

revista de la educación del pueblo



número 7

macar- tismo en la enseñanza



**En España lo mejor
es el pueblo.
Por eso la heroica y abnegada
defensa de Madrid,
que ha asombrado al mundo,
a mí me conmueve,
pero
no me sorprende.
Siempre ha sido lo mismo.
En los trances duros,
los señoritos invocan la Patria
y la venden;
el pueblo no la nombra siquiera,
pero
la compra con su sangre.**

Antonio Machado

SUMARIO

EDITORIAL

S. B. — La lucha por las ideas	1
LIDIO RIBEIRO. — Vanda o Bastilla. — Bañillo y Ordóñez	3
ALBERT KAHN. — La capital del miedo	8
Los ideólogos autóctonos	10
SALVADOR FERNÁNDEZ CORREA. Palabra y conducta	11
CARLOS MOURIGAN. — Educación modernizada y represión	14
CRISÓLOGO GATICA (Chile). — Los educadores en la C.U.T.	18
JUAN LORENZO PONS. — Los maestros en el plan Varela	22
ELSA BADAN DE VERDE. — Pedro Figari, su pensamiento filosófico	26
RENATO DE MONTE. — En la Universidad del Trabajo	29
ISRAEL KASRELEVITZ. — Aulas - talleres - laboratorios	32
MABEL ALVEZ. — Institutos Normales. Pruebas de admisión	34
MARIA A. CARBONELL DE GROMPONE. — Congreso de psicología	39
PREMIO EDUCACION POPULAR	39

CUADERNO PEDAGOGICO

ELSA GATTI. — El educador. La sociedad. La moral	41
REINA REYES. — Educación cívica (I)	44
FERNANDE SECLER RIOU. — La disciplina escolar tradicional	47
NELLY DE CARLOS DE PALLARES - M. DE CASTRO DE FRANCOLINO - EDELMA CUTINELLA. — Sobre planificación en Jardinería	49
BRIAN SIMON. — Marxismo y Enseñanza	52
DE LA UNESCO. — Programa. Los pueblos	55

DIDACTICA

NUEVA MATEMATICA. — Encuesta. JORGE LEWOWICZ - MARIA DEL C. GARCIA - YOLANDA VALLARINO - M. MORENI DE GIORGI - B. FORESTIER DE RIAL. — Responden	57
CARTA DE CHAMBERY. — (Francia)	62
F. DANILO GOSLINO. — La matemática y su enseñanza	70
HECTOR BALSAS. — Sobre adjetivos (II)	76

NOTAS - ACTUALIDADES - DOCUMENTOS - MATERIAL DE CONSULTA

ESCUELA "MARIA NOYA"	79
A. MAZZELLA DE BEVILACQUA. — Los cinco años del IMS	81
E. GASTELUMANDI DE FERNANDEZ - A. ISASMENDI DE PIN - GERTRUD SLOWAK - Z. CARBONELL DE SEMBLING. — Test 5-6 - Forma B	84
VICTOR BRINDISI. — Vida de una escuela de barrio	91
ROBERTO PUIG (h). — La lengua universal	102
R. ESCANELLAS DE FRANCO - HECTOR CERRUTI. — Seguridad social	105
VIET-NAM. — J. L. P.	111
ANALFABETISMO - SEMIANALFABETISMO. — Alianza por la educación laica	114
DOCUMENTO. — "Sociedad de Amigos de la Educación Popular" (2da. parte)	115
SOLIDARIDAD. — El Consejo Federal de FUM. Declaración	117
UTU. — Congreso Magisterial Industrial	121

CULTURA

RUBEN DARIO. — Oración a Antonio Machado	123
RAFAEL ALBERTI. — Imagen primaria y sucesiva de Antonio Machado	128
PABLO NERUDA. — La Vida	129
CARMEN GARAYALDE. — América. Ilustración	129
ANTONIO MACHADO. — Los Sueños Dialogados	130
ALEJANDRO PERASCO. — Antonio Machado	135
WALTER BENJAMIN. — Comentario de un poema de Bertold Brecht (Traducción de MERCEDES REIN)	136
ARMONIA SOMERS. — "El desvío", Cuento	140
LIBROS	140

LA REPUBLICA

De nuestros corresponsales	
ISMAEL RODRIGUEZ (Salto). — Reportaje	143
SAUL CORREA (Tacuarembó). — La cultura contra Mister Sayre	145
ESTER CHACON (Soriano). — El equipo editor	146



número 7

AÑO II — Nº 7 — 1969
MONTEVIDEO — URUGUAY
SAN JOSE 1125 — TEL. 9 72 47

- UNA PUBLICACION INDEPENDIENTE
Los educadores uruguayos enfrentados a la actual realidad y al porvenir.
Los problemas, las responsabilidades, las tareas del educador y de la educación popular
- SECRETARIOS DE REDACCION
Selmar Balbi
Héctor Balsas
Hugo Rodríguez
- CONSEJO DE REDACCION
Víctor Brindisi
Raúl Amaro Díaz
Alfredo Gadino
Eriberto Gesto
Mario González
Nelly Navarrete
Luis Neira
Juan Lorenzo Pons
- TRADUCCIONES
Araceli de Tezanos
A. Eduardo Binq
- CARATULA
Juan Carballo
- LINOTIPIA
Excelsior
- FOTOGRAFADOS
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.

la lucha por las ideas

editorial

Desde diciembre de 1966 a marzo de 1969, el índice de precios en el país pasó de 100 a 309.9. En el mismo período, el sueldo promedio de maestros y profesores aumentó apenas en el 91.8 %. Dos breves y largos años han bastado para rebajar los sueldos reales del educador en un 50 % (!).

No se hace necesaria una imaginación excepcional para medir las dificultades, carencias, angustias del medio familiar del alumnado de la enseñanza pública, castigado no ya sólo por el abatimiento del salario real sino por la ruina de las fuentes de trabajo y la consiguiente desocupación forzosa. Naturalmente que mucho menos imaginación se requiere para apreciar las consecuencias de la miseria escolar que diariamente se padece, cuando los recursos son escasos y además no se entregan.

Si un pueblo, y sobre todo si una juventud castigada padeciera esto sin luchar, sería un pueblo mal nacido. Y nuestro pueblo —el educador y el estudiante incluido—, lucha. Porque ha surgido de toda una tradición insobornable; porque en el retroceso sólo el pueblo pierde; porque el contorno universal muestra cómo se resuelven situaciones más difíciles que la uruguaya, siempre por una salida de progreso.

No obstante esta ley, el Gobierno, cuya política sigue siendo trazada según la orientación foránea del Fondo Monetario Internacional, no posee otro modo de afrontar los problemas generados por su propia política que aplicar las Medidas Prontas de Seguridad, convertidas ya en un reflejo condicionado y aún incondicionado. Y a la represión física en todas sus variantes y todos sus extremos, agrega en forma creciente la siembra del miedo con que se espera provocar una división corrosiva en el seno del movimiento popular. Bien que se trate de una esperanza vana, la experien-

cia enseña que esta peste debe ser destruida —y puede serlo—, en el momento de nacer.

Dos momentos singulares vivió la humanidad en este orden del terror en los últimos tiempos: El nacimiento y expansión del nazismo y la tempestad macartista de la guerra fría. En realidad, tanto la ideología de la superioridad aria, antisemita, anticomunista, anti-humana, como la no menos racista del gran "business", no fueron sino dos episodios de un fenómeno idéntico. De ahí que las consignas de Goebbels ("cortina de hierro", "odio a la cultura", "civilización occidental y cristiana", etc., etc.) hayan sido tomadas y repetidas sin recato alguno de boca de la anti-democracia de Hitler, para ser usadas en defensa de la "democracia" y de la "libertad".

De ahí también que los métodos se parezcan entre sí como gotas de agua y hoy aparezcan y reaparezcan mágicamente de las faltriqueras de la CIA como en su tiempo del Reich hitleriano, organizaciones fantasmas, volantes sin pie de imprenta, movimientos de desclasados a sueldo, remitidos costosos, cruces swásticas, combatiendo por la defensa de la nacionalidad con el mismo ardor con que defendieron la causa del nazismo y del fascismo español. Y de ahí que uno de los objetivos sea preferentemente la educación del pueblo y el educador.

Entre las crecientes penurias económicas del educador y de la educación nacional, las medidas prontas de seguridad, la poco original argumentación gubernamental de las fuerzas foráneas y el modo de vida del pueblo uruguayo y la acción fascista contra la enseñanza en general, se puede establecer una exactísima relación proporcional.

Pero y no hay que perderlo de vista, la misma proporción de fuerzas se pone de relieve en estas circunstancias y en aquellas en que los pueblos destruyeron el fascismo y luego eliminaron el macartismo en una de las más bellas batallas dadas por la inteligencia humana contra la barbarie.

Nada hay para inventar en este sentido. Las grandes conquistas de la enseñanza se alcanzaron a través de la unidad con el pueblo y de acciones eficaces. Las conquistas de la libertad y de los derechos contra el terror ideológico, de la conciencia contra la irracionalidad, se apoyaron en las mismas premisas.

Es obvio que la defensa de las conquistas de la educación democrática uruguaya, ya sea la del pan o la del derecho a pensar, no tiene otra garantía que la acción conjunta de los educadores, del estudiantado, de los trabajadores, y tercamente debe ser procurada.

Por cierto, no son tiempos para la reacción. Independientemente de los designios de ciertos sectores de la sociedad y la política; independientemente de la agresión y del sacrificio que están imponiendo a la gente sencilla que sólo aspira al bienestar y la justicia, el compás marca otro derrotero y el proceso de la historia plazos implacables.

A esta facultad queremos llamar. A la cualidad pensante del hombre y al poder de decisión de la inteligencia fiel a la línea del progreso.

S. B.

vandea o bastilla

LIDIO RIBEIRO

Batlle y Ordóñez y Nico Pérez constituyen, de hecho, una sola población de 3.000 habitantes, separadas administrativamente, por el lomo de la Cuchilla Grande que perezosamente derrama sobre el paisaje su gastado esqueleto de rocas cristalinas.

Más allá de las últimas casitas están los pequeños predios de los ex-hombres de campo, que aun los conservan como meros símbolos, porque no sólo ya no viven en ellos sino que tampoco los explotan. Destinados, en el mejor de los casos, a refugio de alguna lechera o algún pingo evocativo o, en casos muy excepcionales, de una puntita de ovejas.

Casi que su único destino, seguro y permanente, cada vez que la topografía lo permite, es servir de pista para carrera de caballos. Y más allá, casi en seguida, los alambrados de ley, de siete cuerdas, de los amos de la tierra.

Muy poco es lo que el pueblo recibe del campo. Aparte de las zafras propias de la actividad pastoril y de las changas ocasionales, nada más ofrece en el terreno ocupacional. En tanto que en lo comercial, apenas si los pequeños ganaderos —que a la vez son vecinos de la localidad— realizan sus compras en los comercios locales. (Los grandes terratenientes, que excepcionalmente viven en la villa, lo traen todo de Montevideo).

En el pueblo no existe industria de ninguna clase. La población vive, prácticamente, del presupuesto nacional. Los funcionarios públicos, junto con los profesionales universitarios, los dueños de los comercios grandes y los ganaderos, constituyen la "clase alta" de la sociedad.

De hecho, si descartamos a los dos o tres latifundistas que habitan en la villa, en el pueblo no existe clase alta en el verdadero sentido de la palabra. Además, en nuestro caso, más que de **clase** alta deberíamos hablar de "grupo horizontal" superior, caracterizado solamente por su "status" económico, pues una clase social se define "por el lugar que ocupan (sus miembros) en un sistema de producción" y "por su papel en la organización social del trabajo y, por consiguiente, por el modo de obtención y el volumen de la parte de riqueza social de que disponen". Y esto no se da dentro de este conglomerado. Bastó un enfrentamiento social de cierta envergadura para que este grupo se desarticulase y pusiese de manifiesto sus antagonismos de clase. Antagonismos siempre latentes que sólo esperan un motivo para entrar en pugna. Así, el grupo de los "estancieros", como pomposamente se autodenominan los pequeños ganaderos, manifiesta una evidente opo-

sición al de los "presupuestados", como llaman a los funcionarios públicos.

El primer sector revela una fuerte aversión hacia el segundo por considerarlo un grupo privilegiado que vive a expensas del trabajo ajeno.

Dentro del sector funcional se destacan con toda nitidez los profesores, tanto por su número —el liceo es la principal fuente ocupacional de J. B. y Ordóñez— como por su situación económica relativa, como por su ascendencia social. Si bien, para el grueso de la población, todo funcionario público es un "comunista" nato, que hace huelgas y protesta contra el gobierno, los profesores de Enseñanza Secundaria son considerados, dentro de ese contexto, como el elemento subversivo por antonomasia. Peligrosidad que se agiganta y toma visos fantasmagóricos a los ojos de elementos deformados, al reconocerle una mayor cultura y posibilidades de penetración en las diversas capas sociales.

El "comunismo" despierta mucho temor y resentimiento en el sector pastoril. Temor a perder lo que se tiene y lo que no se tiene (se trata de un sector en retroceso que aspira a recuperar su viejo "status" económico), y resentimiento derivado de falsas conclusiones, emanadas de una superestructura deformante. Todo pequeño ganadero (o comerciante) que se arruina o sufre trastornos económicos atribuye su desgracia al "comunismo"; pues al sentirse víctima de las exacciones de un régimen impositivo que lo obliga a pagar impuestos por sí y por los poderosos, se vuelve contra los funcionarios públicos, únicos culpables —según original razonamiento— de que esto ocurra, por

considerar que los impuestos son consecuencia de las exigencias presupuestales de los mismos.

Luego, en el orden económico decreciente, nos encontramos con una amplia capa social dentro de la clase trabajadora, integrada por pequeños comerciantes, artesanos, empleados de diversas actividades privadas, obreros con trabajo más o menos estable, etc., que manifiesta una rara y poco común homogeneidad en su "status" económico como consecuencia de los vestigios de un pasado pujante y venturoso. De las épocas de la terminal ferroviaria, cuando hasta el pueblo llegaban, procedentes de Melo y Treinta y Tres, las caravanas de carretas a cargar sus mercancías.

Aún se conservan los caserones de las antiguas firmas importadoras que comerciaban directamente con Europa. De todo ese pasado se mantienen vestigios, tanto materiales como espirituales. Es la vieja casona hereditaria, es el campito o cualquier otro bien agonizante que, sumado al doble empleo y/o al múltiple trabajo independiente, propende a disimular la verdadera ubicación social al conjuro de lo que ya no es

Ello explica que sea el sector en que se halla el mayor número de elementos desclasados.

Finalmente está el elemento marginal, el subproletariado, cuyo número total es muy difícil de apreciar, pero que de ningún modo supera al 6 u 8 % de la población.

En este marco socio-económico, ligeramente esbozado, se inscribe la acción de nuestro liceo, colocado en el día de hoy, al igual que su pueblo, en la doble perspectiva de convertirse, ya en la Vandea reaccionaria, centro y punto de partida de las fuerzas retardatarias, ya en la precursora Bastilla que iniciará una era de renovaciones en el campo de la Educación, en especial en lo que atañe a su función social.

— Por qué Batlle y Ordóñez —

Desde hace cuatro años, el liceo de J. B. y Ordóñez, ha venido sufriendo un cambio radical. De centro de élite que era, al que concurrían escasos cien alumnos, se convirtió en liceo popular con una asistencia superior a los trescientos. En 1965 se empieza a aplicar el Plan '63. Ello opera un cambio fundamental en la orientación pedagógica del instituto. Llevar el liceo al pueblo es la consigna. La educación debe extenderse a todas las capas sociales y no quedar reservada a un pequeño núcleo de privilegiados. Las primeras resistencias se hacen notar dentro del mismo profesorado; pues, en opinión de un grupo minoritario, el acceso de masa a las aulas entorpecería la buena marcha de los cursos. Crece el alumnado y nuevos elementos se integran a la docencia. En especial estudiantes de las distintas Facultades. El cuerpo de profesores, en compañía de vecinos y miembros de APAL, comienza a visitar escuelas, allegarse a los rancharíos y entrevistar a todo el vecindario de Batlle y Ordóñez y Nico Pérez. Bajo la bandera del Plan '63 el liceo realiza una labor de penetración social de singular alcance. La Reforma gana rápidamente amplio apoyo popular. El Liceo Piloto es el orgullo de toda la zona.

Paralelamente, aumenta la resistencia exterior a la nueva política docente. Es el fruto, en gran parte, de la acción de aquel pequeño grupo de profesores que se opone a la nueva orientación. La voz cantante en esta campaña opositora la llevaron siempre los de adentro. Los enemigos internos. La prédica destructiva apuntó, en lo fundamental, al Plan '63 y a la Educación de Masas, atribuyéndoles cuanto inconveniente surgiera dentro del liceo.

La culpa de todo la tenía el acceso del pueblo a las aulas. Y más de uno suspiraba por los buenos tiempos en que "al liceo sólo concurrían los bien dotados". En tanto, la acción liceal penetraba cada vez más en el medio. Prácticamente ninguna actividad social de cierto arraigo quedaba fuera de su esfera de influencia. **El liceo era el centro de la vida ciudadana.** Lugar obligado de consulta para todo el vecindario.

La nueva orientación repercutía a su vez, intensamente, en el orden interno, donde imperaba una nueva dinámica docente. Hay una seria y honda preocupación por los problemas pedagógicos. Se organizan Salas (casi permanentes), Mesas Redondas, Congresillos y todo tipo de encuentros que tiendan a facilitar el intercambio de opiniones y experiencias. Se edita un Boletín Pedagógico. Se participa en Congresos y Jornadas Pedagógicas en general. Se visitan liceos, se reciben delegaciones, se intercambian experiencias a nivel nacional, en fin, toma cuerpo una nueva dinámica docente. Pero... no todos acompañan ese ritmo de actividad. Un pequeño grupo se queda rezagado. Son aquellos mismos que se oponen a la educación de masas, los conservadores de todo tipo que temen cuanto lleve el signo de lo nuevo. Son los pusilánimes, que ven en el intento un cierto riesgo potencial, capaz de comprometerlos quien sabe en qué tipo de aventuras. Son, asimismo, los indolentes y los cómodos, que recelan de un proceso que pueda acarrearles un rompimiento con su inveterada modorra.

A ello se sumó un nuevo factor: la actividad gremial de nuestro cuerpo docente. El gremio comenzó a actuar en forma intensa y sistemática. Se afilió a la Federación Nacional de Profesores y participó activamente en su gestión. Fue aquí donde mordió con más fuerza la saña anti-liceo de aquel pequeño núcleo. Se buscó la desunión y el rompimiento del gremio por todos los medios. Ante el fracaso comenzaron a agitar un viejo cuco, un viejo fantasma: "El fantasma del comunismo". La táctica goebbelsiana de repetir y repetir hasta desconcertar, sembrar la duda y finalmente convencer, fue su arma favorita. El "comunismo" es una cosa que mete mucho miedo en estos ambientes pueblerinos. Máxime cuando se lo agita dentro de los institutos docentes y más aún cuando la denuncia es hecha por integrantes de esos mismos institutos.

Los sectores desinformados y poco esclarecidos lo temen doblemente: por su sentimiento de inferioridad frente al educador —más aún si es de la capital— y por considerar que su capacidad, unida a su autoridad, le permitirá

convertir a su hijo, de la noche a la mañana, en un peligroso agitador.

El clima se fue preparando, se arrimó material inflamable a la futura hoguera, y el 15 de agosto del 68 se encendió la llama.

— El Pretexto —

Con motivo del asesinato del estudiante Liber Arce, la Asociación de Profesores de este liceo decidió hacerle un homenaje en la plaza pública, consistente en un minuto de silencio. En momentos en que un profesor explicaba el sentido del acto, la policía les pide que se dispersen. Así lo hacen, no sin antes arrojar algunos panfletos alusivos. A los pocos minutos de haberse producido el hecho, seis profesores son citados en sus respectivos domicilios por agentes policiales. Al presentarse a la comisaría se les comunica que quedarán detenidos por haber violado disposiciones contenidas en el decreto que implantó las Medidas Prontas de Seguridad. De ese modo son detenidos, por un término de 24 horas, cuatro profesores y dos profesoras. La noticia cunde rápidamente y, en las últimas horas de la tarde, comienza el desfile de vecinos por la comisaría a interesarse por la suerte de los detenidos.

Las detenciones se hicieron con evidente espíritu discriminatorio, pues se eligió a profesores que no pertenecían al pueblo y eran, salvo uno, de reciente radicación en el medio. Se trataba así de evitar la reacción popular. El pequeño grupo anti-liceo aprovecha la oportunidad y convoca al pueblo a una asamblea donde alumnos, previamente aleccionados, repiten la lección aprendida: en el liceo se hace proselitismo; los profesores dicen y hacen tales y cuales cosas. En fin, lo de siempre, la vieja cantilena macartista.

Se enardece al público presente y, por moción de un profesor, se resuelve declarar huelga estudiantil hasta tanto no echen a los veinte profesores "comunistas" del liceo. Esa fue la lista original de indeseables, luego se elevó a treinta y tantos.

Desde las primeras horas de la mañana hasta la noche, piquetes de alumnos (y no alumnos), alentados y contraloreados por el mismo profesor mocionante, quien recorría en motocicleta las inmediaciones del liceo durante todas las horas del día, se encargaban de impedir el acceso de los estudiantes a las aulas. Sólo concurrían a clase aquellos cuyos padres, a riesgo de tener que afrontar un incidente, los acompañaban hasta la puerta del local.

Simultáneamente estalla una bien orquestada campaña de insultos y calumnias a través de la radio y de la prensa local y nacional. Se procura enardecer a toda la población de la zona.

— Interviene Secundaria —

A los siete días de iniciado el conflicto llega un inspector de Enseñanza Secundaria en carácter de investigador. Desde un primer momento es sometido a todo tipo de presiones. Le exigen la expulsión (ellos le llaman así) de cuatro profesores. El inspector accede y otorga "licencias especiales" a los mismos. Al día si-

guiente le exigen la de otro. El inspector vuelve a acceder y apela al mismo procedimiento. Al tercer día, cebados ya por sus victorias, le exigen la de cinco profesores más. El inspector reacciona y, en lugar de acceder lisa y llanamente a las exigencias, adopta una actitud conciliatoria, concediendo "licencias especiales" solamente a dos de los cuestionados.

Conviene aclarar que el susodicho jerarca en ningún momento habló con los acusados. Solamente lo hizo en oportunidad de comunicarles sus licenciamientos; salvo con el suscrito, quien le solicitó varias y reiteradas entrevistas a fin de expresarle su disconformidad con los procedimientos.

— El Pueblo reacciona —

Ante tales hechos el pueblo reacciona. Un grupo de cincuenta y cuatro vecinos entrevista al Sr. interventor a los efectos de hacerle notar que no era el pueblo quien reclamaba la expulsión de los "comunistas", sino un pequeño grupo que se había autoerigido en su representante.

El 10 de setiembre comienzan las actuaciones sumariales a cargo del abogado asesor del Consejo y todo un pueblo se ofrece para declarar en defensa de los acusados, denunciando la maniobra largamente urdida por el grupo judas. Esto hace a los revoltosos perder de un todo los estribos, quienes procuran amedrentar por todos los medios a los declarantes, valiéndose incluso de la agresión de hecho. Fracassados en su intento (ya el pueblo le había visto las patas a la sota y no se dejaba intimidar), resuelven recusar al juez sumariante. Como el Consejo lo confirmara y le prestara su respaldo, deciden tomar una medida más radical. Una veintena de personas, haciendo ostentación de armas, invade intempestivamente su despacho con el firme propósito de orientar y dirigir los procedimientos, exigiéndole que no tomara declaraciones a testigos que ellos sindicaban como "comunistas", puesto que individuos de tal ideología "estaban inhabilitados para declarar en este tipo de sumario".

Por falta de garantías mínimas, las actuaciones, 48 horas más tarde, deben ser trasladadas a Montevideo.

En ese interín se reúne la Asociación de Profesores y redacta un informe sobre los acontecimientos que remite a la Federación Nacional de Profesores. A los pocos días se vuelve a reunir y redacta otro informe, abundando en detalles, destinado a la colonia batllense de Montevideo. Ambos tienen como finalidad proporcionar una versión clara y objetiva de los hechos. Al promediar setiembre, una delegación de vecinos se traslada a la Capital a entrevistarse con el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, al que entregan una Declaración, firmada por el vecindario, en la que denuncian los móviles que animan al movimiento "demócrata" y sus previsibles consecuencias en caso de triunfar. Al mismo tiempo se procede a iniciar juicio por "Difamación, injurias y calumnias" a los cabecillas del atropello. En los primeros días de octubre un grupo de autoridades locales y elementos representativos de

gremios y actividades independientes envían a la prensa una segunda Declaración.

— Comienza el contraataque —

A partir de entonces se inicia una intensa campaña periodística a través de la prensa local y capitalina. Es el comienzo del contraataque. La efervescencia se había apagado y la locura ya tenía nombre propio. Salir en el momento culminante de la histeria colectiva hubiera significado, en el mejor de los casos, exponerse al fracaso y al ridículo. ¿Quién escucharía? Por otra parte, en esa etapa, ningún órgano informativo de la "Gran Prensa" daba cabida a declaración alguna de los perseguidos. Se esperó a que la ola alarmista alcanzase su apogeo. Llegada a este punto se estabilizó durante unos días y luego comenzó a decrecer.

Eso ocurre siempre y hay muchos factores que lo determinan. En primer lugar, el hecho de que todo estado emocional es pasajero. Y más aún, cuando esa histeria y esa indignación son fruto de la deformación y la desinformación. En segundo término, el hecho de que los acusadores, ensoberbecidos por el triunfo aparente y envalentonados ante la "cobardía" del enemigo que no sale a hacerle frente, comienza a cometer toda clase de desatinos. La razón, poco a poco, desplaza a los impulsos. En este momento juega un papel muy importante la faceta moral de uno y otro bando. Se empiezan a establecer parangones; primero de una manera personal, luego de grupo a grupo. Es indudable que el balance favorecerá a los perseguidos. Y en nuestro caso fue así.

Es el momento de salir. Empieza la lucha activa. Un lento, pero sistemático, trabajo de esclarecimiento y persuasión comienza a dar sus frutos.

Por otra parte, el macartismo batllense confió exclusivamente en la fuerza del escándalo y la prepotencia. Carentes de razón en absoluto, sólo apelaron a la mentira y la calumnia, para impulsar desde allí su vandalismo.

La capacidad de lucha de sus líderes apenas si alcanzó para armar un buen jaleo de pueblo con cierta repercusión nacional. La población, en un primer momento, se enardeció ante la andanada de acusaciones, pero luego exigió pruebas. Las pruebas no llegaron y mucha gente se empezó a retirar. Cada vez fue menor el número de personas honestamente engañadas. El balance moral, de grupo a grupo, favorecía cada vez más a los perseguidos. Adquirió vigencia plena aquello de que no se puede engañar a todo un pueblo durante todo el tiempo.

Contribuye de un modo muy especial a este proceso de concientización, el hecho de que las fuerzas macartistas actúen de un modo intermitente, a manera de ráfagas. Carecen de acción continuada. Así ocurrió en Artigas, donde el conflicto duró casi dos años, y así ocurre en Batlle y Ordóñez.

Ello se debe, aparte de las características especiales de sus integrantes, al hecho de que el macartismo carece de fundamentos ideológicos. Es miedo y oportunismo puro.

Por eso nos resistimos a llamar fascistas a

estos movimientos. El fascismo responde a una ideología; el macartismo —en especial en su versión criolla— responde a factores, ante todo, emocionales. Temores (mezclados con difusos elementos ideológicos), odios personales, resentimientos, deseos de notoriedad, oportunismo de todo tipo, etc.

Individuos que se mueven por tales motivos carecen, desde luego, de una sistematicidad en su acción.

Pese a todo, siempre hay en estos movimientos una organización o fuerza aglutinante que dinamiza su acción. En Batlle y Ordóñez ese papel lo desempeña un sector político (no partido). No podemos en esta oportunidad entrar al análisis amplio y profundo de las fuerzas políticas que están en juego en la emergencia, razón por la cual preferimos posponer su estudio. Analizaremos, en cambio, la actitud de las distintas clases sociales.

— Las clases sociales en la lucha —

Los representantes de la Clase Alta rara vez se mezclan en estos asuntos. Ofrecen su simpatía y hasta su apoyo, pero no participan directamente y, en muchos casos, hasta se mantienen al margen. (En Batlle y Ordóñez, sólo un gran hacendado se inmiscuyó en el conflicto y asimismo durante un breve período inicial). Esta clase sabe que no es con macarteadas ni con fantochadas que se va a enfrentar al "comunismo". Confía en soluciones más drásticas y menos enojosas.

En Batlle y Ordóñez participó el mismo elemento social que en Artigas, donde también tuvimos participación directa, por lo que nos permitimos hacer algunas generalizaciones.

En primer término, como punta de lanza, un sector de la pequeña burguesía. Pequeños ganaderos y pequeños comerciantes arruinados o en vías de estarlo. Junto a ellos y a los "rastacueros" de todo tipo, se halla un elemento muy especial, que siempre los acompaña en estas circunstancias: el elemento marginal, el sub-proletariado, que constituye el grueso de la masa con que cuentan estos movimientos.

Múltiples incentivos lo lanzan a la arena. Ante todo, la oportunidad de participar en un espectáculo (tienen circo asegurado). Una macarteadada es una fiesta más; un motivo de diversión que los hará, además, sentirse importantes junto a los grandes. Invaden la planta urbana, copan la calle principal del pueblo. Se sienten poderosos y considerados. Son alguien. Para ellos una macarteadada es algo así como una jornada electoral o una carnestolenda. Se divierten, comen a sus anchas y gratuitamente (al circo se les suma el pan), se hacen de unos pesos y se relinchan con los poderosos.

En el bando opuesto, el papel protagónico lo desempeñó en Batlle y Ordóñez la clase trabajadora. En nuestro medio esa clase está representada, fundamentalmente, por el funcionariado público, desde el momento en que las principales fuentes de ocupación son: en Batlle y Ordóñez el liceo y en Nico Pérez la estación de Ferrocarril. Además es el sector laboral más esclarecido.

La adhesión de los demás sectores del traba-

jo se hizo sentir de una manera aislada y esporádica; a través de actitudes personales. Así, tuvimos junto a nosotros, carpinteros, torneros, zapateros, pequeños ganaderos y pequeños comerciantes que no cayeron en la redada y, en general, representantes de todas las ramas del trabajo. Pero quienes, en todo momento, actuaron con total lucidez y de un modo casi masivo, fueron los funcionarios públicos. Claro que entre ellos hubo "cazadores de brujas"; pero fueron los menos; la excepción.

Durante estos largos nueve meses de persecución ideológica, hemos estado tratando de informar al pueblo sobre la realidad de los hechos. El "Comité de Vecinos Promotores de la Operación Verdad" y todas las personas bien intencionadas de la zona han llegado, ya personalmente, ya a través de comunicados, prácticamente a todo el vecindario.

— Los últimos acontecimientos —

En los últimos días del mes de abril de 1969, con motivo del reintegro de uno de los profesores licenciados, los macartistas intentan lanzar al estudiantado a la huelga. Ante el rotundo fracaso de la misma, deciden ocupar el liceo.

Al producirse la ocupación, Secundaria envía un nuevo inspector a fin de informarse de los hechos. Le dispensan el mismo trato que al anterior, intentando avasallar su autoridad desde un primer momento. El delegado del Consejo comete la "inocentada" de hablar de mayorías y minorías, promoviendo, quizá sin quererlo, un nuevo enfrentamiento de fuerzas. El agonizante movimiento macartista —que ya había apelado al recurso extremo de la ocupación— toma nuevos bríos afianzado en la

creencia de que la grosería, el exabrupto y la prepotencia, son las únicas vías valederas para dirimir conflictos de esta índole. Se reorganizan y vuelven a salir a la prensa y a la radio luego de una larga ausencia. Pero esta vez atacando a Secundaria en forma directa. Ante el recrudecimiento del atropello y la mentira; un grupo de unos cincuenta padres, discrepantes con las actitudes y procedimientos de los acusadores, se reúnen en asamblea y constituyen el "Movimiento de Defensa de la Enseñanza Pública". Entretanto, renuncia la encargada de Dirección y el Consejo designa al director del Instituto de Enseñanza Secundaria de Treinta y Tres para que reciba el liceo y a la vez realice un estudio de los hechos sobre el propio terreno.

La actitud que asumen los acusadores frente al director Macedo es muy distinta a la que habían asumido frente a los otros delegados del del Ente.

El director Macedo es hombre de la zona, conoce el medio y los conoce a ellos, y ellos a su vez también lo conocen. Saben que ante él no prosperan los matonismos ni ningún otro tipo de desplantes. Lo invitan a una reunión y le hablan con respeto y consideración, escuchándolo del mismo modo. Macedo tuvo, además, el buen tino de procurar el diálogo con los perseguidos. Es el primer delegado del Consejo que, de una manera espontánea, busca contacto con los acusados. ¿Mantendrán esta actitud frente a dicho delegado?

Entre tanto, el liceo sigue ocupado y el vecindario esperando el fallo del sumario, con la esperanza de que con él vuelva la paz al pueblo.

conclusiones

Aunque todavía el "affaire" no ha terminado y no sabemos qué ocurrirá una vez que el Consejo dé su fallo, podemos —a la luz de lo ocurrido hasta el momento— sacar algunas conclusiones.

Pese a haber sido ésta la más brutal macarteada que registra la historia bruñeril del país, fue la que arrojó un mayor saldo positivo a favor de los perseguidos.

Entre los aspectos más salientes destacamos:

—La rapidez con que la población reaccionó y tomó contacto con la realidad de los hechos.

—La cantidad de pueblo que los perseguidos —desde un primer momento— tuvieron junto a sí. (Amplia mayoría, cuando lo corriente es que ni siquiera se cuente con apoyo popular).

—La actitud de neutralidad de A.P.A.L. (Por lo general oficia como punta de lanza para la embestida macartista).

—La firmeza de la Asociación de Profesores en defensa de los perseguidos. (Lo común es que se divida o desintegre).

—El hecho de que todos los alumnos mayores de 18 años que prestaron declaración (excepto uno), negaran rotundamente los infundios macartistas.

—La ejemplar unidad y disciplina interna observada por el grupo de los perseguidos. Nadie intentó asumir actitudes personales ni procurar su defensa individual con prescindencia del grupo. El enemigo —como ocurre siempre— buscó en vano un eslabón más débil por donde romper la cadena, llegando incluso a centrar el fuego en un solo compañero. Pero en Batlle no se dio esa coyuntura. No hubieron eslabones flojos. Cada uno fue y es considerado parte esencial de toda la cadena.

la capital del miedo

ALBERT KAHN

Volvamos una y otra vez sobre la experiencia. No tropecemos con la misma piedra. Esto nos decimos viendo cómo se debaten llenos de coraje los profesores de la localidad de Batlle y Ordóñez, contra la acción del neo-fascismo.

Y nada mejor que regresar a los orígenes de esta segunda era, luego de la destrucción a los inventores del terror, los nazis alemanes. Fue cuando aun no terminada la segunda guerra mundial, el gran **business** organizaba en escala jamás vista en la historia, el período de la guerra fría, la preparación de una tercera guerra.

Los Estados Unidos lanzaban contra su pueblo la más enconada persecución ideológica, la negación de las libertades, los juicios absurdos, los detectores de mentiras, los juramentos de lealtad, los delatores.

Todo aquí lo vivimos a ejemplo y semejanza, señorearse vimos el odio y el temor, y la mediocridad trepar sobre la inteligencia.

Aquí también, como entonces allá, pasó lo mismo: **"Sobre todo la nación, cubriendo con su sombra todos los aspectos de la vida misma, se extendió un nubarrón de miedo"**. Así dice el periodista norteamericano **Albert Kahn**, cuyos libros desafiaron la histeria y contribuyeron a derrotar al sacerdote máximo de la cacería humana, el senador Joseph McCarthy.

Especialmente su libro **"ESCANDALO EN LOS ESTADOS UNIDOS - El maccarthysmo al desnudo"**, hace estallar el sistema de los delatores que el Gobierno utilizaba para aplicar su política contra la "infiltración comunista", y en el que estaban comprometidos los más encumbrados personajes del régimen.

Esta selección de textos de "Escándalo en los Estados Unidos" ("Notes on a National Scandal" en su original), se propone reavivar la memoria, ofrecer incentivo a las profundas reservas morales del pueblo, del mismo género de las que movieron a los norteamericanos conscientes y a los latinoamericanos lúcidos, defensores de las libertades hasta el sacrificio.

"Personas que temen decir lo que piensan, personas que temen reunirse para la discusión de temas impopulares, personas que tienen miedo de hablar a otras personas, personas que no quieren que se sepa que leen determinados libros... Todas éstas tienen miedo, no porque estén cometiendo delito alguno, sino por lo que podría suceder." **Eleanor Roosevelt.**

"La suspicacia ha ocupado el lugar de la buena voluntad. Resultan sospechosos todos los que no están de acuerdo con los militares que dictan las normas políticas... El miedo anda suelto." **William O. Douglas - Juez de la Suprema Corte de los EE. UU.**

"El 4 de julio de 1951, en una plaza pública, John Hunter (famoso periodista norteamericano - N. de R.), hizo circular un petitorio que reproducía partes de la Declaración de la Independencia y de la Carta de Derechos norteamericanas. De las 112 personas por él abordadas, sólo una se mostró dispuesta a firmar el petitorio. Casi todas las demás admitieron que temían hacerlo. Muchas de ellas quisieron saber si

el periodista era comunista. Una dijo: "¡Váyase al demonio con esas proclamas comunistas!" Y otra: "Puede que esa sea la Declaración de la Independencia de Rusia, pero no creo que sea la nuestra".

LOS DELADORES A SUELDO

"Los delatores fueron festejados en banquetes de gala, invitados a hablar en reuniones municipales, recibieron recompensas por su patriotismo..." "Estos hombres merecen el respeto de la nación... El informante confidencial es... una institución, una parte indispensable en todas las esferas de la vida" dijo J. Edgar Hoover - Director del F. B. I.

"Los delatores recibían sueldos regulares del gobierno, por sus declaraciones como "testigos expertos".

EL MODO DE VIDA...

"...en los últimos años había llegado a considerar las operaciones de espionaje del gobierno como parte integrante del modo de vida norteamericano, a igual título que el béisbol, Marilyn Monroe y la Coca Cola. Me había acostumbrado a la idea de que distintos archivos de Washington contuvieran voluminosas carpetas que detallaban mis escritos, conferencias y otras actividades y de que mi correspondencia fuese indudablemente revisada y mi teléfono estuviera intervenido..."

"...el drama de las declaraciones (del delator a sueldo del gobierno) era en esencia más trágico que cómico. Y era trágico no sólo porque sus admisiones se relacionaban con el derroche y la degradación de una persona potencialmente talentosa sino también porque detrás de las encenegedoras luces y en medio de las resonantes risas, estaban eternamente presentes las silenciosas figuras de una multitud de hombres y mujeres —maestros con carreras arruinadas, médicos con la reputación destruida, obreros expulsados de sus puestos—, irrevocablemente dañados por los inquisidores y los mentirosos testigos.

Y era trágico también porque los individuos que dirigían esa audiencia, que llevaban el orgulloso título de senador y tomaban todos los días decisiones que afectaban el destino de millones de personas, se habían revelado como personas carentes de dignidad y ética, que subvertían los derechos de los ciudadanos a los que supuestamente representaban y que avergonzaban a la nación en su conjunto."

"...Algo ha sucedido a esta hermosa patria nuestra. Hoy, los expertos y los sabios tienen miedo de expresar sus opiniones si ellas no están de acuerdo con los dogmas del gobierno; los hombres de ciencia pueden no ser útiles si hablan con la gente que no deberían hacerlo; los hombres y mujeres están en la cárcel por sus pensamientos, no por sus acciones."

EL CORAJE...

El Senador inquisidor: —¿Es usted comunista?

El abogado defensor, Harry Sacher: —Me niego categóricamente, señor presidente, a discutir acerca de mis convicciones religiosas, políticas o sociales. No lo hago basándome en mis derechos constitucionales. Lo hago porque la dignidad de un hombre cualquiera no permite que se le obligue a revelar sus opiniones políticas, religiosas, económicas, sociales o cualesquiera otras...

Senador McClellan: —No me parece que esté por debajo de la dignidad de un buen ciudadano responder a la pregunta.

Dr. H. Sacher: —Los inquisidores medievales también creían que no había nada de impropio en exigir que los que ellos consideraban herejes contestaran a sus preguntas.

SENADOR PINTOS

No puede permitirse que los profesores fidelistas o comunistas —o como quiera llamárseles— utilicen la cátedra para lavar el cerebro de nuestros muchachos; ella debe ser aplicada para enseñar y no para hacer proselitismo, en una casa de estudios que es pública. No podemos entregar recursos tan cuantiosos —como, por ejemplo, los votados en la más reciente Rendición de Cuentas— para la enseñanza, cuando sabemos que, después, los mismos se aplicarán, en gran parte, no al destino natural para el que fueron otorgados, sino para desarrollar una especie de proselitismo como el denunciado.

SENADOR CAPUTI

Repito que el problema grave que tenemos, no es el discurso del Embajador de los Estados Unidos, sino que son las infiltraciones políticas que atentán contra nuestra democracia, nuestro gobierno y contra nuestros partidos políticos tradicionales. Que atentán, en definitiva, contra los sagrados principios republicanos del Uruguay.

Esas infiltraciones, señor Presidente, florecen en la Universidad, en las facultades, y, ahora, aparecen, a través de esas células terroristas, que está probado, se han formado en los estrados estudiantiles como, por ejemplo, la Facultad de Medicina y la Universidad de la República.

SENADOR PINTOS

Hice llegar a la Mesa un pedido de informes ampliatorio del que formulé días pasados, y que acaba de ser votado afirmativamente. Pero creo que es conveniente que el Senado vaya tomando posición frente a este problema de los llamados "liceos pilotos" que, más que liceos, son centros de subversión. Es evidente que en esos "liceos pilotos" es donde se concentra el elemento que está destinado a la movi-
lización y lucha contra el gobierno de la República.

SENADOR ECHEGOYEN

Señor Presidente: la situación actual de Enseñanza Secundaria, en lo que respecta a los desórdenes que habitualmente ocurren, responde a una actuación vieja del Consejo anterior. No creo que sea un fenómeno nuevo, sino en la intensidad o en el grado en que afecta los propios intereses de la docencia, de la propia sociedad y del mismo país, como patrimonio de la nacionalidad. Es su juventud lo que está en juego; pero, hasta ahora, ha habido un Consejo que ha tenido su Dirección en cuanto al control o a los medios conducentes para evitar los desórdenes, que —repito— son viejos; el actual es un estilo que ha aumentado en gravedad, pero no nuevo en cuanto a la naturaleza de los hechos. Todo esto ha existido por incitación de la huelga por los mismos profesores, por los paros de los profesores, por la actuación pasiva del Consejo de Secundaria, al cual no podemos declarar inexistente, puesto que ha funcionado varios años, y no ha detenido el proceso ahora agudizado.

SENADOR PINTOS

Con la Ley Orgánica de la Universidad, de 1958, se entregó al orden estudiantil el control de la Universidad que, a través de una representación politizada, se ha venido ejerciendo como una verdadera dictadura en ese organismo.

Este proyecto —todos los sabemos— fue enviado a raíz de los disturbios que se estaban viviendo en el país y que partían de ese centro de enseñanza, que estaba convulsionado, porque los elementos que integran el Consejo Directivo fomentan y estimulan esa subversión.

Todos sabemos que hubo estudiantes muertos y, lo que es peor o tan grave como eso, en estos momentos hay estudiantes de las distintas Facultades procesados por la justicia, algunos de ellos por delitos infamantes, como el de rapiña, porque en la Universidad se les ha inculcado, a cierto núcleo de jóvenes, que asaltar un Banco es realizar una expropiación.

El Poder Ejecutivo se vio obligado a enviar este proyecto de ley, porque, evidentemente, nuestra principal casa de estudios no funcionaba como era debido o como el país le exige que lo haga.

Nosotros votamos, periódicamente, en los presupuestos y en las Rendiciones de Cuentas, sumas fabulosas destinadas a la enseñanza. Pero, desgraciadamente, nuestras enseñanzas media y superior, a mi juicio, no cumplen con la finalidad para la cual se le votan esos recursos.

Los ideólogos autóctonos

salvador fernández correa

palabra conducta

Una campaña sórdida acosó, particularmente en 1964, a Salvador Fernández Correa, un gran profesor y un hombre justo.

Tras el rostro de Orpade, asomó la verdadera "guasca", la que armó el brazo de Mac Carthy y derramó durante años sobre la gente honrada del mundo, toda la hez de la sociedad.

Nadie duda de que este fascismo malamente enmascarado apresuró la muerte de Fernández Correa. Sin embargo, olvidó el asesino que —como Fernández Correa lo dijera—, "sólo estamos dando testimonio"; y que ese testimonio de conciencia y coraje se transformó prontamente en lucha colectiva y colectivo valor: el "macartismo" fue barrido de la enseñanza.

En momentos en que intenta renacer y sus ideólogos apelan a la baja pasión y al soborno, oigamos de nuevo el testimonio de Fernández Correa, recojamos su orgullosa conducta.

Contrafigura del fascismo, sus propias palabras le rinden homenaje.

Así habló Fernández Correa, el 19 de junio de 1964, en la ceremonia del juramento de fidelidad a la bandera, ante el pueblo de Florida:

ANTE LA CALUMNIA

"Hemos sido aludidos reiteradamente, en acusaciones que, al parecer, llevarían implícito el aserto de una presunta inhabilitación para el ejercicio de la docencia. Hemos sido aludidos... Y, aunque con vano intento, se ha pretendido confundirnos y escarnecernos. Ignoramos e ignoraremos quienes son los autores de trastienda en este bastardo juego de fantoches, deplorable y ridículo. A pesar de ello y por muy otras razones que las derivadas del escamoteo de esta patraña de títeres, tenemos que decir nuestra palabra, que no tiene, que no puede tener y que no tiene destinatarios nominales."

LA VERDAD

"Y con la ira blasfema de León Felipe, ignorado sin duda por nuestros anónimos y desconocidos detractores, diremos, con su palabra reciente y otro tanto con su palabra antigua y eterna:

"El mundo se organiza sobre unos pilares de justicia, donde el hombre se mueva hacia la luz o no se organizará de ninguna manera. ¡Cuesta tanto ganar la verdad! Y estamos aquí

sólo para averiguar unas pocas verdades y para precisar cómo y por qué se mueven los hombres. Es tan difícil describir aun lo que acabamos de ver, que el hombre de responsabilidad tiembla siempre ante las afirmaciones más aparentemente inofensivas. Buscar la verdad con reverencia debe ser uno de nuestros grandes fines. Y es verdad que en nombre de las libertades democráticas pululan al frente de los periódicos y delante de los micrófonos, catervas de necios que desvirtúan y desgarran la historia. Pero todo eso no será nada, porque no hay más pecado que los que se cometen contra la verdad."

O bien:

"Estoy preguntando... ¿No puedo yo preguntar? ¿No han arrojado sobre mí todas las sombras? ¿Y no puedo yo levantar todas las preguntas?"

O, y esto es nuestro, lanzar todas las réplicas y repetir todas las afirmaciones. Es este un decir con el que no cumpliremos literalmente, sino con la intención, y en modo de repulsa.

Vamos, sin embargo, a entregarles a quienes lo necesitan y lo esperen, las pruebas que acrediten sus dichos fiscales, y les facilite la tarea de su estulto ministerio. Y bien. No nos de-

fenderemos. ¿Cómo habríamos de defendernos? Pero a fuer de veraces, precisamos rotundamente, y no nos interesa —claro está— la comprobación de quienes nos acusan, sino la afirmación nuestra, emanada de la certeza irrecusable de nuestra deposición.

EL RITO DE LA JURA DE LA BANDERA

“El rito de la jura de la bandera, cuyo texto se modificó posteriormente, fue establecido durante la dictadura oprobiosa surgida del golpe de estado del 31 de marzo de 1933. Mereció entonces, de la prensa grande del país —nos referimos a las dimensiones materiales y a la extensión del tiraje— implacable condenación, señalándosele como medida de cuño fascista y procedimiento retorcedor de conciencias, más su seco y estéril formulismo, que apuntaba a sólo un propósito: arredrar y someter. O, según el elíptico dilema de la época, y de todas las épocas de oprobio liberticida: “amansarse para vivir”. Muchas veces se le ha recusado después, y se ha sostenido, en voz baja, la necesidad de abolirle cuando menos por lo ineficaz. De entre innúmeros antecedentes, registraremos uno, especialmente significativo, por su encomiable temeridad, y de inmediata y segura verificación en sus expresiones textuales: el del Prof. Víctor Betervide, hombre de ideas políticas tradicionales y patriota fervoroso, expuestas en oportunidad de asumir —no recordamos si por consenso unánime de los Profesores del Interior, creemos que sí— la representación de éstos, al finalizar la primera etapa de la V Asamblea de Profesores (art. 40), y está en nuestro despacho a disposición de quienes tuvieran la curiosidad de consultarle. El acento de indignada crudeza en los calificativos, y de noble sinceridad en el espíritu de sus palabras, causará sorpresa, estupor y admiración en quienes los leyeran. Y a propósito, agregaremos esta reflexión, de antigua, perdurable y axiomática vigencia: que hay leyes con las que, por estar fuera de toda jurisdicción ética, no debe cumplirse jamás. Nos complacemos en formular, reconocer y acatar ese precepto de libertad de conciencia, partiendo de la memorable actitud de la Antígona del viejo Sófocles, cuyo anatema sigue y seguirá restallando, sobre la cobardía de todas las claudicaciones.”

FORMALISMOS Y CONVICCIONES

“Somos objetores de conciencia, hemos dicho inicialmente, y, como tales, sin comprometernos ni comprometer, ni obligar a nadie, dimos lectura a un texto legal, cuyo asentimiento, por convicción real y profunda, en el caso de que así se sintiese, o por irreflexiva aquiescencia formal, es necesario para obtener un certificado que habilite luego el acceso a la función pública.

Nuestra entereza, entiéndase bien, acaso única permanente lección que podemos impartir, con plena solvencia, a nuestros alumnos, nos veda más explicaciones. Ni traicionamos ni nos trai-

cionamos. Vivimos lealmente, por y para un ideal de manumisión de los hombres, que va desde lo económico hasta lo moral. ¿Se entenderá? ¿Es claro esto?”

A LOS AMIGOS Y A LOS TRAIADORES

“Y para quienes sepan entender conceptos y de actitudes, decimos:

1º) —a nuestros amigos: que, conmovidos, les hacemos ofrenda de nuestra gratitud y reconocimiento más entrañables, por la confianza y denuedo moral con que se nos ha asistido ante la opinión pública;

2º) — a nuestros adversarios que, leal y honradamente han manifestado opiniones discrepantes, respeto y consideración;

3º) — a nuestros enemigos, clandestinos o declarados, y a sus procedimientos —que al no calificarlos les endilgamos nuestro repudio y nuestro desprecio —implícitamente les excluimos de nuestras preocupaciones y de nuestro mundo moral, por absoluta incompatibilidad con la rectoría ética de nuestra conducta. Pero —capítulo aparte— de entre aquéllos, no será a los que están enfrente, a quienes aludirá con más intencionada distinción de oprobio nuestro desprecio, sino a los de entre casa, que bien pudiere ser que los haya, que acaso los habrá, aunque sea difícil identificarlos: los delatores de siempre, los infidentes, los que, guareciéndose en el grupo de los amigos auténticos, nos han honrado con sus propósitos de arrojarnos, no sabemos si de la localidad o de la enseñanza, suponemos que de ambas... Acaso, con expresiones de más estricta fidelidad: de terminar con nosotros, de acabar con nosotros. No sabemos por qué, o sí, lo sabemos, pero nos repugnaría decirlo. Más, como nuestra conducta de hombres no admite, no ha admitido ni admitirá nunca el comedimiento de personeros, porque siempre hemos sabido publicarnos y vocearnos, sin consejos ni intimidaciones ajenas, ni mentores de ocasión, no había menester del sacrificio bíblico de asumir la misión de Judas, para ser condenados luego, a la execración y al repudio. Para éstos, pues, si los hubiere, que acaso los haya, al advertirles que era innecesaria su presencia dado nuestro estilo de vida, les concedemos, con algo de nuestra consideración por su endeblez y la tacha de traidores, que es infamación y estigma de la condición humana, nuestro repudio inexorable y terminante.

4º) — y para los jóvenes estudiantes, para aquellos que nos han entregado, con su solidaridad espontánea, el tesoro invalorable de su ternura, el despilfarro lírico de su adhesión, y su fe en nobles propósitos, y aun para los que de entre ellos que nos hubieren combatido, suponemos que con limpios fervores de adolescentes y arrebatos de sinceridad, la esperanza de encontrarnos mañana en nuestro andar hacia la luz, más allá de este tránsito de iniquidades que nos cercan, en el júbilo de un amanecer radiante y justiciero para la Humanidad.”

A LOS JOVENES

"Hemos aquí, pues, por autodeterminación, en manos de nuestros detractores. Y por si acaso hubiese duda, y llevados por un exceso de sutiles escrúpulos, hemos querido, expresa y públicamente, saldar una aparente que no real deuda de nuestra conciencia.

Y, finalmente, unas palabras más, de juramentación, con los jóvenes que nos escuchan.

Esperamos de ellos, con la fuerza de una consigna que es obsesión nuestra de educadores y de hombres, una devota y ejemplar dedicación al trabajo más una práctica de constante solidaridad por y con la justicia; una conducta diáfana, certera y firme; una fervorosa lealtad consigo y en la vida de relación; coraje y elevación de miras en sus pensamientos; entrega ardiente, desinteresada, y si es preciso, hasta el sacrificio de inapreciable caudal de sus vidas, a la causa que escojan libre y reflexivamente. Que encendidos por su verdad se entreguen, sin miedos degradantes y sombríos, y apasionadamente a las peripecias y sinsabores de una lidia redentora, gozosa y sin tregua. Que no hay otro estilo humano con que servir a un ideal, cualquiera que él fuese, siempre que lleve en sí, como distintivo, un sello de grandeza y altivez.

Y ahora sí, sin enseññas ni oriflamas ni códigos litúrgicos, ni fórmulas legales o solemnes actos de oropel, prometámonos ser, ante nosotros mismos, sencillos, cordiales, justicieros, responsables, fecundos y libres.

"Oigo otras voces...

y una entre todas,
la del Maestro. Y tiene una luz...

Y entonces ya no sé nada sino que vuelo,
nada, sino que las alas no han muerto:
que ya puedo irme, si se me da la gana,
y cuando quiera.

Que estoy libre.

Libre para el silencio.

Libre para subir a la montaña

y perseguir los ecos,
para la audacia de mirar de frente
y la violenta réplica del viento.
Libre para contradecir y para gritar.
Libre, Libre.
Igual que el viento."

DEMOCRACIA

"Y postulemos para mañana los principios de una distribución económica que, al eliminar las asperezas de unas irritantes diferencias sociales, nos permita una plenitud de convivencia, sin tajantes e irreductibles adusteces entre los hombres. Juremos ante nuestra conciencia individual, y ante el irreductible devenir histórico, bregar por una comunidad de bienes procedentes del trabajo y la producción, y del acervo espiritual, y en la que, por férrea y libre determinación de los hombres, sea posible una fraternidad indestructible, venturosa y radiante.

En nuestra efímera transitoriedad humana, lo nuestro no significa nada, absolutamente nada. Sólo estamos dando testimonio. ¿No podemos dar testimonio? Y ahora sí, enjuiciadnos, que nuestra será la última palabra —nuestra, de la Historia; no individual. Y la Historia enjuiciará mañana, sin remisión posible, a quienes recusen principios tan sencillos e irrebatibles."

CONDUCTA

"Es esto lo que queríamos decir. Hartos de sofocamientos, de imbecilidades y de cobardías, queríamos dar testimonio de nuestra verdad, y con ella, una vez más, de nuestra conducta. ¿No podemos nosotros dar testimonio de nuestra conducta y nuestra verdad? ¿Quién osaría negárnosla?

Nada pedimos, ni imponemos: afirmamos conceptos, y no aceptamos ni réplicas ni diálogos. Estamos afirmando."

"...la educación ha sido comúnmente una empresa fragmentaria y ha sido guiada por una filosofía de negación y autoritarismo"

Frederick Mayer

(en su Historia del Pensamiento Pedagógico)

educación modernizada y represión

CARLOS MOURIGAN

El fracaso de la ideología desarrollista, con su esquema desarrollo y sub-desarrollo, dio lugar, después de los primeros productos propagandísticos, a que en los países sub-desarrollados las capas medias superiores y sectores vinculados a posibles desarrollos de la burguesía nacional, plantearan con acritud, aunque fuera tergiversadamente, su atraso, los problemas de su dependencia, sus afanes de progreso. Con dicho esquema, las teorías desarrollistas de las naciones dominantes habían planteado el del paso de las sociedades tradicionales a las modernas, para poner la atención en el adelanto técnico y no en la lucha de clases. Era un modo de disolver lo social en las necesidades y modos de operación del capitalismo y sus técnicas, borrando por el costado de la tecnificación las distinciones de régimen entre capitalismo y socialismo. Sin abandonar la distinción entre sociedades sub-desarrolladas, en desarrollo y desarrolladas, cuando ésta se les hace incómoda, pasan a la de la **modernización** como tarea, y encaran los conflictos ya no como necesidades de cambio de régimen, sino como incitaciones a adecuar y hacer más flexible el proceso de modernización, o sea: mantener lo establecido.

En el proceso educacional las teorías sociales burguesas distinguen los siguientes **rasgos típicos de las sociedades modernas**: demandas de mano de obra y propósitos de "élites" para la influencia política y el control social, así como de diversos grupos por lograr objetivos sociales de movilidad o afirmación de status, llevaron a diversificar y diferenciar los servicios educacionales, a adjudicarles recursos y reorganizarlos. Se especializaron los papeles educacionales, y se dio, con la diferenciación de niveles educacionales, una mayor interrelación, agrupándose los diversos tipos de educación en un marco común. Se reconoce que el propio proceso de modernización, la expansión de la economía, ha dado lugar a que se deteriorase el conjunto de algunos estratos inferiores y desposeídos. Pero se entiende que con la flexibilización del sistema es posible aumentar su accesibilidad a los nuevos marcos. Para ello es necesario implementar iniciativas políticas que asimilen las reivindicaciones discretas de esos grupos en las instituciones centrales del sistema. **Para las sociedades latinoamericanas** se reconocen las siguientes características: en la educación hay una tendencia de los gobernantes a oscilar de la represión, a las concesiones a las actividades estudiantiles, disminuyendo con las últimas el nivel en el campo educacional. En general se ha dado un desnivel entre las aspiraciones y concesiones por una parte, y el rendimiento de las economías por otra. Hay un desajuste entre los papeles

de la inteligencia y los procesos de modernización. La modernización de las demandas políticas habría dado origen a un despliegue de las facilidades y aspiraciones culturales (sobre todo las humanísticas) más rápido que el de las actividades económicas. El provecho de las inversiones en educación sería menor, ya que el sector ocupacional moderno no se expande en la misma medida que el educacional. La discrepancia de las demandas con la capacidad gubernamental de respuesta sería índice de una situación de derrumbe, ante la cual se requiere, dicen, una modernización más coherente y a fondo, induciendo cambios equilibradores.

Puestos los ojos en la modernización, los teorizadores de la pedagogía de los sistemas vigentes, reajustan las metas y los ideales de la educación. La tarea de ella, declaran, no es formar una "élite" más o menos predispuesta por el medio social, sino elevar el conjunto de la juventud y adaptar contenidos, programas y métodos a los nuevos aportes de la civilización (**Roger Gal**, por ejemplo). Se propone el ejemplo de los países modernizados, señalando su inversión en educación, la comprensión de la importancia de ésta para el desarrollo sostenido, sus planeaciones y aplicaciones técnicas, sus reorganizaciones, y se busca su camino aquí con ajustes institucionales. Se parte en estas concepciones burguesas (**Nassif**, por ejemplo) de que la tarea es dar una respuesta pedagógica al cambio acelerado de la vida social, al también acelerado progreso técnico-científico, y la expansión de las empresas económicas, a la ruptura de las estratificaciones sociales rígidas y a la quiebra del autoritarismo, que serían los rasgos de nuestra era. Se considera como un atraso no estar todavía en la resolución de esta problemática.

BOSQUEJO SEGUN U.N.E.S.C.O.

Como un primer paso, para verificar la adecuación de estas caracterizaciones y proyectos, los confrontaremos con el momento educativo tal como aparece reflejado en los informes presentados a la UNESCO por los gobiernos de más de 90 países, resumidos en su último **Anuario** que cubre los años 1964, 65 y 66, evitando susceptibilidades de parcialidad ideológica. Aun en estas interesadas estadísticas oficiales el empuje modernista aparece mucho menos acelerado que en sus apologías teóricas.

Las planeaciones mismas aparecen como muy cuestionables, cuando en ese Anuario puede leerse que no es posible llegar a formarse una idea de la **financiación** de la educación, porque muchos países incluyen junto con los datos educativos los de cultura general, los de administración de justicia, y otros no registran lo que a educación se destina por otros ministe-

rios que no son los del ramo, y la mayoría no da cuenta de la inversión privada, y que muchos países no hacen la proporción con el resto de la inversión. De donde es evidente que mucha de la tinta que corre sobre las inversiones en educación sólo puede trazar vaguedades inciertas, a lo más indicar una tendencia general obvia. Pero además, cuando aun así se consideran los porcentajes, lo llamativo es observar que hay una coincidencia porcentual entre los países desarrollados y los otros. Entrando a la **organización**, es llamativo observar, en punto a la penetración del sistema, que el aumento anual de alumnado en unos y otros países se dé en torno a una media del 3 % al 4 %, bien que hay contados extremos y media humanidad analfabeta. No se puede tener una visión muy optimista y alentadora cuando no se registran cambios respecto a la efectiva obligatoriedad de los sistemas. En punto a preescolares, sólo EE. UU. y la R.F.A. declaran haber dado particular atención al retardo y desfavorecimiento por el medio (pero sobre esto ver más adelante). En punto a primaria sólo como tendencia se puede señalar el intento de adaptarse a los datos de la psicología del niño, la pedagogía experimental y la organización racional del trabajo. El panorama de los deficientes mentales es de una desoladora inoperancia y muy escasos intentos por resolver sus problemas más elementales, sólo hay planes e iniciativas en los papeles.

La enseñanza secundaria es declarada el punto álgido de los sistemas educacionales, con un conflicto por la presión demográfica, la insuficiencia de cuadros, y la presión de los gobernantes y dirigentes por prospectar eficazmente sus "élites". Empero no se informa de cambios importantes en la organización en los principales países capitalistas, salvo intentos parciales de dar mayor ductilidad al sistema. Sólo se informan cambios en los países subdesarrollados a nivel de la capacitación técnica de mano de obra. Respecto a la enseñanza superior, hay por doquier el mero reconocimiento de que hay que cambiar sus estructuras; sólo se observan cambios parciales en el sentido de intentos de plegamiento a las actividades económicas dominantes y un más marcado seleccionismo.

En el examen de **los planes y programas**, aparece que de 100 países 69 se proponen cambios, aunque casi ninguno da pruebas de una eficaz labor en este sentido como algo ya realizado, o en vías de cumplirse. La tendencia es a la coordinación de niveles sucesivos y ciclos paralelos, y a incorporar un número impresionante de nuevas disciplinas a las que ya se enseñan. Esto se señala que lleva a aumentar las exigencias con la consiguiente agudización del seleccionismo. Según la propia Unesco, las exigencias por aumentos en planes y programas superan cada vez más las capacidades de asimilación y comprensión de aquellos a quienes se dirigen, incrementando el retardo; se atiende en ellos más a las obligaciones y objetivos del saber que a las realidades. Más que efectiva planeación al respecto se observa cambio sobre la marcha, modificación parcial y rea-

juste. **En el campo de los métodos**, como a éstos hay que aplicarlos (sigue diciendo la Unesco), la realidad se impone más crudamente que en los planes generales y cada autoridad responsable se las arregla como puede para acomodarlos; no obstante se hacen intentos de experimentación aunque en menos de la mitad de los países.

Tras este cuadro no parece que las teorías pedagógicas burguesas se anticipan a la realidad, sino que la omiten y sólo atienden inconscientemente a los problemas educacionales de ciertos sectores de algunos países, cuando hablan de la puesta al día con la modernización. Para tener una idea más concreta, examinaremos someramente la situación en los principales centros capitalistas, ateniéndonos a los datos de los propios autores burgueses. Será de interés ver la zona intermedia de lo organizativo y lo institucional, filo de lo educativo y el resto de la sociedad. Tomaremos el lapso que va de la Segunda Guerra Mundial hasta 1963.

ESBOZOS LOCALES

En los EE. UU. de Norte América, por vía de las ayudas a las organizaciones públicas estatales, y a las privadas, desde 1939 ha ido tomando el Gobierno Federal una ingerencia cada vez mayor en la orientación de la educación. En las autoridades estatales con poder decisivo (Juntas) sólo en contados casos hay docentes; y son esas juntas, por medio de su Superintendente con un departamento burocrático, las que deciden en materia de recursos, textos, programas, certificación de docentes, etc. La tendencia general es a la centralización de las organizaciones de enseñanza, pero se ha señalado que este proceso ha ido de par con nocivas ingerencias políticas y trabas burocráticas, frente a lo que ha contra-argumentado la penuria económica de muchos distritos y la más fácil presión de los poderosos locales cuando hay descentralización. Para las instituciones privadas el control es mínimo, y suelen ser indirectamente subvencionadas por medio de exenciones impositivas. Los problemas de control y relaciones presupuestales no han sido resueltos en ningún Estado. Los porcentajes de alfabetización más bajos se dan para los negros en el Sur y los mejicanos en el Suroeste, y para las zonas de desocupación endémica. La educación preescolar tuvo su momento más activo en la época de la aceleración bélica de la actividad industrial con el trabajo femenino, pero luego decayó. En 1950, sólo tres quintos de los estados pagaban jardines de infancia públicos, y eran insuficientes. En el mismo año, la proporción de la población total que asistía a las escuelas elementales era inferior en un 6 % a la de 1890. De la matrícula de la enseñanza media el 50 % pertenece a colegios privados en su mayoría confesionales, y muchas de las organizaciones de nivel medio terminales están bajo directa supeditación a institutos empresariales patronales. En el nivel universitario es marcada la tendencia al control estatal de institutos, que siguen sin embargo bajo la dependencia de grandes fundaciones. Los salarios de los maestros son muy diferentes aun dentro de un mismo estado, pero

el promedio es bajo. Los maestros carecen de estabilidad en el cargo, dependen de cómo los considere la agencia de colocación de maestros, y como hay una insuficiencia grande de ellos, muchos tienen una formación muy parcial. La escasez de maestros se hizo evidente en 1948 y ha ido en aumento. Faltan además instituciones para enseñanza diferencial y personal técnico especializado. Se ha señalado también que excesos academicistas y científicos han llevado al aumento de las deserciones escolares. Se ha apuntado un marcado clasismo entre la enseñanza industrial y la académica.

Por la Ley de Educación de 1944 el gobierno de Inglaterra adquirió un mayor control y poder sobre el proceso educativo. La política general es decidida por él, quedando los detalles a cargo de las autoridades locales. Las autoridades locales con poder decisivo no suelen estar integradas por docentes, aunque cuenten con ellos para la aplicación de sus resoluciones. Los institutos privados de enseñanza cuentan con subsidios y un mínimo control. El gobierno central financia una parte de la educación y los organismos locales el resto, habiendo una gran diversidad de posibilidades que no son equiparadas por el aporte del gobierno. Igual que en EE. UU., la enseñanza preescolar ascendió momentáneamente durante la guerra para descender luego, principalmente por falta de fondos. Entre 1952 y 1962 la cifra de niños atendidos a ese nivel descendió considerablemente. A nivel elemental, la aplicación burocratizada de conceptos de la escuela nueva llevó a una baja de rendimiento en conocimientos sólidos. Ya a nivel de la terminación de la enseñanza elemental se hace una severa selección clasista: para la enseñanza técnica unos, para la académica otros; y dentro de esta última ya apunta una nueva selección de cuadros: para el servicio civil y para el empresarial de cuello blanco. Este seleccionismo se lleva a cabo principalmente por medio del sistema de exámenes y pruebas standarizados. El número de escuelas técnicas urbanas en 1962 era inferior al de 1945. Huelga mencionar el tradicional clasismo de la enseñanza superior. La insuficiencia de maestros es alarmante, su formación es lenta y muy académica, la remuneración es baja y discriminatoria entre hombres y mujeres hasta 1961; las asociaciones gremiales se desgastan en el economismo y el docentismo. Los locales son insuficientes.

En Francia, no obstante la mucha propaganda en torno al plan Langevin, éste sólo ha ido siendo aplicado en forma muy parcial, y ya es un plan que tiene veintitrés años de formulado. La organización de la enseñanza está regida por una maquinaria burocrática muy pesada para las innovaciones que vengan de abajo, pero muy abierta para las medidas discrecionales de arriba. Constitucionalmente se consagra la posibilidad del Ministro de promover decretos leyes con simple refrendamiento presidencial. Ya vimos en el número anterior (Rev. Educ. del Pueblo N° 6) el golpe dado a la Universidad. Las organizaciones locales tienen muy escaso poder, siendo decisivo a ese nivel el Prefecto. Aunque hay representación de los maestros, por

elección de los maestros, junto a la autoridad de los Prefectos en los Concejos Departamentales de Educación, son minoría y carecen de autoridad respecto a programas y métodos de enseñanza. Las posibilidades de acción de los organismos locales inferiores son tan reducidas, que los propios interesados han optado por no constituirlos en la mayoría de los casos. Las posibilidades de experimentación de este sistema tan burocratizado y centralizado son mínimas. Las escuelas privadas, dependientes de los aportes privados, en mucho son marcadamente conformistas y conservatistas. Los dos problemas más difíciles del sistema son los salarios bajos y la falta de servicios escolares. A nivel medio de la enseñanza técnica terminal, la mayor parte del adiestramiento se lleva a cabo mediante contratos con empresas privadas. La enseñanza media general va preparando cuadros para el sistema establecido, cada vez con selecciones más marcadas pecuniariamente, entrando a la orientación de la enseñanza, ya las reparticiones estatales de los diferentes ministerios, ya las grandes empresas. No es sólo en la escasez de recursos adjudicados por el presupuesto nacional que está la traba más inmediata del sistema.

En Alemania Federal, tras el nazismo, tras los dispares intentos de las fuerzas de ocupación, en la educación se volvió al sistema de Weimar. Hay once sistemas de educación diferentes, pero las fuerzas de ocupación tuvieron que reconocer su fracaso en implantar aunque fuera uno de carácter democrático que quedara. Los sistemas, que siguen las pautas de pre-guerra, son coordinados en conferencias anuales de ministros, aunque éstos carecen de poder de decisión. Los planes son detallados y prescriptivos, burocráticamente fiscalizados. Las organizaciones locales, las de padres, las de maestros carecen de influencia. La educación pre-escolar está bajo la dependencia práctica de empresas industriales y organizaciones confesionales en su mayoría. A nivel elemental la disposición de suministrar textos y materiales gratuitamente no se cumple por escasez de fondos, faltan locales y hay escasos servicios. Para la enseñanza media académica se ejerce un marcado seleccionismo; para la técnica, la discriminación la hacen las grandes empresas, y se sigue la pauta clasista de las escuelas del trabajo al modo de Kerschensteiner. La enseñanza superior prepara la "élite" en las universidades tradicionales; los cuadros técnicos según el patronalismo en los institutos de tecnología, y sus agentes en los institutos de negocios y finanzas; a ese nivel sólo llegan una mínima parte de los estudiantes.

En el lapso que va de la Segunda Guerra Mundial al presente, los múltiples cambios e innovaciones progresivas que indudablemente se han dado en el campo de la educación en los principales países capitalistas, como son: el mejor conocimiento de la realidad educacional y sus condicionantes, la adecuación a las exigencias del avance científico y técnico, la experimentación con los logros de éste (psicología aplicada, medios audio-visuales, enseñanza programada etc.), se han dado en forma fragmentaria, dentro de procesos tendientes al mante-

nimiento y agravación de las estructuras de dominio pre-existentes. De la exposición que antecede según los datos de los propios regímenes dominantes surgen los siguientes rasgos generales a tener muy en cuenta:

1) Que los intentos de reorganización han sido predominantemente burocráticos y tendientes a asegurar la conducción política de la educación por los grupos dominantes.

2) Que en ellos la inversión, la financiación, no ha mejorado sensiblemente los aparatos educativos, (en muchos casos ha ocurrido lo contrario), persistiendo agravados los problemas de servicios asistenciales, salarios, personal, materiales, edificación, por falta de recursos, aunque se subsidia siempre, (directa o indirectamente) la enseñanza privada generalmente confesional.

3) Que se ha tendido a dar mayor ingerencia a los sectores empresariales (con el consiguiente patronalismo en la educación a los cambios tecnológicos) y se ha acentuado la práctica del seleccionismo según sus necesidades y las de la "élite" gobernante.

4) Que es reducida y casi nula la participación efectiva de los propios docentes a nivel de decisión, así como la de los sectores populares, frenándose así el planteo de las exigencias pedagógicas científicas y el de los reclamos populares.

Tal en suma ha sido el sentido del reajuste de los cambios modernizadores.

RAZONES DE LA REPRESION —

Las políticas educacionales caracterizadas son coherentes con el más marcado ejecutivismo del capitalismo monopolista de Estado en todos los órdenes, con el estrechamiento de la base social de él, con el empleo del aparato de gobierno por los monopolios, sesgando en su provecho el avance técnico científico. Las inversiones en educación apuntan principalmente a la preparación de los cuadros requeridos: obreros calificados, técnicos y profesionales, dirigentes empresariales, para mantener y acelerar el ritmo de la organización económica. El tiempo ha mostrado que las innovaciones introducidas a los mencionados efectos, son compatibles con un amplio margen de escasez de recursos, precariedad de servicios, carencia de instalaciones y materiales, insuficiencia de cuadros y bajo nivel de salarios para la educación en general. Por otra parte, esto último condice con el principio político de mantener a la conciencia de las masas en el más bajo nivel compatible con el funcionamiento del sistema.

Es cierto que dicha penuria y deformación de la educación para la mayoría de la población, naturalmente suscita conflictos: al nivel estudiantil, docente, de los propios sectores populares marginados. Esos conflictos de por sí confluyen con los que en los demás órdenes provoca la reducción de la democracia y el descargo sobre ellos del peso mayor de la crisis. dándose, en la vanguardia, la unidad obrero-estudiantil. Pero siendo la política educacional oficial, como expusimos, orientada por la conformación a los intereses de la clase dominante

y un bajo nivel cultural para las masas sobre la base operacional de un presupuesto que redistribuye el peso de la crisis y está muy marcado por la militarización y el refuerzo del aparato represivo: es coherente que el éxito de esa política esté ligado al de la represión, cuando no puede hacer pasar los pequeños cambios y ajustes de detalles que puede introducir, por los cambios de estructuras que se le reclaman. Es decir: sólo es posible en esas políticas oficiales hacer mínimas concesiones que no alteren la redistribución de la crisis, y usar el aparato represivo.

La represión es parte esencial de la deformación, del sesgo patronalista y elitista en general dado al avance técnico-científico en la educación, proceso éste usualmente caracterizado como modernización, aplaudido indiscriminadamente por innovador. La represión es el modo extremo de asegurar esa deformación y contener la protesta a la que no es posible, en el sistema establecido, dar satisfacción. Esa represión comienza ya por la conculcación de la democracia en la burocratización del sistema que sólo deja a los pedagogos el cumplimiento técnico de directivas impuestas, y relega la participación popular a mínimas tareas financieras. La represión tiene múltiples grados y formas: las imposiciones ideológicas (ya confesionales, ya de un esterilizante neutralismo); por el aliento a organizaciones privadas de los grupos privilegiados para que presionen sobre alumnos y docentes; en la adopción de programas y textos y publicaciones canalizando la opinión cuando no se aplica la censura; en las sanciones a los que bregan por la modificación de la distribución presupuestal en beneficio de los propios organismos de enseñanza pública; en los nombramientos y destituciones según intereses políticos y empresariales; en las campañas por los organismos de opinión pública; y finalmente por la violencia ante los movimientos de masas.

Es un hecho cierto que la intelectualidad seria y ligada al pueblo, aspira legítimamente a participar de modo efectivo en un racional avance técnico-científico, es verdad que la pedagogía científica ha de asumir sus logros y difundirlos, que ha de promover el cambio social, dar sentido democrático y elevar a la mayoría de la juventud. Es el propósito de los grupos dominantes, de sus ideólogos y de los despistados que arrastran, hacer pasar sus cambios por una asunción de esos ideales, asimilando verbalmente estas consignas en la fórmula de la modernización, con la que encubren la agravación del sistema capitalista. Pero este proceso ha ido de par con la profundización y ampliación de la lucha de clases, y con ésta ha surgido un formidable hecho nuevo para la educación. Hasta un pasado muy reciente la educación avanzó por obra de individualidades y grupos con poder, pero hoy es reivindicación de las masas, objeto de sus luchas, y los ideales educacionales se profundizan en las plataformas de los movimientos de los trabajadores, profundizando su democratismo, estallando su clasismo, promoviendo los cambios y desarrollos reales.



los educadores en la CUT

CRISOLOGO GATICA

Desde sus primeros pasos en la lucha social el magisterio chileno ha mantenido una estrecha vinculación con el movimiento obrero organizado. La situación de miseria en que vivían los maestros a comienzos de este siglo, su contacto diario con la realidad en las frías y destaraladas escuelas proletarias, el soberbio desprecio de la oligarquía, la inestabilidad en los cargos docentes y el absoluto desamparo en que vivían y morían, huérfanos de toda previsión, fueron factores que empujaron a las nascentes organizaciones magisteriales a buscar la alianza con los sectores más explotados de la sociedad chilena para realizar acciones concretas, sin que se planteara una afiliación orgánica de carácter permanente. Dentro de la concepción libertaria, fuertemente influenciada por el anarco-sindicalismo, la autonomía y la dispersión de las fuerzas eran rasgos característicos que conspiraban contra la centralización del movimiento popular.

El nacimiento de la Central Unica de Trabajadores —C.U.T.— en 1953 que puso término a un período de división, luchas intestinas y esterilidad en los esfuerzos para contener la ofensiva de las fuerzas coaligadas del imperalismo y la oligarquía, abrió nuevas perspectivas a la clase obrera chilena, a los sectores de empleados, campesinos, maestros, técnicos y profesionales, cuyos núcleos más conscientes estrecharon filas bajo las banderas de la nueva Confederación unitaria.

Las organizaciones magisteriales agrupadas en la Federación de Educadores de Chile —FEDECH— contribuyeron eficazmente a la creación de la nueva Central que en el hecho constituía una organización de nuevo tipo, pues atraía poderosamente hacia su seno a sectores sociales que, por diversas razones, se habían mantenido alejados de las luchas reivindicativas protagonizadas valerosamente por la aguerida clase obrera chilena.

Dentro del proceso de aglutinamiento y consolidación de esta Central, la FEDECH ha jugado un importante papel. Sus dirigentes han sido en varias oportunidades miembros de la dirección nacional de la CUT. Las organizaciones integrantes de FEDECH han respaldado con firmeza la dura lucha por fortalecer la

unidad interna de las federaciones afiliadas y derrotar las tendencias a instalar el paralelismo sindical, maniobra de los agentes del imperialismo norteamericano que han fracasado ruidosamente.

El magisterio chileno ha mantenido una honrosa tradición de independencia respecto de los gobiernos, reservándose siempre su derecho a la crítica de las medidas arbitrarias o represivas de éstos, pero manteniendo al mismo tiempo los indispensables contactos con los sectores oficiales, a fin de confrontar las posiciones en pugna, adecuar las tácticas de lucha y resguardar los derechos de la inmensa mayoría de los educadores.

En los grandes y prolongados conflictos que ha debido afrontar la clase obrera chilena en defensa de sus niveles de vida y de su seguridad en el trabajo, el magisterio organizado ha respondido fraternalmente haciendo efectiva la solidaridad con los sindicatos, tanto en el aspecto material como moral. A su vez, la C.U.T. se ha movilizado cada vez que los trabajadores de la educación han demandado apoyo para obtener el triunfo de sus justas plataformas reivindicativas que incluyen el acceso a la educación de todos los niños y jóvenes, el aumento de los presupuestos, el perfeccionamiento y ampliación de los servicios asistenciales —desayuno, almuerzo y ropero escolares, atención médico dental, la construcción de confortables establecimientos de enseñanza, la gratuidad efectiva de los estudios, etc.

Los ejemplos de apoyo mutuo y de efectiva solidaridad son innumerables. La lucha que vienen librando desde hace años los trabajadores chilenos —al igual que los uruguayos y demás

pueblos latinoamericanos— contra las imposiciones del Fondo Monetario Internacional ha hermanado a sectores de distinta extracción social: funcionarios de la Administración pública, empleados particulares, mineros, campesinos, obreros de la industria, profesores, bancarios, estudiantes, etc. Este amplio frente unitario orientado y dirigido por la C.U.T. echó por tierra en 1968 el proyecto del gobierno demócrata-cristiano de imponer el ahorro obligatorio a través de los desprestigiados "chiribonos" que constituían un escamoteo de los escasos salarios de los trabajadores.

El V Congreso Nacional de la C.U.T. en noviembre de 1968 vino a confirmar la madurez del movimiento laboral chileno, su influencia y prestigio crecientes entre capas sociales que, aun cuando reconocían en esta central su carácter unitario y combativo, se resistían a la incorporación orgánica de sus cuadros sindicales. La C.U.T. está viviendo un período de fortalecimiento y de consolidación del movimiento sindical y popular chileno. No ha sido éste un proceso fácil, pues la Central ha debido enfrentar la ofensiva del gobierno demócrata-cristiano que ha tratado por todos los medios de dividirla, creando pseudo centrales que invocan el "apoliticismo", "el anti-comunismo", la "libertad sindical". Estas maniobras que en el último tiempo han contado con el apoyo financiero del llamado Instituto Americano para el Desarrollo del Sindicalismo Libre (IADSL) han fracasado hasta el momento estruendosamente, pues los trabajadores de convicciones cristianas a quienes se dirigía principalmente la ofensiva divisionista, han repudiado enérgicamente la ingerencia de elementos extraños a la clase obrera y el empleo de métodos de corrupción y soborno de los dirigentes de sus organizaciones representativas.

Actualmente la idea de constituir poderosos sindicatos únicos por ramas industriales o de actividades, gana rápidamente terreno y existen alentadoras experiencias entre los trabajadores de la salud, los obreros del cobre, los ferroviarios que, pese a tener organismos separados, presentan a sus empleadores pliegos de peticiones y proyectos de convenio, elaborados de común acuerdo. Este proceso en marcha cristalizará en la formación de sindicatos únicos, con departamentos por especialidades, lo que hará más difíciles las maniobras para dividir, crear diferencias artificiales y azuzar las discrepancias entre los trabajadores.

El magisterio chileno, organizado actualmente en la FEDECH, también marcha en esta dirección. La formación del Sindicato Unico de Trabajadores de la Educación, junto con fortalecer la unidad sindical, abrirá amplias perspectivas para impulsar con mayor energía la lucha por una auténtica reforma educacional en estrecho contacto con las fuerzas democráticas y anti-imperialistas del país.

LA C.U.T. Y LA EDUCACION

En este terreno hay que distinguir dos aspectos diferentes: 1º, la acción de la Central en favor del desarrollo de la educación nacional y 2º las actividades que impulsa para elevar el nivel cultural y la capacitación sindical de sus cuadros de dirección y de los sindicatos en general.

Dentro de sus múltiples actividades la C.U.T. concede una importancia fundamental a la lucha por obtener el derecho a la educación en todos los niveles para los hijos de los trabajadores manuales e intelectuales.

En el V Congreso Nacional de la CUT, su dirigente máximo Luis Figueroa Mazuela se refirió a la llamada Reforma Educacional del gobierno de Frei, expresando que la Central no podría apoyarla por el hecho de no haber sido partícipe en su gestación y porque "hasta el momento presenta muchos aspectos discutibles como son la improvisación de las medidas, la tendencia marcadamente proselitista que le han impreso sus promotores al crear todo un cuerpo de activistas, carentes de las más elementales condiciones, su desvinculación con la clase obrera, y por sobre todo, su financiamiento por los monopolios norteamericanos y de Alemania Occidental que condicionan su ayuda para mantener y acrecentar sus posiciones en nuestra débil economía".

Al mismo tiempo, Luis Figueroa precisó qué tipo de reforma contaría con el apoyo caluroso de los trabajadores, expresando "La CUT apoyará ampliamente una Reforma Educacional cuando la clase obrera tenga ingerencia efectiva y directa en la elaboración y cumplimiento de los planes de desarrollo económico y social de un gobierno de amplia base popular anti-imperialista y anti-oligárquico; cuando se le reconozca su papel de fuerza impulsora del progreso de la nación y cuando se hayan tomado todas las medidas para hacer una realidad la recuperación de nuestras riquezas nacionales".

Con toda la autoridad que le daba su carácter de personero de las fuerzas creadoras de la riqueza, Figueroa afirmó "Ninguna fuerza social puede tener un interés más sincero y legítimo en la democratización de la enseñanza que la clase obrera, pues desde sus primeros pasos ha luchado por arrancar de las manos de sus explotadores el privilegio de la cultura. Por esta razón ha apoyado sin reservas el movimiento de Reforma Universitaria que ha impulsado la juventud chilena".

En efecto, la CUT ha prestado y sigue prestando un firme y consecuente apoyo al movimiento nacional de reforma que iniciara la Federación de Estudiantes de la Universidad Técnica del Estado (F.E.U.T.) y que se extendió al conjunto de las Universidades estatales y privadas a fin de renovar sus estructuras, vincularlas a la realidad del país, dotarlas de los elementos indispensables para el trabajo de investigación científica y tecnológica y hacer po-

sible el ingreso de los hijos de los trabajadores a las escuelas de la enseñanza superior.

El movimiento de Reforma Universitaria ha tenido violentas alternativas debido a la tenaz y enconada resistencia que le han opuesto los sectores reaccionarios que no han vacilado en solicitar del gobierno el empleo de violentas medidas represivas contra los estudiantes.

La CUT ha solidarizado plenamente con los estudiantes de la Universidad Católica en su lucha por hacer una realidad el principio del co-gobierno y la elección democrática del Rector, poniendo término a la imposición del Vaticano.

Un fenómeno interesante es el despertar de la conciencia social de los estudiantes de las Universidades Católicas de Santiago y Valparaíso que han organizado cursos para la formación de dirigentes sindicales. La Universidad Católica de Valparaíso ha creado un Departamento de Educación de Adultos que tiene por objeto facilitar el ingreso de los trabajadores a los cursos de esa corporación. Por su parte, los estudiantes de la Universidad Católica de Santiago han empezado a plantear la necesidad de que ésta establezca un Convenio Cultural con la CUT para realizar un programa de acción común.

Todo esto prueba el prestigio alcanzado por la CUT y, al mismo tiempo, la amplitud con que acoge las justas aspiraciones de los sectores católicos que, sin renunciar a su credo, participan activamente en la lucha por la democratización de la educación y la cultura.

Interpretando las necesidades de miles de trabajadores expuestos a toda clase de peligros por la inseguridad en las faenas de la producción, la CUT realizará una campaña con el objeto de que se creen en las Universidades cátedras de Riesgos de Accidentes del Trabajo, lo que permitirá aprovechar la experiencia de destacados profesionales y salvaguardar el capital humano.

La Central ha velado en forma permanente por la salud de los hijos de los trabajadores exigiendo que se hagan efectivos los beneficios que contempla la ley de Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. Los sindicatos más poderosos obtienen becas y asignaciones de estudios para niños y jóvenes. Al mismo tiempo, la CUT ha apoyado decididamente el proyecto de ley que crea las guarderías y jardines infantiles dándole la verdadera importancia a la función de las educadoras de párvulos, superando el atrasado concepto de las "cuidadoras de niños" que consultaba el proyecto inicial.

En forma permanente los distintos organismos de la CUT, en los planos nacional, provincial y local, exigen de las autoridades la construcción de escuelas, la dotación de profesores, el equipamiento de los planteles de enseñanza, etc.

LOS CONVENIOS CULTURALES CON LAS UNIVERSIDADES

Inspirándose en la obra realizada por el padre del movimiento obrero chileno Luis Emilio Recabarren, la CUT trabaja por crear sus propios organismos culturales con un sentido de clase que no excluye, de ninguna manera, la comprensión de los grandes valores nacionales y universales del pensamiento y la creación artística.

En su propósito de realizar una amplia capacitación sindical y cultural, la CUT estableció en 1953 un Convenio Cultural con la Universidad de Chile que contemplaba diversas actividades: cursos para dirigentes nacionales de Federaciones, para campesinos, secretarios provinciales de la Central, activistas. Entre las materias de estudio figuraban: análisis del desarrollo económico de Chile, ocupación, salarios, legislación sindical, reforma del Código del Trabajo, negociación colectiva, organización y administración sindical, expresión oral, dirección de debates, administración de oficinas y seguridad social.

Objetivo fundamental de este programa es formar sus propios cuadros dirigentes, fieles a los intereses de los trabajadores y libres de las influencias de los enemigos de clase.

El asesoramiento de la Universidad de Chile ha sido muy positivo. De acuerdo a este Convenio se han realizado hasta hoy 6 seminarios de carácter internacional que abordaron diversos problemas del sindicalismo latinoamericano y sus relaciones con el movimiento mundial de los trabajadores.

Al mismo tiempo, se ha realizado una vasta labor de extensión cultural que abarca el teatro, artes plásticas, folklore, música y literatura. Se ha creado el Instituto de Teatro de la CUT, que con el valioso aporte de profesores universitarios, está fomentando la creación de conjuntos similares en provincias para poner en escena obras apropiadas. El Instituto de la Universidad de Chile (ITUCH) ha organizado pre-estrenos de las obras para los trabajadores. Por su parte, el Instituto de Educación Musical (I.E.M.) está prestando una valiosa ayuda en la formación de conjuntos folklóricos a través del país.

En 1969, con motivo de la conmemoración del 1º de mayo, la CUT firmó un Convenio Cultural con la Universidad Técnica del Estado, por el cual se establecen cursos vespertinos de tecnología y de calificación profesional, medida que constituye un paso importantísimo, pues permitirá elevar el nivel cultural y técnico de la juventud obrera, modernizar los métodos de trabajo de los adultos y colocar a la Universidad Técnica del Estado en su verdadero papel de principal impulsora de la formación profesional del más alto nivel.

En los últimos años, como consecuencia del

desarrollo industrial del país se ha acentuado en forma extraordinaria la incorporación de miles de jóvenes que constituyen una provisión de abundante mano de obra barata susceptible de transformarse rápidamente en obreros con algún grado de calificación técnica, mediante cursos de adiestramiento acelerado. Movidos por afanes de lucro inmediato, las clases patronales tratan de obtener en el más breve plazo obreros que realicen determinadas faenas, sin importarles la formación cultural de éstos, ni tampoco el conocimiento a fondo de los fundamentos científicos y tecnológicos del proceso de la producción.

EL SEMINARIO SOBRE PROBLEMAS DE LA EDUCACION DE AMERICA LATINA

En setiembre próximo habrá de realizarse en Santiago de Chile el Seminario auspiciado por la Sociedad Nacional de Profesores (SONAP) la Central Unica de Trabajadores y la Federación Internacional Sindical de la Enseñanza (FISE) para debatir el tema "Contribución específica de los sindicatos de educadores a la solución de los problemas de la educación de América Latina". A este evento concurrirán representantes de la FEDECH y de la Confede-

ración de Educadores Americanos (CEA) y dirigentes de organizaciones magisteriales del continente.

La situación educativa de América Latina ha sido examinada en numerosas reuniones de carácter oficial que han tomado conocimiento de valiosos estudios realizados por organismos técnicos. Al término de ellas se han adoptado variadas recomendaciones que muchas veces han pasado a ser letra muerta para los gobiernos signatarios.

La participación conjunta del magisterio y de los trabajadores organizados en la discusión de las materias de este Seminario permitirá analizar la real situación de la educación, en sus aspectos más agudos —analfabetismo, formación profesional, escolarización, deserción y ausentismo, reformas de la educación, presupuestos, protección de la salud física y mental de niños y jóvenes, etc.— y señalar las vías más factibles para alcanzar mediante la acción dinámica de las fuerzas progresistas los cambios de las estructuras sociales que hoy impiden el máximo aprovechamiento de las capacidades creadoras de los hombres y mujeres de América.



los maestros en el plan varela

JUAN LORENZO PONS

La Conferencia Mundial de Educadores organizada en 1965 por la FISE, en Argel, centró sus debates en torno al tema de la escolarización. Uno de los informes allí rendidos tuvo para nosotros particular significación: el de Jesualdo, sobre el tema "El Niño y la Educación en América Latina". Con él inicia sus publicaciones la Editorial Unión del Magisterio. Un tiempo antes había sido editado también en Cuba. Ambas ediciones circulan por América fecundando la generalizada inquietud por los problemas de la escolarización, vale decir, causas y efectos del ausentismo y la deserción escolar tanto como el tiempo, la calidad y la eficacia de la escolaridad misma.

Es esa inquietud la que viene transformada en acción en hombros de nuestros delegados al evento de Argel; toma cuerpo en nuestras organizaciones gremiales en la gran "Campaña por la escolarización total de los niños uruguayos" en 1965, apuntando al rescate de los 40 mil niños marginados de la escuela que revela el censo nacional.

En nombre de esos niños sintetiza en el lema **"Yo también tengo derecho"**, el correlato jurídico (y también —y esencialmente— social) a todo deber, a la "obligatoriedad" consagrada en el texto constitucional. En la médula del esfuerzo movilizador va la intención de remover la conciencia nacional, de los educadores y el pueblo, sobre la profunda significación del sencillo y ceñido postulado vareliano: **"que haya**

escuelas para todos los niños; que todos los niños vayan a la escuela". Y para materializarlo la demanda de un "Fondo Nacional de Escolarización". Se trataba —y se trata aún— de incidir sobre los dos términos del problema: "que haya escuelas para todos los niños", lo que implica acercarle al niño los dispositivos necesarios (escuelas, maestros) para que pueda escolarizarse; "que todos los niños vayan a la escuela", lo que por su parte implica salir al encuentro de los impedimentos sociales y económicos que lo marginan aún aproximándole los dispositivos aludidos. Aquí, la "asistencialidad" quiere recobrar su profundo significado humanístico (no filantrópico) al pretender salvar al niño (a cada niño real, concreto, vivencial) de la degradante discriminación social y cultural a que lo somete un régimen intrínsecamente injusto; sentir el compelimiento anímico de que no podemos ser indiferentes, ni meros espectadores conscientes, cuando se trata de victimar culturalmente —a cuenta de un mentido fatalismo social— a quienes irrumpen a la vida sin ser responsables de lo que es obra consciente de los hombres.

A su vez, en esos días, la CIDE campaba por sus respetos con sus "ergotizaciones" sobre diagnóstico, "desarrollo" y "despegue". Naturalmente que su diagnóstico es válido, como tiene que ocurrir necesariamente cuando se entra a amasar a dos manos una materia extraída de la realidad; de una dolorosa realidad de deformaciones y frustraciones enraizadas en una estructura que presenta una "orografía" económica, social y política donde latifundio, banca, oligarquía, dependencia, son algo más que vocablos del idioma, para evidenciarse como los términos cruciales del drama de su pueblo.

En medio de ese drama la inquietud (la hu-

mana y positiva inquietud, de quienes, "metidos en la cosa", buscan soluciones) determina —desde diversas posiciones y a distintos niveles— el surgimiento de planes, proyectos, reestructuraciones, reformas y cuanto es capaz de concebir quien busca escapar al aherrojamiento y la frustración, cuando la "mano que aprieta" se llama crisis y sus beneficiarios se lanzan al cuello de la enseñanza pública por su carácter popular y democrático.

Por aquí se inscriben, más allá de las intenciones y de las polémicas, el Plan Maggiolo en la Universidad, el Plan J.P. Varela en Primaria, sin entrar a considerar en términos de "magnitud" los propósitos que animan a cada uno.

Se trata, para nosotros, de hacer en este momento un comentario sobre el Plan J.P. Varela y su ubicación en los temas de la enseñanza primaria. Previamente queremos subrayar, repitiendo, lo que afirma el editorial de nuestro número anterior:

"...cuesta creer que el Uruguay y América puedan resolver en las actuales condiciones generales de su sociedad tan costosas tareas..." "...los déficits son tan pavorosos, la crisis tan honda, que modestas iniciativas (Plan Varela en Primaria, Plan 63 en Secundaria) naufragaban en una encadenada serie de miserias: —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 destinada a ese fin; —se quiere dar de comer a los niños para que aprendan mejor y Hacienda "economiza"; —etc."

Así también, por supuesto, esta otra parte:

"...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 tan permanente como la lucha de educadores y estudiantes, vinculadas a las luchas de las mayorías trabajadoras".

Tener en cuenta esto, especialmente la parte final, es, en esta hora, el principal procedimiento para alentar iniciativas y tal vez alcanzar su realización. Olvidarlo es llevarlas al riesgo seguro de que se pierdan en algún eslabón del burocratismo, las evaluaciones, el verbalismo descendente del dispositivo jerárquico, los controles y porcentajes de un papelerío sin calor; allá abajo el maestro, con la escuela, los niños y la vida, cabalgados por la "sabiduría" de los que sólo buscan acumular puntitos para su carpeta de méritos y remontar en el escalafón como las cometas en el aire buscando las ráfagas propicias.

Los Consejeros autores y alentadores del Plan Varela, a quienes sabemos bien inspirados en este propósito, así como al cuerpo técnico inmediato encargado de su ejecución, advierten

en su exposición de motivos que hay factores que escapan a las posibilidades de acción del Ente. Pero nosotros no podemos dejar de anotar dos hechos sintomáticos del cuadro en el cual se quiere cumplir "una batalla, una militancia en esta lucha por evitar las repeticiones". Dicen los autores que se proponen "una acción sistemática, coordinada y funcional con los recursos que puede poner el organismo al servicio de tal causa".

En el Boletín que registra la aprobación del Plan por el Consejo, a renglón seguido, aparece esta otra resolución:

"Seguidamente se resuelve: 1) Autorízase a las Comisiones de Fomento Escolar a la venta de papel en desuso en dichos centros de estudio. 2) Publíquese, etc." ¿Es acaso una "fregada" de los señores Consejeros al Ministro de Hacienda que lleva un atraso del orden de los mil millones!! en las entregas de las partidas del rubro gastos? ¡La Escuela junta-papeles para arrimar unos reales y cumplir su labor y alimentar a los niños que nutren los porcentajes de repetidores porque son hijos de junta-papeles, ellos mismos junta-papeles, porque este régimen social del desempleo arrojó a sus padres del trabajo y la producción! Tampoco ha pasado demasiado tiempo desde aquella circular que condenaba, no las rifas y kermesses, sino los carteles que las anunciaban porque mostraban las vergüenzas de la Escuela.

El Plan fue concebido, elaborado y aprobado en 1967. Sus autores lo enmarcan en una connotación histórica que de por sí contiene los elementos estimulantes propicios a tocar el ánimo creador de un magisterio sensible a la invocación del ejemplo vareliano: "...iniciar los actos con los cuales el Uruguay habrá de recordar, en los próximos diez años, el primer centenario de una época pródiga en las realizaciones que más decisivamente han influido en el desenvolvimiento cultural del país: la década 1867-1877, es decir, los fecundos años del reinado magisterial (o mejor magistral) de José Pedro Varela".

Sería de preguntarse cómo tan hermosa y levantada invocación no tuvo el impulso público militante y polémico que caracterizó el período invocado, ni brotó ese impulso gremial "caliente" que caracteriza la acción de masas del magisterio en los últimos años. ¿Se crucificó de entrada en un "tecnicismo" apático y un aparato administrativo lento y "cuidadoso"? Lo que sabemos sí, es que por imperio de los acontecimientos nacionales, el accionar gremial del magisterio andaba a brazo partido en la custodia de las libertades públicas y los derechos sindicales, junto con un tozudo y afanoso empeño por obtener los recursos que el servicio escolar necesita. Andaba en una frontal colisión con la política económica y financiera "oficializada" por un gobierno comprometido con el FMI y sus directivas. Y no muy convencido de que se hubiera aprendido "del todo" la lección vareliana: recibir el cargo de un sistema al que hay que combatir públicamente en sus mismas bases de sustentación. Vivimos la hora

del desafío histórico incurso en una turbulencia: social americana cuya esencia se percibe nítida al contraluz de las Declaraciones de La Habana. Se imponen opciones insoslayables para todo el que quiera "de verdad" avanzar en medio de este oleaje de pueblo, anunciador de un convulso y esperanzado alumbramiento social. Son nuevas las coordenadas en las que hay que ubicar y concebir toda actividad, sabiendo que la educación es, por esencia, un hecho social. Que no nos ocurra lo que al personaje de Chéjov cuando, sumergido en su dolor de muelas, no vio ni vivió los acontecimientos de la crucifixión del nazareno. Hemos tenido por aquí un 13 de junio, un hito, inacabado, de sables y de puños, en que a más sables mejores puños y un generalizado encorajinamiento de "los de abajo" donde trepidan viejos partidos, caen Ministros y se grita un "vade retro" al visitante del imperio.

En estas condiciones es muy menguada la viabilidad de iniciativas instrumentadas desde un "dispositivo técnico" apuntando a una masa docente cuya misión queda reducida a un cumplir funcional a registrar en casilleros inspectivos, ignora al mundo-padres y la constelación peri-escolar. Ni siquiera en el pasado período más "apacible", menos "iracundo", del desarrollo liberal y reformista de nuestra sociedad resultante del avance político de la burguesía nacional, el "aristocratismo" (o burocratismo, o aburguesamiento) técnico logró remover obstáculos.

La distancia entre el "cuerpo de dirección", la "masa ejecutora", y la "masa beneficiaria" debe ser cubierta, necesariamente, con otras concepciones de la acción; se impone un "aggiornamiento" en estas cuestiones; convocar estas fuerzas, entusiasmarlas y estimular su capacidad creadora, dinamizarlas y planificar con ellas, ver en ese empeño colectivo por superar obstáculos y combatir contra el hostigamiento una práctica democrática real y "educadora" es, a nuestro criterio, el modo de empezar a andar por caminos "realistas" para dar "una batalla", desatar una "militancia en esta lucha".

* * *

A juicio de los autores del Plan, "el mejor homenaje" al período histórico invocado y a la figura señera de Varela debe ser "el perfeccionamiento del sistema escolar, a la luz de las exigencias de la hora". Aceptemos, a título precario, que "las exigencias de la hora" para el accionar gremial del magisterio eran —y son— las anotadas, mientras que para el organismo administrativo y técnico de dirección de la enseñanza primaria ("no comprometido") es este otro: "En forma unánime aparece allí, **como problema de primerísima preocupación**, la fuerte incidencia que en la merma del rendimiento del sistema significan **los índices de repetición y deserción**." "...la deserción se origina, casi siempre, en la extra-edad, y ésta en la repetición". (el subrayado es nuestro).

Ciertamente, debemos reconocer que esta

conclusión está debidamente documentada y probada por un meditado y serio estudio de nuestra realidad escolar. Y que la apertura de una acción contra el acostumbramiento "profesional" y "administrativo" a una situación negativa determinada, puesta de relieve tanto en las estadísticas como en el quehacer del maestro, tiene ya valor como expresión autocrítica de la eficacia de un sistema, tanto más cuanto por sus implicaciones y derivaciones supera los márgenes de un mero resultado porcentual. ¿Está el cuerpo supervisor, y supuestamente animador de esta empresa, con el fervor profesional necesario para desatar "una militancia" y encabezar esta "batalla"? ¿Cuenta con la receptividad positiva de un magisterio "curtido" que aún espera de las jerarquías inmediatas superiores la unidad orientadora técnicamente calificada y la autoridad moral que sistemáticamente perdieran los distintos Consejos que hubo de soportar, con elementos integrantes tan públicamente descalificados que sus nombres tienen ya fuerza peyorativa? Y que nos perdonen los "buenos" que tuvieron que compartir con los "malos" los asientos de un Consejo de integración partidista, y hubieron de soportar el castigo en aquello "de que también con buenas intenciones está empedrado el camino del infierno".

Cartilla más, cartilla menos, cuando se abre el combate ("una batalla", "una militancia") por el rendimiento escolar, entendemos que esta contenida beligerancia de lenguaje para enunciar los propósitos debe ir acompañada por una menos contenida beligerancia contra un "modus operandi" y un "clima administrativo" que lo "congela" todo y enfría la "militancia" que se quiere promover; y que será en definitiva la que decida el éxito de "esa batalla".

Los propósitos proclamados para el Plan Varela valen "esa batalla"; lo valen tanto como expresión de celo profesional por el perfeccionamiento del sistema escolar y su rendimiento, como por la suerte, no del niño en abstracto, sino de esos niños que padecen y sufren y se frustran en la repetición: "procurar que el número de alumnos repetidores quede reducido a lo inevitable" (Vaz Ferreira).

Los maestros "saben" el problema; "sienten" que está inmerso en esa categoría de alumnos que se presenta en alto porcentaje, a los cuales una "psicología seca" ubica en cocientes intelectuales de bajo nivel, "duros" para el aprendizaje, lentos, dispersos, sin vigor mental! ¿Es que podemos aceptar que el 30 % o más de la niñez uruguaya padece trastornos ingénitos, sin suerte ni redención? ¿O es el "habitat" económico, social y cultural el que le configura un horizonte y un paisaje mental más que un nivel, y en el cual no aciertan ni los psicólogos ni los maestros, ni un planificar apriorístico aunque los síntomas sean claros y el diagnóstico acertado?

Tuvimos la oportunidad y la suerte de asistir en Santiago de Cuba, en julio de 1965, a una Conferencia Obrero-Campesina de la zona montañosa en el ex-cuartel Moncada, por convoca-

toría de la organización de maestros serranos "Brigada Frank País". Más de un millar de delegados de las comisiones escolares, trabajadores venidos de las alturas, faldas y valles de Sierra Maestra, Escambray, Pinos y otros, y sus maestros, tensados en una pujante emulación por tres temas muy sencillos: inscripción, asistencia, promoción. En un lugar de honor el maestro "vanguardia nacional", 24 años, que allá en su escuelita en Baracoa registró un 100 % en los tres aspectos y en los dos órdenes: escolar y superación obrera y campesina (adultos). ¿Qué sientes tú, Luis de la Puente, por el título alcanzado? "Una profunda satisfacción..." acompañando la respuesta con un brillar sonriente de los ojos; y luego muy serio "... pero una tremenda responsabilidad en la que me ayudará la solidaridad de la Brigada". Un lema, todo un programa válido para niños y adultos, que venía del "Che" Guevara, presidía el debate: "Quien no tenga aprobado el 6º grado es un analfabeto para la Revolución". A esto le llamaban también "una batalla". El lenguaje de los Convencionales era imperfecto, rudo, pero el objetivo era claro, nítido, palpable; iba en ello "su" suerte, la de "sus" hijos, la de Cuba y "su" revolución. Oírlos emocionaba, ciertamente... emocionaba.

Claro, comprendemos las diferencias. Acabamos de leer el trabajo del profesor universitario y Consejero de UTU Mario Otero, "El Sistema Educativo y la Situación Nacional" publicado en el Nº 7 de "Nuestra Tierra". En el resumen final afirma y con razón:

"1) El país no se desarrolla; se enrolla y rápido. No hay motivos para pensar que el sentido de este movimiento va a cambiar en un plazo cercano.

2) No se enrolla solo; una clase es la que se

chupa parte del país al tiempo que entrega el resto, la que usa y guarda para sí lo que el país había acumulado, la que, cuando este caudal se agota, explota a quienes pueden producir, la que "distribuye" la riqueza producida, la que manda reprimir cuando aquellos se cansan de ser explotados.

3) La educación para el desarrollo no es posible porque no hay ni puede haber, en estas circunstancias, desarrollo.

4) La situación actual no es inmutable.

5) La lucha por la educación es inseparable de la lucha por la soberanía, por la alteración del proceso de regresión y por la liberación, nacional y continental, de una situación de explotación inicua".

Entendemos a nuestros fines suficientes estas cinco primeras conclusiones, de las diez en que el profesor Otero resume su trabajo.

Con ellas finalizamos este comentario hecho un tanto al estilo ese de "pensar en voz alta", "tentativos" de opinión, que puedan ayudar también a otros a romper timideces y modestias y "pensar en voz alta" sobre estas cuestiones: ¿Cuál es el "problema de primerísima preocupación"? ¿Cómo instrumentar un plan para alcanzar el objetivo dado? En este último aspecto: ¿Son suficientes los tres órdenes de medidas que el plan propuso: a) de orden presupuestal; b) de orden técnico-administrativo; c) de orden promocional? Asimismo: ¿Han resultado efectivas? Finalmente: ¿Qué dicen los maestros? ¿Cómo hacer para que "digan"? Una vez más evocamos aquella Convención Obrero-Campesina en el ex-cuartel Moncada y al "vanguardia" Luis de la Puente ¡tan igual a cientos, y a miles, de maestros uruguayos!



pedro figari:

su pensamiento filosófico

ELSA BADAN DE VERDE

No es este lugar ni soy autoridad para intentar una valoración de la obra de Pedro Figari como pensador o como filósofo. Pero creo que deben señalarse algunos de sus méritos y tratar de hacer conocer su pensamiento en forma categórica.

Las obras de Figari, filósofo, son: "ARTE, ESTETICA E IDEAL", verdadera antropología filosófica, publicada en 1912; los poemas filosóficos del "ARQUITECTO", libro aparecido en París en 1928 e "HISTORIA KIRIA", libro de filosofía moral y social expuesta bajo forma de crónica de un pueblo imaginario, también publicada en París en 1930.

En este trabajo sólo anotaremos algunas ideas de la primera obra citada.

Según su prologuista Arturo Ardao, la autonomía de lo filosófico puro en la obra, resulta en primer lugar con respecto a su pintura, de las circunstancias históricas en que fue escrito y publicado, por una preocupación exclusivamente especulativa, años antes de que la obra fuera concebida y realizada y en segundo lugar con respecto a su estética, de la circunstancia doctrinaria de que la reflexión sobre el arte y la belleza, no sólo no es allí lo único, sino tampoco lo fundamental.

Lo fundamental es la metafísica y la antropología filosófica.

La obra consta de tres partes: "EL ARTE" - estudia los arbitrios y formas de acción del hombre; la segunda "LA ESTETICA" - sus formas de relacionamiento con la realidad y la tercera: "EL IDEAL" - la individualidad humana en sí y como entidad capaz de mejorar sus formas de acción.

Figari fue formado en el positivismo spenceriano que predominó en la Universidad de Montevideo a fines del siglo XIX. Pero debemos anotar que para entender a Figari se debe ir más allá del mero positivismo sistemático o doctrinario e ir directamente a su concepción metafísica.

Figari conservará del positivismo, propiamente dicho, el método, la confianza en la razón y la experiencia, y del materialismo adoptará con sus variantes personales la metafísica. Por

tanto, el lector que va en esta obra en busca de algunos conceptos de arte y estética se ve desbordado por ello para encontrar allí un pensador de sistema. Veamos algunas de sus ideas.

En la primera parte de su obra, Capítulo I "GENESIS DEL ARTE" dice: "Todo organismo vive a expensas de lo que llamamos el mundo exterior. No se concibe que un ser cualquiera pueda prescindir de los elementos y concursos de su ambiente, al contrario trata de obtenerlos y aprovecharlos cuanto le es posible de acuerdo a sus necesidades. De ahí surgen innumerables formas de acción, entre las cuales se encuentra la artística". De aquí saldrá su definición categórica del arte: "es un arbitrio de la inteligencia para mejor relacionar el organismo con el mundo exterior, ya sea para satisfacer sus necesidades o sus aspiraciones". El arte es pues un medio de acción fundamental. Todo el arte tiende a servir al organismo. Y la ciencia es la conquista operada por el esfuerzo artístico, en el sentido de conocer.

Caben acá dos anotaciones de importancia: 1) por un lado la ciencia estará subsumida dentro del arte. 2) El arte es fundamentalmente útil.

Puede señalarse en el arte entonces un doble enfoque: el subjetivo, que está dado en la definición y el objetivo que está dado por las obras creadas. Para Figari el de mayor interés de estos conceptos es el primero. De modo que: 1) El arte prosigue y culmina los procesos de la naturaleza. 2) No hay separación entre arte útil y bello sino que medios y fines en él, están compenetrados y por lo tanto todo se da en la obra de arte. 3) Por último la ciencia es arte por su carácter instrumental. No hay diferencia esencial entre arte y ciencia.

El arte es una manifestación primaria anterior al fenómeno estético. Las primeras ideaciones han debido dirigirse en el sentido de adaptar el organismo al mundo exterior en forma rudimentaria, de satisfacción de sus necesidades perentorias antes de idealizar o idear en una dirección estética.

¿Y qué es para Figari la belleza?

Es el grado máximo del fenómeno estético, tanto en el orden emocional como en el racional. Es una forma de "relacionamiento psico-físico o psico-psíquico".

En general los pensadores excluyen del campo de lo bello las formas racionales. Entre ellos Platón, Plotino, Kant.

Para Kant, para citar un filósofo al azar, la estética es un conocimiento intermediario entre el conocimiento racional y el sensible. Es decir, posee la seguridad del conocimiento racional, pero mientras éste es capaz de indicar las formas y los grados por medio de los cuales actúa, el conocimiento estético no da razones, sino que reposa en un conocimiento de gusto.

Frente a esta posición, Figari asegura: "no sólo hay esteticismo y belleza en el orden racional dominador sino que a la vez que se opera una conquista, de inmediato se incorpora a las formas emocionales, mejor dicho, el hombre las asimila para mejorar sus propias manifestaciones emotivas. Lo que más caracteriza al fenómeno estético y a la belleza en su grado máximo es la intangibilidad.

El concepto estético, según Figari, evoluciona como la inteligencia y participa del relativismo que domina todos los actos vitales.

Toda su concepción parte de la materia como hecho fundamental y llega por medio de la evolución a la conciencia. De aquí vuelve sus ideas fundamentales que es la de "individualidad". Anota: "la opinión más corriente hoy día acerca de la individualidad orgánica es la que presenta a ésta como un "agregado" celular". Pero por un milagro podría ser que la simple yuxtaposición de sustancia ya sea o no homogénea, produjera efectos tan variados y complicados, a la vez que armónicos como son los que exhibe la individualidad en toda la escala biológica. Por más que la sustancia orgánica, en sus aspectos más simples fuera ya compleja con modalidades especiales sería preciso reconocer que ese elemento inicial ha producido una obra muy superior a sí mismo.

Desde el punto de vista ontológico, todo nos lleva a pensar que ese embrión insignificante que contiene en sí al hombre, y que se transforma en un tiempo breve, hasta producirlo, no puede ser el resultado de una simple acumulación de sustancias por causas mecánicas, sino más bien de un proceso de ordenamientos progresivos, de cambios, de sucesiones de cambios, sobre "una base" más simple —tan unitaria en un principio como en todo su desarrollo— base que poseía el embrión en su mismo germen.

La vida es siempre individualidad y dice: "la individualidad concreta la vida de igual modo que la forma concreta la sustancia", y ¿cuál es acá su concepción del hombre?: el hombre es "una de las infinitas modalidades de la sustancia y la energía integrales".

Este concepto de individualidad desempeña sí un papel si se quiere similar, como muy bien lo dice Ardao al concepto de mónadas en Leibnitz.

Su monismo resulta ser en última instancia un pluralismo por la cantidad de unidades de sustancia, un pluralismo regido por el principio de individuación.

Pero debe anotarse que esta "monadología figariana" no tiene las notas teológicas de la de Leibnitz porque no aparece aquí la idea de un Dios personal trascendente y creador.

Puede decirse que es una monadología naturalista e inmanentista en la que cada individualidad se forma y transforma incesantemente en el seno de la naturaleza.

Todo lo que está fuera de la individualidad es un no-valor, no es, si no se prefiere decir que es la muerte.

Figari sustenta una concepción dinamista oponiéndose a la versión mecanicista del materialismo.

La fuerza íntima que da razón del dinamismo físico no es otra que la fuerza de la vida.

Resulta entonces, que no sólo no se explica la vida por lo físico-químico sino que a la inversa es lo físico-químico lo que explica la vida.

Esta "individualidad orgánica" que lucha incesantemente en la naturaleza no sólo para sobrevivir sino para mejorar, no realiza una lucha impuesta por razones exteriores al hombre mismo. Aquí una teleología no tiene sentido apriori. "El hombre vive y al vivir se siente compelido instintivamente a procurar su mejoramiento". Este segundo término, esta incitación orgánica que nos hace anhelar más y más incesantemente, esta aspiración insaciable a mejorar es el ideal. El ideal no es entonces establecido o pre-establecido en forma independiente de la experiencia; sino que lo crea el hombre a impulso del anhelo orgánico. En última instancia diremos que el ideal es la aspiración a mejorar, determinado por el ins-

tinto orgánico en su empeño de adaptarse en su ambiente natural.

Lo único que tiene persistencia y se mantiene invariable es la relación del hombre con el ideal, lo demás evoluciona: el hombre, el ideal, así como los procedimientos y recursos de que se vale aquél para conseguir su mejoramiento. Esos "procedimientos y recursos" para conseguir su mejoramiento es lo que constituye precisamente el arte.

Otras de las ideas que mucho me ha impresionado en este pensador es su crítica a la ética cristiana. No creo que interese tanto desde un punto de vista conceptual ni formal en el momento actual, pero sí por la fuerza y la negación categórica de algunos fundamentos del propio cristianismo hace cincuenta años.

Hace afirmaciones como éstas: "los preceptos morales del cristianismo son irrealizables. Amarse los unos a los otros, no disfrutar de lo terreno; humillarse, resignarse, optar por la pobreza, sacrificar los vínculos de la familia por la comunidad y amar por sobre todo esto a Dios, que nos ha impuesto —él, omnipotente— tantos sacrificios y amarlo todavía por su bondad y misericordia: he ahí el mandato cristiano". Y agrega: "fuera de que es imposible amar lo impalpable, lo desconocido, resulta más imposible aún cuando se le presenta bajo un aspecto tan cruel, imponiéndonos restricciones y sufrimientos desde su alto sitio". No hay fe que pueda operar este prodigio. Se podrá temer mas no amarle. Resulta así inexpugnable el reino de Dios para el hombre, según su más íntima estructura. A la vez que Dios nos crea con apetitos y anhelos terrenales, nos impone una renuncia, o una inhibición perenne que violenta y todavía nos da el instinto y la razón para que la realidad nos tienta más con sus halagos. Según el espíritu cristiano, en el esquema de Figari, nada hay más eficaz que implorar a Dios y pensar en la muerte. Si recordamos que en este mismo trabajo ya aparece la idea de la muerte como el no-ser o la no-individualidad, veremos la fuerza de la afirmación.

Comparte en esta idea otra similar de Renán que sostiene "l'idéal c'est l'ant naturel, c'est le cadavre d'un Dieu mort"...

Es tan inadecuada a la evolución natural la norma de conducta aconsejada por el sentimentalismo cristiano, que no han podido en veinte siglos aun ajustarse a la actividad cristiana sus propios fieles. Y termina diciendo "el cristianismo es una aspiración a lo imposible".

Sin pretender hacer un análisis, ni una crítica o menos aún una apología del Figari metafísico, hemos intentado bosquejar algunas de las ideas que se encuentran en la lectura de esta obra.

Muchas otras ideas allí aparecen, como su evolucionismo en cuanto al problema social, su confianza en el conocimiento y en la idea como pilares de la democracia, sus serios estudios sobre la arquitectura, artes decorativas, poesía y otros, que podrían ser estudio de un trabajo ulterior, dado que ello excedería la intención meramente informativa de la nota de hoy. La obra de Figari, comparto plenamente la opinión de Claps, es lo más representativo del pensamiento naturalista de la época.

Es una obra seria, sistemática, que lleva a la culminación un pensamiento de entonces de un modo original. En el consenso del pensamiento universal, Ardao ha hecho estudios paralelos de esta obra con Experiencia y Naturaleza de Dewey, y podría según Claps comparársele con el evolucionismo de Morgan o con algunos aspectos de la filosofía de Alexander.

Sin embargo en Montevideo, en el momento de su aparición Arte, Estética e Ideal cae en el más extraño silencio. En el término de tres años aparecen las cuatro obras más importantes de la época, 1909 - Motivos de Proteo, de Rodó; 1910 - Lógica viva, de Vaz Ferreira; 1912 - La muerte del cisne, de Reyless; y Arte, Estética e Ideal de Figari. Mientras las tres primeras tenían inmediata resonancia y entraban ya a nuestro bagaje intelectual, la obra de Figari cayó en el silencio y así se ignoró hasta mediados de siglo y aún hoy muy poca es su difusión.

Se han dado a publicidad el Prólogo de Arturo Ardao en la obra editada en la Colección de Clásicos Uruguayos, una nota del mismo autor en Marcha de junio de 1961 y otra de Manuel Claps y una reciente nota, también en Marcha del año 1968, de Jesús Caño - Guiral sobre otra de sus obras "Historia Kiria".

La intención de esta nota no es repito, exaltar, ni enjuiciar a este pensador nuestro, sino ubicarlo en nuestro repertorio de tradiciones intelectuales, e invitar a los curiosos que aún no conozcan la obra a hacerlo y que cada uno lo valore y lo enjuicie dentro de sus posibilidades.

Esa y no otra sería la intención de esta breve nota.

Arte, estética e ideal.

Volúmenes 31, 32, 33 de la Biblioteca Artigas.
Colección Clásicos Uruguayos. Montevideo 1960.
Prólogo de Arturo Ardao.

en la universidad del trabajo

normas para la enseñanza técnica

RENATO DE MONTE

Para evidenciar la importancia de algunas normas que deben regir la enseñanza práctica de los oficios, podemos comparar procedimientos del aprendizaje empírico en el taller industrial, con los que utiliza una institución con régimen adecuado a la enseñanza. En aquél, en general, el aprendiz comienza observando al oficial y al cabo de un tiempo, si es más o menos listo, se le va dando intervención en las tareas. Estas por supuesto no guardan ningún orden pedagógico y el oficial puede no tener capacidad, o a veces voluntad, para enseñar; el aprendizaje así hecho es la largo plazo, incompleto y antieconómico.

En cambio en una escuela el conjunto de normas que se aplican garantizan al alumno alcanzar los niveles proclamados en los objetivos y en una forma que podemos, para simplificar, llamar productiva. Analizando un sistema racional de enseñanza encontramos como elemento de partida la necesidad de tener **Objetivos bien nítidos y válidos**, los que definirán a su vez una programación precisa que contemple los aspectos teóricos y prácticos de la formación.

El programa de taller

En él constará lo que el cursante debe hacer durante el período de aprendizaje para adquirir el nivel del oficio marcado en el objetivo.

Una forma racional de establecerlo es basarse en el análisis del oficio, que consiste en ir haciendo una descomposición de las tareas más representativas en cada ocupación, hasta obtener todas las operaciones necesarias en los procesos correctos de ejecución. Como hay operaciones que se repiten en muchas tareas, se hace una lista donde se anotan una sola vez para después recomponerla dándoles un orden, en el cual deberán enseñarse de acuerdo a ciertos principios pedagógicos.

Correspondiéndose con esa lista se establecen las tareas o ejercicios escolares, a través de

cuya ejecución se hace el aprendizaje. Esas tareas pueden coincidir en ciertos casos con las profesionales. Si a este programa le damos la expresión gráfica a que suele llamarse **Cuadro Analítico**, permite relevar rápidamente: qué hay que enseñar, en qué orden y cuánto por vez.

En forma análoga se pueden elaborar los programas para las materias teóricas relacionadas con las tareas del taller, haciendo intervenir otras variables del sistema.

El material didáctico.

Cuando los conocimientos a impartirse y la urgencia crecen, es necesario utilizar todos los recursos disponibles que puedan facilitar la enseñanza. No haremos aquí una reseña del material didáctico que es posible utilizar; sólo nos interesa destacar el material escrito que se conoce con el nombre genérico de **Hojas de Instrucción**, ampliamente utilizado en la actualidad por la enseñanza técnica y profesional. Dado que suelen presentarse como un conjunto de hojas denominado unidad de instrucción, conviene hacer una referencia al objetivo y contenido de algunas de ellas, las más comunes.

Hoja de Tarea.

Indica en forma precisa la tarea que debe realizarse, con ilustraciones que pueden variar desde un dibujo con rigor técnico a un simple esquema convencional, según las necesidades.

Luego agrega la secuencia de las operaciones en el orden que deben realizarse, es decir, el proceso de ejecución —que, según el sistema, en alguna etapa del curso la puede establecer el alumno—, y otros tipos de información que varían con la especialidad y el método de aplicación.

Hoja de Operación.

Para cada una de las operaciones a enseñar existe una de estas hojas que se entrega junto con la de la tarea que se va a realizar por primera vez. Su finalidad es mostrar la forma correcta de realizar la operación y para ello indica los pasos que deben hacerse. Esos pasos son los actos elementales que no es necesario enseñar aisladamente u operaciones ya aprendidas. La operación es entonces el **mínimo enseñable** aisladamente y aunque referida a una tarea, se realiza en muchas otras.

Hojas de Información Tecnológica.

Para toda operación es necesario un conocimiento tecnológico que se divulga con estas hojas. Algunas de esas informaciones son indispensables en el momento de la ejecución. Pueden ser la descripción de un equipo, máquina o instrumento, indicaciones de manejo, fórmulas para un cálculo o tablas; otras en cambio no están referidas a una necesidad operacional y dan informaciones muy generales como ser explicar el hecho científico al que se le ha dado aplicación.

Los conjuntos de todas las hojas de un curso constituyen un texto, al cual habitualmente se le llama "**Manual**", en forma poco precisa. En él, el cursante tiene una fuente permanente de consulta después de terminado el curso.

El Método.

Para alcanzar los objetivos en forma satisfactoria, más importante que el programa bien elaborado o el mejor material didáctico, es sin duda el docente bien capacitado ya sea en lo profesional (oficio que enseña), como en los fundamentos de la didáctica que le permitan elegir un método adecuado a cada situación.

Afortunadamente, en la actualidad, a diferencia de hace algunos años, el docente de la enseñanza técnica tiene la posibilidad de conocer varios métodos que por su vasta aplicación internacional y por los resultados con ellos obtenidos, puede considerárseles confiables. Basados en principios pedagógicos que son axiomas para la enseñanza, en generalizaciones de la psicología práctica y de la sociología, varios de ellos se constituyen en importantes elementos para una enseñanza técnica moderna. No obstante que algunos fueron concebidos para el empleo de las hojas de instrucción y son rígidos, con una adaptación inteligente se les puede dar la flexibilidad necesaria para aplicarse en situaciones distintas a las ideales. Para dar una idea concreta a través del ejemplo, describiremos someramente **uno de esos métodos** que, como es obvio, procura una ordenación de las actividades a fin de conducir a los objetivos establecidos con economía de esfuerzos y recursos. Tiene algunas características importantes como:

- la de permitir una enseñanza a la vez que colectiva, individual;

- no detener el progreso de los más adelantados;
- procurar una intervención intelectual activa de todos los alumnos.

Podemos distinguir nítidamente cuatro fases fundamentales:

1ª fase — Estudio del trabajo.

2ª fase — Demostración de las operaciones nuevas.

3ª fase — Ejecución de las tareas por el alumno.

4ª fase — Evaluación del trabajo realizado.

Estudio del trabajo.

Esta fase se desarrolla en un salón adecuado, donde el docente forma sub-grupos de a cinco cursantes como máximo y les entrega el conjunto de hojas que corresponde a la tarea que han de estudiar.

Dado que en el taller se irá produciendo un gradado en la terminación de los trabajos los sub-grupos se forman con aquellos que han de realizar la misma tarea. El estudio de las hojas se inicia con una lectura silenciosa y meditada del material entregado por parte de los cursantes en el cual notarán de alguna forma lo que les resulte destacable y las dudas que en cualquier orden se les vaya presentando.

A continuación, el grupo trabajando en equipo, guiado y aconsejado por el profesor si fuese necesario, pasa a resolver las dificultades encontradas y se aboca a la preparación del **plan de trabajo**. Esto se hace con la participación activa de todos los integrantes y significa un interesante factor de socialización y disciplina para integrar al alumno a la vida en colectividad y al trabajo en equipo, acostumbrándolo a exponer sus ideas, a defender sus puntos de vista, y a aceptar argumentos opuestos cuando son válidos. Cada uno de los integrantes del grupo llevará al taller su plan para realizar la tarea en su momento hasta la operación nueva, que todavía no sabe hacer.

Demostración de la operación nueva.

Debemos decir de una vez para siempre que nunca, ni el mejor material didáctico, logra sustituir al docente; por lo tanto, si lo que tiene que aprender el cursante son destrezas operativas, parece inevitable que vea realizarlas con toda corrección en la secuencia que ya conoce de la hoja de operaciones. Ello ocurre cuando el docente realiza la **demostración** después de la cual tendrá que poder decir "hagan como yo hice".

La demostración debe ser una exhibición "perfecta"; debe planearse cuidadosamente, tanto en su contenido intelectual como respecto al lugar donde se va a desarrollar, que en lo posible debe ser igual al que utilizarán los alumnos.

Estos deben poder "seguirla" sin perder un solo detalle, para lo cual deben estar muy bien ubicados. Al iniciarla, el docente pondrá bien en claro en qué consiste la operación y mostrará cómo se realiza, sin falsas maniobras, primero a ritmo normal con un encadenamiento de los pasos tal como se efectúa "profesionalmente". Después la repite lentamente en forma fraccionada, explicando cada paso y destacando aquellos importantes y peligrosos. Por último, la hace realizar por alumnos total o parcialmente, interrogando, haciendo evaluar por otros las respuestas, comprobando si aprendieron unos y otros.

Como se está en el taller donde los otros grupos realizan sus tareas, hay ruidos y otros inconvenientes que distraen la atención por lo cual no es aconsejable que la demostración pase de 40 minutos. Si la operación es difícil o muy compleja conviene enseñarla con más de una demostración, separadas entre sí por períodos de trabajo de los alumnos.

Ejecución por los alumnos

La demostración precede una etapa de la tarea que el alumno no sabe realizar, una vez aprendida es conveniente que pase de inmediato a aplicarla antes de olvidar detalles; de lo cual estará deseoso pues en esa forma puede continuar el proceso indicado en el plan de trabajo y culminar la ejecución de la tarea.

Al pasar los alumnos a sus puestos de trabajo, el docente debe intensificar su atención para evitar falsas maniobras y hacer más efectiva la conducción y la evaluación.

Si el número de errores que se cometen es grande debe reflexionarse si son imputables a una demostración ineficaz, averiguar el motivo y repetirla.

Evaluación

Existe una evaluación de parte del alumno que podemos llamar técnica, se realiza durante la ejecución de la tarea en cada uno de sus pasos. El conjunto de todas ellas es en cierto modo la metrología de la especialidad enseñada en cada hoja de operación, de manera que cada error debe considerarse no sólo como tal, sino como la causa de una manera equivocada de operar que conviene corregir en el momento, ya que de poco valdría rechazar el resultado final de una tarea, sin explicar al alumno cómo evitar el fracaso.

Pero hay otra evaluación que interesa más al docente, en la que están implícitas las anteriores y es la del aprendizaje en cada etapa de la enseñanza: con los cuestionarios de las hojas durante el estudio dirigido, con las preguntas al cursante y su participación durante la demostración y fundamentalmente durante la ejecución, que es cuando el cursante muestra "cómo hace con lo que sabe". De cada alumno, el docente debe saber su propio ritmo, sus cualidades de espíritu y sus dificultades naturales, en fin su conducta general durante el aprendizaje y de todo ello llevará debida cuenta para comprenderla. Buscará hacerle conocer sus progresos relativos, a él mismo y al grupo, a fin de hacerle sentir la satisfacción del éxito o la necesidad de buscar los remedios a un desmejoramiento.

Debemos aclarar que nos hemos circunscripto a considerar lo que corresponde a la enseñanza del trabajo en el taller, pero por supuesto somos partidarios de que especialmente cuando se trate de jóvenes debe cuidarse además la formación del hombre que se debe integrar a la sociedad, consciente de sus derechos y obligaciones, capaz de expresarse correctamente y aun si es posible de gustar los placeres de la cultura.



aulas talleres laboratorios

ISRAEL KASRELEVITZ

Presente y perspectiva en la enseñanza de Carpintería

Si analizamos fríamente los planes y programas de los cursos de Carpintería de la Universidad del Trabajo, vemos que la jornada de taller ocupa 18 horas semanales divididas en 6 jornadas de 3 horas.

Pero ¿qué sucede en un taller de Carpintería en la mayoría de las escuelas industriales del país? De estas tres horas, los primeros 30 minutos se gastan en traer del entrepiso u otro lugar del taller los muebles o puertas o cualquier otro elemento de trabajo que, si exceptuamos la primera etapa del programa de primer año, son generalmente de volumen y peso considerables, insumiendo tiempo traerlos al sitio de trabajo. A ello se agrega el movimiento de herramientas consiguiente.

Al final de la clase, otros 30 minutos transcurren en la tarea de devolver a su sitio los trabajos en elaboración, con el agregado de la limpieza del taller y las herramientas.

Se ha perdido una hora de trabajo, de enseñanza, de aprendizaje real. Pero a ello se suma que por lo general los grupos poseen más alumnos de lo que establece la exigencia pedagógica y muy en concreto y significativamente, hay más alumnos que bancos, y máquinas y herramientas no alcanzan para todos. A la hora perdida hay que agregar media hora promedio que se pierde en la espera de una herramienta o una máquina o un sitio en un banco.

El rendimiento real de una clase de taller queda por lo tanto reducido a 1 h. 30 aproximadamente, lo que en 180 días de trabajo como marca la reglamentación (cuando no surgen otros factores), durante tres años de estudios, hace 100 jornadas de 8 horas cada una. Es decir: 4 meses de aprendizaje!

Es indudable que el tiempo que se le dedica a la enseñanza de este oficio no es el más ajustado, teniendo en cuenta que al alumno se le trasmite apenas lo esencial de cada especialidad en que se divide la Carpintería (saben un

poco de todo y de poco que saben, no saben nada; son aprendices de todo y oficiales de nada), con el agravante de que luego de estos tres años no existe en el país ningún curso que permita la especialización, principalmente en mueblería (en obra blanca existe sólo el Instituto de la Construcción, si tenemos en cuenta que el INET, Instituto Normal de la Enseñanza Técnica, sólo prepara maestros).

Otro problema no menos importante es el de la seguridad. Muchas escuelas del país no cuentan con todas las máquinas indispensables y algunas escuelas carecen de la mayoría de ellas. ¿Qué preparación reciben estos alumnos y cómo egresan, sin tener conocimiento sobre el manejo de las máquinas ni sobre las consecuencias que trae aparejadas el mal uso de las mismas, desde el peligro que representa en una industria el manejo de una máquina por un inexperto que arriesga su integridad física y la de sus compañeros, hasta la conservación del propio instrumental?

Es decir, que estamos graduando idóneos en una especialidad, sin contar con equipos adecuados para la época, ni siquiera con máquinas semejantes a las que posee la industria del país: No hablemos de las máquinas existentes en otros países, cuyo adelanto hace que ciertas herramientas y máquinas que todavía usamos aquí, sean en esos lugares apenas piezas y reliquias de museo. En Suiza, por ejemplo, las fábricas hacen cambiar sus máquinas cada tres años por lo menos para estar al ritmo de la época y de la producción, y no estancarse con máquinas "viejas".

Desarrollamos un curso de tal calidad, que el alumno, decíamos, no se prepara convenientemente no sólo en la parte manual sino en lo que respecta a la seguridad, a la experiencia en el manejo de las máquinas, y esto hace peligrar la integridad física del joven en su pasaje a la industria.

Tales necesidades son necesidades concretas y urgen una solución. De lo contrario, no se dictarán las clases con normalidad:

Enseñamos en talleres superpoblados, en espacios pequeños donde máquinas y bancos están muy juntos, sin respetar las exigencias mínimas de espacio que marcan las Normas de Seguridad Industrial; enseñamos por un lado cómo deben estar instaladas las fábricas: sus máquinas, su luz, su ventilación, sus pisos, etc. y como ejemplo, les damos clases de taller en un lugar que no guarda ni el mínimo indispensable de seguridad en la mayoría de las escuelas del país.

Así egresan los muchachos como idóneos en Carpintería sabiendo a conciencia que no tienen los conocimientos que exige el programa (con sus virtudes y defectos) y así nos damos cuenta de cómo engañamos y mentimos a esta generación que nos ve como ejemplo.

Esta situación es creada por varios factores: Presupuestos para la enseñanza, deficitarios; pago de los rubros de gastos, atrasados; edificios inadecuados, ya que no se construyen escuelas industriales al ritmo creciente del alumnado; equipamiento inadecuado (ni se equipan ni se reequipan las escuelas con máquinas modernas porque no se pagan los rubros de gastos además de ser insuficientes...). Pero es evidente también que un factor esencial a resolver es el estudio meditado de los planes y programas. Debemos saber qué queremos, a dónde llegamos y por qué camino transitamos. Realizar las cosas sobre la realidad y planificar en dos aspectos: el inmediato y el mediano. Crear el 2º ciclo y el 3er. ciclo de Carpintería para obra blanca y para ebanistería. Necesidad impostergable, donde el curso sea una especialización tanto para el alumno del presente plan, como para el artesano y el obrero que trabaja en la industria y busca mejorar adquiriendo nuevos conocimientos (los cursos nocturnos actuales no cumplen esa función).

Este 2º y este 3er. ciclo que pueden completar una duración total de 7 años se dividiría en un 1er. ciclo de dos años, un 2º de tres y un 3º de dos, abriéndose en este último el pasaje a Facultad de Arquitectura (existen cursos similares en Chile y en nuestro EIME con pasaje a Facultad de Ingeniería), para cursos de diseñadores, etc. El 1er. ciclo sería preparatorio; el 2º, una especialización; y el 3º producción y

enseñanza, todo sobre la base formativa del joven.

Existen en la actualidad posibilidades de estudiar este problema y concretar soluciones. Se puede contar con los asesoramientos pertinentes: patronos-obreros-especialistas de UTU, etc., experiencias de otros países...

Estas reflexiones con respecto a la necesidad de un curso para ebanistas y obra blanca, además de lo expuesto anteriormente tienen su explicación en que la artesanía del mueble en este país no es enriquecida con el aporte del inmigrante europeo. Muchos de ellos han regresado a sus lugares de origen; otros han desaparecido físicamente quedando aquí muy pocos artesanos del mueble los que, por efecto de la crisis en la industria en su mayoría no trabajan en su especialidad y por consecuencia son pocas las casas que mantienen la calidad del mueble, principalmente en los estilos clásicos. Los que aprendieron el oficio al lado de maestros europeos, por lo demás, también en su mayoría se fueron del país en el éxodo de técnicos.

Una misión importante de lo que podría ser el Instituto del Mueble es la de propiciar la ley, y la vigilancia de su cumplimiento, que obligue a la construcción del mueble con un mínimo de garantías en cuanto a su construcción. Se entiende que se pueden aumentar los rendimientos en cuanto a la producción; pero que sea sobre una planificación, no a costa de la calidad del mueble. Esto daña el prestigio de una industria. Se engaña al pueblo menos pudiente y se gasta la materia prima importada, como la madera, en mayor proporción, ya que la duración del mueble es menor que el promedio normal.

La creación del laboratorio de ensayos de madera, el procesamiento de su secado, el estudio de sus propiedades, usos y aplicaciones, etc., es una base importante en este siglo de la técnica. Su labor sería a no dudarlo fundamental, en la iniciación de una nueva época para la industria de la madera.

Un último aspecto a encarar sería el de la biblioteca tecnológica.

institutos normales

pruebas de admisión

MABEL MIGUES DE ALVES

El resultado de la aplicación de las pruebas objetivas durante tres períodos consecutivos (un año), ha disminuido verticalmente el ingreso de estudiantes a magisterio, pasándose de un exceso a una disminución exagerada.

La evidencia de este problema, sus múltiples consecuencias para la vida del país y en especial para el futuro de la enseñanza primaria, nos ha preocupado hondamente. Fruto de esta preocupación, es este trabajo cuyo valor no es el que podría tener si fuera el resultado de un estudio efectuado sobre una muestra representativa; sin embargo, puede servir para iniciar una investigación a nivel nacional sobre la eficacia de nuestro sistema de selección de aspirantes a ingresar a la carrera magisterial.

Es de toda justicia señalar la inquietud de la Inspección Nacional de E. Normal, demostrada por todos sus técnicos en este y otros problemas que a todos nos concierne.

¿Cuál ha sido la fundamentación teórica de las pruebas objetivas vigentes desde 1968? Nosotros no la conocemos, seguramente debe existir. Sabemos van dirigidas fundamentalmente al intelecto, y pueden ser aplicadas a jóvenes aspirantes a cualquier carrera donde deba primar el razonamiento lógico y matemático. Nos formulamos dos preguntas más: 1) Son ellas las apropiadas para la carrera magisterial?; 2) Es tán destinadas a medir o a intuir la presencia en el aspirante de las condiciones esenciales de un maestro? Creemos que no. Nos basamos para esto creer, en autores de fama reconocida, como por ejemplo, Mira y López, cuando afirma que las condiciones básicas del maestro son: personalidad ajustada, sin perturbaciones, estabilidad emocional, etc., recalcando que éstas priman sobre las meramente intelectuales; Kerschesteiner: recalca los mismos aspectos: sociabilidad, personalidad, comunicación con la infancia; Thorpe: "la inteligencia social se relaciona con la diplomacia en las relaciones humanas, habilidad para influir sobre los demás. Esta es la clase de aptitud necesaria para los fun-

cionarios públicos, maestros, etc.,"; Agrega Freeman en su obra PRUEBAS MENTALES: "La llamada inteligencia social es la conjunción de la verdadera inteligencia con razgos atrayentes de la personalidad"; y Ricardo Mandolini, que hace las citas anteriores, acota: "La única manera de captar la inteligencia social es, la observación del sujeto", y, recalca, "no es medible". Cousinet también afirma que la única manera de descubrir entre los aspirantes a magisterio, los más aptos, es la de verlos actuar en el medio en que van a desarrollar su profesión, el contacto con los niños. En base a las opiniones anteriores, y a la experiencia personal que casi todos tenemos en el sentido de que brillantes estudiantes desde el punto de vista intelectual, defraudan más tarde en la práctica docente, y vice-versa, el estudiante de rendimiento mediano, pero con condiciones óptimas para la comunicación con los niños, podemos adelantar ya la primera conclusión:

"LAS PRUEBAS OBJETIVAS QUE INTE-
GRAN EL ACTUAL SISTEMA DE ADMISION,

NO VAN DIRIGIDAS A CAPTAR LAS CONDICIONES ESENCIALES QUE DEBE POSEER UN MAESTRO".

Sabemos que estas pruebas van dirigidas a medir el razonamiento lógico y matemático, aptitudes generales importantes que las justifican cuando sirven como "indicadores" de un nivel mental aceptable, pronosticando así, en el futuro estudiante de magisterio condiciones positivas que le asegurarán el éxito como estudiante y luego como profesional.

Siempre que elaboramos una prueba con el fin de medir algo, al aplicarla, debemos tener la plena seguridad de que mide lo que pretendemos, esto es lo que todos conocemos con el término VALIDEZ. Este concepto involucra distintas clases, por ejemplo, la llamada validez de contenido, la predictiva, y la de elaboración.

En el caso particular de las pruebas objetivas, nos interesa fundamentalmente estudiar si tienen o no VALIDEZ PREDICTIVA, es decir, aquella que nos adelante, nos asegure, por sus resultados la presencia o ausencia de las condiciones que pretende medir, es este caso, el razonamiento lógico y matemático. Dice Best en su libro "COMO INVESTIGAR EN EDUCACION": "Los tests tipificados —en este caso las pruebas que nos ocupan— se convalidan por la correlación de las puntuaciones del test con algunos criterios externos. Estas normas pueden ser buenos rendimientos escolares, conducta o el juicio experto de autoridades reconocidas. Si el coeficiente de correlación entre los criterios externos válidos, es elevado, se dice que el test tiene un elevado coeficiente de VALIDEZ". Sobre este mismo punto dice la autora ANA ANASTASI de la Universidad de Fordham: "El procedimiento de validación en estos casos es el siguiente: Se aplica el test a una muestra representativa de la población que se considera, pero las puntuaciones no se utilizan para tomar decisiones sobre la muestra. El estudio continuado de la muestra original, una vez se dispone de los datos del criterio, nos indicará la concordancia entre las predicciones efectuadas, partiendo de las puntuaciones del test y los resultados observados".

Los criterios más usuales en el caso de pruebas de selección de aspirantes a ingresar en la Enseñanza Superior, son los que habitualmente se involucran con el nombre de RENDIMIENTO ACADEMICO GENERAL, o sea, el resultado del promedio obtenido en las distintas materias por los alumnos a quienes les fueron aplicadas.

En el caso particular de las pruebas objetivas podemos medir solamente la correlación existente entre el puntaje obtenido en las pruebas y la actuación en el instituto, con los jóvenes que ingresaron en diciembre de 1967 y febrero de 1968. Con los que ingresaron este año podemos buscar la correlación con sus estudios anteriores, es decir, su actuación liceal, actuará como criterio externo a la prueba, para medir la validez de ésta, en detectar alumnos me-

jor capacitados para el razonamiento lógico y matemático.

En el primer caso, (alumnos ingresados en diciembre del 67), nosotros hemos hecho un estudio particular de algunos casos, los más significativos del grupo de doce que ingresó en el período antes mencionado, ya que por aparecer muchas puntuaciones similares, no podemos aplicar la fórmula común para averiguar el coeficiente de correlación.

Tenemos los alumnos que obtuvieron en orden decreciente los puntajes superiores:

—alumno A — 28 puntos (máximo 30) en la prueba; actuación liceal irregular; cursó el liceo en 5 años; en el Instituto se destacó por su corrección pero notorias dificultades de expresión. A fin de año perdió 4 materias: pedagogía, lógica, psicología e I. Español. (Test Bell: no satisfactorio).

(Test Raven: Actualmente dejó de estudiar).

—alumno B — buen rendimiento escolar, correlación positiva.

—alumno C — perdió matemáticas.

—alumno D — puntaje 25 - Promedio de reg. en las materias que rindió, perdió lógica y matemáticas, notoria falta de dedicación al estudio.

—alumno E — 26 puntos, perdió un año liceal y fue aplazado 4 veces en matemáticas; juicio de la 3ra. reunión del Liceo: "muy bajo", "mediano", "escaso"; perdió lógica, y pedagogía; (Test Bell: no satisfactorio)

—alumno F — antecedentes liceales: juicio de la 3ra. reunión del 5to. año liceal: "pese a sus notorias dificultades cumplió con el mínimo"; algunos juicios de la 1ra. reunión del Instituto: "debe participar más, poco activa, bajo rendimiento, etc. Pierde lógica y matemáticas a fin de año.

EXCLUIDOS: tres alumnos de buena escolaridad liceal que aprobaron las pruebas C, D y E (1)

PERIODO FEBRERO DE 1968

Ingresan tres estudiantes de buena escolaridad, dos de actuación liceal sumamente irregular; estos últimos, de actuación en el Instituto, mediocre.

En cambio quedan excluidos:

—alumno A —: Promedio Lic. BMB; suficiente en las Pruebas C, D y E.

—alumno B —: Promedio Lic. B; suficiente en las Pruebas C, D y E. No entra por diferencia de 4 puntos.

—alumno C—: Prom. Lic. BMB; suf. en C, D y E, no entra por dif. de 3 puntos.

PERIODO DE DICIEMBRE DE 1968

Hacemos un balance de este período: alumnos inscriptos, 62. Alumnos admitidos, 5. Admitidos:

- 1 con buena escolaridad liceal
- 2 con buena escolaridad liceal, pero abandonaron sus estudios hace 7 años.
- 2 de escolaridad liceal, irregular.

De estos dos últimos, uno ha realizado el liceo en 8 años, incursionando en ambos planes, 2 años eliminado; otro año, ya en el Plan Piloto, debe repetir el curso. El otro alumno, cursó los 4 años lic., en 5: un año aplazado, otro a examen total, y en los otros aplazado en tres materias.

ALUMNOS QUE QUEDAN EXCLUIDOS POR LAS PRUEBAS A y B EN ESTE PERIODO

- 10 son alumnos con excelente escolaridad liceal, que aprobaron totalmente las Pruebas C, D y E - se destacan, por ejemplo:
- alumno A — Prom. de 4 años lic. MBB; suf. en las Ps. C, D y E. No entra por un punto.
- alumno B — Prom. de 4 años lic. B; suf. en las Ps. C, D y E, se destaca por la captación de las ideas en la pág. científica y la riqueza de vocabulario.
- alumno C — Prom. Lic. BMB; suf. C, D y E.
- alumno D — Prom. Lic. B.; suf. C, D y E; queda excluido por un punto.
- alumno E — Prom. Lic. BMB; suf. C, D y E; muy suficiente en las pruebas C, D y E, no entra por 3 puntos.
- alumno F — Prom. Liceal de B.
- alumno G — Este caso, por lo insólito, merece consideración especial.

Esta alumna creyendo estar admitida, cursó durante el año 1967, el Preparatorio. Habiéndose perdido luego su documentación, rinde la prueba en este período. Durante el año de permanencia en el Instituto, se destacó por su dedicación al estudio, obteniendo a fin de año, p. ej., en Pedagogía, MBS; Psicología BMB; aprobando todo el año en diciembre. Resulta excluido por la prueba A y B, faltándole, además, una materia solamente para terminar Preparatorios de Abogacía.

Para dar fin a esta engorrosa enumeración de datos, pero inevitable, daré los promedios en cuatro materias importantes, separados en 4 grupos el alumnado.

Ingresados por prueba de admisión:

PLAN 1941:

Pedagogía BR
Lógica R
Matemáticas BR
Expres. BR

PLAN 1963:

Pedagogía RB

Lógica R

Matemática RB

Ingresados por Pase Directo:

PLAN 1941:

Pedagogía BMM
Lógica BR
Matemática BMB
Expres. BMB

PLAN 1963:

Pedagogía B
Lógica BR
Matemática B
Expres. B

PRIMERAS CONCLUSIONES

1) Las pruebas objetivas aplicadas en los distintos períodos no han tenido éxito en seleccionar los mejores estudiantes (lo prueba el estudio sobre los alumnos excluidos en cada período).

2) No evitan la entrada de alumnos mediocres y de bajo rendimiento tanto en el liceo como en el Instituto. Ascende su porcentaje entre los admitidos a casi el 50% (período de febrero 1968 y diciembre del mismo año).

3) La media obtenida en las materias básicas y otras importantes del año de preparatorios, evidencian el más bajo rendimiento, está en el grupo que entra por **prueba de ADMISION**, llegando en el caso de Lóg. y Mat., a ser de Reg., nota inferior a la de aprobación para los exámenes. En Matem. llega apenas a BR. Estas notas son muy inferiores en su conjunto a la de los estudiantes que ingresan por pase directo. Parece estamos en condiciones de decir:

LAS PRUEBAS OBJETIVAS, QUE PRETENDEN SELECCIONAR POR LA CAPACIDAD PARA EL RAZONAMIENTO LOGICO Y MATEMATICO, NO CUMPLEN SU COMETIDO.

En cambio, se desprende de los promedios anteriores, que la escolaridad liceal, caso pase directo Plan 1963 y 1941, está en estrecha relación y rendimiento en el Instituto. (No olvidar se exige para ingresar por pase directo a los alumnos del Plan 1941, MBueno de promedio en los 4 años, y a los del Plan 1963, Prom. de Bueno).

Para confirmar nuestras afirmaciones precedentes, aplicamos en la última parte de esta investigación a un alto porcentaje de los alumnos que ingresaron este año por Pase DIRECTO, las pruebas objetivas de febrero de 1968. Sus notas que oscilan entre el S. y el B. como prom. de los cuatro años, dio el siguiente resultado de acuerdo a los puntajes mínimos establecido para la admisión en aquella oportunidad, 39 por ciento admitidos, y 61% no admitidos. Sacamos luego de ese grupo, un sub-grupo más homogéneo, todos alumnos del Plan Piloto, habiendo solamente dos con calificación de Bueno, el resto, superiores hasta llegar al S. Con este grupo, buscamos el coeficiente de correlación entre sus notas, y los puntajes obtenidos en las pruebas objetivas, arrojando un valor dicho coeficiente de 0,15 lo cual, interpretado técnicamente, se

traduce por correlación entre puntajes y notas, **despreciable**.

Sacamos algunas conclusiones generales y últimas sobre este estudio, las que podrán ser confirmadas o negadas por otros trabajos posteriores:

- 1) la P. Objetivas no tienen **VALIDEZ PREDICTIVA** sobre lo que pretenden medir: esto fue comprobado por el estudio del caso de los estudiantes que obtuvieron buenos puntajes en ellas, y su actuación posterior en el Instituto fue de escaso rendimiento;
- 2) Reiteramos: por el estudio de los antecedentes liceales de los alumnos ingresados y de los que quedaron excluidos, demuestra que no entran los mejores;
- 3) Por el estudio del resultado obtenido en la aplicación de las pruebas objetivas a los alumnos ingresados por el **PASE DIRECTO**: correlación nula entre las notas Promedio 5 años liceales, y los puntajes obtenidos; alto porcentaje quedaría excluido por no llegar al puntaje mínimo. En cambio, puede apreciarse por la media de cada grupo en las materias fundamentales y básicas que existe una correlación positiva entre la actuación liceal y la actuación en el Instituto, obteniendo los más altos promedios los alumnos que ingresaron por **PASE DIRECTO**, en primer lugar los del P. 1941, y luego los del P. 1963.

En mi opinión, debería estudiarse exhaustivamente la validez **PREDICTIVA** de cualquier prueba que se pretenda aplicar para la selección de los estudiantes magisteriales, teniendo en cuenta las siguientes condiciones:

- 1) Deben ser elaboradas como parte indisoluble e importante del Plan de Estudios magisteriales, en estrecha vinculación con las reformas que éste requiere. Su modificación en forma independiente crea un hiatus como el que ahora padecemos;
- 2) Deben ir dirigidas a apreciar las condiciones básicas necesarias para el futuro maestro;
- 3) Deben ser aplicadas en el correr del año, y complementadas con las observaciones de los profesores, quienes reunidos en Consejo, dirán en última instancia su opinión sobre la permanencia o no de los jóvenes en la carrera magisterial, lo que no sería de ninguna manera innovar en nuestro país, sino volver a lo que ya se hizo en 1913, como sistema de admisión para los Institutos Normales del Interior.

Este juicio de los profesores servirá como **criterio externo principal**, para comprobar la validez de las distintas pruebas aplicadas. Por último, la experiencia debería comenzarse por una muestra representativa.

Estos procedimientos de selección, en base a la observación prolongada del sujeto en el medio apropiado, y mediante pruebas que van dirigidas a todos los aspectos de su personalidad, se practican en muchos países de Europa considerados como de avanzadas en Educación, y se incluyen actualmente en casi todas las reformas que en América se vienen implantando día a día.

Terminamos citando a la psicóloga **ANASTASI**: "...quedaría bien clara la necesidad de basar toda la validación sobre los datos (criterios externos) y no sobre una especulación de gabinete. El análisis de un test o prueba llevado a cabo mediante las correlaciones entre elementos y test, análisis factorial de los elementos, etc., nunca representará un sustitutivo adecuado a la validación externa", en este caso, acotamos nosotros, rendimiento escolar.

Pruebas que se aplican desde 1955.

- (1) Prueba C — Síntesis de una Clase dictada por un profesor.

Prueba D — Interpretación de una página literaria.

Prueba E — Interpretación oral de una página científica.

Se corrigen en los departamentos. Todas, menos la E, se elaboran en Montevideo.

Pruebas Objetivas (desde 1967).

Pr. A — Razonamiento Mat.

Pr. B — Razonamiento Lógico.

Se corrigen en Montevideo.

Con posterioridad al mencionado Congreso, recibimos los resultados de las pruebas de admisión correspondientes al período febrero del 69, los que se discriminan así:

Total presentados: 46 alumnos.

Admitidos: 13% que se discrimina así:
(pasaron las **5 pruebas**)

9%, alumnos c/buenos antecedentes liceales;
4%, alumnos c/malos antecedentes liceales;
Excluidos por las pruebas A y B (objetivas):
24%.

Creo que estos nuevos datos, confirman sin lugar a dudas las conclusiones anteriores.

TEMA: Educación popular en 1970.

PREMIO: 50.000 pesos en efectivo y edición de la obra.

fundación
editorial

- 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.

congreso de psicología

MARIA A. CARBONELL DE GROMPONE

Del 30 de marzo al 4 de abril del corriente año se efectuó en el Parque Hotel, el XII Congreso Interamericano de Psicología, de la Sociedad Interamericana de Psicología y organizado localmente por la Sociedad de Psicología del Uruguay, por el hecho de ser el nuestro, el país sede.

La Sociedad Interamericana de Psicología, que agrupa a los psicólogos de las tres Américas tiene su sede en la ciudad de Austin, Texas. El Presidente actual es el Dr. Rogelio Díaz Guerrero, de México y el presidente electo, el Dr. Robert B. Malmo, de Canadá. La Sociedad Interamericana que organiza Congresos bianuales, escoge como sede, alternativamente, un país del hemisferio norte y otro del sur. El próximo Congreso se llevará a cabo en Panamá.

El XII Congreso constó de 51 sesiones de trabajo, constituidas por las lecturas de trabajos, Simposios, Mesas Redondas. Conferencias y sesiones de grupos de trabajos. El tema central fue la Formación del Psicólogo, problema no resuelto aún en la mayoría de los países sudamericanos, pero los trabajos presentados puede decirse que abarcaron todas las áreas de la psicología. La Formación en Psicología ocupó tres sesiones de lecturas de trabajos, la Psicología Educativa dos sesiones, la Psicología Social tres sesiones, la Psicometría dos y una cada uno de los siguientes temas: Psicología de la Personalidad, Psicología de la Sexuali-

dad, Psicoterapia y Psicopatología, Orientación Educativa y Vocacional, Psicopatología y Psicofisiología, Percepción. Los Simposios y Mesas Redondas realizados lo fueron sobre los temas: Las influencias de la familia y el hogar sobre el desarrollo cognitivo, perceptual y de la personalidad; Aspectos educacionales de la psicología industrial, Implicaciones de la Psicología en investigación y educación, Relaciones entre el enfoque tradicional versus el progresivo en la educación y el entrenamiento en Psicología, Nuevos aspectos en los servicios psicológicos escolares, Factores que afectan el rendimiento académico en Puerto Rico, Entrenamiento en manipulación de los medios psicológicos, Características y aspiraciones de la actual juventud uruguaya, El análisis transaccional en la formación y terapia psicológicas, Estudio transcultural de valores ocupacionales y aspiraciones, Sexología y Psicología, El entrenamiento en psicología; enfoque interdisciplinario, el status de las técnicas proyectivas en América Latina, enfoque psicosocial de la rebeldía juvenil contemporánea, programas de psicología a nivel universitario en las Américas, Nueve Años del desarrollo de la personalidad del escolar mexicano, y otros.

Las principales conferencias dictadas fueron la Conferencia Presidencial a cargo del presidente actual Dr. Rogelio Díaz Guerrero que versó sobre el tema La enseñanza de la investigación psicológica en latinoamérica: un paradigma, en la que abogó con suma elocuencia por la constitución de una psicología netamente americana, libre de todo colonialismo, y la de Neal E. Miller Del cerebro a la conducta, ilustrada con abundante material visual, derivado de las experiencias con animales del expositor.

Como es natural, tal cúmulo de actividades como las aquí reseñadas tuvieron que ser desarrolladas en sesiones simultáneas, en este caso en cuatro sesiones simultáneas, lo que hizo

imposible para nadie, asistir a todos los actos. Esta situación, por otra parte, siempre se produce en los Congresos de asociaciones que cuentan con miembros que sobrepasen al millar y que sean muy activos en su producción.

Puede calcularse, porque los cálculos todavía no están hechos, que los concurrentes al Congreso sobrepasaron al medio millar, pese a que la fecha en que se realizó, para los uruguayos, (Semana de Turismo) fue inadecuada y le restó concurrencia nacional. Concurrieron al evento psicólogos argentinos, estadounidenses, mexicanos, chilenos, brasileños, canadienses, panameños, ingleses etc. El Dr. Eugene Jacobson, de los Estados Unidos, fue el delegado de la Sociedad Internacional de Psicología Científica, en el Congreso.

No podemos intentar tan pronto, sin haber oído todos los trabajos y aún sin haberlos leído, hacer una valoración del Congreso. De todos modos y como sucede en estos casos, si bien en ellos se presentan los aportes novedosos de la especialidad de cara uno o de cada grupo de trabajo, lo más importante para los concurrentes es el contacto personal que permite intercambiar puntos de vista e impresiones. En este sentido, este Congreso, como todos, fue fructífero.

El Congreso también sirvió para darle un gran impulso a la Psicología Social en latinoamérica, desde que un día entero estuvo dedicado a este fin. El Dr. Leo Festinger estuvo presente y fue el centro de varios grupos de trabajo en el área de la Psicología Social.

El Congreso se inauguró con un acto académico en el que hicieron uso de la palabra el Prof. Wáshington Risso (Uruguay) presidente del Comité organizador; el presidente de honor del congreso, Profesor Clemente Estable, y la presidente de la Sociedad de Psicología del Uruguay Prof. Elida J. Tuana. Fue clausurado con una cena en la que se hicieron los anuncios tradicionales sobre el resultado de las elecciones de la Comisión Directiva de la Sociedad Interamericana y se dieron datos sobre el próximo Congreso.

El Congreso fue profusamente anunciado por medio del afiche ganador del concurso que al efecto organizó la Sociedad de Psicología del Uruguay y que pertenece al artista compatriota Orosmán Píngaro; el mismo afiche constituyó la carátula del programa.

Por ser la Sociedad de Psicología del Uruguay la organizadora local del Congreso, el mismo estuvo presidido por su Presidente, profesora Elida J. Tuana. Un numeroso grupo de colaboradores locales contribuyó a la organización y realización del mismo.

En estos momentos se están realizando gestiones tendientes a la publicación de las actas del Congreso, las que contendrán el desarrollo total de algunos temas y los resúmenes de otros. Posteriormente se dará amplia difusión entre los asociados y demás interesados sobre la aparición del volumen o los volúmenes que contengan las aportaciones realizadas durante el Congreso.

Mayo de 1969.

cuaderno pedagógico

6



el educador la sociedad la moral

ELSA GATTI

En momentos como el que estamos viviendo, marcados por la creciente toma de conciencia por parte de las masas populares de su situación relegada en la sociedad, y de sus posibilidades de liberación, se oyen resonar en boca de aquellos mismos que son los responsables y los beneficiarios de esa injusticia institucionalizada, palabras grandilocuentes y reproches fariseicos dirigidos en especial a quienes "deberían ocuparse de la formación moral de las nuevas generaciones, y: — o bien la descuidan, — o peor aún, se extralimitan en sus funciones, ejerciendo una influencia nefasta, por la inculcación de ideas contrarias a las que constituyen la base de nuestra organización social".

Y es así que vemos, por ejemplo, a quienes, desde sus puestos de gobierno especulan con las necesidades del país para sacar una ventaja personal o partidaria, son omisos en el cumplimiento de sus funciones, o se prestan a ser juguetes hábilmente manejados, atronar denunciando las irregularidades e inmoralidades que,

quizás por proyección propia, creen descubrir en todas las ramas de la enseñanza. Esto nos hace reflexionar acerca de aquella profunda verdad que señalaba Mounier:

"Una sociedad, cuyos gobiernos, prensa, grupos selectos, no difundan sino el escepticismo, la astucia y la sumisión, es una sociedad que sucumbe y que sólo moraliza para ocultar su podredumbre". (1)

Pero veamos los hechos en que los ocasionales jueces pretenden basar sus asertos. En el centro se descubre siempre, ya en forma confesa, ya subentendiendo las demás afirmaciones, la para ellos dolorosa comprobación de que, estudiantes y docentes han dejado de ser simples devoradores de libros, o nuevos-técnicos que ejercen su tarea **misional** desde un sagrado apolitismo, para pasar a ocupar sus puestos en las luchas populares. Y ante tal comprobación, sacan a relucir los principios en que se funda nuestro sistema educativo, y en especial el de laicidad, principio que fue para las generaciones

anteriores una bandera de liberación, pero que ahora, como señala A. Gomensoro (2) se ha convertido en el bastión tras el cual se ampara un nuevo conservadurismo, que hace de la equidistancia, de la prescindencia y del no compromiso sus consignas fundamentales.

Lo que sucede es que a la clase dominante le conviene fomentar la imagen ilusoria del maestro-apóstol, que sitúa su tarea en un plano de neutralidad total, mientras ella actúa, sin que nadie pueda oponer resistencias, deformando las mentes de los niños a través de los demás medios educativos que están bajo su control: el cine, la radio, la prensa, la televisión, la literatura popular, la propaganda toda que nos invade y nos aplasta, porque aplasta nuestras posibilidades de reflexión, y con ellas nuestras posibilidades de reacción.

La escuela debe ser neutral significa entonces, la escuela debe sustraer al niño de la realidad, velarle las oposiciones de clase, formarlo en la ilusión de que en nuestra organización democrática todos somos iguales, cuando sabemos que, aunque la Constitución diga que no hay entre los hombres más diferencias que las que resultan de sus virtudes y sus talentos, de hecho ni ante la justicia somos iguales (por algo se acallan los procesos que puedan conducir a inculpar por delitos comunes a los grandes personajes de la política o la banca).

O sea que se exige del maestro, al menos durante el tiempo que actúa como tal, una connivencia de hecho con los intereses de las clases que detentan el poder, que no coinciden por cierto con los de las clases populares. En efecto, puesto que la abstención es ilusoria, "quien **no hace política**, hace pasivamente la política del poder establecido". (3)

Lo curioso es que, los que usan y manosean a Varela al hablar de laicidad, exijan como garantía de ella, de parte de los docentes, algo a lo que el Reformador se oponía expresamente: una declaración de fe democrática. Varela se oponía como lo hacemos actualmente todos los docentes, no porque no podamos suscribir esas declaraciones, sino porque así impuestas constituyen una violación de la libertad de conciencia, y la instauración de una verdadera policía con derecho a controlar las convicciones más personales.

Es evidente que ese respeto que exige el docente lo debe practicar a su vez en el aula; es indispensable que el docente no debe ser en la clase un propagandista que busca entre sus discípulos "seguidores" de sus opiniones o de las causas que él abrazó; pero ello no significa que tenga que "representar" ante ellos el papel del indiferente o del equidistante. Cuidándose bien de no engendrar conductas imitativas en los jóvenes, tiene que darles el testimonio de una persona comprometida con la problemática de la época; que así es como se logra el objetivo que figura a la cabeza de los planes de Enseñanza Primaria:

"Afirmer la aptitud de responsabilidad personal, por la voluntad, la libertad y la cultura, de modo de capacitar al niño para autodeterminarse en lo individual y lo colectivo, de acuerdo con una alta conciencia moral". (4)

En efecto: la responsabilidad no se fabrica desde afuera, sino que se despierta por invocación, y en esta tarea es fundamental el testimonio que con su vida da el maestro. Todo docente sabe por otra parte, lo terminante que es, en esta materia, el juicio de los jóvenes. Una sola actitud desleal del maestro o profesor, y éste pierde su autoridad. A. Ponce decía con acierto que "hay algo que jamás los jóvenes perdonan a los maestros: la contradicción en el pensar, la incorrección en la conducta" (5). O sea, esa misma inconsecuencia que descubre a cada paso en la sociedad de los adultos, y que se traduce en un fariseísmo ético que se atiene sólo a formalidades desinteresándose de la vigencia real de los valores, o que recubre las acciones cuestionables bajo fórmulas abstractas que, por su misma indeterminación, pueden ser asiento de los valores más opuestos.

Este carácter indeterminado, que, por otra parte es propio de la mayoría de las normas que acepta como válidas la moralidad común, da pie, como señala Sambarino (6) a que:

a) Nadie se entienda sobre el contenido de la norma, aun cuando todos admitan la fórmula, y a que bajo la misma norma se puedan aceptar valores fundamentantes esencialmente distintos, lo que se traduce por supuesto en soluciones diferentes para los problemas éticos concretos. Así por ejemplo, la sustracción de un bien ajeno puede ser visto por unos como apropiación indebida, si se ve en toda propiedad un sagrado que debe respetarse; o como una "expropiación" en el caso de que la propiedad que se viola sea vista como ilegítimamente habida.

En el mismo sentido se pueden amontonar ejemplos de cómo las diferentes clases sociales dan contenidos concretos distintos a las normas generales: respetar a la persona humana, amar al prójimo, respetar y garantizar el pleno ejercicio de las libertades, pagar el justo salario, etc.)

b) La norma puede incluso de esta manera llegar a acoger como fundamento suyo, un valor aparentemente contradictorio con ella. (Así por ejemplo, se insta un gobierno fuerte para defender la democracia, se establece la censura en nombre de la libertad...)

c) La consecuencia es que, para obviar estos problemas, la moralidad cotidiana elude la pregunta por el fundamento de la norma, considerándola incondicionada. Lo que importa es entonces el cumplimiento del hecho, pasando el problema del fundamento a ser un problema teórico, consistente en buscar la justificación de una práctica cuya validez es obvia. Pero es absurdo querer separar una acción, del fundamento que la acompaña; de hacerlo, se recae en

la situación de admitir que todas las normas son buenas porque son vacías.

d) Este carácter absoluto que se le da a los hechos lleva en la práctica a admitir simultáneamente la vigencia de normas contrapuestas, según las circunstancias, aun cuando la legitimidad de una de ellas, a pesar de su frecuencia, sea vista siempre como excepcionalidad (el matar, por ejemplo, frente al "no matar").

Todos estos matices que la conciencia adulta se oculta normalmente, son percibidos por el joven que aún no se ha adaptado a la sociedad, y que, en el momento del descubrimiento de los valores se niega a hacerlo, porque se sabe libre para inventar un mundo mejor, donde no tengan cabida los "farsantes" (7) que acaba de descubrir.

Y esto no es de ahora, de **estos jóvenes**, formados por **estos educadores**; ya en la "República" de Platón, los jóvenes atenienses piden a Sócrates, para poder creer en la justicia, que les demuestre que es un bien en sí; porque entre los mayores nunca la han oído elogiar por su excelencia propia, sino por las consecuencias agradables que puede traer aparejadas; de modo que lo que importa es **parecer** justos sin serlo, porque así se goza cometiendo la injusticia, y se reciben los premios que la sociedad da al que considera justo.

No debe por tanto extrañar, que en todas las épocas, el joven que descubre el fariseísmo que reina en la sociedad se convierta

—en un puritano

o

—en un desprejuiciado "snob".

Ni una ni otra cosa llevan a lo que importa, a la **acción responsable**, porque, o bien se llega a creer (2º caso) en la gratuidad de todo acto, o bien (caso del puritano) se cae en una casuística inhibidora, que, como dice Mounier, puede tomar la forma de una cobardía. (8)

Entonces, ¿cuál es la actitud que corresponde asumir a los educadores, a los "forjadores del porvenir" como gusta llamárseles?

Es indudable que no son los educadores los que transforman las sociedades; y no es en la escuela

la donde se renueva la cultura de una nación. Pero tampoco hay que caer en el polo opuesto de creer que, puesto que la escuela tiene como misión fundamental, asimilar las nuevas generaciones a la vida de la colectividad, transmitiéndoles el acervo común que se ha constituido en tradición, ella es y debe ser siempre conservadora, o mejor dicho estancadora. No; la escuela no transmite la tradición para perpetuarla indefinidamente; a ella le es consustancial una vocación de futuro que es siempre una vocación creadora. Si es necesario asimilar las pautas de valor aceptadas por la sociedad, es porque no se puede inventar el futuro a partir de la nada, como si el presente y el pasado no hubieran existido.

El maestro transmite, sí, la tradición, pero despertando en sus alumnos una actitud crítica frente a ella, que los lleve a descubrir siempre la posibilidad de un futuro mejor. Es cierto entonces que la cultura no se renueva en la escuela; pero ésta es, al menos, como decía Lacroix (9), el espejo en que la sociedad al reflejarse descubre sus fallas y toma conciencia de la necesidad de superarlas.

El peligro que se corre es que el alumno viendo que lo que puede hacer es poco, comparando con lo que avizora como necesario, se retraiga, esperando el momento de poder abrazar una causa absolutamente pura.

Es misión del maestro el hacerle comprender que las empresas que se propone el hombre son siempre imperfectas, pero que vale la pena emprenderlas si algo se puede con ellas mejorar.

Por supuesto que esta función del maestro va a ser siempre mal vista por aquéllos que están interesados en que se perpetúen las situaciones creadas, porque saben que con el cambio se van a remover sus privilegios. Por eso montan todo un sistema de propaganda tendiente a anular en las masas la conciencia de los valores que han avizorado; y ese sistema se perfecciona hasta llegar a un grado de hipocresía visible, cuando ven que, aun aquéllos que más lentamente acceden a la acción, inclinan por lo menos sus simpatías hacia quienes se están jugando por un porvenir mejor para todos.

(1) Mounier, E.: El personalismo, Cap. IV, Pág. 35; EUDEBA; 4ª Edic. 1967.

(2) Gomensoro, A.: Educación y crisis; 4ª parte; Pág. 105; Edic. de la Cooperativa Obrera Gráfica, Montevideo 1965.

(3) Mounier, op. cit. Cap. VII, Pág. 53; ed. cit.

(4) Fines de la educación primaria; Escuelas urbanas, inc. a); tomado de Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay, CIDE y Comisión coordinadora de los Entes de enseñanza, ed. del Ministerio de I.P. y P.S. Montevideo 1966.

(5) Ponce, Aníbal: selección de pensamientos del

autor en el Prólogo de "Educación y lucha de clases" Pág. IX, Imprenta Nacional de Cuba 1961.

(6) Sambarino, M.: "Investigaciones sobre la estructura aporético-dialéctica de la eticidad". Para los análisis que siguen nos apoyamos en su apartado sobre "la indeterminación cotidiana", en la investigación 1ª (Pág. 14-20) al que remitimos al lector; Publ. de la Universidad, Montevideo 1959.

(7) Tomamos la expresión de Spranger.

(8) Mounier, op. cit.: Cap. VII, Pág. 54; ed. cit.

(9) Lacroix J.: La escuela y la nación.

educación cívica

REINA REYES

Ciudadano es la persona poseedora de derechos políticos que interviene, ejercitándolos en el gobierno de su país. La educación del ciudadano constituye la educación cívica, ya que la palabra cívico proviene de "civicus", en latín, ciudadano. En la concepción liberal de las democracias representativas, según Burdeau, "el ciudadano es el hombre dotado por la naturaleza de una libertad indiferente a las contingencias y llamado a participar en el ejercicio del poder político en la exacta medida en que se comporte como servidor exclusivo de esa libertad". Así lo conceptuó la filosofía racionalista de la Revolución Francesa que, como lo afirma ese autor, estructuró la democracia en función de un concepto abstracto del hombre. Hoy no se concibe al hombre al margen de la sociedad que integra y por lo mismo, el ciudadano es un "hombre situado". Referirse a su educación exige, en primer término, establecer diferencias entre la democracia como forma de vida y la democracia como organización política. La democracia como forma de vida es un ideal y como tal, inalcanzable; la democracia como organización política, distinta en los distintos países, es una realidad extremadamente imperfecta. Se sostiene frecuentemente que la forma de superarla es educar al ciudadano, olvidando que los hombres, como consecuencia de su situación económica, carecen de igualdad de oportunidades para alcanzar estatura humana aunque se haga efectiva la igualdad de los ciudadanos ante las urnas. Comprender esto no resta importancia a la educación cívica, sino que con-

duce a reconocer que ella no es de por sí suficiente para hacer de la organización política el medio de aproximarse a la democracia ideal. El acto eleccionario que se realiza periódicamente da ocasión al ciudadano para manifestar sus preferencias en cuanto a partidos políticos y a sus representantes. Se otorga el poder político al mayor número de opiniones concordantes. Pero, aun cuando se considere que el sufragio es condición necesaria para la calidad democrática del Estado, no es de por sí suficiente. El principio básico de la democracia política, su condición esencial, es la libertad de opinión. Por el libre juego de opiniones se otorga el poder a los representantes de un partido, pero su derecho a imponer normas no puede nunca excluir, ni silenciar la opinión de las minorías. La democracia política existe cuando la opinión pública puede manifestarse sin trabas políticas o económicas. Si admitimos que la libertad de opinión es esencial para la organización democrática, es fácil reconocer que su existencia exige dos condiciones: 1º Que los ciudadanos sean capaces de juicio crítico, 2º Que posean un auténtico interés por los problemas de la comunidad. Ambas condiciones se alcanzan por educación.

El fin de la educación del hombre y del ciudadano no es modificar su naturaleza, sino que alcance cierto grado de autonomía al par que se sienta unido a los demás, de modo que su conducta sea a la vez libre y socializada.

El concepto más corriente de libertad se refiere a la falta de restricciones externas para la conducta individual, pero cuando se habla de conducta libre, el concepto de libertad es otro. Se trata de la capacidad para elegir reflexivamente entre una u otra acción posible o imaginable. Dice Jaspers: "Por libertad individual entendemos pensar por sí mismo, actuar por propia convicción, y, por tanto, conducir la vida con la continuidad y consecuencia del propio ser. El hombre libre se da cuenta por modo histórico de la situación dada a su destino, que se cumple en virtud de sus resoluciones y consecuencias de éstas. Por libertad política entendemos el estado colectivo en el cual la libertad de todos los individuos tienen las máximas posibilidades".

La libertad social depende de las normas políticas, éticas y económicas que imperen en la comunidad en que vive el ciudadano; la libertad depende de la capacidad del hombre para reflexionar sobre los fines y los medios de su acción, oponiéndose a las presiones institucionales cuando las considera lesivas para sí y para los demás. Corresponde a la educación cultivar el pensamiento reflexivo y el juicio crítico para que el hombre pueda resistir a los enemigos externos e internos que acechan y amenazan continuamente su conducta libre. Si bien la autonomía es condición exigible, no es de por sí suficiente para asegurar un correcto ejercicio de la ciudadanía. Es necesario que el ciudadano esté unido por intereses comunes a quienes integran la nación, al margen de posiciones egoístas, y que sea capaz de un esfuerzo para defender bienes comunes. En la unión con otros, el ciudadano alcanza responsabilidad. Observa Foom que responsabilidad y respuesta tienen la misma radical y que ser responsable significa estar dispuesto para responder por sí ante los demás. Es frecuente que se utilice el término responsabilidad para denotar un deber, algo impuesto a la persona desde el exterior; cuando en realidad, para ser responsable es necesario ser libre. Quien es libre se siente responsable porque puede dar la razón de su conducta; quien obedece a otros ciegamente es irresponsable porque descarga sobre otros la consecuencia de sus actos. Sólo se cultiva la responsabilidad si se cultiva la libertad en situaciones sociales. Cuando una persona se une libremente a otra para realizar conjuntamente con ella una tarea, responde por sí y por la otra, es decir, comparte responsabilidades. La cooperación constituye una acción inteligente y generosa. Dice Asch que si dos personas se disponen a transportar un tronco, la primera condición es que cada una de ellas comparta mentalmente la finalidad de esa acción, la desee, y valore el esfuerzo que será

necesario para vencer las dificultades que la tarea presenta. Luego deben adaptar entre sí el esfuerzo con respecto al objeto que transportan y cuando logran el resultado apetecido, éste no es divisible entre ellas. Es mediante la colaboración que la acción trasciende las limitaciones individuales y pone a disposición de quienes cooperan, poderes que el hombre no puede tener aisladamente. Como la superación de las actuales condiciones de las democracias políticas no es tarea individual, corresponde a la educación cívica cultivar actitudes de colaboración. La unión de los ciudadanos para la defensa de los bienes comunes exige que sean sentidos como tales y esto supone la descentración del yo. Esta es la razón por la cual la educación cívica no puede realizarse por la exposición de temas abstractos; es necesario que la acción del educador esté referida a situaciones de hecho que afectan a la comunidad. En esto radican las diferencias entre la instrucción cívica y la educación cívica. La primera implica el conocimiento de la Constitución en materia de derechos individuales, el conocimiento de cómo se constituyen los diferentes órganos del Estado, de sus atribuciones, de las relaciones que guardan entre sí, etc. Todo esto se plantea en un plano de abstracción al que no puede acceder una mente no educada y además estos conocimientos, aún adquiridos, no son garantía de conductas cívicas adecuadas para la superación de las democracias. La educación cívica debe realizarse mediante el estudio de situaciones concretas, con el análisis objetivo de sus causas, creando progresivamente conciencia en cuanto a que la felicidad de todos incrementa la felicidad personal.

La educación cívica se realiza en personas que, desde su nacimiento, sufren la influencia del medio social en que viven y esa influencia está actualmente multiplicada por las nuevas técnicas de comunicación: prensa, cine, radio, televisión. Cuando esas técnicas actúan en favor de intereses particulares, mediante hábiles sugerencias, propician creencias y no pensamiento libre, y, en lugar de favorecer la colaboración, cultivan la competencia en el dominio económico y generan actitudes competitivas en otros dominios. Y lo más grave es que el hombre no tiene conciencia del grado en que esa acción lo enajena. En nuestros días, la sensibilidad del ciudadano está agudizada en lo que se refiere al aspecto económico de su vida, pero enormemente adormecida, por el martilleo de la propaganda, en lo que se refiere a la libertad de pensamiento y de opinión. Frente a una autoridad manifiesta es fácil que se suscite el deseo de liberación, en tanto que cuando la autoridad está encubierta por mecanismos despersona-

lizados es muy difícil que ese deseo se origine. El hombre se acomoda a los imperativos que recibe sin tener conciencia de ello. No elige las mercaderías que adquiere, su compra responde a sugestivos anuncios difundidos por el cine, la prensa, la radio o la T.V. Esa actitud enajenada para el consumo se proyecta hasta en el dominio de su tiempo libre. Dice Sambarino que cuando el hombre "cree disponer de su tiempo, como en la diversión, no advierte que ese tiempo suyo está perteneciendo a otro, pues recurre a esparcimientos que son el negocio de otros, que esperan de su tiempo libre para hacerle pagar por no dejarle tiempo, y someterlo a un estado de dependencia y de pasividad mental". Lo grave es que esta actitud pasiva, receptiva, orienta la conducta del hombre en la vida política. Los partidos políticos y los candidatos que cree elegir, le son impuestos por la propaganda y obedece a la sugestión de slogans publicitados que son tanto más efectivos cuando son menos racionales. Además, como se ha acrecentado la dependencia de unas a otras personas y de unas a otras naciones, se hace difícil, hasta lo imposible, descubrir las causas a veces lejanas y complejas de los hechos que afectan la vida del hombre, y, por lo mismo, éste tiende a creer las informa-

ciones que le ofrecen personas o entidades que defienden intereses particulares, casi siempre de carácter económico. El ciudadano sin cultura está preso sin tener conciencia de ello y es cada vez menos dueño de su propio pensar y de su propio sentir. Inseguro, busca seguridad uniéndose a otros en un tipo de conformidad de autómatas. El deseo de seguridad conduce a infravalorar la fuerza creadora capaz de modificar las estructuras existentes, aun en el caso en que éstas lo aprisionan.

Dice con sobrada razón, Aldous Huxley que el mundo que habita el hombre pobre no es el mismo que el que habita el hombre rico y que las personas a quienes las desigualdades económicas obligan a vivir en universos distintos, no pueden cooperar con inteligencia. Esta verdad debe ser tenida presente para no vivir en la ilusión de creer que, mediante la educación, sin modificar las graves injusticias sociales que existen en las democracias, éstas pueden superarse. **La educación cívica es condición importante para la superación de las democracias pero no es por sí suficiente.** Reconocidas sus dificultades, analizaremos la forma en que puede realizarse la educación cívica en el niño y en el adulto.



la disciplina escolar tradicional

FERNANDEZ SECLÉT RIOU

Del Siglo XVI al XIX, las escuelas han estado casi exclusivamente en manos de congregaciones religiosas. Hermanos de la doctrina cristiana, religiosos de la orden del Oratorio, jansenistas y, sobre todo, jesuitas han creado tradiciones pedagógicas cuyos rastros no han desaparecido totalmente aún. Para formarse una idea clara de la disciplina en nuestras escuelas, es útil, aunque no suficiente, consultar los textos oficiales. El reglamento oficial modelo establece que en las escuelas maternas "las únicas recompensas dadas a los niños son buenas notas, láminas y juguetes, que quedan en su poder, y los únicos castigos permitidos son los siguientes: privación por un tiempo muy corto del trabajo y de los juegos en común, y supresión de las recompensas". En las escuelas primarias, "los únicos castigos de los cuales puede hacer uso el maestro son: malas notas, reprimendas, privación parcial del recreo, retención después de la hora de clase, suspensión temporaria. Está absolutamente prohibido aplicar castigos corporales. Está igualmente prohibido a los maestros y maestras tutear a los alumnos".

Si uno se atuviera a la letra de los reglamentos, se formaría una idea completamente abstracta, por tanto inexacta, de lo que es en realidad nuestra tradición disciplinaria. Solo a través de la observación y el conocimiento de clases en su vida cotidiana, se puede comprender mejor y evaluar la disciplina escolar.

Para los menores de seis años, la tradición de las salas de asilo (1) parece que ha desaparecido totalmente. También la formación rigurosa, la marcha al compás de la matraca, el cumplimiento de penitencias de silencio y de inmovilidad. El pequeño no está sometido sistemáticamente a una disciplina colectiva que uniforma la vestimenta y las actitudes. Los movimientos reglamentados y las disposiciones generales se reducen a lo que imponen las limitaciones materiales y los requisitos de seguridad.

Para los de más de seis años, las viejas costumbres parecen estar mejor conserva-

das. La disciplina parece ser, ante todo, la búsqueda de un orden exterior visible, mediante la imposición de actitudes idénticas y acordes con él. Para "el nuevo", no adaptado todavía a las costumbres de ese medio tan particular que constituye la escuela, el espectáculo puede resultar extraño e insólito. Cada actividad parece tener sus ritos y sus mímicas y, si la gente adulta está en gran minoría, no por eso deja menos de influir en ella. Existe una actitud, que es la del alumno atento, que escucha, adosado al banco, los brazos a la espalda, la mirada fija. Hay fórmulas de respuestas que es necesario dominar y reproducir mientras otro da la lección. Todo eso, para un neófito, puede parecer sumamente convencional. Pero estos actos rituales, que se encadenan y se presentan en momentos determinados, según un plan previo, constituyen la disciplina.

SANCIONES Y RECOMPENSAS

La disciplina escolar tradicional se impone al niño mediante una serie de sanciones. Como en el orden social, presentan diversos grados de rigor, desde el castigo moral por el ridículo hasta el castigo positivo. Cuanto más rigurosamente enclavada está la actitud escolar en formas colectivas, tanto más los actos discordantes causan en el público infantil ya indignación, ya risa de incompreensión o fruición, que puede herir muy profundamente la sensibilidad del niño. La sanción por el ridículo debe ser tratada con extrema discreción y prudencia.

Sin embargo, la regla, la ley serían para el niño abstracciones inconcebibles si no se expresaran positivamente: se convierten en hechos reales por la aplicación de las sanciones.

Estas, así como las sociales, están constituidas por un sistema de castigos y recompensas, cuyo fin es hacer respetar un reglamento o una ley, es decir, una disposición obligatoria pero no necesaria; a diferencia de las consecuencias de las leyes naturales, las sanciones disciplinarias o legales no forman parte de la naturaleza del acto. Son de origen social y, en consecuencia, resultan de una convención que la conciencia colectiva refuerza con un matiz sentimental: aprobación, respeto, admiración, reprobación, ironía, desprecio, etc.

Recompensas y castigos desempeñan, pues, en la vida escolar, el mismo papel que, en la vida social, cumplen las sanciones de la ley: se proponen asegurar la aplicación de la regla uniendo, a su cumplimiento, la adquisición de ciertas ventajas y a su violación, la de disgustos y sufrimientos. En principio, las sanciones son, pues, individuales y preventivas. De hecho, se transforman necesariamente en represivas, y que una medida que no está acompañada de ejecución pierde rápidamente toda eficacia.

1) Establecimientos mixtos donde eran admitidos los niños de 2 a 6 años. Funcionaron en Francia hasta 1881, año en que fueron reemplazados por las escuelas maternas.

Las recompensas y los castigos son sumamente variados y cambian según los países, las escuelas, los maestros. Inglaterra admite todavía los castigos corporales de acuerdo con una forma sistemática catalogada, como las contravenciones. La escuela soviética recurre a la persuasión, a la acción social de los mejores, al sentido de responsabilidad.

TRABAJO Y CONDUCTA

En Francia, las sanciones se aplican a la vez a la conducta y al trabajo, a la manera de proceder en el grupo, frente al maestro y a los compañeros, a los esfuerzos intelectuales y a los éxitos obtenidos en la adquisición de conocimientos. Los dos tipos de sanciones generalmente no se confunden: no existe ni medida común ni compensación entre la apreciación del trabajo y de la conducta. Las recompensas más empleadas procuran satisfacciones concretas (regalos sencillos ofrecidos como premio a la buena conducta) y su valor se acrecienta con el sentimiento colectivo que llevan implícito. En su máxima expresión, adquieren formas simbólicas, como la inscripción en el cuadro de honor, el lugar ocupado en la clase, las "cruces", cuyo uso felizmente tiende a desaparecer de nuestras escuelas públicas. La estima del maestro puede expresarse, asimismo, en tareas y encargos diversos, como distribuir y recoger los cuadernos y los libros, preparar el pupitre del maestro, ejercer una función de vigilancia. Todas estas recompensas basan su valor en el único sentimiento que las causa. También son diversos los castigos, que afectan al niño en su persona física o se limitan a símbolos: asignación de un lugar calificado de ignominioso, amonestaciones y reproches hechos en público, aumento de los ejercicios domiciliarios, etc.

Se ha dicho que el maestro que dispone de procedimientos disciplinarios que él cree eficaces, tiene tendencia a abusar de ellos. Este abuso, empero, determina la disminución de su alcance. Siente, entonces, la tentación de agravar los castigos y exagerar la cantidad y la importancia de las recompensas. Indudablemente, un maestro prudente y experimentado rehúye el empleo de castigos y se contenta con el uso de algunos pocos que revelan mesura y delicadeza. A pesar de todo, puede ocurrirle, como a cualquier persona, que, por razones legítimas, no logre dominar ciertamente sus momentos de malhumor, impaciencia o cansancio. Esa falta de equilibrio se traduce en la aplicación de sanciones, en cambios de actitud reprobables, que los niños consideran injustos.

UN SISTEMA FICTICIO

Pero las críticas que suscitan las sanciones sobrepasan a menudo los casos particulares y el uso que se hace de ellas, para atacar su propio principio. Premios y

castigos constituyen —se dice— un sistema esencialmente ficticio, en el cual no existe ningún lazo lógico, ninguna relación necesaria entre el acto y su consecuencia. ¿Qué relación puede establecer el niño entre el hecho de haber hablado a su vecino y la conjugación de un verbo, entre la ayuda brindada a un compañero en el cumplimiento de una tarea y la anulación de su propio trabajo? No existe ninguna vinculación necesaria entre el acto y la consecuencia. El sistema se reduce, entonces, a un condicionamiento social, donde pueden, sin dificultad, encontrar lugar lo arbitrario y la fantasía. Es un sistema ficticio, que falsea la noción de los valores y corre el riesgo de pervertir el juicio moral. ¿No provoca el cumplimiento del castigo infligido una especie de mercado donde el niño, habiendo "pagado", se siente libre de una falta que no reparó?

El sentimiento de inferioridad, el desprecio, ¿no corre el riesgo de influir en los fracasos escolares tanto como las faltas de conducta o más que ellas, por sancionarse de la misma manera? Rousseau, cuyas ideas sobre la educación reflejan las grandes transformaciones sociales, económicas, políticas, ideológicas del Siglo XVIII, se expresa sobre el tema de las sanciones con dura severidad:

—"Es extraño —dice— que, luego de ocuparse en la educación de los niños, no se haya imaginado otro recurso para guiarlos que la emulación, el celo, la envidia, la vanidad, la avidez, el vil temor, todas las pasiones más peligrosas, las más prontas a fermentar y las más indicadas para corromper el alma, inclusive antes que el cuerpo se haya formado".

Esta crítica vigorosa e incisiva de las prácticas pedagógicas tradicionales es difícilmente refutable en el plano moral. Pero, ¿cuál es su significación y la perspectiva en el plano social, en función de los objetivos que la sociedad se propone alcanzar mediante la educación de las jóvenes generaciones? La pedagogía de los jesuitas, que dejó como herencia muchas prácticas disciplinarias, tendía a formar hombres sometidos en cuerpo y espíritu al rey y a la iglesia romana. Nuestros objetivos —parece— son bastante diferentes. Pero si los malos actos piden castigo y sufrimiento, en vez de inteligencia, ¿ello no induce al niño a creer que la felicidad está ligada a la virtud —no la felicidad íntima, que es el patrimonio del virtuoso, sino una felicidad material y social—, que triunfo y fortuna son la justa consecuencia del propio valor de los individuos? Es una concepción errónea, sin duda, pero que prepara a la aceptación pasiva y resignada del estado social presente.

planificación en jardinera

NELLY DE CARLES DE PALLARES
MARIA DE CASTRO DE FRANCOLINO
EDELMA CUTINELLA DE PINO

Maestras Especializadas en Educación Preescolar

1) Programa y Planificación.

Tanto si se considera la Clase Jardinera como centro educativo (a través de lo recreativo) o como mero centro recreativo, en ambos casos se vuelve imprescindible la existencia de un Programa.

Partiendo de esta afirmación podemos considerar que la no vigencia en los hechos del único Programa existente para Clase Jardinera trae aparejado un serio déficit en el funcionamiento deseable a este nivel educativo.

Dicho déficit se acusa a distintos niveles que en definitiva redundan en perjuicio de quien más importa: el niño.

Si bien el Programa existente sigue en vigencia desde el punto de vista formal (ya que ni ha sido derogado ni sustituido por uno posterior) en los hechos dicho Programa ha caído en desuso en nuestro ambiente docente.

Al resultar inoperante, la situación real es la ausencia de un Programa. Por tal motivo cada maestro anualmente, debe abocarse a una tarea que técnicamente no le compete: la de elaborar un Programa.

Si bien dicha tarea es denominada "Planificación de actividades", en rigor se trata de una elaboración de Programa.

Si tenemos en cuenta que dicha elabora-

ción debe ser realizada por todos los maestros de Clase Jardinera, es fácil deducir que el éxito o eficacia en dicha tarea estará directamente condicionada a la capacitación, experiencia y proximidad geográfica de los maestros, a los centros de asesoramiento especializado, centrados en la capital.

Tal situación genera una diversidad de criterios en cuanto a una misma realidad: la educación del preescolar de Clase Jardinera.

La carencia de pautas uniformes crea a la vez para el maestro una situación difícil e incierta frente a la labor inspectiva. Por otra parte la diversidad se trasunta a través de la actividad desarrollada por los distintos maestros con los niños.

Los padres, atentos espectadores, captan claramente esta diversidad de criterios interpretándola como una diversidad de capacidades entre los docentes. Esto deteriora y desprestigia la labor docente a nivel preescolar y en última instancia al propio sistema educativo.

2) Criterios fundamentales para una planificación.

Teniendo en cuenta las reflexiones anteriores resultaría imposible hablar de formas de planificación dada la ausencia de contenidos y objetivos que debiera aportar el Programa.

No existiendo Programa, no existen objetivos y contenidos determinados con criterio universal. Entonces, ¿sobre qué planificar?

Como lo que queremos y podemos abordar es el tema de la Planificación de actividades y no el del Programa (competencia de los técnicos), determinemos con qué contenidos se desarrollará la planificación.

Los contenidos utilizados comúnmente por los docentes en Clase Jardinera han sido obtenidos a través de distintas vías. Por un lado lo que podríamos llamar una "transmisión oral" de la experiencia de aquellos que nos precedieron en la actividad docente. Por otro lado el conocimiento psicológico del niño en edad preescolar que nos aporta criterios definidos sobre los intereses, posibilidades y necesidades del sujeto en este nivel de desarrollo, a partir de lo cual se establecen contenidos que atiendan esas exigencias.

Y en última instancia la información de las realizaciones en este campo de aquellos países que pueden considerarse a la vanguardia en cuanto a este aspecto de la educación preescolar.

A punto de partida de estos contenidos, ¿cuáles han de ser las formas más adecuadas para una planificación?

3) Unidades de trabajo.

A) La forma más generalizada de planificación a nivel de Clase Jardinera en nuestro medio es la denominada Unidad de Trabajo. Interesa esclarecer conceptos antes de entrar a la consideración del tema.

Aguayo y Fernández de Guevara definen la unidad de trabajo como "una experiencia compleja y coherente del aprendizaje que conduce a un fin educativo".

A partir de esta definición que coincide en lo esencial con las caracterizaciones dadas por otros autores al respecto, podemos hacer las siguientes puntualizaciones:

a) la "unidad de trabajo" es una técnica de organización y desarrollo de procesos de enseñanza — aprendizaje, concebidos para la etapa escolar.

b) las denominadas "unidades de trabajo" utilizadas a nivel de Clase Jardinera no son más que una adecuación más o menos forzada, de formas originalmente concebidas para otro nivel educativo.

c) la misma situación rige para las otras formas utilizadas (centros de interés, centros de actividad, proyectos).

Al margen de esta necesaria precisión de términos, continuaremos hablando de "uni-

dades de trabajo" en el sentido de actividades nucleadas alrededor de un centro determinado por los intereses, necesidades y posibilidades del preescolar de 5 años.

B) Las condiciones fundamentales que deben caracterizar esta forma de planificación son las de: una adecuada selección; una corta duración; una relación directa y clara para el niño entre las actividades que conforman la unidad de trabajo o un escalonamiento de las unidades de trabajo a través del tiempo.

a) una adecuada selección; tal cual lo determinan las actuales orientaciones psicopedagógicas, la selección de contenidos y formas para una Planificación debe basarse fundamentalmente en el interés del niño.

Dentro del ámbito de los intereses del niño, el maestro seleccionará aquellos contenidos que pueda asimilar y necesite el preescolar desde el punto de vista del desarrollo y de la adaptación a la realidad.

b) una corta duración; también en base a las posibilidades psicológicas del pequeño, se debe determinar la duración de las unidades de trabajo.

En tal sentido hay acuerdo respecto a la necesidad de corta duración de las unidades para este nivel de edad.

Al hablar de posibilidades psicológicas no nos referimos sólo a la capacidad de focalización atencional sino y fundamentalmente a la posibilidad del niño de mantener a través de un determinado tiempo la unidad conceptual que aspira lograr la denominada unidad de trabajo.

En tal sentido consideramos un acierto la realización de las unidades de trabajo diarias y estableciendo como máxima duración (para la mayor parte de las unidades) la de una semana.

c) una relación directa y clara entre las partes; uno de los factores fundamentales para que el niño sea capaz de percibir la unidad conceptual que el maestro se propone a través de la unidad de trabajo, es que entre el núcleo original y las distintas partes de la unidad haya claridad de relación para el preescolar de 5 años

d) escalonamiento de las unidades de trabajo; no existe divorcio entre nucleación de actividades alrededor de un tópico (las denominadas unidades de trabajo) y el escalonamiento de estas unidades por orden de dificultad.

Debe existir necesariamente una secuencia de las denominadas unidades de trabajo teniendo en cuenta que cada una de las actividades que las integran están de acuerdo

a las posibilidades del niño en ese momento del ciclo escolar. La estrecha vinculación de una actividad con el núcleo original no es justificativo para desatender el aspecto de escalonamiento que se establece en base a la maduración del sujeto.

4) Actividades paralelas.

Durante el análisis anterior, respecto a la forma de planificación denominada "unidad de trabajo", hemos debido referirnos reiteradamente a la necesidad de tener en cuenta la maduración del sujeto a través del año lectivo y por ende a la necesidad de desarrollar las actividades en forma escalonada.

Habiéndonos planteado por primera vez este problema en el mes de febrero del año 1965 y con motivo de la planificación de actividades para dicho año lectivo, hemos llegado al día de hoy a una suficiente decantación de la problemática que planteamos.

Denominamos actividades paralelas a aquellas que como su nombre lo indica, se desarrollan paralelamente a las actividades que conforman las llamadas unidades de trabajo.

Existen aspectos de la labor educativa que no pueden ser libradas a una posible integración a unidades o centros y que exigen una continuidad y una seriación para su sistemática realización a través del año escolar.

No podemos (por ejemplo) esperar a que una unidad de trabajo nos ofrezca oportunidad para la realización de actividades rítmicas. Estas, como otras actividades, deben ser ordenadas en base a la evolución de las posibilidades del niño y desarrolladas en forma de que una de ellas favorezca y condicione el éxito de la que le sigue.

La tarea de seleccionar y ordenar por dificultades todas y cada una de las actividades factibles de realizarse en cada uno y en todos los campos de la labor docente, es sumamente ardua e implica un trabajo de orden técnico.

No obstante, manejándonos con lo que asistemáticamente realizamos como activida-

des en Clase Jardinera, podemos lograr una provisoria seriación en los sectores de actividad en que consideramos impostergable el escalonamiento.

Al efecto señalamos como sectores prioritarios los siguientes: movimientos y ritmo; educación sensorial; manualidades y adaptación (incluidas excursiones).

En tal sentido, señalemos los pasos fundamentales para la realización del escalonamiento:

A) conocimiento ajustado de las características bio-psicológicas del niño.

B) determinación de las actividades que estimulan más específicamente el desarrollo de un campo de conducta (ejemplo: enhebrado-motricidad).

C) determinadas las actividades correspondientes a un campo de conducta, ordenación de las mismas con criterio de escalonamiento (de menor a mayor dificultad).

D) establecido el número de las actividades en cada uno y todos los campos, distribución de las mismas a través del año escolar, determinando la frecuencia con que ese sector de actividades será propiciada en el grupo (por ejemplo: una observación semanal).

E) realizada la tarea del escalonamiento en los campos de actividades fundamentales, el maestro tendrá entonces la posibilidad de obtener contenidos para una semana, un mes de labor, etc.

Resumiendo:

Ni las unidades de trabajo excluyen las actividades paralelas, ni éstas excluyen las primeras.

Ambas formas son complementarias, pero sólo con el escalonamiento a través de las actividades paralelas, se puede abarcar todo aquello que el niño necesita recibir de la Clase Jardinera y todo lo que la Clase Jardinera tiene la obligación de proporcionarle dentro de los límites de la actividad lúdica, forma que caracteriza esta etapa de la vida del sujeto.

marxismo y enseñanza

BRIAN SIMON
(INGLATERRA)

Hace cien años, en 1867, era publicado el primer volumen de **"El Capital"** de Carlos Marx. El lector que estudia hoy en día este libro por primera vez, es golpeado por un aspecto de esta célebre obra: la amplitud de visión de Marx. **"La economía política de que trata no representa solamente la economía tal como la entendemos actualmente; engloba igualmente la política y la sociología en cierta medida"**, pero Marx ha ido más lejos incluyendo la historia y la filosofía. Haciendo esto, él trataba de la educación en particular: la educación de los hombres, en el curso de su actividad en la sociedad.

Marx no se había planteado como tarea el análisis de la sociedad en un sentido estático, como un objeto extendido sobre una mesa del que se va a formular un diagnóstico, sino, ha dicho él, analizar **"la sociedad humana o la humanidad social"**.

Él no se había propuesto dar una nueva interpretación general del mundo, a la manera de los filósofos que lo habían precedido, sino más bien encontrar el porqué y el cómo de los **cambios**, aquellos operados en las instituciones y las ideas, en la sociedad y en el hombre.

El término "actividad" (actividad del hombre, N. del Tr.) cristaliza una visión distinta: término que no es hoy extraño en el dominio de la enseñanza en la que implica ocasiones de "auto-mutaciones" por parte del niño, el conocimiento a través de la vida y la actividad.

EDUCACION VITAL

Marx ha empleado el término "actividad" en el mismo sentido, para hacer comprender la auto-transformación de una manera más genérica. Algunos de los contemporáneos, como Robert Owen, han puesto el acento sobre el hecho de que los hombres son el producto de sus circunstancias y que, por consecuencia, el modo de mejorar al hombre es el de proveerlo del mejor medio ambiente, en particular, en el estadio de su formación en la escuela y en la enseñanza en general. Esto ha sido considerado como la clave de un cambio social. El comentario de Marx, sobre este tema ha suministrado el punto de partida necesario para la formulación de esta actitud.

Esta doctrina sobre el cambio de las circunstancias y la educación, escribe, olvida que las primeras son transformadas por los hombres y que el mismo educador debe ser educado. Tal doctrina definió sin embargo dos especies de gentes: los que la sociedad forma y los que se elevan por encima de ella según un proceso no explicado. Esto no podría servir de explicación.

Luchando él mismo contra este problema —y arrastrando una vasta ostentación del conocimiento— Marx ha llegado a concluir que el cambio resulta no del impacto externo de las cosas aisladas sino de las contradicciones internas principalmente. Esto

ha dado una nueva manera de abordar el problema del desarrollo. Aquí, este punto puede ser todavía mejor ilustrado por un ejemplo directamente ligado a la educación.

Descubrir cómo y por qué los niños se desarrollan constituye uno de los principales problemas. Actualmente, en general se dice que el niño es el producto de una acción recíproca entre la herencia y el medio; pero esto vuelve a definir el problema de una manera particular, antes que a ofrecer una explicación.

No ha sido realizado ningún gran progreso cuyo resultado permitiera atribuirle una parte específica a la herencia (un gran problema de los **"intelligence Testors"** o subrayar el medio concebido en relación con una variedad naciente de influencias (entre las cuales la educación) que impresionan simplemente al niño. Correspondería a la actitud marxista, asir la contradicción e investigar el **proceso de acción recíproca**; de hacer del niño viviente en su actividad el objeto de estudio.

ANALFABETISMO

En este contexto es más fácil ver cómo el marxismo ha influido sobre la enseñanza en la Unión Soviética, que ha celebrado el cincuentenario del socialismo el mismo año en que ha festejado el centenario de **"El Capital"**.

Cuando, después de la Revolución de 1917, fue proclamada la Unión de las Repúblicas Socialistas Soviéticas, un gran porcentaje de pueblo estaba tan atrasado, que no poseía lengua escrita ni literatura; los dos tercios de los muchos millones que componían la población eran iletrados.

Cincuenta años más tarde, período aproximadamente equivalente al que separó la Ley sobre Educación Elemental de Inglaterra —1870— de la Ley sobre Educación de 1918, todas las repúblicas poseen un sistema de enseñanza que conduce a la Universidad. Medio millón de jóvenes ingresan a la enseñanza superior cada año. Si tomamos como ejemplo el número de ingenieros formados por año, en relación a la población, éste es cinco veces mayor que en Gran Bretaña, cuna de la revolución industrial.

No se podría hablar de explotación de los recursos humanos en esta escala, partiendo del nivel que existía en 1917, sin creer en la potencialidad de la educación para cambiar los pueblos durante el proceso de cambio de una sociedad predominantemente agrícola en una nación industrial avanzada, y no después.

PSICOLOGIA

La actitud más específica frente a la educación puede constituir el objeto de una discusión útil al desarrollo de la psicología en el dominio de la enseñanza. Primeramente, un gran número de métodos han sido adoptados para promover el conocimiento y las ideas de Dewey han tenido una influencia considerable.

Luego, al comienzo de los años treinta, la posición aparentemente científica del **"intelligence testing"** ha sido adoptada y los psicómetros han comenzado a indicar el modo en que las escuelas deberían estar organizadas y dirigidas, hasta 1936 en que el **"testing"** ha sido abolido por la misma razón por la que cae actualmente en desuso para la selección en Gran Bretaña.

En consecuencia, los psicólogos han tomado como punto de partida lo que ha sido demostrado en la U.R.S.S.: que la educación es el factor clave de la promoción del desarrollo mental. Ha resultado de ello, que no se podía excluir la influencia de este factor (como la experiencia del **"testing"** también lo ha demostrado) y que las maneras de descubrir las complejidades del desarrollo mental consistían en examinar al niño en el **proceso de enseñanza**.

Resulta de ello que la investigación es hecha en las escuelas sobre el plano práctico y los psicólogos de la enseñanza que examinan el proceso de conocimiento trabajan en estrecha colaboración con los educadores encargados de promoverlo.

Una de las principales cosas que hemos aprendido en este país sobre la investigación psicológica soviética es la importancia del lenguaje en el desarrollo mental.

El modo en que éste es destacado diferencia claramente lo que se puede llamar el punto de vista de Pavlov, del estudio del **comportamiento** ("behaviourism" en inglés) tal como él es desarrollado en los Estados Unidos.

Por lo demás, lo que es llamado en la Unión Soviética "la psicología del conocimiento", (o de la enseñanza, al constituir estos dos puntos las dos caras de una misma medalla) difiere grandemente de este "conocimiento teórico" un poco mecánico, que deriva principalmente del estudio de los animales y que, algunas veces, establece poca diferencia entre un educador y una máquina. El interés puesto en la investigación experimental soviética es cada vez mayor y ciertos estudios son seguidos de cerca por EE. UU.

De una manera más general, en una época en que la especialización comienza a vencer sus propios límites y en que se asiste a un retroceso, en un nivel superior, hacia la integración, la comprensión de la actitud marxista adquiere nueva pertinencia. Por ejemplo, recientemente se ha puesto de moda destacar el hecho de que la educación depende de otras disciplinas: la psicología, la sociología, la historia y la filosofía.

Pero es necesario comprender las correlaciones específicas de estas disciplinas separadas, cómo cada una de ellas contribuiría a la teoría y la práctica de la educación, de tal suerte que se haría un buen empleo de todas ellas y ninguna sería autorizada a regentar. Lo que los educadores hacen en las escuelas y no lo que los psicólogos piensan a propósito de los estudios, es lo que constituye la educación en su aspecto activo. El estudio crítico y sistemático es necesario para este trabajo, si se quiere forjar una teoría valedera ligada a la práctica y abierta a futuros desarrollos.

Si se pidiera a alguien que dijera cuál es el impacto principal del marxismo sobre la educación, estaría quizá justificado quien estudiara estos dos puntos puestos de relieve aquí, referidos a la teoría y la práctica y su relación mutua.

El marxismo ha hecho notar que todos los miembros de una sociedad pueden y deben ser educados de una manera universal; de hecho, **"el desarrollo de cada uno es la condición del libre desenvolvimiento de todos"**. Y ha afirmado que la educación puede y debería ser sistemáticamente estudiada en tanto es un proceso social de la más alta importancia.

Defensor enérgico de la propiedad social de los medios de producción y de la planificación, Marx ha criticado a los que, aunque sostuvieron el sistema capitalista con todos los inconvenientes para los obreros; no encuentran nada peor que decir del socialismo sino que transformaría toda la sociedad en una vasta fábrica.

A este respecto se recuerda que una de las injurias favoritas pronunciadas contra los colegios secundarios de enseñanza general (o "common") como las que se desarrollan en Gran Bretaña, en que son "fábricas de enseñanza", Marx hubiera podido eludir este punto, tomando los aspectos positivo, cooperativo y creativo de la fábrica: "lo que las escuelas deberían ser", hubiera podido agregar.

del programa de la u.n.e.s.c.o.

En el seno del cuadro en que el niño ha establecido sus primeras relaciones, nacen las obligaciones que resultan de la concepción de la disciplina, de la educación moral y cívica.

Tales deberes son:

- “Respeto de sí mismo y de los demás.
- Sentido del deber y de la responsabilidad.
- Espíritu de tolerancia y de comprensión.
- Aptitud para ser solidario y voluntad de colaborar.

En una palabra, el espíritu de servicio oponiéndose al instinto de dominación y al egoísmo, a todo lo que impide o hace difíciles las relaciones con los que habitan otro medio que el suyo, que no se ve pero del cual se ha oído hablar.

Estos obstáculos son:

- La ignorancia y la falta de información.
- Los prejuicios y la incapacidad de admitir que los demás puedan ser diferentes de nosotros.
- La falta de espíritu crítico.
- El miedo a la verdad.
- El egoísmo y el espíritu de superioridad.
- El negarse a renunciar a sus ideas.” (*)

Piense en dos o tres personalidades y —aplicando mentalmente estos puntos a manera de “test”— juzgue si se los puede considerar educados para la vida moral y social.

Pero piense en Ud. también, y júzguese con rigor y objetividad.

(*) La educación moral y cívica. Cap. XVI de “Didáctica para la escuela primaria” U.N.E.S.C.O.

los pueblos, protagonistas de la historia

“Los historiadores se han acostumbrado demasiado a prestar exclusiva atención a las manifestaciones brillantes, ruidosas y efímeras de la actividad humana, a los grandes acontecimientos y a los grandes hombres, en lugar de presentar los grandes y lentos movimientos de las condiciones económicas y de las instituciones sociales que constituyen la parte verdaderamente interesante y permanente del desarrollo de la humanidad.

En efecto, los acontecimientos y las personalidades destacadas lo son precisamente como signos y símbolos de diferentes etapas de dicho desarrollo. En cambio, la mayoría de los acontecimientos llamados históricos son, para la verdadera historia, lo que para el movimiento profundo y constante del flujo y reflujo, las olas que nacen en la superficie del mar, brillan un momento con su luz viva y van a estrellarse luego contra la costa arenosa, desapareciendo sin dejar huellas.”

MONOD: “El método en las Ciencias”

“La historia es hecha por el ser social. El ser social crea él mismo sus relaciones. Pero si en un momento dado crea precisamente tales relaciones y no otras, esto no sucede, naturalmente, sin su causa y razón; se debe al estado de las fuerzas productivas. Ningún gran hombre puede imponer a la sociedad relaciones que ya no corresponden al estado de dichas fuerzas o que todavía no corresponden a él.”

PLEJANOV: “El papel del individuo en la Historia”



Las Nuevas Matemáticas.

- 1 — Existe una necesidad perentoria de introducir la enseñanza de las nuevas Matemáticas en la escuela primaria.
¿Ud. participa de esta idea?
- 2 — ¿Qué factores principales considera Ud. que deben ser tenidos en cuenta para una solución racional del problema?
- 3 — ¿Por dónde comenzar, qué pasos previos estima Ud. que deben darse antes de una generalización ni apresurada ni tardía?

encuesta: nueva matemática

JORGE LEWOWICZ

— I —

Cada época produce en cada una de las disciplinas científicas nuevas conclusiones, nuevos métodos, nuevas formas de pensar, nuevos conceptos, nuevos problemas. El destino de todas estas innovaciones es diverso. Al cabo de un tiempo, [los investigadores científicos usando constantemente estos resultados, métodos, etc., reconocen que muchos de ellos carecen del interés que previamente se les había asignado, que no contribuyen mayormente a enriquecer la visión de los problemas que se tenía antes, que son sólo una técnica para expresar en forma concisa y novedosa, viejas ideas. Sólo algunos de esos métodos superan las sucesivas pruebas a las que —inconscientemente— los someten los investigadores en su búsqueda testaruda. Y en determinadas épocas, y sin que por eso se detenga su desarrollo, se plasman en métodos de extraordinaria profundidad, de inmenso poder unificador, dando origen a nuevas formas de pensar, a nuevos conceptos, y claro está a nuevos problemas; mucho de lo viejo pasa a segundo plano, y en cambio, otras cosas mantienen su importancia, pero ahora enfocadas desde un nuevo punto de vista, con un nuevo énfasis. En lo que tiene que ver con Matemática, vivimos una de estas épocas.

Naturalmente, estos procesos en Matemática están en buena parte motivados, orientados y condicionados por factores extra-matemáticos. En particular, dependen fuertemente de pro-

cesos análogos en otras disciplinas científicas; por otro lado, ejercen una gran influencia sobre éstas. Y es una característica de nuestra época la gran rapidez e intensidad con que se dan estas influencias recíprocas. Por ejemplo, muchos de estos relativamente recientes conceptos y métodos matemáticos, se emplean desde hace algún tiempo en Física, no sólo como herramientas para describir cuantitativamente un fenómeno, sino como elementos prácticamente insustituibles para una definición precisa de varios conceptos físicos. (Consiguientemente, los textos científicos y técnicos modernos exigen cada vez más, como pre-requisito para su lectura, estos nuevos elementos matemáticos).

El estudio de los nuevos métodos y el entrenamiento en las nuevas formas de pensar se torna, entonces, imprescindible no sólo para el conocimiento de los objetos matemáticos (que reflejan más o menos directamente aspectos de la naturaleza) sino también para el conocimiento de los aspectos de la naturaleza que investigan las otras disciplinas científicas. Son de este modo, cada vez más necesarios para permitir en el individuo y en la sociedad el desarrollo de una concepción del mundo adecuada y de una conducta consecuente con ésta.

Por otra parte, como se desprende de observaciones anteriores, el florecimiento de estos métodos da un nuevo impulso al ya veloz desarrollo de las ciencias y técnicas. De no incorporar pronto estos nuevos conocimientos a nuestra educación, la distancia que hoy nos separa del progreso aumentará peligrosamente.

El problema de obtener de los estudiantes un dominio adecuado de estos métodos, se resuelve en gran parte con el entrenamiento. Y es posible y altamente conveniente el que éste se inicie en la etapa escolar.

— II —

El elemento principal es la superación de la preparación matemática de los maestros. Y conviene aclarar un poco esta afirmación. No se trata de ampliar la preparación actual de los maestros con el agregado de estos elementos modernos; no se trata, por ejemplo, de hacer que los maestros estudien la Teoría de Conjuntos. Se trata, fundamentalmente, de lograr que los maestros posean una formación matemática (y tal vez, científica) mucho más sólida y profunda que la actual y además, orientada en la dirección que estos elementos modernos señalan. Y quien conozca la capacidad, dedicación y responsabilidad de los maestros uruguayos no dudará que, si se concibe y organiza adecuadamente la tarea, estas metas pueden ser alcanzadas en un tiempo razonable.

Por otro lado, tampoco se trata de realizar esfuerzos en ese sentido durante algún tiempo y considerar entonces liquidado el problema. Las características del desarrollo científico de nuestra época indican que lo esencial en este aspecto es crear los mecanismos que aseguren una alta sensibilidad de la formación científica de los maestros frente a los cambios importantes en cada disciplina.

Finalmente, cabe decir que esta superación servirá plenamente los objetivos que persigue, en la medida en que estos estudios de Matemática, sean acompañados por estudios didácticos sobre las formas de verter esos conocimientos en la enseñanza escolar.

— III —

Es decir, ¿cómo conseguir la superación de la preparación matemática de los maestros? Aquí hay dos problemas:

1) ¿Cómo se ha de orientar esta nueva formación matemática de los maestros?

2) ¿En qué forma se hará llegar a los maestros y estudiantes de magisterio?

1) En virtud de lo dicho anteriormente, la respuesta es muy clara: quienes deben orientar esta formación son los matemáticos (investigadores en Matemática). Decíamos que en cada época coexisten los métodos y formas de pensar destinados a perdurar y los condenados a desaparecer. ¿Quien habrá de distinguirlos? ¿Quién puede distinguir el método profundo, de gran poder unificador, del método elegante, de apariencia complicada, que sólo permite obtener conclusiones triviales? ¿Quién está en condiciones de separar los conceptos y formas de pensar que sintetizan métodos de fecundidad probada, de aquellos nuevos conceptos que sólo contribuyen a una formulación más cómoda de resultados viejos? Sólo quien in-

tenta usar estos elementos con sentido creador. Y los riesgos de encargar a otros esta misión de los matemáticos son bien conocidos: basta como ejemplo, la tremenda distorsión que significa el hacer del Álgebra de Conjuntos el símbolo de la Matemática moderna.

Pero —pensarán los maestros— y en medio de esta proliferación de textos tratando los temas más diversos de las maneras más diversas, y en medio del actual caos de orientaciones de los más variados orígenes, ¿estarán de acuerdo los matemáticos acerca de la orientación a dar a estos estudios? Sí, en esencia están de acuerdo. Aun los que investigan en especialidades matemáticas distintas, están de acuerdo. Esto es una consecuencia de su común actitud creadora, y tal vez, un reflejo de la unidad de la Matemática.

2) Los caminos para hacer llegar esta nueva formación a los maestros deben ser estudiados conjuntamente por inspectores encargados de la orientación de la enseñanza de Matemática en las escuelas, maestros, matemáticos y en particular, por aquellos profesores que ya han realizado en nuestro medio algunas experiencias con el mismo objetivo.

En lo que se refiere a los estudiantes de Magisterio, estos caminos deben ser considerados por matemáticos y profesores y estudiantes de institutos normales.

MARIA DEL C. GARCIA

Con excepción de experiencias y esfuerzos aislados, la enseñanza de la Matemática en nuestro país, en sus niveles primario y medio, está sujeta a las concepciones euclidianas en muchos aspectos, y no supera a Descartes en otros.

Así, se ha mostrado y enseñado la Matemática casi como una ciencia "revelada", inmutable y estática, comprendida en los límites de la lógica formal, ajena a los cambios y a la permanente evolución a que está sometido, en su superación constante, el pensamiento humano. Ajena a las inmensas transformaciones culturales, tecnológicas, económicas y sociales de nuestra época.

No es posible, entonces, que en nuestra Enseñanza Pública se continúen desconociendo las grandes adquisiciones del pensamiento matemático contemporáneo —y aun el de los siglos inmediatos anteriores— sin cuyo conocimiento y dominio no sería posible el formidable avance de la técnica que ya ha lanzado al hombre a la conquista del espacio.

Si en las demás asignaturas que conforman los planes de estudio de la enseñanza primaria y media existiera el mismo retraso que que hay en la enseñanza de la Matemática, estaríamos formando jóvenes según las concepciones de la época de los griegos en algunas materias, y no superaríamos la Edad

Media en otras, en vez de preparar mentes aptas para comprender su época y proyectarse hacia el futuro.

Urge, entonces, para cumplir con los cometidos esenciales de la educación, reestructurar totalmente la enseñanza de la Matemática a fin de adecuarla a las necesidades de la época actual. Reestructuración que no significa sólo cambio de los métodos pedagógicos, sino sustitución de los anacrónicos contenidos que actualmente tienen los programas, por las nuevas concepciones matemáticas.

Para empezar a resolver el problema, sin duda habrá que acordar a qué nivel iniciar la enseñanza de la matemática "moderna", cuáles deberán ser los conceptos fundamentales que se deben promover en el niño, y cómo realizar esa tarea.

Al respecto, es imprescindible reconocer que el nivel del proceso educativo a que debe comenzar la enseñanza de la llamada "matemática moderna", en el entendido de que ello significa la correcta enseñanza de esa materia, es naturalmente el de Primaria.

La experiencia demuestra, por otra parte, que el cambio de "punto de vista" en la elaboración de los conceptos matemáticos, una vez ingresado el alumno a la Enseñanza Media, produce graves distorsiones, cuyo resultado más frecuente es el fracaso.

En cuanto a qué conceptos promover en el niño, y en el joven, si bien compleja la tarea por la gran riqueza temática que se presenta, la tendencia unificadora de las concepciones matemáticas modernas, en especial la teoría conjuntivista de George Cantor, permite más de una selección satisfactoria.

Todo ello requiere, obviamente, como tarea primerísima, la preparación del docente a un nivel de suficiente calificación en lo que a sus propios conocimientos respecta, como asimismo a los problemas didácticos consiguientes. Sobre eso, afirma Jean Piaget en su obra "La Enseñanza de la Matemática": "Desde el punto de vista práctico, no se trata para el educador de elegir entre los métodos formalistas fundados en la lógica y los métodos activos fundados en la psicología: el objeto de la enseñanza de la Matemática será siempre alcanzar el rigor lógico lo mismo que la comprensión de un formalismo suficiente; pero sólo la psicología está en condiciones de proporcionar a los pedagogos datos sobre el modo de conseguir con mayor seguridad este rigor y este formalismo".

El papel que al respecto corresponde a nuestros centros formadores de docentes, como asimismo a las autoridades de los organismos de enseñanza media que "crean" mediante un nombramiento al profesor de Matemática, es sin duda decisivo. Que los problemas relativos a la enseñanza de esa materia sean abordados profunda y seriamente por parte de quienes dirigen la enseñanza pública nacional, para evitar las inmensas insuficiencias, distorsiones y

fracasos que actualmente se dan, es ya un ineludible deber.

Mientras ello se alcance, promover al máximo en los centros docentes y culturales las medidas que remuevan de su gran retraso la enseñanza de la Matemática en nuestro país, es una tarea de enorme importancia y mayor proyección.

YOLANDA VALLARINO

1. — Considero que la escuela primaria no puede quedar al margen de los cambios en el campo científico. De no acceder a éstos consciente y paulatinamente, la formación escolar básica iría creando conceptos que tendrían que ser revisados en futuras instancias: nuevos estudios y requerimientos ocupacionales.

2. — Es imprescindible no perder de vista la situación real de la escolarización básica en nuestro país: sólo un porcentaje, no superior al cuarenta, completa los diez años requeridos en el momento actual, para una formación y preparación adecuadas que permitan abordar con éxito las exigencias de la vida del adulto. El deterioro económico del país agrava esta situación. Hay aportes valiosos de nuestra tradición escolar que no puede desestimarse. Dotar al niño y al adolescente de recursos prácticos para utilizar la matemática en la solución de problemas de la vida real, tal como se fuera logrando con la aplicación de las orientaciones de Agustín Ferreiro, sigue siendo imprescindible en un país subdesarrollado en el cual la tecnificación penetra a ritmo muy lento. Incorporar la nueva matemática, apoyada en la teoría de los conjuntos, tal como se ha abordado en la orientación de las cartillas para primer año, es correcto siempre que se acompañe de una reflexión clara sobre los procesos y objetivos del aprendizaje, en relación con las necesidades sociales.

3. — Todo cambio necesita de una actuación conjunta y coordinada. Los docentes que integran el magisterio y los que se están formando necesitan una preparación especial, atendida por profesores capaces, que coordinen su trabajo. Se hacen imprescindibles jornadas de capacitación para los maestros en servicio, bien organizadas y obligatorias para todos. Deberán acompañarse de orientaciones continuas a través del cuerpo técnico de inspectores, con divulgación de materiales que guíen las realizaciones prácticas. Por otra parte, es imprescindible la coordinación con la enseñanza secundaria de manera efectiva, para lograr que la escolarización básica sea un proceso continuo y no un salto que llene al alumno de incertidumbre y conduzca a la pérdida de esfuerzos.

A nivel de enseñanza primaria considero desacertadas algunas orientaciones de trabajo que se ha podido observar en clases superiores: partir del conocimiento de "axiomas de existencia" para definir entes geométricos que

fundamentan una nueva geometría a la que se incorpora la teoría de conjuntos. En ese campo no parecen oportunos aún los cambios.

La geometría de base euclidiana con el aporte de materiales que la hacen dinámica, parece todavía adecuada, dentro del método intuitivo - experimental que orienta progresivamente la lógica infantil hacia formas superiores del pensamiento reflexivo.

M. MORENI DE GIORGI

1. — ¿Existe una necesidad perentoria de introducir la enseñanza de la nueva matemática en la Escuela Primaria? ¿Ud. participa de esa idea.

No hay duda que en todas las épocas ha habido matemáticos modernos y como consecuencia nuevas matemáticas; ya al comienzo de siglo, después que las nociones de conjunto fueron más o menos desarrolladas comenzó una visión diferente en las posibilidades de la enseñanza de las matemáticas.

Asistimos todos, desde hace varios años a la introducción de conocimientos; antes estrictamente científicos; a la población común, como consecuencia del adelanto de todas las ciencias y de la riqueza en los medios de comunicación; teniendo especial incidencia la conquista del espacio interplanetario que nos ha asombrado a los adultos y ha familiarizado a los niños con temas considerados difíciles anteriormente.

Los maestros hemos observado como los niños manejan, comprendiendo los términos astronómicos, medidas, relaciones entre gravedad y velocidad, distancia y tiempo, etc., que nos llevan a pensar en una renovación metodológica.

También desde hace varios años se producen cambios sobre la enseñanza de las matemáticas en distintos países. Llega hasta nosotros de Francia, Bélgica, Italia, Inglaterra, URSS, EE. UU. formas nuevas de encarar esta enseñanza. En todos los casos las renovaciones se apoyan sobre consideraciones que se complementan:

- a) el progreso de la matemática
- b) el progreso psicológico
- c) el progreso pedagógico.

Según las tendencias de los reformadores se pondrá el acento en cada una de ellas. Pero estas fases del progreso son inseparables, y el desconocimiento de una de ellas conducirá a comprometer la reforma en sí, aunque las intenciones sean inmejorables.

La matemática, ciencia inacabada, tiene una construcción coherente y una unidad; por lo tanto la enseñanza de ella debe llevar desde sus comienzos la coherencia que permitirá al niño asimilar los conceptos que manejará como adolescente y adulto sin que se produzcan las

quiebras que todos conocemos y que se dan en cada cambio de nivel (Primaria - Secundaria - Industrial - Preparatorios - Facultad).

En forma particular y contando con el apoyo de Directores e Inspectores, muchos maestros nos hemos puesto a experimentar en el campo de las nuevas matemáticas, usando materiales diversos y terminología adecuada. Estos esfuerzos aislados están indicando que existe en nuestro medio y desde hace tiempo el campo necesario para la renovación. De ello estoy convencida.

"Pero si no se inicia ahora la reforma, sólo será más difícil llevarla a cabo mañana y algún día habrá que iniciarla. Tenemos el deber de no dejar a nuestros sucesores el ejemplo de nuestra debilidad junto con el contratiempo de un atraso mayor a recuperar".

(Cita de Gilbert Walunsinski del trabajo publicado en Anales - Enero-Junio 1967).

2. — ¿Qué factores primarios considera Ud. que deben ser tenidos en cuenta para una solución real del problema?

—¿Por dónde comenzar? ¿Qué pasos previos estima Ud. que deben darse antes de una generalización ni apresurada ni tardía?

Necesariamente debe constituirse un equipo de trabajo donde el maestro, el matemático y el psicólogo aporte sus conocimientos.

El estudio de la nueva Matemática, la selección hecha por la Psicología y la Pedagogía van a traer como consecuencia una reorganización de los programas que tenemos y de los métodos usados; pues enseñar esta Matemática desde temprana edad usando los métodos tradicionales es empezar fracasando.

Es evidente que este equipo de trabajo debe conocer todo lo hecho en otros países y los resultados obtenidos, hay una extensa bibliografía que debe ser conocida.

Esta revisión de los programas y los métodos trae implícito una selección de maestros que se prepararán para la experiencia a realizar.

Se dispondrá de escuelas experimentales convenientemente elegidas en donde estos maestros después de recibir la información matemática y psicológica necesaria podrán aplicar satisfactoriamente el nuevo programa y método.

En esta segunda etapa (podría ser después de tres años) el programa experimental modificado tal vez en función a los trabajos de evaluación se extendería a otras escuelas también con maestros convenientemente preparados.

Tendríamos así por algunos años la coexistencia de dos programas. (Esto sucede ya en otros países).

Se trabajaría en coordinación con Secundaria e Industrial para seguir a estos grupos y realizar comparaciones.

Todo esto se hará con mayor rapidez si existe una aprobación e intensa colaboración que

comience en las autoridades máximas de la enseñanza, pues el interés de los maestros por renovarse y superarse es evidente por la forma en que se llenan todos los cursos de especialización para post-graduados y el sinnúmero de experiencias individuales que existen en todos los campos de la enseñanza realizados por maestros, directores e inspectores.

Vivimos en una sociedad donde la formación permanente es una necesidad vital; por eso es de gran importancia la creación de un equipo de maestros investigadores encargados de mantenerse informados sobre la evolución de las ciencias y las técnicas, como también de los conocimientos proporcionados por las modernas corrientes de psicología infantil, con el fin de explicar a los maestros las consecuencias pedagógicas que de ello resultan.

B. FORESTIER DE RIAL

1. — Participo de esta idea en las dos acepciones con que interpreto la frase "Enseñanza de las nuevas Matemáticas": a) desde el punto de vista de aplicación a la enseñanza de una didáctica fundamentada teóricamente en una psicología no tradicional que utiliza en la práctica métodos activos de aprendizaje los cuales permiten al alumno redescubrir las verdades matemáticas por un camino de auto elaboración; b) desde el punto de vista conceptual, que supone la aceptación de una Ciencia Matemática con contenidos formales en evolución.

2. — Considero que desde el 1er. punto de vista, los factores a ser tenidos en cuenta son:

El factor humano. El que enseña y el a enseñar. En el primer caso, personas ya formadas que deben poseer una mentalidad que facilite la adopción de nuevas teorías conceptuales y didácticas. Y no que consideren su preparación como algo estático, acabado, y los recursos que utilizan, con mayor o menor éxito, como los únicos posibles.

En concreto que no adopten la actitud de "si esto sirve", para qué ensayar algo nuevo que obliga a estudiar y a readoptar recursos.

Y el factor humano a enseñar, al que debe formársele en una actitud racional que a partir de las relaciones reales, tome conciencia de situaciones más generales que crean otras relaciones, y el que no siempre ha sido formado

en matemáticas con actitudes unificadas, formativas, a través de toda la etapa escolar.

Asimismo, considerar:

a) **Conformación de grupos** que por su cantidad permitan la aplicación real de una didáctica de trabajo fundamentalmente personal y activo;

b) **el factor material:** existencia de materiales diversificados en tipo y presentación y abundantes en cantidad, que posibiliten a todos y a cada uno, lograr por vías variadas la elaboración personal de los conceptos; posibilidad económica de acceso a un material bibliográfico variado y costoso, que, como elemento de consulta personal permanente, hace casi imprescindible su tenencia particular.

c) **Y el factor información.** Información del maestro, lo más completa posible, acerca del por qué fundamentador de su práctica, que lo capacite para argumentar sobre su hacer, por una defensa racional de su posición, y no como simple adopción de una "novedad".

Esto requiere además, la existencia de una guía técnica exteriorizada por información personal supervisora, cursillos obligatorios, folletos y charlas bien difundidos, que pongan al día a todo el magisterio y no sólo al que se interesa por ello.

3. — Opino que el comienzo está en el convencimiento del personal docente. El convencer de que no todo es innovación; que métodos, modos y recursos de trabajo deben adaptarse a los cambios vitales, aceptados sin resistencias en otras esferas de la vida; que esos cambios pueden lograrse si hay un verdadero deseo de superación constante en nuestra labor; que la preocupación existente en nuestro magisterio por vencer las dificultades del enseñar y el aprender se verá superada exitosamente si encaminamos el esfuerzo hacia la adopción convencida de los nuevos medios de que dispone la Nueva Pedagogía de las Matemáticas.

Y por eso, informar, comenzar desde las jerarquías técnicas de un organismo de la enseñanza que, preocupado por el nivel de su magisterio, supervise asiduamente con personal debidamente preparado. Difundir las nuevas teorías y técnicas por medio de boletines de entrega individual, y de, materiales bibliográficos costosos para cada una de las escuelas. Formar equipos dentro del personal que se interioricen en aspectos particulares dentro del vasto campo de esta materia e intercambien con otros compañeros, los conocimientos adquiridos.

carta de chambéry

etapas y perspectivas de una reforma de la enseñanza de las matemáticas

ASOCIACION PROFESORES
DE MATEMATICAS DE
LA ENSEÑANZA PUBLICA
DE FRANCIA

Desde hace muchos años, la Asociación de Profesores de Matemáticas de la Enseñanza Pública (A.P.M.E.P.) estudia los problemas planteados por la evolución de las ciencias, comprendidas las de la educación, en lo que concierne a la enseñanza de las matemáticas. En el seno de una comisión: "Investigación y Reforma", que la APMEP ha tomado la iniciativa de reunir, se establecieron contactos con profesores de otras disciplinas, investigadores, psicólogos, ingenieros. La acción de APMEP no es ajena a la constitución de una comisión ministerial para la enseñanza de las matemáticas, presidida por M. Lichnerowicz, cuyo primer informe, publicado en marzo de 1967, marca un cambio importante en las concepciones anteriores.

La Asamblea General 1967 de la APMEP tomando en cuenta la evolución favorable a una reforma general de la enseñanza de las matemáticas, decidió profundizar su trabajo de investigación para llegar a la formulación de un plan coherente y realista. Luego de varias reuniones restringidas, la APMEP organizó un coloquio consagrado especialmente a la enseñanza elemental y a la organización de información a los maestros. Del 1º al 4 de enero de 1968, unos cuarenta colegas, maestros, directoras de escuelas normales, inspectores departamentales, profesores de C.E.G., de liceo, de escuela normal y de facultad, elaboraron un primer documento. Recogido y completado por el Comité Nacional de la APMEP, éste le ha dado el título general de **Carta de Chambéry** y lo ha llevado a examen de los adherentes. Enmendado según sus observaciones, adoptado luego por la asamblea general 1968, el Bureau de la APMEP asume la misión de presentarlo a las autoridades de Educación Nacional, a los maestros de la enseñanza pública, a los padres de alumnos y, en general, a todas las personas que se interesan por la enseñanza de las matemáticas. Ojalá pueda este documento informar a un vasto público, suscitar sus reflexiones y mejor aún llevarlo a concebir y realizar una reforma necesaria de nuestra enseñanza. Este plan tiene por fin exponer las razones que militan a favor de una reforma continua de nuestra enseñanza desde "el jardín de infantes a las facultades"; después, las modalidades, según las cuales, según nosotros, ella pueda ser realizada.

He aquí un esquema de ello:

1) **¿Por qué la enseñanza de las matemáticas debe ser reformada desde "el jardín de infantes a las facultades"?** Argumentos matemáticos, argumentos pedagógicos, argumentos sociales y económicos.

2) **¿Por qué la reforma es posible?** Ella está parcialmente iniciada en Francia; experiencias pedagógicas confirman sus buenos efectos; experiencias extranjeras refuerzan esta opinión; una amplia información del público y los maestros es indispensable.

3) **¿Cómo realizar la reforma?** Es necesario reconocer la importancia de una verdadera experimentación pedagógica que debe ser conjugada con una información seria de los maestros; el papel esencial de la formación de los maestros, formación inicial y formación continua, motiva la creación de los Institutos de Investigación sobre la Enseñanza Matemática (I.R.E.M.) preconizados por la Comisión Lichnerowicz, la vía está abierta a una evolución continua de nuestra enseñanza.

4) **Primeras etapas:** La amplitud de las medidas a tomar exige proceder por etapas: ¿cuáles son las reformas más urgentes, las más rápidamente realizables?

5) **Las etapas siguientes:** el escalonamiento de las reformas es una condición de su éxito; la preparación a más largo plazo de las etapas subsiguientes acrecentará la eficacia de las mismas.

6) **Conclusión:** Lugar de las matemáticas en la reforma general de la enseñanza; la coordinación con las otras disciplinas, conjunción de los esfuerzos por una educación acertada. Lejos de desear imponer un nuevo "imperialismo" intelectual, el de las matemáticas, nosotros queremos hacer jugar el dinamismo propio de nuestra disciplina, un papel motor en beneficio de todos.

1) **¿POR QUE LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMATICAS DEBE SER REFORMADA DESDE EL JARDIN DE INFANTES A LAS FACULTADES?**

Sea la enseñanza de las matemáticas analizada en su contenido, en su forma pedagógica o en su papel social o económico, es por cierto notable que las conclusiones sean convergentes; lo que se llama un poco ligeramente la matemática moderna, esto que convendría mejor llamar la concepción constructiva, axiomática, estructural de las matemáticas, fruto de la evolución de las ideas, se adapta "como un guante", nos permitiremos decirlo, a la formación de la juventud de nuestro tiempo. Es importante que todos los ciudadanos y en primer lugar todos los educadores comprendan las razones de ello y por qué camino favorable es conducida la enseñanza.

1) **La matemática es una ciencia viva:** En ella, la multiplicación de los descubrimientos se conjuga con una reorganización de su arquitectura; las nociones de conjuntos adquiridas a fines del siglo XIX, la noción de estructura que sirve de armazón a la obra de Borel, pueden ser comparadas, en cuanto a los efectos, al papel que desarrollaría un urbanista que dispusiera de créditos para suprimir los "bidonvilles" (cantegriles) en el Uruguay (N. R.).

Una actualización de los programas se ha hecho así posible, como sucedió por otra parte a todo lo largo de la historia, en muchas oportunidades: en el siglo XIV, la adición y la sustracción no eran enseñadas sino en raras escuelas de Francia; para la multiplicación, se rogaba dirigirse a algunas raras y prestigiosas universidades de Italia; en el siglo XVI, la división era una hazaña de especialista; en el siglo XX, la introducción de los métodos vectoriales en la pedagogía matemática ha chocado con una viva resistencia, cuando actualmente sería bien molesto pasarse sin ellos, como nadie puede pasarse sin los números arábigos.

Hoy, las nociones sobre conjuntos, las estructuras fundamentales del Álgebra, las ideas básicas de las topologías irrigan todas las matemáticas con una sangre nueva que tiene la virtud de volver más accesible un nivel de abstracción antiguamente reservado a los privilegiados iniciados. En torno a algunos temas principales, se organiza toda la actividad matemática contemporánea y su conocimiento ilumina tanto los problemas que el ama de casa se plantea haciendo sus compras, como las teorías que debe afrontar el físico nuclear, el ingeniero o el arquitecto. En los tiempos de la máquina de vapor bastaba que sólo ciertos ingenieros supieran la teoría de la integración; en la época de los "ordinadores" y de la automatización, la lectura de un organigrama y el manejo de los símbolos deben formar parte de la cultura de todos.

Por otra parte, sería inverosímil que nuestra época, marcada por una evolución acelerada en todos los dominios, fuera la de un estrecho criterio conservador en los programas de matemáticas. Lo que sería tanto más inadmisible en cuanto la pedagogía, por su lado, reclama una revolución que corresponde a la del contenido matemático.

2) **La pedagogía activa,** fundada sobre el análisis de la génesis de las nociones en el niño, conduce ineluctablemente a una reorganización completa de nuestros métodos de enseñanza. Sin negar los resultados obtenidos por los métodos tradicionales, aprovechando en cambio la experiencia adquirida por los maestros conscientes de las dificultades pedagógicas a superar, nosotros podemos ahora poner en práctica técnicas que han rendido su prueba.

Ninguno de estos progresos hubiera sido posible sin la obra a menudo oscura y siempre admirable de algunos pioneros, teóricos o prácticos, tales como Piaget, Wallon, Gattegno, Cuisenaire, Freinet, Dienes, Madeleine Goutard, etc. Porque tenemos conciencia de deberles mucho, entendemos seguir su ejemplo: fidelidad en las obras, lo que exige el examen crítico permanente de sus conclusiones. Pedagogía, ciencia abierta o si no, anti-ciencia.

Debemos reconocer la imperfección de nuestros métodos tradicionales. El principio fijado del "redescubrimiento" no impide el retorno más o menos consciente a métodos dogmáticos. Los fracasos escolares en matemáticas han sido siempre sentidos duramente por los pedagogos. La reforma del contenido de nuestra enseñanza, asociada a una renovación de los métodos debe, según nosotros, volver cada vez menos numerosos estos fracasos escolares.

Es necesario aquí hacer justicia con respecto a algunos malos argumentos que se oponen a la modernización de los programas: En primer lugar, no es cuestión de introducir toda la matemática moderna, brutalmente, sin importar cuándo ni a quién. Nadie piensa en hacer leer Borel a los niños del Curso Preparatorio.

Se dice frecuentemente: "Nuestros pobres alumnos no comprenden ya gran cosa de las buenas viejas matemáticas. Y ustedes desean lanzarlos a esta jerga impene-trable, a este simbolismo abstruso, a estas austeras abstracciones que caracteri-zan las matemáticas modernas". En realidad, el vocabulario y el simbolismo moder-nos no son la manifestación de un "esnobismo" ridículo del que los alumnos debe-rían padecer. No solamente la dificultad de su tarea no se verá aumentada, sino que el espíritu moderno puede aún, y normalmente debe, aportar un progreso en el plano puramente pedagógico. El proporciona, dice André Revuz, "**grandes ideas sim-ples y muy poderosas**", que ayudarán a los alumnos.

Es necesario también responder a críticas sumarias. Se han tenido en cuenta "resul-tados desastrosos" como consecuencia de la introducción de nociones modernas en la enseñanza media. No puede ser cuestión de juzgar aquí tal o tal otra experiencia particular; por lo demás, es seguramente posible enseñar tan mal las matemáticas actuales como las otras. Sin embargo, no hay que olvidar que la enseñanza tradicional, cualquiera sea la calidad de los maestros que se dedican a ellas, no es satisfactoria; y son justamente estos maestros los que han formado conciencia de ello y los que ven la necesidad de una profunda mejora. Y además, no sería necesario arrojar sobre las "matemáticas modernas" todas las responsabilidades de los fracasos que encuentra nuestra enseñanza, cuando estos mismos fracasos son también abusivamente imputados, en otros casos, a la pereza de los alumnos o a su denominada ausencia de dones.

Sin duda, el período transitorio que vivimos conoce dificultades especiales: el pasaje de las antiguas a las nuevas concepciones a no importa qué nivel de enseñan-za, sobre todo cuando el pasaje es brusco, supone riesgos. Estos no existirán más para los niños que comiencen su aprendizaje de la matemática contemporánea desde el jardín de infantes.

Nos interesa además, subrayar, que la introducción de un nuevo contenido en la enseñanza de las matemáticas será inoperante y aun nefasto, si no se acompaña esta introducción con una pedagogía apropiada: activa, abierta, lo menos dog-mática posible, apelando al trabajo por grupos y a la imaginación de los niños. A este propósito, médicos y psicólogos, entre otros, concuerdan en estimar que un horario semanal de treinta horas para los niños pequeños es aberrante: el plan Lan-gevin-Wallon reclamaba que fuera reducido a 10 horas para los niños de 7 a 9 años.

Estas cuestiones de métodos y de programas están estrechamente ligadas. Hasta el presente, los programas han sido concebidos como listas de temas que deben ser tratados por el maestro y asimilados por los alumnos en un mismo y muy determi-nado tiempo. Es preferible introducir cada noción "temprana y progresivamente" (A. Revuz), precisando, profundizando los conceptos en varios años, si es necesario, por aproximaciones sucesivas. Esta maduración permite un aprendizaje verdadero, adqui-sición de un saber, de un "savoir-faire".

En efecto, la adquisición de las técnicas (numeración, operaciones con números...) no es abandonada. Pero la noción de número ganará al ser preparada por medio de los rudimentos de gramática de los conjuntos y de la lógica. Los niños sabrán contar y calcular posiblemente más tarde de lo que imponen los programas actuales, pero lo sabrán mejor. Por otra parte, como resultado de la prolongación de la escolaridad obligatoria, la misión de la escuela primaria no es más la de enseñar los conocimien-tos indispensables en la vida corriente, sino sobre todo, formar los espíritus, dar a cada uno la capacidad de adaptarse a las condiciones vastamente imprevisibles del porvenir.

No dejemos de contestar por adelantado otra objeción: ¿por qué no esperar a que el adolescente haya elegido un poco su propio camino para desarrollar tal o cual rama matemática que le sea útil? Nosotros, al contrario, reclamamos una reforma que comience por el principio, desde el jardín de infantes y el primer año y que se con-tinúe progresivamente a todo lo largo de la escolaridad. Exigencia que responde a la unidad profunda de la matemática y al mismo tiempo al cuidado por la continui-dad, por la progresión, a la que, a justo título, todos los pedagogos son adictos.

Las reformas que preconizamos no son solamente justificadas por razones peda-gógicas. La evolución social, económica y tecnológica refuerza esta orientación.

3) **La economía moderna** reclama una formación científica más pujante para un mayor número de individuos: "Un estudio reciente muestra que en 1975 la eco-nomía francesa tendrá con 20 obreros manuales, propiamente dichos, un rendimiento óptimo, allí donde antes había 80; y que inversamente le serían necesarios 80 traba-jadores que hubieran recibido una formación secundaria o técnica donde a principios de siglo existían 20. Los que entre ellos alcanzaran o sobrepasaran un nivel de ins-trucción equivalente a bachillerato, en lugar de 1 sobre 100 como hace 50 años, debe-rían estar en una proporción del 32%, es decir, 1 sobre 3". (Luis Cros, "La explo-sión escolar"). Y para esta formación, la matemática es la requerida: "Aún mismo cuando las matemáticas modernas parecen no servir para nadie, son manifiestamente un modo de pensamiento capaz de contribuir poderosamente a la formación del espí-

ritu y sin duda, no es necesario ser profeta para afirmar que ellas servirán para forjar los instrumentos del ingeniero del mañana". Pr. Bastick, químico, director de la Escuela Nal. Superior de las Industrias Químicas de Nancy).

La matemática contemporánea es útil en muchos dominios: física teórica, seguramente, pero también "ordinadores", investigación operacional, gestión de las existencias de empresas, organigramas de grandes administraciones, "plannings" para los grandes trabajos, sociología, lingüística, medicina (establecimiento de diagnósticos), farmacia...

A nivel de la enseñanza elemental, del jardín de infantes al bachillerato, en toda la duración de la enseñanza obligatoria, podemos afirmar sin temor a ser contradictorios, que la nueva formación matemática es tan importante para la cultura de cada individuo, como para la educación del ciudadano y la enseñanza del productor.

En resumen: La reforma de la enseñanza matemática que preconizamos se funda:

- En las ideas directrices que animan la vida matemática contemporánea;
- En los estudios psicopedagógicos que han puesto en evidencia la importancia de los métodos activos y la necesidad de un acceso muy progresivo a las nociones más abstractas;
- En el papel primordial desempeñado por las matemáticas en la organización social y en la producción de bienes y servicios.

2. ¿POR QUE LA REFORMA ES POSIBLE?

Lo que precede ya lo hace comprender: Si las ambiciones del matemático adulto y las del joven alumno son de tan diferentes órdenes, su acción creadora o constructiva es de la misma naturaleza. La reforma es posible gracias a esta conjunción de los objetivos matemáticos y de las consideraciones pedagógicas.

Las tentativas aisladas o fragmentarias que han sido ya realizadas en el seno mismo de nuestra enseñanza pública francesa, prueban que las reformas propuestas son realizables. Estos ensayos no se han beneficiado sin embargo de circunstancias favorables: obras de maestros aislados al principio, siempre se hizo necesario para estos pioneros la prosecución de su empresa y la enseñanza de los profesores oficiales.

También se ha reconocido poco a poco el interés de las experiencias mejor coordinadas, ya en las escuelas de aplicación en ligazón con los profesores de la Escuela Normal, ya en el cuadro de la Investigación Pedagógica organizada por el Servicio Especial del Instituto Pedagógico Nacional. Veremos más adelante por qué estas estructuras son insuficientes para realizar la reforma que reclamamos, en toda su amplitud.

El ejemplo que nos dan otros numerosos países debe ser igualmente tomado en consideración:

La renovación del conjunto de los estudios secundarios de matemáticas realizada en Bélgica bajo la dirección de M. Papy, las escuelas animadas por M. Dienes en Canadá, los estudios dirigidos por M. Krygowska en Cracovia (Polonia), los grupos de profesores reunidos alrededor de M. Fletcher en Inglaterra, etc., constituyen algunos de los elementos más dinámicos de un "movimiento" internacional en el seno del cual la enseñanza francesa tiene su papel que representar.

Todavía hace falta que maestros y padres de alumnos tengan una idea suficientemente precisa de esta evolución en la que, tarde o temprano, ellos van a encontrarse "embarcados". En lugar de encontrarse llevados o sacudidos por una corriente cuya orientación ellos no comprenderían, si todos los pedagogos estuvieran informados del desafío serían buenos marineros y podrían conducir el barco de sus niños hacia los mejores "pasos".

En resumen, la reforma está ya entablada, en vías ya de realización. Las primeras experiencias, demasiado escasas todavía, muestran lo que es realizable de inmediato. Las realizaciones del extranjero deben también servirnos.

Pero, para que la reforma se oriente bien, es necesario informar a los maestros, a los padres, a todos los educadores, sobre los objetivos de la reforma y las condiciones óptimas de su realización.

¿COMO REALIZAR LA REFORMA?

Por la misma naturaleza de su objeto, la reforma no puede ser establecida de una vez e impresa sin precaución sobre una realidad vivida por millones de personas. La reforma es una construcción progresiva. No se trata de instituir nuevos reglamentos sino de vivir una reforma, vivirla y hacerla vivir, es decir, progresar.

1. — **Una verdadera experimentación.** Planteamos por esto el principio de que antes de generalizar nuevos programas, nuevos métodos, es necesario tomarse tiempo para experimentar estas novedades en un cuadro pedagógico satisfactorio.

Para ser significativa, esta experimentación debe estar organizada en una escala suficiente. Por ejemplo, un ciclo completo de estudios, desde el jardín de infantes hasta 3º y 4º años de primaria; las escuelas que practiquen la experiencia deben beneficiarse de condiciones favorables; los efectivos de cada clase no deben comprender más de 24 alumnos.

La experimentación debe hacerse en medios socio-culturales diversos. Es recomendable en esta ocasión volver a cuestionar la mitología de las notas, las composiciones, las clasificaciones, los exámenes...

La experimentación a diversos niveles debe ser coordinada. Los maestros que participan en las experiencias de diferentes niveles deben estar vinculados; deben poder establecer fácilmente contactos con maestros que enseñan otras disciplinas, con personas ajenas a la enseñanza y susceptibles de hacerlos beneficiar de una experiencia en tal o cual dominio de la actividad social.

En fin, para servir a todos los maestros, las escuelas experimentales deben poder ser visitadas fácilmente; los resultados de las investigaciones deben ser publicados y puestos a disposición de todos.

(Ver los principios de experimentación pedagógica que serán publicados en el Nº 8 de esta Revista - N. del T.).

2. — **La formación de los maestros** desempeña en la realización de la reforma un papel esencial.

Conviene subrayar la importancia primordial de la enseñanza en el estadio del jardín de infantes y de la escuela primaria y su repercusión sobre toda la vida escolar y profesional de un individuo.

Los descubrimientos recientes de la psicología permiten afirmar que todo ser humano es marcado de modo preponderante por su primera infancia. Parece que esto es particularmente cierto en el dominio de la formación matemática. La actitud de una persona en presencia de una situación matemática depende en una amplia medida de la manera en que ella ha tomado conciencia de los entes matemáticos. Es creíble que estas comprobaciones son valederas para las otras disciplinas.

Estas notas nos conducen a subrayar el papel privilegiado del educador en la enseñanza. Las altas responsabilidades que le son confiadas le confieren una dignidad que necesita una valorización de su función. Pensamos que todos los educadores deberían recibir una formación inicial diversificada, pero del mismo nivel de calificación, lo que les dé derecho a la misma retribución (plan de la Comisión Langevin-Wallon).

La importancia de estas responsabilidades que exigen una formación inicial profundizada, necesita igualmente de una formación continua.

a) **Formación inicial:**

Todos los maestros deben beneficiarse de una formación inicial de **cuatro** años de duración luego del bachillerato, que comprenda una formación teórica dada en la Universidad y una formación profesional que es de competencia de las escuelas normales.

La formación inicial de los maestros y la de los profesores debe estar asegurada por un equipo de "formadores" que comprenda, además de los profesores y directores de escuela normal, a los inspectores departamentales, maestros, profesores de secundaria y de enseñanza superior, psicólogos.

El horario de Matemáticas propuesto (formación teórica complementaria y aplicaciones pedagógicas), es de tres horas semanales durante toda la duración de la formación.

Nosotros preconizamos el trabajo por grupo, preferentemente en el curso teórico. Este método tiene el doble interés de enseñar a los futuros maestros a trabajar en equipo y a vivir los métodos que ellos deben utilizar en sus clases.

Los temas sugeridos para este trabajo en grupos son (en el bien entendido de que la lista no es limitativa):

- Relaciones. Conjuntos.
- Leyes de composición.
- Estructuras.
- Construcción de conjuntos numéricos.
- Lógica.
- Exploración del espacio.

—Geometría por transformaciones.

—Medidas.

—Probabilidades y estadísticas.

Cada tema debe ser estudiado desde el punto de vista teórico y el pedagógico.

Los Institutos de Investigación de la Enseñanza Matemática (ver más adelante) están encargados de transformar estos principios en hechos.

Nosotros deseamos que en lo sucesivo, todos los futuros maestros, ya se preparen a enseñar en la escuela primaria o en la enseñanza secundaria, sean formados en establecimientos comunes.

b) **Formación continua:**

La formación continua responde actualmente a una necesidad general creada por la evolución rápida de la vida moderna. Esta necesidad es la de todos los pedagogos, en especial de los que enseñan Matemática, desde "el jardín de infantes a las facultades".

La organización de la formación continua para todos los maestros no debe entrañar un acrecimiento de sus cargas profesionales. El tiempo necesario debe pues, ser tomado de los horarios de servicio, justamente porque esta formación es parte del servicio. Las modalidades de esta formación continua deben ser diversas; cursos, cursos por correspondencia, emisiones televisadas con audiencia colectiva seguida de debates, etc.

Los documentos necesarios para esta formación deben ser cuidadosamente preparados y mejorados poco a poco a la luz de las críticas de los usuarios. Los organismos oficiales responsables de su producción deben hacerse cargo financieramente de su difusión entre el personal.

3. — Los Institutos de Investigación de la Enseñanza Matemática: Experimentación y formación de maestros son los dos **motores** de la reforma. Para hacerlos funcionar en escala nacional, para decenas o centenas de miles de maestros, para millones de alumnos, es necesario disponer de organismos nuevos que puedan llevar a cabo todas las tareas indicadas más arriba, si se quiere que los contactos entre profesores se mantengan en escala humana. Tal es el papel de los Institutos de Investigación de la Enseñanza Matemática (o IREM) cuyo plan ha sido trazado por la Comisión Lichnerowicz.

Si bien es superfluo comentar lo que la Comisión ministerial ha dicho tan bien, precisemos sin embargo que, para nosotros, la creación de los IREM implica un nuevo espíritu de cooperación entre los maestros de **todos** los niveles de la enseñanza y que este nuevo espíritu lleva en sí muchas de las esperanzas de la reforma.

4. — Continuidad de la reforma: Los IREM no son organismos provisorios con una misión limitada en el tiempo. Su creación significa también que el concepto de reforma continua, de adaptación permanente de la enseñanza a las condiciones científicas, pedagógicas, sociales y económicas, comienza a tomar forma. Es tiempo de ello. Más vale adaptarse que tener que emprender revisiones desgarrantes.

No tenemos la pretensión de aportar la última piedra a la obra educativa. Nosotros deseamos proseguir lo que otros antes que nosotros han sabido hacer, y evitar a nuestros sucesores padecer demasiado por las insuficiencias de nuestra acción.

Los IREM, si sabemos hacer de ellos organismos vivos, estarán en permanente mutación, como la misma enseñanza, como las sociedades prósperas.

En resumen, la realización de las reformas comienza:

—Por una experimentación pedagógica seria;

—Por un esfuerzo siempre acrecido en la formación de los maestros: formación inicial y formación permanente. Los Institutos de Investigación de la Enseñanza Matemática serán, en escala académica, organismos encargados de coordinar experimentación y formación de maestros.

La creación de los IREM enrola a nuestra enseñanza en la vía de la reforma continua.

4. — PRIMERAS ETAPAS

La urgencia de las reformas a emprender no puede hacer olvidar la amplitud y la novedad de las realizaciones que ellas implican. Es necesario, pues, obrar por etapas y fijar muy precisamente las primeras, que comprometen el porvenir. Las medidas que preconizamos conciernen a:

1. — Ordenamiento de la enseñanza actual durante un período transitorio que no debería exceder de cinco años. A nivel de primer año, esto podrá hacerse a través de la redacción de nuevos textos oficiales, con vistas a la simplificación de los programas actuales, a su nueva estructuración (para poner en evidencia las partes que requieren toda la atención de los maestros); la introducción deseable de

las nociones de conjuntos y de relación, el acento puesto sobre la noción de operador, prepararán la puesta en práctica de los futuros programas.

De 6º a 3º, los nuevos programas elaborados por la Comisión Ministerial deben tener el mismo fin y deben ser aplicados en 6º a partir de octubre de 1969 (a un mes del comienzo de los Cursos). Esto supone el restablecimiento del horario reglamentario de 4 horas en 6º y 5º, y la extensión de las clases de 4º y 3º de la hora de trabajo dirigido, por media clase.

En el 2º ciclo, los propios nuevos programas serán concebidos con la misma intención. Todavía será necesario que las secciones técnicas vuelvan a encontrar en 1ª y Terminal el horario indispensable alineado según el de las Secciones C.

En otro plano y para remediar el carácter demasiado estricto de la orientación al fin de 3º (4º Secund.), a los alumnos de 2º A debe serles ofrecida una posibilidad de pasar a 1º C o D (opción de Matemáticas de 2 h. en 2º A).

Una medida tal será completada por un esfuerzo de creación de Secciones C y D en 1º y en Terminal, todo lo cual debe ser hecho para favorecer el reclutamiento y la promoción de los científicos.

En fin, reclamamos que los efectivos de cada clase no sobrepasen los 30 a partir de octubre de 1968, primera etapa hacia un efectivo normal de 24 alumnos como máximo por clase.

2. — La formación continua de los maestros en ejercicio debe comenzar por la de los maestros de las clases de aplicación en razón de su participación en la formación inicial de los alumnos-maestros. Ella debe alcanzar también a todos los maestros que participen en las experiencias y, en general, a todos los maestros voluntarios. Una liberación de tareas de tres horas consecutivas por semana debe poder obtenerse, particularmente para el trabajo en equipo.

Sin más demora es necesario preparar la información continua al conjunto de los maestros en ejercicio. Esto supone la formación urgente de millares de formadores.

3. — La creación de los IREM es pues de gran urgencia. Si es impensable que cada academia pueda ser dotada de ellos, parece posible crear 5 institutos de investigación (París, Lyon, Rennes, Burdeos, Estrasburgo) al iniciarse los cursos de 1968, debiendo crearse los otros al comenzarse las clases de 1969.

Bien entendido, la creación de cada IREM debe suponer una dotación de créditos suficientes, la ofertación de un personal calificado y la puesta en obra de locales apropiados.

4. — En conexión con los IREM allí donde existen, en unión con las escuelas normales y el Instituto Pedagógico Nacional, las experiencias ya emprendidas en la escuela primaria y 6º grado serán extendidas a 5º y multiplicadas. [La organización de esta experimentación debe ser precisada.

5. — Medidas excepcionales de reclutamiento serán facilitadas por la ayuda que las IREM aportarán a su formación: este reclutamiento deberá ser suficiente desde setiembre de 1969 para librar de todo obstáculo el restablecimiento de los horarios reglamentarios y la limitación del efectivo de las clases a 30 y luego a 24 alumnos.

Una excepcional posibilidad se presenta para esto en 1969. En efecto, las Facultades de Ciencias van a discernir en 1968, muchos más diplomas de 2º ciclo (nueva licencia y "maitrisse") que en los años precedentes (antigua licencia).

En particular, en opinión de los profesores que tienen a su cargo la licencia, la calidad del trabajo de los estudiantes, unida al hecho de que muchos de ellos estaban ya adelantados en los estudios por el viejo plan, permite afirmar que 1.500 puestos podrían ser válidamente provistos en 1969 si se pusieran a concurso del C.A.P.E.S. de matemáticas.

En consecuencia, reclamamos que sea creado en el presupuesto de 1969 el número de cargos necesarios para llevar a concurso 1500 puestos de CAPES de matemáticas en 1969 y que sea atribuido a un cuarto de los aprobados un año de preparación en agregación (Agregación: curso para ser profesor en las clases terminales de Sec. y Facultad. Luego se da un concurso).

En resumen:

- Organización de la enseñanza primaria y secundaria durante un período transitorio (cinco años como máximo).
- Organización y desarrollo de la formación continua de los maestros.
- Creación de cinco Institutos de Investigación sobre la Enseñanza de las Matemáticas en set. 1968.
- Reclutamiento excepcional de maestros de matemáticas.

5. — LAS ETAPAS SIGUIENTES

Sería presuntuoso fijarlas desde ahora, sin conocer los resultados de las experiencias que las primeras etapas implican. Contentémonos con dar, a título de ejemplo, un calendario, que muestra de qué modo las reformas sucesivas, aunque se emprendan a diversos niveles, conducirán en un plazo razonable a una reforma de conjunto.

Información a los maestros: Ella exige la creación de un IREM en cada academia y la preparación de los maestros en ejercicio con vistas a la puesta en práctica de los nuevos programas. Las experiencias ya emprendidas encontrarán así su lugar y podrán desarrollarse favorablemente.

Este esquema (1) pone en evidencia el hecho siguiente: los primeros alumnos que se beneficiarán de una reforma continuada desde el 1er. año al Terminal de bachillerato no alcanzarán este nivel hasta 1982 si la reforma es iniciada en el año escolar a 1971.

Los 3 años que nos separan del vencimiento de este plazo no están de más para preparar a los maestros e informar al público.

En resumen, el escalonamiento de las reformas a emprender subraya la amplitud y la profundidad de los cambios a realizar y al mismo tiempo el aspecto realista de este plan. Para llegar a una primera reforma de conjunto en 1982, es necesario prepararse para comenzar en 1971.

6. — CONCLUSION

Este informe, ya bastante extenso, no concierne más que a las matemáticas. La reforma de esta enseñanza no hallará su significación completa sino en un cuadro más general. Somos enteramente conscientes de ello. Por ejemplo, el horario semanal de los cursos primarios, el calendario escolar, el régimen de exámenes, todo esto debe ser revisado.

Pero el problema sobrepasa la competencia de nuestra asociación. Es necesario además proclamar que es un problema político por cuanto es de interés nacional.

Por lo menos pensamos haber contribuido, sometiendo este informe a la incitación de soluciones que nos parecen realizables, en la medida en que todos nosotros, ciudadanos, padres y maestros, tengamos la voluntad de realizarlos. Como siempre, en este dominio es más fácil elaborar planes que pasar a los actos. Porque vivimos las dificultades actuales de nuestra enseñanza, porque frecuentemente hemos tomado iniciativa, en particular en el dominio de la información a los maestros, hemos creído poder, decir o mejor aún, deber decir lo que nos parece necesario y posible.

Esto no significa que sucumbamos a una especie de tentación: la del "imperialismo" de las matemáticas. Si somos conscientes de las necesidades que la enseñanza de nuestra disciplina implica, sabemos también cuánto es indispensable la coordinación entre especialistas: sabemos qué beneficios hemos siempre obtenido de los contactos que hemos establecido fuera de nuestra profesión. Deseamos más bien hacer que la reforma de la enseñanza de las matemáticas sirva a la enseñanza entera.

Y el hecho de que hayamos elaborado este informe —no se puede dudar de que esto no fue fácil— asegura que para poner en obra las realizaciones que él propone, no escatimaremos nuestro esfuerzo. Lo que a nuestros ojos nos autoriza a reclamar de todos los ciudadanos y de nuestra administración, el esfuerzo que toda reforma implica: hombres, créditos, tiempo.

El Bureau de la APMEP

(1) No damos el cuadro del esquema de referencia, por cuanto la enseñanza francesa posee una estructura diferente a las del Uruguay.

la matemática y su enseñanza

F. DANILO GOSLINO

I) La Matemática actual.

La reestructuración de la Matemática desde perspectiva más general y unitaria, le ha dado una nueva fisonomía y gran solidez (Matemática Moderna). El campo de las aplicaciones se ha desarrollado poderosamente, abarcando nuevos tipos del conocimiento humano: Economía, Estadística, Biología, Sociología, Psicología, etc.

La Matemática Moderna y sus aplicaciones, nos obliga a reubicarnos en el contexto cultural, revalorando la importancia y utilidad de la misma. Es evidente un doble aspecto a tener en cuenta: a) la necesidad práctica del conocimiento matemático cada vez más amplio y variado; aspecto estudiado exhaustivamente en congresos y seminarios internacionales. Es difícil prever las necesidades reales del hombre futuro, a juzgar por la rapidez con que se transforma y cambia el mundo, las necesidades y los conocimientos. Sin embargo, se inducen algunos aspectos fundamentales, que obligan a la reforma inmediata de los programas, de Matemática en los distintos niveles de estudio. Al respecto es muy ilustrativa la información de la revista "La Educación", Nros. 37-38 de enero-julio 1965, de la UNION PANAMERICANA.

b) Su nueva organización y presentación exige repensar de ¿qué se entiende por Matemática? Creo que es el aspecto más importante y que en cierto sentido da respuesta a lo planteado en a). La Matemática Moderna se caracteriza por el uso en su fundamento y desarrollo del concepto de ESTRUCTURA. A la luz de la Psicología de J. Piaget ha quedado claro, que las leyes operatorias del pensamiento se corresponden con las grandes estructuras matemáticas (estructuras madres). El conocimiento matemático adquiere, entonces, una trascendencia e importancia para el hombre, en el concierto general de la cultura, casi podríamos decir, inicitado. En la concepción clásica, aprender Matemáticas es integrar ciertos automatis-

mos de cálculo o reglas de resolución de determinados problemas, es decir, una técnica parcializada para resolver problemas conocidos como típicamente matemáticos o de aplicación inmediata, tratando de que se quedara condicionado y predeterminado de antemano y que ante el estímulo de "tal tipo de problema" la respuesta surge espontánea y por reflejo ante la señal recibida y a consecuencia del condicionamiento previo de los automatismos formados. Este concepto del conocimiento matemático y su enseñanza, en lugar de coadyuvar a que el hombre se libere a sí mismo, e integre su personalidad y su capacidad racional, significa una limitación y un encierro dentro de moldes-cárceles, que muy poco servicio presta para que el hombre se logre a sí mismo y se realice como tal. Ubicándonos dentro de la Nueva Matemática, la misma surge como un modelo lógico en torno al cual ejercitamos todas nuestras facultades mentales de análisis, síntesis, inducción, intuición, imaginación, razonamiento deductivo, etc.; en un apalabra, estamos EJERCITANDO, DESARROLLANDO E INTEGRANDO nuestra capacidad racional como ser humano. El hombre no es limitado y deformado por el aprendizaje de una técnica matemática para resolver determinados tipos de problemas, sino que se capacita para comprender y resolver la problemática del medio en que actúa y al tener desarrolladas sus posibilidades intrínsecas, está posibilitado para aprender cualquier tipo de técnica que su función futura pueda demandar. No se automatiza en nada en particular, pero se capacita racionalmente, desde un punto de vista general, y está habilitado para asimilar y desarrollar cualquier actividad particular que la necesidad le imponga.

II) Su enseñanza.

Se deduce de lo expuesto en I, que los programas y formas de enseñar Matemática tendrán que ser distintos, y orientados fundamen-

talmente, en el sentido de ayudar al niño desde muy temprana edad a pensar, y obrando la Matemática como acelerador de los procesos mentales de maduración y desarrollo, para que más rápidamente reciba la herencia cultural y se ubique en el momento histórico del mundo científico en que vive. El fin del conocimiento matemático no será unilateral y no tendrá como objetivo fundamental el aspecto utilitario, sino que contemplará como algo más importante y trascendente, el aspecto formativo.

La formación matemática posibilita racionalmente al niño y le da criterio científico para enfrentar los problemas del medio; como así también le da un lenguaje propio para expresarse racionalmente y lograr el más caro anhelo cultural de la creación, a través de un simbolismo adecuado, accesible y eficaz. Como complementario, surgirán las aplicaciones inmediatas o mediatas, como también el tecnicismo propio con vistas a estudios posteriores en el plano universitario profesional o de especialización.

A nivel escolar se deberá procurar el uso de objetivaciones o modelos matemáticos, haciendo viable la comprensión e integración consistente de relaciones y conceptos matemáticos. Por ejemplo, bloques de atributos, material Cuissenaire-Gateño, etc. Teniendo siempre presente que la objetivación no es un fin en sí, sino un medio o camino para la internalización de las nociones matemáticas, pasando en un proceso continuo de generalización y de abstracción, al plano ideal matemático.

A nivel secundario y continuando la nueva línea del pensamiento matemático del nivel escolar, en ese proceso continuo de generalización cada vez más abstracto, habrá que llegar necesariamente al concepto de ESTRUCTURA. No implica llegar a dicho concepto mediante el estudio prematuro de las grandes estructuras, pues enfocando el problema con sentido didáctico podemos llegar a la idea de estructura mediante el análisis y estudio de problemas sencillos, creando el interés por las generalizaciones más abstractas y la necesidad del plano algebraico.

Al respecto he experimentado esa idea en las clases del Instituto Normal de Salto, y a continuación trataré los aspectos que creo más interesantes.

PROBLEMAS A ANALIZAR

- Nº 1: En el almacén A el k. de café vale \$ 240
En el almacén B el k. de café vale \$ 320

Gasté lo mismo en cada comercio y en y en total compré 3,5 k. de café. ¿Cuánto compré en cada comercio?

- Nº 2: Una canilla llena un depósito en 15 m. y otra lo llena en 20 m. ¿En cuánto tiempo lo llenarán juntas si se abren simultáneamente?

- Nº 3: Un móvil hace el recorrido A B con velocidad uniforme en 15 m. y otro lo hace en 20 m. Si salen simultáneamente uno de A y el otro de B, ¿a los cuántos minutos se encuentran si salen en sentidos contrarios? (A → B y B → A).

- Nº 4: En un k. de manzanas grandes entran 4, y en un k. de manzanas chicas entran 12. ¿Cuántas manzanas habrá en un k. si sé que hay igual número de manzanas grandes y chicas?

Analizando estos problemas podemos descubrir, a pesar de su aspecto exterior que los muestra como distintos, una estructura común. Esquematizando y sintetizando sus componentes, razonar en forma totalmente abstracta y llegar a una fórmula que resuelve la Estructura.

En los cuatro vemos que aparecen dos elementos: los dos comercios, las dos canillas, los dos móviles o los dos tipos de manzanas. Existe una relación de equivalencia como fundamental: el dinero que se gasta en cada comercio, el tiempo de funcionamiento de las canillas o de desplazamiento de los móviles o el número de manzanas.

La relación de equivalencia es el componente más importante dentro del concepto general de proporcionalidad. Dicha relación obliga a una actitud mental determinada para pensarlos, y precisamente ese dato no se da por intermedio de un número. A partir de la mencionada equivalencia me ubico en la situación de que gasto lo mismo en cada comercio. ¿Qué número? Cualquiera! porque lo fundamental es la equivalencia y no el número. Puedo suponer entonces que gasto \$ 1 en cada comercio

$$\begin{array}{l} \text{A} \text{ --- } \text{compro } \frac{1}{240} \text{ k} \\ \$ 1 \\ \text{B} \text{ --- } \text{compro } \frac{1}{320} \text{ k} \end{array}$$

$$\text{Total: } \frac{1}{240} + \frac{1}{320} = \frac{7}{960} \text{ k}$$

Así que gastando \$ 1 en cada comercio, compraría entre los dos comercios $\frac{7}{960}$ k

pero la situación del problema es de que se compra $\frac{7}{2}$ k por lo tanto hallo la razón:

$$\frac{7}{2} \div \frac{7}{960} = \frac{7}{2} \times \frac{960}{7} = 480$$

480 veces gasto \$ 1 en cada comercio, ¿qué gasto en cada comercio? \$ 480.

A ——— compro 2 k

\$ 480

B ——— compro 1 ½ k

Así como supuse que gasté \$ 1 en cada comercio, podría suponer que gasté \$ 2

A ——— compro $\frac{2}{240}$

\$ 2

B ——— compro $\frac{2}{320}$

$$\text{Total: } \frac{2}{240} + \frac{2}{320} = \frac{14}{960} \text{ ——— } \frac{7}{2} \div \frac{14}{960} = \frac{7}{2} \times \frac{960}{14} = 240$$

240 veces la operación de gastar \$ 2 por vez ———» gastar en cada comercio \$ 480 y llego a lo mismo.

El pensar el problema no depende del número sino de la relación de equivalencia, así que puedo pensar en un número múltiplo de 240 y 320 que puede ser el menor (m.c.m.) que será 960, supongo entonces que gasto en cada comercio \$ 960.

A ——— compro 4 k

\$ 960

en total 7 k ———» $\frac{7}{2} \div 7 = \frac{1}{2}$

B ——— compro 3 k

La razón me indica que la situación del problema es ½ de la que supuse $960 \times \frac{1}{2} = 480$ y llego otra vez a que gasté en cada comercio \$ 480. Para operar con números enteros tengo (infinitos) números múltiplos de 240 y 320, pero una sola actitud mental que nace de la relación de equivalencia.

Veamos el problema N° 2

También lo fundamental es pensar que el tiempo es el mismo para las dos canillas. Hago funcionar a las dos por ej. 1 m.

A llena $\frac{1}{15}$ del depósito

en 1 m.

$$\text{total: } \frac{1}{15} + \frac{1}{20} = \frac{7}{60}$$

B llena $\frac{1}{20}$ del depósito

en 1 m. se llena $\frac{7}{60}$ del depósito $\frac{60 \text{ m.}}{7}$ ——— 1 depósito

Si en lugar de 1 m. 2, 3, o cualquier número de minutos, las conclusiones serían las mismas. Podría pensar en un múltiplo de 15 y 20, por ej. 60 y tendría:

A llena 4 depósitos

60 m.

B llena 3 depósitos

total: 7 depósitos $\frac{60 \text{ m.}}{7}$ ——— 7 dep.
 $\frac{60 \text{ m.}}{7}$ ——— 1 dep.

Si tomo cualquier otro múltiplo de 15 y 20 llegaría a lo mismo.

Analicemos el 3er. problema.

En este problema hasta los números son los mismos que en el de las canillas, o sea, que siendo las operaciones del pensamiento las mismas y apareciendo los mismos números, los cálculos serán los mismos que en el caso de las canillas.

A hace $\frac{1}{15}$ del recorrido AB

en 1 m.

$$\text{total: } \frac{1}{15} + \frac{1}{20} = \frac{7}{60}$$

B hace $\frac{1}{20}$ del recorrido AB

en 1 m. ——— $\frac{7}{60}$ del recorrido AB

60 m. ——— 1 del recorrido AB
7

Si pienso en un múltiplo de 15 y 20, por ej., 60, sería:

A recorre 4 veces AB

60 m.

B recorre 3 veces AB

Total: 60 m. ——— 7 recorrido AB

60 m.

———— 1 recorrido AB
7

4to. problema.

El análisis no tiene variantes con respecto a los anteriores. Si tomo un múltiplo de 4 y 12 será:

manzanas grandes 3 k

12 manzanas

total 4 k

manzanas chicas 1 k

así que

24 manzanas ——— 4 k —» 1 k

6 manzanas

3 grandes

3 chicas

SINTESIS DE LA ESTRUCTURA

Intervienen dos elementos simbolizados A y B, una relación de equivalencia simbolizada = y una operación de +

SINTESIS = $\frac{A}{B} +$

En general puedo pensar:

al A le corresponde el número a

al B le corresponde el número b

tomo un múltiplo de a y de b que puede ser el menor: $a \times b$

tengo entonces: $a \times b$

A ——— b $a + b$ ——— $a \times b$

B ——— a 1 ——— $\frac{a \times b}{a + b}$ fórmula

Total: $a + b$

Con números racionales

B ——— $1/a$

1

A ——— $1/b$

———— $\frac{1}{a} + \frac{1}{b} = \frac{a + b}{a \times b}$ ——— $- 1 \rightarrow 1 \frac{a \times b}{a + b}$ fórmula y

llego a lo mismo.

CONCLUSION

Estructura: = $\frac{A}{B} +$ Fórmula que la resuelve: $\frac{a \times b}{a + b}$

APLICACIONES DE LA FORMULA

1er. problema

$a = 240$ $b = 320$

$\frac{240 \times 320}{240 + 320} = \frac{76800}{560}$ para 1 k, pero como son $\frac{7}{2}$, será

$\frac{76800}{560} \times \frac{7}{2} = 480$ número de la equivalencia.

2do. problema

$a = 15$ $b = 20$

$\frac{15 \times 20}{15 + 20} = \frac{300}{35} = \frac{60}{7}$ número de la equivalencia

3er. problema

$$\frac{15 \times 20}{15 + 20} = \frac{300}{35} = \frac{60}{7} \quad \text{número de la equivalencia}$$

$a = 15 \quad b = 20$

4to. problema

$$\frac{4 \times 12}{4 + 12} = \frac{48}{16} = 3 \quad \text{número de la equivalencia}$$

$a = 4 \quad b = 12$

Al llegar hasta la estructura del problema no solamente nos permite pensar según esa estructura y dar una fórmula resolutive que en cierto sentido la sintetiza, siendo la fórmula la máquina abstracta que resuelve los problemas con dicha estructura; sino que nos facilita la tarea de crear problemas con esa estructura, que consistiría en buscarle un ropaje real para vestirla y presentarla en forma de problema; además, variando los elementos que la integran las relaciones u operaciones de la misma, obtener otras estructuras distintas y luego presentarlas en forma de problemas. La estructura descubierta sirve de estímulo para la creación en el plano abstracto y luego aplicar lo creado en el plano intelectual al mundo real.

La idea de estructura configura también una orientación muy clara con respecto a las objetividades o modelos matemáticos. En la enseñanza elemental se tratará de ir formando poco a poco el mundo intelectual en el niño, conquistando distintos planos de abstracción, cada vez más elevados. La experiencia que realiza inicialmente el niño es en el espacio sensible, siendo su conocimiento inmediato por los sentidos; de la variedad de experiencias que realiza en ese plano se va desarrollando la lógica de clase por ordenamiento natural de las cosas con funciones o características similares o por diferencias. En ese mundo sensible las relaciones entre los objetos materiales son de carácter abstracto; es muy ilustrativo el esfuerzo que realizan los niños por entender las relaciones de parentesco entre las personas y que significan relaciones, algunas con la propiedad simétrica, otras no, algunas son transitivas mientras otras no lo son. A través de ese ordenamiento progresivo en el mundo sensible se adquiere las primeras nociones de los conjuntos y su lógica. Fundamental es integrar esa lógica de conjunto si es que se quiere aprender a pensar. En un proceso de generalización continua se pasa del mundo sensible al ideal o intelectual, continuando ese proceso de generalización cada vez mayor en el plano ideal.

El MODELO matemático ya sea material, gráfico o ideal, tendrá que corresponderse con la estructura que se procura integrar, ya sea en su aspecto de relaciones o de operaciones. Se establecerá un isomorfismo entre el modelo y

la estructura matemática. Por ej., el material Cuissenaire-Gateño guarda ese tipo de correspondencia con los números racionales.

El uso de modelos plantea el problema en su punto más alto en la Didáctica de la Matemática: ¿se usarán modelos hechos de antemano con el fin de integrar determinados conocimientos matemáticos o a través de alguna situación problemática se tratará de investigar y descubrir en la aparente y caótica situación algún orden o esquema interpretativo de la misma? Creo que este punto es polémico y que he participado de las dos orientaciones en determinado momento según las circunstancias. La segunda forma entiendo es la más delicada pues su aplicación demandaría una gran preparación previa para que la situación elegida sea simple y de fácil penetración; ya que ubicamos al niño en una situación que se corresponde con la actitud del hombre de ciencia frente a una investigación.

Trataremos de dar una idea de MODELOS mediante un problema.

"En un comercio la mercadería se recarga, sobre el costo $1/4$ de dicho costo. Al venderse, se realiza un descuento sobre dicho precio de venta de $1/10$ de dicho precio. Compré un artículo y pagué \$ 450: ¿cuánto ganó el comerciante?"

1er. modelo con regletas Cuissenaire-Gateño.

Como el aumento es de $1/4$ busco dos regletas que den la fracción $1/4$, por ej., el par roja-marrón. La marrón corresponde al costo y la roja al aumento. La roja es $1/4$ de la marrón. Opero con las regletas según la operación del problema que es de suma y obtengo marrón + roja = naranja, y la regleta naranja corresponde al precio. Como al precio se hace un descuento de $1/10$, busco la regleta $1/10$ de la naranja que es la blanca y la resto de la naranja y obtengo la regleta azul que corresponde a lo que pagué o sea \$ 450, pero la marrón son los $8/9$ de la azul y $8/9$ de 450 son 400; por lo tanto, a la regleta marrón le corresponde el número 400 que sería el costo, pero como me cobraron 450, significa que el comerciante ganó \$ 50.

2do. modelo gráfico

Representemos por un segmento el costo

A ————— B ————— C D
costo — AB
aumento — $\frac{1}{4}AB = BC$

$$AC = AB + BC = AB + \frac{1}{4}AB = \frac{5}{4}AB$$

$$AC \text{ — precio — } \frac{5}{4}AB$$

$$\text{Descuento — } DC = \frac{1}{10}AC$$

$$\text{Pagué } AD = AC \text{ — } DC = AC \text{ — } \frac{1}{10}AC = \frac{9}{10}AC$$

$$AD \text{ — } 450 \text{ — } \frac{9}{10}AC$$

$$\text{—} \rightarrow AC = \frac{10}{9}AD \text{ — } 450 \times \frac{10}{9} = 500 \text{ precio}$$

$$\text{Como } AC = \frac{5}{4}AB \text{ —} \rightarrow AB = \frac{4}{5}AC \text{ — } 500 \times \frac{4}{5} = 400$$

$$\text{Costo — } \$400 \text{ —} \rightarrow \text{ganó — } \$50$$

3er. modelo. Numérico.

Consideremos dos conjuntos:

A: Conjunto de números que indican relaciones

B: Conjunto de números que indican valores

A	B	
1 — — — —	costo	Al costo le hacemos corresponder el número 1 —»
$\frac{5}{4}$ — — — —	precio	al precio le corresponde: $1 + \frac{1}{4} = \frac{5}{4}$. A los 450 le
$\frac{9}{8}$ — — — —	450	corresponden los $\frac{9}{10}$ del precio —» $\frac{9}{10} \times \frac{5}{4} =$
$\frac{1}{8}$ — — — —	50	$\frac{9}{8}$ —» $\frac{1}{8}$ le corresponde 50 —» $1 = \frac{8}{8}$ —
		$50 \times 8 = 400$ que es el costo —» gana \$ 50.

4to. modelo. Algebraico.

$$\text{costo} = a$$

$$\text{precio} = a + \frac{1}{4}a$$

$$\text{descuento} = \frac{1}{10}(a + \frac{1}{4}a)$$

Planteo la ecuación que interpreta la estructura del problema

$$(a + \frac{1}{4}a) - \frac{1}{10}(a + \frac{1}{4}a) = 450$$

$$10(a + \frac{1}{4}a) - (a + \frac{1}{4}a) = 4500$$

$$9(a + \frac{1}{4}a) = 4500 \quad a + \frac{1}{4}a = 500 \text{ precio}$$

$$\frac{5}{4}a = 500 \quad a = 400 \text{ costo} \quad \text{gana } \$50$$

Se han hecho 4 modelos interpretativos del mismo problema y que expresan su estructura. El 1er. modelo a nivel más elemental hace accesible el problema a niños en edad escolar.

El 2do. es intermedio entre una objetivación total y una abstracción pura.

El 3º y el 4º están totalmente en el plano abstracto. El 3º, modelo en el plano aritmético considerando dos conjuntos de números en condiciones del criterio general de proporcionalidad. El 4º es algebraico y se plantea simplemente una ecuación de 1er. grado.

Pasaje del modelo numérico al algebraico.

Como el 3er. modelo se trata de dos conjuntos de números en correspondencia según el criterio general de proporcionalidad, puedo hacer corresponder al costo otro número cualquiera que no sea el uno, por ej., el número 3 y se obtendrá:

3 —————	costo	27
$3 + \frac{3}{4} = \frac{15}{4}$ —————	precio	Como a ————— 450
$\frac{9}{10} \times \frac{15}{4} = \frac{27}{8}$ —————	450	8
		450
		a $\frac{1}{8}$ —————
		27
		450
		Costo — 3 = $\frac{24}{8}$ ————— $\times 24 = 400$
		27

Si puedo hacer corresponder al costo cualquier número, pasamos, en forma inductiva y natural a simbolizar "ese cualquier número" por un símbolo cualquiera, por ej., una letra (a) y ya he pasado del nivel aritmético al algebraico, más general y más abstracto. El proceso se realiza casi podríamos decir imperceptible, progresiva, creando la necesidad del plano algebraico como culminación de un proceso de generalización continua.

Nota: Con el presente trabajo, no se pretende marcar normas a nadie, sino, simplemente, entablar el diálogo con maestros y colegas, para discutir el problema didáctico y en la medida de nuestras fuerzas y dentro de nuestras limitaciones, conseguir desvirtuar ciertos prejuicios y ciertos desalientos en el estudio de la MATEMATICA.

sobre algunos adjetivos (II)

HECTOR BALSAS

— I —

En el número anterior, nos referimos a los adjetivos nominales. Estudiamos solamente los que pertenecen al subgrupo de "personales" y quedó bien establecido que estos son los adjetivos que derivan de un nombre propio de persona. Hay otro subgrupo, que está constituido por los que indican nacionalidad, naturaleza o procedencia y que encierra a los gentilicios o nacionales. De acuerdo con lo dicho, "mozartiano" y "huguesco" son personales y "japonés" y "boliviano" son gentilicios.

Corresponde ahora el tratamiento de estos últimos para tener una visión general de los adjetivos nominales.

Con mucha frecuencia, nos vemos obligados a emplearlos. La vida diaria, sumida en un sinfín de noticias que llegan de los cuatro puntos del globo, nos impulsa a usarlos; por lo tanto, debemos poseer un caudal grande de gentilicios, que siempre estén en la punta de la lengua o del lapicero, puestos para ser utilizados apenas las circunstancias lo reclamen.

El maestro y el alumno no pueden desconocer esta realidad. Sobre todo tiene que ser así porque ellos se codean con nociones históricas y geográficas y necesitan el conocimiento de esos vocablos al referirse, por ejemplo, a pueblos que viven o vivieron en los distintos continentes, en los lugares cercanos o apartados, en este o aquel punto.

Creemos que la enseñanza de este tipo de adjetivos (que se incluyen entre los calificativos, aunque hay gramáticos que dicen que son determinativos), debe merecer atención particular de cuarto año en adelante. En el último año escolar, adquieren verdadera importancia, porque el estudio de las ciencias geográficas y de la historia se intensifica, al grado de que las cuatro quintas partes de la Tierra son objeto de tratamiento bastante profundo.

— II —

Nos parece conveniente ofrecer, en forma sintética y apropiada al aprovechamiento del maestro, lo que se considera imprescindible dentro del tema. En consecuencia, lo dividire-

mos en tres partes que tienen que ver con la ortografía, la formación y la sustantivación.

A) Ortografía

Necesarias son estas normas ortográficas sobre los gentilicios:

- a) Se escriben con minúscula.
- b) Los terminados en "-és" se escriben con "s" (aparte del tilde que tienen, en singular, por ser vocablos agudos terminados en la letra señalada).
- c) Los terminados en "-ense" llevan "s"

Con respecto al apartado a), diremos que corresponde la minúscula porque son adjetivos. Hay gente que se confunde y pone letra mayúscula creyendo que, por derivar de nombres propios geográficos o por estar relacionados con ellos, deben mantenerla en los adjetivos. No es así. Por esto, está bien escribir "libro uruguayo", "poeta español", "producto italiano".

Empero, hay algunos casos en que aparece la mayúscula legalizada. Veamos los siguientes:

1) Cuando se escriben después de punto, como palabra inicial de la oración. En esto siguen la regla válida para cualquier palabra del idioma.

2) Cuando integran nombres propios de publicaciones periódicas y de locales comerciales. Está bien escribir, entonces: "Mundo Uruguayo", "Mundo Argentino" (revistas), "El Oriental", "La Voz Israelita" (periódicos), "La Uruguayita", "La Porteña", "Los Turcos" (comercios, por lo general, de barrio).

3) Cuando son apodos definitivos, no creados circunstancialmente. Por ejemplo: el Oriental, el Gallego, el Tano, voces que nombran a determinados y conocidos jugadores de fútbol o artistas de fama popular. Hay que tener presente que, para tomarlos como apodos o sobrenombres de valor permanente, deben sustituir cabalmente el nombre propio de la persona; es decir, deben identificar con certeza a quien se nombra con ellos. Si en forma casual o con intención peyorativa pero momentánea se aplica a alguien un gentilicio, no hay que ver en eso la utilización de un apodo es-

tricto; de ahí que no se desprenda la necesidad de poner mayúscula al término. Pudiera ocurrir que eso sea el comienzo de un apodo, pero, mientras no se concrete en tal, debe usarse la minúscula.

Con respecto al apartado b), diremos que la terminación "-és" es una forma vulgar de "-ense", de la cual se diferencia, además de hacerlo en la escritura, en admitir flexión femenina. Por inducción, el alumno extrae rápidamente la conclusión ortográfica relativa a este sufijo. El maestro tiene aquí una excelente oportunidad para el empleo del método inductivo, que es básico en la adquisición de conocimientos de ortografía. Con gentilicios que tengan la desinencia apuntada se forma, a gusto del maestro o por impulso del momento, medido pedagógicamente, un trozo sencillito, breve, que interese. Le permitirá al alumno (guiado, por supuesto) la extracción de la norma, luego de observar y reflexionar.

Finalmente, sobre el apartado c), agregaremos que el sufijo allí citado es corriente. También por inducción, el conocimiento ortográfico se obtiene con gran facilidad.

B) Formación

Podemos pensar que proceden de un nombre propio geográfico. Muchas veces pasa así, pero en algunos casos se invierten los papeles. Al respecto dice Bello: "En general, si el nombre propio del país tiene "i", es porque deriva de un apelativo (nombre común) que no la tiene, como se ve en "ibero, Iberia"; "galo, galia"; "siro, Siria". A veces, el apelativo suele llevar "i" cuando el propio no la lleva, porque este es entonces el primitivo y el otro el derivado, como aparece en "Rodas, rodios"; "Tiros, tarios"; "Tarteso, tartesios". Y si sucede que uno y otro llevan esta vocal, es porque ambos son derivados: como "Fenicia, fenicios", derivaciones de "fenices", que era el verdadero apelativo nacional, y como tal se usa todavía en castellano. Lo mismo sucede en "Macedonia, macedonios" y "Babilonia, babilonios".

Sea cual fuere la formación del gentilicio, se debe destacar que siempre vienen estos adjetivos de un nombre propio geográfico o están en relación estrecha con él. Importa poco el área abarcada por el sustantivo propio. Tanto el nombre de un barrio como el de un hemisferio originan gentilicios. Frente a "occidental", podemos oponer "peñarolense" (de Peñarol, lugar de Montevideo). Ambos, pese a las diferencias geográficas, son adjetivos gentilicios.

Los sufijos empleados son, entre otros, estos: "-ense", "-ino", "-ano", "-eño", "-ita", "-ego", "-aco". Pero no se crea que cualquiera viene bien para la derivación en cualquier caso. El uso ha establecido cuál o cuáles son los que corresponden. Hay que respetarlo y no dejarse

arrastrar por la improvisación, la novelaría o la pereza mental, que conduce a la creación de términos innecesarios y, en ocasiones, malsonantes. Es indudable que, si no se conocen bien los gentilicios, puede haber equivocación y empleo del que no es o formación de uno creyendo que es el correcto. Se evita esto, dentro de lo posible, con una continua consulta al diccionario oficial. Solamente es admisible la creación de un gentilicio en caso de no encontrar registrado el que se busca (por creerlo el acertado) u otro que lo sustituya. Así, buscando el gentilicio de Alaska o Alasca, no se halla ninguno: ni "alasquino", ni "alasquense", ni "alasqueño". Por lo tanto, se puede emplear cualquiera de los tres, hasta que se imponga uno de ellos u otro que sea aceptado y que mejore, fonéticamente, ya que no semánticamente, lo que los otros proponen. En el extremo opuesto, no podemos decir "congolino", ni "congolés", ni "congolense", porque figuran en el diccionario "congo" y "congoleño". Y aquí no hay restricción alguna a la libertad creadora del hablante, sino simple acatamiento a formas basadas en el uso e incorporadas al diccionario, precisamente, para difundir y consagrar el uso. Los que no admiten esta tesitura podrían probar si son capaces de resistir la multiplicidad de gentilicios que proponemos para hacer referencia a todo lo de naturaleza o procedencia de nuestro territorio. Se nos ocurren "uruguayino", "uruguayés", "uruguayano", "uruguayeño". Seguramente no. Puede decirse que se utiliza "uruguayense" en expresiones como "región uruguayense", "provincia uruguayense", "fauna uruguayense". En efecto, así es. Pero en estos casos hay que ver un gentilicio de mayor amplitud que "uruguayo", ya que "uruguayense", según Rodolfo V. Tálice en "Mamíferos autóctonos" (Colección "Nuestra Tierra" N° 5), contiene lo relativo a la amplia zona del Uruguay, Entre Ríos y el sudoeste de Río Grande del Sur.

Creemos oportuno indicar algo más. A veces, el gentilicio muestra no tener ninguna relación con el nombre geográfico con el cual se vincula. ¿Cómo unir "complutense" con Alcalá o "bilbilitano" con Calatayud? Parece imposible y es así si se toma como base el nombre propio actual del lugar. La derivación se ha hecho teniendo en cuenta la denominación antigua del territorio. "Complutense" se dice porque deriva de Compluto, viejo nombre de la actual Alcalá. "Bilbilitano" sale de Bilbilis, nombre que antes se daba a Calatayud. Hay también otras relaciones originadoras de gentilicios que despistan con respecto al nombre conocido del lugar. Este tipo de dificultad no se da solamente en vocablos que hablan de regiones que, histórica y geográficamente, están muy alejadas de nosotros. Por estas cercanías, encontramos "oriental", "porteño", "carioca", que se aparejan, respectivamente, (y para hablantes de otras latitudes puede ser una novedad) con el Uruguay, Buenos Aires y Río de Janeiro.

A título de curiosidad y con el fin de que se encuentren otros, por las vías normales del diccionario, daremos varios ejemplos de gentilicios cuya formación crea algún trastorno.

<u>Nombre propio</u>	<u>Gentilicio</u>
Afganistán	afgano (no "afganistano")
Albania	albanés, albano
Belén	betlemita
Brasil	brasileño, también "brasileiro" desde 1966
Buenos Aires	bonaerense, porteño
Burdeos	bordelés
Cádiz	gaditano
Congo	congo, congoleño (ni "congolino", ni "con- golés", ni "congolen- se").
Córcega	corso
India	indo, indio (también "hindú" desde 1966)
Jerusalén	jerosolimitano, hierosolimitano
Lisboa	lisboeta, lisbonense, lisbonés
Madagascar	malgache
Mogolia	mogol, mogólico, mongol, mongólico
París	parisiense (ni "pari- sién" ni "parisino").
Río de Janeiro	fluminense, carioca
San Sebastián	donostiarra
Santiago de Chile	santiaguino
Santiago del Estero	santiagueño
Santiago de Cuba	santiaguero
Stgo. de Compostela	santiagués, compostelano
Ucrania	ucranio (no "ucraniano")

De nuestro país, hay que recordar, entre muchos existentes:

Canelones	canario
Maldonado	fernandino
Mercedes	mercedario
Minas	minuano
Paso de los Toros	isabelino
Paysandú	sanducero
San Carlos	carolino
San José	maragato, josefino

Los adjetivos del Uruguay dados en el cuadro se oyen con frecuencia. En algún diccionario de reciente aparición, encontramos otros (como "maldonense" de Maldonado y "minero" de Minas) que, por cierto, nos resultan extraños. Nunca los oímos ni nunca los vimos empleados.

C) Sustantivación

Sabemos que el adjetivo complementa al sustantivo. También sabemos que puede sustantivarse con facilidad por medio del artículo. Los gentilicios no escapan a la regla.

Si decimos "los uruguayos jugaron contra los argentinos", tenemos que "uruguayos" y "argentinos" son adjetivos que adquirieron el valor de sustantivos. No se presentan, en el ejemplo propuesto, como conceptos dependientes, sino independientes; no se piensan apoyados en un sustantivo, sino que ellos mismos son sustantivos.

— III —

Quedan expuestos los puntos que más importan dentro de la amplitud del tema. Nos parece que el maestro debe conocer los lineamientos generales por ser los gentilicios voces de permanente empleo en el aula.

Plausible tarea será la de encomendar a los alumnos la formación de un vocabulario de gentilicios o nacionales para aumentar su interés por ellos y para ponerlos en relación con distintos lugares del orbe.

notas actualidades documentos material de consulta

ESCUELA "MARIA NOYA"

PROYECTO DE LEY

Artículo 1º. Designase con el nombre de "María Noya" la Escuela N° 137 de 2do. Grado, del departamento de Montevideo.

Artículo 2º. Comuníquese, etc.

Montevideo, 17 de abril de 1968.

NELSON D. COSTANZO

Representante por Montevideo

CARLOS RAUL RIBEIRO

Representante por Montevideo

ELIAS CROCI

Representante por Montevideo

HUGO BATALLA

Representante por Montevideo

JULIO M. SANGUINETTI

Representante por Montevideo

ANGEL FACHINETTI

Representante por Montevideo

NELSON R. ALONSO

Representante por Montevideo

ALEMBERT VAZ

Representante por Cerro Largo

RODNEY ARISMENDI

Representante por Montevideo

LUIS PEDRO BONAVIDA

Representante por Montevideo

SANTIAGO I. ROMPANI

Representante por Florida

La actuación de María Noya al frente de la Escuela N° 137 de 2º Grado, desde el 7 de noviembre de 1932 —en que la fundó— hasta junio de 1952, fecha en que se jubila, justificaría por sí sola la iniciativa de los vecinos de los barrios Porvenir y Pérez Castellano en el sentido de que se la honré dando su nombre a la referida escuela en oportunidad de inaugurarse el nuevo edificio escolar, cosa que ocurrirá el próximo 19 de abril. Pero este homenaje se justifica además en otros motivos.

María Noya se recibe como maestra normalista el 30 de noviembre de 1917, obteniendo un premio en dinero por haber sido una de las cuatro estudiantes de mejor actuación en ese año. Da fe de ello una nota firmada por la señorita Leonor Hortiou, que dice: "Certifico que la señorita María Noya fue alumna del Instituto Normal habiendo recibido durante los cuatro años de estudios las más altas clasificaciones lo que unido a su conducta moral intachable la hace acreedora a uno de los premios que por donaciones particulares se otorgan a las mejores alumnas". A proposición de la Directora del Jardín de Infantes de la Escuela N° 22, señorita Enriqueta Compte y Riquet, ocupa una clase jardinera a título de ensayo; y terminado éste con muy buen resultado, pasa a ocupar una ayudantía común. En el año 1928 obtiene por concurso de oposición el cargo de Directora de la Escuela N° 12, de 1er. Grado. Y finalmente se la elige para fundar la escuela que nos ocupa —en la mencionada fecha de 7 de noviembre de 1932— por decisión de las autoridades escolares y nacionales que, con ello, satisfacen un antiguo pedido de los vecinos de las barriadas antes mencionadas, que hasta entonces han debido enviar a sus hijos, con grandes sacrificios, a las escuelas del Cerro de la Victoria, de Villa Española o de Carreras Nacionales. Simultáneamente —desde 1932 hasta 1945— se desempeña como Ayudante de Cursos para Adultos, cargo al que accede por concurso de oposición en el que obtiene el número 1; y a partir del 14 de febrero de 1945 es Directora de Cursos para Adultos, por

concurso de méritos, habiéndose desempeñado hasta junio de 1953 en el Curso N° 3. Además fue durante veinte años profesora de pedagogía en los Cursos Normales, y de su capacidad en ese carácter es clara demostración el hecho de que, durante nueve años, sus alumnas sortearan los difíciles exámenes sin ninguna reprobación.

María Noya no se limitó, sin embargo, a cumplir estos cargos con la eficacia más elevada. Fue, como Directora de la Escuela N° 137, una de las más eficaces contribuyentes al engrandecimiento moral y material de los barrios que abarcaba. Siguió permanentemente a los niños en sus actividades fuera de la escuela; se preocupó por su bienestar material —¡y bien que lo necesitaban!—; trabajó para que las autoridades nacionales y municipales se acordaran de aquella zona, entonces tan alejada. Conquistó a la barriada en una época en que los maestros enfrentaban problemas de muy variada índole, y no sólo pedagógica. Colaboró con las Comisiones de Fomento que se fueron sucediendo en el transcurso de los años, logrando con su tenacidad que con el importe de una colecta realizada en la barriada el día 24 de diciembre de 1943, se adquirieran los

dos solares en que está emplazado hoy el edificio a inaugurarse. No tuvo desmayos en su tarea, en la que puso todas sus energías, su tiempo e inclusive sus posibilidades económicas; trabajaba de mañana y de tarde, llegando a dirigir a veintiséis maestras en su tarea de impartir enseñanza a mil cuarenta niños en los dos turnos en que se debió dividir a la escuela por su insuficiencia del local.

Entendemos que una dedicación tan acendrada al cargo —que debió abandonar por imposición legal— justifica el homenaje proyectado y serviría como ejemplo para las actuales y futuras generaciones de maestros, que hoy también deben luchar con duras condiciones para mantener nuestra enseñanza primaria en el elevado nivel en que la colocaron pedagogos, y, más que eso, seres humanos de la categoría de María Noya.

En virtud de lo expresado se nos ocurre que la Escuela N° 137 es, en realidad, hija de María Noya, por lo que ningún otro nombre será mejor que el suyo para designarla.

Montevideo, 17 de abril de 1968.

DE LA ORTOGRAFIA

HECTOR BALSAS

COMENTARIO SOBRE LAS NUEVAS NORMAS

los 5 años del IMS.

A. MAZZELLA DE BEVILACQUA



El I.M.S. es un Servicio técnico y de investigación dependiente del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, que concentra, a nivel de enseñanza Superior, cuatro instancias de la profesión docente:

- a) capacitación de especialistas
- b) capacitación de los cuadros superiores de la enseñanza.
- c) investigación
- d) asistencia y perfeccionamiento al maestro en ejercicio.

Con fecha 30 de octubre de 1962, el C. N. de E. P. y N. aprobó el proyecto de organización del I.M.S. estructurado por la Comisión especial designada al efecto, y que en su artículo 1º establece: "El Instituto Magisterial Superior, **con jurisdicción Nacional**, tiene entre otras las siguientes finalidades:

"a) la formación técnico-pedagógica de los Maestros de escuelas y clases especiales.

"b) la formación técnico-pedagógica del personal docente de los cuadros de Dirección e Inspección de la Enseñanza Primaria y Normal.

"c) el perfeccionamiento cultural y profesional del magisterio nacional.

"d) la realización de estudios e investigaciones relacionados con la enseñanza, su publicación y divulgación.

"e) la formación técnico-pedagógica de los profesores de Ciencias de la educación."

El I.M.S. tiene como funciones principales el descubrimiento de nuevos conocimientos pedagógicos y su perfeccionamiento incesante por medio de la investigación; la difusión de dichos conocimientos por medio de una enseñanza que capacite para adquirirlos, aumentarlos y aplicarlos y también la preparación de los profesionales suficientes para las necesidades presentes y futuras del país.

Cabe señalar que el IMS se estructuró y funciona como una institución profesional y de investigación.

Cronológica y jerárquicamente la investigación es su función primera, pues hay que hallar los conocimientos pedagógicos para poder luego aplicarlos y divulgarlos en la formación profesional.

Una institución que no practica investigación no proporciona enseñanza Superior aunque pueda funcionar como buena en la capacitación profesional. La enseñanza Superior no es una simple transmisión de conocimientos adquiridos, sino que debe preparar a los alumnos para que después de recibir los títulos que ella acuerda, continúen ilustrándose, dado que los conocimientos progresan y se modifican constantemente.

El I.M.S. fue estructurado y funciona sobre la afirmación de que "el maestro debe convertirse en el practicante de una profesión, preparado por su formación profesional para ejercitar su iniciativa e independencia, reconociendo sus responsabilidades para con sus colegas, para con sus alumnos y para con el público". (Kendel Y. L. "Hacia una profesión docente" —Unesco— serie de monografías N° 5 - 1962).

Una profesión se constituye cuando el acervo de conocimientos es tal, que de él pueden

derivarse principios y técnicas. El ejercicio de una profesión exige mucho más que el dominio de ciertas destrezas; requiere habilidad para analizar y diagnosticar una situación y extraer de los propios conocimientos los principios que le son aplicables.

En los últimos decenios ha existido una clara tendencia a elevar a nivel superior, la formación de maestros; y en este sentido la Conferencia de I. Pública de 1953, señaló entre sus recomendaciones como un ideal a alcanzar "la capacitación de maestros primarios en establecimientos de nivel Superior" (Conferencia de I. Pública de 1953; Recomendación 36, art. 10).

Por otra parte el Seminario de Perfeccionamiento del Magisterio en Servicio realizado por Unesco en Montevideo en 1958, indicaba:

1) "La profesión docente, es de las que más necesita de perfeccionamiento continuo e integral. Debe mantener estrecha relación con los rápidos cambios sociales, que obligan a frecuentes ajustes del sistema educativo y con el progreso de las conciencias de la educación y de las técnicas pedagógicas".

2) "El perfeccionamiento del magisterio no debe entenderse como un sistema impositivo de guías minuciosas y detalladas, que más bien cohiben que estimulan la actividad creadora del maestro; sino como un conjunto de incentivos y oportunidades para promover su mejoramiento y asegurar su más cabal contribución al desarrollo de la vida del país en el campo que le compete".

3) "Hay que oponer barreras a las actitudes negativas de la docencia. La docencia no es rutina; tampoco improvisación. Se rige y se renueva siempre con arreglo a principios fundamentales de orden vital y moral, y está vinculada al desarrollo de la comunidad local y a los ideales de la Nación. Precisa que el maestro no caiga en deformaciones profesionales".

4) "El perfeccionamiento del maestro debe estimular su capacidad para las investigaciones y estudios útiles, dirigidos a mejorar la acción de la escuela y el bienestar de la comunidad".

Con estos antecedentes y con las conclusiones de los Congresos de Maestros e Inspectores, así como con el valioso aporte de destacados educadores en el ámbito nacional (Clemente Estable y Agustín Ferreiro), sumados al estudio realizado por B.I.E. (Rec. N° 55), surgió el plan del Instituto Magisterial de Estudios Superiores, elaborado por una Comisión de Técnicos y aprobado por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal en 1962.

Aunque creado el Instituto Magisterial de Estudios Superiores en 1962, solo funcionaron hasta diciembre de 1963, 9 cursos correspondientes a 4 especializaciones: I) Maestros para Niños Pre-escolares (dos Cursos); II) Maestros para Niños Atípicos (dos cursos); III) Maestros para Niños Sordomudos y Ortofonistas (tres cursos); IV) Maestros Educadores Musicales (dos Cursos).

Paralelamente continuaron desarrollándose los Cursos correspondientes a los estudios de 2° Grado (Plan 1939).

En los meses de enero y febrero de 1964 se realizó el 1er. Curso de Perfeccionamiento para

Inspectores y en abril de este año se dio comienzo a los Cursos correspondientes a la 1ª etapa de Perfeccionamiento para Maestros graduados (Planes A, B, C.) y que comprenden disciplinas culturales y estudios profesionales que deberán ser ofrecidos en forma profundizada y completa y en áreas elegidas por el maestro.

A ellos puede optar el estudiante maestro dando así libre cauce a sus inclinaciones y aptitudes específicas.

Un núcleo de asignaturas optativas acompaña a las del núcleo elegido y a las profesionales, con un sentido compensatorio.

PLAN DE PERFECCIONAMIENTO PARA MAESTROS

Los estudios correspondientes al Plan de Perfeccionamiento para Maestros comprenden tres etapas:

PRIMERA ETAPA

Los estudiantes —maestros que deseen cursar estudios correspondientes a la Primera— podrán optar por uno de los planes de estudio que a continuación se detallan:

- a) PLAN "A" - CIENCIAS
- b) PLAN "B" - HUMANIDADES Y/O ARTE
- c) PLAN "C" - CIENCIAS SOCIALES

Cada maestro selecciona las asignaturas nucleares básicas de uno de estos planes, y complementa luego con asignaturas de Ciencias, Humanidades o Ciencias Sociales.

PLAN "A" — CIENCIAS

Duración: 2 años.

Doce cursos en total.

OBLIGATORIAS: 5 cursos.

Se rinden todos los cursos. El idioma es optativo.

- Psicología del Niño (1 curso).
- Pedagogía (2 cursos).
- Didáctica (1 curso).
- Francés o Inglés (1 curso).

NUCLEO BASICO.

Elegir UNO de los núcleos siguientes.

Cada núcleo 3 cursos.

- 1) Biología (2 c.) con Química (1 c.).
- 2) Física (2 c.) con Matemáticas (1 c.).
- 3) Química (2 c.) con Matemáticas (1 c.).
- 4) Matemáticas (2 c.) con Biología (1 c.).
- 5) Matemáticas (2 c.) con Química (1 c.).
- 6) Matemáticas (2 c.) con Física (1 c.).

COMPLEMENTARIAS

CIENCIAS (Elegir 2 cursos).

Los cursos elegidos aquí no deben coincidir con los cursos elegidos en el Núcleo Básico.

- Biología (2 cursos).
- Matemáticas (2 cursos).
- Física (2 cursos).
- Química (2 cursos).
- Zoología (1 curso).
- Botánica (1 curso).
- Anatomía y Fisiología (1 curso).
- Geografía Física (1 curso).
- Cosmografía (1 curso).

HUMANIDADES Y/O ARTE (Elegir 1 curso).

- Historia Universal (2 cursos).
- Literatura Universal (2 cursos).
- Filosofía (2 cursos).
- Técnicas Artísticas (Dibujo o Modelado).
- Psicología General (1 curso).
- Historia Americana (1 curso).
- Literatura Española e Hispano Americana (1 c.).
- Historia del Arte (1 curso).
- Historia de la Música (1 curso).

CIENCIAS SOCIALES (Elegir 1 curso).

- Economía Política y Finanzas (1 curso).
- Geografía Humana y Económica (1 curso).
- Sociología General (1 curso).
- Sociología Nacional (1 curso).

INGRESO A LA PRIMERA ETAPA

Podrán iniciar estudios correspondientes a la Primera Etapa del Plan de Perfeccionamiento para Maestros los aspirantes que posean Título de Maestro de Primer Grado.

Para ello se inscribirán en la Secretaría del Instituto Magisterial Superior (Cuareim 1381, Mdeo.), o en las Oficinas de la Inspección Departamental respectiva, —de donde se enviarán al Instituto—.

Las inscripciones para los cursos se recibirán anualmente durante los meses de febrero y marzo de cada año.

Los maestros del interior del país podrán realizar los cursos correspondientes a la Primera Etapa en carácter de becarios (Bol. 3546), y en carácter de no becarios.

Para aspirar a las becas los candidatos deberán reunir las siguientes condiciones:

a) Ser Maestro de escuela urbana o rural, o Maestro-Director de escuela rural.

b) Tener menos de quince (15) años de trabajo.

c) Poseer una antigüedad como Maestro Efectivo, por lo menos 2 años.

d) No haber gozado de licencia, excepto por maternidad, por un lapso mayor de sesenta (60) días, en los últimos dos años de actuación (en conjunto).

e) Alcanzar un promedio de calificación, en los tres últimos años calificados, no inferior a ocho (8).

Los aspirantes presentarán su solicitud ante la Inspección Coordinadora Zonal, la cual procederá al ordenamiento de las mismas, elevándolas debidamente informadas a la Inspección Regional respectiva, antes del 10 de enero del año próximo a la inscripción.

Se seleccionarán los dos aspirantes mejor calificados por cada departamento.

La duración de la beca será de dos años continuados y no podrá ser prorrogada si el estudiante no termina el ciclo básico (12 cursos) en ese lapso, o sea culminar la Primera Etapa.

Los maestros del interior que no obtengan beca, igualmente podrán rendir exámenes en los Cursos de Perfeccionamiento, inscribiéndose previamente y solicitando a la Secretaría del IMS, el material bibliográfico indispensable de la asignatura de su predilección, el cual será enviado durante el correr del año por el becario de su departamento.

Los cursos ordinarios se desarrollan del 1º de abril al 30 de octubre de cada año.

CURSOS EXTRAORDINARIOS DE VERANO CORRESPONDIENTES A LA PRIMERA ETAPA DEL PLAN DE PERFECCIONAMIENTO

Para aquellos maestros de la capital o interior del país que por diferentes motivos no pueden concurrir a los cursos ordinarios, el Instituto Magisterial Superior organiza los Cursos Intensivos de Verano.

La inscripción para los mismos se realiza personalmente en la Secretaría del IMS o en la Inspección Departamental respectiva, durante los días comprendidos entre el 1º y el 20 de diciembre de cada año.

Para el verano del año 1968 se ha previsto la realización de cursos correspondientes a la asignaturas de Ciencias de la Educación, Psicología del Niño, Pedagogía (1º y 2º curso), y Didáctica.

RENDICION DE EXAMENES DE LA PRIMERA ETAPA

Los candidatos a rendir exámenes en la Primera Etapa del Plan de Perfeccionamiento deben reunir las siguientes condiciones:

1) Haber realizado la Ficha de Inscripción a la Primera Etapa.

2) Poseer Carnet de Estudiante del Curso de Perfeccionamiento, el cual deberá ser tramitado durante el año, en el Instituto Magisterial Superior.

3) Haber realizado la inscripción para rendir examen en el período respectivo.

Las inscripciones para exámenes se reciben en la

Secretaría del IMS con 30 días de anticipación a la fecha del examen a rendir.

Habrán cinco períodos de exámenes: NOVIEMBRE-DICIEMBRE; FEBRERO; MAYO; JULIO; SETIEMBRE.

Las fechas de los exámenes se dan a conocer con anticipación por intermedio de las Inspecciones Departamentales.

SEGUNDA ETAPA PARA CARGOS DIRECTIVOS

El objetivo de la Segunda Etapa del Plan de Perfeccionamiento es capacitar al Maestro para la orientación, dirección y supervisión de la escuela a su cargo.

Podrán ingresar a la Segunda Etapa los maestros que reúnan las siguientes condiciones:

1) Los maestros que hayan aprobado los cursos correspondientes a la Primera Etapa; tengan no menos de tres años de actuación y efectividad de cargo.

2) Los maestros que tengan especialización cursada en el Instituto Normal Rural; no menos de cinco años de actuación y efectividad de cargo.

3) Los maestros que tengan especialización cursada en el Instituto Magisterial Superior (Jardínera - Atípicos - Sordomudos y Ortofonistas); no menos de tres años de actuación y efectividad de cargo.

En todos los casos se podrá ingresar con una asignatura previa que deberá ser aprobada antes del mes de agosto del año en curso.

Las inscripciones se realizarán en la Secretaría del Instituto Magisterial Superior, durante el mes de febrero de cada año; para todos los estudiantes que deseen concurrir a los cursos ordinarios comprendidos entre el 1º de abril y el 30 de octubre.

La duración mínima de esta etapa es de dos años y comprende las asignaturas que se detallan más un año de práctica docente.

1) Dirección del Aprendizaje.

2) Investigación Educacional.

3) Sociología de la Educación.

4) Administración y Organización Escolar.

Los cursos se realizan solamente en carácter de reglamentados.

CURSOS EXTRAORDINARIOS DE VERANO CORRESPONDIENTES A LA SEGUNDA ETAPA DEL PLAN DE PERFECCIONAMIENTO

Los cursos extraordinarios de verano para cargos directivos se extenderán desde el primer lunes hábil de enero hasta el último viernes de febrero.

Las condiciones para ingreso a los mismos es idéntica a la de los cursos ordinarios.

La inscripción se realizará en la primera quincena del mes de noviembre, en la Secretaría del IMS, o en la Inspección Departamental Coordinadora Zonal respectiva.

Los maestros del interior podrán solicitar una compensación extraordinaria para realizar los cursos de verano.

Para percibir la compensación los aspirantes deberán hacer su petitorio en el momento de realizar la inscripción.

Las compensaciones extraordinarias serán fijadas de acuerdo a las necesidades del país, considerándose a la República como una sola jurisdicción; y se otorgarán de acuerdo a los méritos adquiridos por el aspirante en su carrera como docente.

En cada curso extraordinario el estudiante no podrá rendir examen más que de dos asignaturas.

La práctica se realizará durante 1 mes en el año, para lo cual se le otorgará al maestro en ejercicio las facilidades necesarias.

Para el verano del año 1968 se ha previsto la realización de estos cursos. El interesado deberá, para su inscripción, seguir las instrucciones arriba indicadas.

(CONTINUARA)

test 5-6

forma B

explora áreas fundamentales

al iniciar el aprendizaje de las

materias básicas

AUTORAS:

Ester Gastelumendi Fernández
Aurora Isasmendi de Pin
Gertrud Slowak
Zoraida Carbonell de Semeleng

Alumno					
Escuela	Clase				
Fecha nacimiento					EC
Fecha aplic.					EM
	Comprensión	Percepción	Pre-cálculo	Motricidad	Maduración
P	Apl.				
S					
MS	Val.				
M					
MI	Inf.				
I					

La batería 5-6 ha sido concebida con la finalidad de conocer el grado de maduración del niño antes de iniciarse en el aprendizaje escolar. La madurez se enriquece por la inteligencia, el ambiente socio-económico favorable, condiciones físicas adecuadas y ajuste emocional. Se considera factores primordiales de maduración la adquisición del lenguaje, una eficiente percepción visual y auditiva, una adecuada coordinación viso-motora, y una habilidad para cumplir órdenes colectivas. Ciertos niños pueden fallar en algunos de estos aspectos, pero si compensan su déficit con los otros pueden lograr éxito; por esto es conveniente estudiar al niño en forma integral.

Este test explora áreas fundamentales necesarias para la adquisición de conocimientos básicos tales como: lectura, escritura y cálculo. La aplicación del test 5-6 se aconseja durante el último trimestre de clase jardinera y en el primer trimestre de primer año.

Se experimentó este test con una población de

más de mil niños en zonas de diferentes niveles socio-culturales de Montevideo.

El estudio estadístico del test comprende una muestra de 750 alumnos de clase jardinera y 500 alumnos de primer año; el rango de edad cronológica oscila entre 4;11 y 6;11; para la mejor precisión de los resultados, la aplicación debe respetar estos límites.

La batería 5-6 se compone de dos formas paralelas, A y B; la primera fue elaborada por las autoras para aplicación exclusiva del Departamento Psicológico al cual pertenecen y la forma B se editó.

La confrontación de los resultados similares de las muestras en la aplicación de clases jardineiras y 1er. año de ambas formas; llevó a un standard único para la interpretación.

Al principio la batería incluía una prueba para discriminación auditiva; ésta no se pudo incorporar por haber resultado demasiado fácil para los 500 alumnos de la muestra inicial de los primeros años; por la misma razón hubo que modificar la prueba de Comprensión. Al reali-

zar el retest la muestra se redujo (por inasistencia de alumnos) a 420 sujetos.

La batería quedó compuesta por 4 tests: Comprensión, Percepción, Precálculo y Motricidad.

El test I de **Comprensión** da la asimilación del lenguaje, revelando la comprensión de un vocabulario corriente; la adecuación entre la interpretación de una orden oral y su ejecución marcando figuras; la capacitación de una secuencia de tiempo en un texto oral, distinguiendo conceptos tales como: hoy, ayer, antes, después, primero, último...

La modificación introducida en el retest se refiere al cambio de simples órdenes por interpretación de contextos.

El test II de **Percepción** se presenta en dos páginas con ítem de discriminación visual en figuras concretas, abstractas, (1) distinción de formas en figura - fondo y otros ítems de afirmación de conceptos de esquema corporal.

Respecto a éste pone de manifiesto: a) nociones de arriba, derecha, delante... b) distinción de sectores pequeños; por ejemplo: manos, dedos, ojo, etc.

El test III **Pre-cálculo** detecta nociones de lógica matemática, tales como: mayor, menor, análisis, síntesis y correspondencia.

El test IV de **Motricidad** presenta una copia de figuras graduadas, por Ej.: el rectángulo y el cuadrado a 45 grados. El segundo y tercer ítem de este test detectarían inversiones típicas de niños con problemas de motricidad y maduración que deben vigilarse, por tratarse de posibles disléxicos.

INSTRUCCIONES

LA APLICACION se realiza en pequeños grupos de 10 a 15 niños. Si alguno demuestra inhabilidad para seguir un trabajo colectivo, será testado individualmente, pero siempre ateniéndose a las instrucciones. La aplicación exige un ambiente favorable. Se establecerá un buen rapport y luego se darán las instrucciones con voz clara y lentamente, colocándose el examinador, cuando sea necesario, con el caudernillo a la altura de los ojos de los alumnos, indicando paso a paso las tareas. Se controlará constantemente si el alumno sigue las instrucciones en el renglón correspondiente. El niño trabajará siempre solo.

El examinador no proporcionará ningún tipo de ayuda.

- 1º Se ubican los alumnos uno por banco.
- 2º Se reparten los cuadernillos previa anotación: del nombre y demás pedidos en la carátula.
- 3º Se reparten lápices con punta afilada y otros se mantendrán a mano para usarlos cuando sea necesarios.
- 4º No se permite el uso de goma para borrar.
- 5º Se dice: "Vamos a trabajar individualmente, por eso se han sentado solos; atiendan, no pregunten, pues ustedes podrán realizar lo que se les ordene sin ninguna dificultad".
- 6º Ahora vamos a trabajar en el pizarrón, les voy a enseñar a "marcar". El examinador dibuja en el pizarrón un bote velero y dice: "Si les pido: marquen un bote, Uds. de-

ben trazar una raya sobre él, así. (Se demuestra). Luego se dibuja una mesa y una flor pidiendo "¿Quién quiere pasar a marcar una flor? Se observa si se marca correctamente.

- 7º Doblen esta primera hoja para atrás y observen estos dibujos (mostrar el primer renglón de figuras del test I).

TEST I COMPRENSION; 7 ítem, tiempo de ejecución, 15 segundos c/u. Miren el primer renglón donde están los niños jugando. Apoyen este dedo (señalar el índice de la mano izquierda) como yo, al empezar el renglón, pues vamos a trabajar en él. Atiendan. **(Para todos los renglones de toda la batería proceder en esta forma).**

- 1º Marca la niña que juega con un perro.
- 2º Ahora oigan un pequeño cuento. Ana se despierta, se lava la cara y toma el desayuno. Marca a Ana cuando se lava la cara.
- 3º En la feria un señor vende bananas, otro coloca papas en una bolsa, otro pesa naranjas. Marca el señor que vende bananas.
- 4º Marca la señora que paga la leche al lechero.
- 5º Ayer Juan anduvo a caballo. Hoy se entretiene con Pepe remontando cometas y jugando a la pelota. Marca lo que hizo Juan ayer.
- 6º Eva compró tela, después cosió un vestido y luego se lo puso. Marca lo primero que hizo Eva.
- 7º Andrés fue a la quinta, sacó varias manzanas y las puso en un canasto. Marca lo último que hizo Andrés.

Den vuelta la hoja.

TEST II: PERCEPCION (a) 6 ítem, tiempo ejecución 15 segundos c/u, para la Muñeca, tiempo máximo 3 segundos, para 15 ítem.

"Apoyen este dedo (índice izquierdo) en el primer recuadro. (Repetirlo en todos los recuadros). Atiendan.

- 1º Marca una manzana que esté arriba de la fuente.
 - 2º Marca la pelota que está delante del gato.
 - 3º El dibujo que está acá arriba (señalar) lo marcan aquí abajo. (Señalar los recuadros sin indicar las figuras).
 - 4º Los dibujos que están acá arriba (señalar) los marcan aquí abajo, (señalar los recuadros sin indicar las figuras).
 - 5º Marca lo que está mal en este pájaro.
 - 6º El motociclista debe ir por el camino de la derecha. Márcale.
- Muñeca. Completa este dibujo. Insistir: "Miren la cara, la completan, miren el vestido, también le faltan cosas, dibujen. Tiempo 3 minutos.

Den vuelta la hoja.

PERCEPCION (b) 5 ítem, tiempo de ejecución 15 segundos c/u.

- 1º Miren el primer renglón, el de las flores, (señalar la primera), apoyen el dedo indicando esta flor, busquen donde está la otra igual y la marcan. Las mismas instrucciones para los ítem 3, 4 y 5. En todos los ejercicios pedir busquen la que sea igual a la

(1) por ej. dibujos representando graffías, sílabas, palabras...

primera, las figuras deben empezar, seguir y terminar iguales.

Den vuelta la hoja.

TEST III: PRE-CALCULO, 5 ítem, tiempo de ejecución 20 segundos c/u. Miren el primer renglón. Apoyen el dedo en el primer renglón, etc. Atiendan.

- 1º De estos montones de juguetes, marca el montón que tiene más.
- 2º De estas cajitas de fichas, marca la cajita que tiene menos.
- 3º Observen este renglón de bolitas (señalar). Debajo de cada una dibuja otra igual.
- 4º Miren las fichas que tengo en esta caja (señalar las 4 fichas de la primera caja) ahora en esta caja grande (señalarla) marquen la misma cantidad de fichas.
- 5º Marca en esta caja (señalar la caja grande) las fichas que están iguales a éstas (señalar las de la derecha, dibujadas fuera de la caja). Den vuelta la hoja.

TEST IV: VISOMOTOR, 5 ítem, tiempo de ejecución 30 segundos c/u. El examinador debe identificar con una Z escrita en el margen superior de la hoja si el niño es zurdo.

- 1º Copia un dibujo igual a éste, (señalarlo).
- Las mismas instrucciones para los ítem 2, 3, 4 y 5. Controlar copien todas las figuras.

VALORACION: se adjudica un punto a cada ítem logrado.

I: COMPRENSION da un máximo de 7 puntos.

II: PERCEPCION, sólo en este test se adjudica la media de los puntos obtenidos: por ej.
11 + 15

$$\frac{\quad}{2} = 13$$

2

En la Muñeca se considera: oreja, ceja, ojo, (círculo), pupilas, pestaña, nariz, boca, nariz y boca de dos dimensiones, manos, dedos, dedos en dos dimensiones y más largos que anchos, número exacto de dedos, botón, detalle del bolsillo, zapato (15 puntos). En este test 13 el máximo de puntos.

III: PRE-CALCULO da un máximo de 5 puntos.

IV: VISOMOTOR da un máximo de 5 puntos. En este test se exige mantener la relación de los lados. El largo no debe sobrepasar la altura más de una vez y media. Las líneas no deben ser quebradas o interrumpidas, se admiten trazos encorvados u ondulados. Pueden tolerarse ángulos obtenidos por líneas entrecruzadas o faltar contacto (hasta dos milímetros). Se consideran fracasos los ángulos redondos o en formas de asas. En la Fig. 2, además de forma y tamaño debe tenerse en cuenta falta de inversión, toda inversión invalida el puntaje. En Fig. 3 deben aparecer los dos dibujos en la secuencia presentada. Se da como positiva aunque el círculo sea levemente secante o no tenga contacto (máximo de separación 2 milímetros). La unión de círculo y la vertical se debe producir en la mitad inferior de la recta. El ángulo formado por las perpendiculares tiene la misma valoración que en el rectángulo. En la Fig. 4, se pueden admitir tres ángulos correctos pero nunca ángulos con asas. En la Fig. 5, el vértice del triángulo no debe sobrepasar en un cuarto la distancia al centro del círculo. Nota: En esta página se tolera repaso de líneas y escasa simetría. El total de puntos es la suma de lo adjudicado en los test I, II, III y IV, el máximo es de 30 puntos.

El total de puntos es la suma de lo adjudicado en los test I, II, III y IV.
EL MÁXIMO ES DE 30 PUNTOS.

- (1) El estudio de las figuras dio lugar a la obtención del cuadro siguiente:
Test IV Visomotor:

	Resultados	Porcentaje
Fig. 1	rectángulo	70 %
Fig. 2	S	79 %
Fig. 3	L d	58 %
Fig. 4	rombo	36 %
Fig. 5	círculo-triángulo	49 %

De acuerdo a este orden, las dificultades de las figuras serían: S, rectángulo, Ld, círculo-triángulo y rombo.

RESULTADOS ESTADÍSTICOS

En el cuadro I se presenta la comparación por la Media Aritmética en las formas del test 5 — 6.

	FORMA A		FORMA B	
	Clase		Clase	
	Jardinera		Jardinera	
	Primer Año			
	Media	D.S. (2)	Media	D.S.
E. C.	6;4	3	6;0	4
Maduración	18	5	16	4
Comprensión	4	2	4	2
Percepción	8	2	7	2
Precálculo	3	1	3	1
Motricidad	3	1	2	1
Población	420		600	
			300	

- (2): Media Aritmética. D.S.: Desviación standard.

El cuadro II presenta para la muestra de primer año el área bajo la curva normal el porcentaje de frecuencias incluidas oscila en un 68 % en la variación de la desviación de — 1 a + 1 y en un 90 %, en la variación de — 2 a + 2.

CUADRO II

	Media	Desviación standard	Variación de la desviación	Area bajo la curva normal, porcentaje de frecuencias incluido.
COMPRESION	4	2	- 1 a + 1	80 %
PERCEPCION	3	2	- 2 a + 2	98 %
			- 1 a + 1	74 %
			- 2 a + 2	95 %
PRE-CALCULO	3	1	- 1 a + 1	70 %
			- 2 a + 2	97 %
MOTRICIDAD	3	1	- 1 a + 1	66 %
			- 2 a + 2	96 %
MADURACION				
(total de puntos)	18	3	- 1 a + 1	76 %
			- 2 a + 2	97 %
Edad Cronológica	6;4	3	- 1 a + 1	65 %
			- 2 a + 2	95 %

INTERPRETACION

El cuadro III da la forma para catalogar los alumnos de Maduración Superior S, Media Superior MS, Media M, Media Inferior MI e Inferior I, según su puntaje. Se podrá determinar así el perfil de Maduración (utilizar el diagramado de la tapa).

CUADRO III

	Comprensión	Percepción	Pre-cálculo	Motricidad	Maduración
S	7	11 a 13	5	5	Más de 24
MS	5 y 6	9 a 10	4	4	22 a 24
M	4	7 a 8	3	3	15 a 21
MI	3 y 2	5 a 6	2	2	12 a 14
I	0 y 1	0 a 4	1 y 0	1 y 0	Menos de 12

El cuadro IV da la edad de maduración en años y meses.

CUADRO IV

STANDARD

Puntos	E.M.	Puntos	E.M.	Puntos	E.M.	Puntos	E.M.	Puntos	E.M.
30	8;9	24	7;6	18	6;4	12	5;2	6	4;0
29	8;6	23	7;4	17	6;2	11	5;0	5	3;9
28	8;4	22	7;2	16	6;0	10	4;9	4	3;6
27	8;2	21	7;0	15	5;8	9	4;6	3	3;4
26	8;0	20	6;9	14	5;6	8	4;4		
25	7;9	19	6;6	13	5;4	7	4;2		

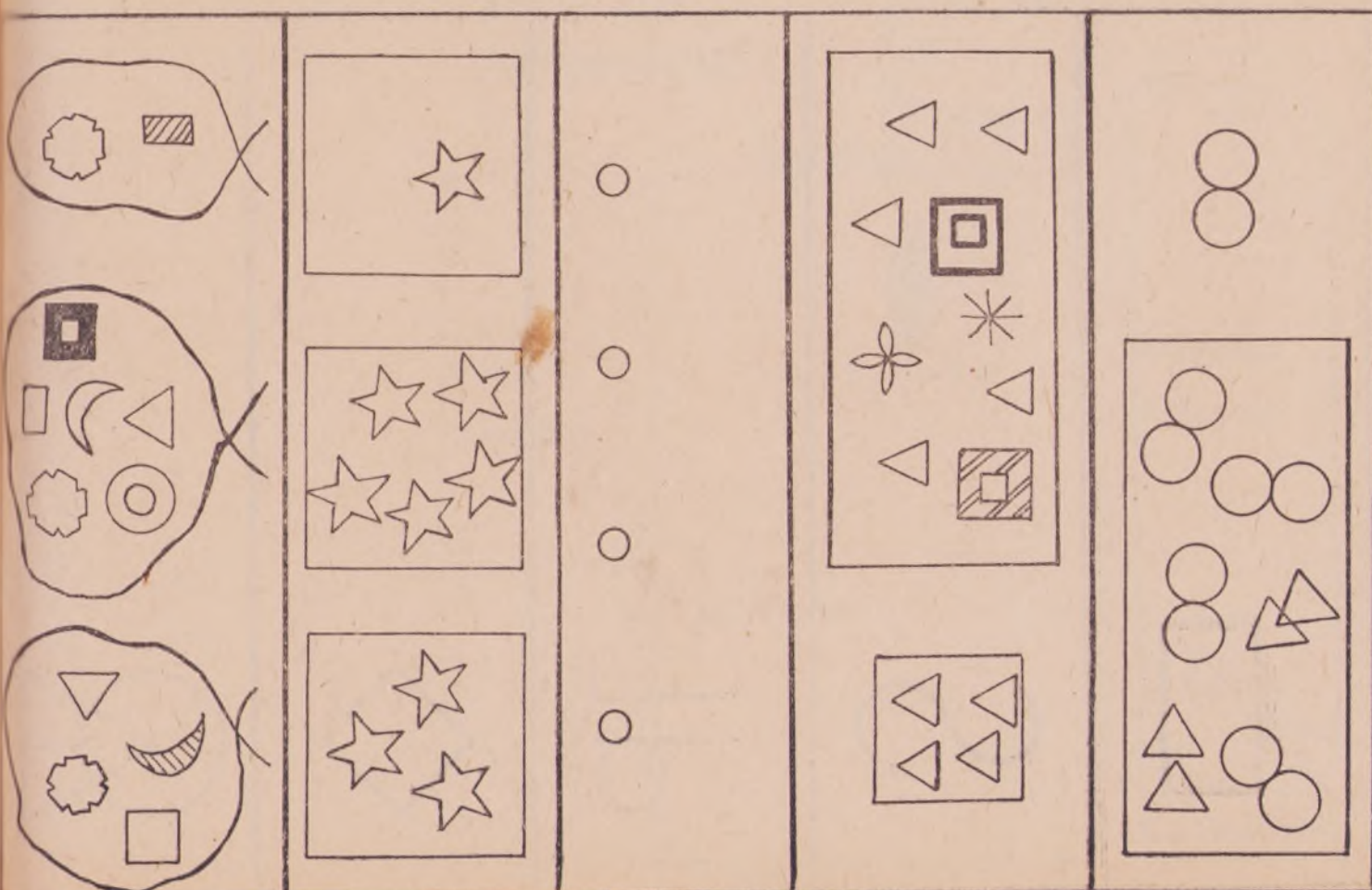
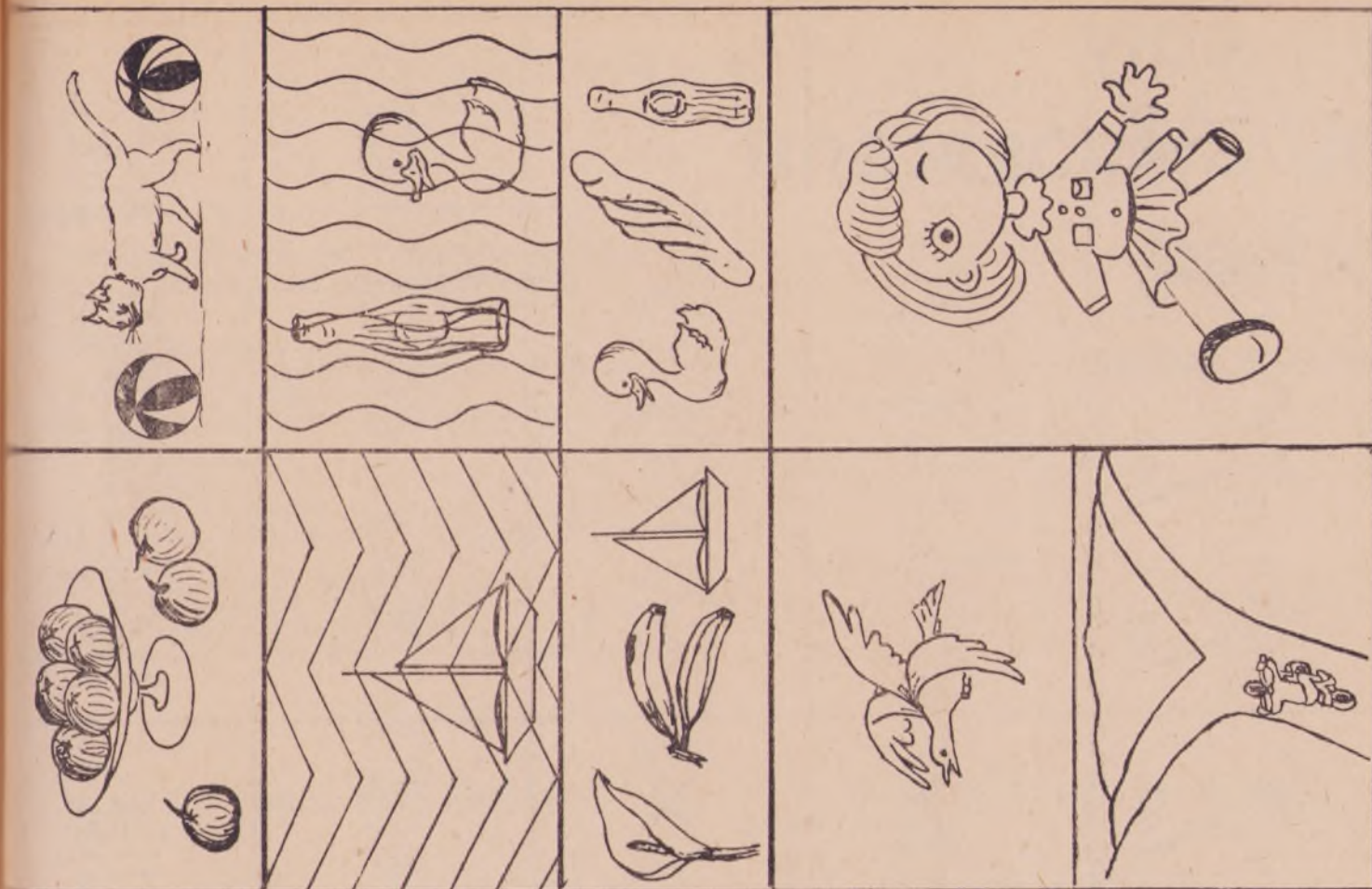
La correlación del test 5—6 de maduración en primer año con una prueba de rendimiento, de lectura escritura aplicada en el tercer trimestre, octubre-diciembre 1968. La comparación porcentual con A) la aplicación del test del árbol y con B) con la aplicación del test Goodenough dio 0,72 con correlaciones en dirección positiva.

La validez de este nuevo test nacional está expresada por los ajustados datos estadísticos.

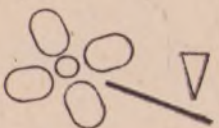
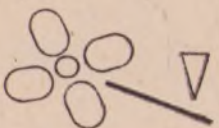
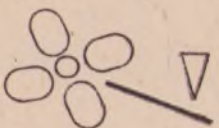
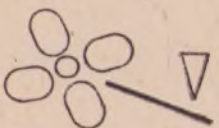
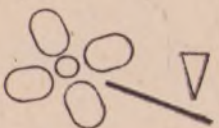
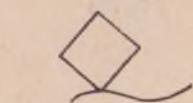
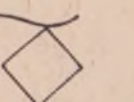
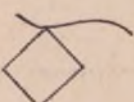
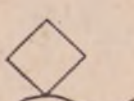
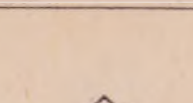
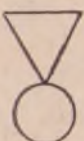
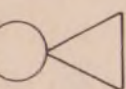

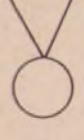
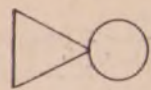
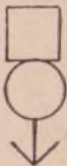


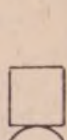
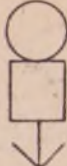
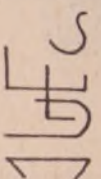
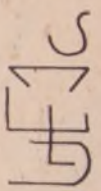
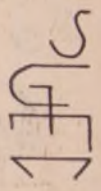
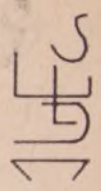
BIBLIOGRAFIA

- Psicología aplicada a la enseñanza. — William Morse y Max Wingo, 1965.
 Le problème de l'orientation scolaire. — Jacques Dubosson, Suisse, 1957.
 Diagnóstico y tratamiento en las dificultades en el aprendizaje. — Brueckner y Bond. Edición Rialp, 1965.
 Psicología educacional. — Blair-Jones-Simpson. Editorial Médica, 1954.
 Psicología de la labor cotidiana. — Otto Engelmayer.
 Psicología evolutiva. — Rempelin.
 Psicología de la inteligencia. — Jean Piaget.
 Didáctica del cálculo. — Junquera Muné. Edit. Labor, 1961.
 Pedagogía de la iniciación en el cálculo. — Mialaret. Kapelusz, 1962.
 Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget. Hans Aebli. Kapelusz, 1958.
 Pensamiento y lenguaje. — L. Vigoski, 1960.
 Principios de didáctica moderna. — Stöcker. Kapelusz, 1964.
 Psicología del niño. — Jersild. Eudeba, 1964.
 Los fracasos escolares. — Le Gall. Eudeba, 1963.
 Test ABC. — Laurenço Filho. 1937.
 Matemática moderna. — Lucienne Felix. 1968.
 Las 1as. fases en matemática. — Diens y Golding, 1966.
 Itinéraire mathématique. — Touyarot, 1967.
 Les mathématiques de cours préparatoire. — Brousseau, 1965.
 La dislexia de evolución. — C. Bauzá, M. A. Carbonell de Grompone, E. Escuder. Drest. 1962.
 Estudio sobre la dislexia infantil. — J. Bernaldo de Quirós, M. Della Cella, Carrera, Allegro, 1962.





				
---	---	--	---	---

    	    	    	    	   
--	--	--	--	--

vida de una escuela de barrio

VICTOR BRINDISI

PLAN ANUAL DE TRABAJO DE LA ESCUELA 148 DE MONTEVIDEO

P L A N

- I) Consideraciones previas sobre:
 - el medio donde está ubicada la escuela.
 - el alumnado.
- II) Criterios que orientan el trabajo, en relación con:
 - el maestro.
 - el niño.
 - la comunidad.
- III) Orientación, promoción y coordinación de las tareas de:
 - organización escolar.
 - colaboración técnico docente.
 - actividades periescolares.
- IV) Programa de mejoras materiales para la escuela.

I) EL MEDIO DONDE ESTA UBICADA LA ESCUELA

La Escuela N° 148 de 2° grado, está ubicada en la calle Ameghino 4960, zona correspondiente a la 20ª S. Judicial y 19ª S. Policial del Departamento, denominada Barrio Cadorna.

La zona de influencia de la escuela, sumamente heterogénea, está limitada por las dis-

tancias medias aproximadas con las escuelas públicas vecinas:

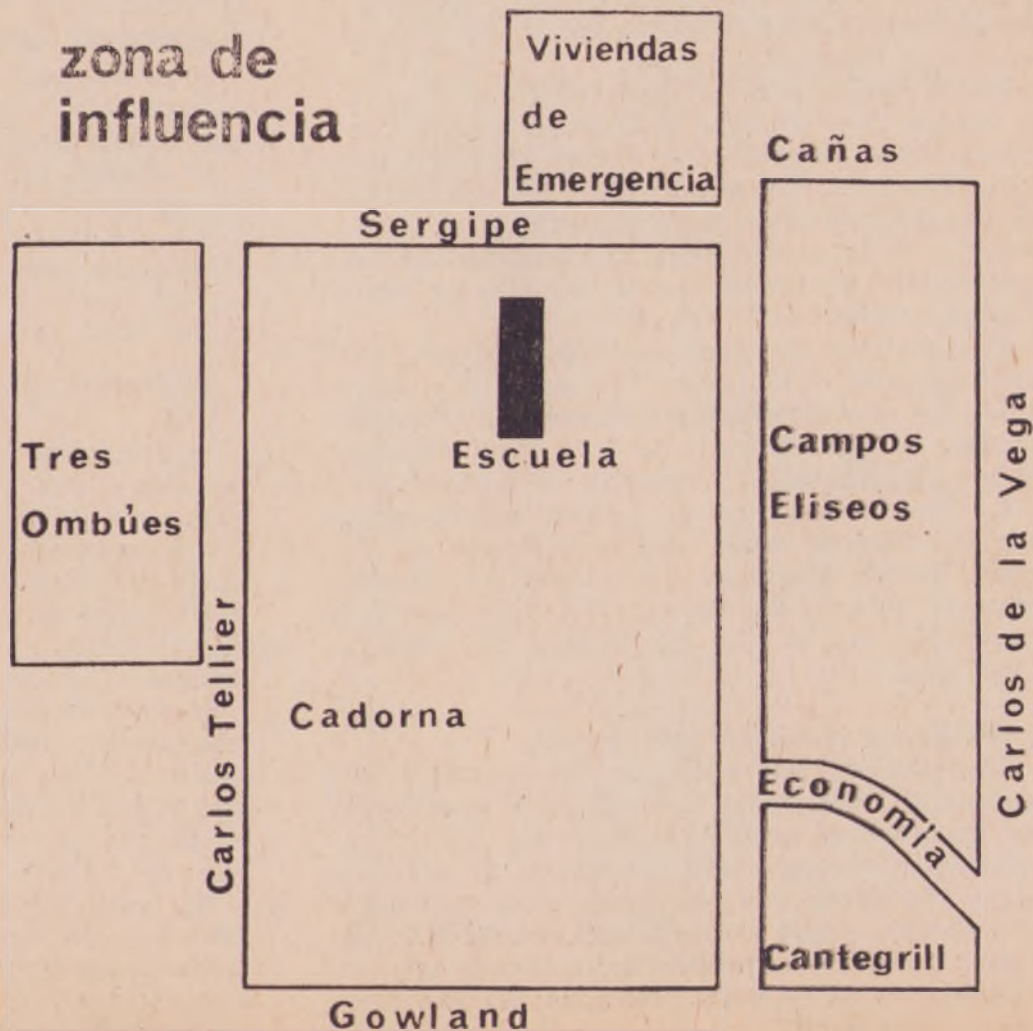
al N. la Escuela N° 177.

al E. las Escuelas N° 96 y 115.

al S. las Escuelas N° 57 y 103.

al S.W. las Escuelas N° 58 y 112.

Se puede señalar, dentro de esa zona, cuatro grupos de viviendas y habitantes con características particulares: (Cuadro N° 1).



1º. — Las Viviendas de Emergencia (Grupo Habitacional Nº 9 del ex-Concejo Dptal. de Montevideo), grupo de más de 80 casas prefabricadas, prop. Municipal, habitadas por gran cantidad de familias (dos o tres por casa) con serios problemas de estabilidad económica, bajísimo nivel cultural y sus secuelas de promiscuidad, delincuencia, abandono, vagabundez, etc.

2º. — El barrio Tres Ombúes (103 terrenos loteados), donde sus pobladores son modestos propietarios generalmente constructores de sus propias viviendas, gente emprendedora, que a pesar de su modesta condición económica aspiran a vivir en su casa, en general de material y con buenas comodidades.

3º. — Un creciente "Cantegril", ubicado en los terrenos comprendidos entre las calles Simón Martínez, Gowland, Iglesias y Economía, con casas de latas y madera, de pésimas condiciones, y una población con problemas de desocupación, miseria, y condiciones de vida infra-humana.

3º. — El sector de casas comunes, respondiendo a las características de "manzanas" sub-urbanas, casas modestas, con bastante terreno y que configuran la zona del Barrio Cadorna y una parte de Campos Elíseos. enorme el déficit que posee la zona. Las carencias más importantes son:

a) Agua corriente para un vasto sector (Tres Ombúes, Cadorna, la propia escuela que recién en 1968, dispuso de ese vital servicio, y una buena parte de las Viviendas de Emergencia).

b) Alumbrado público que no existe o es totalmente deficiente.

c) Red sanitaria para toda la zona, (se está ampliando la red que abarcará, una vez construida y puesta en funcionamiento a un buen sector del Barrio Cadorna).

d) Pavimentación, problema muy serio para el Barrio Tres Ombúes y Cadorna, ya que no existe salida directa a la arteria principal Simón Martínez. La mayor parte de las calles de la zona no están hormigonadas y se deterioran con suma facilidad, dificultando incluso la correcta prestación de los servicios de locomoción colectiva.

e) Servicios de recolección de basuras que no funcionan o lo hacen en forma muy irregular, lo que determina que muchos terrenos baldíos se transformen, al igual que algunos lugares de las calles y veredas, en basurales.

f) Centros de asistencia médica, que no existen en toda la zona. Estuvo radicado en la calle Simón Martínez, casi Cañas un Centro Materno Infantil del Consejo del Niño, que fue trasladado en el mes de febrero de 1968, a otro local.

Situación económica del medio.

Un estudio realizado por los maestros en agosto de 1968, sobre la situación económica de los núcleos familiares de donde provienen nuestros alumnos, sobre el estudio de 194 núcleos familiares, con un promedio 4,4 personas por núcleo, arrojó los siguientes resultados, que señalan como la situación deficitaria general, se acentúa en los sectores Viviendas de Emergencia y "Cantegril".

A efecto de que no pierda vigencia el estudio, a través del tiempo debido a la pérdida de valor adquisitivo del dinero, se fijan estos valores a agosto de 1968.

—Dólar \$ 250.00.

—Sueldo maestro \$ 17.100.

—Costo de Vida para familia tipo (Dirección de Estadística y Censos), aproximadamente pesos 45.000.

EL ALUMNADO.

Los aproximadamente 750 alumnos inscritos en la Escuela Nº 148, presentan características que lógicamente están de acuerdo con la realidad socio-económica y cultural de la cual provienen.

Para un mejor análisis de las características generales de los alumnos consideraremos distintos aspectos:

—ASPECTO MATERIAL:

La mayor parte de los alumnos de la escuela provienen de hogares con modestos ingresos mensuales.

En un estudio realizado para fundamentar la necesidad del Comedor Escolar, en el año 1963, menos de un 5 % de los grupos familiares estudiados percibían ingresos mensuales iguales o mayores a los establecidos por las estadísticas oficiales para una familia tipo, con dos hijos.

Un elevado porcentaje de familias, tiene ingresos fijos pequeñísimos (asignaciones familiares) e ingresos mayores inestables, condicionados a circunstancias diversas.

La mayor parte de las viviendas son modestas, y no reúnen las condiciones higiénicas y ambientales mínimas.

—ASPECTO SOCIO-FAMILIAR

El medio socio-familiar, debido a la carencia cultural, no es el más propicio para estimular una buena escolaridad de los niños.

La mayor parte de los niños, no todos, no encuentran en sus padres o personas responsables un fuerte impulso para cumplir con las condiciones mínimas de una correcta actuación escolar, (mala asistencia, incumplimiento de deberes, falta de asistencia médica).

—ASPECTO PSICOLOGICO: (Cuadros Nº 2 y 3)

Corresponde señalar un elevado porcentaje de niños con problemas de aprendizaje por bajo cociente intelectual.

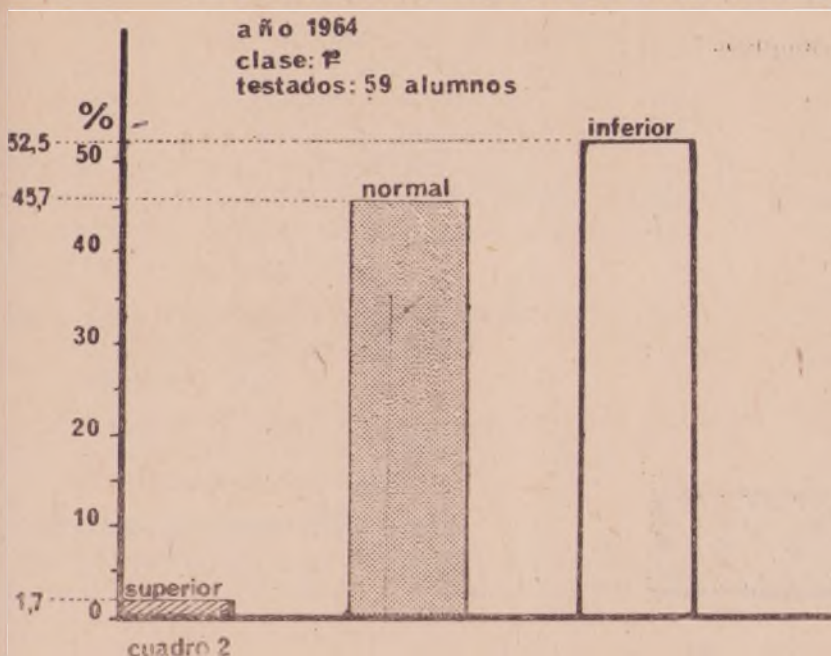
Las pruebas colectivas realizadas en la escuela por Servicios Psicológicos en los años 64-65-67, señalan más de un 50 % de los alumnos testados (ingresos de 1er. año), con bajo cociente intelectual.

Si bien es correcto aceptar que hay factores que pueden abultar esa cifra ajenos a la capacidad mental, no es menos cierto que entre los alumnos repetidores (no testados ese año), el porcentaje es aun mayor, lo que significa que se trabaja con cifras no exageradas.

En una apreciación efectuada por los maestros, en 1966, sobre la cantidad de niños que deberían concurrir a Esc. de Rec. Psíquica, se encontraron, en las clases inferiores más de cuarenta alumnos en esas condiciones.

Distribución por cociente intelectual

año 1964
clase: 1ª
testados: 59 alumnos



—ASPECTOS PEDAGÓGICOS:

Como resultado de los factores mencionados en los otros aspectos surge un cuadro de rendimiento y trabajo escolar característico de la escuela, y cuyos aspectos salientes mencionamos:

Distribución de alumnos por clase: (Cuadros N° 4 y 5)

La escala descendente de alumnos por clase:

25,1 %	para 1º
21,6 %	" 2º
18,4 %	" 3º
9,7 %	" 4º
10,8 %	" 5º
8,1 %	" 6º
5,8 %	" jard.

se ve alterada como suele ocurrir, por un fenómeno particular de la escuela ya que cuenta con más alumnos 5º año que 4º.

La agrupación de alumnos 1º y 2º represen-

taban, el año 1967, un 50 % sobre el total. En el año 1968 sólo representa el 46,7 %, por lo que existe tendencia positiva al desplazamiento de los alumnos a niveles superiores.

Existe una gran diferencia entre la cantidad de alumnos de 3º, 4º años, 18,4 % y 9,7 %; y seguramente proseguirá hasta que estos ciclos culminen en el año 1970. Recién en 1971, se acrecerá definitivamente el porcentaje de alumnos en los 6ºs. años, objetivo "estadístico" que reflejará el mayor arribo de alumnos al curso superior.

DISTRIBUCION DE ALUMNOS POR EDAD NORMAL Y EXTRAEDAD. (Cuadros N° 6 y 7).

El fenómeno de extraedad está motivado por: inscripción tardía.

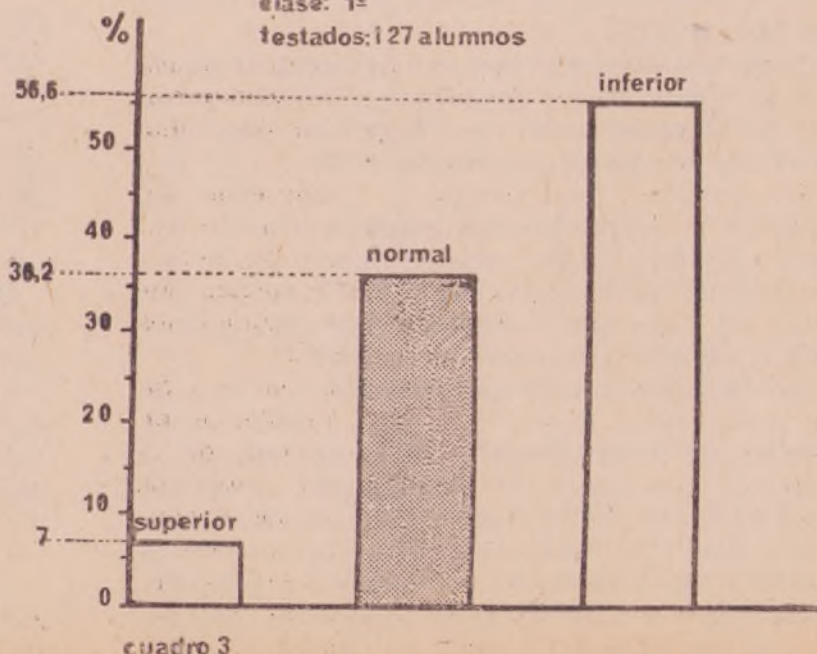
rendimiento escolar bajo.

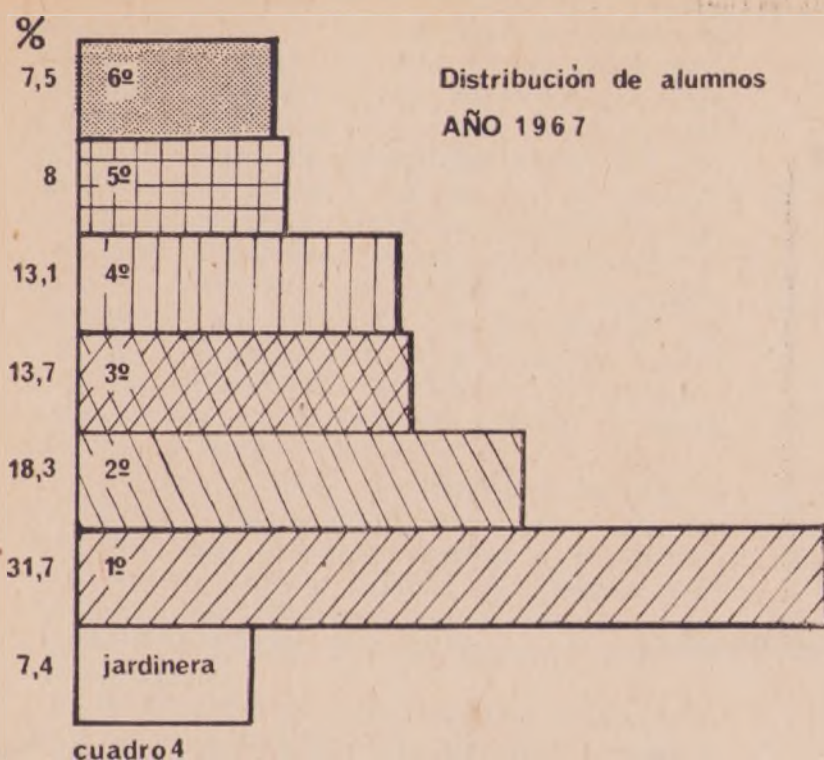
deserción temporal.

En nuestra escuela, el porcentaje de alum-

Distribución por cociente intelectual

año 1965
clase: 1ª
testados: 127 alumnos





nos ingresados con 7 o más años, de ninguna escuela, a primer año alcanzó al 50 % en 1966 y al 25 % en 1967.

El elevado porcentaje de repetidores en los grados inferiores, hace junto a la inscripción tardía muy elevado y en aumento el porcentaje de extraedad para las clases de 1º a 4º (en 1967 de 1º a 3º).

A partir de 5º aumenta la influencia de edad normal al curso en función de la deserción que a partir de 4º se va produciendo. El aumento de edad normal en 6º respecto al año anterior es también auspicioso, en cuanto no esté vinculado a la deserción de los alumnos, hecho que habría que investigar particularmente.

Este cuadro, mejor que ninguno señala las características de un trabajo, sumamente difícil, del punto de vista pedagógico.

II) CRITERIOS QUE ORIENTAN EL TRABAJO, EN RELACION CON:

- el maestro.
- el niño.
- la comunidad.

EL MAESTRO:

Desarrollan su actividad en la escuela 23 maestros de clase. De los 24 docentes, 11 trabajaron el año anterior y 13 se integraron este año. Maestros efectivos 11, interinos 13.

Se considera fundamental la integración del maestro a los problemas generales de la escuela. Se orienta la responsabilidad de la dirección de la escuela hacia la discusión por parte de todos los maestros, y las resoluciones sobre los grandes temas en acuerdo.

La participación de los maestros en la vida de la Comisión Fomento, en los problemas de estudio, de investigación y mejoramiento de la zona, en las tareas de coordinación entre los maestros, son reales formas de que los docentes "vivan" la realidad escolar. La tarea está definida en base a la responsabilidad profesional de los maestros que conocen los problemas de los niños y el medio, y sienten la enor-

me angustia de no poder resolver ya, y mediante su propia acción, la tremenda situación en que viven una buena parte de los alumnos de la escuela.

EL NIÑO:

Orientan la tarea estos conceptos:

—El real derecho del niño a la educación, por encima de las condiciones económicas y culturales de sus padres. Tenemos clara conciencia de la necesidad de que este concepto penetre en maestros, autoridades, padres. Hoy, miles de niños en el país, decenas de niños en nuestro barrio son sacrificados en el tremendo error, la tremenda injusticia de atar sus vidas y destinos a sus padres. El real concepto exige de la sociedad la actitud activa porque todos los niños sean felices.

—El derecho de la educación adecuada a sus características particulares, no se cumple para muchos niños, que año tras año, ven restadas sus posibilidades de éxito y progreso por la falta de enseñanza especial.

—La necesidad de llenar un vacío que el medio y la familia dejan en la formación espiritual de gran cantidad de niños. La formación de hábitos de trabajo, de socialización, de tareas y esfuerzo común, de responsabilidad, de amor a los semejantes, de esfuerzo desinteresado, son entre otras las manifestaciones más importantes de ese déficit.

LA COMUNIDAD

Presenta carencias materiales, ya señaladas en el estudio del medio. Corresponde señalar que no cuenta con las instituciones, ni con los individuos necesarios para integrar una tarea de recuperación.

En este sentido orientan el trabajo los siguientes criterios:

—Contribuir al estudio de las carencias y las causas que las determinan.

—Promover el esfuerzo para integrar a los individuos a una acción solidaria y coordinada, a través de las instituciones, de los clubes

deportivos, asociaciones de fomento, Comisión Fomento.

—Ayudar a encaminar soluciones mediatas para los problemas y carencias del medio.

—Promover inquietud por los grandes problemas del país y de la humanidad a través de una elevación cultural del medio.

—Acentuar los valores de solidaridad humana, de ayuda mutua, de esfuerzo desinteresado, de amor a la humanidad.

III) ORIENTACION, PROMOCION Y COORDINACION DE LAS TAREAS DE:

- Organización Escolar.
- Colaboración Técnico-Docente.
- Actividades Periescolares.

—ORGANIZACION ESCOLAR:

Se ha promovido en reuniones generales del personal, y particulares con los maestros de

cada turno, la organización de la tarea en forma colectiva, de acuerdo al siguiente detalle:

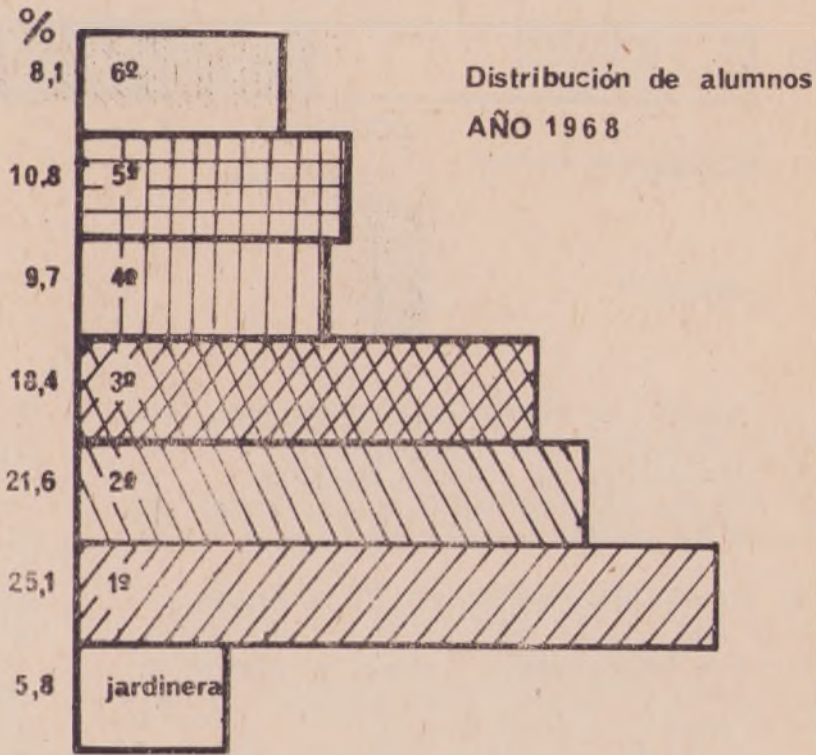
a) Un maestro por turno tendrá la tarea de administración del ropero escolar, utilizando el horario del recreo para atender a los padres citados.

b) Un maestro por turno tendrá la tarea de colaborar con la dirección en la tarea administrativa, y estadística.

c) Un maestro por turno centralizará las actividades que sea necesario desarrollar para la correcta y eficaz utilización de las ayudas audiovisuales, bibliotecas, etc.

d) Un maestro destinará, en forma rotativa, semanalmente la hora del recreo, para permanecer en su salón con los alumnos que por distintas circunstancias no puedan, o no deban reunirse con sus compañeros en el patio de recreo.

e) Tres maestros, en forma rotativa, sema-



cuadro 5

nalmente se encargan de la conducción y cuidado del recreo.

Esta actividad y la anterior se realizan en forma alternada, entre los maestros que no cumplen las actividades señaladas anteriormente.

f) Dos maestros uno por turno, tienen la tarea de coordinación de la ayuda de los maestros al buen funcionamiento del comedor escolar, instalado en el local viejo de la escuela. Todos los maestros se distribuyen la concurrencia al Comedor, dando sus sugerencias y opiniones a los Coordinadores, que tratan de dirigir la forma de mejorar la función.

Las modificaciones que se hacen son discutidas por los maestros en reuniones de turno, ya que la distinta composición del alumnado hace que las situaciones sean particulares de cada turno.

—COLABORACION TECNICO DOCENTE:

En esta tarea, una de las más importantes

del Maestro-Director, se paga tributo a la multiplicidad de ocupaciones en el horario escolar, a la gran cantidad de alumnos y clases que tiene la escuela, a la organización de dos turnos, factores que impiden prácticamente una continuada presencia en las clases, fundamental para la correcta orientación y colaboración docente.

La tarea adquiere las siguientes formas:

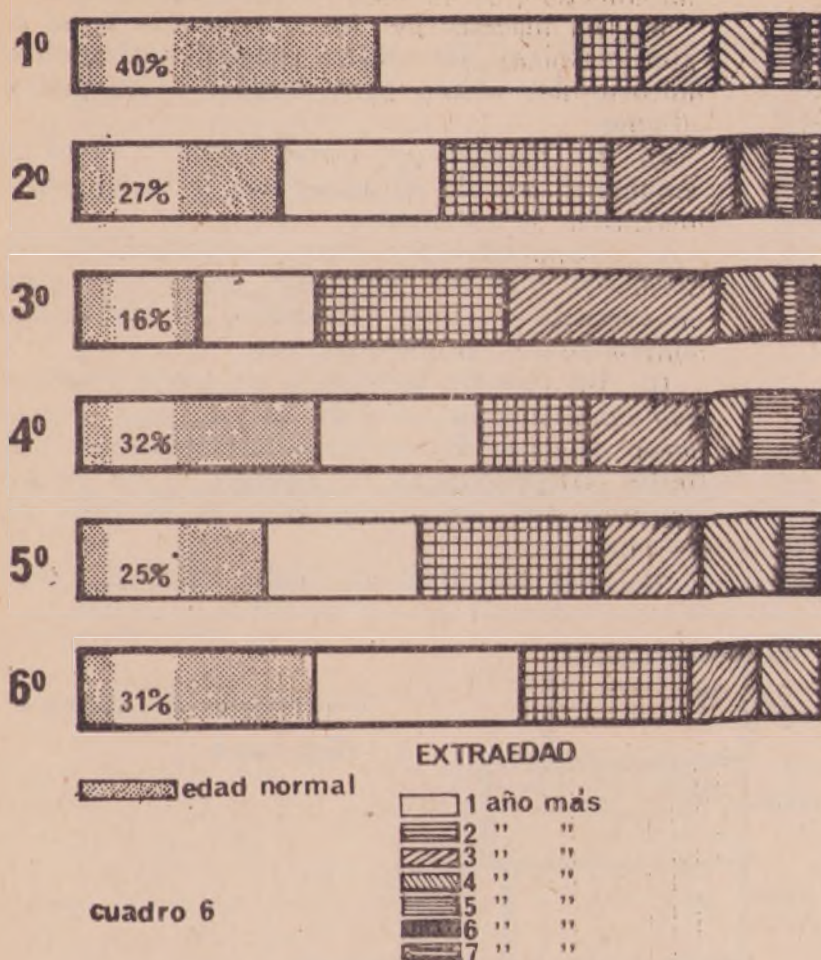
1) Opinión sobre la planificación anual a elaborarse, en función de las características del grupo que cada maestro dirige.

2) Reuniones generales del personal docente para considerar las grandes líneas del trabajo.

3) Reuniones con los maestros de nivel consecutivos. (Ej. 5 y 6).

4) Conversaciones particulares con cada maestro, atendiendo en forma especial a los maestros nuevos en la escuela, para tratar de ayudar a ubicar las verdaderas características del alumnado.

Distribución por edades



5) Análisis de algunos problemas que inciden en el trabajo y/o rendimiento de la clase.

6) Realización de pruebas colectivas.

7) Aporte de sugerencias sobre formas especiales de encarar la organización y el trabajo escolar.

Se deja expresa constancia de la insuficiencia de este trabajo importantísimo, que podría mejorarse, seguramente, cuando se integre al personal de la escuela algún docente con cargo de subdirector o secretario.

—TAREAS TECNICO-DOCENTE

I) Distribución de clases por niveles:

1) Fundamentos:

Desde 1958 se comenzó a distribuir a los alumnos de los 1ºs. años, y luego se fue ampliando el criterio al resto de las clases, de acuerdo a las características psicológicas, escolaridad, edades cronológicas, u otros elementos de juicio que permitan agrupar alumnos con peculiaridades similares en una misma clase, denominado nivel, y que formalmente recibe el nombre de grado (Año), en el cual se encuentran radicadas las dificultades a vencer. Se consideraron para el mantenimiento del criterio señalado de distribución de alumnos los siguientes aspectos:

a) **Características psicológicas de los alumnos que ingresan a la escuela.** Un elevado porcentaje de los alumnos que ingresan a 1er. año (6-7 años edad cronológica), no están en condiciones de iniciar el aprendizaje de la lectura, meta fundamental del trabajo de primer año, por no contar con la edad mental necesaria para ello. Las pruebas aplicadas a través

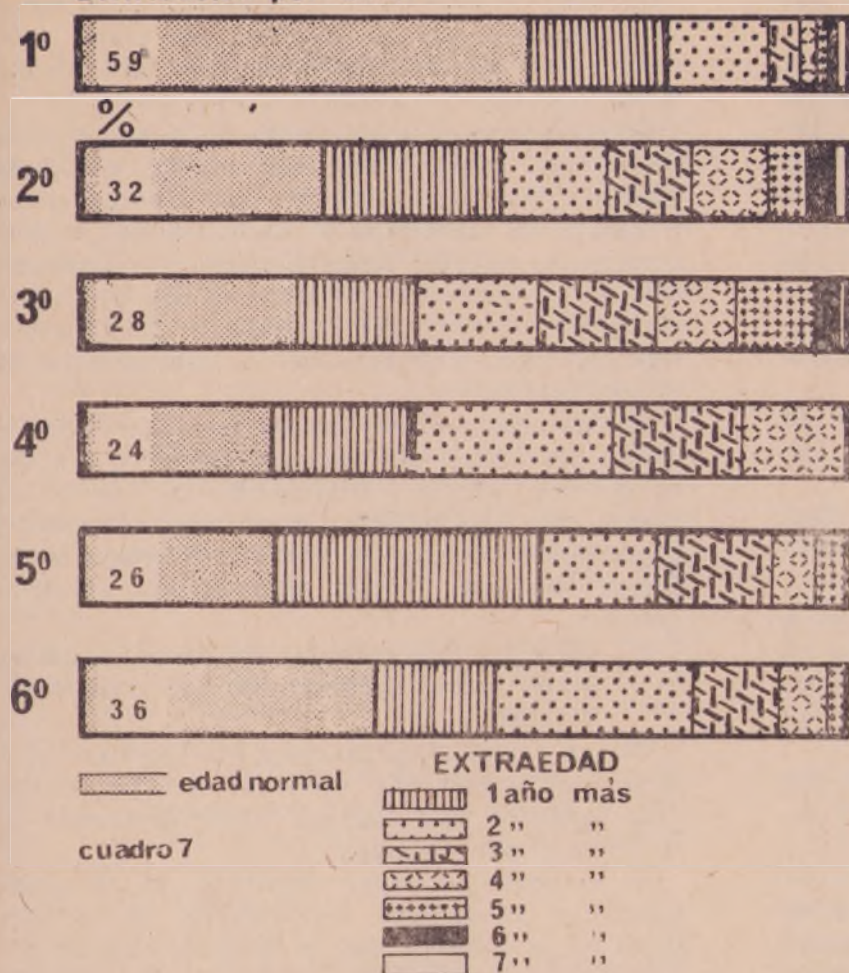
de mucho tiempo a alumnos de primeros años, siempre han dado un resultado de más de un 50 % de niños con cociente intelectual inferior al normal. Algunos alumnos no alcanzan en las pruebas a edades mentales de 5 años, la mayor parte de ellos no cuentan con los 6 años y medio necesarios para la iniciación de proceso.

b) **Elevado número de alumnos con retardo mental y dificultades de aprendizaje:** Los alumnos que ingresan y continúan concurrendo a la escuela hace que una buena cantidad de alumnos ofrezca reales dificultades en el aprendizaje. Si se agrega a esto, el que el medio, por sus características económicas-sociales-culturales, incorpore nuevos elementos perturbadores del rendimiento escolar de muchos niños (problemas de conducta, inadaptación, emotividad, sub-alimentación, incontrol médico, etc.), se puede asegurar que es necesario brindar enseñanza especial a la mayor parte de los alumnos.

En una apreciación efectuada por los maestros, en el año 1966 sobre alumnos que tendrían que concurrir a Escuelas de Recuperación Psíquica, se encontraron más de 40 en esas condiciones.

c) **Eliminación del niño "fracasado":** Hacer que el niño no se enfrente diariamente, y durante todo el año, al fracaso de no poder vencer las dificultades planteadas por el maestro. Se trata de defender al niño de la acción nociva del fracaso continuado por verse enfrentado a tareas que no puede realizar. Se aprecia con claridad esto al ubicar a los niños de primer año, que por sus características no

Distribución por edad



pueden iniciar el aprendizaje de la lectura, en grupos especiales destinados a crear las condiciones (aprestamiento, pre-aprendizaje), para poder lograrlo.

Se considera más que innecesario el fracaso, se considera nocivo para la formación mental del niño, con repercusión en la conducta social de toda la vida.

d) **Aprovechamiento de progresos parciales de los alumnos:** Integrar los grupos con criterios reales en función de la escolaridad y los logros parciales conseguidos en el trabajo de una clase con un grupo de alumnos. Cuando el resultado escolar no puede definir la promoción al grado siguiente, puede permitir recoger en un nivel los progresos realizados en el curso anterior.

e) **Integración de grupos homogéneos:** La integración de grupos con características especiales permite concretar mejor el trabajo del maestro en una dirección. Tratar de agrupar a los alumnos con posibilidades de trabajo y tareas comunes. Cada uno representa un conjunto de peculiaridades distintas, pero reunir a quienes presentan algunos aspectos comunes, hacer menor la distancia entre los alumnos menos destacados le permite al maestro dispersar menos su esfuerzo, desarrollar actividades conjuntas, tareas iguales, hacer que cada "intento" sea recibido por un número mayor de alumnos.

2) Funcionamiento.

A través de las prácticas realizadas durante los años de trabajo, se puede establecer que los pasos que se siguen son los siguientes:

a) Reunión general de maestros, al finalizar

el curso para la distribución de los alumnos en los grupos a integrarse el año próximo. Se analiza con detenimiento la posibilidad de integración de grupos, cantidad de alumnos que pueden contener, etc.

b) Al iniciarse el curso escolar se procede a concretar definitivamente la estructura de los grupos, a la luz de nuevos elementos a considerar (creaciones de cargos, turno, etc.), procurando ajustar, con el maestro encargado del grupo, los objetivos del trabajo de la clase.

c) Aplicación de pruebas de exploración de conocimientos. A los alumnos ingresados a 1er. Año, aplicación del Test APC de Filho, para determinar su edad de maduración.

d) Reuniones de maestros para estudiar los cambios de alumnos en función de los resultados del trabajo, número de alumnos del grupo, orientación del trabajo.

3) Criterios de distribución del actual curso.

La distribución de los alumnos en las distintas clases en el actual curso corresponde a los siguientes criterios:

1er. Año. Se integraron provisoriamente cuatro grupos, hasta el momento en que las creaciones permitieran la distribución adecuada. Quedaron integrados seis grupos:

A — Integrados por alumnos en su mayoría ingresados, o con jardinera que por nivel de maduración no están en condiciones de iniciar, en el presente año, la iniciación del aprendizaje de la lectura y la escritura.

B — Integrado con alumnos con escolaridad en primer año, en algunos casos hasta con cua-

tro, tres, o dos años de repetición que por las características psicológicas deberían estar ubicados en escuelas de Recuperación.

C — Alumnos repetidores o con jardinera, con ciertas dificultades o retraso mental, que va a permitir una enseñanza lenta, difícil, pero que previsiblemente a un grupo de ellos le permitirá vencer las dificultades esenciales del aprendizaje de primer año.

D — Alumnos ingresados este año con un nivel medio de maduración donde las primeras etapas se realizarán en forma lenta y especial, pero que también aspira a vencer las dificultades fundamentales de primer año.

E — Alumnos ingresados con buen nivel de maduración para iniciar el aprendizaje en forma inmediata.

F — Integrado con alumnos con escolaridad, primer año o jardinera en condiciones de resolver sin problemas las dificultades del curso.

2º Año. Se integraron cuatro grupos, dos a funcionar en el turno de la mañana y dos en el turno de la tarde. La posterior división de los grupos de la tarde permitió integrar un quinto grupo.

A — Alumnos de muy bajo rendimiento, en su mayoría con bastante edad cronológica y dificultades en el aprendizaje.

Cumple una etapa bastante prolongada de conocimientos correspondiente al programa de primer año. Se intentó aislar en un pequeño grupo (25 como máximo) las dificultades mentales, de aprendizaje, directamente vinculadas a un déficit socio-cultural-económico del núcleo familiar y a problemas de conducta.

B — Alumnos con características similares al anterior salvo la edad cronológica que es menor. También con pocos alumnos en búsqueda de un tratamiento individual y especial que permita mejorar el rendimiento.

C — Se integró con cerca de 50 alumnos al principio, quedando luego en 35 al hacerse la creación de un cargo. Reúne alumnos con buenas características de aprendizaje, aunque algunos de ellos con gran escolaridad en primer año, donde fracasaron en los primeros intentos.

D — Grupo que reúne los alumnos en mejor condiciones de aprendizaje y que realiza una actividad en forma normal.

E — Grupo integrado con alumnos que por menor rendimiento fueron seleccionados de las clases C y D. Tiene las características de una clase de aprendizaje lento.

3er. Año. Se integraron tres grupos:

A — Con algunos repetidores de 3er. Año, con la intención de realizar un aprovechamiento de los conocimientos "asimilados" en su pasaje anterior por 3º. Se intenta un clima especial de trabajo de tono optimista para enfrentar la posible sensación de trabajo fracasado del o de los años anteriores.

B — Alumnos con cierto retraso pedagógico, provenientes de clases que no pudiendo vencer todas las dificultades correspondientes a 2º Año, y que la clase trata de enfrentar en una primera etapa.

C — Alumnos de aprendizaje normal. Grupo muy numeroso, en función de permitir menos alumnos en los otros niveles.

4º, 5º y 6º Años. Funcionan dos niveles en cada año, de acuerdo a la clasificación de alumnos realizada por la maestra del curso anterior, y con las modificaciones que en el transcurso del año se estimen convenientes.

Se mantiene el principio de la homogeneidad del grupo, como forma de mejorar el rendimiento, pero se aspira, en los niveles lentos a vencer las dificultades fundamentales correspondientes al año. Estos niveles están integrados, en su mayoría por alumnos sin vivacidad, con poca expresividad, apetencia, gusto por el estudio, como producto de las condiciones sociales que viven.

En las clases superiores se trata de evitar el efecto pernicioso de "la clase lenta" o "la clase de los burros", integrando en las actividades generales acciones conjuntas de todos, y desarrollando algunos aspectos del programa en forma conjunta, o con otro criterio de integración.

4) Aspectos que influyen en forma negativa, en el mayor rendimiento del trabajo por niveles.

(No se señalan los factores que inciden en el bajo rendimiento de todo el sistema escolar, sino aquellos que inciden específicamente en el trabajo por niveles).

A — Falta de rigor científico en la distribución y el control del trabajo, al no contarse en la práctica con la colaboración de servicios psicológicos del Consejo y del Consejo del Niño, y al no disponerse de posibilidades de evaluación por parte de la dirección o los maestros por falta de tiempo.

B — Falta de adecuación del maestro a la tarea que exige el nivel que dirige.

C — Incidencia en las clases superiores del concepto de "clase lenta" o de alumnos de la "clase de los burros".

II) Objetivos del trabajo de 5ºs. y 6ºs. Años.

La realidad socio-económica del medio, el nivel cultural de los habitantes determinan para la mayoría de los niños que egresan de esas clases, que no concurren, o concurren en un breve lapso que no dura un año, a continuar sus estudios en Secundaria o la Universidad del Trabajo. Esta situación hace pensar que 5ºs. y 6ºs., no sólo deben preparar a los alumnos para continuar sus estudios, sino, dedicarlo también a establecer las condiciones necesarias para que cada niño logre formar su mecanismo de adquisición de conocimientos (autoinformación), y de sentido de responsabilidad. La labor requiere un especial énfasis en la utilización del material "vivo", con que va a contar el muchacho al alejarse de la escuela —diarios, revistas, radio, cine, televisión— ayudándolo a seleccionar lo más importante, lo más necesario, lo más bello, lo más sano, lo más humano.

Acostumbrar al niño a analizar lo leído, lo escuchado lo visto, asimilándolo, razonándolo, entendiéndolo, gustándolo. Ejercitarlo en la lectura interpretativa en silencio, el análisis de las partes, el concepto general, debe ser preocupación fundamental de estos cursos. Hay necesidad de estimular el sentido de responsabilidad del niño, creando las condiciones para

que ellos puedan orientar, controlar y criticar su propia conducta.

—ACTIVIDADES PERIESCOLARES:

Esta tarea, fundamentada en todos los elementos de juicio dados en las consideraciones previas y los criterios que orientan el trabajo de los maestros, se desarrolla en forma voluntaria y fuera del horario escolar, integrándose los maestros en grupos de trabajo.

En la reunión general del personal se discuten las tareas a realizarse y se convino en la estructuración de tres grupos de trabajo.

Cada grupo cuenta con algunos maestros responsables, pero no significa esto que sean ellos quienes deban hacer exclusivamente el trabajo. Todos los maestros están comprometidos con todos los trabajos, y solamente a los efectos de una mejor organización y rendimiento del esfuerzo, es que se realiza la división del mismo.

Se debe señalar con claridad que no es idéntica la actitud de todos los maestros en esta tarea, sobresaliendo un grupo de compañeros maestros en la realización de la misma.

Cada grupo responsable presenta un Plan de Trabajo, que en una reunión conjunta se discute, y mejora o modifica con las sugerencias de todos los maestros.

Programa Sanitario.

Programa Cultural.

Actividades de Escolarización y estudio del tema.

Incidencia de la realidad socio-económica en el Rendimiento Escolar.

Clubes escolares.

PROGRAMA SANITARIO.

A) CLINICA MEDICA

a) Atención masiva de jardinera y Primeros. Horario: Miércoles 11 y 30 horas (los niños asistirán con sus maestros).

b) Tratamiento de casos especiales; se despistarán de la atención masiva o por sugerencia del maestro de las clases superiores. Horario: Miércoles de 11 a 11 y 30 (los niños asistirán con sus padres).

c) Se tratará de coordinar la asistencia de los niños por el equipo de Rayos X.

d) Medicamentos: El equipo sanitario se encargará de procurarlos a través de los distintos laboratorios.

e) Se llevará a cabo una campaña que culminará con la vacunación masiva de la población escolar.

Las vacunas a dar son: Antivariólica, Triple, Antipoliomielítica. El maestro será el encargado de llevar las fichas de vacunación de su clase.

B) CLINICA ODONTOLOGICA:

Debido a la falta de material y de equipo el tratamiento constará de varios momentos:

1) **Extracciones:** Se llevará a cabo en Salud y Bienestar Escolar, (Agraciada y Maturana) y en Sanidad Escolar (Mercedes 1131). Las obturaciones se realizarán en el consultorio del Dr. Rampoldi.

2) **Diagnóstico:** Se tratará de cumplir con los estudiantes de Odontología que revisarán

a los niños determinando los casos que necesitan atención.

3) Instalación de la clínica odontológica en la escuela.

Para lograr esto:

a) Entrevista al Consejo, donde se tratará de recuperar el equipo odontológico que funcionaba en la escuela de Malvín, donado por el Consejo de Enseñanza Primaria y Normal, en años anteriores a la Escuela N° 148.

b) Se pondrá en condiciones de manera que funcione a la brevedad posible en el nuevo local de nuestra escuela.

c) Construcción del local para la instalación de la Clínica Odontológica.

PROPAGANDA.

1) Informativa; previa a las distintas campañas.

2) Profiláctica. Se organizará por medio de diferentes vías (conferencias, proyecciones de películas, temas tratados en clase, etc).

LABOR SOCIAL.

Se trabajará en conjunto con la Comisión Fomento del barrio para lograr que se instale nuevamente la clínica que trabajaba anteriormente en nuestro barrio.

FUENTES ECONOMICAS.

Se desarrollarán distintos beneficios de manera de recoger el dinero necesario para el cumplimiento de nuestro programa sanitario.

PROGRAMA CULTURAL

La escuela se propone los siguientes objetivos generales para dar cumplimiento a este aspecto de su actividad:

1) Procurar la integración de la escuela a la comunidad, a través de la acción coordinada con las instituciones de la zona.

2) Crear conciencia entre los miembros de la comunidad con respecto a los problemas que la afectan.

3) Promover a los miembros de la comunidad para la búsqueda colectiva de soluciones a los mismos.

Se considera que del logro del primero de los objetivos propuestos será posible aspirar al cumplimiento de los otros dos.

Este logro requerirá un esfuerzo mayor por parte de los maestros; además del tiempo que insumirá, dadas las características del mismo. La coordinación de instituciones (sociales y deportivas) en una zona amplia, que tiene distintos intereses, necesidades y afines, es tarea cautelosa y difícil; ya que se desea que los afiliados a ellas o sus representantes sean quienes discutan, analicen, planifiquen y actúen en el programa escolar.

La forma de trabajo será la siguiente:

1) Se integrará una Comisión general, con representantes de todas las instituciones para planificar los aspectos fundamentales del trabajo.

2) Cada institución se comprometerá a:

a) Discutir en el seno de cada una de sus Comisiones Directivas las realizaciones que lleven a cabo.

b) Promover entre sus afiliados la concurrencia a espectáculos y actividades que se realicen.

c) Incorporar a la actividad general nuevos elementos que se dispongan a acompañar la tarea.

d) Presentar en Comisión general las iniciativas que se consideren importantes para el desarrollo del programa.

e) Presentar en Comisión general todas las discrepancias que existan sobre la forma de desarrollo de las actividades.

f) En la Comisión general se hará análisis de los problemas de la zona o zonas, y se tratará de impulsar el conocimiento de los mismos, la necesidad y forma de resolverlos.

Logrado, en parte el primero de los objetivos, con una Comisión general, en la que estén representadas la mayoría de las instituciones, maestros y estudiantes de la Escuela Universitaria de Servicio Social ha surgido el primer proyecto del año.

Este tiene el siguiente objetivo: promover en el vecindario la necesidad de la ocupación de las horas libres del niño en actividades de orden físico (deportivas-recreativas).

Las actividades son:

1) Competencia deportiva con equipo de escolares, que pertenecen a distintos clubes de la zona y de Escuelas. La primera competencia será en volley-ball.

2) Competencias interescolar.

ACTIVIDADES DE ESCOLARIZACION Y PROBLEMAS SOCIO-ECONOMICO-CULTURALES DE LA ZONA.

La tarea de este grupo está encaminada a promover dos actividades fundamentales:

a) La escolarización de todos los niños de la zona:

Para lograr esto se impulsará una actividad con la participación de las instituciones que integran el Programa Cultural, entre las cuales se distribuirá la zona de influencia de la escuela, para realizar:

1) Una intensa propaganda basada en dos aspectos fundamentales, el derecho de todos los niños a una vida feliz, que incluye su concurrencia a la escuela, y la importancia de la educación.

2) Una permanente vigilancia de la escolaridad de los niños de esa zona, con la posibilidad de un relevamiento de niños en edad escolar y pre-escolares.

3) La colaboración en la solución de los problemas de carencia de ropa, útiles, calzado, ropa de abrigo.

4) La solución de problemas legales y de trabajo de menores.

En esta tarea se cuenta con la colaboración de un grupo de estudiantes de las Escuelas, Universitaria de Servicio Social y de Servicio Social del Uruguay, de la práctica de casos.

b) El estudio de la situación socio-económica-cultural de los habitantes de las Viviendas de Emergencia (Grupo Habitacional N° 9 de la Intendencia de Montevideo), en forma conjunta con la tarea de escolarización en ese mismo barrio.

CLUBES ESCOLARES.

Fundamentos y caracteres generales:

Surgieron por la inquietud de dar al niño un

panorama más amplio de la cultura que podemos brindar dentro del horario escolar, de buscar un medio efectivo de descubrimiento de sus vocaciones e inclinaciones que nos permita encauzarlas.

Integración:

Los directores serán los maestros.

Los "clubbarrios", los alumnos de la escuela, planteándose como aspiración de futuro extender la admisión de todos los niños de la zona. Son absolutamente gratuitos y de libre elección. Los padres o maestros no intervienen en la elección del niño; este carácter es definitorio del hacer recreativo y es el que le da mayor interés.

Financiación:

En principio, la escuela con sus fondos deberá hacer frente a los gastos de material, pero prevé la realización de beneficios de distinta índole.

No podemos exigir al niño la adquisición de útiles, pues esto alejaría precisamente a aquellos a quienes con mayor urgencia queremos beneficiar.

FINES.

Alentar la vocación y la habilidad de cada niño con proyección a una actividad adulta más feliz y adecuada. Rescatar los valores humanos que deben perderse continuamente por razones socio-económicas, mientras proclamamos la igualdad de oportunidades; admitimos que fatalmente en esta sociedad dos niños con iguales potencialidades intrínsecas tengan diversos destinos por causas que le son ajenas: trataremos de remediarlo.

Despertar en el niño el amor por la ciencia y el arte; darle caminos para mejorar su existencia y embellecerla.

"RECREAR, HACER FELICES A LOS NIÑOS, AYUDANDOLES A ENCAUZAR SU PROPIO DESTINO"

OBJETIVOS PARTICULARES:

Mejorar la disciplina individual.

Solucionar en parte el problema de los niños que, por trabajar sus padres, pasan solos gran parte de su tiempo, librados a todos los peligros de la calle y las malas influencias.

ORGANIZACION DE CADA CLUB.

Cada maestro trazará su programa, ordenará sus materias.

Confeccionará la lista de asistencias, especificando: edad, año que cursa cada niño, etc.

En los clubes cuya materia pueda revelar vocación o habilidad profunda, es conveniente algún tipo de ficha que muestre los progresos o el fracaso de los clubbarrios.

El horario y la asiduidad de las clases serán fijados por cada maestro, coordinando con los demás para que no existan interferencias, y el niño pueda asistir a todos los clubes que desee.

Es importante la muestra o exposición de trabajos, como evaluación de resultados y como modo de dar a conocer las tareas.

IV) PROGRAMA DE MEJORAS MATERIALES PARA LA ESCUELA.

- 1) Terminación de los tres salones para clase, iniciados en 1966, con aportes del Consejo de Enseñanza y el M. de Obras Públicas, detenidos durante una buena parte del año pasado y continuados este año con aportes del M.O.P.
- 2) Construcción de una sala para Clínica Odontológica.
- 3) Obtención de un equipo dental, y su instalación en la sala construida a esos fines.

- 4) Adecuación del salón inmediato a la dirección para proyecciones.
- 5) Cierre de uno de los estantes de los armarios de cada salón para guardar material.
- 6) Adecuación de los patios de recreo para actividades deportivas y de recreación.
- 7) Extensión del predio escolar, mediante la ocupación del terreno que completa la manzana formada por las calles Ameghino, Sergipe, Groenlandia, Yáñez Pinzón (estas tres últimas sin abrir).

SITUACION ECONOMICA DEL ALUMNADO
INGRESOS MENSUALES PROMEDIO POR GRUPOS FAMILIARES DE LAS ZONAS

Ingresos Mensuales Promedio (en pesos)	Nº DE FAMILIAS CENSADAS				Nº DE FAMILIAS CENSADAS							
	Zona Viv.	Zona Can- tegril	Total 2	% 2	Zona Cam. Elise.	Zona Barr. Card.	Zona 3 Omb.	Total 3	% 3	Total 3	% 3	% Ac.
	Emer.		Zon	Zonas				Zon.	Zon.	Gral.	Gral.	
menos de 3.000	14	11	25	25	1	4	1	6	6	31	16	16
de 3.000 a 5.000	18	11	29	29	0	3	2	5	5	34	18	34
de 5.000 a 10.000	18	5	23	23	3	7	13	23	25	46	23	57
de 10.000 a 20.000	14	6	20	20	7	16	15	38	40	58	30	87
de 20.000 a 30.000	1	2	3	3	3	2	9	14	15	17	9	96
más de 30.000	—	—	—	0	3	2	3	8	9	8	4	100
TOTAL	65	35	100	100	17	34	43	94	100	194	100	—

el problema de la lengua universal

A partir de la Edad Media comenzaron los esfuerzos concretos de los hombres por crear una lengua internacional, cuya utilidad se reconocía ya en la antigüedad clásica.

Coincidió esto, precisamente, con el surgimiento de los grandes idiomas europeos como entidades autónomas (el mapa lingüístico de Europa adquirió su aspecto moderno alrededor del 1500). Grandes hombres y autores virtualmente desconocidos pusieron manos a la obra, en la que figuras como Bacon y Descartes, que no fueron principalmente lingüistas, dieron el impulso que periódicamente requería.

Los proyectos que todavía se recuerdan, junto con otros más modernos, especialmente de las épocas romántica y positivista, y con los contemporáneos, son susceptibles de dividirse en tres grupos o tendencias:

a) los que nos ofrecen una lengua artificial, construída como un sistema de signos, sonidos, vocabulario y sintaxis propios de una concepción individual más o menos lógica;

b) los que nos ofrecen un sistema de transición, empleando para ello elementos artificiales y naturales en proporción variable, y con características también variables; y

c) los que nos ofrecen una lengua natural, sea simplificada y adaptada o no.

Ejemplos claros del primer caso son muchos proyectos que preconizaban el uso de sistemas sumamente arbitrarios, lógicos en gran parte—cuyos destinatarios no hubieran sido, sin duda, las masas populares sino más bien ciertas élites intelectuales, como sucedía con el proyecto de Leibniz, que apuntaba hacia lo racional y filosófico al proponer una lengua ideal—algunos de los cuales se componían de palabras extrañas, cifras aritméticas, mezcladas y no mezcladas con letras, claves, códigos, iniciales, o aun notas musicales, para cumplir su cometido, e.g., Ro, Langue Naturelle, Luftlandana, Timerio, Solresol, etc.

Ejemplo del segundo son, por un lado, el Volapük ("habla del mundo"), creado por Mons. Scheyer en 1880, tomando como base raíces anglolatinas, que poseía una sintaxis germanizante y contemplaba la existencia de las lenguas orientales como el chino, reflejándolo, p. ej., en la casi carencia de la letra "r" en su vocabulario, junto con el que militan intentos tales como la Langue Universelle, Bopal, Langue Bleue, Veltparl, Mongling, etc.

Y por otro lado, el ejemplo por excelencia, que es el Esperanto, al que acompañan, entre muchos otros, el Latinesce o Interlingua, o Latino Sine Flexione, Pantos-dimou-glossa, Pasilingua, etc.

Ejemplos del tercero son las candidaturas de

ROBERTO PUIG (h)

los idiomas más conocidos, como el inglés, el francés, el español, el ruso, etc., o de algunas de sus simplificaciones, como el Inglés Básico.

A su vez, estos grupos de lenguas pueden subdividirse según otros criterios. Las lenguas son, así, de tipo esquemático, como el Esperanto, si presentan las palabras con terminaciones y arreglos lógicos, algo artificiales, o bien de tipo naturalista, si el aspecto de las palabras es el normal que se halla en las lenguas naturales.

Actualmente, en que la tendencia es buscar la solución en una lengua no artificial, las propuestas oscilan entre emplear una lengua natural, o una mezcla de ellas (es posible que sean más de dos: teorías hay que seleccionan hasta diez al respecto), cuyas características pueden ser sumamente diferentes en virtud de la calidad y cantidad de componentes incluidos, o, en fin, emplear lenguas naturales modificadas, como el Inglés Básico, o también emplear lenguas especialmente construídas, es decir, del segundo tipo arriba citado, mediante una admisión más o menos sensible de elementos buscados a priori en un idioma de índole natural enteramente, o simplificado o mezclado con otras formas también naturales.

El hecho es que, desde los primeros intentos del hombre de las culturas antiguas hasta el presente y, especialmente, como decimos, desde el medioevo—cuando, por otra parte, se contaba con el latín para seguir sirviendo como medio de comunicación, por lo que la necesidad no era tan imperiosa como en la actualidad—el hombre ha venido preocupándose y discurriendo una multitud de sistemas para la conquista de una lengua universal.

Se calcula en más de 550 el número de idiomas artificiales, mixtos o naturales adaptados que se han creado o propuesto al efecto. Son una muestra del espíritu y la inventiva humana, que pone a su disposición cualquier tipo de recurso para ello.

Los nombres de tales lenguas o proyectos forman una lista extraña e interesante, que se enriqueció particularmente en el siglo XIX y en lo que va del presente. Hoy muchos de esos nombres sólo figuran en las referencias de obras especializadas y los demás son desconocidos

(x) Contribución al estudio de un tema relativamente poco conocido, correspondiente a la 3ª Bolilla ("Posibilidades de una lengua universal") del programa de Lenguaje, asignatura de 1er. Año Profesional de los Institutos Normales. El contenido del presente trabajo está tomado del Capítulo V de la obra titulada "La Lengua Inglesa: pasado y presente. Características, posibilidades, perspectivas", de Roberto Puig (h.), el cual, a los efectos de su divulgación aquí, ha sido abreviado y fragmentado en parte, para hacerlo menos técnico.

prácticamente; algunos sugieren su contenido (universal, mundelingua, Monde Bilingue, mondlingvo, interlingua, idiom-neutral, etc.); otros no, por lo menos para el hablante de occidente (ariadna, sermo, kith, novial, arulo o gloro, ro, liana, oiropapitschn, etc.), pero la lista parece seguir ampliándose y renovando periódicamente.

Todo este movimiento aparejó el surgimiento de sociedades dedicadas a la difusión de las diversas tendencias. Entre ellas, mencionaremos, como dato representativo, a la "International Auxiliary Language Association" (I.A.L.A.), que comenzó sus funciones en 1914 y se fundó oficialmente 10 años más tarde, en Estados Unidos. Es una de las que más ha trabajado y dado a conocer informes, estudios y noticias al respecto, en publicaciones de variada índole, que han fundamentado alguna vez ponencias ante la Sociedad de las Naciones y, posteriormente, la UNESCO.

Y junto con los problemas estudiados por esta asociación y por otras después, a la vez que por numerosos lingüistas y especialistas diversos que se han ocupado del tema a partir de entonces, se han ido estructurando —como cosa concreta, con la finalidad de despejar poco a poco el campo de trabajo, y de contribuir, sobre todo, a una solución de fondo, o a una aproximación mayor a la misma, por lo menos— una lista de los requisitos que se cree debe reunir una lengua que aspira a hablarse en todas partes. Si no se trata de una creación artificial, hay que tener en cuenta, claro está, el número de hablantes, el potencial humano que posee y su ubicación geográfica; pero en todos los casos, incluso en el de los sistemas artificiales, parece haber acuerdos en que una lengua internacional debe reunir ciertos requisitos indispensables.

Los más fundados y sensatos son los siguientes:

a) debe carecer de sonidos difíciles de pronunciar para el gran número de hablantes que se espera que tenga, o para la gran mayoría de ellos, por lo menos;

b) debe poseer la estructura gramatical más sencilla que sea posible, sin que le reste eficiencia;

c) debe ser no sólo teórica sino prácticamente simple y regular;

d) debe poder asimilarse en forma psicológicamente fácil por una gran diversidad de pueblos;

e) debe tener una construcción tal que pueda traducirse prontamente a cualquiera o de cualquiera de las formas lingüísticas mayores hoy existentes;

f) debe tener una flexibilidad considerable para no ser fatigosa o ininteligible si se desvirtúa un poco por los extranjeros que se inician en ella, si es un idioma natural, o por los que la aprenden, si es lengua artificial;

g) debe construirse empleando el mayor número practicable de materiales y elementos familiares a los hablantes de los idiomas europeos del oeste (este punto pone en evidencia los orígenes europeos y la formación de casi todos los que lo sostienen);

h) debe ser, en lo posible, un desarrollo lógico de hábitos lingüísticos internacionales preexistentes; y, por último,

i) debe poder expresarse en taquigrafía con la mayor facilidad y poseer un sistema fonético de tal naturaleza que su transmisión por medios mecánicos, como el teléfono, las grabaciones (discos, cinta, etc.), el cine o la televisión, no impidan su comprensión clara e inmediata.

¿Cuáles son las lenguas que responden a estos caracteres? Una de ellas, que hemos ya citado, merecedora de especial consideración por su particular naturaleza, y por ocupar uno de los primeros puestos en las encuestas, junto con el inglés, en lo que a idioma internacional se refiere, es el Esperanto, creación del Dr. Luis Lázar Zamenhof, que data de 1887 y constituye el intento más serio que se conoce hasta el presente en esta materia.

Diremos algo al respecto, a guisa de ilustración somera.

El Esperanto combina ciertos caracteres de varias lenguas modernas y posee una gramática sencilla y lógica. Carece de dificultades de pronunciación porque sus sonidos se logran sin esfuerzo y su escritura es totalmente fonética, es decir, mantiene una correspondencia invariable entre cada signo y el único sonido que representa. Su acentuación es también simple.

Su estructura gramatical es sumamente elemental; se inspira en la de algunos sistemas de origen indoeuropeo, pero contempla asimismo características de los sistemas aglutinantes y aislantes, en menor grado.

Cuenta con unas 8000 raíces que pueden originar, con un adecuado juego de afijos, más de 100.000 vocablos, que reflejan, principalmente, los de las lenguas griega, latinas y germánicas, con agregados de algunas eslavas y orientales. Permite así la posibilidad de una gran literatura.

Se estudia en todas partes del mundo (lo enseñan aproximadamente unas 6000 instituciones) y son abundantes las revistas que lo emplean con exclusividad o se ocupan de él. Los libros publicados en Esperanto se cuentan ya por miles. Es la única lengua conscientemente construida que tiene hablantes (hoy suman unos tres millones) y que es conocida por miles de personas más, como lectores. En particular en los países europeos, hay programas radiales en Esperanto, y se han emitido asimismo series de películas con leyendas en este idioma. Además, ha sido una lengua empleada y debatida en reuniones internacionales; ha llegado a merecer la consideración de segunda lengua, especialmente en los círculos científicos, que la han jerarquizado.

Por añadidura, son numerosas las sociedades —distinguidas todas ellas por el conocido emblema de la estrella verde— que la fomentan como instrumento de entendimiento mutuo entre los hombres. En Europa las hay importantes (Universal Esperanto-Asocio, Inglaterra; Akademio de Esperanto, Holanda, etc.); en América también (Esperanto-Asocio de Nord Ameriko, EE.UU.; Brazil Esperanto-Ligo; Brasil; Argentina Esperanto-Ligo; Argentina, etc.)

y en Montevideo tiene su sede también la Sociedad Uruguaya de Esperanto, que fue fundada a principios de siglo.

Las encuestas europeas y norteamericanas lo suelen situar en segundo lugar dentro del cuadro de preferencias del público como lengua universal (el 1º lo ocupa el inglés).

Por todo esto, el Esperanto impresiona como una solución más simpática que la de un idioma natural y único como medio de comunicación y acercamiento internacional, posición esta segunda que puede tildarse de extrema, nacionalista, imperialista o politizante, según el ángulo de observación no meramente lingüístico o práctico.

Sin embargo, hay factores que conspiran en alguna medida contra todo lo positivo que ofrece el Esperanto. Si bien en menor escala, al igual que otros intentos, adolece de algunos de sus inconvenientes, que parecen característicos de las lenguas internacionales labradas a conciencia: es el de ser, en primer lugar, una creación en cierto grado artificial, un idioma que no ha sufrido el proceso formativo de los naturales. En parte por esto, sus hablantes no suelen considerarlo en paridad de condiciones con las lenguas comunes nativas de cada uno. Se ha dicho, además, en relación a lo anterior, que el hecho de ser una lengua lógica es, precisamente, un defecto, que la hace antinatural y parece pensada sólo para las clases cultas y no para el hombre común. Esta objeción no merece total apoyo; no es cosa grave la lógica del sistema, toda vez que ayude a su mejor manejo; por otra parte, el Esperanto no fue creado con el mismo espíritu de tantos de sus antecesores, ya que se tuvo en cuenta la facilidad de aprendizaje para todos.

Se arguye también que deja de lado, merced a su tendencia occidentalista, un sinnúmero de idiomas que actualmente son hablados por millones de seres. (1) Hubiera sido absolutamente imposible contemplar proporcionalmente las lenguas del mundo (el resultado sería inaprehensible), sobre todo si se piensa que se le considera un idioma auxiliar y no sustitutivo de los que se hablan ahora. Con todo, tiene el mérito de contemplar elementos útiles de varios idiomas, lo que lo aleja de un enojoso nacionalismo. Pero, dentro de este terreno, se ha criticado la selección de vocablos, la terminación de los plurales (que no es la tan común en "s", sino en "j"), la monotonía de las vocales, la abundancia de signos diacríticos, algunos de los cuales pudieran suprimirse mediante la inclusión de otras letras que representarían el sonido sin signo alguno.

Evidentemente, se echa de ver que estas críticas no son de la misma entidad y atendibilidad, pero se basan en hechos fácilmente ve-

rificables, de diversa jerarquía y valoración también.

Se ha dicho, para más abundancia, que en caso de practicarse, el Esperanto no tendría gran estabilidad por la índole misma de las lenguas, y que tendería a dialectalizarse en boca de los distintos grupos étnicos, culturales y políticos de la tierra, por efecto de los usos, el tiempo y la distancia. El problema, que existiría sin duda, no sería privativo del Esperanto; no obstante, merced a las comunicaciones del mundo de hoy, no presentaría las mismas características de lo ocurrido en la Edad Media con el latín; y se ha dicho también que, aun en el caso anterior, podría llegar a suplantarse a los idiomas naturales, lo cual ha sido fuertemente debatido y rebatido.

Agreguemos solamente que para paliar algunas de estas críticas surgieron ocasionalmente algunas modificaciones, elaboradas por autores (Couturat, Beaufront, etc.) hoy olvidados en su mayoría, que se conocieron con los nombres de Esperantido o Ido, Nov Esperanto, etc., mas no tuvieron mayor fortuna en su afán de superar el modelo.

En la actualidad, el Esperanto sigue teniendo cultores y defensores en todos los países civilizados, y debe competir con nuevos rivales que van surgiendo como resultado de nuevas preocupaciones del espíritu y nuevos incentivos de la vida práctica.

Podría ser la segunda lengua de los hablantes del mundo, pese a algunos de sus defectos. En este sentido, no hay lengua que no los tenga. Con todo, los gobiernos no han dado aún la última palabra, y se mantiene en pie la supremacía de las lenguas naturales, en especial la inglesa, que, prácticamente, se conoce en todas partes, como lo demuestra la realidad contemporánea.

Ante esto, es menester analizar las tendencias que solucionan parcialmente algunas de las críticas que se han formulado a los idiomas artificiales o mixtos (a pesar de que ello puede acarrear nuevas críticas y nuevas discrepancias entre los que opinan al respecto).

Y estamos así, nuevamente, dentro de la tercera corriente mencionada al principio.

Es preciso, entonces, hacer la presentación de algunas de sus manifestaciones concretas, a fin de ilustrar mejor al lector, facilitándole mayores elementos de juicio en el problema.

Por razones de espacio, en uno de los próximos números de esta Revista concluiremos la tarea, prestando atención a los proyectos que se refieren a una lengua simplificada y a los que hablan en favor de las grandes lenguas, como la nuestra y las que se enseñan en nuestro medio.

(1) Este obstáculo se atenúa en las teorías zonales, que postulan al aprendizaje de una lengua de influencia en toda una zona geográfica, con lo cual se reducirían a dos o tres lenguas las que debieran conocerse para entenderse en todo el mundo. Las consideraciones políticas son importantes aquí, más que en otros casos.

seguridad social

1 asignaciones familiares

RENEE ESCANELLAS DE FRANCO

¿La seguridad social en peligro?

Esta pregunta, en momentos en que la prensa oral y escrita emplea grandes titulares para promocionar el Banco de Previsión, sus problemas y soluciones, teóricas en gran parte, tiene como contrapartida una realidad que figura en algunos titulares sobre la situación de un régimen respetado, con defectos y virtudes, y que, durante veinticinco años, cumplió con amplitud sus cometidos dentro de la seguridad social del país: Asignaciones Familiares.

¿Qué es lo que pasa para que estén en la calle estos problemas? Trataremos de hacer objetivamente un comentario sobre ellos, porque, como no puede ser de otra manera, en la realidad actual, recaen sobre la mesa ya retaceada del obrero y su familia. El Banco de Previsión, o Caja de Jubilaciones hasta hace poco, por problemas de orden, o de desorden político partidista, bancario, falta de fiscalización y controles, vivió sin cumplir sus cometidos, lo que es bien conocido por todos los que buscaron o pretendieron ganarse una vejez sin problemas después de trabajar 25, 30 y 40 años. Su deambular por las Cajas de Jubilaciones durante tiempo, que, muchas veces, no se concretaba en el cobro de la pasividad, es harto conocida de todo el país, pues muchísimas veces llegó la muerte antes que los menguados pesos de una jubilación bien ganada. Esta situación, junto a privilegios votados, jubilaciones obtenidas al margen de actividades y a una administración que, según muchos informes insumía más del 80% de los recursos, hizo que, en los meses previos a la elección nacional, se pensara en una reorganización de esa administración vergonzosa para el país y surgió para muchos, como una esperanza en el panorama nacional, el Banco de Previsión Social, que debía tener representación cuatripartita, es decir, delegados del Poder Ejecutivo, patronales, activos y pasivos. Pasa el tiempo, no se conforma la dirección legal programada y, por lo tanto, los defectos no se corrigen, aunque aparecen intentos. No se puede recaudar, fiscalizar y administrar para pagar la totalidad de cuantiosas deudas con trabajadores, policías, maestros, etc., y quedan los maestros, sobre todo, sin cobrar muchos miles de pesos que se adeudan desde 1966.

Pero en ese momento, que podría haber sido

del mejoramiento más amplio de sus viejos problemas, el Banco de Previsión, por interpretaciones diversas y por el Parlamento que sancionó leyes justas, pero mal financiadas, empieza a incidir en el régimen de Asignaciones Familiares. Este régimen, que cumplió 25 años, tuvo siempre una correcta administración, dedicó el 90% de la recaudación a prestaciones que fueron mejoradas en todos los aspectos y el 10% a gastos de administración, incluidos sueldos, viáticos y todo gasto que no fueran los específicos servicios de prestación.

Así, se atendieron asignaciones familiares para el trabajador, en actividad, desocupado y jubilado; asignación prenatal; primas por nacimiento, fallecimiento de beneficiarios atributarios o su esposa; salario de maternidad; atención materno-infantil en sanatorio con garantías técnicas, donde el obrero encontraba el cuidado necesario para la salud del binomio madre e hijo y otros beneficios que, por extensos, no enumeramos.

Se inicia el servicio de hogar constituido, de acuerdo con la ley 13559, y con ello comienza a cambiar el panorama del régimen de seguridad social, que mantenía sus servicios con orden, con buenos técnicos, buenos locales y personal administrativo ingresado y ascendido con las garantías del concurso de oposición dentro de las necesidades estrictas.

La financiación de esa ley está hecha sobre la base de aportes estatales, de porcentajes del impuesto al patrimonio, venta de timbres, etc., que al principio no se cumplen y luego se cambian por otros que, hasta el momento, tampoco se vierten en las arcas del Régimen de Asignaciones Familiares.

No obstante y debido a sus reservas y buena administración, se pagaron puntualmente todos los servicios y, entonces, aparece otra vez un tentáculo del Banco de Previsión, que teóricamente parecería lógico: efectuar la recaudación total de los aportes que deben hacer los productores rurales, mediante un precio ficto por há., de cuyo producto un porcentaje debía verse al C. Central de Asignaciones Familiares reemplazando al que pagaban directamente, y que tenía gran evasión, por lo difícil que resultaba la fiscalización del personal en los establecimientos rurales, pero nunca tan grande como el que ahora tiene el Banco. También se le entrega

al Banco de Previsión la recaudación del 8% de las transacciones agropecuarias (art. 27 de la ley 13705), de cuyo producto el 15% es para el Régimen de Asignaciones Familiares, sin olvidar que el Banco de Previsión se reserva el 2% para "gastos de administración". De todo esto, el Régimen, acostumbrado a sus recaudaciones mensuales, no recibió un centésimo. Llegamos a abril de 1969 y, por primera vez en su historia el Régimen no cumple en tiempo con el pago a sus beneficiarios y en mayo comienza el pago que se hacía en marzo y abril. ¿Cuáles son las causas de este primer atraso, que tanto inquieta a la masa obrera del país y a los dirigentes del Régimen de A. Familiares?

1º El incumplimiento del Banco de Previsión Social de los aportes que establecieron las leyes.

2º El incumplimiento de la deuda del Ministerio de Hacienda.

3º La congelación de salarios, que detuvo el crecimiento de la recaudación sin aumentarse el porcentaje patronal de aportes. El decreto del aumento del 25% establece el no verter las cargas sociales. Todo esto en momentos en que debían cumplirse aumentos ya dispuestos. ¿Qué nuevas incursiones se hacen hacia el Régimen de Asignaciones Familiares o, mejor dicho, en perjuicio de la seriedad y el prestigio del mismo? Aparece un proyecto cuyo autor nunca pudimos saber quién era, pero que surge del Ministerio de Trabajo y S. Social, el cual propone la incorporación del Régimen al Banco de Previsión Social y la incorporación de los funcionarios a la burocracia nacional. El proyecto levantó una cerrada resistencia en todos los sectores del Consejo Central de A. Familiares y es el propio Presidente delegado del Poder Ejecutivo, que, en actitud que lo enaltece, llama a la prensa, se opone al proyecto y dice claramente que no será él quien se preste a que se cometa el tremendo error de echar por tierra un organismo que, si no es perfecto, es de los mejores que funcionan en el país, y en el que cumple la dirección tripartita, con responsabilidad de parte de la delegación del Poder Ejecutivo, de la patronal y de la obrera. Funcionarios, gremios de distintas actividades del trabajo se levantan dispuestos a defender un régimen que no se ha contaminado de muchos vicios de la administración pública y, al parecer, el Poder Ejecutivo, con la renuncia del ministro actuante, deja el problema por lo menos en suspenso. ¿Cuál era el argumento que se esgrimió para solicitar la incorporación al Banco de Previsión Social? Que los distintos seguros de enfermedad para los distintos gremios (Chamsec, Chaseima, Chasetta, Seiga, etc.) conspiran contra el trabajo empresarial, por la diversidad de organismos, directorios, porcentajes, etc. donde deben aportar los patronos y obreros. Esta necesaria conjunción, que ahora parecía ser descubierta por un ministerio, fue reclamada por Asignaciones Familiares hace más de una década. Es verdad, y no seremos nosotros quienes lo neguemos, que no puede proseguir esa diversificación, que encarece, facilita la evasión, en contra de mejores servicios, y que no todos deben estar en condiciones de realizarlos de la mejor manera. Pe-

ro ¿a quién se le puede ocurrir que la fórmula de mejorar los servicios es incorporándolos a una organización compleja, abarrotada de problemas, con vicios que no puede corregir una administración llena de privilegios, en la que el beneficiario es víctima de ese propio régimen de pasividades al no lograr sus derechos en tiempo y forma?

¿Alguien puede creer que el Régimen de Seguridad Social se puede beneficiar haciendo un gigantesco pulpo con problemas y organismos tan diversos como Asignaciones Familiares y todos los seguros de la salud?

¿No sería más lógico que el Banco de Previsión quede y perfeccione su órbita, haga sus locales, que, en general, son totalmente inadecuados a la función que desempeña, pague sus deudas, agilite sus trámites, y otro organismo, que puede ser el Consejo Central de Asignaciones Familiares, centralice el otro aspecto de la seguridad social, la salud del trabajador y su familia, las becas escolares, las asignaciones, el hogar constituido, la asignación prenatal, el salario de maternidad, la asistencia del recién nacido, perfeccionando los servicios con un régimen tripartito que aleje la politiquería y afiance deberes y derechos de la actividad privada?

Lo que pretendían los proyectos que se dieron a conocer era claro: destruir, burocratizar y decretar el retroceso de conquistas logradas correctamente, con lucha pacífica de trabajadores y empleadores.

Había porcentajes que no se aumentaron durante veinte años a los empleadores acrecentando día a día los beneficios de sus trabajadores y sus familias. Pero, si la conquista fue pacífica, la lucha no tendrá seguramente ese carácter, si se la pretende disminuir. Se aprestan digna y tenazmente a defenderla, trabajadores, patronos y aun sectores oficiales que no quieren responsabilizarse, frente al futuro, de haber contribuido al retroceso moral y material de la familia, en lo que respecta a salud, educación, complemento de salario, etc. El Uruguay ha retrocedido en muchos aspectos que fueron otrora orgullo ante América y Europa. Este aspecto de la Seguridad Social, que se ha conservado, no diremos perfecto, pero con cierta pureza y dignidad, no retrocederá; el pueblo apretará filas para perfeccionarlo, liberarlo de defectos que, sin duda, tiene y en conjunción de voluntades por sobre ideologías y partidos, no lo entregará y buscará la fórmula de perfeccionarlo por la educación y conocimiento de deberes y derechos establecidos.

No somos enemigos de la estatización cuando ésta busca una buena administración, una sana distribución de las recaudaciones y no una fórmula para sacarles a madres y niños sus legítimos derechos, que no son regalías, para transformarlos en beneficios para los grandes tenedores de riqueza, que generalmente son los titulares de grandes deudas a la seguridad social.

Creemos en las reservas morales que existen en el país y en la solución de este problema que es, a través de 25 años, auténticamente del trabajador y en el que está la raíz del futuro de los hijos del pueblo. Porque está en el Régimen de A. Familiares, con todos los errores que pueda tener, gran parte del futuro nacional. Es la

única institución que paga una mensualidad no despreciable, contra certificado de asistencia escolar en la enseñanza primaria.

¿Qué sería de esa asistencia que, bien saben los maestros del país, aumentó notablemente con la asignación escolar, si pasara a un organismo en el cual estos controles no se realizaran o se descuidaran?

La deserción que existe por razones socio-económicas aumentaría, pues, mientras actualmente el padre espera ansioso el momento de inscribir al hijo en la escuela, para aumentar sus entradas, antes los niños ingresaban a los siete u ocho años. La escuela pública, recibirá también la consecuencia, pues muchas ayudas sociales, asignaciones de "marzo", así como extraordinarios que colaboran con los hogares más humildes para ponerlos en condiciones de enviar los niños con alguna dignidad y hasta con su libro, que el Estado no le da, sentirían la evasión y deserción de nuestros niños de las aulas. Con ello crecería el fantasma del analfabetismo nacional. No especulamos. Conocemos los problemas propios del Banco de Previsión y sabemos que no enfrentaría estos otros porque no estuvieron nunca ni podrán estar en la mentalidad directriz de ese organismo. Pero, ya que planteamos la incidencia de cambios y deterioros en Asignaciones Familiares que, lógicamente, repercuten en el panorama educacional, no podemos dejar otros aspectos como la especial atención del niño con déficit síquico y el mayor aporte al educando de educación media (Enseñanza Secundaria y U.T.U.), que ha llevado miles de jóvenes a estas enseñanzas. La mejora en la asignación de niños que cursan los estudios básicos hace que sea más verdadera y menos teórica la obligatoriedad de la enseñanza media y, aunque sea dolorosa, es común la frase "envío mi hijo al liceo, porque recibe la asignación". Esta prestación de mil pesos mensuales representa la educación y saca al niño de 13 a 16 años de la calle y sus peligros para darle educación. Pero hay más aún: en este país donde la enseñanza superior, aunque gratuita, no permite en general, desde hace unos años, llegar a ella a los hijos de los trabajadores humil-

des, puede ser alcanzada por aquellos muchachos que, por su escolaridad, tengan aptitudes y lo deseen. Hay **dos mil becas de estudio** para hijos de trabajadores o trabajadores mismos que deseen seguir magisterio, carreras universitarias o auxiliares, en la Universidad de la República, perfeccionamiento o profesorado en UTU o en el Instituto Artigas; es decir, hay un medio de ayudar a lograr su futuro a los más aptos, sin tener en cuenta su situación socio-económico el, que libera y liberrá a muchos jóvenes de un destino que no es el que necesita el país para su desarrollo.

¿Qué será de los jóvenes que ya cursan esos estudios y de los que esperan lograr por ese medio el camino de su vocación, si se produce un retroceso?

Tenemos que, si se produjera una situación como la que se pretendió crear, muchas esperanzas jóvenes frustradas irían por caminos de extravío, como reacción a una igualdad que no es tal o a una democracia que les da la espalda cuando desean formarse. No olvidemos que "el secreto de la libertad está en los bancos de la escuela" y por eso anteponeamos sin temores las fuerzas que, unidas con la mirada en alto, lucharán por un régimen de seguridad social, que, repetimos, no es perfecto, pero es el más serio y limpio. Al impedir un retroceso que fuerzas de baja política intentaron, lograremos un perfeccionamiento que, sin lugar a dudas, beneficiará al niño, a la madre, al joven, a la familia humilde, es decir, a la base de una sociedad que espera un mejor destino.

Trabajaremos desde todos los ángulos por el engrandecimiento de la seguridad social y el Régimen de Asignaciones Familiares y para ello no podemos olvidar que, por sobre las fuerzas que luchan, hay un mejor anhelo de los maestros de Uruguay que buscan a través de una auténtica superioridad social: educación para todos, con todos los medios y desde todos los rincones de la patria.

En esa línea nos sentimos fuertes y con ese ideal venceremos a los enemigos de ayer, de hoy y de mañana. Con él hay razón de sobra para vivir y luchar.

2 un grave problema nacional

HECTOR CERRUTI

A fin de ubicarnos en la forma más clara y precisa, sobre los grandes temas de la seguridad social de nuestro país, entendemos que es imprescindible destacar en primer término que no existe un verdadero sistema de seguridad social, sino un disperso "sistema" de Seguro Social, que no cubre las más imperiosas necesidades, con grandes deficiencias o insuficiencias, cuyo deterioro se agudiza de continuo, ante la grave crisis que afecta a nuestro país, como consecuencia de la política imperante de nuestro gobierno y la imposición impuesta por el Fondo Monetario Internacional.

Se debe precisar asimismo que nuestro pueblo es el que paga por lejos, los más altos tributos por distintas leyes sociales, que gravitan en

forma considerable en el hogar de los tributarios, así como también en el alza del costo de vida, el desconocimiento casi absoluto de los destinos de esa inmensa masa de dinero, por cuanto no tiene casi participación en la administración y distribución de los beneficios sociales.

Demos un pequeño cuadro promedial de los aportes que existen por diversos conceptos:

Jubilaciones: promedio de las tres Cajas	35%
Asignación Familiar	10%
Seguros de Enfermedad	8%
Banco de Seguros Accidentes de Trabajo	7%
Ley de Viviendas	2%
Seguro de Paro	2%
Diversos impuestos: Instrucción Pública, timbres y sellados, Pensiones a la Vejez, transacciones agropecuarias, bebidas alcohólicas, nafta, cigarrillos, lotería, artículos de tocador, revistas y diarios extranjeros, etc. Estimativo	30%
Total aproximado	94%

Todo esto lleva el pomposo título de aportes; Patronal y Obrero pero bien sabemos, que el tal aporte patronal no existe, por cuanto todo impuesto a cargo del patrón recae sobre el consumo de la población que es en definitiva quien paga la totalidad de los aportes.

Ante esto, cabe una pregunta: ¿qué pasa con esta enorme suma de dinero?, ¿en qué proporción se distribuye-, ¿cuánto es la evasión?

De estos grandes interrogantes, conocemos solamente una cruda y dolorosa realidad: Organismos de Previsión Social (Banco de Previsión Social, Asignaciones Familiares, Seguros de Enfermedad, Bolsas de Trabajo, etc.) totalmente descapitalizadas sin poder cumplir con sus obligaciones, con graves problemas para los beneficiarios; Salud Pública con la más absoluta carencia de lo necesario para el atendimiento de su cometido; el deterioro cada vez más grave y profundo en todas las ramas de la enseñanza, y se podría seguir enumerando en problemas como la vivienda, salubridad, etc.

De poder establecer datos precisos, de lo que paga el pueblo en materia de seguridad y en que proporción se distribuye, seguramente quedaríamos asombrados de la brutal evasión que existe, que sin estadísticas ni datos precisos, se puede estimar que no alcanza a cubrir el 40% de lo que se paga. Tomemos algunos ejemplos que son perfectamente conocidos, por haber sido denunciados por los señores Ministros y Directores del Banco de Previsión Social, ante interpelaciones planteadas en el Parlamento. En mayo de 1964, el señor Ministro de Instrucción Pública y Previsión Social expresó, cuyas constancias obran en actas, que las deudas del Estado, Ministerio de Hacienda, Entes Autónomos, Servicios Descentralizados y Concejos Departamentales, adeudan a la Caja Civil y Escolar la cifra de QUINIENTOS SETENTA Y CINCO MILLONES DE PESOS. En ese entonces en el Parlamento se hicieron todas las promesas que debía regularizarse esta situación. Sin embargo las deudas siguieron aumentando en forma fabulosa y es así que en noviembre de 1968,

los propios directores del Banco de Previsión Social, establecen que las deudas del Estado al 30-9-68, ascienden solamente en Caja Civil y Escolar a ONCE MIL OCHOCIENTOS NOVENTA Y SIETE MILLONES DE PESOS, es decir que en apenas 4 años la deuda se multiplicó por 20 y los datos actuales es que se adeuda a este solo Organismo más de TRECE MIL MILLONES DE PESOS. Esto sin contar los CIENTOS DE MILLONES DE PESOS que el Ministerio de Hacienda, adeuda a Caja de Industria y Comercio, Caja Rural, Asignaciones Familiares, etc.

Si esto es así con las deudas que mantiene el Estado, lo que sucede con los sectores de industria y comercio y agropecuario, sin duda es tan o más grave. Nuestro pueblo y en forma fundamental la clase trabajadora, no tiene por haberse ocultado, dado que no existe un pronunciamiento oficial de los Organismos, conocimiento de la evasión que existe y qué pasa con los dineros que mensualmente le descuentan el patrono. Y aquí nos debemos manejar con datos y antecedentes dispersos y dados en forma global, pero que demuestran asimismo una real y dramática situación. Veamos también algunos ejemplos. Antes de aplicarse las Medidas Prontas de Seguridad, es decir, antes del 13 de junio de 1968, a fin de estudiar el promedio de costo de vida y promedio de sueldos y salarios, se formó la Comisión Tripartita, integrada por un delegado del Ministerio de Industria y Comercio, un delegado patronal y el delegado obrero designado por la C.N.T. Los datos que obran de esa Comisión, que al aplicarse las Medidas de Seguridad, no siguió funcionando, establece que los sueldos y salarios pagados en el año 1967, a precio de abril de 1968, en el sector de la industria y comercio, ascendieron a la cifra de SETENTA Y UN MIL TRESCIENTOS OCHO MILLONES DE PESOS. Haciendo un simple cálculo aritmético, dado que las tasas impositivas para la Caja de Industria y Comercio, ascienden al 40% sobre sueldos y salarios, esta Caja debió haber recaudado en ese año una cifra de VEINTIRECA MIL QUINIENTOS VEINTITRES MILLONES DE PESOS, sin embargo esta Caja no alcanzó a recaudar en ese año CATORCE MIL MILLONES DE PESOS, es decir que hubo una evasión, que quedó en poder del patrón, fundamentalmente las grandes empresas, superior a los CATORCE MIL QUINIENTOS MILLONES DE PESOS, en un solo año.

En lo que respecta a la Caja Rural y del Servicio Doméstico, la situación es similar, basta decir, que el propio Ministro, profesor Pivel Devoto en la interpelación del año 1964, reconoció que no se encontraban afiliadas a la Caja el 50% de las empresas y que de éstas no alcanzaban a cotizar el 15%. Esta situación podemos establecer que se mantiene en similares condiciones en la actualidad.

Esta monstruosa evasión, no se procesa solamente en las Cajas de Jubilaciones, sino que en un grado posiblemente menor, pero de gran importancia, lo es también en Asignaciones Familiares, Seguros de Enfermedad, etc.

Esto, trae como consecuencia el pavoroso problema, que no por conocido es menos dramático.

La insuficiencia total de las pasividades, en que el 90 % no alcanza a percibir el 15 % del costo mínimo vital y el cobro de la misma con casi dos meses de atraso.

No cumplimiento en la ley de revaluación de pasividades, que se cobra con años de atraso y en forma parcial y que el aumento que corresponde a partir del 1-7-69, se informa ya que no es posible abonarla por carencia de fondos. No pago en tiempo y forma de lo que establece la ley 28-11-61, para los pasivos escolares y policiales a quienes se le adeuda una suma superior a los QUINIENTOS MILLONES DE PESOS.

No pago total de la retroactividad y Beneficio Retiro.

Incumplimiento total en el Seguro de Paro, con demoras de meses en la capital y años en el interior de la República, para su cobro.

Insuficiencia total en la asignación familiar, hogar constituido, prima por casamiento y natalidad y enorme atraso en su percepción.

Podríamos seguir enumerando, pero entendemos que con esto es suficiente, pero es conveniente establecer, que sobre evasión de aportes, desde la ley del 6-10-1919, ratificado en los años 1934, 1948, 1950, 1957, 1960, 1961, 1964 y 1965, existen a texto expreso leyes, de aplicación de severas sanciones para los defraudadores por apropiación indebida, pero en vez de tomarse por este correcto camino, por once veces se y recargos, como gran negociado para quienes eluden las leyes y en una competencia desleal para quienes cumplen con sus obligaciones.

Sin duda alguna esta situación obedece a la política imperante, por los distintos gobiernos, pero es bueno destacar asimismo que una de las causas fundamentales y debemos reconocerlo, ha sido la indiferencia y desinterés demostrado por el movimiento obrero organizado en los problemas de la seguridad social y fundamentalmente en el destino de los fondos.

Felizmente la Convención Nacional de Trabajadores, desde hace ya dos años, le ha prestado una preferente atención a todos los problemas relacionados a la seguridad social, pero para poder concretar en una realidad esta lucha, es imprescindible la comprensión y participación de todos los sindicatos y organizaciones gremiales de trabajadores de todas las ramas en las distintas comisiones que existen en la C.N.T.

Para su mejor comprensión, estableceremos aquí algunos conceptos y resoluciones tomadas recientemente en la Primera Reunión de la Seguridad Social de la C.N.T. realizada los días 18 y 19 de abril de 1969.

"La sociedad debe proteger al trabajador contra todos los riesgos sociales que lo amenazan durante toda su existencia; ello exige estructurar un sistema que proteja sin demoras a todos

aquellos que necesiten acogerse a sus beneficios, que asegure una protección adecuada para llevar un nivel decoroso y que se financie con recursos provenientes de las clases de más altos ingresos, este punto básico del programa de la C.N.T. es la premisa de la lucha del movimiento obrero, para defender las conquistas logradas y para asegurar un verdadero bienestar y seguridad social".

"Podemos afirmar que desde 1958, a la fecha las condiciones de vida, trabajo, salud, vivienda, educación y cultura han empeorado en forma impresionante para el campesino y para el proletariado de las ciudades".

"Hoy ya, no hablan los delegados del Gobierno en las Conferencias Internacionales, del bienestar social del trabajador uruguayo; es claro para los trabajadores del Mundo, que las medidas regresivas de los últimos gobiernos, han tenido un solo objetivo, y ha sido, el de restringir y anular los derechos sociales y las libertades de nuestro país".

"Después del 13 de junio con el inconstitucional decreto de Medidas Prontas de Seguridad, no sólo se abatió violentamente los salarios, libertades sindicales, sino que se sancionaron diversas leyes, decreto y resoluciones, se elaboraron distintos proyectos de leyes, regresivos: como los del ex-Ministro Espínola y de los legisladores Alejandro Rovira y Augusto Legnani, contra la Seguridad Social".

"Se pretende como en materia salarial, tomar el Poder Ejecutivo absoluta discrecionalidad para abatir, restringir la legislación social, que algunos de sus beneficios, hace 50 años fueron sancionados, por el empuje sindical de los trabajadores, merced a sacrificios y sangre derramadas en las calles".

"Se ha pretendido un acuerdo social, sobre la base de un sacrificio para "todos igual", imponer un acuerdo social primero, después las "leyes de emergencia", pasando por la Comisión Tripartita, para desembocar en la razón de la fuerza, de las Medidas Prontas de Seguridad; y cuyo objetivo final, fue el de doblegar, arrodillar al movimiento obrero, en un esfuerzo desesperado, de imposición al mandato del Fondo Monetario Internacional".

"a) Anular, destruir el movimiento obrero uruguayo, restringir sus libertades".

"b) Congelar salarios y sueldos".

"c) Restringir y anular, los beneficios de la Previsión Social."

"Los enemigos de adentro y de afuera preconizaron que en el Uruguay había demasiadas leyes de beneficio social".

En el aspecto general de la Seguridad Social, se destaca:

"La Conferencia de la Seguridad Social destaca como aclaración previa, que es presupuesto y condición esencial de toda política auténtica de Seguridad Social, las sugerencias del Sub-desarrollo y el logro del crecimiento económico, por medio de las modificaciones de estructuras, que eliminen las causas sociales y económicas de fondo de la inseguridad social. Sin crecimiento económico, sin una política de pleno empleo, sin una auténtica justicia económica en la distribución de la Renta Nacional, no

puede fundarse un sistema eficaz de seguridad social".

"El régimen de normas y servicios inorgánico actual del país en materia de Seguridad Social no cumple el objetivo de asegurar y proteger contra todos los riesgos y los estados de necesidad. No se tiende a la universalidad de los beneficios ni se asegura a la totalidad de los riesgos."

La Conferencia de la Seguridad Social de la C.N.T. ha realizado un estudio profundo sobre todos los aspectos relativos a los problemas sociales, con respecto a:

BANCO DE PREVISION SOCIAL: Cuyo enfoque parcial establecemos al principio de este informe.

SALUD: Se realizó un pormenorizado informe, haciendo suyas las conclusiones de la Asamblea Nacional Sindical sobre la Salud del año 1967 y bregar para la imposición del Seguro Nacional de la Salud, que contemple los principios básicos de

UNIVERSALIDAD.

CONTINUIDAD.

INTEGRALIDAD.

ASIGNACIONES FAMILIARES: Bregar por el mejoramiento de los servicios equiparando el sector público y privado, tanto en dinero como en especies. (Asistencia Médica, Medicamentos, etc.).

DERECHO A LA VIVIENDA: Se destacó que la situación de la vivienda en nuestro país es uno de los más graves problemas socio-económicos. La Conferencia consideró que debe llevarse a la práctica con toda la fuerza que dispone el movimiento obrero en beneficio de toda la población, el Plan Nacional de Viviendas elaborado por la C.N.T., el D.T.E. y el SUNCA, cuyo enfoque principal está basado en que se otorguen préstamos para viviendas a los núcleos familiares de menores ingresos sobre la siguiente financiación:

PROYECTO DE RECAPITALIZACION DEL BANCO HIPOTECARIO.

FONDOS SOCIALES Y DE COOPERATIVAS.

LEY DE VIVIENDA POPULAR.

Mientras se procesa la ejecución de dicho plan debe protegerse el derecho de todo inquilino a la vivienda que ocupa respecto al derecho de propiedad.

ASISTENCIA JURIDICA AL TRABAJADOR: Bregar por la aprobación del proyecto de justicia laboral que con intervención de la Sala de Abogados de la C.N.T. se encuentra radicado en el Parlamento Nacional.

DEFENSA DE LA EDUCACION Y CULTURA: Respecto a este importantísimo problema la Conferencia entendió: "Si bien no es este un problema específico de la seguridad social, la Conferencia Nacional de la Seguridad

Social entiende la enorme importancia que un desarrollo pleno de la educación, información y cultura tiene para el conjunto de la población.

Y de que modo esta meta debe ser fundamentalmente atendida por el movimiento obrero.

Por lo tanto y dada la especialidad del punto entiende imprescindible la formación de una Comisión Especial de la C.N.T. que en la coordinación con las organizaciones de todas las ramas de la enseñanza encare en escala nacional y a profundidad las medidas necesarias para hacer efectivo el postulado de una enseñanza, laica, gratuita, obligatoria, humanista y adecuada al objetivo de crecimiento económico nacional.

En algunas de las consideraciones se establece:

"La Conferencia Nacional de la Seguridad Social reconoce que es imprescindible reorganizar y coordinar el régimen de seguros parciales actual, para pasar a un auténtico sistema de Seguridad Social pero no por la vía de la supresión de beneficios y derechos, sino por la racionalización de los mismos, realizando auténticos principios de justicia social y con la participación en forma directa de la clase trabajadora organizada".

"Las deficiencias del régimen nacional en materia de seguridad social que se han denunciado, no es más que el resultado del estado de subdesarrollo en que se encuentran las estructuras socio-económicas con responsabilidad fundamental de los regímenes sociales imperantes, agravadas por las presiones externas y los patronos remisos al cumplimiento de los convenios y recomendaciones de los organismos internacionales".

"En consecuencia, incumbe seria responsabilidad en el futuro movimiento sindical para superar y corregir los graves vicios del sistema, aun debiendo realizar la autocrítica de su gestión como lo ha sostenido la Conferencia Latinoamericana de la Seguridad Social del 5 de julio de 1968 realizada en Santiago de Chile".

"Y a tales efectos el próximo Congreso de la C.N.T. deberá adoptar una posición firme en el sentido de que el movimiento sindical debe atender a los problemas de la seguridad social como un capítulo fundamental de su lucha reivindicativa en la esfera de las conquistas sociales."

Terminando establecemos que en el Congreso de la C.N.T. se le prestó preferente atención a los problemas de la seguridad social, se tomaron importantísimas resoluciones, teniendo la seguridad que la clase obrera, organizada, como en tantos otros problemas, con su lucha y acción impondrá una auténtica y efectiva seguridad social, que contemple todos los riesgos del individuo desde la GESTACION HASTA LA MUERTE.

viêt-nam

A LOS EDUCADORES

"El Comité Administrativo de la Federación Internacional Sindical de la Enseñanza, que agrupa 11 millones de miembros, afiliados en 34 organizaciones nacionales de educadores, se reunió en Varsovia, en presencia de los representantes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Enseñanza de la República Democrática del Viet-Nam.

Escuchó el informe expuesto por la delegación de la FISE que durante 10 días (del 19 al 29 de julio de 1968), estuvo en la República Democrática del Viet-Nam.

Porque ustedes son nuestros colegas de trabajo, porque vuestra profesión de educadores os pone en contacto con lo que más amamos: los niños; porque vuestra voz de trabajadores intelectuales pueda ser escuchada en vuestro país, nuestro Comité Administrativo se dirige a Uds.

El pueblo de Viet-Nam sufre una agresión salvaje por parte del ejército estadounidense tanto en el Sur como en el Norte, que representan, ustedes bien lo saben, una sola y misma nación.

Millones de toneladas de bombas, de todos los modelos, ya han sido arrojadas sobre la mayor parte del Viet-Nam. Ni las escuelas de las ciudades o de las campiñas, ni los hospitales ni las casas de reposo han sido descartadas.

Cerca de 700 escuelas han sido así destruidas desde el primer bombardeo sobre la R. D. V. del 5 de agosto de 1964. Millares de niños han perecido bajo las ruinas de sus escuelas, en atroces condiciones.

Numerosos de nuestros colegas educadores han encontrado igualmente la muerte o están heridos."

"Nosotros no podremos creer que Uds., los educadores americanos, que, sin duda alguna, enseñan a los niños de América lo que es la fraternidad, la libertad, que difunden la cultura, puedan permanecer indiferentes ante tales crímenes."

"Y es en fin porque su causa es justa, por lo que el pueblo vietnamita goza de todo el apoyo de las fuerzas progresivas del mundo y que voces, cada vez más numerosas e incluidas las que hay en vuestro país, se hacen escuchar al condenar la agresión y exigir la vuelta a la paz con la independencia readquirida."

"Queridos colegas de los Estados Unidos: sabemos qué papel activo juegan los numerosos educadores estadounidenses en el movimiento que se desarrolla en vuestro país en favor de la paz en el Viet-Nam."

"Su acción se inscribe en la vía trazada por vuestros gloriosos antepasados que lucharon también por la independencia de su país".

"Estamos convencidos de que los educadores norteamericanos, junto a los otros educadores del mundo, jugarán un papel eminente en esta noble lucha por una política de paz y de respeto al derecho de independencia de los pueblos.

En lo que a nosotros se refiere, el Comité Administrativo de la FISE, seguro de reflejar las aspiraciones de la mayor parte de los educadores, no escatimará ningún esfuerzo porque se anude una gran cadena de solidaridad activa alrededor del globo, con el fin que de nuevo puedan vivir los niños vietnamitas, estudiar, jugar, sin conocer jamás el terror de la guerra de destrucción y que los educadores de ese país puedan dedicarse, en medio de la paz realizada, a ejercer el oficio más hermoso del mundo: el de educador.

En nombre de la justicia y de la humanidad, nosotros les tendemos las manos, queridos colegas, para unir nuestros esfuerzos con el fin de que cese la guerra de agresión en el Viet-Nam."

VARSOVIA, el 12 de diciembre de 1968.

"La Sesión del Comité Administrativo de la FISE, efectuada en Varsovia del 10 al 12 de diciembre de 1968, tras haber examinado el estado actual del movimiento de solidaridad de los educadores de todo el mundo en favor del pueblo, de los educadores y de los niños vietnamitas y la actividad de la FISE en ese sector, declara solemnemente que la Federación va a desarrollar todavía más apoyo y la solidaridad con el heroico Viet-Nam."

"La decisión del Gobierno de los Estados Unidos de aceptar alrededor de la mesa de conversaciones de París los representantes del Frente Nacional de Liberación supone un fracaso indiscutible del agresor."

"Rindiendo homenaje a los educadores vietnamitas que han contribuido por medios propios a los éxitos de la lucha contra la agresión estadounidense, el Comité Ad-

• viet-nam • viet-nam • viet-nam • viet-nam • viet-nam

ministrativo de la FISE felicita a todos los trabajadores de la Enseñanza de todo el mundo que por su iniciativa o respondiendo al llamamiento de la FISE han tomado parte activa en el movimiento internacional de solidaridad con el VIET-NAM."

"Pero, el cese incondicional de los bombardeos contra la República Democrática del Viet-Nam no ha terminado con la agresión estadounidense a ese país. En el Sur del Viet-Nam las tropas de los Estados Unidos y de sus satélites continúan la guerra."

"En esas condiciones, el deber del movimiento internacional de solidaridad es el de intensificar y reforzar la presión sobre los imperialistas de EE. UU. para que cesen su intervención contra el Viet-Nam y desarrollar su apoyo a la justa posición del Gobierno de la República Democrática del Viet-Nam expresada en su declaración del 2 de noviembre de 1968 y la posición del Frente Nacional de Liberación del Sur-Viet-Nam contenida en su Declaración del 3 de noviembre de 1968."

"La sesión del Comité Administrativo, aprobando la Declaración Común de la FISE y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Enseñanza de la RDV, firmada en Hanoi en el mes de julio de 1968, considera que las líneas generales de acción de los educadores en favor del pueblo, de los niños y de los educadores del Viet-Nam son justas y permanecen de actualidad."

"El Comité Administrativo considera que es necesario acentuar la campaña internacional de recogida de fondos para la realización de su iniciativa consistente en la construcción de un Orfelinato en Viet-Nam, símbolo de la solidaridad internacional de los educadores."

"El Comité Administrativo invita a todas las organizaciones de educadores, sin distinción de afiliación, a multiplicar y diversificar sus respectivas contribuciones de solidaridad con sus colegas educadores vietnamitas para que llegue lo antes posible el día en que el pueblo vietnamita vuelva a gozar de paz, de la libertad en el país reunificado, soberano, independiente y próspero."

COMUNICADO DE PRENSA

"Una delegación importante de la Federación Internacional Sindical de la Enseñanza, formada por su Presidente, Sr. Paul DELANOUE, y uno de sus Secretarios, Yuri CHPILEVOI, así como representantes de los Sindicatos de Educadores de Francia, U.R.S.S., Rumania, Chile, Méjico, Sudán y de Bulgaria, fue recibida el 31 de diciembre, de un lado, por la delegación oficial de la República Democrática del Viet-Nam, por otro lado, por la delegación del F.N.L., en su residencia de la comarca parisina.

Mandada por el Comité Administrativo de la FISE, la delegación atestiguó la solidaridad creciente de los educadores de todo el mundo hacia el heroico pueblo de Viet-Nam. Dio a conocer las iniciativas que ha tomado para desarrollar todavía más esta solidaridad, especialmente en dirección de los educadores estadounidenses."

"Con gran confianza, los representantes del pueblo vietnamita piensan en el final del combate contra el imperialismo estadounidense, pero sin ocultar que el camino hacia la paz y la independencia del Viet-Nam será todavía largo y jalonado de sufrimientos.

La delegación de la FISE, presentando sus deseos fraternales a las dos delegaciones, al pueblo, a los educadores que ellas representan, ha afirmado que las entrevistas del 31 de diciembre de 1968 marcarán un nuevo impulso a los esfuerzos de la FISE, para unir a los educadores de todo el mundo, con miras a exigir la paz en el Viet-Nam, la retirada de las tropas extranjeras y la libre determinación del pueblo vietnamita."

LOS NIÑOS DE VIETNAM

"Y los niños vietnamitas volverán a sus escuelas, y a la vida feliz, en el momento creador y esperanzado de la paz"

En el Nº 1 de nuestra revista (III/68) el Consejo de Redacción hacía un llamado a todos los educadores del mundo y sus organizaciones sindicales por los niños vietnamitas. Entre otras cosas, decía: "Hoy, en pleno siglo XX, el "Siglo de los niños", en un pequeño país del sudeste asiático se bombardean casas, escuelas, hospitales, iglesias, templos, donde mueren los niños".

"Aun sumergidos en los problemas de nuestra propia vida, de la vida feliz de nuestros hijos, no podemos ni debemos ignorar y silenciar el crimen contra un pueblo que, al igual que el nuestro, forma parte del género humano."

"Tenemos el compromiso de rebelarnos contra ese crimen y dar un esfuerzo colectivo, organizado, más grande que el que ya existe, que permita canalizar una gran corriente de repudio a esta guerra para detener la mano agresora."

Concretaba luego su llamado con proposiciones como éstas: "Expresar ante la opinión pública de sus propios países su solidaridad con el pueblo vietnamita y su repudio a la continuación y extensión de la guerra". "Promover la organización de un poderoso movimiento mundial de educadores, respaldado por las organizaciones internacionales de los profesionales de la enseñanza, que coordine, profundice e

impulse las acciones que deben cumplirse para alcanzar tan humanos e imperiosos objetivos".

Por su parte, en esos mismos días, la Unión del Magisterio de Montevideo recogía ese llamado, lo hacía suyo y lo cursaba a todas las organizaciones de educadores con las que mantiene relaciones, y en forma muy particular a la Federación Internacional Sindical de Educadores (FISE). En su comunicación incorporaba algunas iniciativas que contribuyeran a materializar la solidaridad internacional de los educadores para con el magisterio y los niños vietnamitas, entre ellas, la erección en Viet-Nam de un establecimiento de enseñanza realizado y sostenido por esa misma solidaridad mundial.

Al iniciarse las negociaciones de paz en París, en el N° 2 de nuestra revista (V-68), con la firma de V. Brindisi, miembro del Consejo de Redacción, se retomaba el tema afirmando: "No hay más garantías para el éxito de las negociaciones que las de redoblar el esfuerzo solidario". "Confiamos en la sensibilidad de los educadores de todo el mundo". "Pedimos un nuevo impulso de amor hacia los niños de Vietnam".

Y refiriéndose al magisterio norteamericano decía: "Saludamos calurosamente a quienes dentro del gran país luchan por la finalización de la guerra".

Esto iba acompañado de un Mensaje a los educadores norteamericanos y de los países cuyos gobiernos envían tropas a Vietnam; iba en él un fervoroso anhelo de solidaridad, de victoria, y de paz: "Apreciamos la magnitud de la abnegación que implica vuestro empeño en el ámbito de gobiernos agresores". "En nuestras aulas, con nuestros niños y jóvenes, cultivando en ellos el porvenir de nuestros pueblos como acto de esperanzado patriotismo creador, evocamos la frustración y muerte de miles de niños y jóvenes vietnamitas, víctimas de una agresión aviesa y asesina". "Sepan los agresores que su derrota está prefijada por lo ignominioso y sucio de su causa; que la victoria es y será del pueblo de Vietnam". "Y los niños vietnamitas volverán a sus escuelas, y a la vida feliz, en el momento creador y esperanzado de la paz".

Ha llegado a nuestras manos el N° 1/69 del boletín de la FISE "Correo de los educadores", con información sobre las decisiones de su COMITE ADMINISTRATIVO reunido en Varsovia del 10 al 12 de diciembre de 1968.

No podemos menos que sentirnos profundamente estimulados y congratularnos por su contenido, por cuanto las decisiones de esta importante reunión internacional revelan la identidad de nuestros puntos de vista con los que animan y orientan al movimiento sindical internacional de los educadores organizados en la FISE. La lista de participantes en esta sesión del COMITE ADMINISTRATIVO de la FISE registra la asistencia de educadores de Austria, Bulgaria, Ceylán, Chile, Francia, Hungría, Mongolia, Polonia, R. D. Alemana, Rumania, Senegal, Sudán, Siria, Checoslovaquia, URSS, Viet-Nam, y miembros de dirección de la FSM y de FISE.

Del conjunto de sus resoluciones y declaraciones transcribimos las siguientes:

De la RESOLUCION SOBRE LA SOLIDARIDAD INTERNACIONAL DE LOS EDUCADORES CON EL VIET-NAM (de la pág. 11, 12 y 13).

Del COMUNICADO DE PRENSA (págs. 13 y 14).

De la CARTA ABIERTA DEL COMITE ADMINISTRATIVO DE LA FISE A LOS EDUCADORES DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMERICA (de las págs. 8, 9 y 10).

Estamos en junio de 1969. Cada vez son más claros los signos que perfilan la victoria del pueblo vietnamita, y más profunda y fervorosa la solidaridad a que su heroísmo convoca, tanto como la humana y conmovida respuesta que su martirio exige; y ella será aun en los días en que los ingenios de la muerte dejen de cobrar la cuota de muertos necesarios para salvar la patria, y su cultura milenaria se reencontre en los brazos y la mente de sus hijos que en medio de la devastación dibujan ya las formas del futuro, tenaces e increíbles vencedores del napalm.

Sobre nuestra admiración también, pero más allá de ella, por más consistente y fecunda, nuestra solidaridad se asienta en la inmanente condición humana que une la fraternidad combatiente con la práctica creadora de la vida, en medio de las vicisitudes y desgarramientos; "todo es nuestro"; "nada es ajeno a nuestra conciencia, y a nuestra condición de educadores". Trabajadores, hogares, niños, maestros, tan pueblo como nuestro pueblo; y casas y chacras y paisajes y ríos y botes y peces y ciudades y autobuses y gentes y risas y llantos, pero mucho más llanto y luto, por los niños y árboles calcinados y el amor empavorecido, es nuestra la suerte de Viet-Nam y con ella y hacia ella vamos, hermanos en la tierra, frente al dólar yanki y su CIA y su metralla y sus marines y su Departamento de Estado.

Que el llamado del Comité Administrativo de FISE encuentre a los maestros uruguayos con el oído atento y el corazón dispuesto. Sabemos que así será. Lo sabemos desde el momento en que una voz se levantó entre sus voces y en nuestra revista dijo "Pedimos un nuevo impulso de amor hacia los niños de Viet-Nam".

J. L. P.

analfabetismo

ALIANZA POR LA
EDUCACION LAICA

1

PROYECTO DE ASIGNACIONES ESCOLAR SERVIDA POR EL CONSEJO CENTRAL DE ASIGNACIONES FAMILIARES Y CON LA COLABORACION DEL CONSEJO DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y NORMAL, DESTINADA A HIJOS DE PADRES NO ATRIBUTARIOS. NIÑOS QUE POR ESTA RAZON, CONSTITUYEN UN FACTOR NEGATIVO EN LA RENTABILIDAD DE NUESTRA IMPORTANTE INVERSION EDUCATIVA.

La Asignación Escolar que proponemos permite encarar de inmediato, sin la inversión de nuevos fondos y sin la necesidad de mas funcionarios que los que ya existen, en los organismos directamente comprometidos en el logro del mayor estado de bienestar para la niñez, los problemas de ausentismo, de deserción o de bajo rendimiento escolar que respondan a factores socio-económicos que, en última instancia constituyen la causa principal de nuestro elevadísimo índice de semi-analfabetismo. Se haría efectiva de esta manera lo que con tanto acierto postulara nuestro gobierno en la reunión de Educación y Planeamiento realizada el mes de julio de 1966 en la ciudad de Buenos Aires en cuanto establece que: "la idea de gratuidad debe contener también la asistencia directa a los alumnos y a su grupo familiar si es necesario". La asignación familiar que proponemos constituiría la solución natural inmediata y económica del gran problema que estamos considerando.

El Consejo Central, ajustándose a las finalidades específicas que emergen de su propia filosofía, está financieramente capacitado para cubrir este impostergable servicio para los niños más desamparados del país, futuros padres de otros niños tan o más desamparados que ellos. El Consejo del Niño de acuerdo con lo publicitado por las actuales autoridades, está firmemente dispuesto a crear la División de Asistencia Social Familiar, con criterio zonal.

La Escuela Pública cuya reorganización está siendo seriamente encarada por el actual Consejo de Enseñanza Primaria y Normal, puede y debe ser la base operativa de esta asistencia social al escolar deficiente y a la familia vulnerable que hasta la fecha están poniendo un obstáculo insalvable al necesario desarrollo nacional.

Se han cumplido ya diez años de la fecha en las que fueron señaladas estas soluciones por el Movimiento de Apoyo y Defensa de la Escuela Pública y por el Comité Pro-Mejoramiento de la Educación de Adultos. Parecería que la hora de cumplir con la niñez y con el país hubiera llegado.

FUNDAMENTOS:

I Educación y desarrollo.

Si hay una afirmación de universal recibo es aquella que establece que "educación y desarrollo constituyen los términos obligados de una misma e inflexible ecuación". No hay desarrollo sin educación como tampoco hay educación sin desarrollo.

II Desagradable sorpresa.

Expresa IEPAL: (Instituto de Estudios Políticos para América Latina, Montevideo, 1965): "Si bien como se preveía el Uruguay tiene un índice muy bajo de analfabetismo (8,8%) la sorpresa desagradable fue constituida por el descubrimiento de que el 47,9% de la población es semi-analfabeta". Como se verá más adelante el porcentaje proporcionado por IEPAL extraído de nuestro último censo de po-

blación y vivienda está totalmente de acuerdo con los movimientos populares anteriormente mencionados cuando afirman que el 46,4% de los alumnos de las escuelas públicas sólo cursan los años iniciales. Este guarismo prácticamente concuerda con los Anales del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal correspondientes a los meses de abril y junio de 1966. Esta objetiva comprobación le permite concretar al Comité Pro Mejoramiento de la Educación de Adultos esta dramática conclusión: "La Escuela Pública Uruguaya vierte al medio social, por año, más niños semi-analfabetos que niños alfabetizados".

III Significado de la semi-analfabetización.

De acuerdo con los conceptos que se manejaron en ocasión del censo mundial de 1950, "el máximo común denominador que para definir han podido encontrar los organizadores de este censo es la habilidad de leer y escribir un mensaje sencillo". "Para que una persona deje de ser analfabeta y pueda actuar eficazmente del punto de vista social y cívico, debe ser capaz de: 1º) Hablar de manera clara y precisa. 2º) Leer inteligentemente el material impreso o escrito a mano, que requiera las actividades de la vida cotidiana. 3º) Comunicarse con otras personas por escrito. 4º) Comprender y usar las operaciones aritméticas. 5º) Juzgar la importancia y el sentido de lo que se lee y se oye.

Esta definición fue aceptada por la UNESCO luego del Congreso de Ministros de Educación realizado en Teherán en 1965, quedando establecido que considera alfabetizada toda persona que posea los conocimientos teóricos y prácticos fundamentales, que le permitan emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y en su comunidad y posea un dominio suficiente de la lectura, escritura y aritmética como para seguir utilizando los conocimientos adquiridos, al servicio de su propio desarrollo y de la comunidad y para participar activamente en la vida del país".

De acuerdo con esta pauta e indudablemente sensata y justa lo que se acostumbra calificar como semi-analfabetismo debe engrosar las filas de los analfabetos absolutos, pues, como se ha señalado, el semi-analfabetismo es un estado regresivo que involuciona, por lo común, al analfabetismo progresivo".

El analfabetismo y subsiguientemente el semi-analfabetismo van acompañados de una actitud fanáticamente conservadora de todos los estancamientos y totalmente impermeable a todo lo que signifique progreso. Por otra parte, políticamente, ambos constituyen el refugio natural de todos los demagogos inescrupulosos.

Esta falencia de nuestra educación pública que vierte al medio social, por año tantos niños alfabetizados como semi-alfabetizados, determina una abundante oferta de mano de obra poco calificada, es decir, de simples braceros en permanente estado de desocupación potencial. Estos trabajadores de pobres rendimientos y de escasa productividad selectiva no constituyen, por cierto, la mano de obra especializada y dinámica que el país necesita para impulsar su desarrollo y para afianzar su libertad. Resumiendo, el hombre funcionalmente analfabeto se transforma en un consumidor elemental de pocas y sumarisimas necesidades que vienen, en definitiva, a esa masa subhumana estática, semi-civilizada, sin poder productor y sin capacidad adquisitiva. Con el agravante que esta mentalidad analfabeta o semi-analfabeta de los padres hace que no fieran importancia a la escolarización de sus propios hijos. Una vez más la ignorancia genera ignorancia en un eterno circuito cerrado que no tiene ni principio ni fin.

(Continuará)

semianalfabetismo

100 años

“sociedad de amigos de la educación popular”

2a. parte

II

La **Biblioteca Popular** que pone al alcance del pueblo los libros en que están depositadas las últimas conquistas del espíritu humano.

La República Oriental educa actualmente (y el cálculo es tal vez excesivo) quince mil niños. Dado que su población sólo alcanza a trescientos mil habitantes debía educar sesenta mil. Cuarenta y cinco mil niños permanecen sumergidos en la ignorancia y la abyección.

El número de escuelas pasará escasamente de cien, una escuela para cada tres mil almas! En la Unión Americana hay Estados que cuentan una escuela para cada ciento treinta habitantes.

En cuanto a bibliotecas el atraso es más profundo todavía.

En la Unión Americana cada escuela tiene su biblioteca y los mejores libros están al alcance de las masas.

La República Oriental no tiene una sola biblioteca, una sola librería, en los diversos pueblos de su campaña dilatada!

Se comprende bien que bajo estas condiciones la educación del pueblo es imposible y con ella imposible también el progreso real y activo de la comunidad.

El mal existe y la Sociedad de Amigos de la Educación Popular vive y obra en el noble propósito de contribuir a vencerlo.

Es con ese fin que la Comisión Directiva se dirige a todos los habitantes de la República solicitando su cooperación para la gran obra.

El poder público puede hacer en ese sentido grandes reformas, grandes bienes, pero siempre será el pueblo quien de actividad y perseverancia a la cruzada..

Sólo el pueblo tiene los medios de sostener, de fiscalizar y mejorar la educación.

Por eso la Sociedad de Amigos de la Educación Popular invita al pueblo a reunir sus fuerzas, y sus elementos para empezar el trabajo regenerador que encierra su propio porvenir.

La educación debe ser la gran limosna de los ricos a los pobres.

La peor de las miserias es la miseria del alma, la ignorancia, la abyección, el vicio. Jamás la caridad podría aplicar su bálsamo divino a más profundas heridas, a más dolorosas llagas!

Y por otra parte esa limosna es económica.

La educación extirpa el vicio — hay menos enfermos, menos espósitos que recoger!

La educación evita el cataclismo de la guerra — hay menos inválidos, menos viudas, menos huérfanos que amparar y socorrer!

Bajo este aspecto, la Sociedad de Amigos de la práctica — armonía sublime entre el deber y **ineficencia**, que debe merecer la aprobación de todas las personas generosas, caritativas y previsoras.

Pero es algo más también — es una **sociedad de seguros sobre el porvenir**.

Los trastornos políticos, las transiciones violentas, la guerra civil en acción o en amenaza, han creado a la República desde la emancipación hasta el presente, una vida continua de agitación, de inseguridad y malestar.

En vano se buscará el remedio a tan gran mal fuera de la educación del pueblo.

Mientras la ciudad civilizada, instruida y próspera deje a la campaña en la ignorancia, en la abyección y el abandono, el desequilibrio social producirá siempre el desequilibrio político — la lucha en permanencia.

Mientras dentro de las fronteras nacionales, se formen masas ignorantes, sin conciencia de deberes ni derechos, sin hábitos de familia, de sociedad ni de orden, la erupción de los bárbaros podrá siempre de un momento a otro sorprender a la República entregada a las discusiones bizantinas de la política del momento.

Sólo la educación popular fundiendo las clases extendiendo el nivel de la civilización, divulgando las buenas ideas y las buenas costumbres puede dar a la República seguridad y paz, esas dos indeclinables condiciones del trabajo, de la riqueza, de la libertad, de la felicidad del hombre en el seno de las sociedades.

La caridad para contribuir a la educación del pueblo redunda pues en beneficio del mismo que la práctica — armonía sublime entre el deber y el interés, entre la moral y la economía política.

Y todos recibirán su parte proporcional en esos inmensos beneficios.

El pensamiento de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular es evidentemente **humanitario**.

Todas las personas vinculadas a esta tierra por su vida, por sus intereses o por sus afecciones, están interesados en la causa de la educación del pueblo.

La riqueza, la moralidad, la seguridad y la paz, primicias de la educación, no distinguen el origen nativo de los hombres, al derramar sus bienes por toda la población de un pueblo.

Pero el pensamiento de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular es también eminentemente **patriótico**.

La ignorancia, el atraso, la guerra civil, han sido siempre la ruina y la muerte de las nacionalidades.

La educación del pueblo con sus irremisibles consecuencias, es su salvación y su fuerza.

Día a día llegan a estas playas centenares de extranjeros, elementos de vida a quienes es necesario comunicar el idioma, las costumbres, las instituciones de la República.

Si eso no se hace, se conseguirá tal vez constituir una **colonia próspera**, pero jamás una **nacionalidad feliz**.

Y ese es el trabajo confiado a la educación.

La **Escuela Común** reúne a todos los niños y les enseña a hablar, a pensar, a sentir del mismo modo.

La **Biblioteca Popular** pone al alcance de los hombres los libros que deben continuar esa unificación de los espíritus.

La Sociedad de Amigos de la Educación Popular puede con justicia invocar el **patriotismo** al solicitar concurso público para su gloriosa obra.

Teniendo en cuenta todas esas consideraciones, por cuya fatigosa relación pide sincera disculpa, la Comisión Directiva confía en que Vd. se dignará escribir su nombre en el registro de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular.

Como Vd. verá por los Estatutos adjuntos, la Sociedad ofrece sólidas y respetables garantías a todos los asociados — La fiscalización sobre el manejo de los fondos es continua, y hay además una fiscalización **anual** respecto al ejercicio de todas las atribuciones confiadas a la Comisión Directiva.

Las Actas de las reuniones generales y demás documentos acabarán de informar a Vd. sobre la organización actual de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular.

Aprovecho la ocasión de saludar a Vd. atentamente. **Elbio Fernández**, Presidente. **Carlos María Ramírez**, Secretario. **José Pedro Varela**, Secretario.

solidaridad

Ante la sangrienta represión desatada por los gobiernos de varios países de América —particularmente la dictadura argentina— contra obreros y estudiantes, EXPRESA

- 1º) Su solidaridad con todos aquellos que luchan por el pan, el trabajo, la cultura y la libertad del hombre.
- 2º) Su repudio ante la violencia reaccionaria con que los gobiernos oligárquicos —aliados al imperialismo norteamericano— pretenden aplastar estos justos reclamos de los pueblos.
- 3º) Su fraternal saludo a los maestros y profesores argentinos que —fieles a las tradiciones democráticas de sus organizaciones sindicales, y conscientes de la responsabilidad que el destino independiente de su país les exige en la hora actual— participan activa y masivamente en las acciones resueltas por la clase trabajadora.
- 4º) Su indignación ante la parodia de justicia que las clases dominantes de la nación hermana ejercen a través de improvisados tribunales militares que, en realidad, constituyen instrumentos de coacción, intimidación y venganza.
- 5º) Que quienes dan sus vidas luchando por la libertad —como nuestros Líber Arce, Hugo de los Santos, Susana Pintos y Arturo Recalde— no mueren, sino que perduran y se multiplican en el respeto y la veneración del pueblo.
- 6º) Que así lo entendieron los representantes del Magisterio Nacional al inaugurar este Consejo Federal con un minuto de silencio en homenaje a las víctimas de la represión.
- 7º) Que estos sucesos, reiterados dentro del marco de una América Latina que despierta y se yergue contra sus opresores, corroboran la plena vigencia del pensamiento de José Pedro Varela, en cuanto afirmaba: "En tanto que haya despotismos entronizados y que el crimen se pasee triunfante y que la mentira y el error tengan en su apoyo la fuerza: la revolución será el símbolo del progreso".

RAMON MIGUEL GOMEZ
Pte. LXIX Consejo Federal

JUAN IGNACIO MACHADO
Presidente

MARCOS DIAZ - DIDASKO PEREZ
Secretarios Generales

**DECLARACION DEL LXIX CONSEJO FEDERAL DE LA FEDERACION
URUGUAYA DEL MAGISTERIO REALIZADA EN MINAS EL
31 de mayo - 1º de junio de 1969.**

habla la universidad

La Universidad de la República ante la situación creada con motivo de la implantación de medidas pronta de seguridad, por el Decreto del Poder Ejecutivo del 24 de junio de 1969 reiterando conceptos que ha vertido en situaciones similares por las que ha pasado el país últimamente

DECLARA:

1) Que la recuperación nacional hace más que nunca imprescindible se restituya de inmediato el pleno ejercicio de los derechos cívicos y humanos, que han sido tradicionales en nuestra República;

2) Que considera que el Poder Legislativo no debería declinar, nuevamente, la responsabilidad que le cabe al permitir que esta situación de deterioro de las libertades públicas se reitere y

EXHORTA:

A los sectores populares, intelectuales y políticos a unirse para buscar una salida, dentro de las normas democráticas de nuestro modo nacional de convivencia, a la crisis que afecta al país.

Montevideo, junio 25 de 1969.

Montevideo, julio 1º de 1969.

De mi consideración:

La Universidad de la República, en ejercicio del derecho de petición consagrado por el Art. 80 de la Constitución, viene a solicitar la revocación de la resolución del Poder Ejecutivo del 28 de junio de 1969 (Presidente de la República actuando con los Ministros del Interior y de Defensa nacional), por la que se decretó la expulsión del territorio nacional del Prof. Alberto Soriano, en virtud de los siguientes fundamentos;

— I —

Los Arts. 5º y 7º in fine de la ley Nº 9.604, de 13 de octubre de 1936, —que aparecen explícita o implícitamente como fundamento de la precitada resolución— son radicalmente contrarios a normas y principios constitucionales, en cuanto:

a) autorizan la prisión sin que se cumplan los extremos del art. 15 de la Carta;

b) admiten la imposición de una pena —como

es, sin duda, esencialmente, la expulsión— sin que exista la "forma de proceso" y la "sentencia legal" que requieran, preceptiva e ineludiblemente, los arts. 12 y 15 de la Constitución, y sin que, siquiera, se abra la posibilidad de un ulterior recurso para ante la autoridad judicial, como el que prevé la propia ley en el mismo art. 7º, primera parte, para otras situaciones;

c) no se ajustan a lo prescrito en el Art. 16 de la ley fundamentalis;

ch) atribuyen al Poder Ejecutivo potestades jurisdiccionales, sin texto constitucional habilitante, y en un Estado de Constitución rígida y con Poderes con competencia establecidas y distribuidas específicamente por la propia Constitución.

Esa ha sido, por otra parte, la opinión firme de la Cátedra de Derecho Constitucional de nuestro país, recogiendo una tradición liberal que se vincula con los orígenes de la nacionalidad. "Los antiguos Reglamentos rioplatenses —señaló con su incontestada autoridad Justino Jiménez de Aréchaga— en lugar de usar la expresión "penado ni confinado" decían "penado ni expulsado". Quizá sea una lástima, —añadía— que esta palabra no haya sido conservada por la Constitución.

Porque quizás en pocas materias se han cometido tan gruesas arbitrariedades como en materia de expulsión del territorio nacional. Los antecedentes nacionales demuestran —concluía— que la expulsión del territorio nacional era considerada como pena y se entendía que debía estar rodeada del mismo régimen de garantías que la aplicación de cualquier otra pena. La expulsión, por tanto, no se podía pronunciar en vía administrativa sino en vía judicial y con la garantía del proceso legal". (La Constitución Nacional, tomo II, pág. 40, Montevideo, 1946).

— II —

En este caso concreto, el desconocimiento de los derechos fundamentales tutelados por la Constitución es más flagrante, pues la aplicación de la mencionada ley se ha hecho sin respetar sus propios términos y los del Decreto reglamentario de 29 de diciembre de 1936 de modo que se han infringido también diversas otras normas de la Carta, configurando el siguiente cuadro de gravísimas irregularidades jurídicas:

a) significa la aplicación de una pena sin que intervenga un Juez, y por lo tanto sin forma

de proceso y sin sentencia legal, contra lo preceptuado por el Art. 12 de la Constitución;

b) supone una efectiva suspensión de la ciudadanía dispuesta por un órgano absolutamente incompetente en la materia —el Poder Ejecutivo— y sin dar intervención a la Corte Electoral, contra lo preceptuado por el Art. 322, ap. A) de la Constitución;

c) implica un claro desconocimiento del principio de igualdad (Art. 8º de la Constitución), al discriminar entre los ciudadanos naturales y los ciudadanos legales en perjuicio de estos y de un modo no previsto por la Constitución;

ch) es una condena sin haber oído a la persona sancionada, que no pudo presentar sus descargos y articular su defensa, contra lo que surge de los Arts. 66 y 72 de la Constitución;

d) al acarrear el alejamiento físico de la persona sancionada con respecto a su cónyuge e hija uruguaya, implica un atentado contra "la estabilidad moral y material" de la familia, que "es la base de nuestra sociedad" según el Art. 40 de la Constitución, o una indirecta expulsión de ciudadanos naturales;

e) la ejecución inmediata de la medida, antes de que la persona afectada —y previamente privada de libertad sin intervención judicial— pudiera entrevistarse con sus familiares y con su Abogado, le impidió interponer los recursos constitucionales y legales, contra lo preceptuado por los Arts. 5º de la Ley Nº 9.604 y 7º a 10 del Decreto de 29 de diciembre de 1936.

— III —

Si bien no nacido en nuestro suelo, el Prof. Alberto Soriano se halla incorporado a nuestro país desde 1937, a los 22 años de su edad. Ciudadano legal uruguayo, aquí ha impuesto su personalidad de crítico y musicólogo desde las columnas de órganos como "El Plata" y "El Día", y sobre todo desde la cátedra universitaria como Profesor de Etnología Musical y Director del Departamento de Musicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias, cargos que desempeña en la actualidad. Es, además, en estos momentos, miembro de Consejo de la misma y ha sido Presidente de la Asamblea General de Claustro Universitario.

Aquí en el Uruguay, en calidad de uruguayo, ha impuesto igualmente su vasta reputación internacional, americana y europea como creador en el campo de la música. Este aspecto de creación, con que culmina su labor de crítica, docencia e investigación musical, ha merecido juicios consagratorios. En nuestro país, el crítico musical de "La Mañana", Dr. Julio Novoa ha escrito: "Alberto Soriano es uno de los compositores uruguayos contemporáneos más significativos. Una obra vasta, integrada por piezas de cámara, canciones, sonatas, composiciones para piano, etc., cobra especial interés en el terreno de la orquesta (sinfonías, conciertos para diversos instrumentos, trozos sinfónicos)". A una de sus obras, Cuatro Rituales, el brasileño Ricardo Nahiossi la ha calificado "una contribución de las más valiosas proporcionadas por la cultura musical del Uruguay, no solamente a nuestro

continente, sino también a la música sinfónica contemporánea".

El maestro Soriano ha vinculado su creación musical a motivos de hondo significado nacional y patriótico, como es el caso de su obra Tres Esquemas Sinfónicos sobre la vida de Artigas, compuesta en ocasión del bicentenario del nacimiento del prócer. Consagrada en Europa, esa obra tiene el siguiente enunciado: "I. Admirable alarma. — II. Oración de Abril. — III. Exodo".

Aquí en el Uruguay, en fin, el maestro Soriano ha constituido su hogar, desde muchos años atrás, con una dama uruguaya perteneciente a familias, Lagarmilla y Baroffio, estrechamente vinculadas a la historia política, universitaria y cultural del país; y de esa unión tiene una hija, desde luego también uruguaya, que cursa actualmente estudios en el segundo ciclo de enseñanza secundaria.

Alberto Soriano, profundamente enraizado en nuestra sociedad como músico, universitario, esposo y padre de familia, no es un extranjero en el Uruguay.

Por lo demás, en tanto que ciudadano, no se le conoce absolutamente ninguna vinculación con "núcleos", sociedades, comités o partidos, que preconizan medios efectivos de violencia contra el régimen institucional democrático republicano", como expresa la resolución del Poder Ejecutivo del 28 de junio último, resolución que, por su parte, nada concreta en tal sentido.

Saludo a Ud. atentamente, OSCAR J. MAGGIOLO, Rector. JUAN R. DANEA, Prosecretario.

Montevideo, julio 1º de 1969.

Adjunto a la presente remito a Ud. y por su intermedio el día de hoy a los Ministerios del Interior y Defensa Nacional, Alto Cuerpo de su presidencia, copia de la nota elevada en el por la cual la Universidad de la República, en ejercicio del derecho de petición consagrado por el Art. 30 de la Constitución, solicita la revocación de la resolución del Poder Ejecutivo del 28 de junio de 1969, por la que se decretó la expulsión del Profesor Alberto Soriano del territorio nacional.

La Universidad de la República cree imprescindible que el Senado de su presidencia tome conocimiento de la serie de desconocimientos de la Constitución, de normas legales vigentes y de derechos fundamentales, que implica la resolución cuya anulación solicitamos.

El carácter de inconstitucional que la Ley 9.604 del 13 de octubre de 1936 tiene, como surge claramente de lo expuesto en el Capítulo I del escrito adjunto, nos lleva, en función del mismo Art. 30 de nuestra Constitución vigente, a solicitar al Alto Cuerpo de su presidencia, expresa resolución derogando la referida Ley, con el fin de que en el futuro no pueda repetirse episodio similar.

Sin otro motivo, saludo al señor Presidente con mi mayor consideración. Fdo. OSCAR J. MAGGIOLO, Rector.

los parlamentarios, la cultura y una lamentable desintegración moral

Líderes otrora liberales entregados y humillados

No queremos hablar de naturales diferencias partidistas ni de tácticas que en los planos de la negociación política pueden ser objeto de discrepancia, de polémica, de enconos inclusive de grupos de un mismo sector partidario.

Queremos hablar del lamentable espectáculo de los parlamentarios en los pasillos o apretujándose en las puertas del ambulatorio, en una huelga harto riesgosa aunque no es sancionada por las Medidas celosas contra los gremios: De los representantes elegidos por el pueblo para defender sus destinos en el recinto de las cámaras, que no hacen quorum para rehuir sus obligaciones ciudadanas, que no asumen responsabilidad en defensa del pueblo que representan, sobre todo cuando se trasgreden las leyes, contra el gran conglomerado de la nación.

Los educadores censuran acremente esta elusión de responsabilidades que se hace vergonzosa en el caso de tanto tribuno que engoló sus

discursos y se pintó aureola de apasionado defensor de la educación del pueblo.

Los señalamos con el dedo y no es preciso mencionar sus nombres. Hay maestros presos, señores, por aplicación de un régimen ilegal; hay castigo a la enseñanza pública tradicional progresista con recursos que la hunden y desnaturalizan; hay deudas de miles de millones con los niños y los jóvenes del pueblo, con el futuro nacional.

A los románticos de otra época y sus seguidores de melena y corbata bohemia, a veces sustituida por la sutileza intelectual o la demagogia con el sector de la cultura, llamamos a responsabilidad, a afrontar el deber, sea cual sea el riesgo, a votar con las manos y no con los pies. A salvarse del bochorno de entregar el pueblo a los que fundamentan "democráticamente" la defensa del orden con la legislación de Mussolini. Cuidado viejos liberales intelectuales, que es dura la historia con los traidores al progreso de la humanidad.

La Universidad de la República pone en conocimiento de la opinión pública nacional:

1) Que gran cantidad de personas, entre ellos docentes y estudiantes de esta Casa de estudios, han sido detenidos y confinados en unidades militares y otras dependencias públicas desde las primeras horas de la mañana del 24 de junio ppdo. hasta la fecha;

2) Que en los comunicados del Poder Ejecutivo a la Asamblea General no se especifican los motivos de dichas detenciones;

3) Que se ha llegado, para algunos de ellos, al extremo de aplicarles la ley inconstitucional N° 9.604 del 13 de octubre de 1936, expulsándolos del territorio nacional, con el agravante de no haberse respetado siquiera los propios términos de la ley, ni los de su decreto reglamentario.

Por todo lo cual RECLAMA:

a) que se ampare a todos los pobladores del territorio nacional incluidos los docentes y estudiantes universitarios, en sus derechos fundamentales consagrados por la Constitución vigente y por la Carta de las Naciones Unidas en lo referente a sus disposiciones sobre Derechos Humanos, que como carta constitucional de la comunidad mundial obliga a todos sus Estados miembros;

b) que el Poder Ejecutivo devuelva de inmediato la libertad a las personas detenidas a que se refiere esta declaración o, en su defecto, que así lo disponga a la brevedad la Asamblea General que se encuentra enterada de la grave violación de las libertades públicas que los hechos denunciados implican.

Montevideo, julio 2 de 1969

UTU - congreso magisterial industrial

SE LLEVO A CABO EL CONGRESO DEL GRADUADO MAGISTERIAL INDUSTRIAL

En los tiempos que corren el avance tecnológico marcha a un ritmo realmente vertiginoso y la formación de los maestros que tienen a su cargo, a su vez, la de preparar los técnicos que la industria necesita, no puede estancarse. Partiendo de esa premisa fue que la Asociación Magisterial Industrial (AMIUTU), estimó pertinente realizar una evaluación que diera las coordenadas para establecer los resultados de la enseñanza que imparte el Instituto Normal de Enseñanza Técnica y Centro de Capacitación Técnica (INET-CCT).

Durante los días 7 al 11 del mes de julio en los salones del INET-CCT, se llevó a cabo el congreso organizado por AMIUTU y auspiciado por la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU) y el mismo contó con la participación de los graduados del INET-CCT y ex Cursos Normales de la UTU, docentes de dicha Universidad así como invitados especiales, con afinidad a los temas desarrollados.

Los objetivos fueron: a) evaluar la función educativa a través de la experiencia docente; y, b) recomendar los aspectos específicos susceptibles de perfeccionar.

Los temas tratados fueron: 1) Recursos pedagógicos en la enseñanza técnica, a cargo de los profesores Vicente Fiorentino y Renato De Monte; 2) Orientación vocacional y programas de aprendizaje en la UTU, a cargo de los profesores Alfredo Ravera y Agr. Carlos Steffen; 3) Determinación de las coordenadas de la cultura en la enseñanza técnica y fines de la

enseñanza profesional en UTU; y, 4) El INET-CCT formador de docentes, a cargo de una mesa redonda integrada por los distintos órdenes, o sea: representantes de la Comisión Organizadora del Congreso, Director del INET-CCT, profesores y alumnos de dicho Instituto y de los graduados (AMIUTU).

Luego de expuestos los temas y discutidos los mismos por el plenario de cada jornada, fueron integradas Subcomisiones de trabajo, las que elaboraron las recomendaciones finales.

Cabe consignar una gran concurrencia de docentes de UTU del interior del país, particularmente el sector femenino, como es característico, en general, en estos tipos de reuniones.

El mejor de los éxitos se logró al cabo de los cinco días de extensas jornadas de trabajo, las que se vieron coronadas con un acto cultural a cargo del Cuarteto de cuerdas del SODRE, la entrega de Títulos de colación de grados, para los graduados del INET-CCT, de los períodos 1965-1966-1967 y 1968. Títulos que por primera vez se otorgan en la Universidad del Trabajo a los Maestros de Taller. Finalizando los trabajos con un Vino de Honor.

El "Hecho Pedagógico" más significativo, aunque no se hubiera alcanzado ningún otro logro, señaló alguien en una de las sesiones de trabajo, lo era, el estar juntos discutiendo con calor y pasión, los temas de la educación técnica, marcados por el programa.

En el próximo número nos ocuparemos de las conclusiones aprobadas por el Congreso, sin perjuicio de otros aspectos tratados por el mismo.



oración por antonio machado

Misterioso y silencioso
Iba una y otra vez,
Su mirada era tan profunda
Que apenas se podía ver.
Cuando hablaba tenía un dejo
De timidez y de altivez.
Y la luz de sus pensamientos
Casi siempre se vía arder.
Era luminoso y profundo
Como era hombre de buena fe.
Fuera pastor de mil leones
Y de corderos a la vez.
Conduciría tempestades
O traería un panal de miel.
Las maravillas de la vida
Y del amor y del placer,
Cantaba en versos profundos-
Cuyo secreto era de él.
Montado en un raro Pegaso,
Un día al imposible fue.
Ruego por Antonio a mis dioses,
Ellos le salven siempre. Amén.

RUBEN DARIO

imagen primera y sucesiva de antonio machado

RAFAEL ALBERTI

1 — EN LA CALLE

Yo no conocí a Antonio Machado hasta muy tarde, casi dos años después que a Juan Ramón Jiménez. Con mi hermana Pepita, mi pobre hermana Pepita, hoy joven viuda de la guerra de España, sabía de memoria sus poemas, que recitábamos en nuestras inseparables, puras mañanas del Jardín Botánico, el Retiro, la Moncloa, frente al crestado y niveo Guadarrama. Ningún paisaje como éste, tan de Machado, para repetir de recio su amor a la ancha y abierta serranía, divisora de las dos Castillas.

¿Eres tú, Guadarrama, viejo amigo,
la sierra gris y blanca,
la sierra de mis tardes madrileñas
que yo veía en el azul pintada?

En 1924, alguien que ya no quiero nombrar me dijo:

—Preséntate al Premio Nacional de Literatura. El jurado es muy bueno. Forma parte de él, con Gabriel Miró, Menéndez Pidal y Moreno Villa, Antonio Machado. A lo mejor te dan el premio.

Aquel "a lo mejor" que mi hoy examigo añadiera, se me quedó brillando en la cabeza como una posible rendija de esperanza.

Por entonces, un entonces de lesión pulmonar, de escasez y desorden físico míos, yo andaba casi siempre por las sierras de España, buscando en su aire puro de resinas el alimento remozador y fuerte, necesario para mi sangre. Así, cuando me animé a presentarme al concurso, lo hice desde los montes de Córdoba, desde Rute, un extraño pueblo de locos, muy buenos aguardientes y olivares. Guardaba yo hacía algún tiempo mi primer libro, inédito, de poesías, **Mar y tierra**, cuyo título cambié por el de **Marinero en tierra** al publicarlo luego. Para mayor seguridad, acongojado de un terror infantil a que se perdiera, se lo mandé a aquel cubano tierno, inteligente y entusiasta, que por aquellos años vivía en Madrid, José María Chacón y Calvo, quien tuvo que sobornar a no sé que empleado del Ministerio, ya que la fecha de admisión de originales había terminado llegando el mío con casi una semana de retraso. Después, y en espera del fallo del jurado, me eché a dormir, escéptico, convencido de la inutilidad de semejantes premios literarios, temeroso de las injusticias, atormentado, además, de remordimientos ético estéticos por haber caído en la tentación —"como cualquier poeta", me decía— de presentarme a tal concurso.

Pasados varios meses de reposo por aquellos trágicos montes cordobeses, volví a Madrid. ¡Pero qué vuelta para mí, entonces, con mis veintidós años, ostentando, a poco de llegar, en la cartera —la primera de mi vida— aquellas cinco mil pesetas del premio las que, voy a confesar en un paréntesis (me gasté casi íntegras en helados con una serie de raros e imprevistos amigos, salidos hoy no sabría decir de donde).

En seguida fui a saludar, para darle las gracias, a Gabriel Miró, que ya conocía, visitando también a don Ramón Menéndez Pidal y a José Moreno Villa. Pero, como era natural, a quien más quería agradecer su voto era a Antonio Machado. Me presenté en su casa, sin aviso. No estaba. No vivía en Madrid. Su madre, una anciana pequeñita y fina, me lo dijo:

—Mi hijo anda por Segovia. Viene muy poco por acá. Es difícil verle.

Pasó algún tiempo. Del Ministerio de Instrucción Pública retiré el original de mi libro, adquirido por la Biblioteca Nueva para su publicación. Al andar, por la noche, revisándolo en mi cuarto, cayó de entre sus páginas un papelillo amarillento, medio roto, escrito con una diminuta letra temblorosa. Decía:

MAR Y TIERRA

Rafael Alberti:

Es, a mi juicio, el mejor libro de poesías presentado al concurso. **ANTONIO MACHADO.**

¡Con qué alegría y estremecimiento leí y releí aquel hallazgo inesperado! Todavía lo conservo en la primera página de un ejemplar viejísimo de mi **Marinero en Tierra**, lo único que por casualidad salvé conmigo de la guerra española.

**Ni un seductor Mañara, ni un Bradomín, he sido
—ya conocéis mi torpe aliño indumentario—...**

Así se retrataba el poeta en versos ya famosos; pero yo seguía sin conocerle ni de lejos. Me sabía, eso sí, de memoria una sola foto suya, aparecida al frente de sus poemas, en edición de la Residencia de Estudiantes: un Machado, aún bastante joven, grave y triste, con cara de caído de la luna, saliendo de un alto cuello duro chimenea, corbata de plastrón, anticuado, anacrónico.

Poco a poco, aquel precipitado deseo de conocerle se me fue calmando, descendiendo a ese fondo donde esperan, dormidas, las cosas que no lograron su final, satisfacer su luz, cumplirla. Pero todo, de pronto, vuelve a emerger,

a irrumpir, llamado desde fuera, desde la superficie menos sospechada. Subía yo una mañana por la calle del Cisne, cuando por la acera contraria vi que bajaba, lenta, una sombra de hombre, que, aunque muy envejecida, identifiqué sin vacilar con la del retrato de Machado perdido en mi memoria. Bajaba, lenta, como digo, con pasos de sonámbula, de alma enfundada en sí, ausente, fuera del mundo de la calle, en la mañana primaveral sonante a árboles con pájaros.

“Es él, es él”, me dije. “Si no me atrevo ahora a saludarle, a conocerle, no lo haré ya jamás”. Y mientras cruzaba, sofocado, de acera a acera, me fui recitando varias veces los dos primeros versos del retrato que Ruben Darío le dibujara tan admirablemente:

**Misterioso y silencioso
iba una y otra vez.**

Aquél era, aquélla era: sombra misteriosa, silenciosa sombra de poeta que yo iba a osar detener un instante.

—¿Don Antonio Machado?

No olvidaré nunca los silencios que tardó en responderme con dos “Sí, sí” espaciados, como si hubiera tenido que hacer un llamamiento a la memoria para acordarse de su nombre.

—Rafael Alberti... Quería conocerle y darle las gracias...

—¡Ah, ah! —repitió, todavía mal despierto, tomándose la mano—. No tiene usted que agradecerme nada...

Y ausentándose nuevamente, perdida sombra entre las laberínticas galerías de sí mismo, “mal vestido y triste”, lo vi alejarse en la mañana de nuestro primer encuentro, calle del Cisne abajo...

2 — EN SU POESIA

La casa tan querida
donde habitaba ella,
sobre un montón de escombros arruinada
o derruida, enseña
el negro y carcomido
maltrabado esqueleto de madera.
La luna está vertiendo
su clara luz en sueños que platea
en las ventanas. Mal vestido y triste
voy caminando por la calle vieja.

Sí, “mal vestido y triste” iba siempre el poeta de las Soledades, con aire siempre de venir de provincia, de la “Soria fría” castellana, donde conoció a su esposa y adonde la perdió. En esta muerte sola la que va a impelerle a caminar, como el “fantasma irrisorio” de sus versos, por esos largos corredores misteriosos, de oscuras bóvedas resonantes, sintiendo voces conocidas, como Bécquer, y la tibieza de una “mano de nieve” guiadora.

Desde el umbral de un sueño me llamaron.
Era la buena voz, la voz querida...

Sí, era dejado y triste este noble poeta. Pero su dejadez, su abandono exterior le venían del alma: alma desnuda, espíritu olvidado de su cuerpo, a quien lo conformaba con el atenuado más humilde. Su tristeza no era la litera-

ria de cierta poesía, contemporánea suya, a la que nunca cuadró mejor el título de “modernista”. Era tristeza fuerte de varón, de hombre sufrido, socavado en lo hondo de las raíces. Tristeza de árbol alto y escueto, con voz de aire pasado por la sombra. Y con la naturalidad, con la llaneza propia de lo verdadero, de lo que no ha brotado en la tierra para el engaño, hizo sonar sus hojas melancólicas en sus poemas. Hay que remontarse —como ya se viene repitiendo— hasta Jorge Manrique para encontrar un castellano manantial más auténtico, más natural en su fluir. Hubo muchos poetas que consiguieron lo más fácil: hablar en verso, pero él, en cambio, logró lo más difícil: hablar en poesía. Por eso digo que este venero suyo va a confluir con el más límpido de Jorge Manrique, hermanándose, ramificándose ambas aguas bajo la arena tornadiza de cinco siglos. ¡Con qué sereno acento familiar, con qué segura voz de hablada poesía va encadenando el viejo poeta guerrero del Siglo XV sus desesperadas preguntas en las inmortales coplas dedicadas a la muerte de su padre, el Maestre de Santiago!

¿Qué se hicieron las damas,
sus tocados, sus vestidos,
sus olores?
¿Qué se hicieron las llamas
de los fuegos encendidos
de amadores?

Hay que bañarse un sólo instante en el lago de Becquer, poeta casi siempre del vocablo directo, para ir a dar en ese río de Machado y hallar en él, como digo, ¡y con qué plenitud!, esta misma sencillez de tono, parecida voz del alma, parecido temblor, austeridad y grandeza.

Daba el reloj las doce... y eran doce
golpes de azada en tierra...
... ¡Mi hora! —grité—... El silencio
me respondió: —No temas...

Antonio Machado no amaba lo barroco, contra el cual arremete por boca de su Juan de Mairena. Era el anti-Góngora aunque él reconociera la genialidad del poeta cordobés. Era, podríamos decir, el anti-Renacimiento, en lo que éste tuvo para España de corteza verbal, de suntuosidad y grandilocuencia. El mismo nos dejó dicho en un poema que su poeta favorito, el primero de todos, era el viejo Gonzalo de Berceo:

El primero es Gonzalo de Berceo llamado
Gonzalo de Berceo, poeta y peregrino,
que yendo en romería acaeció en un prado,
y a quien los sabios pintan copiando un per-
[gamino.

Y como andaluz, niño de infancia por jardines y patios del Palacio de las Dueñas de Sevilla, había bebido en el cántaro fresco de la copla popular, de la pasión directa, sin adorno, de la sentencia sabia, sin disfraces, subida escuetamente de la garganta honda de su pueblo. De ahí su preferencia, su escape continuo hacia los metros cortos, o hacia la “rima pobre”, como dice en una canción; su tendencia hacia las asonancias, a la cadencia de romance, incluso

cuando emplea los metros mayores, como el alejandrino, o el endecasílabo jugado con el heptasílabo, como silva asonantada.

Un ejemplo de canción simple, de su natural habla andaluza:

**Erase de un marinero
que hizo un jardín junto al mar,
y se metió a jardinero.**

**Estaba el jardín en flor
y el marinero se fue
por esos mares de Dios.**

Y las silvas asonantadas, romancescas, de los Campos de Soria:

**¡Colinas plateadas,
grises alcores, cárdenas roquedas
por donde traza el Duero
su curva de ballesta
en torno a Soria, oscuros encinares,
ariscos pedregales, calvas sierras,
caminos blancos y álamos del río,
tardes de Soria, mística y guerrera,
hoy siento por vosotros, en el fondo
del corazón tristeza...**

Así, mal vestida y triste, pobremente vestida, con un traje que de tan pobre nos transparenta ya la desnudez, anda también la poesía de Machado. Pero esa modestia, esa humildad de medios, esa diaria escasez son su inmensa riqueza, el tesoro que nos ha dejado y que cada día que pasa logra una nueva altura y mayor resplandor.

3 — EN EL CAFE

La segunda vez que vi a Antonio Machado fue en el Café Español, un viejo café siglo XIX, que había frente a un costado del Teatro Real, de Madrid, cerca de la Plaza de Oriente. Empañados espejos de aguas ennegrecidas recogían la sombra de estantiguas señoras enlutadas, solitarios caballeros de cuellos anticuados, pobres familias de la clase media, con ajadas niñas casaderas, tristes flores cerradas contra el rendido terciopelo de los sillones.

Un ciego, buen músico, según el sentir de los asiduos, tocaba el piano, mientras que una muchacha regordeta iba de mesa en mesa buscando el convite —un café con tostada, acompañado de algún que otro pellizco furtivo— de los ensimismados admiradores de su padre. Desde la calle, llovida y fría de enero, tras los visillos iluminados de las ventanas adiviné la silueta de Machado, y entré a saludarlo. Yo venía de una pequeña librería íntima, cuyo librero, gran amigo de los jóvenes escritores de entonces, acababa de conseguirme un raro ejemplar de los poemas de Rimbaud, sintiéndome infantilmente feliz aquella tarde sabiéndolo apretado bajo mi gabán para librarlo de la lluvia. Machado me saludó muy cariñoso, ofreciéndome enseguida un asiento a su lado, mientras me presentaba a sus contertulios. Muy ufano, al quitarme el gabán, le descubrí mi precioso volumen, que él ojeó con un débil gruñido aprobatorio, dejándolo luego sobre la silla que a su izquierda sostenía en el respaldo los abrigos y las bufandas. De los presentados, sólo recuerdo

hoy a uno: al viejo actor Ricardo Calvo, gran amigo del poeta. Aquella tarde, rara ausencia, no se encontraba allí su inseparable hermano Manuel. Los demás que le rodeaban eran extraños señores pasados de moda y como salidos de alguna rebotica de pueblo. Y así creo que era, pues la conversación, durante el rato que yo estuve, aleteó siempre, cansina, alrededor de cosas provincianas; preocupaciones y cosas bien lejanas y ajenas a aquellas tazas de café que tenían delante: el traslado de algún profesor de instituto, la enfermedad de no sé quién, la cosecha del año anterior, etc.

Al cabo de algún tiempo, observé que Machado fumaba y fumaba bajando, distraído, el cigarrillo hacia el lugar donde yo calculaba debía hallarse posado mi precioso Rimbaud. Con un espanto mal reprimido quise mirar, primero, por encima del hombro de D. Antonio y, luego, por debajo de la mesa, para cerciorarme de que la poesía del más excepcional poeta de Francia no estaba sirviendo de cenicero a las colillas del gran poeta español. Pero no me atreví, por encontrarlo poco delicado y considerar, además, mis sospechas indignas y exageradas.

¡Ah, pero qué mal hice, qué mal hice! —iba reprochándome poco después bajo los faroles verdes y los altos monarcas visigodos de la Plaza de Oriente.

Mas desde aquella tarde, pude mostrar —no sin cierta sonrisa melancólica— a cuantas personas han venido pasando por mi casa, mi raro ejemplar de Rimbaud, aún más raro y valioso por las redondas quemaduras que los cigarrillos de Machado le abrieron en sus cubiertas color hoja de otoño.

4 — EN LA POLITICA

La época en que vi más a Machado fue la del Café Varela, adonde del Café Español había trasladado su melancólica tertulia. Allí conocí más de cerca a Ricardo Baroja, el dibujante hermano de D. Pío, tratando un poco más íntimamente a Manuel, el inseparable hermano del poeta. Manuel Machado, cuya p de poeta nunca logró alcanzar ese tramo más alto de la mayúscula de Antonio, era el mismo ágil, simpático y gracioso de sus poemillas y coplas, llenos de quiebros y requiebros, de cortes y recortes, de ángel y salero del más puro sevillanismo: un verdadero torero de la poesía, mejor peón que espada, siempre dispuesto al oportuno quite, al lujoso e insuperable par de banderillas. Ya todo esto nos lo había dicho él en su "Retrato":

**Mé acuso de no amar sino muy vagamente
una porción de cosas que encantan a la gente...
La agilidad, el tino, la gracia, la destreza,
más que la voluntad, la fuerza y la grandeza...
Medio gitano y medio parisien —dice el vulgo—
con Montmartre y con la Macarena comulgo...
Y antes que un tal poeta, mi deseo primero
hubiera sido ser un buen banderillero.**

Pero esta misma ligereza suya, esta facilidad para salir por pies le perdieron. Así, cuando los cuernos del toro de la guerra le anduvieron de cerca, rozándole la teleguilla, saltó del todo la

barrera, tirándose de cabeza al callejón, de donde ya no se atrevió a salir —habiendo quizá podido intentarlo— apagándosele y apagándosenos definitivamente, dentro de aquella estrecha y dura sombra, las sedas y las luces de su traje. Fue el hermano preferido de Antonio, a quien éste quería de manera entrañable. En Madrid, siempre se les vía juntos. Pero si el hombre Antonio era el valor reposado, sereno, de claros ojos para mirar las cosas, el hombre Manuel, en cambio, menos profundo, más venal y marchoso, era —como sin broma nos lo había dicho ya en su "Retrato"— la comodidad, lo muelle, lo sensual, intentando, en muchas ocasiones, frenar aquella decisión tan espontánea y generosa de su hermano.

Yo volvía por entonces —1933— de Francia y Alemania, habiendo visitado también la Unión Soviética, viaje de cerca de dos años que me habían hecho comprender, viviéndola y sufriendola, la trágica realidad de Europa, y aún más a lo vivo la de España. Regresaba otro: nuevo concepto de todo, y como era natural, del poeta y de la poesía. Con mi mujer fundé la revista **Octubre**, la primera española que dio el alerta en el campo de la cultura y que agrupó a una serie de jóvenes escritores, cuyo sentido del pueblo cada vez se fue haciendo menos vago, menos folklórico, es decir, más directo, real y profundo.

Una tarde del Café Varela me decidí, no sin cierta cortedad, a pedirle a Antonio Machado una colaboración para Octubre. Lo que él quisiera: verso, prosa, un saludo, cualquier minúsculo trabajo. Nuestra sorpresa fue grande cuando a los pocos días me envió a casa un corto ensayo —que para mayor alago mío me dedicaba—, bajo este sorprendente e inesperado título: "Sobre una lírica comunista que pudiera venir de Rusia" (trabajo que no he visto reproducido en ninguna de las ediciones de la obra del poeta publicada en el destierro). En él, Machado, poniéndolo, como siempre, en boca de su Juan de Mairena, nos hablaba ya del poeta del tiempo, de su esperanza en una poesía, expresión o síntesis, no del sentimiento individual, sino del colectivo. Cuando Machado escribía esto, ya había aprendido mucho "por aquellos pueblos de Dios" de su meseta castellana. No era tan sólo entonces el poeta de las **Soledades**, lo era ya de **Campos de Castilla** y de **Nuevas Canciones**. Los hijos de aquel Alvar-gonzález de su romance le habían mostrado, con una grandeza de tragedia antigua, el crimen de que es capaz la labriega ambición hasta por una exigua herencia en aquellos pobres y amargos campos —el trozo de planeta por donde él viera cruzar, errante, la sombra fraticida de Caín—.

Si, Machado había visto, gastado mucho con sus plantas cansinas los terrones malditos de aquellas duras tierras. Y de aquel su primer sentido o sentimiento, casi cristiano, de la pobreza resignada de los atónitos palurdos de Castilla, había subido a comprender toda la triste y desgarrada miseria de España, la humana y urgente necesidad de trocar ese Ayer y aquel Hoy en una Mañana diferente. Y su esperanza la clavó, primero, en la República, trabajando,

hasta activamente, por su advenimiento, llegando a organizar mitines por los pueblos e izar con otros republicanos la bandera tricolor en el Ayuntamiento de Segovia, días gloriosos que Juan de Mairena recuerda nostálgico durante la guerra:

¡Aquellas horas, Dios mío, tejidas todas ellas con el más puro lino de la esperanza, cuando unos pocos republicanos izamos la bandera tricolor en el Ayuntamiento de Segovia! Recordemos, acerquemos otra vez aquellas horas a nuestro corazón. Con las primeras hojas de los chopos y las últimas flores de los almendros, la primavera traía a nuestra República de la mano. La naturaleza y la historia parecían fundirse en una clara leyenda anticipada, o en un romance infantil.

La primavera ha venido
del brazo de un capitán.
Cantad, niñas, en corro:
¡Viva Fermín Galán!

Luego, después de la experiencia de la guerra, Antonio Machado, de vivir, hubiera ido muy lejos. No se le escapaba que España era, de toda Europa, el país destinado, el más predestinado para una revolución profunda. Pero... si ya no podrá verla, ésa será la única que vaya a recordarle y a escribir por sus muros —como los griegos con letras de oro los versos de Píndaro— muchas palabras suyas, nuncios de aquella alba que con él esperábamos.

...España quiere
surgir, brotar, toda una España empieza!
¿Y ha de helarse en la España que se muere?
¿Ha de ahogarse en la España que bosteza?
Para salvar la nueva Epifanía
hay que acudir, ya es hora,
con el hacha y el fuego al nuevo día.
Oye cantar los gallos de la aurora.

5 — EN EL 5º REGIMIENTO

En los días grandes y heroicos de noviembre, el glorioso 5º Regimiento, flor de nuestras milicias populares, se ufanó en salvar la cultura viva de España, invitando a los hombres leales que la representaban al ser evacuados de Madrid. A la Alianza de Intelectuales se le recomendó, entre otras, la visita a Antonio Machado para comunicarle la invitación. Y una mañana bombardeada de otoño, el poeta León Felipe y yo nos presentamos en su casa.

Salió Machado, grande y lento, y tras él, como la sombra fina de una rama, su anciana madre. No se comprendía bien como de aquella frágil diminuta mujer pudo brotar roble tan alto. La casa, lo mismo que culaquiera, rica o pobre, de aquellos días de Madrid, estaba helada.

Machado nos escuchó, concentrado y triste. "No creía él —nos dijo al fin— que había llegado el momento de abandonar la capital". ¿Escasez, crudeza del invierno que se avecinaba? Tan malos los había sufrido toda su vida en Soria u otras ciudades y pueblos de Castilla. Se resistía a marchar. Hubo que hacerle una segunda visita. Y ésta, con apremio. Se

luchaba ya en las calles de Madrid y no queríamos —pues todo podía esperarse de ellos— exponerlo a la misma suerte de Federico.

Después de insistirle, aceptó, pero insinuando, casi rozado de pudor, con aquella dignidad y gravedad tan suya, salir también con sus hermanos Joaquín y José:...

—No tiene usted ni que indicarlo... El 5º Regimiento le lleva con toda su familia...

—Pero es que mis hermanos tienen hijos...

—Muy bien, don Antonio...

—Ocho, entre los dos matrimonios —creo que dijo.

Más aunque en Madrid había otro organismo, la Junta de Evacuación que se ocupaba de los niños, fue el 5º Regimiento quien salvó a toda la familia de don Antonio, llevándola a Valencia.

Y llegó la noche del adiós, la última noche de Machado en Madrid. ¡Noche inolvidable en aquella casa de soldados! Se encontraba allí lo más alto de las ciencias, las letras y las artes españolas —investigadores, profesores, arquitectos, pintores, médicos...— al lado de los jóvenes comandantes del pueblo Modesto y Lister, ambos aún con aquel traje entre civil y militar de los primeros días. Con una sencillísima cena, aquellos héroes, a quienes su vida y condición no habían permitido seguramente poner la planta en un museo, ver un laboratorio, cruzar siquiera un patio de instituto, despedían a los hombres que tal vez iban mañana a enseñar a sus hijos lo que ellos nunca pudieron aprender. Afuera, el corazón

de España latía a oscuras, con su alto cielo de otoño interrumpido ya de resplandores de los primeros cañonazos. Por los arrabales extremos —Toledo, Segovia, Cuatro Caminos, Ciudad Universitaria—, por los alrededores de la ciudad —Puente de los Franceses, Casa de Campo, El Pardo— se cubrían de balas y de gloria, junto con las milicias populares y las brigadas internacionales, los defensores espontáneos de Madrid. Y, mientras, en aquel saloncillo del 5º Regimiento, en medio del silencio que dejaba de cuando en cuando el feroz duelo de la artillería, un hombre extraordinario, aún más viejo de lo que era y erguido hasta donde su vencimiento físico se lo permitía, con sencillas palabras de temblor, agradecía, en nombre de todos, a aquellos nobles soldados, que así preciaban la vida de sus intelectuales, repitiendo razones de fe, de confianza en el pueblo de España. Hoy, pasados tan largos y catastróficos años, no puedo recordar con precisión lo que Machado en tan breve discurso dijo aquella noche. Quizá se encuentre escrito en algún lado. Pero de su sencilla despedida no he podido perder —ni perderé ya nunca— el instante aquel en que don Antonio, con una sinceridad que nos hizo a todos brotar las lágrimas, dirigiéndose a Lister y a Modesto, ofreció sus brazos —ya que sus piernas enfermas no podían— para la defensa de Madrid. Poco más tarde, desde su huertecillo de Valencia, escribía el poeta, insistiendo una vez más en su creencia ciega en el pueblo de España:

"En España lo mejor es el pueblo. Por eso

la heroica y abnegada defensa de Madrid, que ha asombrado al mundo, a mi me conmueve, pero no me sorprende. Siempre ha sido lo mismo. En los trances duros, los señoritos invocan la patria y la venden; el pueblo no la nombra siquiera, pero la compra con su sangre".

6. — EN VALENCIA

La última vez que vi a Antonio Machado fue en Valencia, en aquella casita con jardín, de las afueras, que su Gobierno le había dado. Su poesía y su persona ya habían sido tocadas de aquella ancha herida sin fin que habría de llevarle poco después hasta la muerte. La fe en su pueblo, aunque ya antes la hubo dicho, la escribía entonces a diario, volviendo nuevamente a adquirir su voz aquel latido tan profundo, de su época castellana, ahora más fuerte y doloroso, pues el agua de su garganta borboteaba con una santa cólera envuelta en sangre. Más, como siempre, a él, en apariencia, nada se le transparentaba. Estaba más contento, más tranquilo, al lado de su madre, de sus hermanos y aquellos sobrinos, de todas las edades que lo querían y bajaban del brazo al jardín, dándole así al poeta una tierna apariencia de abuelo. Desde los limoneros y jazmines —¡Oh flor y árbol tan puros en su verso!— cercana, aunque invisible, la presencia del Mar Mediterráneo, Machado veía contra el cielo cobalto las torres y azoteas de Valencia, bajo el constante moscardoneo de los aviones de guerra.

Ya va subiendo la luna
sobre el naranjal.
Luce Venus como un
pajarita de cristal
Ambar y berilo
tras de la sierra lejana,
el cielo, y de porcelana
morada en el mar tranquilo.

Ya es de noche en el jardín
—¡el agua en los ataneos!—
y sólo huele a jazmín,
ruiseñor de los olores.

¡Cómo parece dormida
la guerra, de mar a mar,
mientras Valencia florida
se bebe el Guadalaviar!

Valencia de finas torres
y suaves noches, Valencia,
¡estaré contigo,

cuando mirarte no pueda,
donde crece la arena del campo
y se aleja la mar de violeta!

Y no pudo mirarla más, pues el poeta era ya una elegía, casi un recuerdo de sí mismo, cuando allá, solo, en Colliure, un pueblecito cualquiera de Francia, cercano al mar, vino la muerte a tocarle, al borde de su "arreado" pueblo heroico, como a un soldado más, lo que real y humildemente llegó a ser.

Desde entonces, allí, en otra tierra, y no en la suya junto al Duero, como él había soñado, esperan sus huesos.

LA VIDA

Que otro se preocupe de los osarios...

El mundo

**tiene un color desnudo de manzana: los ríos
arrastran un caudal de medallas silvestres
y en todas partes vive Rosalía la dulce
y Juan el compañero...**

Asperas piedras hacen

**el castillo, y el barro más suave que las uvas
con los restos del trigo hizo mi casa.**

**Anchas tierras, amor, campanas lentas,
combates reservados a la aurora,
cabelleras de amor que me esperaron,
depósitos dormidos de turquesa:**

**casas, caminos, olas que construyen
una estatua barrida por los sueños,
panaderías en la madrugada,
relojes educados en la arena,
amapolas del trigo circulante,**

**y estas manos oscuras que amasaron
los materiales de mi propia vida:
hacia vivir se encienden las naranjas
sobre la multitud de los destinos!**

**Que los sepultureros escarben las materias
aciagas: que levanten**

**los fragmentos sin luz de la ceniza,
y hablen en el idioma del gusano.**

**Yo tengo frente a mí sólo semillas,
desarrollos radiantes y dulzura.**

Pablo Neruda



los sueños dialogados

Antonio Machado



— I —

¡Cómo en el alto llano tu figura
se me aparece!... Mi palabra evoca
el prado verde y la árida llanura,
la zarza en flor, la cenicienta roca.
Y al recuerdo obediente, negra encina
brota en el cerro, baja el chopo al río;
el pastor va subiendo a la colina;
brilla un balcón de la ciudad: el mío.
El nuestro. ¿Ves? Hacia Aragón, lejana,
la sierra del Moncayo, blanca y rosa...
Mira el incendio de esa nube grana,
y aquella estrella en el azul, esposa.
Tras el Duero, la loma de Santana
se amorata en la tarde silenciosa.

— II —

¿Por qué, decisme, hacia los altos llanos
huye mi corazón de esta ribera,
y en tierra labradora y marinera
suspiro por los yermos castellanos?
Nadie elige su amor. Llévome un día
mi destino a los grises calvijares
donde ahuyenta al caer la nieve fría
las sombras de los muertos encinares.
De aquel trozo de España, alto y roquero,
hoy traigo a ti, Guadalquivir florido,
una mata del áspero romero.
Mi corazón está donde ha nacido
no a la vida, al amor, cerca del Duero...
¡El muro blanco y el ciprés erguido!

— III —

Las ascuas de un crepúsculo, señora,
rota la parda nube de tormenta,
han pintado en la roca cenicienta
de lueña cerro un resplandor de aurora.
Una aurora cuajada en roca fría
que es asombro y pavor del caminante
más que fiero león en claro día,
o en garganta de monte osa gigante.
Con el incendio de un amor, prendido
al turbio sueño de esperanza y miedo,
yo voy hacia la mar, hacia el olvido
—y no como a la noche ese roquedo,
al girar del planeta ensombrecido—.
No me llaméis, porque tornar no puedo.

— IV —

¡Oh soledad, mi sola compañía,
oh musa del portento, que el vocablo
diste a mi voz que nunca te pedía!,
responde a mi pregunta: ¿con quién hablo?
Ausente de ruidosa mascarada,
divierto mi tristeza sin amigo,
contigo, dueña de la faz velada,
siempre velada al dialogar conmigo.
Hoy pienso: este que soy será quien sea;
no es ya mi grave enigma este semblante
que en el íntimo espejo se recrea,
sino el misterio de tu voz amante.
Descúbreme tu rostro, que yo vea
fijos en mí tus ojos de diamante.

comentario de:

los sueños dialogados

ALEJANDRO PEÑASCO

Publicación.

Son una serie de cuatro sonetos endecasílabos publicados en el libro "Nuevas canciones" que aparece, en su primera edición de 1924, en la colección "Mundo latino" de Madrid. Este libro, en su forma definitiva, —Obras completas—, comprende composiciones escritas entre 1917 y 1930.

Título general.

Los términos "sueño" y "diálogo" se relacionan entre sí por cuanto constituyen los diálogos del solitario con sus recuerdos y con sus sueños, según esa manera tan machadiana de soñar con el recuerdo y de recordar lo soñado en que consiste casi toda su poética desde los primeros poemas de "Soledades", de 1903. Son, por lo tanto, en su más pura acepción, un íntimo soliloquio.

En particular.

El primer soneto es el diálogo con su esposa Leonor Izquierdo, con su recuerdo, a través de una emocionada evocación del paisaje soriano. Es aquí, por ende, el sueño del recuerdo —de la esposa, del paisaje que los viera juntos— y, dada la circunstancia de la ausencia impuesta por la muerte, como siempre, soliloquio.

El segundo es el diálogo con una supuesta pluralidad de personas y otra vez el sueño del recuerdo puesto en Leonor y en el paisaje que integra esas memorias, dado siempre como "palabra en el tiempo".

El tercero es el diálogo con una interlocutora inrnomada y otra vez, como en los anteriores, una forma del soliloquio y por esa soledad consigo, el recuerdo y el sueño. Aquí el sueño es la vida misma, pero no a la manera del Calderón de "La vida es sueño" y del barroco en los que soñar constituye una negación de la realidad inmediata, sino por ese su sentido del tránsito y por el de la irreversibilidad del tiempo.

El cuarto y último es el diálogo con la Soledad y el sueño al que ésta lo lleva. Antes, en muchos de los poemas de "Soledades", su condición de solitario fue la fuente de los sueños: "Pasan las horas de hastío / por la estancia familiar, / el amplio cuarto sombrío / donde yo empecé a soñar". Ahora la soledad no es

ya un estar a solas con sus sueños y sus recuerdos, sino una presencia; se hace trascendente.

ANALISIS

Primer soneto.

Comienza el primer cuarteto en forma admirativa, significando la aparición de la figura de Leonor independientemente de la voluntad del poeta: ("Cómo en el alto llano tu figura / se me aparece!...") y podría decirse que, por impulso propio del recuerdo, surge vinculada estrecha e indisolublemente a la meseta castellana: ("en el alto llano"). La figura de Leonor trae de inmediato, —ahora en la recordación consciente: ("Mi palabra evoca...")—, los elementos de aquel paisaje en una síntesis de puras vivencias: ("el prado verde y la árida llanura, / la zarza en flor, la cenicienta roca."). Aquel prado, aquella llanura, aquellas y no otras, fijas en el tiempo psíquico del poeta lo que hace de esta poesía "palabra en el tiempo".

El segundo cuarteto, por sus verbos, ("la rima verbal y pobre, / y temporal es la rica", como ha dicho alguna vez), establece figuraciones dinámicas que hacen del recuerdo algo vivo, más allá de una quieta evocación: ("... negra encina / brota en el cerro, baja el chopo al río; / el pastor va subiendo a la colina;"; con ese pastor que integra el paisaje sin hacer distinción de su condición humana ya que el movimiento se da con independencia de ella. La visión del balcón iluminado que brilla a lo lejos, ("... el mío. El nuestro."), constituye la única referencia, brevísima, de enorme concentración poética y por ende emocional, al recuerdo de la vida en común.

En el primer terceto, tras la interrogante dirigida a la imagen de Leonor, se da nuevamente la evocación del paisaje, ahora compartido en este sueño del recuerdo; desde el balcón vuelven a ver juntos nuevamente, "la sierra del Moncayo, blanca y rosa..." y "el incendio de esa nube grana", de esa y no otra, de esa que aun sigue pesando en el recuerdo del poeta, en el recuerdo de aquel crepúsculo; de ese instante en el tiempo que todavía perdura y se reaviva en la emoción del poeta.

El último terceto continúa dando los elementos de aquel atardecer que ha quedado fijo

en el alma, diríamos que eternizado en ella: "y aquella estrella en el azul, esposa." Aquí, el pronombre demostrativo está en relación de distancia en el espacio y no en el tiempo; aquella estrella que ahora, que todavía está en ese cielo azul, fijo en la evocación del poeta.

El final del soneto, otra vez por el verbo, ("Tras el Duero, la loma de Santana / **se amorata** en la tarde silenciosa"), sigue afirmando ese sentido de "palabra en el tiempo" con esta evocación "del Ayer que es Todavía", que dice Machado en el poema VII de "De mi cartera".

Segundo soneto.

El primer cuarteto adopta un movimiento interrogativo en el diálogo con una pluralidad que le plantea un por qué: ("Por qué, decíme, hacia los altos llanos..."). Otra vez los verbos en presente, —"huye mi corazón", "suspiro"—, sitúan el poema en el instante mismo en que transcurre y le dan un sentido de continuidad en el tiempo; eso sigue ocurriendo. Tal como Manrique con sus interrogantes actualiza el pasado en la emoción con que lo evoca, aquí nuestro poeta logra idéntica perennidad por esta vía del verbo y su temporalidad propia. El cuarteto inicial establece, además, una oposición entre dos paisajes, —"los altos llanos", "los yermos castellanos", por un lado y "esta ribera" y la "tierra labradora y marinera" de Andalucía, por el otro. A la vez esta oposición se da en el espacio, —de Soria a Baeza—, e implícitamente en el tiempo, —del ayer al hoy; de un ayer en compañía a un hoy en soledad.

El segundo cuarteto establece la fatalidad del amor y su inexorabilidad en tiempo y lugar: "Nadie elige su amor", en el primer aspecto; "Llévome un día / mi destino a los grises calvijares...", en ambas coordenadas.

Tras esta presencia del Destino en su amor, como inseparable de éste, surge la evocación del paisaje dado a través de los escuetos elementos que representan el alma de esa región castellana: "grises calvijares" y, lo que es más: "donde ahuyenta al caer la nieve fría / las sombras de los muertos encinares". Hay aquí una visión de paisaje casi descorporizado, valga el neologismo. Paisaje incorpóreo, sólo en alma, en sueño de sí mismo como diría en "Campos de Soria": "La tierra no revive, el campo sueña".

Inmediatamente, en el primer terceto, vuelve a establecerse la oposición entre este paisaje sin sombras, inmaterial, diríamos, y ese otro del "Guadalquivir florido", de una Andalucía a pleno sol, de formas y aún de sombras concretas. Además, el adjetivo **áspero** con el que define la flor del romero y a través suyo las características de aquel suelo y de su alma, contrasta con el "florido" en que sintetiza la orgía de luz y de colores de las tierras que cruza el río andaluz.

El último terceto establece las preferencias de su corazón que si nació a la vida en Sevilla sólo empezó a tener sentido, por el amor, "cerca del Duero". Y allí sigue, —otra vez el verbo en presente: "está"—, junto a la esposa muerta: "El muro blanco y el ciprés erguido".

Tercer soneto.

Comienza con la descripción de un crepúsculo particular: "rota la parda nube de tormenta,"; un crepúsculo que pinta en "la roca cenicienta / de lueñe cerro", —a lo lejos—, "un resplandor de aurora". El crepúsculo, por lo tanto, pinta, reproduce, revive una etapa del pasado del día, a lo lejos. Ya hay aquí una doble lejanía: la del cerro, en el espacio, y la de la aurora que parece volver, en el tiempo. El más hondo sentido de este primer cuarteto recién surgirá más adelante, pero en él ya está implícita la comparación y el paralelismo con lo vivido por el poeta. (Se cumple así aquello que Machado recomienda en el poema LXXI de "Canciones del alto Duero": "Da doble luz a tu verso / para leído de frente / y al sesgo.>"). De este primer cuarteto señalaremos por ahora, dos palabras: "ascuas" y "lueñe", que luego encontrarán sus paralelas en el transcurso del soneto.

El segundo cuarteto continúa la descripción de ese crepúsculo, centrada ahora en ese regreso, en esa reaparición de una "aurora cuajada en roca fría / que es asombro y pavor del caminante...". Repárese en la expresión **cuajada**, —esto es: inmóvil, dormida,— ya que habremos de tenerla presente para relacionarla con el resto del soneto.

El primer terceto pasa de aquella descripción del paisaje a la referencia directa al mundo interior del poeta y establece ya, en forma inequívoca, la comparación entre el mundo exterior y el interior: ("Con el incendio de un amor, prendido / al turbio sueño de esperanza y miedo,"), que se vincula estrechamente con los cuartetos. Aquellas **ascuas** de un crepúsculo y aquel **resplandor de aurora**, se corresponden con este **incendio**. Los tres términos, —**ascuas**, **resplandor**, **incendio**—, están en la misma línea expresiva que alcanza en el último su máxima intensidad. Así como las **ascuas** de un crepúsculo han pintado en "la roca cenicienta de lueñe cerro un **resplandor de aurora**", el **incendio** de un amor está **prendido**, —allí se dijo **aurora cuajada**—, al "turbio sueño de esperanza y miedo". Tal como la aurora ya pasada pervive asombrosamente inmóvil, dormida, en la roca cenicienta de lejano cerro, su amor, —muerta Leonor hace mucho—, persiste en este crepúsculo de su vida, "prendido" a ese "turbio sueño" a ese mundo del recuerdo. Además, ese "sueño de esperanza y miedo" se corresponde también, en la técnica del soneto, con aquel "asombro y pavor del caminante", identificando una vez más, —como Manrique—, el vivir con el hacer camino.

El último verso del terceto: "yo voy hacia la mar, hacia el olvido...", ya está estableciendo la oposición entre el mundo exterior de las cosas que regresan en el tiempo y el propio poeta cuya vida, cuyo tiempo psíquico, no pueden repetirse. Por otra parte observemos ese "yo voy hacia la mar", ("que es el morir", al decir de Manrique), pero al que Machado agrega: "hacia el olvido"; esto es: se mantiene la misma idea de tránsito e idéntica metáfora, pero no la misma idea de finalidad. Aquella oposición entre el mundo exterior y el interior se

hace explícita en el segundo terceto: "y no como a la noche ese roquedo, / al girar del planeta ensombrecido—". Esto es: todo vuelve a su vez primera, todo regresa, todo permanece en el cambio, todo menos nuestro tiempo: "No me llaméis, porque tornar no puedo". Así se cierra este soneto: con esa angustiante conciencia de la irreversibilidad del tiempo.

Cuarto soneto. Su sitio.

Aquí se produce, indiscutiblemente, la culminación de estos "Sueños dialogados". Aquí el soliloquio alcanza una dimensión que responde a la más pura y tradicional línea de la lírica hispana. Ya es sabido, —Karl Vossler lo estudia—, que la palabra soledad tiene en castellano un doble significado: el objetivo, —estar solo, sin compañía—, y el subjetivo, —tener pena, tristeza, nostalgia por el abandono o la ausencia de alguien, por quien nos ha reducido a la condición de solitario. En toda la poesía española se juega con este doble sentido y bastaría con recordar el célebre romance que Lope de Vega incluye en "La Dorotea": ("A mis soledades voy, / de mis soledades vengo, / porque para andar conmigo / me bastan mis pensamientos,"). Y más adelante: ("que con venir de mi mismo/no puedo venir más lejos,"). Es decir: una soledad consigo mismo, con todo cuanto se lleva dentro y que está en nosotros, como vivencia y, a la vez, allá lejos en el tiempo. En esta misma dimensión se sitúa esta soledad de Machado.

Análisis.

"Oh soledad, mi sola compañía,"; este endecasílabo inicial comienza, como puede verse, con el juego del vocablo y del concepto; repárese en los términos **soledad**, **sola** y **compañía**. La soledad, que en el sentido objetivo de la palabra es ausencia de compañía, se convierte, por su sentido subjetivo, en la **sola** compañía posible. El estar a solas, la condición de solitario, fataliza la única, **-la sola-**, compañía: la de nuestra propia soledad, la de nuestro mundo interior que sólo a solas se revela y se manifiesta como una presencia real.

En los otros endecasílabos del primer cuarteto le llamará a esa soledad: "oh musa del portento que el vocablo / diste a mi voz que nunca te pedía", reconociéndola como inspiradora y "hacedora" de su poesía: poesía **de la soledad** y **por la soledad**. Termina el cuarteto con una interrogante: "responde a mi pregunta: ¿con quién hablo?". Nótese que el pronombre relativo **quién** está dando otra dimensión a esa soledad que no es ya un estar a solas con recuerdos y sueños, sino una categoría trascendente y a la que personifica.

En el segundo cuarteto sigue el juego del vocablo y el del concepto cuando nos dice: "Ausente de ruidosa mascarada, / divierto mi tristeza sin amigo, / contigo, dueña de la faz velada,". Véase que, alejado de esta "ruidosa mascarada" que es el mundo exterior, divierte su "tristeza sin amigo" con la soledad. Aquí está el juego de "divertir" la tristeza solitaria, —"sin amigo"—, precisamente con la soledad que la provoca. Hay un fino manejo de contra-

posiciones entre esa "ruidosa mascarada" de un mundo exterior poblado, pleno de compañía, y esta soledad en la que divierte su tristeza. Hay además, en razón de las distintas acepciones del verbo **divertir**, una posible multiplicidad de interpretaciones que, a la postre, se confunden en una. Si tomamos divertir en su primera acepción de apartar, alejar, desviar, podríamos entender que Machado aleja, aparta, desvía su tristeza con la soledad en la que aquélla está consustanciada. Esto vendría a significar un divertir la tristeza con ella misma, un complacerse en ella. Si tomamos **divertir** en su segunda acepción, (entretenir, recrear), seguimos en el mismo juego conceptual finísimo de entretenir, de recrear la tristeza con su propio ámbito, con su mismo aliento. Además tanto entretenir, —en su acepción de detener en espera—, como recrear, —en la de crear de nuevo—, permiten seguir colocándose en la primera posición. En ambos casos volvemos a lo mismo sustancialmente: estar triste, a solas y entretenido con su propia pena.

Por último nótese que no se trata de **divertirse**, de alejarse, de apartarse, de desviarse, en "ruidosa mascarada", de esa tristeza enajenándose en la múltiple y bulliciosa compañía, sino de reconcentrarse divirtiéndose la tristeza **con la soledad** y **en la soledad**; esto es: consigo mismo, ("divierto" yo mismo, yo solo—, "mi tristeza").

Repárese, además, que llama "dueña de la faz velada" a la soledad: dueña en la expresión antigua de señora principal que ejerce el dominio de algo; en este caso: la soledad como dueña y señora de ese mundo interior del poeta y, por ende, de su "tristeza sin amigo". Tan dueña y señora que a quien la sirve casi como enamorado, se muestra "siempre velada". Este último verso del segundo cuarteto prepara ya los dos tercetos puestos que desde ahora esa faz velada de la soledad será su único desvelo. En el primer terceto y en el primer verso del segundo, lo expresa claramente: "Hoy pienso: este que soy será quien sea; / no es ya mi grave enigma este semblante / que en el íntimo espejo se recrea, / sino el misterio de tu voz amante". Esto es: que al enigma del auto-conocimiento le sucede hoy el de conocer a su soledad. Reparemos, de paso, que esto ya estaba contenido en aquél "¿con quién hablo?" que cierra el primer cuarteto. Todo cuanto Machado había expresado en "Soledades" en ese sentido de conocerse a sí mismo: ("Y podrás conocerte recordando / del pasado soñar los turbios lienzos"), ha sido superado ahora por ese enigma de la soledad, y por el misterio de su voz. Este conocerse a sí mismo a través del sueño y del recuerdo a que se refiere en los dos últimos versos del primer terceto: ("No es ya mi grave enigma este semblante / que en el íntimo espejo se recrea"), no tiene ya importancia, —("Hoy pienso: este que soy será quien sea;")—, frente a esta nueva incógnita.

Los dos últimos versos del soneto insisten en esa línea y la culminan con el pedido a la soledad, más allá de toda consecuencia y por sobre todo riesgo, de verse cara a cara: "Descúbreme tu rostro que yo vea / fijos en mi tus ojos de diamante".

leyenda del origen del libro

taoteking en el camino de laotse hacia la emigración

BERTOLT
BRECHT

1 Cuando cumplió setenta años y se sintió achacoso,
Quiso el maestro tener paz,
Pues la bondad flaqueaba en el país una vez más
Y la maldad renovaba sus fuerzas.
Y él ató sus zapatos.

2 Empaquetó lo más necesario:
Poca cosa. Pero juntó esto y aquello.
Así, la pipa que siempre fumaba de noche
Y el librito, que solía leer.
Y pan blanco, para el viaje.

3 Se alegró ante el valle una vez más y lo olvidó
Al tomar por el camino de la montaña.
Y su buey se alegró del pasto fresco
Masticando, mientras llevaba al viejo.
Pues éste no tenía apuro.

4 Pero al cuarto día, en el pedregal,
Un aduanero le cerró el paso:
"¿Valores que declarar?" —"Ninguno".
Y el niño que conducía el buey, dijo:
"Fue maestro."
Y así se aclaró también aquello.

5 Pero el hombre con alegre excitación
Siguió preguntando: "¿Sacó algo en limpio?"
Dijo el niño: "Que el agua blanda en movimiento
Con el tiempo vence a la piedra poderosa.
Ya sabes, la dureza fracasa".

6 Para no perder la última luz del día
Acicateó al buey el niño.
Y los tres desaparecían ya detrás de un pino negro
Cuando el hombre reaccionó
Y gritó: "¡Eh, tú! ¡Espera!

7 ¿Qué es eso del agua, viejo?"
El viejo se detuvo: "¿Te interesa?"
Dijo el hombre: "Sólo soy aduanero,
Pero quién vence a quién, me interesa a mí también.
¡Sí tú lo sabes, dilo!

- 8** ¡Escríbemelo. ¡Díctale a este niño!
Una cosa así no se la puede llevar uno consigo.
Ahí tienes papel y tinta.
Y comida habrá también esta noche: aquí vivo.
Y bien. ¿Qué te parece?"
- 9** De soslayo miró al hombre
El viejo. Zamarra con remiendo. Sin zapatos.
Y la frente, hecha una arruga.
Ah, no era un vencedor el que así hablaba.
Y el viejo murmuró: "¿También tú, amigo?"
- 10** Para rechazar un pedido cortés
Era el viejo, al parecer, muy viejo.
Puesto que dijo fuerte: "El que pregunta
merece una respuesta". Dijo el niño:
"Hace frío además."
"Muy bien, un pequeño descanso."
- 11** Y de su buey descendió el sabio.
Durante siete días escribieron los dos.
Y el aduanero trajo comida (y maldecía en voz baja
A los contrabandistas todo el tiempo).
Y por fin llegó el momento.
- 12** Y el niño le entregó al aduanero
Una mañana ochenta y un proverbios.
Y agradeciendo un pequeño obsequio para el viaje
Pasaron junto al pino entre las rocas.
Decid ahora: ¿Puede haber más cortesía?
- 13** ¡Pero no alabemos sólo al sabio
Cuyo nombre luce en el libro!
Porque al sabio es preciso arrancarle su sabiduría.
Por eso merece gratitud el aduanero:
Pues él se la exigió.

Bertolt Brecht (trad. Mercedes Rein)

Bertolt Brecht (1898-1956) es ampliamente conocido en nuestro país como autor teatral. Desde **La ópera de dos centavos**, estrenada por El Galpón en 1957, hasta el reciente estreno de **El señor Puntilla y su criado Matti**, nuestro público ha tenido oportunidad de conocer las distintas etapas de este multifacético dramaturgo, cosmopolita, vanguardista, heredero de antiguas tradiciones y comprometido con la revolución marxista contemporánea. Menos conocidos son sus poemas breves, de los que ofrecemos a continuación un ejemplo.

Walter Benjamín nació en Berlín en 1892 y se quitó la vida en 1940, cuando huía de la Gestapo. Poeta y crítico de formación marxista, escribió los **Ensayos sobre Brecht**, que editorial Arca publicará en breve y de los que extractamos las páginas siguientes.

M. R.

comentario de: leyenda del origen del libro taoteking en el camino de laotse hacia la emigración

Este poema puede servir para destacar el papel que representa la amabilidad en el mundo del poeta. Brecht le concede un sitio muy alto. Si consideramos la leyenda que él cuenta, ocurre que, por un lado, está la sabiduría de Laotse —quien, por otra parte, no es mencionado por su nombre en el poema. Esa sabiduría lo va a conducir al exilio. Por otro lado, tenemos el ansia de saber del aduanero, que al final es objeto de gratitud, porque ella le ha arrancado al sabio su sabiduría. Esto no sería posible sin un tercer factor: la amabilidad. Si bien no se justificaría decir que el contenido del libro Taoteking es la amabilidad, se podría afirmar que el Taoteking no se perdió para las generaciones futuras, gracias a la amabilidad. Sobre esa amabilidad se aprenden muchas cosas en el poema.

En primer término, el hecho de que ella no se ejerce irreflexivamente:

De soslayo miró al hombre
El viejo: Zamarra con remiendos. Sin zapatos.

El pedido del aduanero puede ser todo lo amable que se quiera. Laotse primero se asegura de que lo formula un elegido.

En segundo término: la amabilidad no consiste en pequeños favores hechos al pasar, sino en hacer grandes cosas como si fueran pequeños favores. Después de que Laotse comprueba el derecho del aduanero a preguntar, pone bajo el siguiente lema los días históricos, durante los que, para complacerlo, detendrá su viaje:

Muy bien un pequeño descanso.

En tercer término se aprende que la amabilidad no elimina la distancia entre las personas, sino que le da vida. Después de que el sabio ha hecho algo tan grande por el aduanero, tiene ya muy poco que ver con el aduanero y no es él quien le entrega los ochenta y un proverbios, sino que lo hace el niño.

"Los clásicos", ha dicho un viejo filósofo chino, "vivieron en los tiempos más oscuros y sangrientos y eran las personas más amables y sonrientes del mundo". El Laotse de esta leyenda parece esparcir esa alegría por donde quiera que va. Alegre es su buéy, puesto que el peso del viejo no le impide alegrarse de la hierba fresca. Alegre es el niño, que no se abstiene de explicar la pobreza de Laotse con

esta seca observación: "Fue maestro". Alegre se siente el aduanero ante su barrera y este buen humor le inspira la pregunta feliz acerca del resultado de las investigaciones de Laotse. Y por fin, cómo no habría de ser alegre el propio sabio y para qué serviría su sabiduría, si él, que en la primera vuelta del camino ya ha olvidado el valle que lo alegrara, no fuera capaz de olvidar, apenas la siente, su inquietud ante el futuro.

En los **Sermones domésticos** escribió Brecht una balada sobre las amabilidades del mundo. Son tres en total: la madre pone los pañales; el padre tiende la mano; otra gente echa tierra en la sepultura. Y eso basta. Porque al final del poema se dice:

Casi todos han amado el mundo
Cuando se les dio dos puñados de tierra.

Los testimonios de amabilidad del mundo se encuentran en los momentos más arduos de la existencia: en el nacimiento, en el primer paso para entrar en la vida y en el último, para salir de ella. Este es el programa mínimo de la humanidad. Se encuentra una vez más en el poema de Laotse y toma allí la estructura de la frase:

Ya sabes, la dureza fracasa.

El poema fue escrito en una época en la que esta frase golpeaba el oído como una promesa mesiánica. Pero para el lector actual contiene no sólo una promesa, sino también una enseñanza:

Que el agua blanda en movimiento
Con el tiempo vence a la piedra poderosa.

Esto enseña que es aconsejable no perder de vista lo inestable y cambiante de las cosas y confiar en lo que, siendo insignificante y despojado, es también invencible como el agua. El materialista dialéctico pensará aquí en la causa de los oprimidos. (Es una causa insignificante para los poderosos; despojada —de halagos— para los oprimidos; y en lo que se refiere a sus consecuencias, la más invencible de las causas). En tercer lugar, se encuentra por fin, junto a la promesa y junto a la teoría, la moral que surge del poema. El que hará fracasar a la dureza, no debe dejar pasar ninguna oportunidad de ser amable.

el desvío

ARMONIA SOMERS

cuento

Se trata de una historia vulgar. Pero yo la narro a toda esta gente que está tirada conmigo sobre la hierba donde se produjo el desvío y nos dejaron abandonados. En realidad, no parecen oír ni desear nada. Yo insisto, sin embargo, porque no puedo concebir que alguien no se levante y grite lo que yo al caer. A pesar de lo que me preguntaron en lugar de responderme. Algo tan brutalmente definitivo como este aterrizaje sin tiempo.

Lo conocí una mañana cualquiera en una estación de ferrocarriles, mientras la muchedumbre se agolpaba como siempre para confirmar su ego. Recuerdo que había un niño de pocos años en el andén, con un montón de globos sostenidos por hilos. Algunos que le habían visto llorar por la falta de viento, soplaban al paso desde abajo a fin de fabricárselo. El que viajó luego en mi cabina y yo nos habíamos sumado a aquel asunto, cuando al levantar ambos la cabeza nos vimos entre los globos y la risa del chico.

Yo no sé si a causa de las circunstancias, mirarse a través de tantos colores elevados a fuerza de ilusión, que me pareció tan hermoso, y que quizás él tuviera respecto a mí una sensación más o menos pareja. Lo cierto fue que hasta hace unos segundos no cesamos de mirarnos, y eso es mucho.

El desconocido tomó mi maleta del suelo, se puso al hombro un morral en el que se notaban las formas turgentes de las frutas y me colocó en el asiento, tratando de colmar todos los deseos que uno expresa pataleando a cierta edad y luego definiendo con mejor educación al llegar a grande: la ventanilla y el lugar que avanza en el sentido de la máquina.

Había, recuerdo, otra plaza frente a la nuestra, y la ocuparon dos individuos con grandes canastos, tapando con sus cabezotas de palurdos el espejo en que hubiéramos podido mirarnos. Aunque, para decir la verdad, poco tardamos en descubrir las ventajas del método directo.

De pronto, mi compañero, tan joven como yo pero mucho más iniciado en ciertas técnicas, tomó mi mano y la retuvo entre las suyas. Su contacto cálido y seco me había sumido de golpe en un vértigo comparativo en el que iban desfilando todas las blandas, húmedas o demasiado asépticas que uno debe soportar con asco o sin ganas, cuando él aprovechó aquella especie de otorgamiento para levantar mis dedos hasta sus labios y besarlos uno por uno, en forma prolija y entregada, sin tomar en cuenta en lo más mínimo a los testigos miopes de enfrente.

A todo esto, el tren había empezado a andar con su famoso chuku-chuku que hace las delicias de todo el mundo. Yo estiré las piernas hasta los cestos de los vecinos, y entorné los ojos en medio de la felicidad máxima. Entonces el hombre joven me preguntó en un tono tierno y cómplice:

—De modo que te gusta a ti también ese ruidito ¿no es cierto?

—Que si me gusta —dije yo al borde del éxtasis— sería capaz de cualquier locura cuando empieza a escucharse.

—¿Hasta de quererme?

Qué pregunta, pensé sin responder. Si le había dejado progresar en tal forma, desde la búsqueda de mi cara por detrás de los globos hasta aquellos besos disparados tan directamente hacia la sangre, era que algún mecanismo frenador se me había descontrolado repentinamente, y entonces sobraban las explicaciones.

El tren iba cobrando velocidad, entrando en el lugar común de los silbidos. Se nos entreveraban ya las cosas a través del vidrio (pájaro con árbol, casa con jardín y gente, cielo con humo y nada). Tuve por breves instantes la impresión de un rapto fuera de lo natural, casi de desprendimiento. El pareció sorprender mis ideas al

trasluz y como quien saca un caramelo del bolsillo me ofreció una sonrisa también especial, de la marca que usaba para todo. Yo traté de retribuirla.

—Me gustan mucho tus dientes —me dijo— son del tipo que yo andaba buscando, esos que brillan cuando chocan con la luz y parecen romperla... Qué difícil es todo, y al mismo tiempo qué sencillo cuando sucede...

Y comenzó a besarme con una impetuosidad como de despedida, pero de esa que suele ponerse, asimismo, cuando uno se convence de que todo el ejercicio anterior del besar ha sido pura chatarra, o un simple desperdicio de calorías.

—¿Qué lleva en ese bolso? —pregunté al fin del aliento que me quedaba, por desviar aquella intimidad demasiado vertiginosa.

—Alguna ropa y los implementos de afeitar —dijo—. Bueno —añadió después con cierta malicia— y manzanas. ¿Comerías?

—¡Manzanas! —exclamé, entrando en su sistema— mi segundo capricho después del ruido del tren. Sólo que en este caso me gustaría compartir una a mordisco limpio. Más que nada por demostrar que son naturales —agregué exhibiendo mis dos hileras de dientes.

Luego del episodio un tanto brumoso de aquella primera comida, de la que nunca recordaré si habrá sido almuerzo o cena, vi con cierta decepción que él empezaba a mirar su reloj pulsera.

—Rayos —dijo de pronto— siete días ya, qué infalible matemática en todo esto.

—¿Cómo, qué es eso de siete días, si acabamos de subir a este desbocado tren expreso?

Fue en ese momento cuando debí empezar a salir de mi penumbra mental, a causa de sus palabras.

—Mira —aclaró— los tipos del canasto cambiaron de vagón el primer día. Ellos y muchos más, parece que a causa de divergencias con nosotros. Y vino en varias oportunidades el hombre de los billetes, que yo iba renovando cada mañana.

—¿Aquel individuo sin cara, vestido de gris, que creo haber visto no sé si sobre el piso o prendido del techo a lo mosca?

Mi compañero inauguró algo que no le conocía, una carcajada que hizo girar todos los cuellos hacia nosotros.

—Sí —contestó al fin— alguien que casi no acusaría más relieve que el de los botones de su chaqueta. Pero que miró nuestras manos con tan feroz insistencia de campesino casamentero, que tuve que ponerte ese anillo mientras dormías.

—Voy a echarme esta vez bastante agua sobre la cabeza— dije al cabo de su última palabra— porque eso de dormir yo así como así ya no cuela. Parecería un relato con el personaje equivocado —añadí incorporándome.

—Digamos que primero fue lo de la manzana entre dos, y que luego te dormiste a mi lado —explicó él como quitándole importancia a los hechos—. Es lo que sucede normalmente cuando ya ha transcurrido cierto tiempo. Y que luego deberá repetirse hasta tocar fondo —agregó aún, mirando hacia su misteriosa provisión de manzanas.

Todo aquello me estaba pareciendo algo demasiado fuera de lo habitual, como un desafío por el enigma. Pero andaban mezclados al delirio elementos objetivos de tal validez que eran capaces de obligar a creer en el conjunto, contra cualquier protesta.

Nos hallábamos, entretanto, asimilando de lleno el ritmo del tren. Y hasta la medida de la velocidad, que en un principio se nos mostraba por las cosas externas huyendo a contramano, se había hecho moneda corriente. Yo iba individualizando ya los días de las noches, los pasajeros molestos del otro asiento y los que eran capaces de cerrar los ojos aun sin sueño.

Un día mi hombre sacó un pantalón de invierno de su bolso. Aquello fue como el fin de mi dulce tránsito en la idiotez, una especie de golpe de gracia que no provenía de toparse con el nuevo viento frío colado por las rendijas.

—¿Lo has visto? —me dijo en tono de reproche tratando de estirar la prenda— estaba bien doblado por mi madre y tú has hecho este lío.

Yo lo miré con cierto aire bobalicón que se quedó colgado en el espejo de enfrente.

—Es que nunca doblé los pantalones de nadie —gemí— pero eso debería ser cualquier cosa menos un motivo para el agravio.

Ya iba a poner en juego el recurso casi olvidado de llorar cuando él, atajándose las lágrimas con la mano, trató de arreglar la cosa.

—Observa —me explicó— un desgraciado pantalón se maneja así, tomándolo por los bajos y haciendo coincidir las rayas de las piernas. Luego ya podrá doblarse en dos, o en cuantas partes se quiera.

Cielos, qué descubrimiento. Pero yo seguía con la humedad en la nariz, esa pequeña gota que viene de la ofensa, por detrás de la línea de los resfríos comunes. El incidente se evaporó saliendo a caminar de la mano por los pasillos, a cenar fuera del camarote mirando la noche estrellada que corría a la inversa del tiempo. (Confieso ahora aquella sensación de ir en sentido contrario de algo que se nos lle-

vaba pedazos entre los dientes, pero cuyo dolor no era lo que debía ser de acuerdo con la importancia del despojo).

—¿Preferirías fumar aquí o comer de nuestras manzanas en el compartimiento? —me dijo él de pronto con una voz madura que se le iba asordinando en forma progresiva.

Los dejamos a todos boquiabiertos, agarrados al nombre real de las cosas con la cohesión de un banco de ostras. Comer manzanas era para nosotros la significación total del amor, y nos capitalizábamos en su desgaste como si hubiésemos descubierto las trojes del verano.

Hasta que un día ocurrió, sencillamente como voy a contarle y tal le habrá sucedido a tantos. Nadie anota el momento, es claro. Luego todo cae de golpe, y los escombros se enseñorean del último rastro.

—Es que voy a decírtelo de una vez por todas —declaró él cierta noche al regreso de una comentada exhibición de cine— a mí sólo me entusiasman las documentales, esas que en las gentes y las cosas de verdad envían un mensaje directo. Y las novelas de aventuras, porque en tal caso soy yo quien lo vive todo.

Bostezó, tiró los zapatos lejos, apagó la luz y quedó aletargado.

Pero la verdad es que uno no va a asistir despierto al sueño de nadie, por más a oscuras que lo dejen. Era, pues, la de aprovechar la lumbre que resta encendida dentro para empezar a revisar las pequeñas diferencias, hacer el inventario con tiempo por si apuraban el balance. Los hombres sucios del asiento de enfrente, recordé, que él elige para conversar porque, según sus paradojas, conservan las manos limpias. Aquello que opinó sobre mi asco a las moscas o a los estornudos de la gente en las panaderías: siempre pequeñas cosas entrando en el juego inicial como saltamontes por la ventana abierta. Pero que al fin desembocaban en planeamientos por colisión, en guerra de principios. Fidelidad eterna de las moscas contra mi repugnancia. Humanidad que se comunica al pan, versus las cargas microbianas del estornudo. Y todos los etcéteras que puede conjugar un etcétera solitario no bien se le deje suelto. "Has dicho se acabó la guerra como si pasaras en limpio una carta de adiós escrita por otro con las entrañas", me reprochó cierta vez en tal temperatura emocional que me valdría para no volver a repetir jamás aquellas cuatro palabras. Sí, pero lo de dormir sobre mi hombro con un leve ronquido y cierto hilillo de baba desentendida, mientras una película con varios premios había congregado al pasaje, eso era algo más que definitivo.

Cuando el tipo sin rostro vino al día siguiente por la renovación del billete, yo le hablé sin mirarle:

—Espere a que éste despierte. Después veremos quién sigue en el tren o quién se baja. No será cuestión de continuar aquí toda la vida.

Al pronunciar aquella última palabra sentí algo sospechoso en el plexo solar, pero la seguí repitiendo sordamente —vida, vida— en cierto plan de sospechas sobre la especie de trampa en que pudiera haber caído. Y eso ya sin control, pues el estrafalario reloj me había embrollado las cuentas con el tiempo.

Comenzó así otro día sin marca conocida, con afeitada matinal y cepillo de dientes. Entonces yo quise anunciar mi decisión quitándome el anillo en forma provocativa. Pero no me salía del dedo. El dejó de rasurarse y empezó a reír como el niño de los globos cuando los viera subir de nuevo en la lejana estación inicial donde nos habíamos conocido.

—Es que has engordado —dijo al fin— eso que no le pasa a mis moscas, por ejemplo, que viven en el aire prestado y andan siempre en un eterno alerta, hasta para sus festines más inocentes.

—Y que hay también filos verbales mejores que el de esa navaja —mascullé apretando las mandíbulas—. Pero llega el momento en que uno puede estallar, querer largarse a pensar de por sí, a discutir con su cerebro propio. Sí, ese cerebro que alguna vez habrá funcionado.

—Dramas —comentó él retornando a su menester— nadie vería tanto pecado en que hasta las más caras neurosis gusten también del exquisito café con crema...

—A ver —continué aún, cuerpeando las estocadas— a ver ese reloj infernal. ¿Cuánto tiempo hará que viajamos en este maldito tren, que debe ir por lo menos a Marte, a la Luna, según tus novelas de cabecera?

El limpió la navaja, la guardó con una paciencia sin límites. Luego consultó el reloj, me miró en los ojos hasta calarme y volvió con la antigua fórmula:

—Siete años ya. El tiempo justo para lo que está ocurriendo. Qué infalible y medida precisión, Dios y sus encantadores acertijos...

Me irritó esta vez su petulancia respecto a los plazos. Tenía ganas de deshacerlo con algo contundente, un juicio ilevantable que nos dejase mano a mano como en un empate a golpes bajos.

—Y bien —le espeté sordamente— no creas que no lo he visto, que me es ajeno. Nuestras manzanas, aquellas que parecían ser sólo para nosotros dos cuando lamías el jugo de mis comisuras, yo te he sorprendido dándolas a mis espaldas tras algunas

puertas mal cerradas del convoy. Y hasta te he escuchado comentar después en sueños la escapatoria, decir nombres que no eran el mío. Y muchas cosas más que no quiero traer a cuento para que el mundo no comience a husmear en nuestras miserias. De modo que yo arreglo mi maleta y me voy a otro vagón. Eso es lo limpio, creo, ese es el juego honesto, hayan pasado o no los famosos años clave.

El me dejó hacer. ¿Oyen o no?, eh, ustedes, los deparramados por la hierba. Pero ocurrió que al llegar la noche el ruido del ferrocarril, principalmente ese de la suprema soledad con que salta los puentes, me impidió dormir. Además, empecé a sentir sed y no encontraba el vaso de agua, a tener frío y no hallar ni las mantas, ni la llave de la luz. Porque todo había cambiado de disposición a mi alrededor, como en la primera noche en tierra extraña de un inmigrante. Cuando lo sentí golpear suavemente en la puerta me incorporé dando gracias al cielo, que pasaba como un cepillo negro tras el vidrio. Y que después dejó de existir. Aunque quizás lo habrá seguido haciendo para otros que tendrían sólo eso, un pobre y vago cielo para la tan grande soledad.

—¿Has visto? —me dijo finalmente, ayudando a reemprender la mudanza—. Así uno despilfarra un poco tras una puerta a medio cerrar, las cosas se hallan tan bien dispuestas como para que las frutas del morral alcancen para todo.

Yo aprendí desde entonces a burlarme de mí misma. Además, durante aquellos tiempos de frenesí, inventamos el juego de tirar objetos por la ventana. Habíamos espionado a la gente sobrecargada de cosas. Tenían que dormir arrollando las piernas. Y otros hasta dejaron de abrazarse por falta de sitio. Esa nueva concepción del espacio terminó por reacomodar el caos. Y yo supongo ahora que un día memorable él olvidó también de dar cuerda al relojito a causa de mis aprensiones. "Si vive, su tiempo está en nosotros", me dijo cierta vez en que insinué la idea, calcular cuántos años de hombre tendría ya el chiquillo a través de cuyos globos nos habíamos conocido. Luego del frío que me recorrió la espalda a causa de sus palabras, nunca más se buscaron señales metafísicas al pasar por esquinas peligrosas.

Hasta que llegó esta noche. Qué extraño, jamás había dado en pensarlo, la gran familia de desconocidos entre sí que se descerrajan en el mismo minuto, sea cualquiera el origen del acontecimiento. Yo tenía los pies helados. Me pareció, además, que el tren había empezado a marchar a menor velocidad. Aunque nada de eso pude expresar con una lengua medio rígida. El me puso una manta sobre las piernas, me tomó la mano, me besó dedo por dedo como la primera vez y quedó dormido.

Entonces fue cuando sucedió. El hombre sin cara se plantó en el asiento contrario, en medio de la oscuridad absoluta a que nos obligaban a esa hora. Percibí, sin embargo, que le iban surgiendo al fin los rasgos desconocidos, o que yo nunca había tenido tiempo de descubrirle. Algunos fogonazos de la máquina me permitían verlo en forma intermitente, como a una casa de campo bajo los relámpagos.

—Usted —le dije al fin dando diente contra diente— tanto tiempo alcanzándonos cosas. Gracias por todo. ¿Pero qué quiere?

El individuo me miró con una lástima y una crueldad tan entreveradas que hubiera sido imposible deshacer la mezcla. Parecía tener algo inmenso que comunicarme. Pero sin oportunidad ya, al igual de alguien que recuerda el nombre olvidado de una calle justamente cuando ve, al pasar, que han demolido la casa que venía buscando.

Mantuve todo lo posible ese pensamiento en el cerebro, tratando de que su embarazo poemático y triste me separara del hombre. (El que vivía en la casa habrá llamado alguna vez al otro vaya a saberse con qué secreta urgencia. Su amigo no acudió por tener olvidados la calle, el número). El hombre, entretanto, no había soltado palabra, tironeando quizás de los detalles de un quehacer que parecía inminente. (Entonces —pensé aún— un día, de súbito, lo recuerda todo, número, nombre. Pero sólo cuando pasa por allí y ve que han quitado la casa). —Bueno —dijo al fin, tal si hubiera asistido al desenlace de la anécdota— nos acercamos al desvío. Y creo que es a usted, no a él aún a quien debo empujar por esa puerta. Trate de no despertarlo, sería un gesto estúpido, una escena vulgar indigna de su parte.

—Pero es que yo no puedo cancelar esto sin aviso, y así, en la noche. Usted ha visto bien lo nuestro, lo conoció desde un principio...

No me dejó ni agonizar. Percibí claramente el ruido de cerrojo de la aguja al hacerse el desvío, transmitido de los rieles a mi corazón como un latido distinto. Y luego mi caída violenta sobre la maleza, al empuje del hombre sin cara.

—¡Eh, dónde está la estación, dónde venden los pasajes de regreso! ¡El número, sí, aquí está en mi memoria, el número de aquella casa demolida!

Entonces fue cuando lo oí, a la grupa del convoy que se alejaba sin mí y sin estos otros:

—¿Qué estación, qué regreso, qué casa...?

libros

EL URUGUAY Y SU SOMBRA

Tierra y miseria

Walter González Penelas

— 2ª edición ampliada —

Ediciones Ciudadela

MONTEVIDEO

No importa explicar al lector las multiplicadas circunstancias que determinan tan tardía mención en nuestra Revista de un libro de permanente vigencia, en su segunda edición.

Importa sí decir que la Revista no se propone una crítica a una obra probada sino subrayar para el lector que no la conoce algunos aspectos que esta segunda edición nos pone ante los ojos con mayor nitidez que la que el impacto primero de la edición de 1963 permitió, ante una sociología viva, permítasenos decir criolla, presente y oculta bajo lo cotidiano, y no menos ciencia y seriedad.

"El Uruguay y su sombra" constituye un estudio profundo de la realidad agraria del Uruguay a través de la peripecia de un hombre, conocedor en su más cabal latitud del medio rural uruguayo y defensor de la gente de la tierra.

Estamos entonces frente a un texto de Sociología Nacional. Pero, en primer término, nos interesa señalar su peculiaridad proveniente de la condición de su autor —diversa y no contradictoria—: sociólogo, profesor en contacto permanente con la educación popular, hombre generoso, apasionado, abierto; escritor, poeta singular de cuya determinante no escapa en instante alguno de su vida, y, nueva y repetidamente, educador contagiante.

En segundo término, debemos marcar el carácter vivo de su sociología (no en general obvio), que no sólo proviene del tratamiento de la realidad y su hombre sino de que gira en torno al hombre concreto —individual o gregario—; pero sustancialmente de que parte de este hombre y termina en él. Con él vive y piensa, con su propia cabeza, y cada ser "piensa según vive" como puso Marx —de pie— los hechos del mundo y las relaciones que de ellos dimanar.

En tercer término, González Penelas lleva a ubicarse en su medio y su tarea al propio lector y preferentemente al que es educador. Y el educador puede ser un maestro, un profesor, naturalmente; pero también un político, un activista social, un dirigente de hombres en el ancho mundo, en cualquier sitio del mundo.

Por último, señalamos su carácter no expo-

sitivo sino participante, militante, en un libro capaz de transformar una cifra en un gesto de hombre o en un paisaje humano que vibra. Un libro capaz de embarcar al estudioso en un mundo que está naciendo y muriendo en el instante mismo de su floración que es el cambio, el tránsito a otra forma social, lo que en todos los idiomas del mundo se llama revolución, como se llama pan al pan.

Y esto tiñe y carga de matices la idea y la palabra estructura, no sólo en su parte explícita final sino en todo el contexto. Descubre y da sentido al lugar común que se ha vuelto la expresión "cambio de estructura", intencionalmente embrollado y confuso en boca de quienes quieren justamente mantener las estructuras agotadas con lo formal y lo accesorio.

"El Uruguay y su Sombra" quiso ser la raíz miserable, lo que hay que ver participativamente para que la realidad no sea un engendro de máquina tabuladora", dice WCP en su prólogo a la 2ª edición.

Y a fe que lo consigue plenamente.

Lo estrictamente nuevo de esta 2ª edición es un capítulo ampliatorio donde hace referencia al excelente estudio publicado en el N° 2 de nuestra Revista. Pero se trata, en realidad, de un corolario y una reafirmación de todo lo anterior, no por simple propósito del autor sino por los hechos que da y por su claro enfoque.

Se reafirma allí la presencia de la tierra. No la sola presencia física de la tierra; no la acostumbrada evocación de su promisoría riqueza. Sino la gravitación y el valor determinante de la propiedad territorial sobre las relaciones que impone a los hombres, a sus instituciones, a la acción de estas instituciones, se trate de partidos, instituciones o el propio y total Estado. En esa parte, el autor desarrolla sucintamente el proceso histórico del régimen actual de propiedad de la tierra y los acontecimientos provocados por ese régimen a lo largo del siglo en la historia nacional. Podrán advertirse por cierto no pocos elementos polémicos en lo particular, pero nos atrevemos a afirmar que ello no altera la línea consecuente de la obra, ineludiblemente materialista para ser científica. Una línea de la que nadie puede honradamente escapar, sólo que pretenda mantener lo viejo contra la vida, y esto es imposible.

Nadie puede dejar de mirarse en el espejo de este libro, en este espejo de la nación; que la nación no es la bandera ni el discurso —su símbolo y su evocación— como lo hemos visto en estos días, sino el hombre, la tierra, la fábrica, el pan de sus manos, la tradición y el

futuro construido con estos ingredientes, vale decir, otra vez el hombre.

La amistad que une a la Revista de la Educación del Pueblo con Walter González Penelas no significaría nada si ella no naciera de la fraternidad que nos suelda mutuamente en el trabajo diario por la verdad, su defensa y su triunfo.

En lo esencial, este comentario quiere, como consecuencia de ello, proclamar la necesidad de este libro, proclamar que "El Uruguay y su Sombra" es libro necesario. Para conocer científicamente un aspecto esencial de la realidad uruguaya a través de una obra llena de verdad, a veces agudamente crítica, a veces amarga, pero cargada de optimismo y fe en la acción común de los hombres sencillos.

El bello título del trabajo publicado por nosotros debido a la contribución del autor a nuestra acción: "El Ocaso de los Pastores", con que define el hundimiento de todo un régimen, el epílogo de la crisis nacional, es toda una bandera de advenimiento y alegría.

S. B.
Julio/69

GEOGRAFIA ESCOLAR — 6º Año

Por Cayetano di Leoni y
Santa di Lorenzo.
Edit. Monteverde y Cía. S.A.
Montevideo, 1969.

Ciencia descriptiva, explicativa y utilitaria, la Geografía está más cerca de las ciencias naturales que de las sociales, aunque comparte por igual de la íntima naturaleza de ambas y participa, por lo mismo, de una triple problemática: ubicar, estudiar y comprender al hombre como ser natural, social y cultural a la vez, y proyectarlo, dinámicamente, en su ámbito vital, integrado por Naturaleza, Sociedad y Cultura.

Pocas ciencias como ésta han alcanzado, en las últimas décadas, un grande desarrollo y han enriquecido el objeto mismo de su estudio, y pocas, también, han conquistado un prestigio mayor por su grado de comprensión del hombre y de las sociedades. Por ello la Geografía ha adquirido una complejidad creciente en su estructura y un gran poder de sistematización, abarcando dificultades metodológicas y didácticas que antes no tenía. Porque la Geografía, aunque rigurosa en su concepción y en su tratamiento, se presenta también como la más "espiritual" de las ciencias sociales, puesto que en la confrontación "hombre - paisaje" hay una integración humana que no la alcanza ninguna otra disciplina. El paisaje conquistando al hombre, pero el hombre, a su vez, arrebatándole sus "secretos" y posesionándose de él con el poder de la técnica, para ponerlo al servicio de la vida.

Los profesores Santa di Lorenzo y Cayetano di Leoni, ricos en experiencia docente y valiosos divulgadores del saber geográfico, han es-

crito este texto destinado al Sexto Año de la Escuela Primaria, continuando la serie que habían iniciado para el Cuarto y Quinto años.

Elaborar un texto escolar, así sea de lectura o de materias culturales, es tarea compleja y difícil que requiere, para ser cumplida con solvencia profesional, muchas condiciones personales que no siempre las reúnen quienes se dedican a este tipo de producción intelectual de gran significación educativa. Por otra parte, se torna más difícil aún si se tienen en cuenta las técnicas de elaboración de textos que han sido difundidas por UNESCO en los últimos años, y que están de acuerdo con los avances de la psicología del aprendizaje, la didáctica y la organización de materiales educativos. Además, se han ofrecido a este respecto algunos estudios experimentales y de seminarios a nivel internacional, como los publicados por el experto pedagogo Manuel Rodríguez Bou.

Lo primero que se advierte en un análisis entre los contenidos del texto y los temas señalados por nuestros Programas Escolares de 1957, es que "Geografía Escolar" sobrepasa la programación cultural. Pero, en este caso, el "error" no proviene de los autores, sino del Programa mismo. El de 1957 es un Programa deficiente: primero, porque no señala taxativamente los temas que se deben estudiar con delimitación de áreas específicas y máximos a alcanzar; segundo, porque el ordenamiento de sus temas no responde ni al orden lógico y sistemático de la materia, según su propia estructura, ni tampoco al nivel deseable para la comprensión del hecho geográfico contemporáneo; tercero, porque sus contenidos no han sido dispuestos en unidades correlativas siguiendo procesos de aprendizaje de la materia en los aspectos físicos, económicos, humanos y culturales, formando un todo; y cuarto, porque dentro del relativo y desatinado ordenamiento de temas existen también "consejos didácticos" innecesarios, que llevan a mezclar postulados metodológicos con contenidos culturales, en forma lamentable.

Sin embargo, los autores de "Geografía Escolar" han sorteado muchos problemas y han corrido el "riesgo" de interpretar, por su cuenta, los alcances de cada unidad programática, lo que es, de hecho, un quehacer arduo pero altamente constructivo. Su larga experiencia docente y su completo dominio de la asignatura, han sido factores positivos para alcanzar una adecuada delimitación y un buen ordenamiento de la materia, tema por tema, incidiendo en la intención de abrir un "puente comprensivo" entre el Sexto Año de Primaria y el Primero de Secundaria, para evitar el cambio brusco que padece, casi siempre, el niño en su tránsito de un ciclo a otro de nuestro sistema escolar.

El texto, por otra parte, tiene la ventaja de incorporar temas de gran actualidad, como son los referidos a la "conquista del espacio", señalando sus hitos principales logrados por los dos grandes potencias del mundo contemporáneo: la Unión Soviética y los Estados Unidos. Presentados con objetividad, esos temas ponen de relieve la capacidad creadora del hom-

bre y el alto grado de dominio técnico que ha alcanzado en nuestra época, y que la Escuela Primaria no debe ignorar. Además, destaca los aportes que el hombre está consiguiendo en los campos de la ciencia y de la técnica. Entre ellos: la confirmación de la redondez de la Tierra, la formación de nuevos tipos de ciclones y tifones, adelantando la tesis de que la formación de la Tierra se debió, no a una masa gaseosa de alta temperatura como se había sostenido anteriormente, sino a "una nube de materia cósmica fría". Pero hubiera sido provechoso indicar también que el programa de los vuelos espaciales tiene grandes proyecciones para la vida humana, como: lograr un mayor conocimiento de las leyes físicas de la materia para dominarla y ponerla al servicio del hombre; crear nuevos sistemas efectivos de intercomunicación a distancia espacial e interplanetaria; mejorar los servicios meteorológicos para resolver muchas tareas de la geodesia y la navegación espacial; conseguir el perfeccionamiento de la técnica para la transformación y utilización de la energía eléctrica a distancias espaciales; y, en fin, algunos de los grandes beneficios que el hombre se propone conseguir con su llegada a la Luna y a otros planetas del sistema solar.

En lo referente a geografía política, el texto incorpora también conocimientos que esos programas no habían previsto. En el caso de Africa, el tema más sugestivo por su valor histórico y humano, es la confrontación entre "El Africa de Ayer y de Hoy", donde se enfatiza el fenómeno de la "descolonización" y la independencia nacional de los pueblos, en forma didáctica, en los periodos de 1945, 1961 y 1969, mediante mapas en colores. Con esto los autores, a la vez que rompen el prejuicioso programa de la escuela tradicional, inician el conocimiento de esos países "superando falsas nociones que se inculcan a nuestros niños a través de ciertas historietas de aventuras o seriales televisivas".

Sin embargo, a pesar de sus grandes logros y de su adecuada exposición didáctica, presenta el texto algunos descuidos en el tratamiento de varios temas, como en el caso de las "Vías de Transporte y Medios de Comunicación en

el Mundo". Aquí no se indican los centros aéreos más importantes, ni los puertos marítimos y fluviales más grandes, ni las estaciones ferroviarias de mayor actividad en el mundo, que es lo que interesa identificar en un estudio de geografía económica.

Se advierte, además, alguna que otra falla en el orden específicamente didáctico. Tal el caso del Sistema Solar. En este tema se prescinde de la representación gráfica que ilustre la posición de los distintos planetas y sus órbitas correspondientes con relación al Sol, de manera que se vea, en primer término, el lugar que ocupa el planeta Tierra frente a los demás planetas y muy especialmente al Sol. De haberse realizado la objetivación gráfica, al alumno no le sería difícil recordar, por comparación visual, los planetas más cercanos y los más alejados de la Tierra, pues los observaría en el esquema. Ello era imprescindible, incluso, para tratar posteriormente el problema de la conquista de la Luna, Venus y Marte, ya iniciada por el hombre.

Pero hay que estimar el acierto de los autores de completar los distintos capítulos con esquemas y gráficos adecuados en su diseño, aunque no en sus colores —porque no emplean los convencionales—, y de concluirlos con una síntesis de lo fundamental, seguida de una serie de preguntas sobre el mismo contenido. Si alguna observación habría que hacerles, sería, en todo caso, la de que esa síntesis hubiera sido mejor lograda mediante cuadros sinópticos bien elaborados y que los cuestionarios no fueran, como lo son, tan formales y generalizantes, sino que las preguntas de control se formularan como "problemas", siguiendo los criterios de la moderna didáctica.

El texto "Geografía Escolar" de los profesores Santa di Lorenzo y Cayetano di Leoni, por provenir de dos educadores altamente calificados, asegura una contribución valiosa a la bibliografía didáctica y a la enseñanza primaria del Uruguay, que sirve tanto para alumnos como para maestros, en un medio donde se carece de este tipo de manuales técnicamente elaborados.

A. M. B.



la
república

salto: reportaje

ISMAEL RODRIGUEZ

Sr. Héctor Fernández Ambrosoni, nuestra Revista "EDUCACION DEL PUEBLO", se propone, como órgano de cultura, servir a la independencia económica y política de la República, dándole la máxima difusión posible a aquellas iniciativas de indudables proyecciones sociales. Estamos seguros de no equivocarnos respecto a la trascendencia que tendrá, en nuestro medio, la creación de la planta pasteurizadora que usted ha proyectado. Con este motivo, le haremos objeto de las interrogantes a las que responderá, no tenemos la menor duda, confiando en la generosa atención dispensada a la prensa salteña.

¿Tuvo en cuenta, al proyectar esta empresa, sus repercusiones favorables para el consumo de la población de leche pasteurizada?

¿Contó con la colaboración necesaria de productores e instituciones públicas y privadas para obviar los inconvenientes de la organización?

¿Proyecta la elaboración de productos lácteos o la promoción de actividades complementarias?

¿Ha previsto un aumento progresivo de la capacidad generadora de la usina acorde con las crecientes demandas de la población?

¿En qué fecha comenzará a funcionar la planta pasteurizadora?

Tenemos conocimiento de que ha realizado viajes al exterior con el fin de informarse más eficientemente respecto al establecimiento de la usina.

1) FACISA al proyectar la fábrica de pasteurización y homogenización de leche y fabricación de sub-productos lácteos ha tenido muy en cuenta todos los factores que repercutirán beneficiosamente para Salto y también en la medida de sus posibilidades para la urgente recuperación que el País necesita.

Es sabido —en Salto— la consustanciación que Facisa tiene con el medio en que actúa. Es sensible a todos los problemas que afectan a la zona donde desarrolla sus vastas actividades y de allí que siempre ha tenido como norma que si los intereses económicos de toda empresa son fundamentales, también en igual plano de importancia sitúa las repercusiones que sus actividades aparejarán para el bienestar colectivo.

La población de Salto contará por primera

vez con un producto esencial como es la leche, que le ofrecerá la más absoluta garantía en cuanto a su calidad e higiene. Las precauciones en tal sentido abarcarán desde el control sanitario de los atmbos abastecedores hasta el proceso de industrialización y envasado proyectado dentro de lo más avanzado en la técnica mundial actual.

No es secreto para nadie, las deficiencias en cuanto a higiene y calidad de la leche —que salvo excepciones— está consumiendo Salto. No tienen la culpa de esta situación los productores de la zona. Ellos han sido desalentados porque el precio que se les paga por su producto no es remunerador.

No tienen seguridades en cuanto a la colocación de la totalidad del producto.

No tienen asistencia accesible en cuanto a

los implementos necesarios para montar un buen tambo. En fin, hay barreras insalvables, para estimular a quien tanto arriesga y se sacrifica.

De allí, que nuestra proyectada planta, cuente desde ya con la expectativa y la simpatía de la gran mayoría de los productores y de la población salteña.

2) Hemos tenido ayuda exterior económica importante, que sumada a la que nos han proporcionado inversores privados uruguayos, nos permitirán concretar este complejo industrial, que nos demanda tanto esfuerzo y sacrificio.

Lamentablemente, la tramitación ante las Oficinas correspondientes, lleva la lentitud habitual a la que ya estamos acostumbrados.

Nuestra planta ha contado con la coordinación comercial de Milprint Uruguay S. A., estando el montaje bajo la responsabilidad de Contec Ltda., diseñando todo el complejo la Societé Prepac de París, cuyos ingenieros han realizado un magnífico trabajo, que marcará, sin duda alguna, una etapa de transformación en todo lo que signifique el procesamiento de la leche.

La dirección de la obra en Salto ha sido confiada al Arq. José M. Ambrosioni.

3) Nuestra fábrica está prevista en su etapa inicial para veinte mil litros diarios, pero las previsiones han sido tomadas para que en un corto lapso de tiempo —de ser necesario— poder procesar hasta cincuenta mil litros diarios.

El proceso se desarrolla totalmente en circuito cerrado y su envasamiento en bolsas desechables de polietileno, significan una innovación para el mercado consumidor y la certificación de que el producto llega a él, con las máximas garantías de higiene. Desde que la leche entra a la fábrica hasta el momento en que el consumidor la utiliza, prácticamente no tiene contacto con exterior alguno.

4) Está prevista la instalación de un modernísimo laboratorio y una gran cámara frigorífica. Además de leche pasteurizada y homogenizada, fabricaremos en esta primera etapa: manteca, cremas y dulce de leche. En una etapa inmediata comenzaremos a fabricar quesos, fundamentalmente para el mercado de exportación. Nuestros contactos con países interesados, han sido muy importantes y alentamos gran esperanza en cuanto a las posibilidades que nos brindarán esos mercados. Claro que todo este complejo a levantarse en Cuatro Bocas - Salto, demanda un esfuerzo económico inmenso. Hay importantes inversiones en maquinarias del exterior pero también utilizaremos en cifras varias veces millonarias máquinas e implementos uruguayos. Pero por sobre todas estas consideraciones es necesario, que los productores salteños incrementen su producción. Por nuestra parte estamos construyendo un tambo modelo en el Kilómetro 466 en Chapicuy - Paysandú.

Nos abastecerá de leche en apreciable canti-

dad y a la vez nos permitirá obtener un precio testigo para ser justos en cuanto al precio que pagaremos al productor. A éste le exigiremos un buen producto, pero lo vamos a ayudar brindándole asistencia técnica, elementos para su tambo e incluso estamos estudiando con escritorios rurales de la zona, la posibilidad de que con nuestro respaldo podamos venderles animales que mejoren sus plantales. Toda esta ayuda será pagada por los productores, con la leche que nos suministren.

Es necesario entonces que se comprenda que el éxito de esta industria, no podrá ser realidad si nosotros, como industriales y los señores productores, no trabajamos mancomunados, ayudándonos y en el clima de respeto y cordialidad del que Facisa ha hecho siempre una norma de conducta en sus actividades y que no dudamos tendrá la reciprocidad de los productores.


Hay algo que queremos destacar. Han trabajado tan eficientemente nuestros asesores industriales que al obtener un bajo costo de industrialización, nos permitirán concurrir al mercado con un precio de venta muy accesible y que a la vez posibilite un buen precio al productor.

5) Si no surgen inconvenientes, tenemos el compromiso recíproco con Prenac de París, de poner en marcha la fábrica para setiembre próximo.

6) De todos los viajes que he realizado a fin de estudiar este complejo industrial he obtenido valiosas experiencias, pero la más importante es la que me ha reafirmado mi concepto de lo feliz que sería este querido Uruguay si aplicáramos, todos, nuestros mayores esfuerzos para salir al exterior a vender el trabajo de nuestros obreros, a quienes les rindo homenaje en este artículo, manifestando sin ambages que son excepcionales. Con asistencias técnicas limitadas, con horizontes limitados, hasta con penurias económicas, rinden a la par o aun más que obreros de otras partes del mundo a los que felizmente para ellos les sobra asistencia y tranquilidad en cuanto a que no les falte trabajo.

Por eso, cuando la iniciativa privada encara como en este caso un proyecto de tanto sacrificio, nos reconforta saber que tenemos un material humano excepcional y que si aquellos que tanto hablan de producir más, de hacer más, concretaran en los hechos, sus palabras, evitándonos sumergirnos en montañas de papeles intrascendentes, en peregrinajes de oficinas en oficinas entonces sí, podríamos tener la absoluta seguridad, de que el Uruguay reencontraría el camino hacia la felicidad de la totalidad de su pueblo.

Facisa abrirá las puertas de su fábrica para que todos puedan conocer que si en lo técnico se ha logrado algo de excepción, también mostrará con orgullo su fe y confianza en el futuro del país.



la
república

tacuarembó:

la cultura contra mr. sayre

SAUL CORREA

Económicamente subdesarrollados, sí. Culturalmente subdesarrollados, no tanto. En función de lo primero, el poder del imperialismo nos "guía", nos vigila y nos atosiga de "democracia" y desarrollo, a su modo, tratando de convencernos de cuán bueno es el sistema y cuán generosos son ellos.

El Mister de turno, mueve los hilos —y los dólares—, y toda una corte de "amigos", por conveniencia o por vocación de servilismo, lo aplaude, lo rodea, y le pide. A su modo, se siente amo, al verse objeto de tantas reverencias. Y piensa que al dejar sus dorados "week end" de Miami, y su supermundo del dólar y la píldora, lo hace generosamente para orientar a estos "pueblos casi indígenas" con sus sabios consejos y discursos.

Pero algo falla —ingrato mundo— pues desde el asfalto de Montevideo a los campos nortños, para poder pasear su señorío, es preciso rodearse de un ejército de guardaespaldas, de hacer y rehacer planes y proyectos. Es que —mundo chico y comunicativo—, permite que todo se sepa. Y hete aquí que a cuanto rincón se llegue, centenares o millares de hombres, de hombres y de jóvenes, saben qué es y qué encarna el imperialismo. Más allá de su comarca, de su Patria Chica, sabe lo de Viet Nam, lo de Cuba y la cuota que, de un modo u otro, a cada uno le toca dentro de su órbita de influencia.

Lo de Tacuarembó, fue eso. Un día, sabedores del rechazo que quienes tienen acceso a la cultura —y no transitan por el camino de la obsecuencia— organizaban, debió rever planes y postergar el viaje. Al fin, casi en secreto, a las corridas y siempre rodeado de uniformes azules y de las "instituciones" y "fuerzas vivas" de siempre, llegó el hombre. Y tuvo igual su respuesta de dignidad, en este alejado rincón oriental. Desde el "Go home Mr. Sayre" gritado de mil maneras, a un valiente manifiesto firmado en peso por educadores, estudiantes y universitarios, pudo comprobar una vez más que el concepto de dignidad humana no se puede encubrir ni avasallar. Sea donde sea, allí donde la cultura dé su fruto libertario, quienes atentan contra los pueblos con su capital expoliador y corrupto, o con su pavoroso poder bélico de destrucción, reciben su merecido.

la
república

soriano: el equipo editor

ESTER CHACON

"Hay ciertas cosas que nuestra edad necesita, y ciertas cosas que debería evitar. Necesita compasión y un deseo de que la humanidad sea feliz; necesita el deseo del conocimiento y la determinación de rechazar mitos agradables; necesita, sobre todo, una valiente esperanza y el impulso de la creación. Las cosas que necesita evitar y que la han traído al borde de la catástrofe son la crueldad, la envidia, la codicia, la competencia, la búsqueda de una certidumbre subjetiva e irracional y lo que los freudianos llaman el deseo muerto... La raíz del asunto es muy simple y de vieja data, una cosa tan simple que me siento avergonzado de mencionarla por temor de la risa burlona con que los sabios cínicos saludarán sin palabras. A lo que me refiero —por favor, perdónenme el mencionarlo— es amor, amor cristiano o compasión. Si siente esto, tiene un motivo para su existencia, una guía para la acción, una razón para el coraje, una necesidad imperativa de honestidad intelectual."

Bertrand Russell de su libro "The impact of science en society"

Mientras el maestro o profesor se afanan por verter el conocimiento de su asignatura, apremiado siempre por un programa, casi siempre demasiado extenso a cumplir; grupos superpoblados (cuando durante años se ha hablado de que el ideal sería trabajar con 25 alumnos, este año se ha retrocedido gravemente, al imponer, por reglamento, clases con un mínimo de 35 alumnos, en Enseñanza Secundaria, problema que viven las otras ramas de la enseñanza); una escasez cada vez más pronunciada de los materiales necesarios (en Enseñanza Secundaria, los alumnos deben ya, en muchos casos, comprarse tizas y hojas de dibujo, y ni que hablar de libros adaptados a los nuevos programas, de los ambientes necesarios para ser estos aplicados, etc.), también problemas comunes a las otras ramas de la enseñanza; acuciados por angustiosos problemas económicos, acentuados, en algunos casos hasta el límite, especialmente en los docentes de dedicación exclusiva y que más buscan los caminos para una superación en toda su labor docente (aunque esta sea la más triste paradoja); en fin, donde queda muy poco tiempo para que el docente preste atención al aspecto formativo del alumno, lo que creemos de vital importancia

en toda labor educativa; por otro lado, en forma mucho más amena, más atractiva donde el alumno es un ser pasivo e indefenso, y estimulado al menor esfuerzo, por horas y horas es deformado, destrozado, por las otras vías de conocimiento que tiene a su alcance, ya sea directamente o indirectamente.

Frente a este problema, apenas esbozado elementalmente, desde hace tiempo una idea —cada día más clara y pujante— nos acucia.

¿Cumple o tiene posibilidades de cumplir el docente su cometido en forma efectiva, en su salón de clase, cual es el estipulado en los objetivos de los nuevos planes de estudio —Plan 63— de Enseñanza Secundaria: "Promover el desarrollo de la personalidad del adolescente hacia la plenitud de su ser físico y espiritual". "Integrar la formación del educando con su capacitación para la vida de la comunidad en los aspectos del trabajo, la salud, el hogar, el civismo, y la recreación". "Contribuir a la formación de ciudadanos aptos para la participación responsable en la convivencia social y política de la democracia republicana y representativa instituida por la Constitución y las Leyes". "Dar al joven un conocimiento ca-

bal de la realidad histórica, social y política de su país, de sus posibilidades futuras y de su inter-relación con los demás pueblos”?

¿Basta el dominio de la asignatura a su cargo, los conocimientos pedagógicos, metodológicos y psicológicos, para formar al niño, al adolescente, al joven que ocupa un banco en su salón de clase?

¿Basta esto, en una sociedad, donde una gran parte de los conocimientos, por ejemplo: los últimos adelantos científicos —viajes espaciales, conmutación, etc.—; las necesidades de revisión de los planes educacionales —movimientos estudiantiles en Francia, Alemania, etc.—; la problemática social, económica, política, del momento actual, etc., son del dominio de los poderosos medios de comunicación popular: la gran prensa, la televisión, la radio, gran cantidad de revistas, comerciantes todos de la noticia y del sensacionalismo, donde ningún poder ejerce control sobre la seriedad y veracidad de lo que propagan —y si lo ejerce, es para su beneficio?

Nos hemos integrado al Equipo Editor de la Ciudad de Mercedes, impulsados por el problema planteado. Creemos que al hacerlo, extendemos o tratamos de hacer algo más efectiva nuestra labor docente, además de buscar una expresión que responda con voz del Interior a las necesidades del Interior.

Publicados dos libros: “La naturaleza del arte revolucionario”, selección de ensayos pertenecientes al libro de Hebert Read “Al diablo con la cultura”, y “Orígenes de algunos grandes problemas económicos del Uruguay de hoy” del Prof. Roque Faraone, estamos preparando la publicación de un ciclo de seis conferencias, dictadas en Mercedes por destacados profesores y que fuera organizado por la Comisión de Cultura de la Universidad de la República, con la colaboración de los becarios de Mercedes, a los XI Cursos de la Universidad de la República.

Al publicar este ciclo titulado “El mundo actual”, buscamos poner en contacto a estudiantes, docentes y público en general con algunos de los muchos profesores de real jerarquía con que cuenta el Uruguay —para su orgullo— y que de una forma sencilla pero de gran calidad, en este caso han desarrollado tan importantes temas como: “Introducción al mundo actual” —Prof. Germán D’Elía—; “Uruguay: soluciones de desarrollo” —Prof. Luis A. Faroppa—; “La ciencia y la tecnología contemporáneas” —Prof. Manuel Sadosky—; “Las ideas en el siglo XX” —Prof. Manuel Claps—; “Las últimas corrientes musicales” —Prof. Héctor Tosar Errecart; “Las artes plásticas en el siglo XX” —Prof. Fernando García Esteban.

Posibilitamos además, un material de valor para los estudiantes del 2º Ciclo del Plan 63 —especialmente—, ya que estos puntos están incluidos en los programas de dicho ciclo, habiéndolo ofrecido en suscripción, a un precio muy módico. Cabe agregar un nuevo motivo que impulsa esta tarea, y es el de poder ofrecer también este material a una gran masa de lectores del Interior, que sin tener el tiempo suficiente para profundizar los temas ni tener la pretensión de la erudición, sienten la necesidad de tener una visión clara y veraz de los problemas de este complejo, angustioso, discutido y apasionante tiempo que nos toca vivir.

Por último, esta tarea nos permite conocer en su intimidad la génesis de un libro, el pan diario y vía fundamental, para aquellos que quieren y buscan su superación. Entrar en la intimidad de todo trabajo nos parece cada día más importante, pues es a su través que estaremos en condiciones de decir con Clemente Estable: “Nada justifica no hacer nada y todo debe hacerse bien. No hay cosa por pequeña que sea que moralmente no se agrande haciéndola bien. Todo hombre que hace bien lo que hace, en el plano de los valores, es un gran hombre”.

MARCHA

EL SEMANARIO DE LATINOAMERICA

Casilla de Correo Nº 170
Rincón 177 Tel. 58 51 90

Montevideo
Uruguay

Educación y Artes Visuales

Publicación trimestral

Distribuidor BEST SELLERS — GALERIA YAGUARON

REUNIONES MENSUALES
SEMINARIOS DE CAPACITACION
PUBLICACIONES DE DIAPOSITIVOS

Librería "FRATERNIDAD"

Una organización al servicio del Libro

Textos de Secundaria - Colecciones
Sicopedagógicas

Su libro está en **Fraternidad**

Lecueder 513

Artigas

Ambulancias **ROGELIO MARTINELLI**

25 de Mayo 575

Tel. 75

Ciudad de MINAS

LE

RECOMENDAMOS

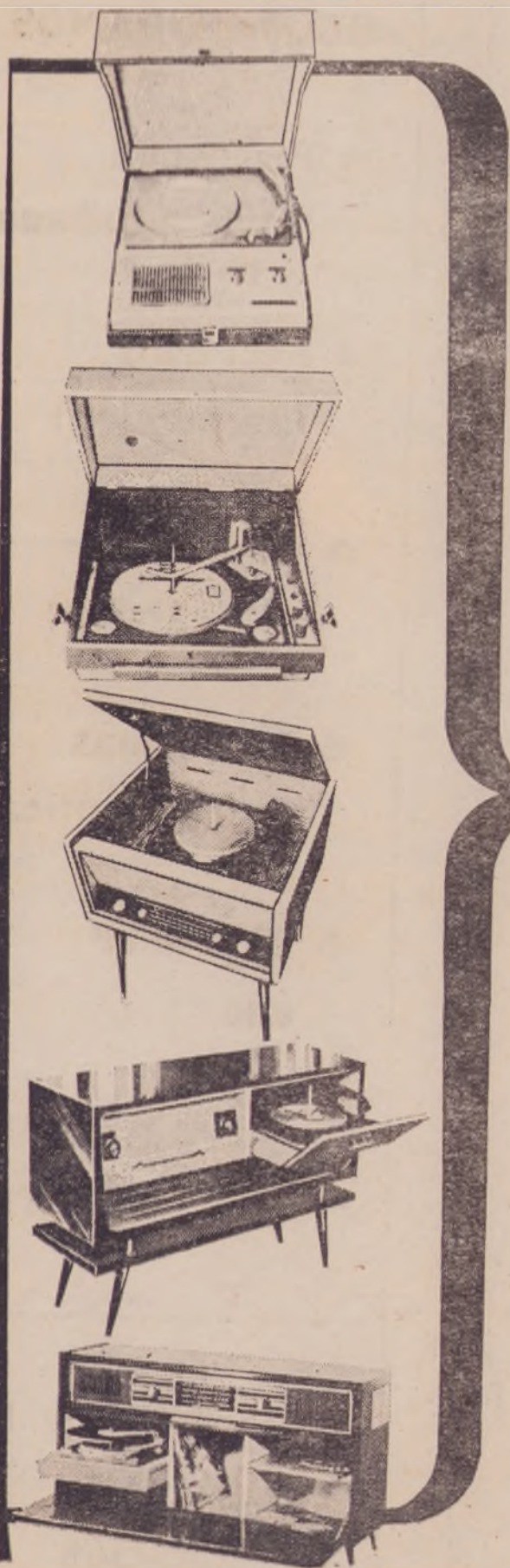
- **Programa
Escuela Urbana**
- **Lectura I
(2a. edición)**
- **Planes
(4a. edición)**
- **Tres temas
de matemáticas**
- **El primer
año**

**EDITORIAL UNION
DEL MAGISTERIO**

**Suscríbase a la
revista de
la educación
del pueblo**



ATENCION MAESTROS



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

s. y r. antuña K/2



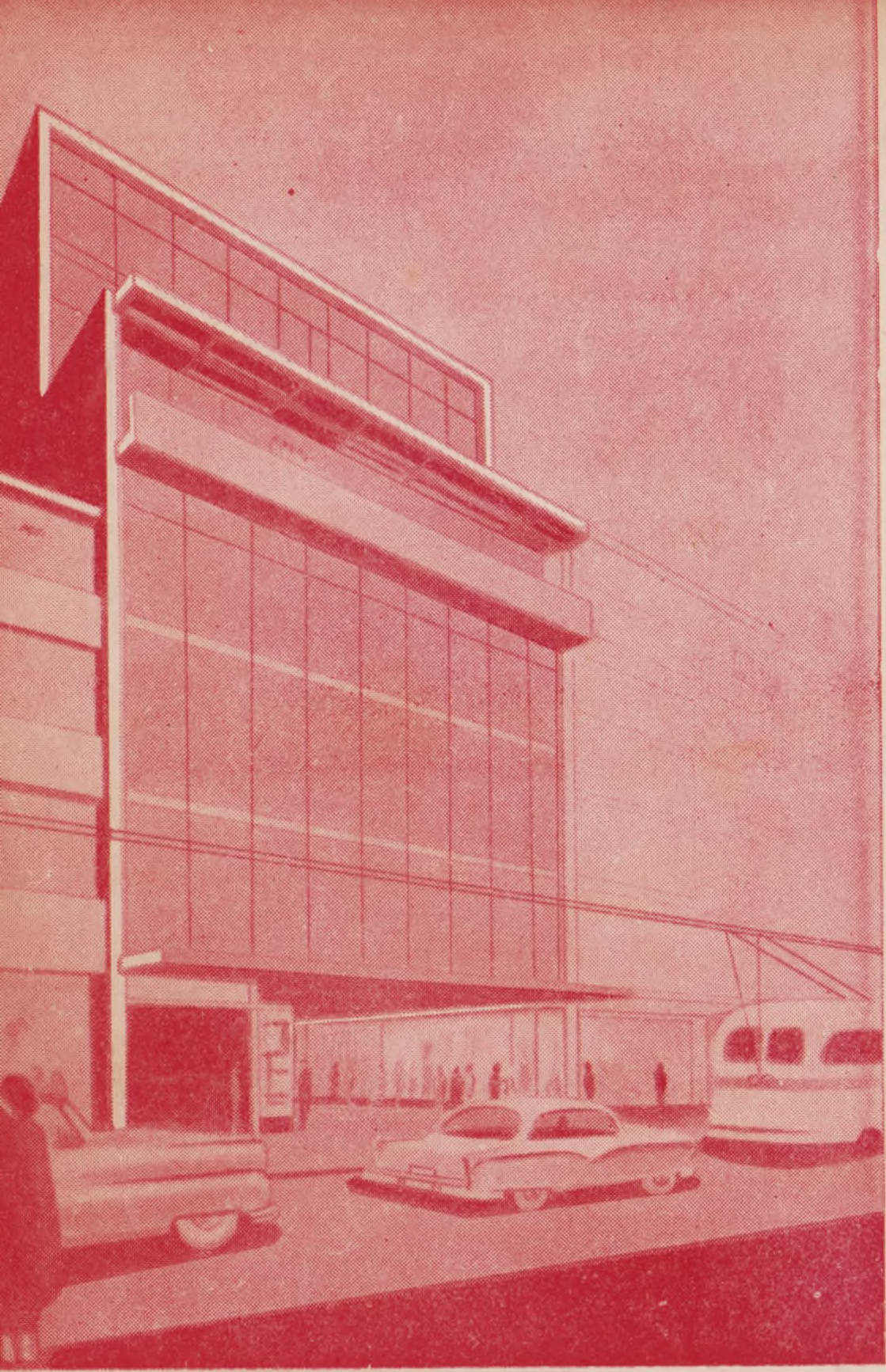
La casa del tocadiscos
la primera casa
especializada en tocadiscos
COLONIA 1169 Tel. 98 25 14
Y TRATO HECHO

M A R I A N O Y A

**Ha muerto María Noya.
Una enorme desgracia
se ha abatido sobre la
Escuela Uruguaya,
ha sacudido a los maestros
y a los hombres de pueblo.
Pero construyó tanto
esta mujer de excepción,
sembró tanto,
tanta inteligencia dio,
lealtad,
coraje,
amor limpio
a la gente sencilla
y tan generosamente,
que toda ella permanece entera,
inalterable,
en lo que vibra
y lucha a nuestro alrededor
María Noya vive.**

22 - VIII - 969.





40 años

DE LA COOPERATIVA MAGISTERIAL DE CONSUMO

ACTA Nº 1 — En Montevideo, a los cinco días del mes de setiembre de mil novecientos veintinueve, siendo las quince horas, en el Museo Pedagógico, se reúne un numeroso grupo de maestros, jubilados escolares y empleados administrativos, dependientes del Consejo Nacional de E. Primaria y Normal, a invitación del Sr. Alberto Macció, con el propósito de considerar un proyecto de creación de una cooperativa de consumos entre los maestros y afines...

HOY, AL CUMPLIRSE CUARENTA AÑOS DE AQUELLA INICIATIVA, **LA COOPERATIVA MAGISTERIAL DE CONSUMO**, FORJADAS YA SU VIDA Y SU DESTINO, MANTIENE PLENA LA VIVENCIA DEL IDEARIO DE SUS FUNDADORES, BRINDANDO EL SERVICIO COOPERATIVO EN TODO EL PAIS A SUS ONCE MIL AFILIADOS, A LA PAR QUE CONSOLIDA E INCREMENTA UN CAPITAL SOCIAL Y RESERVAS DE MAS DE SETENTA MILLONES DE PESOS.

Sede Social propia: COLONIA 1730 — Montevideo - Uruguay