue llenándolos de vergüenza, aquello de "caña, grapa y carreras a cambio de comida para los alumnos de la EP", sin que se den por aludidos quienes corresponde).

"La partida que insume Paysandú, nos in-

forman, de \$ 8.944.515, más la colaboración del Inst. Nal. de Alimentación y algunas ofertas podría ser suficiente si llegara a tiempo". "Se nos ha corrido el crédito para artículos de almacén; lo tenemos para carne de un solo abastecedor y para legumbres y verduras de modestos —y por tanto sensibles— proveedores".

— "No hay problema de carencia de útiles y material. Entra este año en uso el correspondiente a 1968, cuya partida se asignó recién ahora".

— "Hay carencias en el cuerpo inspectivo (y no se llenan las vacantes) y en el personal administrativo, lo que no permitirá una atención técnico-docente acorde con los requerimientos de 90 escuelas, de las cuales sólo 26 son urbanas".

SECUNDARIA.

El I.E.S. se abocará a la construcción —por vía de la colaboración pública— de dos salones para ubicar los 11 primeros años, distribuidos en tres turnos.

El L.P., que funciona en pésimas condiciones desde su creación (casa habitación adaptada, anexo a más de 200 metros, dos turnos), dispone de algunos cientos de miles de pesos obtenidos del pueblo ("feria gigante" al finalizar el 68) con lo que buscará paliar las deficiencias locativas, construyendo algunas aulas.

El L. N. E., por su parte, funciona en el local del I.E.S. y en ese orden de cosas no tiene problemas. "Pero hay otros graves".

— "El 95 % del alumnado trabaja; no se ha podido llegar a instalar el comedor estudiantil, o por lo menos un régimen de alimentación para mejorar sus condiciones de rendimiento".

— "No hay material especializado (se obtiene por contribuciones voluntarias de los profeso-

res). Hay una ridícula cuota de \$ 300.00 mensuales (que hace 6 meses no se paga) para gastos del organismo".

— "¿Qué acción de extensión cultural puede llevarse a cabo sin recursos ni apoyo oficial ?"

UNIVERSIDAD DEL TRABAJO

Por supuesto que tampoco la ET escapa a toda esta problemática.

Sus casi 1.000 alumnos trabajarán en igual número de aulas y talleres (salvo algunas adaptaciones) y con la misma maquinaria que hace un cuarto de siglo, cuando se construyó el entonces "moderno y amplio local".

A este agudo problema —que viene arrastrándose desde hace varios años—, se sumará la aplicación de las "medidas económicas" inventadas por el Estado para el ejercicio 1969: "Ni creación ni división de grupos" (los habrá de 40 o más alumnos); fusión de los que son "excesivamente numerosos (el criterio de "excesivo" nada tiene que ver con lo "docente"; por ejemplo: 4º año de mecánica trabaja junto con dos terceros); "reducción de gastos al máximo, propósito que si cabe para la burocracia administrativa, donde parece haber sido desconocida hasta ahora, no corresponde a un organismo docente y menos aún, de los del tipo de docencia que se imparte por vía de las Escuelas Politécnicas".

Mucho más podría decirse; pero nos detenemos aquí. El saldo es ya bastante negativo. Sólo el material humano que se mueve dentro y fuera de estos organismos puede salvarlos. Esperemos de alumnos, padres y docentes una acción conjugada, firme y decidida, que enfrente los visibles u ocultos enemigos. En ellos confiamos.



tacuarembó:

*panorama 1969
en educación*

SAUL CORREA

El proceso de deterioro de la situación general de la enseñanza, en lo departamental, su estancamiento y retroceso en otros aspectos, creemos sea un reflejo fiel de lo que acontece a nivel nacional.

Tal crisis tiene sus raíces fundamentalmente en materia de medios, en materia de posibilidades, y en lo relativo a las limitaciones y condicionantes que la crisis social que vive el país impone a las nuevas generaciones con que la educación trabaja.

Veamos los síntomas más claros:

PRIMARIA

Superpoblación de clases en las escuelas urbanas —a costa del permanente éxito de las familias del campo—, apenas paliada por las creaciones de cargos del año pasado. Con ello, gran carencia de aulas, pues la edificación está paralizada (salvo algunos locales rurales logrados por el llamado Plan Gallinal); gran número de clases trabajan en aulas inadecuadas y al filo del comienzo de cursos no se sabe donde poner los grupos creados por absorber el aumento de inscripciones.

No hay útiles. Como nunca, las escuelas están en la miseria en esos rubros. No hay bancos. No hay libros de lectura (como desde hace mucho) No hay nuevos materiales de enseñanza (salvo las nuevas cartillas para Aritmética). Los comedores se siguen mal atendiendo por insuficiencia de rubros y percepción tardía de los mismos; el peso de este fundamental servicio está sobre el pueblo y los maestros, que distraen fundamentales esfuerzos en la organización de bailes, festivales, etc. sin los cuales los niños no comen.

En una palabra, el esfuerzo que en materia de capacitación técnica y logro de mayor eficiencia en su tarea, que es la tónica del magisterio en el momento, se ve frustrado por todos los factores reseñados.

En materia de Inspección: para un departamento tan extenso, con escuelas tan aisladas y alejadas, se cuenta con un solo medio de locomoción, ya viejo, siendo otro factor negativo que incide sobre la labor escolar.

SECUNDARIA

Quizá en la mayor crisis de su historia. Gran crecimiento vegetativo no compensado con los medios para proporcionar la enseñanza requerida. Deserción en aumento constante. En los liceos, faltan útiles, bancos, materiales, y hasta todos los formularios necesarios para los trámites de rutina. En lo docente, ya son conocidos los problemas: profesores que trabajan un año sin cobrar, el 90% con retribuciones totalmente insuficientes y tardías, origina un descontento muy grande, sumado a la conciencia que se tiene de la persecución de que este sector es objeto por parte del Gobierno, a la violación de su autonomía.

En nuestro medio, con un gran movimiento popular se están construyendo tres nuevas aulas, en tarea contra reloj, para evitar queden sin lugar trescientos nuevos estudiantes.

En próxima nota daremos el panorama que se viven en otros sectores: UTU, Educ. Física, Escuela Agraria, Enseñanza Normal.

100 años

“sociedad de amigos de la educación popular”

En el N° 3-4 de nuestra Revista incluimos unos trozos del llamamiento de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular.

Diógenes de Giorgi nos sugiere publicar el documento íntegro con respecto al cual expresa en su libro "El Impetu Educativo de José Pedro Varela", lo siguiente:

"LA PRIMERA ESCUELA. — El nueve de octubre, a los tres días de aprobar definitivamente sus Estatutos, eligióse la Comisión Directiva. (1). Los primeros trabajos tenían que ser necesariamente los de conseguir el mayor número de colaboradores que comprendiendo los fines de la sociedad, posibilitasen con su ayuda moral y económica, la actividad social. Para tales efectos se hizo una circular explicando los propósitos de la Sociedad. El encargado de redactarla fue uno de los secretarios, el Dr. Carlos María Ramírez. Produjo un documento extenso (2) de muy desigual contenido, con pasajes de gran acierto, pero también con otros lamentables. Al leerse el proyecto de circular en la Directiva, Varela y Arechavaletta se oponen a ella, especialmente por lo que se afirma sobre el sentimiento religioso y expresan que ellos no la firmarán. (1). Este pequeño incidente sirve para mostrarnos un hecho que el tiempo se va a encargar de ir confirmando. Y es éste: la concepción más seria y densa del problema educativo estaba en aquel grupo juvenil representada por el pensamiento de Varela. Es un salto enorme el que hay entre documentos como el primer discurso o la respuesta a Lucas Obes, de Varela, y esta primera circular de Ramírez. Nos limitamos a puntualizar esta diferencia, sin hacer transcripciones, pues el lector particularmente interesado puede cotejar los documentos citados, en la bibliografía indicada". Diógenes de Giorgi: "El Impulso Educativo de José Pedro Varela".

Señor:

La Comisión Directiva de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular cumple con el grato deber de dirigirse a Vd. solicitando su concurso moral y material para la realización de los fines y propósitos que guian a esa humanitaria asociación.

Al proceder así, la Comisión abriga una esperanza bien fundada, y es que la causa de la educación del pueblo ha de ser simpática a todas las personas ilustradas del país.

La Comisión osa decirlo, sin vanidad pero con legítimo orgullo: jamás una idea más noble, más elevada, más fecunda se ha presentado reclamando para sí el esfuerzo colectivo de la comunidad.

Hoy la educación del pueblo es la gran preocupación de los estadistas, de los pensadores, de los hombres de buena voluntad en todas las naciones que aman el progreso y aspiran a la felicidad.

La antigüedad y la edad media basaban su existencia en la jerarquía de las clases —la ilustración y la riqueza de los pocos gobernando la miseria y la ignorancia de los más— la soberanía de

la aristocracia perpetuando la servidumbre de las masas.

La edad moderna ha reconocido al fin al verdadero soberano y su gran misión es comunicar al pueblo el saber, la inteligencia y la virtud que deben poner en sus manos el gobierno, la libertad y el bien.

Hubo un tiempo oscuro en que la educación era mirada con ojeriza y con recelo. Se decía entonces: si todos son inteligentes e ilustrados, nadie querrá someterse al yugo del trabajo material, y la riqueza será imposible de ese modo. Se decía también: si todos son inteligentes e ilustrados, la indiferencia y el escepticismo invadirán el espíritu de las masas y la religión perecerá.

La edad moderna ha hecho severa justicia con todos esos sofismas corruptores.

La edad moderna ha demostrado con la evidencia de los hechos, que la educación del pueblo es la base de la prosperidad material y de la religión.

Los pueblos más educados son los pueblos más ricos y más religiosos de la tierra.

Dado un suelo fértil y generoso, dado aun el

capital para esplotarlo, todo permanece así mismo improductivo si falta el trabajo personal del hombre.

¿Y el trabajo es por ventura solo el esfuerzo muscular, el movimiento ciego de la materia, la fatiga ininteligente del cuerpo humano?

No! ese es el trabajo de la tribu que corta el árbol para arrancar la fruta, que hace sobre sus débiles hombros el trasporte de su carga, que solo cuenta con sus manos para la producción de la riqueza.

El trabajo es la inteligencia y la materia combinadas; es el ingenio humano poniendo a su servicio las fuerzas de la naturaleza; es el hombre consagrando su espíritu y su cuerpo a la satisfacción de sus necesidades, de sus deseos, de sus aspiraciones.

Ese es el trabajo de la civilización, que cultiva la tierra para hacerle dar óptimos frutos, que confía el trasporte de sus hombres y de sus productos a la incansable espalda de la locomotora, que crea un instrumento y una máquina para todas las industrias que su actividad abraza.

Ese es el trabajo que la riqueza necesita para producirse y prosperar, y solo la educación del pueblo puede darlo a una nación.

Si el pueblo es embrutecido e ignorante, el trabajo será pobre, rutinario y estéril; si el pueblo es inteligente e instruido, el trabajo será activo, ingenioso y creador. La cuestión es de vida o muerte para la industria, la agricultura y el comercio para la riqueza en fin.

En cuanto al espíritu religioso, ¿cómo no comprender que la educación depurando, la inteligencia, desterrando las preocupaciones; descubriendo las sublimes armonías del universo moral y material, dá al hombre una idea más clara y elevada de su destino, de su ley y de su Dios?

La causa de la educación popular, debe pues despertar las simpatías, merecer la aceptación, captarse el concurso, tanto de los que miran ante todo los intereses materiales sintetizados en la fórmula general de la palabra **riqueza**, como de los que mantienen exclusivamente su espíritu en la región elevada de los intereses morales, llevados a su expresión más noble en la pureza del **sentimiento religioso**.

Una vez que el pueblo es rico y ama a Dios, la paz está fundada, y la libertad tiene amplia base para establecerse.

Sábias y bellas instituciones rigen los destinos de la República Oriental, pero algo debe faltar puesto que esas instituciones no han producido todo el bien que encierran y prometen.

Y falta en efecto la educación del pueblo que apropie al espíritu de las masas las instituciones escritas, que dé a todos la conciencia de los deberes y derechos establecidos en la ley, que infunda al pueblo la inteligencia y la instrucción que necesita para ejercer la soberanía y usar de la libertad con dignidad y con provecho.

Las mejores instituciones, rigiendo a un pueblo embrutecido e ignorante, han producido siempre el espectáculo triste de la oscilación continua entre el despotismo y la anarquía.

Los primordiales derechos políticos, derecho de propaganda, de sufragio, de reunión, puestos en manos de pueblos sin ilustración y sin cultura, son un arma por desgracia peligrosa y muchas veces fatal.

De ahí las luchas, las commociones, los trastornos.

O los derechos mal ejercidos por el pueblo conspiran contra el orden del Estado, ó el Estado pretende salvar el orden usurpando al pueblo sus derechos — anarquía y despotismo!

¿Un remedio al mal? la educación del pueblo — la inteligencia cultivada, la ilustración difundida, las pasiones calmadas, el deber enaltecido, la razón triunfante y soberana!

Para cooperar a esos grandiosos resultados, vive y obra la Sociedad de Amigos de la Educación Popular.

Su misión es producir un movimiento entusiasta y reflexivo al mismo tiempo en favor de la gran causa cuyo nombre ha escrito en su divisa y a favor de ese generoso movimiento empezar la obra por los dos medios poderosos de su acción —la Escuela Común y la Biblioteca Popular.

La Escuela común que enseña al pueblo los primeros elementos de la ciencia, de la moral y del derecho.

(Continuará)

LOS MUERTOS TE SALUDAN

En la redacción de "EL SIGLO":

Después de referirse al destierro de J. P. Ramírez, Director del periódico, y otros periodistas de oposición por la arbitrariedad de la dictadura legalizada del Ministro de Gobierno, José Cándido Bustamante, comenta en estos términos su aceptación del cargo de redactor:

"Por eso al tomar nuestra resolución, hemos apron-
"tado antes nuestra maleta de viaje, y no hemos
"despedido de nuestras relaciones. Escribimos de pa-
"raro a la ligera, para solo un día: como si dijéra-
"mos del brazo del comisario que nos ha de condu-
"cir á la cárcel; con el pie en el bote que nos ha
"de llevar á bordo".

Terminando el editorial con las siguientes frases:

"César morituri te salután".

"Ministerio Bustamante! los escritores que vas a des-
"terrás, te desprecian!".

(28 de octubre de 1869. Ese mismo día J. P. Varela fue detenido y luego desterrado a Buenos Aires).

En la dirección de su diario "LA PAZ":

Con magnífica ironía, el desterrado del mes anterior, inicia su editorial en estos términos:

"Alí donde existe libertad de la prensa, todos los
"momentos son aparentes para la fundación de un
"diario."

Desarrollando a continuación su programa periodístico, del cual entresacamos las siguientes frases:

"La prensa es por otra parte la gran válvula de se-
"guridad de los pueblos."

.....
"Nosotros vinimos á la prensa para sostenerla; pero
"queremos la paz de la vida, no el quietismo de la
"tumba; el movimiento armónico y vivificante de
"la libertad, no el reposo disolvente y mortífero de
"la tiranía."

.....
"LA PAZ pedirá siempre el cumplimiento estricto de
"la ley ya sea buena o mala; y el castigo del man-
"dato que la viole."

.....
"La libertad como el bien supremo; como el bien
"supremo la paz; ambos como el único medio de
"llegar al establecimiento de la verdadera demo-
"cracia y de la verdadera libertad."

(1º de diciembre de 1869. Primer editorial del diario que fundara días antes, al retornar de su destierro).

100
años
atrás

100
años
atrás

100
años
atrás

1869
1969

- Se inicia el Concilio Ecuménico "Vaticano I".
- Isidoro Ducasse, nacido y criado en Montevideo, publica en París, a los 23 años de edad, "Les Chants de Maldoror" bajo el nombre literario de Comte de Lautréamont.
- J. M. Blanes pinta el "Retrato de Urquiza" y "La Muerte del Gral. V. Flores".
- En Montevideo hay 21 escuelas de varones con 1.970 alumnos, 22 escuelas de mujeres con 2.271 alumnas y clases nocturnas para adultos con 88 alumnos. Total de alumnos inscriptos: 4.329.
- El Presupuesto General de Gastos ascendía a \$ 5.432.586.
- Se exportan 20.500 toneladas de lana.
- En Montevideo se aprueban 970 permisos de edificación y refección, 203 para cercar y 368 para construir veredas.
- La Deuda Pública circulante es de 17 millones 820.000 pesos.
- Se pavimentan 153 cuadras más en Montevideo.
- Los correos de la República tramitan 709.387 cartas, 11.879 oficios y 713.141 diarios; totalizando 1.435.407 piezas.
- Se agrava la crisis comercial originada el año anterior.

ENERO.

- 1º—Entra en Vigencia el Código Civil. Se inaugura el Ferro Carril Bella Vista - Las Piedras. En Salto aparece el periódico "El Alto Uruguay", bajo la dirección de Joaquín Argüelles.
- 14—Conferencia de J. P. Varela en el "Club Universitario" sobre los derechos de la mujer, primera vez que públicamente se trata ese tema en nuestro país.
- 15—Cae el "Ministerio de Junio", formado en dicho mes del año anterior, renunciando el Ministro de Guerra Gral. Gregorio Suárez.
- 16—Se reconoce al Gobierno Provisional de España (Primera República).
- 23—Un numeroso grupo de vecinos del Cerrito de la Victoria solicitan a la "Sociedad de Amigos de la Educación Popular", la instalación de una escuela en ese lugar.
- 29—En el "Club Universitario" Roque Núñez refuta la conferencia de J. P. Varela.

FEBRERO.

- 2—El Barón de Caxias al frente de las fuerzas brasileñas entra en Asunción.
- 6—"El Ferrocarril" da cuenta de una nota presentada por los maestros ante la Junta Económico-Administrativa de Montevideo, solicitando el pago de cuatro meses de sueldos atrasados.
- 12—El Banco Mauá entra en quiebra al no poder afrontar la libre conversión de sus billetes. Días más tarde cierran sus puertas los bancos Montevideano e Italiano.

MARZO.

- Francisco Bauzá publica su obra "Poesías".
- La crisis bancaria agudiza la crisis comercial, al mismo tiempo que las grandes sequías amenazan con destruir gran parte de nuestra riqueza agropecuaria.
- Repetidas denuncias en la prensa acerca de que las escuelas carecen o no cuentan con el suficiente material didáctico y de que la situación de los maestros, por el atraso en el pago de sus haberes, es desesperante.
- 16—Se decreta la puesta en circulación de las monedas de vellón de 1, 2 y 4 centésimos; primeras monedas nacionales acuñadas fuera del país.

ABRIL.

- 1º—Se realiza una función teatral a beneficio de la "Sociedad de Amigos de la Educación Popular".
- 15—"El Siglo" se hace eco de las apasionadas polémicas entre "oristas" (partidarios de la libre conversión) y "cursistas" (partidarios del curso forzoso).
- 25—Por un desafío de \$ 1.000 se realiza la "carrera del año" entre "Principista" propiedad del Gral. P. Caraballo y "Tembaterí" del Dr. José Pedro Ramírez; triunfando el primero de los caballos nombrados. Según Eduardo Acevedo "fueron muchos miles los jugados a las patas de esos caballos".
- 28—"El Ferrocarril" opina que las Juntas Económicas Administrativas deben prestar más atención a "las escuelas públicas del Estado en que reina hoy la desorganización y el desquicio más completo".

MAYO.

- 13—La División Oriental, al mando del Coronel Hipólito Coronado, toma las fundiciones y fábricas de armas de Ibicuy (Paraguay), liberando gran número de prisioneros aliados y presos políticos.
- 17—Al negarse a concurrir a sesión son declarados cesantes quince legisladores "cursistas", convocándose a aquellos suplentes partidarios del Gobierno.
- 28—Sublevación "cursista" del Gral. Francisco Caraballo.
- 30—Parte de Montevideo el Gral. Gregorio Suárez, quien días más tarde se plegará al movimiento de Caraballo.

JUNIO.

- A las conocidas causas comerciales, bancarias y financieras se agregan las militares ocasionadas por la sublevación del Gral. Caraballo, para agudizar la grave crisis económica por la que atraviesa el país.
- 1º—Inauguración del "Mercado Nuevo" (antiguo Mercado Central), obra de Thomas Havers. Se clausura definitivamente el uso de "La Ciudadela" para esos fines.

- 4—El Comandante de Salto, Simón Martínez, se plega al movimiento del Gral. Caraballo.
 17—Fallece prematuramente en Montevideo Elbio Fernández, uno de los fundadores y primer Presidente de la "Sociedad de Amigos de la Educación Popular".
 17—Cerca de La Paloma naufraga el navio italiano "Valparaíso" no ocasionándose pérdida alguna de vidas, caso muy poco frecuente en los siniestros marítimos de nuestra costa atlántica.

JULIO.

- 19—Inauguración oficial en Montevideo de la línea de tranvías "de caballitos" de Aduana a Villa Unión.
 2—Las fuerzas gubernamentales al mando del Cnel. Máximo Pérez someten la sublevación del Gral. Caraballo (Acuerdo del Paso de Mazangano).
 7—Ley de liquidación de Bancos.
 20—Se declara libre navegación de los ríos interiores del país, con módicos derechos y restricciones de reciprocidad.
 29—Primera tentativa municipal (que luego fracasa) de poner en funcionamiento un servicio de carroajes de alquiler.

AGOSTO.

- Continúa la crisis económica y vuelve a plantearse el problema de la sequía en varias regiones del país.
 21—Abre sus puertas la primera escuela de la "Sociedad Amigos de la Educación Popular", con el nombre de "Elbio Fernández" en homenaje al ex Presidente de la Sociedad fallecido en mayo anterior. El local era una casa de bajos ubicada en la esquina sudoeste de las calles 18 de Julio y Arevalo Grande. Los postulados de su programa consistían en la enseñanza objetiva, laica y gratuita.
 30—Se libra al público la línea de tranvías a tracción a sangre hasta el Paso del Molino, extendida después hasta el Cerro.

SETIEMBRE.

- 6—Bajo el título "La Instrucción en la Campaña" el diario "El Ferrocarril" dedica un largo y encomiástico editorial acerca de la actuación de la "Sociedad de Amigos de la Educación Popular", haciendo votos para que su benéfica acción se extienda al interior de la República.

OCTUBRE.

- 11—Se reglamenta el ejercicio del comercio de farmacias en el país.

- 14—A propuesta de J. P. Varela y Emilio Romero, integrantes de la Comisión de Instrucción Pública, ésta aprueba como textos escolares los libros de "Lectura" de 1º y 2º año de Mantilla y la "Lecciones de Aritmética Elemental" de Perkins.
 22—"El Siglo" comenta que los gastos de la Guerra del Paraguay ascienden a 64 millones de pesos.
 25—A bordo del "Aunis" parte para Roma el 7º Vicario de Montevideo, Jacinto Vera, con el fin de concurrir al Concilio Eucuménico "Vaticano I".
 26—Destierra a Buenos Aires de varios periodistas opositores al Gobierno, entre ellos J. P. y C. M. Ramírez, Julio y Manuel Herrera y Obes. La medida se llevará a la práctica en el vapor "América".
 27—J. P. Varela se hace cargo de la redacción de "El Siglo", al ser desterrado su Director J. P. Ramírez.

NOVIEMBRE.

- 4—Ley aprobando contrato de construcción de un faro en Cabo Santa María, por la empresa Dax-Gelly y Obes. El mismo fue inaugurado el 1º de setiembre de 1974.
 16—Abre sus puertas al público el teatro "Alcázar Lírico", obra del Arq. Víctor Rabú. Actuó la compañía francesa dirigida por A. Tourvill.
 28—El Poder Ejecutivo autoriza al Ferro Carril Central a trazar un nuevo ramal hasta la ciudad de Colonia, pasando por las de San José y Rosario.

DICIEMBRE.

- Polémica entre Juan Carlos Gómez y Bartolomé Mitre sobre la "Triple Alianza".
 1º—J. P. Varela, ya vuelto del destierro, comienza la publicación de su diario "La Paz", el cual con diversa fortuna por la represión gubernamental, seguirá publicándose hasta el 15 de marzo de 1873.
 19—El Gobierno Provisorio del Paraguay (establecido el 15-VIII-68), firma con los plenipotenciarios aliados un tratado de paz, dando por terminada la guerra "entre el Paraguay y la Triple Alianza" (?).
 26—En Nueva Palmira se funda una "Sociedad de Amigos de la Educación Popular", que se declara filial de la de Montevideo.
 29—En el vapor "Angostura" y al mando del Gral. Enrique Castro vuelven a Montevideo las diezmadas fuerzas de la División Oriental; solamente 250 hombres (cifra oficial), otras estimaciones rebajan en mucho dicho contingente. Eduardo Acevedo anota, como posible, que dicha guerra costó al Uruguay más de 5.000 bajas.

coloquio europeo

sobre educación y desarrollo científico, económico y social

El Coloquio Europeo sobre "Educación y Desarrollo Científico, Económico y Social" fue organizado a iniciativa de la F. I. S. E. (Federación Profesional de la Federación Sindical Mundial) y realizado en los salones de UNESCO en París, del 27 al 30 de diciembre de 1968.

Acontecimiento trascendente, sus acuerdos reflejan lo esencial y común de fuerzas muy diversas, pero preocupadas por el avance de la humanidad. — N. de R.

LLAMAMIENTO

La Ciencia y la técnica

La mayor parte de los países europeos ha entrado en la era de la segunda revolución industrial. Las ciencias, que se penetran mutuamente, abrazan nuevos dominios. Los intervalos que separan los descubrimientos de sus aplicaciones se acortan. La ciencia deviene una fuerza directa de la producción.

El proceso científico y técnico, la evolución de la economía y la aceleración de la urbanización cambian las condiciones de la vida intelectual. Las técnicas modernas favorecen la difusión de los conocimientos.

La educación

La sociedad de mañana exigirá una cultura siempre más elevada para los trabajadores. El esplendor de un país, cualquiera sea éste, dependerá cada vez más de la densidad del estudiantado, de su calidad; de sus investigadores, de sus bibliotecas, de sus laboratorios.

Desde ahora, la educación es un elemento esencial de toda política.

Reforma educativa

Una política educativa democrática exige, en cada nación, que se ponga término a la segregación social que, en numerosos países, hace de la universidad una imagen invertida de la nación. Tal política supone la democratización del acceso a los estudios de larga duración y superiores, no sólo a través de medidas sociales indispensables sino también por una reforma profunda de las estructuras educativas, desde la escuela primaria a la universidad.

Objeto

Ella supone la puesta a punto de una unidad

de educación y de cultura que incluya las diferenciaciones individuales, pero que excluya las diferenciaciones sociales y las discriminaciones con respecto a las jóvenes. Tiende a la formación del hombre, del ciudadano, del productor.

Contenido

La democratización de la enseñanza exige también la democratización de su contenido. Este debe ser determinado en función de las necesidades productivas, de las necesidades de la vida cívica y de las actividades diferenciadas no profesionales. Debe el contenido, por otra parte, responder a la exigencia de la adquisición por todos de una vasta cultura general que es, según la frase de Paul Langevin. "lo que acerca y une a los hombres".

Educación Permanente

Así, la necesaria educación de masas llegará a ser la educación de calidad deseada.

Una política de la educación supone, en fin, una democratización de la gestión en el cuadro de una concepción científica de la laicidad.

Pero la democratización de la enseñanza no podría permanecer encerrada en sí misma. Ella debe ser concebida como elemento central de un conjunto más vasto: la **Educación Permanente**.

Esta exige, fuera y alrededor de la escuela y de la universidad nueva, un conjunto de instituciones que difundan la cultura y aseguren el perfeccionamiento profesional permanente de los jóvenes y los adultos.

La educación, fenómeno social.

Además, la educación no admitiría ser consi-

derada como un conjunto autónomo separado del movimiento social.

Si bien es cierto que la educación es un factor de progreso social, es también y ante todo, un fenómeno social.

No se podría colocar la escuela, ni a sus educadores, por encima de la sociedad o fuera de la sociedad.

No hay escuela democrática sin una democracia auténtica.

La democracia.

Una tal democracia no se construye sobre declaraciones formales. Ella asocia la democracia económica y la democracia política. Ella supone el libre ejercicio de las libertades y una verdadera igualdad de derechos tanto en el interior de las comunidades nacionales como entre las naciones.

La democracia que deseamos es la que ofrece a cada hombre y a cada niño los medios de desarrollar y de expresar plenamente las riquezas humanas que llevan en sí.

Tal concepción rechaza la idea de un igualitarismo abstracto. Rechaza el postulado de que todos los niños son idénticos o intercambiables.

Programa

La educación democrática a que aspiramos tiene por objeto formar y desarrollar al máximo todas las aptitudes posibles de cada uno de los niños. **Por esto es necesario:**

1º Adaptar a este objetivo los medios materiales, las medidas sociales, los programas, los maestros y las ciencias de la educación. La concepción de una cultura moderna exige, en efecto, el desarrollo de las ciencias de la educación. Todas estas adaptaciones deben tender a reducir los "handicaps" debidos a las diferencias de origen social, cultural o geográfico; implica la formación de maestros de un nivel superior y su adaptación permanente.

2º Renunciar a todo sistema selectivo que no sea acompañado de una promoción de conjun-

to, de una orientación continuada que guíe por el éxito hacia un conjunto diversificado de las actividades.

3º Dar a todos los jóvenes las posibilidades de elegir un oficio —y de cambiarlo— basándose sobre el desenvolvimiento de las aptitudes de cada uno y de las necesidades a largo plazo de cada nación.

Tal concepción excluye el sometimiento de la Universidad por las oligarquías económicas.

4º Esforzarse por dar conocimientos científicos a la juventud y por desarrollar en ella cualidades morales y cívicas que le permitan comprender las leyes de la naturaleza y de la sociedad en su evolución histórica y decidir según la regla democrática sobre la conducción de los negocios públicos.

El combate general de masas y la educación

Se trata de actuar de modo que las masas ampliamente informadas integren en su combate general la lucha por una educación moderna y democrática. Se trata de hacer de modo que se realice en la práctica de las luchas cotidianas la relación entre la lucha por la educación y la lucha por la democracia.

Los participantes del Coloquio Europeo demandan a las organizaciones profesionales, a las instituciones relacionadas con los problemas de la educación, actuar en sus sectores respectivos para que las recomendaciones de este llamamiento se plasmen en la vida.

En este último tercio del siglo XX, los problemas de la educación no son solamente cuestión de especialistas. Devienen un asunto de todos. El porvenir, las necesidades de los países, exigen una modernización profunda de la educación.

Modernizar la educación es hacer de ella a la vez una educación de calidad y una educación de masas. Es también hacer de ella una educación cívica. En estas condiciones, democratizar y modernizar constituyen un solo y mismo problema, en el que están interesadas todas las fuerzas vivas de todas las naciones.

catolicismo educación

DEL DOCUMENTO N° 1
DEL ENCUENTRO
SOCIO-PASTORAL (*)

Ya desde fines del siglo pasado el alto grado de penetración del sistema de enseñanza en la población fue uno de los logros más importantes del progreso nacional, y constituyó uno de los pilares sobre los que se asentó el desarrollo del país en la primera mitad del siglo XX. Sin embargo, fueron apareciendo cada vez más vacíos y fallas dentro de nuestro sistema de enseñanza, debidos a su mismo envejecimiento, como producto de una sociedad liberal hoy superada.

Aproximadamente uno de cada diez uruguayos mayores de 15 años no sabe leer ni escribir. Esto constituye respecto a otros países de América Latina un porcentaje de analfabetismo total relativamente bajo; pero, en nuestro país, indica la existencia de un grave problema nacional, todavía no resuelto. Por otra parte, los porcentajes de semianalfabetos en adultos son mayores, completando un panorama de extrema gravedad.

Si a esto se agrega el alto porcentaje de niños que no terminan primaria y de otros que no concurren regularmente a las clases, el bajo rendimiento y muchos casos de extra-edad —efectos del problema socio-económico en su mayoría— se advierte que el sistema tiene aún graves fallas en la enseñanza primaria. Estas fallas se agudizan por la falta de edificios escolares, de materiales de enseñanza y de formación de personal técnico, causadas entre otras cosas por la falta de recursos.

Además, existe un número insuficiente de escuelas y profesionales especializados en la recuperación de niños de bajo nivel mental, que, con una buena atención, podrían ser útiles para ellos mismos y para la sociedad.

En la Enseñanza Secundaria el gran aumento del número de alumnos que tuvo lugar en los últimos años significó un descenso en el rendimiento de los estudiantes y de los profesores, y sólo con dificultad se absorbió la totalidad de los egresados de primaria. El número de jóvenes que no terminan la enseñanza secundaria, y la extra-edad se suman como problemas. Además se podría señalar la falta de locales y materiales de enseñanza, los defectos de la organización administrativa del Ente, los sueldos de los profesores que son insuficientes y que se pagan con inadmisible retraso. Por último la falta de una clara y firme

vocación para la enseñanza en algunos casos, hace que se desatienda la debida relación profesor - alumno y no se consideren con la necesaria profundidad los valores humanos en juego.

Sin embargo, deben recordarse algunos esfuerzos serios, como la creación de liceos pilotos en la enseñanza secundaria, de especial interés en el interior del país.

La enseñanza técnica, poco desarrollada con relación a las necesidades y sensiblemente atrasada con relación al avance de la tecnología, no escapa a las mismas carencias y falta de planificación. Esto se encuadra dentro de una mentalidad social que coloca al trabajador manual por debajo del empleado. Además, dos causas fundamentales impiden su progreso: faltan posibilidades de trabajo con la consiguiente fuga de técnicos y no se encamina a los estudiantes hacia las carreras productivas para el país, mediante una verdadera y efectiva orientación vocacional, que disminuiría además el número de estudiantes sin verdadero interés.

Es necesario destacar la importancia enorme de la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU) como núcleo principal para la enseñanza técnica, aunque es de lamentar que no se le conceda la misma jerarquía que a los demás sectores de la enseñanza. Además, también, debemos señalar las fallas ya apuntadas para la enseñanza en general.

Las dificultades no son menores en la Universidad de la República. El número de profesionales que egresan no es adecuado a las necesidades del país y en su mayoría se orienta hacia actividades no ligadas al desarrollo nacional. Son muchos los jóvenes que abandonan los estudios, cuya duración total registra promedios mucho mayores que los necesarios. A esto se agregan las dificultades ocupacionales de muchos universitarios y el éxodo de técnicos que buscan mejores posibilidades de trabajo en otros países.

Por otra parte, la organización universitaria responde a programas ya superados, que recalcan más lo académico que lo técnico científico formando profesionales con criterios liberales e individualistas, ajenos a sus responsabilidades ante la sociedad. La falta de me-

dios económicos propios influye para que esta situación se prolongue. En este sentido la Universidad se encuentra dependiente y profundamente condicionada en su desarrollo.

Todos los males señalados, tan relacionados con las injusticias socio-económicas que sufre el país han provocado particularmente en el curso del año 1969, una explosión de rebeldía estudiantil. Los jóvenes, movidos en su mayoría por el noble impulso de un ideal y no por influencias extrañas a su mundo, se han lanzado a manifestar violentamente, expresando su insatisfacción ante una sociedad mal dirigida y peor organizada, a la que quieren liberar. Su actitud puede merecer reparos en lo que se refiere a los métodos usados y a la oportunidad, pero debe ser juzgada a la luz de aquellas injusticias y de estos ideales.

Estrictamente ligado con estos problemas se encuentra el tema de la autonomía de los Entes de la Enseñanza. Sólo siendo autónoma, podrá la enseñanza mantener la independencia necesaria para constituirse en una conciencia nacional verdaderamente crítica y activa.

La intromisión del poder político —en este país como en cualquier otro— dentro de los Entes de la Enseñanza es un grave mal y puede llevar a la formación de una juventud adormecida, ajena a la construcción de la sociedad uruguaya.

Por otra parte, la autonomía debe ser entendida por los Entes de la Enseñanza como una oportunidad de vincularse realmente con el estudio y la búsqueda seria de soluciones a los problemas nacionales, y no como un pretexto para apartar los institutos de enseñanza del pueblo, de la construcción de la historia y del futuro del país.

La coordinación de la enseñanza en todas sus ramas, aparece como una necesidad imprescindible para el planteo y resolución de los problemas mencionados, que no pueden ser atendidos aisladamente en cada sector, sino a través de un enfoque global y orgánico.

En la enseñanza privada, cuya importancia debe ser reconocida entre otras razones por el gran número de alumnos que atiende, se aprecian diversos problemas. Necesita procurar una mayor coordinación con el esfuerzo educativo nacional; no siempre incorpora con agilidad los nuevos métodos de enseñanza; está de hecho y en algunos casos, limitada a determinadas clases sociales, a veces por imperativos económicos; muchos de sus docentes no están provistos de los correspondientes títulos que acrediten su capacidad; tiene cierta tendencia a marginarse de la problemática nacional.

Todo esto sin desconocer el enorme esfuerzo de amplios sectores dentro de ella por acercarse —cumpliendo función social muy importante— a los niños más desposeídos, sufriendo angustias similares a las de la enseñanza pública, careciendo en algunos casos, del imprescindible sostén económico.

Por último hay que señalar la deficiencia en todos los planes educativos, primarios, secundarios y universitarios, del desarrollo físico, y la falta de eficacia en tal sentido del organismo responsable, la Comisión Nacional de Educación Física.

Por otra parte, la familia, principal factor educativo, por falta de formación de los cónyugues y de una adecuada asistencia cultural, así como por las dificultades económicas que enfrenta, no realiza, en muchos casos, la tarea básica que le corresponde en la educación. No existe además una coordinación entre la tarea de los padres con la de los restantes educadores de los institutos de enseñanza.

Sin embargo, los problemas más graves del sistema de enseñanza no se agotan en la consideración de su bajo rendimiento. Es necesario señalar además la selección de los alumnos que, en forma creciente, se van imponiendo en nuestro país. A medida que se avanza en los estudios, los alumnos de menos recursos quedan postergados, siendo los motivos económicos una de las causas principales del abandono de los estudios, de la extra-edad, y del bajo rendimiento; esta realidad es evidente en la Universidad de la República, donde sólo un pequeñísimo porcentaje de los estudiantes pertenece a los sectores populares.

En general no existe en el país una orientación vocacional. Por otra parte, la enseñanza se encuentra normalmente desvinculada de los problemas del país. Nuestra enseñanza está enfocada en un sentido "informativo" y no "formativo" de la personalidad humana. No subraya suficientemente la moral profesional y busca simplemente el provecho propio dentro de la vieja tendencia individualista liberal, sin dar al alumno la finalidad social o comunitaria de los estudios que le proporciona gratuitamente el Estado, ni la responsabilidad de comprometerse en el proceso de desarrollo integral del Uruguay. Estas fallas impiden que la enseñanza sea un factor positivo de liberación humana y nacional, manteniéndose así las deficiencias en la formación cívica y moral que arrastran las diversas generaciones.

Los medios de comunicación social (prensa, radio, televisión, etc.) constituyen en las sociedades contemporáneas un elemento fundamental en la formación cultural e ideológica del pueblo, principalmente de la juventud, siendo, por lo tanto, un instrumento de suma importancia para la educación del hombre y de toda la sociedad.

Es indudable la necesidad y la eficacia de la información veraz y objetiva. Si los enfoques que se trasmiten son erróneos o la información se hace más copiosa sobre aspectos secundarios de la vida o aún la publicidad comercial no se adecúa a la realidad nacional, fácilmente los medios de comunicación social se convierten en opio del pueblo, envolviéndolo en espesa telaraña. No solamente no cooperan a la transformación de la sociedad y a la superación de la marginalidad de algunos secto-

res, sino que frenan el desarrollo obstaculizando la capacitación y promoción del pueblo.

Esto sucede en gran parte de la prensa oral, escrita y televisada en nuestro país. En no escasa medida ha contribuido a que se haya desvirtuado la visión real de nuestra problemática nacional, dándonos una visión interesa da y falaz sobre las causas y el proceso de desintegración económica, cultural y social. Lejos de propiciar la liberación del hombre, se tiende a su mayor condicionamiento.

Esta desnaturalización de los fines educativos que deben cumplir los medios de comunicación es la necesaria consecuencia de que están manejados por empresas que se mueven con mentalidad exclusivamente capitalista vinculadas a grupos económicos y políticos, nacionales y extranjeros, interesados en mantener la actual situación social, y acumular las mayores ganancias, sin preocuparse de la mediocridad y sensualismo a que es llevado el pueblo.

(*) Transcribimos el capítulo referente a educación del Documento Nº 1 del Encuentro Socio-Pastoral de la Iglesia Católica uruguaya.

No abrimos juicios sobre el mismo ni sobre sus objetivos últimos. Lo haremos en el número que la Revista dedicará al problema de la enseñanza pública y la enseñanza privada y llamamos a opinar sobre el mismo.

Subrayamos solamente el enfoque realista del documento que confirma la verdad de nuestro diagnóstico general, la justezza de nuestra orientación:

La sociedad está trastornada desde sus cimientos. Su superestructura, la religión inclusive, refleja inocultablemente el instante del cambio. — (N de R.).

Concursantes ley 13730

La Comisión de Maestros Concursantes amparados por la Ley 13.730 promulgada el 30 de diciembre de 1968 por el Poder Ejecutivo hace saber que en reiteradas oportunidades se comunicaron con miembros del C. N. de E. P. y N. a fin de llegar a un acuerdo en la aplicación de la misma.

Al no haber sido reconocida esta ley hasta la fecha (25-III-969), y ante la impugnación por parte del Ente elevada a la Suprema Corte de Justicia, la Comisión de Maestros Concursantes recurrió al abogado José Estévez Paulós, quien defiende los derechos por ellos adquiridos.

A continuación transcribimos textualmente los fundamentos presentados por el abogado defensor a la Suprema Corte.

Sr. Presidente de la Suprema Corte de Justicia.

E. Luis Ferreira Ramos, en representación de maestras concursantes amparadas por la Ley 13.730 según persona ya acreditada en autos: "Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal - Constitucionalidad Ley 13.730 de 30 de Diciembre de 1968" (Lo. 6 Fo. 412), evacuando la Vista conferida, expresamos:

I

Que nuestra parte reconoce y agradece la actitud de la Suprema Corte de Justicia al concedernos vista, por equidad, de estos procedimientos.

II

HECHOS

1) Que el escrito en vista incurre en inexactitudes. Destacaremos las más importantes.

a) **No promulgación expresa de Ley 13.730.**

2) Que el hecho de que el Poder Ejecutivo no haya promulgado expresamente de Ley 13.730 no puede interpretarse en el sentido de que su opinión era contraria a dicha Ley.

De ser exacta tal suposición, pudo y debió (el Poder Ejecutivo), hacer uso de las facultades que le acuerdan los Arts. 137 e Inciso 6º del Art. 168 y concordantes de la Constitución.

b) **Los Entes Autónomos de Enseñanza Pública serán oídos con fines de asesoramiento (Art. 202 Const.)**

3) Que en el Capítulo I de Hechos del escrito en vista, el accionante expresa: "Desde ya se señala igualmente que además de haber hecho llegar "su opinión al Poder Ejecutivo cuando ya se había sancionado la Ley, el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, en oportunidad de ser invitado a una reunión de la Comisión de Presupuesto del Senado (en Noviembre de 1968), para "tratar el Proyecto de esta Ley y la que luego sería la N° 13.732, hizo conocer a la misma su "oposición y dio ante los Senadores presentes, los "fundamentos jurídicos que se expondrán en este "escrito. En cambio la Comisión del Senado, para "nada pidió la opinión del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal sobre la otra ley que "también se impugna por separado, por inconstitucionalidad, N° 13.731 de la misma fecha".

4) Que el Diario de Sesiones de la Cámara de Senadores, N° 105 Tomo 266 N° 33 en ocasión de considerarse el proyecto-ley de efectividad de los Maestros Concursantes, el Senador Vasconcellos, el Senador Rodríguez Camuso, el Senador Caputti, el Senador Pereyra, destacaron el hecho de que el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal había sido oido. El Senador Vasconcellos manifiesta que habiéndose comprometido el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal a hacer llegar su opinión por escrito a la Comisión del Senado, no lo hizo.

6) Que, en síntesis, el Ente de Enseñanza ha sido oido con fines de asesoramiento como exige la Constitución. Ella no exige que el Ente sea oido por todas las Comisiones que directa o indirectamente intervienen en la etapa elaborativa de la Ley.

Un principio de economía procesal y lógica jurídica.

dica nos indica que, asesorado un órgano de un Poder (legislativo, en el caso), no se requiere repetir el mismo informe en cuantas Comisiones puedan tener ingerencia en la preparación de la Ley.

III

CONCEPTO DE AUTONOMIA

7) La Constitución vigente modificó en muchos aspecto la integración y facultades de órganos del Estado y pretendió adaptarlos a una nueva realidad.

8) Quizá uno de los aspectos más importantes y novedosos sea el de las relaciones entre los distintos Entes Autónomos y el P. Ejecutivo, su competencia, y las facultades del Poder Legislativo.

9) De ahí que el Derecho Administrativo y sus normas, deban armonizarse con el nuevo texto constitucional.

10) La amplitud de facultades de los Entes Autónomos de la anterior Constitución, se ha visto grandemente limitada por la Constitución actual.

11) Los legisladores, aún aquellos que no acompañaron en su momento el Proyecto de Reforma, hoy Constitución vigente, como el Dr. Dn. Martín Etchegoyen, coinciden con el concepto antes expresado.

12) Sin duda alguna, la Doctrina en nuestro país, todavía no ha tenido tiempo de elaborar este nuevo concepto de autonomía.

13) No conocemos Jurisprudencia sobre el tema.

14) La Constitución de 1966 otorga a los Entes Autónomos, facultades administrativas y de gestión. También se ocupa de las relaciones entre los Entes y el Poder Ejecutivo.

15) Con referencia al legislador no existen otras limitaciones que las que se consagran a texto expreso. En consecuencia, sólo le está vedado a legislador, crear normas concretas de contenido técnico.

16) La Ley 13.730 no afecta la autonomía del Ente, ya que ella no lesiona las facultades de gestión y/o administración del Ente.

17) Que en tal sentido, fue claro y concluyente el Senador Dr. Martín R. Etchegoyen al expresar, en la discusión parlamentaria de esta ley: "...Los Entes Autónomos —de acuerdo con la nueva Constitución, a diferencia de lo que establecía la anterior— tienen sus poderes limitados por el texto constitucional o por las leyes; en otras palabras: tienen las facultades que les fijan la norma máxima y las disposiciones legales. Vale decir, Señor Presidente, que las leyes ordinarias —diversamente de lo que ocurría en el régimen constitucional anterior, repito— pueden limitar la autonomía de los Entes Autónomos, por la vía de fijaciones como la que se acaba de enunciar".

18) Que el Senador D. Vasconcellos, en la misma ocasión, expresó: "...La opinión del Consejo —es lo que va a decir, seguramente el señor Senador Rodríguez Camusso —es contraria a estas soluciones porque entiende que lesionan la autonomía del organismo y que estos es función privativa del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria. Pero la verdad es que ellos nunca han resuelto este problema por la vía reglamentaria, por una razón muy sencilla: porque hay una ley que establece un

"plazo de vigencia para el derecho de los concursantes que tienen la calificación necesaria para integrar la lista de concursantes con derecho a efectividad. Y mientras esta ley no sea modificada por otra, ninguna actuación de Primaria puede cambiar esta situación. De manera que lo que se arguye como autonomía y el derecho del Consejo a resolver este problema, en los hechos se ha demostrado que no se puede aplicar".

19) Que Sayagués Laso, en su Tratado de Derecho Administrativo, Tomo I, pág. 248 y refiriéndose a la anterior Constitución expresaba: "Por lo tanto, la conclusión es que el Parlamento puede legislar respecto de los órganos y entes centralizados, exactamente en la misma forma como podría hacerlo si fuesen servicios descentralizados, salvo en cuanto existan textos expresos o soluciones necesariamente implícitas que alteren dicha regla".

20) Que el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal incurre en error al no comprender que su autonomía es administrativa y de gestión. Su interpretación llevaría al absurdo de que el Parlamento lesionaría su autonomía cada vez que legislará en materia de enseñanza.

21) Que ello llevaría a negar al legislador las facultades que a texto expreso consagra la Constitución.

22) Merece destacarse como corolario, y a pesar de ser un hecho notorio, que los Senadores Dres. Etchegoyen y Vasconcellos no acompañaron la actual Constitución, son Maestros y han tenido relevante actuación en el Parlamento en materia de enseñanza.

IV

QUORUM EN LA CAMARA DE REPRESENTANTES

23) La Ley N° 13730 no requiere quórum especial.

24) Expresamente, el Art. 204 de la Constitución establece los casos en que el mismo es necesario.

Cita expresamente los Arts. 58 y 61, omitiendo deliberadamente el Art. 64 donde, si, se establece quórum especial para casos concretos.

V

DERECHO

Que fundamos lo expuesto, en la Constitución artículos 7, 72, 202, 204, 332 y concordantes.

VI

PETITORIO

Que en virtud de lo expuesto, de la Suprema Corte de Justicia solicitamos:

Primero: Que tenga por evacuada la vista.

Segundo: Que previos los trámites pertinentes se falle no haciendo lugar al pedido de Inconstitucionalidad de la Ley N° 13730.

sin una orgánica fundamentación se expone a un actuar sin base teórica.

Presentar obras mutiladas y al no dar la correspondiente bibliografía original, se priva a los estudiosos de completar su hacer.

Creemos que el Consejo E. P. y N. poco favorece al magisterio al ofrecer mosaicos de libros y menos reconoce a quienes ofrecieron su experiencia y su esfuerzo en serios trabajos como "Ya Aprendo", "Nando", etc., cotizados dentro y fuera del país.

¿Con qué estímulos contarán los maestros con inquietudes si así se les valora?

Maestra M.

CARTAS —

Sr. Director:

El Consejo N. de E. P. y N. ha repartido a las escuelas las últimas cartillas para utilizarlas en la iniciación de los primeros años.

Esta ayuda es elogiable, aunque incompleta. La de Juego y Leo y su correspondiente "Guía Didáctica" se refiere especialmente a preaprendizaje. En la Guía Didáctica de 1968 alude "haber recogido materiales de excelentes maestros", sin nombrarlos; en la de 1969 se citan sólo algunos. Cotejamos copia textual de libros sin mencionar sus autores.

El brindar a los maestros material didáctico

Premio Educación Popular

1969

TEMA: Educación Popular en 1970

1970

PREMIO: 50.000 pesos en efectivo y edición de la obra

1 La Fundación Editorial "Unión del Magisterio" establece un premio de \$ 50.000 que se adjudicará al mejor trabajo sobre el tema: "Educación Popular en 1970".

2

La obra estará destinada a servir como una contribución real y concreta a los cambios que es preciso introducir en el sistema educativo nacional. Por ello, independientemente del libre encaramiento del tema por parte del autor, se tendrán en cuenta especialmente los siguientes extremos:

- a) Evaluación del concepto de educación popular en la escuela tradicional, en la Reforma, en la actualidad;
- b) Los nuevos valores, problemas, soluciones;
- c) Las líneas de una nueva ley de la enseñanza pública;
- d) La documentación.

3

La obra ocupará una extensión máxima de 120 carillas oficio escritas a máquina doble espacio. Será entregada en tres copias firmadas con seudónimo, en sobre cerrado y lacrado. Junto con éste se entregarán dos sobres más, también cerrados y lacrados, conteniendo uno la identificación correspondiente y otro el nombre del delegado propuesto para integrar el tribunal.

4

El autor o autores de la obra premiada cederán a la editorial "Unión del Magisterio" los derechos correspondientes.

5

El jurado estará integrado por cinco miembros: Tres designados por la Fundación Editorial, uno por el Movimiento Coordinador del Magisterio de Montevideo, uno por los concursantes.

6

El plazo de entrega de los trabajos vence el 20 de febrero de 1970 a la hora 21, debiendo depositarse contra recibo en las oficinas de la Editorial.

7

El tribunal dictará su fallo el 19 de Marzo de 1970, en acto público.

Montevideo, 19 de marzo de 1969

El premio "educación popular" fue establecido por primera vez en el año 1968 a iniciativa del entonces departamento editorial de la Unión del Magisterio de Montevideo y con participación de la C.N.T. y el Movimiento Coordinador del Magisterio.

En esta forma se conmemoraba el centenario de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular contribuyendo efectivamente al desarrollo de la enseñanza democrática.

En 1969, la Fundación Editorial "Unión del Magisterio" da a este premio carácter anual. Cada 19 de marzo, natalicio de José Pedro Varela, se anunciará el tema correspondiente al año y al mismo tiempo se proclamará al vencedor. Será esta la expresión significativa del homenaje permanente que los educadores uruguayos rinden al mayor héroe civil de la Nación.

OTRO ACIERTO



- El primero de nuestros folletos
- Complementa a Lectura I
- Necesario para maestros
- Utilísimo para todos.

12 Autores

Julio Dodera

APARECE EN POCOS DIAS

Abone a sus amigos a "EL CORREO DE LA UNESCO"



■ Una revista mensual internacional única en su género

■ Un reflejo vivo de la infinita diversidad de pueblos y culturas

El Correo de la Unesco

UNA VENTANA ABIERTA SOBRE EL MUNDO

PARA SU SUSCRIPCION

EDITORIAL

Losada



Colonia 1340

Montevideo

E.P.U.

Ha publicado en sus secciones
**PSICOLOGIA y TEMAS
PEDAGOGICOS**

- LA VIDA EMOCIONAL DEL ALUMNO, por P. M. Iakobson.
- LOS SENTIMIENTOS EN EL NIÑO Y EL ADOLESCENTE, por P. M. Iakobson.
- EL PROCESO DEL PENSAMIENTO Y LAS LEYES DEL ANALISIS, LA SINTESIS Y LA GENERALIZACION, por S. L. Rubinstein.

- LA PSICOLOGIA (principios, Métodos, Desarrollo), por S. L. Rubinstein.
- LA MODELACION DEL PENSAMIENTO Y LA PSIQUE, por N. M. Amosov.
- LA PSICOLOGIA SOCIAL COMO CIENCIA, por B. D. Pariguín.

- PEDAGOGIA Y MARXISMO, por Alcira Legaspi de Arismendi.
- LA EDUCACION DE LOS SENTIMIENTOS EN EL NIÑO, por P. Iakobson.

Tacuarembó y Colonia Tel. 4 20 94

**Fernandez
Ambrosoni
Comercial
Industrial
S.A.
FACISA**

**UNA FIRMA
SALTEÑA CON
PROYECCION
NACIONAL**

EL MUNDO ACTUAL

6 Conferencias organizadas por la Comisión de Cultura de la Universidad de la República, publicará a partir del mes de mayo el **Equipo Editor de la Ciudad de Mercedes**.

1er. Tomo:

INTRODUCCION AL MUNDO ACTUAL
Prof. Germán d'Elía

URUGUAY EN LOS ULTIMOS 25 AÑOS
Prof. Contador Luis A. Faroppa

2do. Tomo:

LAS IDEAS EN EL SIGLO XX
Prof. Manuel Claps

LA CIENCIA Y LA TECNOLOGIA
CONTEMPORANEAS
Prof. Manuel Sadosky

3er. Tomo:

ULTIMAS CORRIENTES MUSICALES
Prof. Héctor Tosar Errecart

LAS ARTES PLASTICAS EN EL
SIGLO XX
Fernando García Esteban

Educación y Artes Visuales

Publicación trimestral

Distribuidor **BEST SELLERS - GALERIA YAGUARON**

REUNIONES MENSUALES
SEMINARIOS DE CAPACITACION
PUBLICACIONES DE DIPOSITIVOS

**Adhesión de la
Asociación de Maestros
de Treinta y Tres**

editorial

nuestra tierra

Soriano 875, esc. 6 - Tel. 8 58 50 - Montevideo

50 VOLUMENES PARA:

maestros
profesores
alumnos

adultos
jóvenes
estudiantes
hombres
mujeres

50 VOLUMENES PARA
TODOS LOS
URUGUAYOS

7. EL SISTEMA EDUCATIVO Y
LA SITUACION NACIONAL
Mario Otero

8. TIEMPO Y CLIMA
Sebastian Vieira

9. IDEOLOGIAS POLITICAS Y
FILOSOFIAS
Jesús C. Guiral

10. RECURSOS MINERALES
DEL URUGUAY
Jorge Bossi

11. ANFIBIOS Y REPTILES
M. A. Klapenbach y B. Orejas
Miranda

12. TIPOS HUMANOS DEL CAMPO
Y LA CIUDAD
Daniel Vidart

MARCHA

EL SEMANARIO DE LATINOAMERICA

Casilla de Correo N° 170
Rincón 177 Tel. 58 51 90

Montevideo
Uruguay

PROGRAMAS DE ESCUELAS
URBANAS EN VENTA
RURALES EN PRENSA

EN SU
EDITORIAL



TEXTOS

**USADOS
Y NUEVOS**

LIBROS
TECNICOS,
LITERATURA
CIENCIAS Etc.

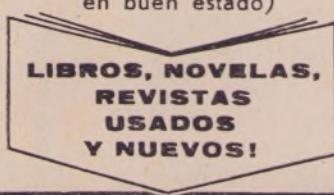
Cuando no necesite los libros vendidos por nosotros los

COMPRAMOS AL MISMO PRECIO

que el de venta (incluso los nuevos) siempre que nos gaste el importe en otros textos, revistas o libros.

COMPRAMOS TEXTOS AL CONTADO

Pagamos la mitad de su precio de venta nuevos (deben estar en buen estado)



LIBRERIAS **RUBEN**

Casa Central:

Tristán Narvaja 1736

entre Cerro Largo y Paysandú Tel. 41 42 74

(a una cuadra de Sierra y cuatro de 18)

Horario: 9 a 22 · Domingos 7 a 16

No tenemos Librerías en la Avenida Rivera ni en la calle Minas.

NO SE DEJE CONVENCER POR LA PUBLICIDAD
COMPARE PRECIOS!

LE

RECOMENDAMOS

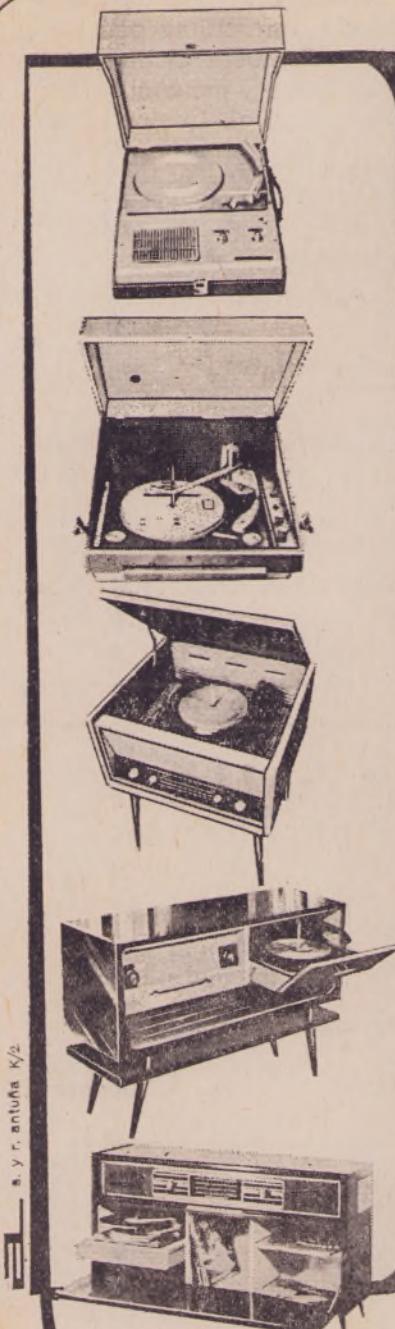
- Programa Escuela Urbana
- Lectura I (2a. edición)
- Planes (4a. edición)
- Tres temas de matemáticas
- El primer año

Editorial Unión
del Magisterio

ULTIMOS
DIAS
DE SUSCRIPCION
revista de
la educación
del pueblo



ATENCION MAESTROS



S. y r. antuna K/2

LA FINANCIACION ES MAS BARATA



*En la casa
del tocadiscos*
**PORQUE NO COBRAMOS
INTERESES**

Pasadiscos semi automático
modelo **PALES**

en 10 cuotas de

\$ 2.090

Total

\$ 20.900

Pasadiscos automático portátil
y de mesa modelo **ONFALA**

en 10 cuotas de

\$ 3.240

Total

\$ 32.400

Combinado funcional
de pie modelo **ACANTA**

en 10 cuotas de

\$ 5.990

Total

\$ 59.900

Combinado estereofónico
modelo **SELENE**

en 10 cuotas de

\$ 8.650

Total

\$ 86.500

Combinado estereofónico
Modelo **ECO**

en 10 cuotas de

\$ 10.750

Total

\$ 107.500



La casa del tocadiscos
*la primera casa
especializada en tocadiscos*

COLONIA 1169 Tel. 98 25 14
Y TRATO HECHO

Novedades en libros universitarios

- ★ SITUACION Y DESTINO DE AMERICA LATINA
con aportes de Germán D'Elía (historia), Dr. Oscar Bruscrera (ubicación en el Tercer Mundo), Gino Germani (sociedad y estructuras políticas), Darcy Ribeiro (sociedad y cultura), Cdr. Samuel Lichtensztein industrial), Cdr. Alberto Tisnés (política económica y monetaria), Ing. Oscar Maggiolo (investigación científica y tecnológica), Coronel Oscar Petrides (el militarismo).
 - ★ LEGITIMIDAD, APOYO Y PODER POLITICO
ensayo de tipología, por Carlos Real de Azúa.
 - ★ CERVANTES Y LA INVENCION DEL "QUIJOTE"
por Mñuel Azaña, Nº 10 de "Cuadernos de Literatura".
 - ★ EL ACTIVISMO CREADOR DE MARTI
por Víctor Massuh, Nº 9 de "Cuadernos de Literatura".
 - ★ LA MOVILIDAD DE LA POBLACION
por Jacqueline Beaujeu Garnier, Nº 1 de "Cuadernos de Geografía".
 - ★ EL PROFESOR DE GEOGRAFIA Y EL DESARROLLO ECONOMICO Y SOCIAL.
por Sala de Geografía de Paysandú, E.S. Porta, P. Fierro Vignoli.

FUNDACION DE CULTURA UNIVERSITARIA
25 de Mayo 537 Telf. 9 33 85
Librería de la Universidad-Hall de la Universidad

Librería "FRATERNIDAD"

Una organización al servicio del Libro
Textos de Secundaria - Colecciones
Sicopedagógicas

Su libro está en **Fraternidad**

Lecuader 513

Artigos

arte bella

CREDI ESCOLAR ARTE BELLA

Un nuevo sistema de ventas para un nuevo año

Consulte antes de comprar

Tel. 373

Tachuarembó

SARANDI GRANDE

Adhesión de
Educadores Amigos

CRESPI

ARTICULOS PARA EL HOGAR

25 de Mayo 285

Tacuarembó

UNA LIBRERIA DEDICADA AL MAGISTERIO

LIBRERIA
**Chanhor's**

Nos especializamos en:

**PEDAGOGIA - DIDACTICA
PSICOLOGIA - TETS
TEXTOS PARA MAGISTERIO
LIBROS PARA NIÑOS**

Descuentos 10 % en efectivo — Envíos contrareembolsos

Cuareim 1361 casi 18 de Julio - 98 60 38