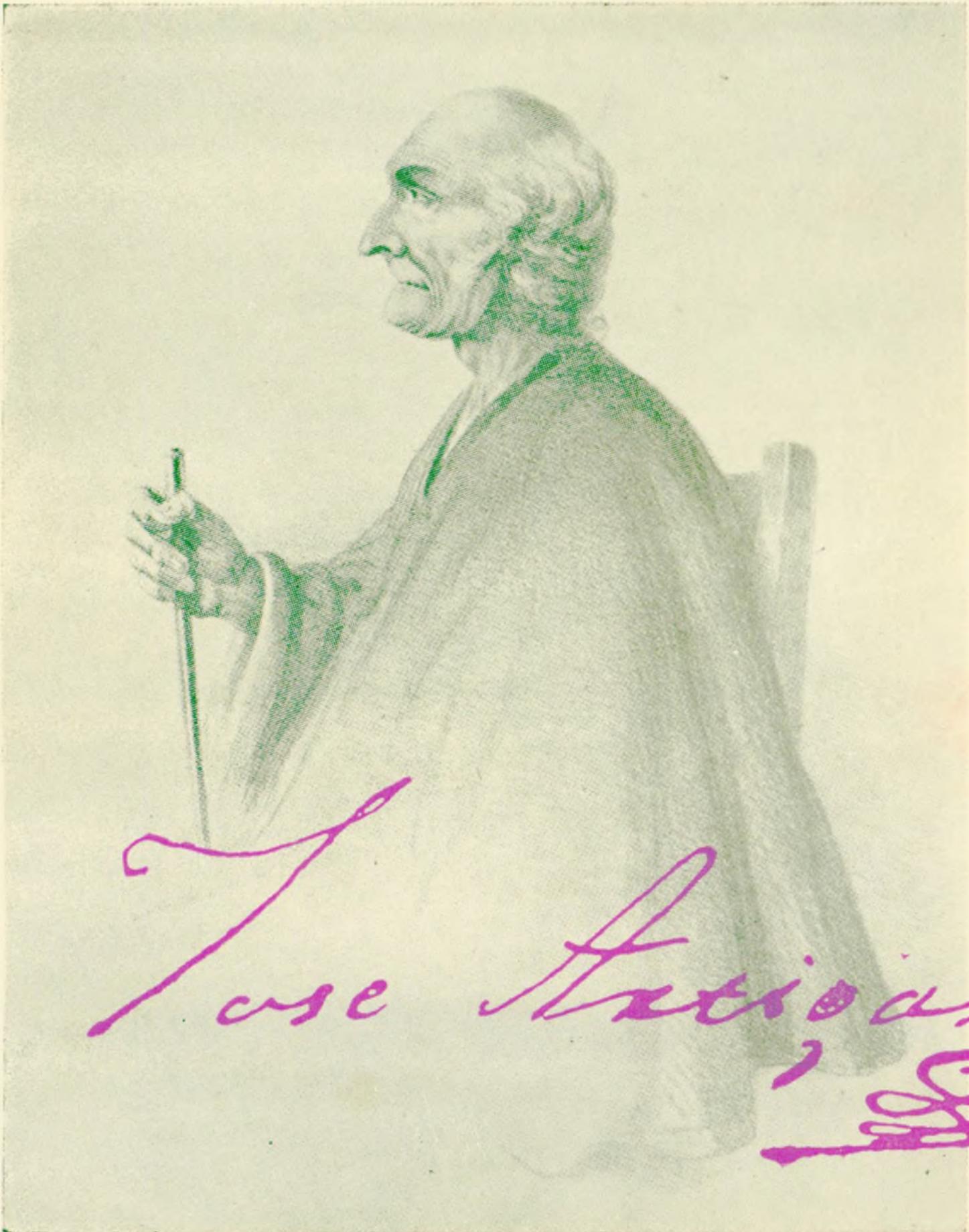


revista 11
de la educación
del pueblo



José Martí



- 16 La geografía humana, como su nombre nos sugiere, es aquella parte de la ciencia geográfica que subraya su preocupación por el hombre en su ambiente natural, y que estudia el medio físico en que han surgido y se desarrollan las sociedades humanas en su variedad étnica y social. Esta obra de Emrys Jones, profesor de la universidad de Londres, constituye una substancial introducción a esta rama geográfica en la que se abarcan todos los aspectos de esta importante materia.
- 17 La obra de Albin Lesky, profesor de filología clásica de la universidad de Viena, es una exposición sistemática y enjundiosa del mundo de la tragedia griega. El autor sitúa decididamente la esencia de lo trágico en el marco de nuestra comprensión actual; indica las formas en que los problemas de la existencia humana aparecen en los tres grandes trágicos, Esquilo, Sófocles, Eurípides; nos ofrece, en fin, un erudito análisis de la riqueza espiritual de este inestimable patrimonio clásico.
- 20 Charles Werner es profesor honorario de la universidad de Ginebra, y sus trabajos le han valido reputación internacional, muy particularmente por su brillante y erudita síntesis sobre la filosofía griega que presentamos hoy a nuestro público. En esta obra, el autor, al exponer el pensamiento griego, ensambla sus diferentes sistemas filosóficos, valorando las aportaciones de cada uno de ellos en su sucesivo acontecer y ofreciéndonos así una vasta síntesis panorámica y crítica.

- 11 Pao'lo Rossi: **Los filósofos y las máquinas**
 12 Louis L. Snyder: **El mundo en el siglo XX (1900-1950)**
 13 G. B. Richardson: **Teoría económica**
 14 Jean Guichard-Meili: **Cómo mirar la pintura**
 15 Eduardo Ripoll: **Prehistoria e historia del próximo oriente**
 18 A. Laffay: **Lógica del cine**
 19 Siegfried Wiechowski: **Historia del átomo**

nueva colección

labor



MERCEDES 1125
 TELEFONO 84311

SUMARIO

NUESTRA PALABRA

S. B. — El fascismo ante la educación popular ..	1
JESUS C. GUIRAL — Materia y materialismo; idea e idealismo	5
RUBEN YAÑEZ — Base material e ideología ..	10
Seguridad del Estado (texto de un proyecto del P.E.) ..	13
Citas (Personalidades nacionales ante el proyecto) ..	16
La Universidad y las libertades	17
ALFREDO ALAMBARRI — Exigencia del título oficial de maestro de E. Primaria	18
CARLOS A. MOURIGAN — Laicismo de nuevo (I) ..	20
WASHINGTON RODRIGUEZ — Los cursos para adultos ..	25
ALBERTO SORIANO — La caracola en los mitos precortesianos (I)	30
JULIO C. SAETTONE — Administración escolar	38

CUADERNO PEDAGOGICO

LUCIA SALA DE TOURON — El documento histórico ..	41
E. PETIT MUÑOZ — ARTIGAS valor permanente ..	43
ARTIGAS valor permanente (Documentos)	43
E. ROMERO - JACOBO A. VARELA — Una escuela ejemplar de 1877 (Documento)	54
E. GASTELUMENDI DE FERNANDEZ - AURORA I. DE PIN — 6 años; test el árbol	57

DIDACTICA

B. VEIT — Mundo matemático y "matematización" del mundo	60
CELIA MIERES — Un aspecto de la lengua escrita: la ortografía	64
GIUSEPPE PETRONIO — Literatura en Secundario ..	69
CARMEN PASTORINO DE MUSITELLI — Evaluación: matemáticas	74
LYDA DIAZ - HECTOR BALSAS — Evaluación: lengua materna	84
M. ANFOSSI DE GUARINO — Evaluación: Ter. año en junio	89

CULTURA

JOSE CARLOS CAPINAN — El rebaño y el hombre ..	96
ALDO FAEDO — Del arroyo (grabado)	97
La U.N.E.S.C.O. en el centenario de Lenin	97
J. BENTANCOURT DIAZ — La personalidad de Lenin ..	98
JESUALDO — Lenin y la educación	101
IDA VITALE — J. S. González Vera o el humor serenísimo	107
JOSE SANTOS GONZALEZ VERA — Las calles de Alhué	109
JORGE ANGEL ARTEAGA — Georges Méliès, creador del espectáculo cinematográfico	110

LA REPUBLICA

LUIS A. THEVENET (Salto) — E. Amorim y la Asociación "Horacio Quiroga"	112
------------------------------------------------------------------------------	-----

CRONICA

MARGARITA BERRETA — Elida Tuano	114
Grupo escolar "MARIA NOYA"	115

CIENCIAS

Encuentro con Inspectores de Enseñanza Primaria (En torno a la enseñanza de las Ciencias en la escuela)	116
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----



número 11

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

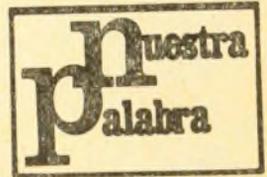
- UNA PUBLICACION INDEPENDIENTE
Los educadores uruguayos enfrentados a la actual realidad y al porvenir.
Los problemas, las responsabilidades, las tareas del educador y de la educación popular
- SECRETARIOS DE REDACCION
Selmar Balbi
Héctor Balsas
Hugo Rodríguez
- CONSEJO DE REDACCION
Víctor Brindisi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

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

los inspectores conversan con nuestros autores



EL FASCISMO ANTE LA EDUCACION POPULAR



El Congreso Nacional de la Educación y la Cultura ha dado algo más que un cuerpo de resoluciones acertadas. Ha planteado la iniciativa de movilización general por la SEGUNDA REFORMA, por una reedición, un siglo más tarde y en las coordenadas del presente, de la gesta vareliana.

Se trata de una bandera apasionante, capaz de arrastrar multitudes. Y su diferencia con la repetida y general consigna de reforma educativa, es que el Congreso ha designado una Comisión Permanente cuyo cometido esencial es comenzar en concreto y ya, la brega por convertir en realidad esta aspiración del pueblo.

Enunciar, simplemente, algunos elementos de los que una reforma educativa comprende, es hacer conciencia de la dimensión de la tarea y de las energías y lucidez que ella demanda.

Una reforma educativa general nos plantea el señalamiento de objetivos muy claros basados en toda la tradición y la experiencia nacional y en las exigencias actuales de la producción, de la sociedad, de la juventud; la fijación de medidas concretas capaces de garantizar el cumplimiento de los principios de una educación democrática y en primer término el de igualdad de oportunidades; la investigación y la consulta a grandes masas de población, sin clase alguna de prejuicio; el establecimiento de las características de la educación desde el punto de vista de los trabajadores, su organización, sus grandes contenidos, en función de los objetivos señalados; la determinación de las necesidades materiales y su financiación durante un largo período, lo que compromete a su vez un criterio general sobre el aspecto financiero del Estado, las fuentes de recursos, la organización de los servicios, etc.; la definición del problema de la nacionalización de la enseñanza en el marco de la educación laica, y garantías democráticas para el alumno y para el educador; cuestiones de la autonomía; solución de los problemas referidos al sistema de seguridad social y su enlace con el sistema general existente; proposiciones referentes al trabajo, el aprendizaje, el estudio de jóvenes y adultos; determinación del sistema único y coordinado de educación nacional que responda a los intereses generales y no al actual esquema de discriminación de estudios y estudiantes; implantación de un régimen efectivo y real de educación general de adultos, preescolares, etc.; solución de problemas referidos a la formación del maestro, del profesor y del personal general de la enseñanza; temas y sub-temas que cada uno de estos aspectos supone.

Naturalmente que la definición acerca de estos enormes problemas debe comprender una línea de trabajo y un conjunto de reivindicaciones ya realizables, en este mismo instante. Todo lo que, abierto a los tiempos por venir, permita la formación de una conciencia colectiva sobre el problema y conquistas reales para el niño, el joven, el educador, la enseñanza, desde este momento.

Como vemos, se trata de una reivindicación que no deja aspecto alguno —de la realidad económico-social, de la política, del estilo de vida, del pueblo y del Estado— sin tocar, sin conmovér, sin poner en cuestión.

La Reforma Educativa Popular obliga a una transformación del presente orden social, porque sólo es posible en todo su alcance si se cambia la estructura de la sociedad. Puede por ello ser un formidable instrumento de cambio, lo es ya aún, en el proceso de luchas por aspectos parciales. Su solo planteamiento conmueve todo el andamiaje social y las fuerzas de la regresión salen de sus cuevas a su sola mención.

Por este camino encuentra salida el empuje de las fuerzas productivas y sus exigencias sociales. Su expresión está en la sensibilidad y preocupación de los docentes, en la puja diaria por el avance educativo contra la rémora oficial, en la insurgencia juvenil, en la intolerancia popular hacia los vicios y castigos impuestos por el régimen: las clases hacinadas, el escaso alimento y el bajo rendimiento consiguiente, el frío o el calor a que se somete a los niños en los locales inhóspitos.

Del choque entre estas dos posiciones, la oficial y la popular, como en todos los campos de la vida social está sucediendo, surge una situación definitoria y terminante, que no da lugar a la demagogia o la generalización.

Así ubicamos en el vasto panorama de la lucha ideológica el Congreso Nacional de la Educación y la Cultura y su decisión de marchar a la Reforma.

Y así descubrimos desde nuestro ángulo el proyecto de ley de Seguridad del Estado, la línea ideológica y política, la filosofía de las intervenciones, de la ambición de destruir la Universidad, y de la liquidación de la enseñanza pública absolutamente premeditada y planeada desde el FMI por medio de la asfixia económica.

Por cierto que era más cómodo a la oligarquía y a su protector el Departamento de Estado de los Estados Unidos hacer sin decir; o hacer diciendo otra cosa diferente, como por ejemplo hablar de la libertad o la democracia mientras se liquida la libertad de prensa, se desafía al Parlamento y hasta al Poder Judicial, se erige la tortura como ideal y el negociado como norma moral. O hablar de mejoramiento de salarios o recursos cuando en realidad se les rebaja. Pero la resistencia popular, la inconformidad general, la no aceptación por docentes, padres de alumnos y estudiantes, por ejemplo, de que se sustituyera a los buenos profesores sancionándolos ilegalmente por serlo y colocando en su lugar a los recomendados, ha sido el gran revelador. ¿Cómo explicar si no que años más tarde del denunciado y combatido intento del ex-consejero Harrison de sustituir a los maestros por militares en la educación moral y cívica de las escuelas, se llegue a algo peor: a sustituir a los educadores por funcionarios policiales armados en los institutos secundarios, por bandas armadas con cadenas y revólveres, por espías cuyas clases son a balazo limpio y agresiones a los propios docentes? Es preciso entonces salir de la simulación y confesar los fundamentos políticos.

Nada descubrimos al confirmar que el proyecto de Seguridad del Estado es solo la institucionalización de los actos de gobierno de todo este período, en que la Constitución de la República ha sido absolutamente negada por la práctica del Poder. Naturalmente, no negamos la gravedad del intento. Porque, como quiera que sea, la violación de una Constitución de base democrática, así se la haya restringido hasta el límite por la Reforma naranja, no ha servido sino para la aplicación práctica del fascismo. Pero una cosa es cometer delito y otra, legalizar el delito, legalizar la anti-democracia. Negar la República. Cegarle sus caminos de salida.

La fundamentación política e ideológica de este proyecto contra las libertades no podía sino buscarse otra vez en el famoso código de Mussolini. La versión ha sido traducida y adaptada al inglés y luego retraducida por los Estados Unidos para su aplicación en toda América Latina. Así aparece, se ha demostrado, en los estados demo-

cráticos de Paraguay y Brasil. Así aparecerá en todos los países directamente dependientes del Departamento de Estado.

Naturalmente, y habrá que reiterarlo una y mil veces, lo primero y lo nuevo es el surgimiento de otras realidades en el seno de la sociedad. Es la respuesta viva de las ideas a una etapa crítica de la lucha de clases, al cambio inevitable.

Nos encontramos todos los que optamos por el hombre y por su liberación en una posición más fuerte, con más reservas de todo orden para una amplísima lucha. Y esto no significa menospreciar los peligros reales, ni exaltar lo espontáneo. Significa, sí, que no estamos ante una ofensiva sino ante una contra-ofensiva de la reacción que no puede paralizar la historia, que no podrá siquiera desalojar al pueblo de las posiciones conquistadas. Ya lo hemos dicho y lo reiteramos: el fascismo no entrará en las aulas. Nuevas y nuevas aulas vendrán en cambio a predicar el progreso y la liberación.

De aquí que el rechazo parlamentario del proyecto fascista (¿qué otra cosa esperar?) tratándose de una importante trinchera, no sea sino esto: una trinchera. El problema es impedir que en todo el frente del avance social, la reacción logre detener o así sea paralizar temporalmente, las conquistas del progreso. De aquí que en lo que se refiere a la educación y la cultura, la iniciativa de Reforma vuelva a ocupar un sitio relevante. Conducir al pueblo tras una bandera prestigiosa y vasta hacia la transformación que asegure el triunfo de la educación del pueblo, con todas sus premisas ineludibles.

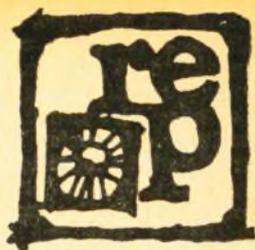
Entonces volvemos al principio: Hay que romper el equivoco de que el problema de la educación popular es una cuestión de los maestros, los profesores, los especialistas. La transformación de la enseñanza está sujeta a la transformación de la sociedad, de su realidad económico-social, de su política general. Ello depende —desde los objetivos de la enseñanza al sueldo de los educadores—, de qué clase o qué grupos sociales dirigen el proceso, y no de qué tecnicismo didáctico empleamos, qué conocimiento tenemos de la psicología infantil.

Muy bien ha hecho el Congreso en llamar a su dirección a los trabajadores, a los padres de alumnos, a los estudiantes. Junto al educador, el educador junto a ellos, sabrán, con justeza y firmeza, no solo trazar y defender las grandes líneas democráticas de la Reforma, sino establecer las reivindicaciones de hoy y a través de su conquista y su diario y hondo análisis y explicación, educar en la gran perspectiva de la Reforma imbricada en el surgimiento de un nuevo tiempo, justo y feliz.

El análisis de la Reforma Vareliana, de su proceso y de sus contenidos, nos llevará a comprender el día de hoy. Estamos seguros de que si la Comisión Permanente del Congreso cuenta con el apoyo sensible de los educadores, de los sindicatos, de las comisiones de padres de alumnos, del estudiantado, la presión popular sobre la reacción en favor de la construcción de la nueva escuela, constituirá un instrumento formidable de la emancipación nacional, de la definitiva derrota del fascismo.

El Varela de hoy es todo un pueblo lúcido.

S.B.



materia | idea y | e materialismo | idealismo

JESUS C. GUIRAL

Filosofía e ismología.

Varios pensadores eminentes han legado a la posteridad "conmovedores" relatos de las circunstancias de su encuentro con la filosofía. Algunos han señalado el aspecto "fascinante" de ese encuentro. Otros han mostrado el sentimiento "desgarrador" que provoca la búsqueda de la sabiduría. Y, entre tanto, muchísimos otros hombres a través de los siglos —sin haber tenido la oportunidad de dejar dramáticos testimonios escritos de esa jugada del destino— también han encontrado la filosofía por vocación, por interés, por obligación, por casualidad.

De cualquier manera, en 1970 tanto el estudiante que se siente obligado por un programa a preparar una asignatura más, como el vocacional que inicia entusiasta los primeros pasos en su estudio o, simplemente, el atraído vagamente por ella, se encontrará con que la acumulación de conocimientos que en occidente se denomina "filosofía" incluye, históricamente, una vasta gama de desconcertante complejidad.

Por lo pronto se sentirá acribillado por la despiadada proliferación de los "ismos". Si abre al azar un libro clásico de historia de la filosofía el que se inicia comprobará que las afirmaciones de sus páginas flotan entre nie-

blas y neblinas de referencias a **realismo, intelectualismo, positivismo, existencialismo, historicismo, agnosticismo, cientificismo, personalismo...** y algunas decenas más de ismos de parecido cuño. Para no hablar nada del **etologismo** y del **estructuralismo** de últimas hornadas, ni de los **neo-**prefijados a casi todos los ismos anteriores (neo-positivismo, neo-historicismo...)

En este panorama el estudiante verá también la terminología **idealismo** y **materialismo** con bastante frecuencia. Y —posiblemente— las creará dos especies más de la fauna ísmica usual, ya que —conviene advertirlo— la mayor parte de esas historias y diccionarios clásicos no discriminan el verdadero alcance de ambos términos.

El desconcertante resultado es que, en ciertos momentos, el estudiante se siente inclinado a pensar si la filosofía no será, en realidad, una robusta ismología de la cual nunca podrá dominar la complicada, sutil nomenclatura. Pero el "legado filosófico occidental" del que tanto se escribe es mucho más simple de lo que se esconde tras esa aparatosa máscara de la ismología. Derivados directamente de adjetivos (real, estructural, existencial...) los ismos son desmontables a su origen indirecto: los sustantivos (realidad, estructura, existencia...) que los generaron en buena o mala hora. Esto in-

dicaría, en principio, que la inextricable selva filosófica parecería reducirse a un problema lingüístico. (Y, en buena parte, hay que reconocer que ahí estriba el problema histórico de los ismos filosóficos). Pero la raíz de las pretendidas diferencias han de buscarse no solo en el significado de los sustantivos que los fundamentan sino en el límite de la concepción del mundo que los ismos señalan en sus proposiciones y tesis. Ese análisis —ya hecho por Engels especialmente— muestra la simplicidad de los ismos; la reductibilidad científica de sus tesis a dos únicas tendencias fundamentales: materialismo e idealismo. La única historia con sentido de la filosofía es la del proceso de estas tendencias a través de la historia de la humanidad. Lo otro, los ismos temporales, poseen la efímera vigencia de la época en que se inventaron; reflejan tan solo las relaciones de producción de una sociedad en una época dada y son resultado de ellas y de los intereses de clase, ya que los ismos se relacionan con la ideología dominante en el período histórico que los produjo.

La prueba de lo que indicamos se hará más clara si alguien elige dos de esos ismos pretendidamente opuestos y analiza con detención sus proposiciones y tesis. Supongamos los antagónicos empirismo y racionalismo, dos posiciones tenazmente opuestas que encontraron sus formulaciones más precisas durante los siglos XVII y XVIII, y resumamos sus proposiciones principales, al menos:

Empirismo	Racionalismo
1. Todo conocimiento procede de la experiencia sensorial.	1. Todo conocimiento procede de la razón.
2. Sólo el conocimiento empírico es válido.	2. Sólo el conocimiento conceptual es válido; los sentidos pueden engañar.
3. Las ideas abstractas sobre el mundo exterior son ficciones de la realidad.	3. Las ideas abstractas son conceptos innatos (universales y necesarios), anteriores a toda experiencia sensorial.

A primera vista no se encontrarán dos doctrinas entre los ismos clásicos que aparenten ser más dispares, más extremistas. Y, sin embargo, en estas proposiciones iniciales y en las posteriores que cada doctrina elabora, se da una coincidencia básica de actitud: ambas posiciones reconocen el plano del "mundo exterior", de la realidad, de la materia, y el plano del "mundo interior", del espíritu, de la idea. La coincidencia reside en que ambas doctrinas dan por supuesto que somos nosotros (nuestra razón, en un caso; nuestra experiencia, en otro) donde se presenta el problema del conocimiento. Lo que implica una afirmación de que el problema se suscita porque hay otro plano que no somos nosotros. La diferencia radica en la

posición ante ese doble plano; en la elección que cada una hace del "campo de estudio" rigurosamente confiable para nuestro conocimiento del mundo. La diferencia, por consiguiente, no está en la negación de la existencia del mundo exterior, de la realidad, sino en el grado de confiabilidad que debemos atribuirle al otro plano, al de la idea. La diferencia, en fin, está en que ninguna de las dos se preocupa del mundo exterior, de la materia. El empirismo porque dirá que solo podemos manejarlos con los datos que nuestros sentidos, nuestra conciencia, nuestra mente nos proporcionan; el racionalismo porque sostendrá que la razón válida por sí sola nuestro conocimiento ya que existen en nuestro espíritu ideas innatas anteriores a toda experiencia de los sentidos... No obstante, pues, la diversidad aparente, ambas doctrinas utilizan como "campo de estudio" el plano del pensar, del espíritu, de la idea, desentendiéndose del (o explicado de acuerdo a sus proposiciones) plano de la realidad, de la materia.

Cohesión y coherencia.

Por eso materia e idea han sido dos nociones cruciales para el hombre desde que éste dispuso de un conjunto de proposiciones acerca del mundo y de sí mismo. Ese conjunto cohesionado (unido en su pensar) que el hombre primitivo poseía, se refería a los dos planos antedichos: mundo exterior, mundo interior. Los cambios atmosféricos, las estaciones del año, las mareas, las estrellas... eran algo consistente y ajeno; la imaginación, los sueños, los deseos, el miedo... eran algo inconsistente y propio. Todo aquel mundo exterior existía y se presentaba como absolutamente indomable; el interior, como relativamente dominable. Realidad y pensamiento componían, por tanto, dos centros de interés. El más remoto —el exterior— atraía por su aspecto incommovible; cómo dominarlo parecía imposible. Pero cuando el hombre encauzaba su interés hacia lo más próximo, hacia lo que nunca parecía abandonarle —su mundo interior— su saber era distinto. Si en el estado de vigilia la naturaleza toda se le mostraba hostil y amenazante, en el estado de ensueño él, el hombre, realizaba imposibles proezas: el mundo exterior indomable se tornaba dominable en los sueños, en la imaginación, en los deseos.

La mayor parte de los primeros hombres que la tradición nos ha conservado —según Aristóteles principalmente, conviene observarlo— como "primitivos físicos" o "primitivos filósofos occidentales" (Tales, Anaximandro, Anaxímenes, Heráclito, Anaxágoras, Demócrito) no se hacen pregunta específica alguna acerca del pensar. Buscan la causa primera, la causa física, la estofa material de todo. Ello significa que, implícitamente, estos primeros filósofos se habían dirigido por la senda más empinada —la senda de la objetividad— en un marco histórico-social donde las limitaciones de la sociedad (mitos, leyendas, misterios religiosos) obligaban al ser humano a un subjetivo enfrentamiento a la vida cotidiana. La búsqueda de estos primeros

materialistas lleva la impronta de un empuje heroico que había de sucumbir ante esas limitaciones sociales. En cambio, otros contemporáneos se inclinaron por el camino en bajada. Mucho más tarde, en pleno apogeo del saber filosófico, reconocerá Aristóteles un poco cándidamente que los que se dedicaron a especulaciones de tipo apráctico (este segundo tipo de filósofos) necesitaron disponer del ocio necesario para ello. Los pitagóricos, Parménides, los sofistas se encargan de subrayar la importancia del espíritu, la primacía de éste sobre la materia. La suerte está echada. El alma inmortal y el espíritu divino de los pitagóricos, la sustancia inmóvil de Parménides, la dirección "humanística" de los sofistas tienen más éxito popular en una Grecia convulsionada por guerras. Los materialistas no presentan una solución directa a los problemas diarios de la vida en esas circunstancias. Y el conjunto meramente cohesionado hasta ese momento de proposiciones acerca del mundo que había encontrado cierta coherencia científica con aquellos esforzados materialistas, desaparece ante los pensadores espirituales. Con ellos el idealismo, la libre especulación sobre el mundo comenzaba su curso de siglos. Era el triunfo de la rigurosa apariencia, la oscuridad formal; una cohesionada incoherencia, en suma, lo que heredaba Occidente.

Idealismo y Materialismo.

A través de la historia, la relación entre esos dos planos adquiere diversas formulaciones en cuanto a la expresión. Unas épocas nos traerán las fórmulas principio universal, naturaleza, ser, sustancia, realidad, materia, por un lado; espíritu, mente, pensar, razón, conciencia, idea, por otro. De todos modos, en sus múltiples matices y diferencias las dos actitudes generales dan pie a las dos únicas tendencias legítimamente "calificables" de ismos: **materialismo** e **idealismo**, ya que han de arrostrar las últimas consecuencias de su posición frente al mundo al tropezarse a diario con él: **cómo puede el hombre conocer ese mundo.**

Durante siglos las estructuras socio-económicas occidentales (esclavismo, servitud, etc.), la incompreensión de la naturaleza, la religión harán triunfar a la segunda tendencia. Pero hay un momento en que el "atrevimiento" de algunos hombres comienza a desafiar esa concepción al "descubrir" algunos de los secretos de la naturaleza: la sangre circula, la tierra no es el centro del universo... Y el mundo del espíritu se derrumba poco a poco. A este atrevimiento ha contribuido, naturalmente, otro derrumbe: la descomposición del feudalismo y la aparición de los inicios de la burguesía que preparan las condiciones oportunas para ello.

¿En qué consisten, concretamente, estas dos tendencias únicas?

El **materialismo** considera la materia, la realidad, como lo objetivamente primario; el espíritu, la conciencia, como lo secundario, como un producto, un resultado, una etapa perfeccionada o más desarrollada de la misma. El **idealismo**, por el contrario, enfatiza el aspecto del predominio de nuestra conciencia sobre la má-

teria. Las leyes de la naturaleza, las relaciones materiales objetivas son proyecciones de nuestro pensar, de nuestras "ideas" sobre el mundo exterior. En su posición más suave, el idealismo admitirá que conceptos tales como "energía", "tiempo", "electrón" son **convenciones** de nuestro pensar, **ficciones** racionales de nuestro espíritu que intenta explicar —como puede— la realidad. En la más dura, el idealismo sostendrá que el espíritu, la idea o la conciencia **hacen**, crean ese mundo exterior; el existir de las cosas será su ser percibido, o bien el mundo es creado continuamente por una "conciencia objetiva", ajena al hombre.

Sería interesante —pero ocuparía un espacio del que no disponemos— mostrar cómo tales variedades dentro de una misma tendencia obedecen a las oscilaciones histórico-sociales que presenta la noción misma de **idea**. Bastará recordar, sin embargo, que —contra la creencia común— las ideas filosóficas no son solo la causa indirecta que arrastra a la actividad social sino que ellas mismas son también producto de las condiciones materiales en que una sociedad dada se encuentra en determinado momento.

El conocimiento supone, obviamente, el análisis de la idea como algo aislado. El lector puede comprobar que el propio uso que vengo haciendo del término "idea" no se refiere a ninguna "idea de..." concreta. Empleo la noción de clase. De la misma manera que lo hago cuando escribo o digo "árbol" sin especificar si es un pino, una acacia, un sauce. Cuando así hago me refiero a **todo** árbol. Pero, desde luego, tengo conciencia al mismo tiempo de que no hay en la naturaleza tal "árbol", sino pinos, acacias, sauces, etc. Sin embargo, la dosis excesiva de abstracción de este tipo puede llevarme a una intoxicación intelectual que me impulse a tomar esas "entidades mentales" por "alcos" sin conexión real con los objetos a que hacen referencia.

Esto que tal vez evoque algunos rasgos de injusta caricatura por mi parte es, no obstante, la intoxicación que padecieron (y padecen) ciertos idealistas: los epígonos del **idealismo subjetivo**. El idealismo subjetivo, en efecto, defiende que no es posible sostener la existencia de la realidad, del mundo objetivo. Lo que el hombre "conoce" son las percepciones, su propia actividad cognoscitiva. El mundo exterior, los objetos a los que el hombre se enfrenta y las manifestaciones de esos objetos son —para los medios cognoscitivos de que el hombre dispone, los sentidos— conjunto de sensaciones y nada más. Por otra parte, el **idealismo objetivo** mantiene que la idea existe con independencia del objeto mismo —al que "crea"— y de la conciencia personal; las ideas existen sustentadas por la Idea Divina, el Espíritu Absoluto, esto es, cierta Conciencia Objetiva (Dios, para algunos).

El círculo en que se autoencierran los idealistas subjetivos limita totalmente el progreso del conocimiento científico e impide definitivamente toda actividad del hombre. Pero el círculo de los idealistas objetivos concede al hombre la "gracia" de una esperanza, a cambio de esas pérdidas: la ideología religiosa como remedio.

Decíamos que el **materialismo** considera la materia, la realidad, como lo objetivamente primario y el espíritu como lo secundario, como un producto, una etapa más desarrollada de la misma. Las características del materialismo, en general, se basan sobre la existencia de la realidad como algo independiente de la conciencia del hombre y sobre la posibilidad de conocerla objetivamente a través del conocimiento científico de sus manifestaciones concretas, sus propiedades y las relaciones entre sus elementos.

El materialismo es la primera y última actitud coherente de la conciencia humana ante el mundo. La primera, porque el hombre naturalmente tiende a interpretar el mundo así. El hombre espontáneamente "sabe" que los objetos con que se pone en contacto tienen existencia independiente de su consideración. La última, porque es la única actitud que prueba constantemente su coherencia. La verdad de la idea, del pensamiento del hombre solo se comprueba cuando el proceso de desarrollo de la naturaleza y la sociedad es dominado e impulsado por ella **en la práctica**, como ocurre en el avance de las ciencias.

Esta fue la genial contribución de Marx y Engels a la humanidad: el precisar los límites científicos del materialismo, para fundamentar con esa actitud la sociología científica (**Materialismo histórico**), la disciplina que tiene como objeto de investigación las leyes generales del proceso de desarrollo de la sociedad y cómo se han comportado históricamente esas leyes en la actividad social. La coherencia ya señalada de la actitud materialista se puso aún más de relieve al encontrarse la aplicabilidad del materialismo a **todo** el mundo: naturaleza y sociedad; puesto que la sociedad también está materialmente condicionada en su proceso histórico. La base económica en cada sociedad dada y las relaciones de producción que ella engendra constituyen la base real de esa sociedad; una base encubierta por la superestructura ideológica (ideas políticas, jurídicas, religiosas, filosóficas...). Precisamente éste enmascaramiento ideológico dilató el descubrimiento del materialismo histórico durante siglos. Las corrientes idealistas en sociología destacaban en sus "estudios" los aspectos de la superestructura (las manifestaciones ideológicas), y dedicaban a ello sus esfuerzos sin preocuparse jamás por la base material que las causaba. Incluso el materialismo vulgar o común se había quedado, científicamente, a medio camino de la verdad al no reconocer que las ideas que surgen de la superestructura (ideas políticas, religiosas, jurídicas...) inciden, a su vez, en la base misma que las causa.

En esta mutua influencia ya se pone de manifiesto el **materialismo dialéctico**. Esto es, la ciencia que tiene como objeto de investigación las relaciones y leyes generales del desarrollo de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento mismo del hombre. El método de investigación que considera su objeto no como algo fijo e inmutable sino como sujeto a procesos de movimiento y continuo cambio, susceptible de ser influido por la acción práctica de los hombres.

Ciencia, Materialismo e Idealismo.

El problema 'ancestral' de la oposición entre ciencia y filosofía, queda desnudo en su falsedad con lo expresado hasta aquí. No es éste el momento de extendernos en consideraciones sobre lo que es y no es conocimiento científico. Pero señalemos, al menos, algunas de sus características fundamentales. El conocimiento científico hace uso de conceptos significantes, es objetivo, 'formula' hipótesis verificables, es concreto, etc. Hay otro tipo de conocimiento que es subjetivo, usa conceptos no-significantes, 'formula' hipótesis siempre inverificables, es abstracto, etc. Cualquier disciplina puede ser encarada de una u otra manera.

De lo sintetizado en las páginas anteriores se infiere que el **idealismo** no puede conducir a un conocimiento científico del mundo, puesto que, por sus propias proposiciones básicas, se desentiende de las relaciones que rigen el mundo material. Dejado a sus anchas (como ocurrió en las épocas antes reseñadas) conduce a impedir por siglos el progreso científico; a producir agnósticos estériles, impotentes; a una aceptación del mundo donde el hombre se resigna, en última instancia, a los misterios de la religión, de la magia; a una inoperancia paciente ante la estructura de la sociedad. Mientras que el **materialismo** conduce de hecho —lo ha probado y lo prueba prácticamente a través del avance científico— a un progreso eficiente del conocimiento de las relaciones y leyes dialécticas que rigen el pensamiento, la sociedad y el mundo material; al dominio de la naturaleza por el hombre.

Contrariamente a lo que se cree, sin embargo, no toda la ciencia es materialista. Un error muy extendido atribuye a ciertas disciplinas, más en contacto con la naturaleza, una inamovible convicción materialista. Nada más equívoco que esta atribución gratuita. Mientras que los adelantos de la ciencia tienen un origen estrictamente materialista (en cuanto el avance arroja cada vez más y más luz sobre los llamados "misterios de la naturaleza"), las **interpretaciones** de esos avances han sido muchas veces objeto (incluso por los mismos descubridores) de lucubraciones idealistas. Por otra parte, se cree también que ciertas disciplinas jamás podrán "ser ciencia", estableciendo ya de antemano unas barreras objetivamente infundadas. Porque esta creencia o presunción tiene un carácter netamente idealista. ¿Quién pensaba hace unos siglos en la genética, en la biología, en la bioquímica, en la física nuclear? El conocimiento científico, no depende para nada de la disciplina, sino de sus fines, de su objeto y de su método particular. Trazar a priori la división convencional de disciplinas (una división sujeta, por supuesto, al desarrollo histórico, a las necesidades ideológicas de la sociedad) que cambia sin cesar época tras época, parece tan ridículo como pretender predecir lo que ocurrirá en el siglo XXIII. Esta convicción, a pesar de todo, **sostenida** por algunos "científicos" representa, justamente, el mejor ejemplo de la estrechez de miras del idealismo. Como también tienen base idealista las afirmaciones que tradicionalmente, se han

hecho sobre la filosofía. Propositiones del tipo "cualquiera puede filosofar", "todo hombre, por serlo, hace filosofía" y tantas otras de similar alcance —bellas, prometedoras frases que adornan ciertos libros— conducen en la práctica a subjetivas cosmovisiones, a esquemas del mundo —personales e intransferibles, los hemos llamado otras veces— que destruyen toda posibilidad de conocimiento científico y hacen de la filosofía la institucionalización del **talento**. El otro extremo lo defienden los sacerdotes supremos de la filosofía, con su actitud, los que expresan sus lucubraciones solitarias en lenguaje cifrado porque "la filosofía es inefable en último término", porque "la intuición es el único camino abierto al filosofar". **Idealismo** de la peor especie ese segundo que construye el mundo a la medida de cada sacerdote supremo. Verdadero peligro que adormece la conciencia social. Que crea submundos de ensueño, alienadores. Que se esconde cobardemente tras los muros inaccesibles de las inconducentes proposiciones metafísticas y los seudoproblemas, mientras que en la sociedad en que viven los sacerdotes supremos se destruye al ser humano a diario, se le anula con problemas concretos, de urgente solución.

Claro que idealizar el mundo resulta mucho más fácil y cómodo que tener una preparación científica acorde con el avance de la década en

que se lucubra indolentemente. Los idealistas siguen admirando a Leibniz o a Descartes o a Bacon por su extraordinaria preparación "en matemáticas y en ciencias"; pero no los imitan, por lo general. La teoría de la relatividad es algo que todavía creen que puede ser expuesto "bajo el aspecto filosófico" (idealista, desde luego). La teoría atómica, es para ellos nada más que algo que ejemplifica que "Demócrito ya lo había intuido" (y así se pueden permitir el saludo a la filosofía como la avanzada de todo impulso del conocimiento humano, sin tener que estudiar la teoría en detalle). Los idealistas hodiernos, en fin, desconocen —o "desprecian", mejor— las "nuevas concepciones" (aunque esas concepciones nuevas tengan ya más de 100 años como la de Marx) y continúan **explicando** la sociedad con criterios ideológicos que ni siquiera se adecúan a los que realmente influyen en el momento histórico en que vegetan.

Más fácil y más cómoda, la actitud idealista "protege" del verdadero compromiso social (que no está en declaraciones públicas precisamente). Un compromiso que muchos no aceptan porque ya su papel no sería el de "filósofos" y lo que podrían hacer ya no sería "filosofía". Sin embargo, este es el reto del siglo XX. Que los que piensen de esa manera, disfruten con su filosofía idealista el poco tiempo que les quede. Las nuevas generaciones "filosóficas" parecen haber captado ya el mensaje.

Nota. El presente artículo sintetiza muchos aspectos que el lector habrá de ampliar, por lo menos con las siguientes lecturas imprescindibles:

1. **Marx, C. y Engels, F.:** "La ideología alemana".
2. **Engels, F.:** "Del socialismo utópico al socialismo científico".
3. **Engels, F.:** "Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana".
4. **Lenin, V. I.:** "Materialismo y Empiriocriticismo".

base material e ideología

(EN LOS TEXTOS)

RUBEN YAÑES

En el prólogo a la Tercera Edición de "El Dieciocho Brumario de Luis Bonaparte" de Carlos Marx, Engels dice: "Fue precisamente Marx el primero que descubrió la gran ley que rige la marcha de la historia, la ley según la cual todas las luchas históricas, aunque se desarrollen en el terreno político, religioso, filosófico o en otro terreno ideológico cualquiera, no son, en realidad, más que la expresión más o menos clara de luchas entre clases sociales, y que la existencia, y por tanto también los choques de estas clases, están condicionados a su vez, por el grado de desarrollo de su situación económica, por el modo de producción y de su cambio, condicionado por ésta". Esta ley a la que hace referencia Engels, constituye la piedra angular del materialismo dialéctico e histórico, y según la cual Marx va a evaluar, tanto el significado de una ideología en relación con su base material, como la posibilidad dinámica de la misma en el hacer histórico. La evaluación de la ideología desde este punto de vista, al tornarla emergente de la situación histórica real, pone de manifiesto la función de freno histórico operada por ideologías que han pretendido elevarse al absoluto y a la supra-historicidad. Cuando en el mismo "Dieciocho Brumario", Marx analiza los acontecimientos de la segunda república francesa, y la frustración del movimiento popular que los genera, empieza por decir: "Hegel dice en alguna parte que todos los grandes hechos y personajes de la historia universal se producen, como si dijéramos, dos veces. Pero se olvidó de agregar: una vez como tragedia y otra vez como farsa. (...) Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y transmiten el pasado. La tradición de todas las generaciones muertas oprime como una pesadilla el cerebro de los vivos. Y cuando éstos se disponen precisamente a revolucionarse y a revolucionar las cosas, a crear algo nunca visto, en esas épocas de crisis revolucionaria es precisamente cuando conjuran temerosos en su auxilio los espíritus del pasado, toman prestados sus nombres, sus consignas de guerra, su ropaje, para, con ese disfraz de vejez venerable y este len-

guaje prestado, representar la nueva escena de la historia universal". Y atendiendo concretamente a los acontecimientos franceses del 48, agrega: "La revolución social del siglo XIX no puede sacar su poesía del pasado, sino solamente del porvenir. (...) Las anteriores revoluciones necesitaban remontarse a los recuerdos de la historia universal para aturdirse acerca de su propio contenido. La revolución del siglo XIX debe dejar que los muertos entierren a sus muertos, para cobrar conciencia de su propio contenido".

Esta necesidad de la inserción de la ideología en el contexto histórico real, establecida por Marx para evaluarla como promotora o inhibidora de la historia, provoca una postura de naturaleza materialista; pero este materialismo debe ser evaluado en sus verdaderos términos, tal como lo hace Lenin en "Materialismo y empiriocriticismo": "...Marx y Engels proyectarán naturalmente su atención principal sobre la culminación de la filosofía materialista, es decir, sobre la concepción materialista de la historia y no sobre la gnoseología materialista. Por consiguiente, en sus obras sobre el materialismo dialéctico, ellos subrayarán más la dialéctica que el materialismo, y, tratando del materialismo histórico, insistirán más sobre el lado histórico que sobre el lado materialista". Porque el marxismo no es el resultado de una nueva combinación de los contenidos filosóficos de su época, sino la reestructuración de un punto de vista, operado a partir de una crítica al concepto tradicional de ideología encarnado en Hegel, Feuerbach y los demás hegelianos; crítica a la que va a dedicar sus mayores preocupaciones en la primera etapa de su filosofía, en "El torno a la Filosofía del Derecho de Hegel", "Sobre la cuestión judía", "La sagrada familia" y "La ideología alemana".

La actitud crítica de Marx frente a la ideología alemana que le es contemporánea, consiste, en primera instancia, en señalar la pretendida independencia que las esferas ideológicas creen mantener con respecto a la materia histórica, con la que se pretende hacer de la idea el elemento rector de la historia. El idealismo, que, desde la antigüedad griega hasta los hegelianos, abstraigo la idea de la realidad que la genera, para invertir el esquema y erigirla en

rectora de esa realidad misma, es analizado por Marx en sus propias fuentes de hecho. En "La ideología alemana" nos dice: "La división del trabajo solo se convierte en verdadera división a partir del momento en que se separan el trabajo físico y el intelectual. Desde este instante, puede ya la conciencia imaginarse realmente que es algo más y algo distinto que la conciencia de la práctica existente, que representa realmente algo sin representar algo real; desde este instante se halla la conciencia en condiciones de emanciparse del mundo y entregarse a la creación de la teoría "pura", de la teología "pura", la filosofía y la moral "puras", etc. Pero, aún cuando esta teoría, esta teología, esta filosofía, esta moral, etc., se hallen en contradicción con las relaciones existentes, esto solo podrá explicarse porque las relaciones sociales existentes se hallan, a su vez, en contradicción con la fuerza productiva existente". En este fragmento no solo aparece determinado el origen formal de la ideología entendida como culto de la idea abstraída y elevada a la categoría de realidad independiente, sino además, la conversión de la idea en instrumento de dominio, en cuanto su contradicción con la realidad emana precisamente de una realidad contradictoria materialmente. En tal sentido nos dice: "Las ideas de la clase dominante son las ideas dominantes en cada época; o, dicho en otros términos, la clase que ejerce el poder material dominante en la sociedad es, al mismo tiempo, su poder espiritual dominante. La clase que tiene a su disposición los medios para la producción material dispone con ello, al mismo tiempo, de los medios para la producción espiritual, lo que hace que se le sometan, al propio tiempo, por término medio, las ideas de quienes carecen de los medios necesarios para producir espiritualmente. Las ideas dominantes no son otra cosa que la expresión ideal de las relaciones materiales dominantes, las mismas relaciones materiales dominantes concebidas como ideas; por tanto, las relaciones que hacen de una determinada clase la clase dominante, son también las que confieren el papel dominante a sus ideas".

A partir de esta toma de posición fundamental, el materialismo dialéctico e histórico, va enriqueciéndose en Marx y Engels, como consecuencia de la crítica que desarrollan con respecto a la filosofía "oficial" de su tiempo, el hegelianismo, así como a los incompletos intentos por superarlo, como es el caso de Feuerbach. El gran intento de Hegel, desde este punto de vista, consistió en resolver la antinomia tradicional en la filosofía occidental entre materia y espíritu, hombre e historia. La salida de esta antinomia se canalizó por el lado de la autocreación del hombre en el acto de la transformación de la naturaleza, haciendo de ésta la obra progresiva del hombre, y quitándole con ello el atributo de exterior y extraña que la acompañó en la filosofía tradicional. Según Hegel el espíritu no es algo hecho, sino que se va autocreando en su dialéctica con la objetividad, proceso de naturaleza eminentemente cualitativa, que al estar enlazado con el pasado,

hace del hombre un ser histórico, a la vez obra y autor de la historia. Pero todo este esquema dialéctico está espiritualizado en Hegel; las relaciones entre el hombre y la naturaleza son relaciones de conocimiento, y tanto el hacer como el hacerse se operan a un nivel ideal y no material. La idea es aislada y divinizada al grado de reducir la historia a un desarrollo del pensamiento y la dialéctica a un encadenamiento de conceptos. Esta filosofía trae un concepto de la historia, como lo señala Marx, que "ha hecho caso omiso de esta base real de la historia, o la ha considerado simplemente como algo accesorio, que nada tiene que ver con el desarrollo histórico. (...) Por eso, esta concepción solo acierta a ver en la historia las acciones políticas de los caudillos y del Estado, las luchas religiosas y las luchas teóricas en general, y se ve obligada a **compartir**, especialmente en cada época histórica, **las ilusiones de esta época**". A tal punto llega este idealismo histórico, que uno de los más "religiosos" continuadores de Hegel, Bruno Bauer, llega a afirmar que "la crítica y los críticos han hecho la historia".

El primero en levantarse contra este idealismo, entre los jóvenes hegelianos, y en superarlo relativamente, en Feuerbach. Según él, el idealismo, al hacer de la idea un ser divino y del hombre su creación, es tan alienante como la religión; e invierte el planteo idealista al afirmar que el espíritu no es el elemento creador, sino el producto del **hombre concreto**, el cual está en relación con la naturaleza y con los otros hombres. Este materialismo, de gran valor de tránsito para la filosofía del siglo XIX, pero todavía demasiado emparentado al materialismo sustancialista, es cuidadosamente criticado por Marx. Según él, el materialismo de Feuerbach, al no desligarse del pensamiento burgués, no se transpone al campo del cambio social; al no incluir el concepto de praxis revolucionaria, no ve al hombre como un ser activo, sino contemplativo. Así leemos en "La ideología alemana": "Feuerbach aspira, pues, como los demás teóricos, a crear una conciencia exacta acerca de un hecho **existente**, mientras que lo que al verdadero comunista le importa es derrocar lo que existe. Reconocemos plenamente, por lo demás, que Feuerbach, al esforzarse por crear precisamente la conciencia de **este** hecho, llega todo lo lejos a que puede llegar un teórico sin dejar de ser un teórico y un filósofo". De ahí que su concepción antirrevolucionaria torne a su materialismo en idealismo, del punto de vista social, y lo haga desembocar en un utopismo humanista; así como limitar su concepto de alienación al estricto campo de la alienación religiosa, la cual podría ser abolida por una acción educativa. Por eso Marx afirma que el materialismo de Feuerbach no es ni dialéctico ni histórico, ya que si bien distingue entre hombre y naturaleza, percibidos en su perspectiva material, no los concibe en relación dialéctica, con lo cual, al intentar superar a Hegel, lo hace perdiendo lo más fecundo de Hegel. Con respecto a la historia, Marx nos dice: "En la medida en que Feuerbach es materialista, no aparece en él la

historia, y en la medida en que toma la historia en consideración, no es materialista".

Esta crítica llevada por Marx sobre la pretendida crítica idealista alemana de su tiempo, con la que se denota en ésta el abismo que la separa de la materia histórica concreta, y con la cual se ejemplifica a la vez el verdadero significado histórico de las ideas y el modo de operar del método, pone al descubierto el significado del materialismo histórico, que el propio Marx define en "La ideología alemana" de la siguiente forma: "Esta concepción de la historia consiste, pues, en exponer el proceso real de producción, partiendo para ello de la producción material de la vida inmediata, y concebir la forma de intercambio correspondiente a ese modo de producción y engendrada por él, es decir, la sociedad civil en sus diferentes fases, como el fundamento de toda la historia, presentándola en su acción en cuanto Estado y explicando en base a ella todos los diversos productos teóricos y formas de la conciencia, la religión, la filosofía, la moral, etc., así como estudiando a partir de esas premisas su proceso de nacimiento, lo que, naturalmente, permitirá exponer las cosas en su totalidad. (...) No se trata de buscar una categoría en cada período, como hace la concepción idealista de la historia, sino de mantenerse siempre sobre el terreno histórico real, de no explicar la práctica partiendo de la idea, de explicar las formaciones ideológicas sobre la base de la práctica material, por donde se llega consecuentemente al resultado de que todas las formas y todos los productos de la conciencia no brotan por obra de la crítica espiritual, mediante la reducción a la "autoconciencia" o la transformación en "fantasmas", "espectros", "visiones", etc., sino que solo pueden disolverse por el derrocamiento práctico de las relaciones sociales reales, de que emanan estas quimeras idealistas; de que la fuerza propulsora de la historia, incluso la de la religión, la filosofía, y toda otra teoría, no es la crítica, sino la revolución".

Ahora bien, este defasamiento radical operado por Marx y Engels entre la infraestructura material y la superestructura ideológica, con relación de causación histórica de la primera hacia la segunda, no significa la muerte de la idea sino la restitución de la misma a su legítimo lugar. El idealismo consideraba a la idea como autora de la historia; y en cuanto ideología de la clase dominante despistaba a los hombres con respecto a las verdaderas causas materiales de la historia. El marxismo, al deter-

minar el verdadero terreno en que se juega efectivamente el proceso, —la base material—, le exige a la idea la iluminación de esa base y la eleva, bajo esa condición, a la categoría de instrumento de renovada configuración en la praxis revolucionaria. En este sentido, los textos son concluyentes. A este respecto, Engels, en los "Estudios filosóficos", dice: "Según la concepción materialista de la historia, el factor determinante en la historia es, **en última instancia**, la producción y la reproducción de la vida real. Ni Marx ni yo hemos afirmado otra cosa. Pero si luego alguien tortura esto hasta decir que el factor económico es el **único** determinante, transforma esta proposición en una frase vacía, abstracta, absurda. La situación económica es la base, pero las diversas partes de la superestructura (...) ejercen igualmente su acción en el curso de las luchas históricas, determinando, de manera preponderante, la **forma** en muchos casos".

También en este aspecto la posición de Marx es explícita, cuando en "En torno a la crítica de la Filosofía del Derecho de Hegel" dice: "Es cierto que el arma de la crítica no puede sustituir a la crítica de las armas, que el poder material tiene que derrocarse por medio del poder material, pero también la teoría se convierte en poder material tan pronto como se apodera de las masas. Y la teoría es capaz de apoderarse de las masas cuando argumenta y demuestra **ad hominem**, cuando se hace radical. Ser radical es atacar el problema por la raíz. Y la raíz, para el hombre, es el hombre mismo". O cuando más adelante, agrega: "Así como la filosofía encuentra en el proletariado sus armas **materiales**, el proletariado encuentra en la filosofía sus armas **espirituales**, y tan pronto como el rayo del pensamiento muerda a fondo en este candoroso suelo popular, se llevará a cabo la emancipación de los alemanes como hombres".

Aquí la estructura de ideas ha dejado de ser un factor de alienación, categorizador de abstracciones, que distrae al hombre de las verdaderas fuerzas que hacen la historia, para convertirse en un factor de orientación de la fuerza material encarnada en los pueblos para poner la historia al servicio del hombre. Esto ocurre cuando se cumplen las dos tesis fundamentales: cuando la **ideología** se hace **ciencia** y la **filosofía** se hace **política**, en sus fundamentos.

seguridad



del estado

Artículo 1º — (Asociaciones subversivas). — El que promoviere, constituyere, organizare, dirigiere o integrare asociaciones, entes, institutos o secciones, tendientes a provocar el odio, la lucha violenta de clases o a subvertir, de cualquier manera, el orden político y social del estado, será castigado con la pena de tres a quince años de penitenciaría.

El que participe en tales agrupaciones, será castigado, por el solo hecho de la participación con la misma pena prevista en el inciso anterior.

Art. 2º — El que promoviere, constituyere, organizare, dirigiere o integrare asociaciones, entes, institutos o secciones que difundan ideas contrarias a la incolumidad del orden político y social constituido en el estado, será castigado con la pena de dos a diez años de penitenciaría.

El que participe en tales agrupaciones, será castigado, por el solo hecho de la participación con la misma pena prevista en el inciso anterior.

la primera prioridad

Nunca como hoy, las cifras opinan y ponen en evidencia la ideología de las clases gobernantes, sus concepciones y sus sueños.

La Rendición de Cuentas ha establecido aumentos de sueldos que en realidad ratifican por un largo período la reducción de la capacidad adquisitiva de las remuneraciones docentes en más de un 50%. El aumento promedio propuesto será en la base no mayor de los \$ 4.000 mensuales desde 1971.

PERO NO SE ASIGNA NI UN MINIMO AUMENTO, ABSOLUTAMENTE NADA, A LOS RUBROS DESTINADOS A GASTOS: CERO AUMENTO PARA COMEDORES ESCOLARES, PARA LIBROS, CUADER-

NOS, INSTRUMENTOS Y HERRAMIENTAS, MATERIAL DE TRABAJO, MAQUINAS. NI UN MINIMO RECURSO PARA EDIFICIOS DE ENSEÑANZA, O AUN PARA REPARAR LAS RUINAS EN QUE SE TRABAJA.

Sin embargo, el total de los aumentos para edificios de oficinas públicas, obras en regiones militares, aviones de guerra, aeropuerto militar, muelles e instalaciones de la Marina, piscinas, gimnasios, aulas, edificios para la enseñanza militar y policial, cuarteles policiales, autos y equipos de la policía, culminando con el EDIFICIO DE LA LEGACION URUGUAYA EN BRASILIA (!), el Gobierno destina \$ 1.362.000.000 (MIL TRESCIENTOS SESENTA Y DOS MILLONES).

Quede este documento como elemento de caracterización de uno de los períodos más sórdidos de la historia de la República.

Art. 3º — (Asociaciones dirigidas a menoscabar el sentimiento de nacionalidad). — El que promoviere, constituyere, organizare, dirigiere o integrare asociaciones, entes, institutos o secciones que desarrollen una actividad dirigi-

da a menoscabar el sentimiento de nacionalidad, será castigado con la pena de diez meses de prisión a seis años de penitenciaría.

El que participe en tales agrupaciones, será castigado, por el solo hecho de la participación

con la misma pena prevista en el inciso anterior.

Art. 4º — (Propaganda subversiva). — El que de cualquier manera, hiciera propaganda o difundiera ideas que pudieran provocar la lucha violenta o el odio de clases, el menoscabo o la destrucción del orden político y social constituido en el estado, será castigado con la pena de seis meses de prisión a cuatro años de penitenciaría.

Art. 5º — (Circunstancias agravantes de los delitos de delincuencia asociada). — Son circunstancias agravantes de los delitos de asociaciones subversivas (Art. 1º, Art. 2º) y asociaciones dirigidas a menoscabar el sentimiento de nacionalidad (Art. 2), las previstas en el Art. 151 del Código Penal, y el haberse cometido el hecho asociativo, prevaleciéndose del carácter de funcionario público.

Art. 6º — (Asistencia a las formas de delincuencia asociada). — Cualquier asistencia que se preste a la asociación, susceptible de favorecer su acción, mantenimiento o impunidad, fuera de los casos de participación o encubrimiento, será castigada con seis meses de prisión a tres años de penitenciaría.

Art. 7º — El Poder Ejecutivo, por intermedio del Ministerio del Interior, disolverá las asociaciones cuyos miembros hayan realizado las conductas descritas en cualquiera de los artículos precedentes. Los libros, dinero y todas las pertenencias de aquéllas serán depositados en el Depósito Judicial de Bienes Muebles o en el Banco de la República según corresponda, a la orden del Juzgado Letrado de Primera Instancia en lo Civil de turno.

Art. 8º — Será pasible de disolución, toda asociación, cualquiera que fuera su naturaleza, que tolerare que uno o varios de sus miembros —asuman o no su representación— realicen las acciones descritas en los artículos precedentes, sin erradicarlos de su seno.

Art. 9º — (Causa de justificación). — La resistencia armada por parte de los autores de las conductas precedentemente descritas, frente a funcionarios policiales o que integren otros cuerpos de fuerzas del orden actuantes, exime a éstos de responsabilidad penal, en supuestos de comportamientos destinados a dominar aquéllas. (Código Penal, Art. 28º).

Idéntica justificante rige para los casos de agresión, cuando fuere inminente el peligro para la integridad física o la vida de los funcionarios actuantes.

Art. 10º — El ciudadano que cometiera alguno de los delitos previstos en la presente ley, será castigado, juntamente a la pena privativa de libertad, con la de inhabilitación absoluta para cargos públicos y derechos políticos, por el término de dos a diez años.

Cuando quien cometiera la conducta fuere un extranjero, aunque tuviera carta de ciudadanía legal y cualquiera que fuere su tiempo de permanencia en el país, le será aplicada como medida asegurativa la expulsión del territorio nacional, que se hará efectiva después de cumplida la pena.

Art. 11º — Es punible la proposición, la conspiración y el acto preparatorio, tratándose de los delitos que se prevén en los artículos 1º a 3º de la presente ley.

Estas formas serán castigadas con la tercera parte de la pena básica de cada figura.

Art. 12º — Cuando el delito de propaganda subversiva (Art. 4º), se ejecutare por medio de la imprenta, regirán las normas del Código de Instrucción Criminal.

Los responsables de los órganos de prensa a que alude el inciso precedente, responderán según los preceptos comunes del concurso de delinquentes (Código Penal, Art. 59 y siguientes).

Art. 13º — No son aplicables a los delitos que se prevén en esta Ley:

a) Las disposiciones sobre circunstancias atenuantes contenidas en el Art. 46 del Código Penal;

b) El beneficio sobre suspensión de la condena (Código Penal, Art. 128; y leyes N° 5.393, de 25 de Enero de 1916, y N° 7.371, de 8 de Junio de 1921);

c) El régimen de las libertades anticipada y condicional. (Código Penal, Art. 131).

TITULO II — Disposiciones procesales.

Artículo 14º — Cuando la situación fuere encarcelable, los jueces podrán poner en libertad al encausado bajo la imputación de los delitos que tipifica esta ley, si diere fianza en los términos que se fijan en ésta.

Art. 15º — Tratándose de los delitos especificados, los jueces para que pueda prosperar la libertad provisional, fijarán fianza real, que consistirá en la afectación y garantía que en cada caso se hará, por el mismo inculcado o por otra persona, de bienes determinados, muebles o inmuebles.

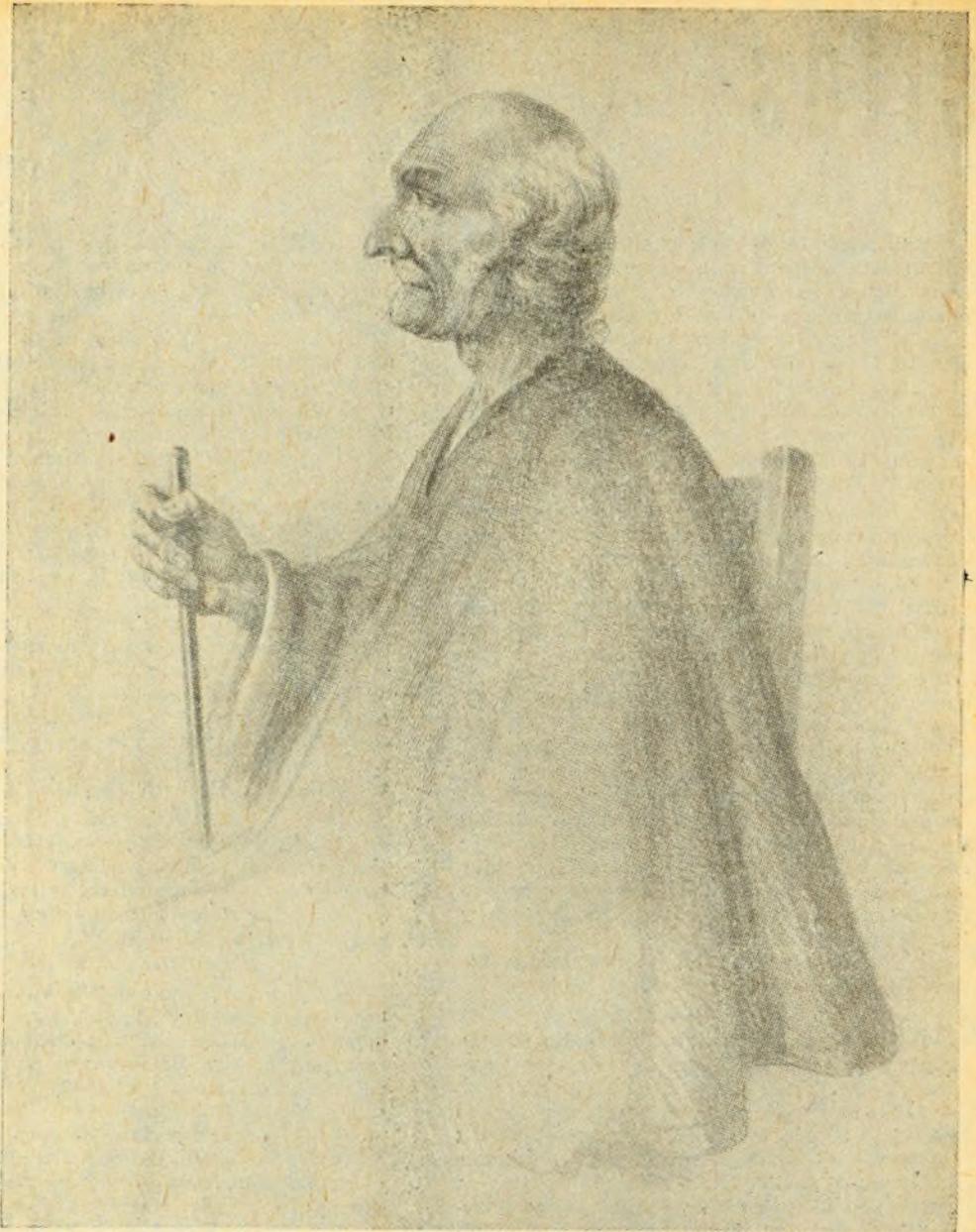
Art. 16º — La fianza real deberá fijarse en una de estas formas:

1) Gravando con hipoteca bienes inmuebles de valor suficiente;

2) Depositando la suma de dinero que el juez haya fijado;

3) Gravando con prenda o depositando según los casos, los bienes muebles individualizados a sus efectos.

Art. 17º — Los jueces, al dictar auto de enjuiciamiento y al pronunciar el fallo, evaluarán libremente, en función del convencimiento que se formasen al respecto, las pruebas efectivamente recogidas.



“El objeto y fin del gobierno debe ser conservar la libertad, igualdad y seguridad de la ciudadanía y los pueblos.”

José Antonio de Suñer

INSTRUCCIONES DE 1813

citas

"Aquí reside el eje de la cuestión. Existe una tentativa de desbaratar la estructura del estado democrático, guardando las apariencias, mediante la sanción de una ley liberticida; pero si este propósito resulta frustrado, están ya creados los mecanismos idóneos para obtener el mismo resultado, por la aplicación del estatuto jurídico real que rige la vida de la comunidad, que ya no es la Constitución, sino la voluntad omnímoda del Poder Ejecutivo. — Oscar H. Bruschera".

"Muchas opiniones se han adelantado ya, conteses en que el dicho proyecto no será convertido en ley por el Parlamento. Nos sumamos a esas opiniones porque no creemos en la aberración colectiva de renunciar a libertades que informan no solo nuestro modo de ser sino también nuestra razón de ser. Y el proyecto es un siniestro toque de queda para la libertad, con vigencia en las veinticuatro horas del día, de todos los días.

"El hecho solo de la presentación de ese proyecto es afrentoso para las más limpias tradiciones nacionales, y no concibe conciliación alguna con tamaños intentos liberticidas. Hace noventa y un años un tirano tenía que huir del país, exclamando que "los orientales son ingobernables". Ingovernables para la leva y para el cepo, agregó Roxlo.

"Y así fue ayer; así es hoy; así será siempre. — Luis Pedro Bonavita".

"Dejamos para el final un problema que ha apasionado a los penalistas de todos los tiempos, EL CASTIGO DE LAS IDEAS.

"El delito surge a la vida recorriendo una vía —lo que los prácticos llamaban el "ITER CRIMINIS"— donde se distinguen claramente dos fases: LA INTERNA constituida por la gestión del ilícito en la mente del sujeto (ideación, deliberación, resolución), y LA EXTERNA, integrada por la realización material del propósito delictivo.

"Un principio fundamental del Derecho Penal es que el PENSAMIENTO NO DELINQUE. Rossi en forma insuperable expresaba: "El pensamiento es libre, escapa a la acción material del hombre, podrá ser criminal pero no podrá ser encadenado. Por la amenaza de un castigo lo único que se lograría hacer es que la manifestación del pensamiento fuera mucho más rara; se disminuiría el número de los imprudentes para acrecentar el de los malhechores. Esto es cubrir las chispas para tener el placer de contemplar el incendio".

"MASSARI —teórico del fascismo—, LONGE, MINTEGUIAGA, SUAREZ DEL TANGIL,

FOUILLE, se pronuncian por el castigo de las "ideas fuerzas" o "ideas peligrosas" y la mayoría de los penalistas combaten ardorosamente esta idea.

"JIMENES DE AZÚA, con su habitual claridad expositiva, expresa al respecto: "Todo el ardor del combate queda reducido al deseo de crear un nuevo delito: EL DE OPINION Y PROPAGANDA."

"Este deseo se ve cumplido en el artículo 4º del proyecto y constituye una innovación desgraciada y total, pese a que en la exposición de motivos se le atribuye "como antecedente inmediato el inciso I) del artículo 6º del Decreto Ley Nº 10.279 de 19 de noviembre de 1942".

"Frente a esta figura penal vale el juicio del maestro español en el destierro: "Con la sedicente teoría de la punibilidad de las ideas, de lo que se trata es de matar la libertad del pensamiento; pero ésta debemos salvarla a toda costa pues su pérdida nos llevaría a la estaticación de la ciencia y del pensar". — Rodolfo Schurmann Pacheco".

"Voltaire y Montesquieu también fueron subversivos en su tiempo. La Inquisición nunca detuvo el curso inexorable de la historia. De lo sublime a lo ridículo suele haber poca distancia. — Alberto Ramón Real".

"Somos muchos los que llegamos al Uruguay, hace ya mucho tiempo, en busca de libertad, dejando detrás de nosotros un sombrío panorama europeo de dictaduras y sangre. Es difícil que un uruguayo pueda entender lo que fue este país para la mayor parte de los refugiados, aún en el primer período de nostalgia y lenta aclimatación, antes de que pudiéramos decir con plena conciencia lo que dijimos y sentimos después: éste es mi país.

"En el Uruguay, por las características permanentes del país a las que aludíamos antes, el fascismo es planta exótica, que difícilmente consiga echar raíces. Pero está presente y a la espera de su momento; se advierte el tono y se ven las intenciones. Y la fuerza es un puntal que sustituye perfectamente las raíces.

"Sería un error definir como fascista la realidad uruguaya de este momento. Pero la meta hacia la que tienden, consciente o inconscientemente, los grupos dirigentes es de tipo fascista, indudablemente. Hay una tendencia clara a acercarse a la trayectoria de otros países de América que se deslizan hacia regímenes de monopolio de la vida política por parte del estado,

ahogando o intentando ahogar las estructuras autonómicas y el pensamiento independiente. El proyecto de ley en cuestión es un ejemplo típico de tal tendencia. — **Luce Fabri de Cresati**".

"Del proyecto en sí se han ocupado destacados juristas. Entraña —aunque no hubiera sido ese el propósito de sus autores— un claro apartamiento de nuestra tradición liberal. Incorpora figuras delictivas de extrema vaguedad, que habilitan la interpretación arbitraria y menoscaban las libertades individuales, cuando la salvaguardia de esas libertades es la esencia misma de la democracia. Instauro el delito de opinión, castigando toda idea "contraria a la incolumidad del orden político y social constituido en el estado". Consagra, pues, la inmovilidad del orden político en contradic-

ción a la dinámica propia de las sociedades humanas; niega la necesidad del cambio, principio histórico de todas las épocas y más aún de la que transitamos. Comprender esa necesidad y conducir el cambio, es lo inteligente; negarla es miopía política y arrastra a la violencia. — **Gral. Liber Seregni**".

"De vivir en nuestra época y de aprobarse la solicitud presidencial, los más eminentes pensadores políticos y sociales, como por ejemplo, Marx, Charles Péguy, León Bloy, Engels, Jean Jaurès, Batlle y Ordóñez, Domingo Arena, etc., etc.) quedarían sometidos a proceso penal y serían irremisiblemente enviados al penal. — **Alejandro Artucio**".

— CITAS TOMADAS DE LA ENCUESTA DE MARCHA.

la universidad y las libertades

VISTO: el proyecto de ley de seguridad del Estado, remitido por el Poder Ejecutivo al Poder Legislativo, nuevo episodio promovido por aquel para intentar resolver los problemas que afectan al país por métodos represivos, sin encarar los problemas de fondo que son los verdaderos causantes de la crisis que conmueve a nuestro país;

CONSIDERANDO: que dicho proyecto afecta en forma fundamental valores que debe defender la Universidad de la República según su Ley Orgánica como son los morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social y los derechos de la persona humana;

CONSIDERANDO: que le incumbe también a ésta el contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública:

la UNIVERSIDAD DE LA REPUBLICA DECLARA:

1) Que el expresado proyecto es atentatorio de los derechos de asociación y de libertad de pensamiento, consagrados por la tradición de nuestro sistema democrático de vida y por la Constitución de la República.

2) Que la vaguedad y elasticidad de los tipos delictivos propuestos favorecerá la arbitrariedad policial y judicial como solo se ha practicado en los peores regímenes dictatoriales.

3) Que la potestad conferida al Eje-

cutivo, de disolver toda clase de asociaciones, dejando a su libre apreciación el decidir sobre si sus miembros han incurrido en las conductas prohibidas, implica la sumisión de la vida de los partidos y entidades culturales, sindicales, etc., a la voluntad discrecional e incontrolada del Poder Ejecutivo, dada la jurisprudencia sobre el "acto de gobierno" sentada a propósito de la disolución del Partido Socialista por el Tribunal de lo Contencioso Administrativo, el cual declina jurisdicción en tales casos.

4) Las numerosas discriminaciones previstas en el proyecto en perjuicio del delincuente político (prueba por libre convicción del juez como en el caso de los proxenetas, eliminación de las circunstancias atenuantes y de la libertad anticipada y condicional, dificultades económicas opuestas a la libertad provisional, etc.) contrarían las enseñanzas de la criminología que se oponen a un tratamiento extremadamente severo del delito político, dado al móvil altruista que generalmente inspira a sus autores. Lograda su detención, asegurado y restablecido el orden, la **amnistía** y aun el **indulto** son medidas clásicas de pacificación, que precisamente suponen que la condena para siempre no suele ser la respuesta más adecuada para la defensa social.

Por todo lo expuesto, la Universidad de la República entiende que el proyecto en cuestión no debe ser sancionado.

EXIGENCIA DEL TÍTULO OFICIAL DE MAESTRO DE E. PRIMARIA

ALFREDO ALAMBARRI

El Congreso de padres y maestros realizado el año 1959 en el Paraninfo de la Universidad de la República resolvió hacer pública su aspiración de la exigencia del título oficial para ejercer el magisterio, aspiración que ha recogido el Parlamento y que tiene a estudio para sancionar la ley respectiva.

Destacamos acá, íntegramente, aquella resolución y sus fundamentos:

1º) Para ejercer la profesión de maestro de E.P. en todo el territorio de la República, deberá exigirse el título habilitante que otorgará el C. N. de E. P. y N.

2º) El título habilitante será otorgado a quienes cumplan las exigencias correspondientes a los estudios magisteriales en las condiciones reglamentadas por el C. N. de E. P. y N.

3º) Competerá al C. de E. P. y N. controlar el cumplimiento de estas disposiciones en todos los institutos del país, declarándose que se considera ejercicio ilegal de la profesión de Maestro aquella que se realice por persona sin título habilitante otorgado en las condiciones antedichas.

4º) Se otorgará un plazo a todos los centros de enseñanza privada, a fin de que sus integrantes puedan dedicarse a su propia función como maestros y lograr el título.

5º) A partir de la aprobación de esta reglamentación por los órganos competentes, a ningún instituto de enseñanza del país ingresarán nuevos maestros que no posean el título oficial.

6º) La exigencia del título oficial para ejercer el cargo de maestro en todas las escuelas del país, no implica aceptar la eficiencia de la enseñanza que se aparte de los principios de laicidad y gratuidad.

FUNDAMENTOS

a) La profesión de maestro es de las pocas que no han sido aún reglamentadas, no obstante la función importante que su ejercicio supone en el desenvolvimiento institucional y educacional del país. Tal vez, del conjunto de las

profesiones liberales, la de maestro es la de mayor trascendencia, por la responsabilidad que le cabe en la formación integral del futuro ciudadano.

b) La exigencia del título oficial no lesiona el derecho a enseñar.

(Boletín Extraordinario de la Exposición "La escuela pública y sus problemas". Mayo de 1961.

NUESTRA OPINION

Nosotros compartimos, sin reserva alguna, esta posición. Posición que, por otra parte, está también muy bien expresada en el proyecto formulado por el ex-Ministro de Cultura, don Luis Hierro Gambardella, y que actualmente se está discutiendo en la Cámara de Representantes.

IMPERATIVO CONSTITUCIONAL

La reglamentación de la función de maestro de enseñanza primaria y la correspondiente exigencia del título habilitante, surgen de claras disposiciones constitucionales.

Si bien el Art. 69º de la Constitución expresa que: "Queda garantida la libertad de enseñanza. Todo padre o tutor tiene derecho a elegir, para la enseñanza de sus hijos o pupilos, los maestros o instituciones que desee", el Art. 41º establece algunas condicionantes que no es posible eludir.

Dice en lo pertinente el Art. 41º: "El cuidado y educación de los hijos para que éstos alcancen su plena capacidad corporal, intelectual y social, es un deber y un derecho de los padres. La Ley dispondrá las medidas necesarias para que la infancia y juventud sean protegidas contra el abandono corporal, intelectual y moral de sus padres o tutores, así como contra la explotación y el abuso".

En consecuencia, el que los hijos logren su plena capacidad intelectual, moral y social es un deber impuesto a los padres por la propia Constitución de la República. De aquí que el derecho a elegir maestros o instituciones que la

misma adjudica a los padres no es —como no lo es ningún derecho— un **derecho absoluto**.

El niño es el **protagonista** de toda educación y si ésta no logra el pleno desarrollo de la personalidad infantil para una adecuada integración social, es una educación mutiladora que, por definición, constituye una forma de abandono intelectual, social y moral (Art. 41º) que la Ley debe prever a todo costo.

Nosotros no pensamos "que cualquiera puede enseñar a cualquiera lo que sabe y lo que no sabe", máxime si el educando es un niño. Entregar a un maestro aficionado la educación de un hijo, constituye un riesgo en la formación intelectual, moral y social de un niño, que ningún padre tiene el derecho de hacerle correr. Dé la misma manera que un padre consciente no tiene derecho a sustraer la asistencia de un hijo enfermo a la atención de un médico, para "ponerlo en manos" de un curandero.

RELACION DESIGUAL

La relación "maestro-alumno", en el plano de la enseñanza primaria, es una relación **desigual**. La influencia del maestro es, sin ninguna duda, **imperativa** en la formación (o deformación) del escolar. El maestro de escuela ejerce un verdadero **ministerio público** sobre el cual el Estado no puede permanecer indiferente o inactivo. En la tremenda responsabilidad del maestro de escuela está comprendida, nada menos que la formación moral, intelectual y social y —por qué no— política, de las nuevas generaciones y, consecuentemente, el destino nacional. Cuando se dice que la escuela es una **fábrica en serie de convicciones**, se afirma una gran verdad. El título obligatorio no es limitante de la libertad de enseñanza que impera en nuestro país, Pero, eso sí, impone un mínimo de normas básicas

para respetar la personalidad del niño sin comprometer —en un país pluralista como el nuestro— la unidad nacional.

EL TITULO AFIRMA EL "HECHO EDUCATIVO"

Dos elementos integran el "hecho educativo": el **ENSEÑAR** y el **APRENDER**. Al maestro corresponde el **ENSEÑAR**. Y enseñar, en su sentido más amplio, significa "localizar y satisfacer necesidades, canalizar intereses, promover actividades que tengan un propósito claro, dirigir el esfuerzo útil, reprimir actividades indeseables, estimular energías fecundas, propiciar el trabajo creador, y, en síntesis, conformar armónicamente la personalidad del niño". Por otra parte, enseñar significa **DOMINAR** lo que se propone enseñar. Nadie puede enseñar lo que no sabe. "Mal se enseña lo que mal se sabe". Además de saber lo que se enseña, es necesario **conocer** a quién se enseña. "Conocer al niño para educarlo" constituye una "verdad primera en pedagogía". Para saber todas estas cosas hay que estudiar y, para demostrar que se ha asimilado lo que se ha estudiado, es necesaria la obtención de un título habilitante que, en nuestro país, lo expide el C. N. de E. P. y N. a través de sus institutos normales.

"CONCLUSIONES"

En suma: **para cumplir con un impostergable imperativo constitucional**. Para mantener la integridad del "hecho educativo". Para proteger al niño en una "relación desigual". Y, por último, para asegurarle el pleno desarrollo de su personalidad y hacer de él un ciudadano **libre, útil y consciente y un hombre cabal**, el título magisterial obligatorio es, para el Uruguay, algo que no se puede ni se debe soslayar.

AULA

LIBROS Y DISCOS PARA LA ENSEÑANZA ESCOLAR



Btmé. Mitre 1381. Esc. 2. ■

Teléf. prov. 98.26.08 - 9.01.76

laicismo de nuevo (I)

CARLOS A. MOURIGAN

¿Es legítimo dejar sin respuesta a la juventud e impedir sus definiciones a pretexto de defender el laicismo? ¿Es legítimo obstar a que los docentes planteen y definan nuestra realidad en nombre del laicismo? ¿Qué noción tenemos hoy del laicismo? En la lucha de la educación se ha replanteado la cuestión del laicismo de nueva manera. Tanto las palabras como las realidades a las que se refieren vienen siempre cargadas de significados y hechos encontrados, confusos y contradictorios, correspondientes a las diversas fases históricas que han tenido. Es mal método partir de las palabras para comprender las cosas, pero es menester tener conciencia de las múltiples referencias de los términos que usamos. La etimología materialista nos pone justamente en el camino de las relaciones históricas de términos y realidades, elucidando los restos de formaciones culturales pasadas que hay en las palabras impidiéndonos ver por ellas las cosas como son, y las constelaciones de significados que en cada momento conllevan y por las que tienen vigencia en cada estructura. Es la urgencia de las interrogantes iniciales que nos lleva a comenzar por el término para ser precisos, ya que la confusión es hoy grande.

Nuestro laicismo viene del castellano **laico**, en latín **laicus**, en griego **laikos**, derivado de **laos**, siendo este último el término empleado para designar a lo que era del pueblo en el sentido de la masa de los no ordenados, los no incorporados a las instituciones que concentraban la cultura superior del momento, la cual estaba marcadamente vinculada a la religión. **Laos** era pensada en oposición a **kleros**, palabra que designaba a la élite culturalmente privilegiada, socialmente minoritaria y superior. Este carácter exclusivista, privilegiado, de la cultura superior y su vinculación a lo religioso se mantuvo en la cultura medioeval; se especializó en ella un sector de la religión, y el término siguió teniendo el mismo sentido. Laico significó los que no integraban el clero, más especialmente recortado éste en el entorno social; mentaba lo atingente a lo seglar, a lo

que no entraba en las órdenes religiosas, a lo que era del mundo, a lo que estaba en lo mundano. Tanto en la antigüedad como en el medioevo: laico mentó la incultura y sirvió para definir una situación de inferioridad cultural, que era la de la mayoría del pueblo, en oposición a lo religioso que se identificaba con el saber superior.

La palabra laico reapareció en el uso general, con importancia ideológica, en el siglo XVIII. También entonces laico fue pensada en oposición a religioso, pero en el uso el sentido se fracturó y apareció una oposición en él. Mientras la iglesia se unía a los sectores más regresivos del poder dominante y defendía la concentración del saber en sus manos, usando la palabra laico en la acepción del pasado, las clases emergentes vinculaban clero a oscurantismo, dogmatismo, falsa cultura e ignorancia; y usaban la palabra laico para nombrar las condiciones de un saber progresivo, de liberación de la cultura del dominio eclesiástico y de la clase hasta entonces en el poder. Se dio en esta época un cambio fundamental en las referencias valorativas del término: laico pasó a referirse a la tolerancia y la libertad de conciencia, adquirió un marcado tener positivo. Pero la burguesía ascendente no reivindicaba una cultura para el pueblo entonces, para él sólo quería algunas manualidades y una religión que lo mantuviera en la servidumbre, y coherentemente la referencia de laico a lo del pueblo quedó obliterada en este nuevo sentido. Según quien usara la palabra en la lucha de clases ella tenía una u otras connotaciones valorativas. En una u otra versión la palabra hacía referencia a una fisura en el mundo del saber, a la pugna por o contra el avance de las ciencias investido de un materialismo mecanicista espontáneo. Como los que propulsaban éste, tenían conciencia de su oposición al oscurantismo clerical pero no tenían mucha claridad de sus implicaciones para la religión y sustentaban un idealismo ético, su concepto de laicismo fue vacilante y refería más a la tolerancia por un vago deísmo o una actitud agnóstica que por ateísmo. La iglesia en su lucha, empero, impugnaba esas actitudes como ateas y juntaba laicismo y ateísmo, con lo que cambiaba también su uso tradicional del término, y a la acepción de no ordenado pero vinculado a la iglesia (que retenía) agregaba la de enemigo de la religión en materia cultural y política.

A fines del siglo XIX la palabra laico volvió a ser de frecuente uso. Reapareció principalmente por referencia a la procura de la educación popular, así como antes reapareciera por referencia al papel cultural de algunos sectores de las capas superiores y medias en transformación. Pero si bien entonces se trataba de grupos sociales que bregaban por su propia cultura ante un orden dominante en descaecimiento, ahora la situación era muy diferente: se trataba de una clase en el poder difundiendo una educación para otras inferiores, de nivel elemental, aunque algunas individualidades aisladas esbozaran proyectos más amplios.

Fue distintivo del siglo en relación a nuestro asunto, el que se empleara la educación para la afirmación de los Estados y el afianzamiento de su unidad nacional, y en casi todos los países, en formas diversas, se plantearon problemas de coordinación y orientación con las confesiones religiosas establecidas; la noción de laicismo tuvo en este período referencia a esas relaciones. En este respecto el vocablo refería más a los requerimientos políticos por encima o al margen de la religión, a las actitudes prescindentes, neutralistas o pluralistas, que al presunto ateísmo del período anterior imputado al enciclopedismo. A más de ese fin, la clase dominante buscaba el de una capacitación mínima de mano de obra y la domesticación cívica y moral de vastos sectores populares. En relación a esto, laico era palabra que hacía referencia a las condiciones para impartir ese saber mínimo que las nuevas formas de trabajo requerían, independientemente de las confesiones religiosas coadyuvantes, de las diferentes confesiones coexistentes bajo el poder público. Así se fue debilitando el concepto de tolerancia, este declinó en el de neutralismo, y laico pasó a referir a la actitud del poder público respecto a la enseñanza de las masas, significando prescindencia de religión definida al mismo tiempo que compatibilidad con ellas, de cumplirse ciertas condiciones elementales de fidelidad al poder político.

Pero también en este período se siguió usando el término en oposición a religioso, particularmente a nivel de la cultura superior. Esto tanto por las contradicciones del avance científico con la actitud religiosa, como por el reforzamiento del agnosticismo y el materialismo espontáneo, que, como tales, siguieron alimentando una actitud ya vacilante ya ultrancista. En esta etapa el laicismo fue propulsado desde la clase dominante, según exigencias de poder, con un alcance solo nominalmente amplio, en realidad clasista y limitado. La clase dominante, ante una masa que carecía de orientación política independiente, considerando tener las opciones políticas en su poder, unidas sus fracciones en una ética de explotación, moral de explotadores y de clase unida en el Estado, que inspiraba toda la enseñanza, toda la formación laboral y cívica que impartía, dentro de esos principios reconocía un cierto neutralismo ideológico en materia política; esta fue una conotación nueva e importante. Laicismo significó entonces, además, neutralismo cívico en cuanto se aceptaran los postulados políticos y morales comunes de los partidos de la clase dominante. Los sectores religiosos prosiguieron usando el término con las connotaciones tradicionales para ellos, pero enfatizando la sinonimia con el materialismo ateo.

Llegamos así al comienzo de nuestra época con un sentido harto diferente del originario, de significaciones múltiples, varias ya en desuso pero que han dejado en el término una carga emocional que alienta los prejuicios, y otras connotaciones que se entrecruzan y hacen su empleo confuso, máxime cuando las situaciones institucionales que mientan están en crítico descaecimiento y las concepciones que los

inspiraron se han transformado o han sido abandonadas. Todos esos usos que hacen la ambigüedad del término forman un aura de referencias en torno a la definición estricta del diccionario académico, de: escuela o enseñanza en que se prescinde de la instrucción religiosa, para laico; y de: doctrinas que defienden la independencia del hombre o de la sociedad o el Estado de toda influencia religiosa, para laicismo.

En nuestro medio ha vuelto a hacerse frecuente con significación algo diferente de las anteriores. Tras la implantación del laicismo en sentido estricto como recién lo definimos, o al menos tras la relativamente generalizada aceptación de la legitimidad del principio, la querrela en torno a éste se atenuó un tanto. La enseñanza elemental y media obró con cierto neutralismo. La superior, concentrada en el tecnicismo o en el profesionalismo, estuvo atenta a los cambios políticos continentales y nacionales principalmente a través del movimiento estudiantil, procurando cambios que le permitieran una más eficaz vinculación con el medio social, y reiteradas veces fue ámbito de defensa de las libertades democráticas. Empero a nivel didáctico siguió siendo en general, nuestra universidad, prescindente, neutralista, dentro de los postulados de nuestra Constitución. La burguesía dominante, con la lenta caducidad del liberalismo, en un primer lapso ya no necesitó una actitud beligerante respecto al laicismo, y luego gradualmente fue dejando caer los ideales progresistas con que invistió la afirmación de su dominio. De este proceso sacó partido la reacción eclesiástica resaltando las contradicciones del liberalismo, al tiempo que, veladamente, en la distensión de la lucha y en la desaceleración de la obra educativa oficial se procuraba privilegios e incrementaba su ritmo de crecimiento.

A nivel teórico, mientras, en los principales centros, se operó la renovación de la pedagogía de los niveles elementales, y la acentuación del carácter científico de ella, con nuevos logros en punto al desarrollo de la personalidad, así como también una reactivación de la atención en la consideración de la situación humana. Esto llevó a ampliar el concepto de laicismo desde la pedagogía y la teoría de la política educacional, concibiéndolo como las condiciones educacionales de un neo-humanismo, como lo atingente a la actitud intelectual y moral por la cual la persona realiza su autonomía en recíprocas relaciones de solidaridad con otros, para lo cual se comenzó a usar el neologismo: laicidad. Pero esta acepción siguió siendo restringida en su uso, por mucho tiempo, a ciertos sectores medios cultivados.

Volvemos a nuestro país. La agravación de las crisis puso en tal contradicción a la clase dominante con los intereses de la mayoría y su cultura, que el planteo de la realidad en cualquier orden se volvía un enjuiciamiento de su gestión, esto es, de su política. Por otra parte la educación se agostaba en una enseñanza formalista de nuestras instituciones, y en un aprendizaje de las ciencias que no planteaba ni su dependencia de los sectores pode-

rosos ni su real función en el medio social. Al mismo tiempo también se hacía necesario para nuestra educación adoptar una actitud más realista y comprometida con los destinos del país, orientar en ellos. A esto la clase dominante ha replicado retomando el concepto de laicismo a su manera. Ha lanzado nuevamente a la circulación el vocablo en cuestión con el sentido más amplio de neutralismo político y religioso, pretendiendo una prescindencia ante la realidad que en verdad es un definido partidismo clasista, gubernista. Habla también de laicismo en el sentido de objetivismo, pero da a este término el sentido de neutralismo tecnista, porque es justamente el planteo objetivo de la realidad el que invalida su política, como la invalida el más elemental juicio valorativo.

Así ocurre que la palabra circula también ahora con varios sentidos entrecruzados. El tradicional finisecular que es el más difundido; el neo-humanista pedagógico, el oficialista, y los clericales. Pero es muy de notar en la prédica de las dos últimas acepciones una marcada oposición al marxismo con el que se identifica a toda posición progresista crítica. Al no tener ya en su poder, la clase dominante. Las opciones políticas, no puede seguir admitiendo un efectivo neutralismo. Para torcer el proceso en su provecho, bajo la consigna del neutralismo, trata de imponer sus posiciones buscando una prescindencia que le deje hacer. Para esto, para obtener ese no-juzgar y no-criticar, trata de implantar el burocratismo: en el que se decide arriba y abajo se aplica, coartando junto con el auténtico laicismo la libertad de cátedra y la acción creadora del docente, cosas que siempre han ido de par.

— II —

Apelando a los restos de la mentalidad liberal, a las supervivencias de las ideas de tolerancia y de no-proselitismo, especulando con el neutralismo eléctico y la prescindencia relativa (cuyo proceso venimos de ver), los sectores regresivos plantean el laicismo como: oposición a toda propaganda política, a todo proselitismo de cualquier tipo; esto no es sino un ardid por el cual toda formación de conciencia social pueda ser impedida. Ocurre además que, al tiempo que se dice defender el neutralismo, se transforma la enseñanza en un sentido político definido: no discutir y aceptar el orden establecido, aun en cuanto contradice el ordenamiento jurídico formal.

Tratando de tocar los hábitos de la mentalidad medianamente culta, plantean el laicismo como objetivismo, como adopción de una actitud científica. Quieren el ciencismo en sentido estrecho, entendido como consecución de la actividad científica con prescindencia de los valores; lo cual es una actitud a-crítica que no solamente lleva a la aceptación indiscriminada de lo existente, sino que además es lo más conveniente para la supeditación de la ciencia a los móviles empresariales y clasistas. Cuando por añadidura se plantea la objetividad científica como integrada solamente por aque-

llo que es absolutamente cierto y no discutido por nadie, se está desconociendo la renovación permanente, lo aproximativo y las certidumbres relativas por las que avanza la ciencia; se recae en una actitud dogmática.

Ensayando provocar el celo por nuestros derechos y el cuidado por la personalidad, so pretexto de protección y respeto al alumno, ponen el laicismo como prescindencia de orientación; como prescindencia porque el orientarlos hasta según la legalidad y los principios de nuestro sistema, lleva a enjuiciar el régimen realmente vigente. Ese nominal respeto es ostensiblemente negado por una paralela política educacional seleccionista, que amplía el margen de los jóvenes excluidos del sistema, baja el nivel profesional de los docentes, interrumpe los servicios, provoca y reprime.

Cuando los sectores regresivos hablan de laicismo y objetividad en la enseñanza hay que mirar a la política educacional en su conjunto, apreciando en éste dicho principio. Aunque se prescinda de las anteriores acotaciones, se verá entonces lo engañoso de tal consigna. Las medidas tomadas respecto a nuestro sistema educacional integran un largo y amplio plan a escala continental, cuyos principales jalones han marcado los sucesivos Congresos Internacionales a nivel ministerial, que apuntan a inscribirnos en una planificación imperialista, tendiente a conformar el contenido y el modo de nuestra educación según las exigencias de dominio cultural norteamericano. Dentro de esto, principales de las medidas ensayadas, como la de la coordinación (hecha según modelos franceses reaccionarios) para plegarla a las exigencias de un mayor control burocrático ejecutivista y de una actividad empresarial enajenada al imperialismo, cuando no descaescente, son de un definido partidismo apátrida, aunque se haga todo esto con los banderines de la inauguración del desarrollo nacional.

¡Qué deposiciones no ha habido para llegar a esto! Con el sentido de prescindencia de formación religiosa en el sector público de la enseñanza, coherente con la inspiración vareliana y la política batllista de 'la iglesia libre en el estado libre', que es la acepción más difundida en el común, el laicismo comenzó en los 1870 y recién a fines de la primera década de este siglo, en forma general, se implantó (6/4/909), en el conjunto de una serie de medidas marcadamente anti-clericales (respecto a hospitales, gobierno, divorcio). Fue objeto de una larga lucha en la que la Iglesia nunca aceptó la derrota y siempre contó con el apoyo de los grupos más conservadores, desarrollando una política educacional paralela. El fervor laicista de ciertos sectores de nuestra burguesía decayó desde el primer cuarto de este siglo; ya desde los años 20 solo fue una posición jurídica formal que se dejó de respaldar con una obra social práctica por la enseñanza pública, a la que se fue dejando carente de recursos financieros, frente a una enseñanza privada mayoritariamente confesional, en intensificación. La última expresión

intelectual de ese entusiasmo sería fechable en 1927 cuando se editó la obra de Julio César Grauert y Pedro Ceruti Crosa "Los dogmas, la enseñanza y el Estado". Ella insistía en la función social de la educación, tratando de reforzar y complementar las enseñanzas de Varela, reconocía los logros del socialismo, buscando salir de las contradicciones del liberalismo con planteos solidaristas. La deposición del laicismo fue parte de una serie de transformaciones ideológicas de nuestra clase dominante, en la que cedió en la política de nacionalización estatista y gradualmente, en forma cada vez más flagrante, pasó a la privatización de los servicios públicos, con gerencia cuasi-directa del imperialismo. Los logros hechos con la estatización pasaron a ser reivindicaciones de las masas populares, y como aspiración suya se profundizaron.

Más allá de lo inmediatamente evidente para ella, la clase dominante padece una acelerada descomposición ideológica, con una significativa carencia para la orientación educacional, la cual se hace flagrante en la formación de la juventud. Así como en el orden institucional su precipitación en la ilegalidad para preservar el orden establecido de privilegios, es consecuencia de la debilidad del régimen, de la crisis de sus bases de dominio, que obsta a su capacidad de maniobra para gestionar los intereses dominantes en un marco limitadamente democrático, el abandono (más que tergiversación) del laicismo, en el orden ideológico, correspondiente con dicho proceso institucional, es sintomático de la bancarrota a nivel de las concepciones que justifiquen su acción, de su incapacidad de responder al ser ideológicamente cuestionada. El laicismo es nominalmente mantenido por el reconocimiento del prestigio y fuerza de los ideales democráticos en las masas, y del poder de ellas. Se lanza la consigna del laicismo al tiempo que se le niega, por carecer de principios sustitutivos, por temor a plantear ante el pueblo crudamente el mero y brutal autoritarismo sin más fines que mezquinos intereses. Con esa consigna se intenta acallar toda discusión y todo análisis crítico porque se reconoce la impotencia ante las ideas más difundidas y se teme su poder efectivo. A lo largo de la historia las hogueras de libros han sido encendidas para calentar en la noche de los regímenes fenecientes, para animar a sus acólitos atemorizados, y siempre los fanáticos invocaron con ellas las deidades del orden que violaban, los mitos más caros al pueblo.

La forma originaria de nuestro laicismo en los reformadores de la educación fue la de la ilustración liberal. Toda discusión de su vigencia requiere previamente su planeo exacto pues su sentido ha sido largo tiempo abandonado; ya porque unos lo dieron por asegurado, ya porque otros lo han alterado como venimos de ver, ora porque por demasiado tiempo se confundiera el ditirambo con la historia, ora porque la defensa y cuidado de un principio ha obstado a la reflexión libre sobre él.

En **José Pedro Varela**, en el primer plano de su obra, el laicismo es planteado teniendo por referencia principal la enseñanza dogmática,

como la alternativa a ella, pero opuesto a un dogmatismo en particular: el religioso, y en especial el católico. Este era el dogmatismo predominante en el momento, base última de la ideología más reaccionaria, generalmente difundida en la sociedad por obra de la iglesia, desde la céntrica catedral hasta las últimas poblaciones. Esta actitud de principio, que no se confundía ni con el ateísmo ni con el anti-clericalismo que luego la apoyaron, era en el momento el paso imprescindible para una educación democrática, para la afirmación de la libertad de pensamiento.

Concibe Varela como fin de la educación: el desarrollo de las fuerzas físicas, morales e intelectuales de los educandos. Esto se realizaría dándoles los conocimientos indispensables para el uso consciente de sus derechos y la práctica razonada de sus deberes, lo que no es sino la adecuada información y formación para la actuación en colectividad. Principio de esta educación es la laicidad, punto que desarrolla en tres relaciones fundamentales. Respecto a la organización institucional de la educación, la laicidad viene impuesta por la necesaria separación de la Iglesia del Estado; y corresponde con la obligatoriedad de la enseñanza, que no debe forzar en una comunidad democrática la conciencia de ninguno de sus grupos integrantes. En relación con el contenido de la enseñanza, respecto a que la educación moral debe estar separada de las religiones positivas y sus credos dogmáticos; y otro tanto respecto a la política, en punto a la cual no debe enrolar en este o aquel partido, sino dar los conocimientos para juzgar por sí, alistarse en lo que se conceptúe justo. Y finalmente en relación a los métodos de la enseñanza y sus principios básicos; el respeto por la personalidad humana impone en ellos el cuidado y ejercicio de la libertad de conciencia. Esa misma preocupación por la personalidad, unida a lo que científicamente sabemos de los educandos, hace que debamos evitar la deformación por dogmas que no corresponden al nivel mental de comprensión. Si bien la cuestión del laicismo no es planteada por Varela en relación con la educación científica, porque utópicamente se suponía a la ciencia libre de toda presión de interés e ideología, cuando la examina en relación con las aberraciones clasistas es evidente su anti-dogmatismo; su planteo se distingue por proponer la utilidad de la formación científica y la necesidad de que ella nos lleve al conocimiento de lo que nos es propio, de nuestra realidad histórica, poniendo a la juventud en la senda de su progreso.

El sentido del laicismo en Varela es complejo y en modo alguno se reduce al concepto de neutralismo ni es su idea de objetividad la de lo indiscutido. Tiene el sentido de prescindencia en punto a religión y al proselitismo político por los partidos en disputa. Tiene, sí, una esencial compatibilidad con la formación de la conciencia de la realidad social y del sistema político, con la preparación de los jóvenes para el cambio del autoritarismo vigente. Todo su esfuerzo se fundamenta por una profunda crítica de nuestra organización social. El concepto de

laicismo se basa, para la metodología pedagógica, en la libertad real de conciencia y el cuidado de la personalidad. Se inscribe, como principio, en un proyecto que encara la educación como pieza fundamental de la acción político-social, por lo cual ha de darse cabal idea de esa realidad.

En **Francisco A. Berra** el principio laicista es postulado esencial de una pedagogía científica (tanto en sus principios como en su proceder) encaminada a "desarrollar las facultades activas de la juventud" por el conocimiento de la realidad, "dotándola de las nociones que el hombre necesita por la generalidad de su situación", educando en "todos los deberes y derechos universales que el individuo tiene... por la relación consigo mismo, con la humanidad y con la sociedad. Para esto entendía que el docente había de actuar con libertad y sentido práctico de la necesidad. Esa educación, que con el laicismo por principio, tiene un definido sentido político por estar dirigida a dar a la mayoría la competencia necesaria para apreciar regularmente las condiciones morales, jurídicas y económicas de la existencia social. Encomió Berra el planteo de problemas y el libre juego de todas las opiniones, el proceder imparcial contra todo modo de absolutismo en el saber y su difusión.

También **Vasquez Acevedo** sostuvo que el laicismo de nuestra enseñanza era para el conocimiento completo de la realidad según los diversos sistemas y las más modernas doctrinas, por sobre toda parcialidad, incluso la del régimen vigente. Si bien se opone a todo fanatismo, defiende lo que llama el principio liberal básico

de libertad para los catedráticos y el debate de todas las cuestiones actuales con criterio, individual, por profesores y discípulos. Entendió que la enseñanza según verdades científicas no puede proceder siempre según asertos absolutos, y que ha de realizarse con sentido práctico atento a las circunstancias. Defendió el derecho de los catedráticos y autoridades de la enseñanza a exponer, según lo dicho, sus preferencias en materia de filosofía con la más absoluta libertad, sin imponer por ello opiniones o creencias, dando conocimiento de todas las otras posiciones.

Esta somera exposición de los reformadores de nuestra educación en sus tres niveles, en punto al laicismo, basta para probar que el sentido del laicismo que propugnaron para nuestro sistema nada tiene que ver con el neutralismo aparente, hoy propugnado, bajo esa consigna. En los tres, el laicismo, en modo alguno obsta al planteo de los problemas políticos, sociales y morales tal como se presentan en la actualidad según las diferentes posiciones encontradas al respecto. Por el contrario, la educación, concebida por ellos como instrumento cívico fundamental, tiene allí sus principales cuestiones, y no ha de proceder por ignorancia de lo cuestionado sino hasta por el cuestionamiento de lo ignorado. Confirmada así la defeción de los grupos dominantes, para apreciar la vigencia del principio, es menester ver sus supuestos y los cambios sobrevenidos respecto a ellos, así como el enriquecimiento de que ha sido objeto en el plano doctrinal.

(Continúa en el próximo número)

Es evidente que la estructura que viene conformando a la enseñanza y educación de adultos en nuestro país sufre estancamiento, tal vez con mayor intensidad que el que cubre a las demás ramas del sistema educativo nacional, por la falta de adecuación a la realidad socio-económica y aún técnico-científica del momento histórico que vivimos. Estancamiento que es retroceso si entramos en el análisis comparado con otros países que se debaten en el mismo drama de las luchas por el acceso al desarrollo moderno tras la búsqueda y alcance de la plena libertad política y económica. Y esto vale como juicio preocupado, que deviene, ya con urgentes reclamos de innovaciones profundas, desde la década del 30, por lo menos. Es decir, desde los prolegómenos finales de una cruel pre-guerra que anunciaba a los países dependientes o semidependientes, la necesidad y premura de preparar sus generaciones más nuevas y vigorosas para no perder las grandes opciones que estaban abriendo —en medio de crisis ideoló-

de preparación del adolescente, inmediato obrero calificado o necesario técnico para la industria.

Parecida inercia detuvo en sus viejos moldes a la Enseñanza de Adultos; con la diferencia acentuada de que aquí las mejoras, o intentos, han sido más limitados todavía. Falla como instrumento gravitante en la formación de un adulto-tipo no solo corregido en los déficits de instrucción básica sino —lo esencial— en la concientización de cuál debe ser su ubicación útil en su medio de trabajo y en la captación universal de los problemas del mundo moderno donde, inmerso, pierde proyectiva social su actuar y su autorrealización como individuo.

La misión de los Cursos para Adultos se ha concretado en sus largos 60 años de existencia, a una tarea, en parte, de alfabetización común; de cometido remedial de etapas primarias no cumplidas, las más; de preparación previa o impulsadora hacia oficios y habilidades manuales para aliviar el costo de vida familiar o as-

los cursos para adultos

WASHINGTON RODRIGUEZ

gicas profundas— los atisbos de una revolucionaria técnica, afirmada en los avances acelerados de la ciencia adueñada de secretos robados al oscurantismo y a los dogmas de caducos sistemas intelectuales adormecentes.

Así fue como en nuestro país, que entraba en la real crisis de la época rosa del liberalismo paternalista estatal, sintieronse conmovidos los sectores educativos más acercados a las angustias populares. En verdad cúpole a la escuela pública el primer intento renovador en el sector de la **enseñanza rural** con sus ensayos de ESCUELAS-GRANJAS y NUCLEO EXPERIMENTAL de LA MINA y, algo más tarde, en el ámbito de la **enseñanza urbana**. Ciertamente es que esa renovación, o intento de tal proyectiva nueva, se condujo y desafortunadamente se conformó, con la simple reforma de los anquilosados Programas vigentes. Luego, más tardíamente y ya en plena crisis de toda la estructura nacional: política, económica, social y cultural, la UNIVERSIDAD se lanzó al gran salto de la autonomía total y a la transformación de sus armazones estancos internos.

El estadio más desolado en innovaciones y, sin embargo, el más aparente para esperar con otras captaciones el gran cambio tecnológico del siglo —la UNIVERSIDAD del TRABAJO—, es el que menos se conmueve y más se anquilosa sobre el muelle cómodo de las viejas fórmulas

pirar una mejor alternativa ocupacional comercial u oficinesca, en gran parte, de ampliación de la cultura general y contemplación de ciertas vocaciones intelectuales, en casos menos extendidos. De hecho, pues, a pesar de las recomendaciones que se han ido sucediendo en consecuentes congresos internacionales y regionales promovidos, por la Unesco en particular, nuestra Enseñanza de Adultos no ha penetrado con convencimiento e intencionalidad clara (tal vez por relegación de su cometido o trascendencia y amputación de sus posibilidades reales) en la preceptiva de la educación "fundamental", "permanente" o "funcional" para este estadio madurativo del hombre uruguayo que no pudo o no alcanzó una carrera profesional, u oficio altamente calificado.

Más, hasta algún momento se pensó que la tarea fundamental, sine qua non, de los cursos para adultos debía ser la de "alfabetizar" y reparar, a lo sumo, los vacíos de una instrucción primaria incompleta. Criterio aún no superado del todo cuando se alcanza a sostener que se desvían de su cometido cuando penetran en las esferas de los oficios manuales, puesto que deben ser competencia exclusiva de la Universidad del Trabajo.

Los Cursos para Adultos surgieron 30 años después que los reclamara VARELA como complemento obligado del armazón educativo gene-

ral que construía. El Reformador, seguramente afirmó su convicción de la necesidad de atender la alfabetización de adultos luego de observar el adelanto técnico-industrial de las naciones que visitara en su decisivo viaje de 1866 y comprender que un hombre medianamente culturizado sería vital para el desarrollo industrial y agropecuario de su país; preparado para absorber inteligentemente los instrumentos de los adelantos científicos cuya acción transformadora deseaba que penetrara en todos los resortes de la vida nacional y desde una dirección de hondo sentido y aprovechamiento populares.

Para tener idea de la situación imperante en el momento en que nacen los cursos para adultos, baste recordar que el Censo General de 1908, recogía estos datos:

130.419 niños en edad escolar que no asisten a la escuela, en un total de **259.000** (de 5 a 15 años de edad), o sea, un 50,4% de ausentismo escolar.

Analfabetos, de 15 años en adelante, **173.843**, en una población total de **1.042.686** habitantes.

Si bien el ideal vareliano de alfabetizar esa enorme masa adulta e incorporarla a otra dinámica productiva nacional no se cumplió, hasta nuestros días en el sector rural, no puede desconocerse que los Cursos para Adultos llenaron y llenan ahora, con menores porcentajes, una función aleatoria socio-cultural trascendente encauzando mentalidades útiles que se hubieran perdido para el imponderable capital de la comunidad. Y anotar esto es afirmar su vigencia actual; solo necesita su problemática ser revisada y ampliada con otra visión y finalidad educativas.

Contra ella, contra una nueva dinámica educativa para adultos dirigida hacia la conquista de "la funcionalidad del hombre en su medio", estarán las mismas fuerzas que —de siempre— no desean cambiar la situación de dependencia externa de nuestra incipiente industria, así como se oponen a las transformaciones de fondo en el sistema imperante de explotación y tenencia de la tierra y la comercialización de sus productos. Esta resistencia, soterrada y avara, explica la frustración de tantas experiencias educacionales, la anulación de intenciones de cambios y la movilidad de las ramas de la enseñanza más próximas a la preparación y formación del hombre-tipo de que hablamos.

De ahí la razón de que en los tiempos que corren, tal como sucede en los otros niveles de la educación nacional, pensemos seriamente en el estado actual de este sector como una pieza más integrada a todo el sistema educacional en función de un proceso de transformación profunda de verdad, en lo político, económico y social.

II) COMO FUNCIONA LA ENSEÑANZA PARA ADULTOS EN EL PAIS

La reforma de los Programas para los cursos vespertinos y nocturnos aprobada en 1941, no introdujo modificaciones sustanciales ni recogió alguna de las inquietudes capitales que empeza-

rian a movilizar a los educadores del mundo convocados por la UNESCO. Ya se hablaba de la Educación Fundamental de Adultos como un instrumento de culturización masiva y permanente que debía interesar y preocupar a todos los países, altamente industrializados o no, desarrollados o subdesarrollados, o en vías de acceder a esos estratos más elevados del progreso técnico-científico.

Estos Programas de 1941, todavía vigentes y sin que los sacuda alguna iniciativa de reestructuración manifiesta, ordenaron las asignaturas, conocimientos y actividades que venían cumpliéndose, en diferentes grados y amplitudes, en la capital y en el interior del país. De su escueta y nada explicativa presentación, extraemos la conclusión de que están dirigidos a servir tres objetivos principales:

1. Impartir la enseñanza primaria básica sobre lineamientos y conocimientos similares a los de los programas escolares.
2. La enseñanza, a través de cursos llamados especiales, de Manualidades femeninas y técnicas comerciales y de oficina.
3. Ampliación cultural, sobre la base de charlas y conferencias relacionadas con temas de carácter histórico, social, económico, científico, artístico, literario, etc.

Estadística mediante a diciembre de 1969, en la Capital terminaron su año lectivo 37 Cursos para Adultos con un total de 9.501 alumnos inscriptos. De ellos, 4.397 trabajaron en los tres niveles de instrucción primaria, de los cuales, algo más de 1.000 en el primer nivel, o sea en el área de "ALFABETIZACION" básica más elemental. Las CLASES ESPECIALES estuvieron, a esa misma altura del año, así distribuidas: 2.644 alumnos en Actividades Concretas (Dactilografía, Taquigrafía, Contabilidad, Francés e Inglés); 2.626 en Actividades Manuales (Corte y Confección, Labores femeninas y Sombreros); 434 en Actividades Vocacionales (Dibujo, Arte Dramático, Literatura y Ajedrez).

En el Interior, funcionaron 54 Cursos con un total de 3.000 alumnos; 24 cursos actuaron con maestros de primaria (1º a 3er. niveles) y un solo profesor de clase especial. En los demás las clases especiales fueron contratadas por las Comisiones de Fomento o de Alumnos.

La función supervisora, en Montevideo, está a cargo de la Inspección Departamental de Educación de Adultos.

La ejerce un Inspector Departamental y un Inspector de Zona. Actúan y resuelven con autonomía frente a la Inspección de Enseñanza Primaria. No pasa así en el Interior donde los cursos están bajo el control administrativo y docente de las Inspecciones Departamentales de E. Primaria. Es decir, que no existe una Sección o un Departamento Nacional de EDUCACION DE ADULTOS que coordine y uniformice la tarea a nivel de todo el país. El enlace en lo docente, prácticamente, debe concretarse a los Programas ya referidos, por otra parte, desprovistos de instrucciones precisas sobre Fundamentos y Fines, etc., como acontece con las que acompañan, en extensividad, los

Programas urbanos y rurales de enseñanza primaria.

Una acotación más que interesa: en Montevideo, trabajan 140 maestros de clase, 1º, 2º, y 3er. niveles (alfabetización e instrucción complementaria básica), 37 directores de Cursos y 127 profesores especiales. Este Personal estaría supervisado por 4 funcionarios (Inspectores Nacional y Departamental y 2 Inspectores de Zona; en la actualidad realizan esa tarea solamente dos de esos jerarcas, lo que patentiza la imposibilidad material de llenar plenamente sus cometidos específicos.

Los profesores especiales están así distribuidos: 31 de Corte y Confección; 15 de Comercio; 12 de Dactilografía; 11 de Inglés; 7 de Labores Femeninas; 6 de Taquigrafía; 5 de Dramatización; 4 de Dibujo; 4 de Confección de Sombreros; 2 de Francés; 2 de Canto; 1 de Educación Cívica y Democrática; 1 de Literatura (2); 1 de Primeros Auxilios (2). Todos ellos en carácter de efectividad. Se agregan 25 más como Contratados, repartidos en estas mismas actividades.

III) UN INTERROGATORIO QUE SE IMPONE

Con el afán esclarecedor surgido en este momento particularmente crítico de todas las inquietudes culturales del país, continuamos pensando que, como ayer, la EDUCACION DE ADULTOS en el Uruguay sigue siendo la rama menos fortalecida en todo el desgarnecido árbol de la instrucción y educación nacionales. Como interpretación de la realidad imperante —y no de ahora— baste formular y responder, esquemáticamente, a preguntas del siguiente tenor:

1. ¿QUE ATENCION TECNICO-ECONOMICA RECIBE DEL ESTADO LA EDUCACION DE ADULTOS?
2. ¿AL SERVICIO DE QUE SITUACIONES CULTURALES O SUB CULTURALES O REALIDAD SOCIO-ECONOMICA HA ESTADO O ESTA? ¿CUMPLE ELLA SU COMETIDO; EN QUE MEDIDA ES EFECTIVA; CON QUE LIMITACIONES ACTUA O PUEDE DESENVOLVERSE?
3. ¿DONDE ESTAN LAS FALLAS CAPITALES?
4. ¿COMO MEJORAR SU ACCION?
5. ¿COMO INTEGRARLA EN EL PROCESO DE CAMBIOS QUE EL PAIS NECESITA?

1. Ya comentamos aspectos de su estructura administrativa y técnico-docente. Agreguemos: En 1969 se creó el cargo de Inspector Nacional de Educación de Adultos, aparente intento de darle unidad al sistema, jerarquía cúspide que, sin embargo, no ha sido llenada todavía. De hecho, pues, el sector mantiene sus desconexiones, malgasta esfuerzos aislados y hasta los olvida, sobre todo en el interior del país.

En lo económico, un misérrimo 1,48% del rubro de Proveeduría Escolar se le adjudica —en Montevideo— a las necesidades de materiales y una partida de \$ 200.000 anuales para compra de libros que, prorratedos entre los

37 cursos para adultos, significa un alimento material, mensual de \$ 450. Suma que, por lo general, pasan al rubro "seguros contra hurtos" del Banco estatal respectivo. En el interior, la situación es aún más crítica.

En la realidad, tanto en capital como resto del país son los mismos alumnos con sus contribuciones voluntarias y festivos-beneficio los que cubren las necesidades más perentorias y promueven todas las mejoras extra del servicio.

Parecería que la política seguida, de mucho, ha sido la de relegamiento y olvido presupuestal de la educación de adultos.

2. Como toda nuestra enseñanza primaria y media, su orientación universalista lleva a idealizar las realidades histórico-ético-filosófico-políticas y a escapar de las connotaciones económico-sociales fundamentales de cada época. Esta actitud en la formación del adulto —en nuestro caso— conduce a detenerse muchas veces en información no válida para la vida actuante e impide llegar en profundidad a los verdaderos intereses, exigencias, inconformidades y salidas que satisfagan plenamente al adolescente y al hombre maduro. Claramente se aprecia este vacío "funcional" en los programas vigentes a pesar del tibio intento de renovación que alcanzó su aprobación en 1941. Sus limitaciones arrancan de esa actitud pasiva adoptada desde la instalación del sistema. Cierzo que, en sus orígenes y hasta la crisis de 1929-33, los cursos para adultos contribuyeron en buena medida a atenuar el alto índice de analfabetismo y aportó a la incipiente industria nacional obreros recuperados al nivel mínimo que necesitaba, y al comercio, jóvenes provistos de los rudimentos básicos para atender eficientemente la rutina de las transacciones entre vendedor y cliente. Esta misión positiva cumplida se debilita a medida que el analfabetismo endémico y la alfabetización iletrada disminuyen y son otros y más exigentes lo reclamamos no satisfechos de la clientela adulta que acude a esos centros. Es aquí donde las limitaciones de este sector educativo desnuda sus inoperancias y frustraciones.

3. En parte, está dicho o comprendido. Indudablemente —ya lo dijimos— la enseñanza para adultos ha llenado y llena en el país una necesidad, un vacío educacional que interesa cubrir pero cubrirlo con una mayor eficiencia de la que caracteriza su actual presencia realizadora. Ese estancamiento ha dado base para que se dude de su eficacia y hasta de su continuidad al proponerse su anulación bajo el argumento de que su presupuesto no está compensado por los resultados redituables de su acción educativa. Los mismos que argumentan así, ¿estarán dispuestos a admitir el origen de esos rendimientos que estiman inocuos? ¿Que están, por ejemplo, en el desencuentro existente entre la intencionalidad de la preparación que se imparte —en general— en la educación de adultos y el mercado de trabajo en la industria, en la actividad privada o estatal, o se estrellan frente al angostamiento del horizonte ocupacional que el país ofrece a las generaciones más

jóvenes? Otro: ¿Que ninguna participación activa tuvieron y no tienen los sectores públicos o privados realmente interesados en la disponibilidad de un obrero, empleado o funcionario, no solo letrado en los rudimentos básicos de la instrucción elemental sino "como hombre situado" en la problemática de su tiempo y de su regionalidad geopolítica?

4. Aun dentro del ahogamiento socio-económico que incluye en primer término a los sectores primarios y secundarios de la producción nacional, cabe pensar en la búsqueda de fórmulas que fortifiquen el rendimiento de los cursos para adultos:

A) Concederles, en lo administrativo y en la función docente, la unidad de acción de que carecen actualmente, suprimiéndose esa dicotomía existente entre la educación de adultos de la Capital y del Interior. Es demasiado importante este estadio de la educación —como lo han reconocido repetidos Congresos mundiales y regionales desde la última post-guerra— para que el Uruguay continúe manteniendo estructuras casi intocables ideadas a principios del siglo. Se impone la creación de un Departamento Nacional especializado en la Educación de Adultos y con fines adecuados a los principios generales de la educación permanente y funcional universalmente aceptados. De hecho y en primera instancia, que empiece a actuar como tal la Inspección Nacional presupuestada en 1969.

B) Entrar a la reforma de los Programas vigentes ajustados a los principios modernos en la materia, abriendo lugar a asignaturas y actividades que contemplen los intereses de una culturización práctica, inteligente y crítica que facilite la incorporación activa del alumno en su medio y en la problemática progresista de la nación.

C) Darle a la Educación de Adultos la atención presupuestal y técnica (ampliación del servicio) que la jerarquice.

D) Llegar a la formación de maestros especializados en la educación de adultos.

E) Mediante los resortes de la especialización y la vía del concurso, conceder a los cargos de maestros y profesores especiales la jerarquía y la retribución material que permitan extender las horas semanales de trabajo.

F) Coordinar sus planes educativos con los de la Universidad del Trabajo y la Enseñanza Secundaria mientras no se llegue a la coordinación general de toda la educación pública, momento en que deberá ocupar el lugar importante que le asigne el interés económico-sociocultural del país.

G) Crear la sección de Proveeduría que atenderá el renglón de útiles, materiales audiovisuales, textos especializados en alfabetización, etc., y máquinas destinados a la enseñanza para adultos, con la independencia necesaria para servir sus exigencias específicas.

5. Digamos en primer lugar, si la educación de adultos penetra poco a poco en el campo de la educación obsoleta se debe a las condicionantes de la realidad nacional en crisis en

todos sus planos de la productividad y distribución de la riqueza. Exactamente lo que le sucede a las demás ramas de la enseñanza institucionalizada. No pueden ir más allá cuando ni medios decorosos, ni organización suficiente, ni la acción autónoma plena están aseguradas; cuando los planes más parciales o algo ambiciosos se frustran por la falta de recursos, cuando no la desaprensión o la oposición más o menos velada de los intereses que vigilan que no se llegue a sobrepasar las fronteras marcadas.

Para integrar cualquier sistema educativo a un proceso de cambio —en nuestro caso, de desarrollo integral verdadero de la nación— debe existir, como hecho previo, esa intencionalidad hacia la transformación, el cambio, el progreso sin sectores marginados. Sin esta premisa, las innovaciones que enumeramos en el apartado 4 constituyen un paso hacia adelante pero no la solución del problema: primero, porque siempre quedará sin resolver la ubicación satisfactoria y más exigente; segundo, porque no basta solamente con tener guías de excelentes Programas y la capacitación docente esmerada.

La experiencia recogida en la aplicación de los más nuevos programas urbanos y rurales, la eficiente preparación de los educadores y el mejoramiento y extensión de las especializaciones en nuestro medio, nos inclinan a ese razonamiento concluyente.

IV) LO PERMANENTE Y FUNCIONAL EN UNA EDUCACION DE ADULTOS ACTUALIZADA

En el proceso de profundas y rápidas transformaciones del mundo contemporáneo, el progreso de las ciencias y de las técnicas debe impulsar el mejoramiento de los servicios de instrucción de la niñez y adolescencia y anular allí, en la zona de la juventud y la madurez el ANALFABETISMO donde aún perdure —sea en el grado que sea—, y entrar, simultáneamente, en una 2a. etapa del combate por abrir los bienes de la CULTURA a todos: la eliminación de la ALFABETIZACION INCOMPLETA, iletrada, la que no es suficiente para ver con claridad los problemas que impulsen el desarrollo de la comunidad y del bienestar y la paz social. Combate que ha de ser permanentemente renovado y en función de las necesidades y exigencias reales del "ser adulto" para un país en actitud de transformación progresista.

Para ello, es perentorio rever a fondo toda la estrategia de nuestra educación para adultos, no conformándose con la simple reorganización y unificación de sus servicios; ni tampoco solo con la ampliación de los mismos (procedimiento que a menudo ha sido el disfraz del no cambio "gatopardista"), sino previo pasaje por la EVALUACION seria de toda su trayectoria. Llegar, por ejemplo, al análisis crítico de las asignaturas y actividades que hoy integran su programación, enfrentándola a la luz de los verdaderos reclamos de la producción nacional (la exis-

tente y la que es posible —imprescindible— promover porque se halla mal distribuida, desaprovechada o adormecida). Quitar de allí aquellas actividades y conocimientos teóricos que no cumplen en estos momentos una misión útil y que, tras su permanencia obsoleta, significan inversión de rubros malgastados y pérdida de tiempo creador para un alumnado que no puede extraviarlo así, además del retroceso para un país que invierte mal en el fomento de la mejor riqueza: el elemento humano de que dispone.

Al proceder a esta revisión, tiempo es de que entre a considerarse la conveniencia de que participen en ella, además de los docentes especializados y sus agremiaciones y las jerarquías de la enseñanza primaria, media y universitaria, las instituciones que representan a la industria, el comercio y el sector sindical. Especialmente este último (uno de los grandes ausentes de las reformas educacionales), porque de su seno surge la clientela que interesa absorba esta variante de la educación que dejó de ser la "alfabetización del leer y del firmar" para incrustarse en el aparato educativo de cada país como un estadio nuevo que crece por el viraje de sus responsabilidades ligados al avance de la técnica científica y la lucha de los pueblos por acceder a los adelantos y beneficios que aquellos dos motores de cambio le ofrecen.

Baste hoy aquí reproducir la aspiración de alguno de los Congresos mundiales que, en nuestro tiempo, abordaron el tema de "la educación de adultos y el analfabetismo":

—"Las organizaciones sindicales tienen una responsabilidad primordial y juegan un papel irremplazable en la lucha por la alfabetización "funcional" de los trabajadores".

—"Deben conceder particular atención a las medidas previstas en este terreno durante el Año de la Educación en el 2º Decenio del Desarrollo, esencialmente para que las medidas relativas a la alfabetización sean incorporadas en el conjunto de los planes de desarrollo económico y social".

—"Deben reivindicar su participación en las diversas iniciativas que puedan tomarse en el marco del Programa Mundial de Alfabetización y de los proyectos en los diferentes países y velar para que su realización esté en consonancia con las necesidades de los trabajadores y de las amplias capas de la población".

Aumenta en nosotros la convicción de que la Educación de Adultos camina —aunque todavía aquí "no ande"— hacia una especialización y autonomía de movilización que puede ir escapando (por destino y fines) de la esfera de acción exclusiva de la Enseñanza Primaria para acercarse más a los otros sectores que le siguen en la pirámide de nuestro sistema educativo.

Del mismo modo si deseamos avances en el desarrollo integral de la nación y de su productividad, en particular, debe penetrar más en la atención de los núcleos de trabajo que orientan y conducen su riqueza material. Junto al interés patronal ha de estar el legítimo interés del trabajador. A éste debe concedérsele la oportunidad de reparar sus déficits de instrucción y la culturización fundamentales. En esa proyectiva formadora y creadora del trabajador que necesitamos y que es especificidad de otros organismos, la educación de adultos ha de encontrar su destino más claro y su eficacia natural.



PAPELERIA SUR

- EDICIONES PARA MAESTROS.
- EXTENSO SURTIDO EN APUNTES DE PEDAGOGIA, PSICOLOGIA, FILOSOFIA DE LA EDUCACION, ETC., PARA ESTUDIANTES DE MAGISTERIO.
- PAPELERIA EN GENERAL Y PARA USO ESPECIAL DEL MAESTRO.
- PLANILLAS PARA LA ORGANIZACION ESCOLAR.

Y I 1 5 2 5

T E L. 9 8 4 8 1 7

Gran parte del conocimiento que se viene logrando en torno a las concepciones de los mayas, aztecas, y otras culturas y pueblos de Meso-América, se debe a la conservación de algunos mitos y también de algunos Códices fundamentales, en cuyas pictografías se alcanza a interpretar una contextura prototípica de real interés.

No haremos aquí el cotejo de todos los elementos que investigadores avezados pudieron descifrar, en todo este acervo de una época ya tan pretérita pero de incalculable valor en lo relativo a conferir para nuestro continente, una comunión vital con un pasado nada dese- chable. El tema es vasto y conforma un eje desde el cual, en el sentido antropológico de la historia, múltiples secuencias se desplazan en decursos muy fecundos. Abordarlos constituiría realmente una labor de muchos años, y lo que

“¿Quién habitará, pues que se estancó el cielo y se paró el Señor de la tierra? ¿quién habitará, oh dioses?”. Se ocuparon en el nego- cio Citlalicue, Citlallatónac, Apanteuctli, Tepanquizqui, Tlallamanqui, Huictlollinqui, Quetzalcóhuatl y Titlacahuan. Luego fue Quetzalcóhuatl al infierno (**mictland**, entre los muertos); se llegó a Mictlanteuctli y a Mictlancihuatl y dijo: “He venido por los huesos preciosos que tú guardas”. Y dijo aquél: “¿Qué harás tú, Quetzalcóhuatl?”. Otra vez dijo éste: “Tratan los dioses de ha- cer con ellos quien habite sobre la tierra”.

De nuevo dijo Mictlanteuctli: “Sea en bue- na hora. Toca mi caracol y tráele cuatro ve- ces al derredor de mi asiento de piedras pre- ciosas”. Pero su caracol no tiene agujeros de mano. Llamó a los gusanos, que le hicieron agujeros, e inmediatamente entraron allí las

la caracola en los mitos precortesianos (I)

ALBERTO SORIANO

procuramos en este modesto trabajo es dar tan solo una idea definida sobre la funcionalidad con que estos pueblos utilizaron un instrumen- to musical: el **Tecciztli**, caracola que se en- cuentra precisamente representada en muchas láminas de tales Códices, surgiendo a veces cual indeleble símbolo que adorna una u otra de las deidades y númenes de un panteón pro- fuso, fruto de un pensamiento acendrado en mitos por mucho tiempo incommutables. Apare- ce también en manos de sacerdotes y peniten- tes que actúan conforme fuere el período que se encuadre en el tránsito del tiempo, **Tonalá- matl** (el calor del Sol escrito) o en el nexa causal que rige el acaecer de astros y constela- ciones.

Para aquilatar en cierto modo, la importan- cia de este instrumento en las mencionadas cul- turas, debemos en primer término ver cómo sur- ge en el itinerario de los mitos principales. A tal efecto transcribimos un fragmento del manuscrito **náhuatl** existente en el Museo Na- cional de México, y que se conoce con el título de **Leyenda de los Soles**. Utilizamos una tra- ducción directa del licenciado Don Primo Fe- liciano Velázquez. El fragmento que nos inter- esa es el siguiente: (1)

“Se consultaron los dioses y dijeron:

abejas grandes y las montesas, que lo toca- ron; y lo oyó Mictlanteuctli. Otra vez dice Mictlanteuctli: “Está bien, tómalos”.

Eduard Seler, considerado con razón uno de los grandes conocedores de los mitos y Códices a que nos referimos, también a propósito de la **Caracola**, señala en la página 152 del Tomo I, de sus comentarios al **Código Borgia** (México, 1963) algunas apreciaciones que conviene des- tacar. Son las siguientes:

(Lámina 10, división superior, derecha) den- tro de una “cerca” parecida a la que rodea al penitente del signo anterior, vemos a un ayunador, **mozahuani**, con un jarro en el hombro, y tocando la bocina, **tecciztli**... Ahora bien, puesto que el Sol y el mundo, estaban destinados a ser destruidos en un día **Nahui ollin**, signo del Sol actual, en esta fecha —que se repetía cada doscientos sesen- ta días— los mexicanos contaban con la po- sibilidad del fin del mundo. Para desviar la catástrofe, se celebraba antes de aquella fe- cha un ayuno general de cuatro días, llamado **netonatiuhzahualli**, “ayuno para el Sol”, du- rante el cual todos se quedaban en su casa. El rey se reclusa en una casa especial, el Cuauhxicaco, “dentro del vaso del águila” (vasija para la sangre y los corazones de los

sacrificados), donde igualmente ayunaba. Cada mediodía se tocaban las bocinas, lo que era señal para que todos, viejos y jóvenes, niños y adultos, se practicaran incisiones en la lengua y las orejas y sacrificaran la sangre al Sol, convencidos de que con ello el astro recobraría la fuerza de reanudar su marcha.

Este tema del Sol a cuyo númen acompaña la figura de un ayunador tocando la Caracola (**Tecciztli**) puede verse repetido en láminas de otros Códices. Indicamos en tal sentido, que también se encuentra en el Códice Vaticano 3773, y respectivamente en las láminas 3 y 76 de la Edición del Lord Kingborough.

Para Sahagún, relatando la ceremonia que se efectuaba en el duodécimo mes para festejar la llegada de los dioses en la tierra (2) dice lo siguiente:

"A la media noche molían un poco de harina de maíz y hacían un montoncillo de ella bien tupido; hacían este montoncillo de harina redondo como un queso, sobre un petate. En éste veían cuando habían llegado todos los dioses, porque aparecía una pisada de un pie pequeño sobre la harina, entonces se entendía que eran llegados los dioses. Un sátrapa... estaba esperando toda la noche cuando aparecía esta señal de la llegada de los dioses e iba y venía a cada hora muchas veces, a mirar el montoncillo y en viendo la pisada sobre la harina, luego aquel sátrapa decía: "Venida ha su majestad". En oyendo los demás sátrapas y ministros de los ídolos esta voz, luego se levantaban y tocaban sus caracoles".

Podríamos ir extractando de otros textos, otras referencias sobre el **Tecciztli**, pero son suficientes ya las que transcribimos. El instrumento en cuestión tuvo gran difusión en dicha área, y todo indica que su uso en el sentido ritual, adquirió preponderancia, principalmente en cuanto a las prácticas que tuvieran ciertas peculiaridades distintivas acerca de los mitos de la resurrección (3). Aparece en cuanto **Quetzalcóhuatl** baja a los mundos subterráneos y pregunta a **Mictlancihuatl** por los huesos preciosos. Es tocado en los cuatro días que preceden al **Nahui ollin** participando en la fuerza (sangre del sacrificio) que promoverá el resurgimiento del Sol. Acompaña a los sacerdotes desde el noviciado hasta la muerte, como lo señala varias veces Sahagún, relatando la vida cotidiana en el Calmenac (Templo) (4).

Algunos otros instrumentos son utilizados por estos sacerdotes, pero lo que los mueve a otorgar al **Tecciztli**, en cuanto a su importancia ritual, una particular estimación, debe merecer nuestra atención. Cabe aún indicar que en todos los Códices relacionados con los mitos náhuatl, el motivo del caracol marino se destaca en los atavíos de uno de sus personajes centrales, **Quetzalcóhuatl**, y tratándose de los adornos en frescos murales, son varios los especialistas en arquitectura que en sus estudios destacan, como un hecho único, la utilización estilizada de este mismo motivo (el caracol) en **Teotihuacán** (5).

A este punto aún retornaremos, pero antes

queremos dar algunas de las características de los caracoles en cuestión. Y es que de norte a sur del continente, y en lo que atañe a las costas del Pacífico, desde California hasta el Ecuador, puede decirse que nos encontramos en una zona muy rica y variadísima en lo que respecta a toda suerte de estos conivalvos. Muchos se mencionan en cuanto a su utilización musical, dos tipos, que por sus dimensiones alcanzan un largo por lo general superior a los 20 cms. Se trata, en primer término, de los caracoles clasificados en el género **Strombus Linnaeus 1758**, de la familia **Strombidae**, y también aquellos otros definidos en la familia **fasciolaridae**.

Cuando se observan las pictografías de los Códices, puede percibirse por lo general, que el caracol de la familia **Strombidae** allí se representa siendo tañido por el indígena que encabeza un cortejo. Nótese que el instrumento en cuestión tiene agregada, a su abertura apical, alguna especie de pequeño tubo o lengüeta, que sirve para conducir y caracterizar el soplo producido por el tañedor. Nos inclinamos a creer que en tal caso, las características de este caracol, exige realmente una lengüeta, pues su morfología no es exactamente igual a la de un cuerno o trompeta, los cuales tienen el pabellón de abertura, o de evasión sonora hacia el exterior, estrictamente en el polo opuesto al orificio de la punta, por el cual se hace penetrar la vibración del aire. Es que en realidad, tratándose de la familia **Strombidae**, el caracol posee una abertura ancha que cubre toda la pared lateral, por lo cual difícil es que en su interior, pueda prolongarse una presión simplemente labial. Esta requiere entonces netamente, un refuerzo vibratorio, que solamente le puede proporcionar una lengüeta. En este caso el cuerpo del caracol, sirve a lo sumo como una pantalla cóncava de refracción, contribuyendo a la formación de un haz sonoro que de otro modo no se constituiría.

Corresponde señalar en tal sentido, que en esta zona del Pacífico, no son solamente los caracoles de la familia **strombidae**, los únicos factibles de uso, pues no obstante las dimensiones algo menores, los caracoles de la familia **tonnidae** (6 pulgadas), de la familia **cassidae** (4 pulgadas) y también de la familia **cymatidae**, cuyos bellos ejemplares del sub-género **cymatium** alcanzan un largo de 5 pulgadas, pueden también ser utilizados —y nos inclinamos a creer que lo fueron— para la antedicha función de pantalla cóncava de refracción.

En el caso de los caracoles **fasciolaridae**, esta abertura siendo lateral, cubre solo una pequeña parte del campo longitudinal del conivalvo, por lo cual la espiral se procesa en un contorno casi cerrado, muy factible de entrar en vibración, mediante una adecuada prolongación de la presión labial que se produzca directamente en el ápice del caracol, o sobre un agujero efectuado en el punto que se considere más apropiado y que no se aleje demasiado de su sección apical.(6)

Pero no es solamente este tipo, el caracol el que podemos encontrar en los Códices. Se trata de un tópicos en el cual, si tuviéramos que ex-

tendernos, no sería difícil hallarnos con la representación de dichas caracolas o bocinas, construidas con géneros de las familias *fusini-dae*, *mitridae*, *haspidae*. Esta última principalmente, posee ejemplares que superan los 10 cms. de largo, siendo de gran belleza el correspondiente al género "*harpa crenata*".

Estas determinaciones accidentales, en cuanto a caracoles que pudieran requerir lengüetas, y aquellos otros más directos en lo referente a la presión labial —diríamos más desnudos en los procesos de la vibración sonora— las señalamos debido especialmente, a que advertimos en los Códices, una definida utilización profana para los primeros, y sagrada (penitencial) para los últimos. Tal es en esencia nuestra interpretación, cuando advertimos que en ningún caso, por lo menos en lo que conocemos, hemos hallado en dichas pictografías, en cuanto se trate de algún número o sacerdote que tañe su caracol, que se emplee, o mejor dicho, que se represente el de la familia *strombidae*. Muy por lo contrario, siempre surge la evidencia de que la única identificación posible a efectuarse en cada caso, nos demuestra que el instrumento en cuestión corresponde a los tipos, géneros o familias de espira casi cerrada, vale decir, aquellos caracoles que se distinguen, no obstante la heterogeneidad de formas, por la posibilidad de prolongar, sin ayuda de lengüetas, la presión labial.

Existe también otra particularidad de estos caracoles, que no está dada únicamente en una función musical, puesto que adquiere un singular significado mágico-religioso, como antes advertimos en el mito de *Quetzacóhuatl*. En los *Anales de Cuauhtitlan*, se dice que en su tiempo, este rey endiosado "descubrió" gran riqueza de esmeraldas, turquesas finas, oro, plata, corales, "*caracoles*", y refiriéndose al canto que alza *Quetzacóatl*, cuando se decide dejar su ciudad de Tula, abandonada, veremos también que en la traducción de Angel María Garibay (pág. 40 —*Epica Nahuatl*— México 1945) el siguiente texto que ha elegido: "*Mis casas de ricas plumas, mis casas de caracoles, dicen que yo he de dejar*". Se trata de las casas de ayuno y penitencia que el número había construido en su reinado.

Sobre este último punto, encontraremos en los *Anales de Cuauhtitlan* la referencia siguiente: 35) 2 *acatl*. Es relación de Tetzcoco que ese año murió *Quetzalcóatl* Topiltzin de Tollan en Colhaucan. En este 2 *acatl* edificó Topiltzin Ce *Acatl* *Quetzalcóatl* su casa de ayunos, lugar de su penitencia y oración: edificó cuatro aposentos, el uno de tablas verdes, otro de corales, otro de caracoles y otro de plumas de *quetzalli*, donde oraba y hacía penitencias y pasaba sus ayunos. Aún a media noche bajaba, a la acequia, adonde se llama Atepanamocho. Se componía sus espinas en lo alto de Xicócotl, en Huitzco, en Tzincoc y también en Nonhualcatépec. Hacía de piedras preciosas sus espinas y de *quetzalli* sus *acotatl* (ramos de laurel). Sahumaba las turquesas, las esmeraldas y los corales; y su ofrenda era de culebras, pájaros y mariposas, que sacrificaba"(7).

Ha de notarse igualmente que a esta deidad se la considera en muchas oportunidades, como el dios del viento —*Ethécatl* *Quetzalcóatl*—. Y a tal efecto y significado es que, a guisa de pectoral suspendido de su cuello, aparece siempre un caracol seccionado. Sahagún lo denomina *ecahilacatzcózcatl* (joya del viento) y en la Memoria del Congreso Científico Mexicano —tomo VII— (México, 1953), los malacólogos Ignacio Ancona y Rafael Martín del Campo nos informan que, dicho adorno que en las pictografías de los Códices adquiere una forma algo similar a la de una estrella, solo puede ser obtenido para lograr tal resultado, con el corte de un caracol de la especie *turbinella scolvms*. (Ver Fig. 6).

Otro distintivo de *Quetzalcóatl*, —la orejera— que se denomina *epcolilli* (concha encorvada) y su collar de oro de cuyo borde penden, como nos dice Sahagún (Libro 12, cap 4, Códice Florentino) numerosos "*caracolillos preciosos*", pueden irnos mostrando, en cuanto a este importante mito *nahuatl*, la relevancia de estos elementos marinos, pero, queremos advertir que en otras etapas de este ciclo mágico, y principalmente en lo que respecta a la resurrección periódica del número, mayor es la trascendencia y más precisa se determina la función del caracol como símbolo de un resurgimiento.

En lo que respecta aún al aspecto de los atavíos, creemos de interés transcribir un trozo de la pág. 70, del primer tomo de los comentarios de Eduard Selser sobre el Códice Borgia. (México, 1963). Dice lo siguiente: "Los pendientes torcidos a manera de gancho y de color blanco, dibujados generalmente con mucha claridad, son otros de los elementos típicos del atavío de *Quetzalcóatl*. En el capítulo de Sahagún sobre los trajes de los dioses se designan como *tzicolihqui teocuitlatl in inacoch*, "sus orejeras de oro, torcidas en espiral", en la descripción del traje obsequiado de Motecuhzoma a Cortés como *teocuitla-spololli*, "la joya de oro en forma de espiral, labrada de concha". El texto español lo describe con las palabras "un garabato de oro que llamaban *ecacózcatl*". No menos típico es el collar de caracoles *teocuitla-acuech-cózcatl*, y el adorno labrado de un caracol grande que el dios lleva sobre el pecho y que se denomina en el capítulo de Sahagún, ya varias veces mencionado, sobre los atavíos de los dioses, *Hecaillacatzcózcatl*, "joya de espiral del viento".

También con referencia a los caracoles transformados en instrumentos musicales, transcribimos de la Memoria Científica antes citada, y como parecer de los malacólogos Ancona y Martín del Campo, el siguiente fragmento:

"Contando con la amable y franca colaboración del doctor Daniel F. Rubin de la Borbolla, Director del Museo Nacional de Antropología, y de la señorita profesora Adela Ramón, del mismo Museo, tuvimos oportunidad de examinar todo el material de trompetas antiguas existentes en las colecciones de dicha institución, pudiendo concluir que, por lo menos, siete especies de grandes caracoles marinos eran convertidas en instrumentos sonoros. He-

chas las identificaciones correspondientes, resultaron ser: *Strombus gigas*, *Fasciolaria gigantea*, *Turbinella scolumus*, *Tonna galea*, *Charonia tritonis nobilis*, *Phylmotus bicolor* y *Voluia sp.* La especie de *Voluia* fue imposible de reconocer, precisamente por faltarle la porción apical, indispensable para el reconocimiento específico".

Retornando a lo que antes indicábamos en cuanto a la utilización del caracol, como un instrumento, particular (en algunos mitos precortesianos) de los rituales de resurrección, corresponde presentar la motivación que fundamenta dicho criterio. Seleccionamos a tal efecto, algunos textos y pictografías que nos proporcionan, con relativa objetividad varios elementos que reconstruyen, en cierto sentido, una trayectoria mítica.

En lámina del *Códice Borgia*, se ve en el cuadro superior de la sexta columna, a un *tecciztli*, caracol marino, del cual sale un hombre. Trae éste en la mano a una espina de maguey, con la cual, como se sabe, se practicaba el auto-sacrificio de la sangre.

En el *Códice Bolonia*, e igualmente en una de las láminas que estudiamos, se representa a un caracol, del cual surge un brazo humano con el *huitztli* (espina de maguey) y el *ómitl*, punzón de hueso, instrumentos ambos del auto-sacrificio antes mencionado.

En varios de los otros Códices, el caracol marino se verá representado de igual modo, repitiendo una secuencia asociada al surgimiento de una vida. De ahí que se justifique plenamente a Fr. Pedro de los Ríos, cuando en los comentarios al *Códice* que lleva su nombre (8), equipara al claustro materno, simbolizando por tal motivo el nacimiento de un hombre. Sus palabras en tal sentido, fueron sintetizadas por Selser, en la siguiente forma: "así como sale del hueso el caracol, así sale el hombre del vientre de su madre, y por esto se decía que la luna causaba el nacimiento de los hombres, pues la luna ya está oculta en su "casa", ya sale, brillante, de ella".

Tal idea se ha afirmado de tal manera en los investigadores, que podemos admitir e incluso aceptar la interpretación de Selser cuando, con referencia a una representación del *Códice Vaticano* (B 3773) nos dice lo siguiente: (9) "La división superior de la lámina 4 muestra en el agua un caracol, *tecciztli*, del cual sale un collar de piedras preciosas, *cózcotl*, lo que significa que sale de él un niño".

Necesario es también señalar que, en los giros metafóricos citados por Fr. Andrés de Olmos, en sus famosos manuscritos reunidos en 1547 bajo el título "*Arte de las lenguas mexicanas*", se llega a traducir el vocablo *volcavoil* (caracol) con un sentido que también significaría "principio de generación".

Observaremos, además, toda vez que constatamos la representación del caracol en las pictografías de los Códices, la particularidad que de hecho existe una conexión real, o mejor dicho, una estrecha vinculación del instrumento no solamente con el surgimiento de la vida humana, o de la luna, sino que también y por lo

general, con el periódico retorno de la vegetación en la naturaleza. Y es en tal sentido que nuevamente citamos a Eduard Selser (pág. 83 del tomo indicado) cuando nos dice lo siguiente:

"Así, la luna es también una deidad de la procreación y es representada a veces en figura de *Xochipilli* [...] en el sentido más estricto de la palabra, que muestra, como por ejemplo el *Códice Telleriano-Remensis*, al dios ataviado con el caracol y una corona de flores en la cabellera. De este modo, la luna está en estrecha relación con *Tlazoltéotl* y los númenes del pulque, hecho que señalé en ocasión anterior. Pues *Tlazoltéotl* coincide con la gran madre de los dioses, diosa de la cosecha, y en ella encarna el nacimiento del maíz y el resurgir de la vegetación".

Por otra parte vemos que el númen lunar recibe el nombre de *Tecciztécatl* (10) (el que está en el caracol marino). Y toda vez que se le representa en los Códices, muy cerca suyo y enfrentando generalmente su cabeza, hallaremos dibujado a la manera de un blasón jerárquico, un caracol.

Esta íntima y extraña relación del conivalvo, tanto con el claustro materno como con el dios lunar que periódicamente desaparece y surge en sus ciclos nocturnos, extiende su mágica conexión aún con las cuevas de las montañas, cuyo númen, *Tepevollohtli*, también se le representa con un caracol marino. Así se le verá dibujado en varias pictografías, y muy nítidamente en el *Códice Fejérvary-Mayer* (Edición Lord Kingborough, pág. 41). Es un dios que mucho se asimila con el llamado *Uo tan*, divinidad de los tzeltales y tzotziles, tribus de las cuales nos habla Fray Francisco Núñez de la Vega —*Constituciones diocesanas del Obispado de Chiappa*, Roma 1702 XXXI N° 35.—. *Uo tan* en varias regiones de los Chiapas es considerado el "corazón de los pueblos". Su mismo nombre se traduce literalmente con el término "corazón" y aquí lo destacamos por ser *Uo tan* considerado también como el Señor del "palo hueco", es decir, del famoso atabal de madera denominado *teponaztli*.

Importa mucho también señalar, que toda esta temática merecería de por sí un trabajo más extenso y detallado, pero nuestro propósito en las presentes circunstancias abarca un distinto ámbito, o sea el de establecer únicamente el nexo originario y causal, que desatendido como fenómeno real, no nos proporcionaría la concreta ubicación de la Caracola como instrumento musical, en una cultura que le otorgaba función espacio-temporal trascendente.

Como ya lo señaláramos, muchas son las oportunidades en las que encontraremos dibujados los caracoles en los Códices. Sin embargo, cabe precisar que no se trata en ningún caso, de una exteriorización de naturaleza decorativa, pues en dicha representación lo que se define es una noción esencialmente interna, consecuente, fundamental, consubstancializada mediante una analogía funcional. Al caracol, como ya lo dijimos, se le siente, se le equipara al claustro materno, desde el cual surgirá la vida. Claustro materno lo es también la noche,

en el cual **Tecciztécatl** permanece como uno de los guardianes mágicos, y en calidad de número lunar, ilumina o se oscurece en sus ciclos por el espacio. Claustros maternos son también las profundidades de la tierra, donde las semillas mueren a la vez que germinan. Y consumado en el mito del sacrificio de **Quetzalcóatl**, camino de **Tamoanchan** (11), es desde el interior de un caracol marino que resurgirá el dios citado, metamorfoseado entonces en **Xolotl**, su hermano gemelo, quien con su cabeza de perro fue el acompañante del Sol por los mundos subterráneos.

Se escribirían muchas páginas, y en un campo bastante vasto, sobre esta original y trascendente manera de pensar a propósito de la función representativa del caracol marino en los **Códices precortesianos**. Generaliza una determinabilidad por la cual configura una noción dinámica de algo que desaparece tan solo transitoriamente. Conforman un principio, una ley, en cuyo ámbito general, pueden darse distintas manifestaciones fenoménicas que se diferencian en todo, menos en la identidad de esta dinámica de la resurrección.

Penetrar en los lindes de la expresión musical propiamente dicha, correspondiente a las grandes culturas precortesianas, suele a veces considerarse tarea muy simple y de poca responsabilidad. Músicos y estudiosos de prestigio lo han hecho con una ligereza que nos sorprende, tratando algunos simplemente de yuxtaponer formaciones que respondieran a los mismos **parámetros** de la cultura occidental, en una búsqueda subjetiva de similitudes tonales e incluso armónicas.

Lo que nos concierne aquí no es indicar errores en tal sentido. Tampoco precisar el carácter distintivo que hubiera constituido la **ley cualitativa** que, en el campo de la práctica musical, definiera las variaciones de los intervalos musicales desplegados por los sacerdotes de estas antiguas culturas, en sus tradiciones instrumentales. Si ésto es, debido a varias circunstancias, tarea que conceptuamos imposible, corresponde anotar entre tanto algunas razones atinentes al problema en toda su magnitud.

Poca es la importancia que generalmente se otorga a la determinabilidad natural, por la cual, el sonido en su **singularidad** puede darnos, en la unidad de contrarios, la **infinitud**. Ni siquiera en la **tímblica**, a cuyas diferenciaciones en mucho mayor límite se adecúa nuestra conciencia, se verificará que en la percepción auditiva aquilatemos en su justo término esta **inagotabilidad**. Y aún menos, tratándose del contenido, diferencias de las frecuencias, pues poca es la atención conciente de naturaleza selectiva con que llegamos a advertir de esta exteriorización fenoménica, el permanente cambio oscilatorio. Y sin embargo, el oído humano podría percibir, sin ayuda electrónica, hasta una diferencia de medio **savart**, lo que corresponde casi a la centésima parte de un **tono**, o calculando con más precisión, a un cincuentavo del semitono cromático.

Esta sucesión de estados diversos ha puesto siempre a prueba, y con rigor extremo, a la

capacidad de ordenamiento y determinación con que el hombre crea para sí, un mundo particular cuya "corporeidad" (en el caso del sonido) se torna solo "tangible" en la medida que se le establecen "acostumbrados" cauces definidos. Para que esto sea comprendido, bastará seguir las difíciles peripecias de la cultura occidental, previas a la instauración y adopción de la **escala templada**. De igual manera se podría razonar si tuviéramos que referirnos a las **leyes tonales**, pues de antiguo existieron muchas de ellas, sea en la dinámica de los **pies métricos** de la poesía musicada de la cultura helénica, o si se quiere (incluso a la distancia tan común de una octava) muy distintas formas de fundar diferentes escalas **heptafónicas**. Se conocen además ejemplos varios de gamas **tetrafonías**, y con carácter distintivo especies diversas de **pentafonías** o aun, para nosotros las tan exóticas sucesiones **hexafónicas**.

Frente a esta colección variada de **parámetros** lo que aquí cabe destacar, es la adaptabilidad natural a cualquiera de ellos, con que el sentido auditivo —en la medida de que constituyan herencia cultural— ajusta sus sensaciones. Y bien sabido es que esta determinación es a tal punto inexorable, que podría darse para quien se acostumbrara con la gama de Zarlino, el caso de antojársele desafinada nuestra gama templada, y viceversa en virtud de un acondicionamiento y modelación cuyos secretos en el campo de la neurofisiología sería interesante estudiar.

Cuanta prudencia se requiere entonces para discernir sobre definición de elementos tan diversos, y más aún cuando tan poco, o casi nada podemos constatar, en todo lo que musicalmente pudo subsistir de tiempo tan remoto. La premisa mayor para esta necesaria y exigida discreción, consistirá en que analizadas estas culturas precortesianas, tenemos que admirar los procesos evolutivos que alcanzaron tanto en la arquitectura, como en la plástica, en la poesía, etc. La aptitud para obtener realizaciones de esta magnitud revela sensibilidad cultivada, impresión esta que también suscitan incluso sus mitos cuando notamos que el accionar de sus dioses guarda sutil relación de identidad con los fenómenos naturales. (12)

La importancia de la música y de la danza, remarcable por lo general en todas las antiguas culturas, adquiere relevancia en cuanto analizamos los **códices precortesianos**. No se trata solamente de que allí, en pictografías de esmerado y original sentido, se puedan encontrar representaciones de **tañedores**, **cantantes** e **instrumentos**. O de las repetidas veces que aparecen **danzantes** y **cortejos** que cantando llevan sus ofrendas. Lo real es que en toda esta mítica, como también en las crónicas y comentarios relativos a la época, muy definidos se encuentran los **númenes** de la música. Y vemos así que **Maculxóchitl** y sus compañeros los **Ahuiahtëotl**, dueños y señores de la región del Sur, aparecen y funcionan como una especie de **patronos** de los cantos y de las orquestas. El Sur es también llamado reino de las flores

(Xochitlalpan), debido principalmente que allí habita Xochipilli, diosa de estos elementos vegetales, y también Xochiquétzal, diosa del amor y del crepúsculo. Los dioses de la música, y principalmente Macuilxóchtli, allí viven en estrecha relación con los Centzon Huitznahua (estrellas fijas), por esto también llamados "los cuatrocientos del Sur". (13)

A estos dioses de los músicos y danzantes, se les representa con especiales atuendos, e incluso se les reconoce, especialmente a Macuilxóchtli, por la pintura facial. Alrededor de sus ojos hay rectángulos amarillos a la manera de un estuche de color que rodeara el órgano de la visión, y sobre la boca siempre se verá dibujada una mano blanca. Por tal motivo esta especie de insignia lleva el nombre de motemacpalhuiticac "le hicieron una mano". Algunos autores relacionan este emblema con el número 5, y se podría, de modo tal vez muy aventurado, relacionarlo con la pentafonía.

Como adorno especial Macuilxóchtli lleva sobre la sien, un sartal de piedras preciosas que termina en flor. Este aderezo, al cual se conoce con la denominación de mácuil xóchtli, lo llevan también las llamadas ahuianime, muchachas solteras que vivían con los guerreros célibes del telpochcalli. Este sartal de piedras preciosas mácuil xóchtli es considerado como una especie de emblema de la lujuria.

Estos dioses del Sur también pueden ser identificados cuando de sus vestimentas cuelgan las sonajas ovaladas denominadas oyohualli. (14)

El oyohualli como atavío usual de los dan-

zantes, se muestra con frecuencia en los códices, y por lo general surgirá adornando a los participantes de fiestas rituales de toda especie. Pero sobre este punto creemos de interés transcribir a Eduard Selser, cuando en la página 253 del Tomo II de sus Comentarios al Códice Borgia (obra citada), nos dice lo siguiente:

"Lo primero que podemos concluir de ello es que los ahuiateteo, los dioses del placer, los demonios del Sur, son en realidad las estrellas —como lo había intuido desde un principio—, los Centzon Huiznahua. "los cuatrocientos del Sur", con quienes luchaba Huitzilopochtli. El atuendo de los Centzon Huiznahua se describe en el manuscrito de Sahagún de la manera siguiente: "intech quitlaque in imamatlatqui in anecúyolt in tztzicazámatl itech pipicac tlacuilocolli, ivan in coyolli mitouaya cyanalli, iuan in inmiuh tlazontectli" (los que se han colocado sus adornos de papel de amate, sus aderezos, sus mantos de papel de ortiga, que se han colgado papeles pintados, que tienen atados a las piernas los cascabeles llamados "oyohualli", los que llevan un dardo con incisiones...) "Ocnen cuiualoyouhtiuia, ocnen cuiualoyouia, valmochimaluictinia" (Por más que se esfuerzan en ahuyentarlo con sus sonajas, por más que golpean en sus escudos...). Esto se refiere obviamente a los dioses de la danza; como ya lo dije, la sonaja oyohualli es el elemento más característico de su atuendo, y es exclusivamente de ellos".

(1) CODICE CHIMALPOPOCA, Anales de Cuauh-tlan y Leyenda de los Soles. Traducción directa del náhuatl por el Licenciado Don Primo Feliciano Velázquez. Edición de la Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Historia. 1945.

(2) Frei Bernardino de Sahagún. Historia General de las cosas de Nueva España. Tomo I, página 204.

(3) En este particular, creemos no debe confundirse, como suele ocurrir, el significado mítico de resurrección atribuido al caracol, con el significado mágico que se verifica con la utilización de un otro instrumento, el Palo de Sonajas Chicahuaztli, que literalmente significa "aquello con que algo cobra fuerza" y cuyo surgimiento en las pictografías de los Códices se encuadra precisamente dentro de un sentido de germinación o de generación.

(4) Pág. 86, Capítulo El Calmenac-B. de Sahagún. Suma Indiana. México. 1943. "Y a la puesta del sol comenzaban a aparejar las cosas necesarias, y a las once horas de la noche tomaban el camino llevando consigo las puntas de maguey; cada uno, a solas, iba llevando un caracol para tañer en el camino y un incensario de barro, y un zurrón o talega en que iba el incienso, y teas y puntas de maguey, y así cada uno iba desnudo a poner al lugar de su devoción las puntas de maguey, y los que querían hacer gran penitencia, llegaban así a los montes y sierras y ríos, y los grandecillos llegaban hasta media legua; y en llegando al lugar determinado, luego ponían las puntas de maguey metiéndolas en una pelota hecha de heno, y así se volvía cada uno, a solas, tañendo el caracol".

(Cap. 3, Libro 7, Códice Florentino). "A medianoche sonaban desde los templos las bocinas de caracol, y se levantaban los sacerdotes para mortificarse, para cantar y luego marchar en procesión al lugar del baño. Por esto la medianoche se llamaba tlalaplitzalpan netetequizpan, "donde se tañían las caracolas, donde uno se cortaba la carne".

(5) Teotihuacán, entre varias de otras acepciones, puede tener también la de "lugar para la resurrección de los Dioses". Esta diversidad que es de ca-

rácter asintótico se debe a ciertas peculiaridades verificadas en las lenguas arcaicas indígenas, proceso este que requeriría para su explicación que nos extendiéramos en un tema ya alejado del motivo principal del presente trabajo.

(6) Se menciona mucho, debido especialmente al gran tamaño (algunos superan las 12 pulgadas de largo) al caracol de la citada familia fasciolaridae. Tal es el caso de fasciolaria (Pleuroploca) princeps Sowerby. 1825, común en la costa de Panamá.

(7) La imitación de las prácticas penitenciales de Quetzalcóatl, fue norma seguida, según muchos comentaristas, por los sacerdotes de varias de las importantes tribus de la cultura precortesiana.

(8) Este Códice del siglo XVI, fue citado por Humboldt en 1810. Además de recibir el nombre de Códice Ríos se le conoce también con el de Telleriano-Remensis, siendo que en algunos casos se le denomina Vaticano (A 3738).

(9) Comentarios al Códice Borgia. Tomo I, pág. 42. México, 1963.

(10) El númen que recibe la denominación de Teccitzécatl cumplía en estas culturas funciones míticas, cuyo ordenamiento temático abarcaría sin duda, una monografía de real interés.

(11) Tamoanchan, "la casa del descendir" y de la "dualidad" pues es también "donde nacen los niños". Se le denominaba además Xóchtli icanan, "donde están las flores" morada de los dioses bienaventurados y lugar de origen de los dioses de la tierra y del maíz, región en donde las tribus migratorias permanecieron mucho tiempo. También, de acuerdo con un pasaje de la Historia de Tlaxcala de Diego Muñoz Camargo, Tamoanchan se designaba como el "chicuhnauhnepaniuhcan Itzehecayan" (donde los aires son muy fríos, delicados y helados, sobre los nueve cielos).

(12) Transcribimos, como uno de los muchos ejemplos de esta correlación de los mitos precortesianos, con los fenómenos de la naturaleza, las secuencias

49), 50) y 51) de los **Anales de Cuauhtitlán** (Traducción de Primo Feliciano Velázquez):

49) Se dice que en este año 1 **acatl**, habiendo llegado a la orilla celeste del agua divina (a la costa del mar), se paró, lloró, cogió sus arreos, aderezó su insignia de plumas y su máscara verde.

50) Luego que se atavió, él mismo se prendió fuego y se quemó: por eso se llama el quemadero ahí donde fue **Quetzalcóatl** a quemarse. Se dice que cuando ardió, al punto se encumbraron sus cenizas, y que aparecieron a verlas todas las aves preciosas, que se remontan y visitan el cielo: el **flauhquéchol**, el **xiuhtótl**, el **trimizcan**, los papagayos **tozneneme**, **allome** y **cachome** y tantos otros pájaros lindos. Al acabarse sus cenizas, al momento vieron encumbrarse el corazón de **Quetzalcóatl**. Según sabían, fue al cielo y entró en el cielo. Decían los viejos que se convirtió en la estrella que al alba sale: así como dicen que apareció, cuando murió **Quetzalcóatl**, a quien por eso nombraban el Señor del alba (**Itahuizcalpanteuctli**). Decían que, cuando él murió, solo cuatro días no apareció, porque entonces fue a morar entre los muertos (**micilan**); y que también en cuatro días se proveyó de flechas: por lo cual a los ocho días apareció la gran estrella (el lucero), que llamaban **Quetzalóatl**. Y añadían que entonces se enronizó como Señor.

51) Sabían cuándo viene apareciendo, en qué signos y cada cuántos resplandece, les dispara sus rayos y les muestra enojo. Si cae en 1 **cipactli** (espadarte), flecha a los viejos y viejas, a todos igualmente. Si en 1 **océlotl** (tigre), si en 1 **macatl** (venado), si en 1 **xóchitl** (flor), flecha a los muchachitos. Si en 1 **acatl** (caña), flecha a los grandes señores, todo así como si en 1 **miquiztli** (muerte). Si en 1 **quiyáhuatl** (lluvia), flecha a la lluvia y no lloverá. Si en 1 **olin** (movimiento), flecha a los mozos y mozas; y si en 1 **atl** (agua), todo se seca, etc. Por eso los viejos y viejas veneraban a cada uno de esos signos.

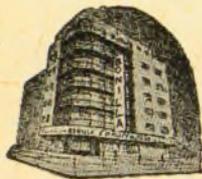
En un elevado número de ejemplos de la antedicha correlación, también transcribimos la que nos indica Eduard Seles, en la pág. 21 del Tomo II, de

sus Comentarios al **Código Borgia**. Dice lo siguiente: Xipe Tótec, "nuestro Señor el Desollado", llamado también en la invocación solemne, **Yohuallahuana**, "el que bebe pulque en la noche, en el crepúsculo", en la Luna nueva, la Luna creciente, que sale primero en el Cielo vespertino, y que por estas razones es el dios del crecimiento, de la vegetación, del resurgimiento de la vegetación, el número de la tierra y de la primavera.

(13) Los **Ahuiaéotl**, son los dioses de la voluptuosidad.

En lo referente a **Xochiquétzal**, Eduard Seler transcribe un pasaje de la **Historia de Tlaxcala** de Diego Muñoz Camargo, que es el siguiente: "**Xochiquétzal** es la "diosa de los enamorados" como la pagana **Venus** y "mora por encima de los nueve cielos, en un lugar muy placentero y alegre, acompañada y cuidada por mucha gente, y que le sirven otras mujeres del rango de diosas; y que allí hay muchas cosas deliciosas, como manantiales, arroyos, vergeles, y nada le falta; y allí donde mora, la cuidan y la gente no puede verla; y tiene a su servicio un gran número de enanos, corcovados, bufones y payasos, que la divierten con música y danzas, y su diversión principal es hilar y tejer preciosas telas, y que la pintaban tan bella y llena de gracia que jamás ha habido algo más alto entre los hombres. El lugar donde mora lo llamaban **Tamohuan ichan**, **Xóchitl icacan**, **Chicuhauhnepanihucan**, **Itzhecayan**, es decir (La casa del descender o del nacimiento, el lugar donde están las flores, lo nueve veces entrelazado).

(14) No debe confundirse el **oyohualli**, con el **ciialcucuitl**, colgajo de caracoles-sonaja que algunos dioses llevan atrás en el cinto. El **oyohualli** suele verse en el mono (**ozomatli**) e igualmente en algunos dioses mayas. Los comentaristas, cuando en las pictografías distinguen a dichas sonajas ovaladas, el **oyohualli**, como adorno de un número, suelen identificar el instrumento de insignia de los dioses de la danza, lo mismo que entre los mayas se atribuye tal significado, por extensión, al **cipactli** (caparazón de tortuga que se utiliza como atabal natural).



Confitería BONILLA

La casa de los bocaditos deliciosos

Sandwiches - Masas - Saladitos - Postres

Un Lunch de calidad para fiestas más lindas

SALON DE TE

Paysandú y Ejido

Teléfono: 8 81 75

administración escolar

JULIO C. SAETTONÉ

Los sistemas educativos al momento actual asisten a la necesidad de ajustar sus objetivos en forma permanente para mantener la vigencia de su acción y a organizar, dirigir y coordinar sus elementos para el mejor logro de sus metas. Surge entonces un tradicional enfrentamiento entre lo empírico y lo científico; entre la rutina y la actitud de cambio en un sector básico como lo constituye el que tiene que ver con la administración del Servicio.

Administración es la acción y efecto de administrar enuncia el Diccionario Fayol. Un autor clásico concretaba el proceso de administrar en: proveer, organizar, dirigir, coordinar y controlar. Aporta un concepto de vital importancia al destacar que constituye una función no localizable en un nivel, sino que se reparte en todo el cuerpo social de la empresa.

Luther Gulick continúa en el 1936 las ideas de Fayol y aporta la sigla que se constituyó en el vocablo clásico de POSDCORB que no es más que la reunión de las primeras letras o sílabas en algún caso de las denominaciones de las distintas funciones fundamentales para la administración de la empresa. Asistiremos en el área de la administración industrial durante un largo período a un continuo perfeccionamiento de controles, sistemas, métodos de evaluación de personal, adiestramiento y técnicas de manejo de la organización. Newman señala: "la administración es la guía, dirección y control de los esfuerzos de un grupo de individuos en por de un objetivo común; Dwight Waldo afirma: "administración es un tipo de acción o conducta humana cooperativa que posee un alto grado de racionalidad".

En 1959, Daniel Griffiths plantea la posibilidad de asimilar procesos y estudios que emanan de la administración industrial aportarían en los sistemas educativos un beneficio considerable en su rendimiento. Se hace necesario puntualizar que manteniendo objetivos diferentes la empresa industrial y el sistema educativo no puede realizarse una identificación sino una criteriosa asimilación de técnicas. Emerge con este aporte del campo de la administración industrial a la administración escolar un concepto dinámico de los elementos constituyentes del proceso y llega a una identificación que señala Filho al decir "en sentido general, la organiza-

ción y la administración representan, por lo tanto, aspectos de un mismo y único proceso, el de la coordinación de la actividad de muchas personas en empresas solidarias".

Frente a este sintético esquema evolutivo aparece en nuestro medio una pérdida de valor, una falta de jerarquía "por lo administrativo" dado por los técnicos docentes.

Justifica este menosprecio la ausencia de criterio técnico para el manejo de la cosa misma desde el punto de vista de la administración. La organización del Servicio ha creado esta resistencia pasiva del docente a todo "lo administrativo" en forma gradual. El continuo solicitar los mismos datos para distintos sectores de la organización evidencia incomunicación administrativa, el abuso del formulario como medio de obtención de datos, la recarga de tareas en lugar de la simplificación de las mismas, la falta de coherencia en los niveles, concretada en meros actos administrativos diferentes ante el mismo hecho. A ello adicionamos la realización de tareas sin conocer su objetivo final, la falta de racionalización administrativa del trámite; todo ello han sido factores que a lo largo del tiempo han creado una actitud negativa del docente y han disminuido un campo que presenta una problemática propia y que se hace necesario organizar en toda su dimensión científicamente, a la brevedad.

Los principios de administración y los aportes deben ser "ayuda" para el servicio docente integralmente. No justificamos con ello el estudio teórico de esta ciencia sino la necesidad de una revisión total del sistema adecuando sus "procesos" a las necesidades educativas. Revisión que debe encarar desde el trámite, organización hasta la formación de una actitud del personal compenetrado en el sentir que no se es un burócrata administrativo, sino un elemento de una administración que por su finalidad tendrá exigencias diferentes que en otro Servicio del Estado. Constatamos repetidas veces que el "trámite" convierte una "necesidad" en un largo y voluminoso expediente, en donde la ceremonia de técnica administrativa pesa tanto como el expediente mismo. Ausencia de criterios de resolución en distintos niveles, centralización y canalización de gestiones que generalmente cuando apuntan a su resolución han

rebasado los niveles de presencia del problema. No se mejora la administración escolar con la realización de gráficos, con el cambio de términos o con la creación de mayores apéndices administrativos sino que ello debe obedecer al estudio científico, completo y exhaustivo de toda la organización del Servicio educativo. Si al principio señalábamos como factor fundamental la previsión y el planeamiento de la acción se debe procurar en el momento histórico que vivimos caminar hacia una tecnificación real. No puede resultar un alto rendimiento en un sistema educativo cuando las técnicas de administración escolar no se aplican desde la organización del primer al último nivel.

Su presencia, como lo señala Filho, está en la labor del Maestro de Clase y en la Jefatura del Servicio. La administración técnica escolar no es algo ajeno al proceso educativo, sino que es la técnica que organiza, ordena, controla, evalúa el proceso. Constituye acción, movimiento, es dinámica y sintética y todo en ella debe contribuir a facilitar la "acción docente" que es lo básico en la relación del educar

y no a frenar, obstaculizar o hacer lenta la resolución de la "necesidad" surgida.

Esta carencia de vigencia de una administración técnica escolar ha terminado por enriquecer los "procesos" y por centrar en el mero cumplimiento formal de actos administrativos haciendo perder el punto de vista humano que debe dinamizar todo el proceso mismo. Sus características de Servicio educativo obligan a satisfacer en forma inmediata sus demandas con criterio técnico actual y tampoco justifican el permanecer en las "formulaciones teóricas" sino en una administración basada en la técnica pero integrada al proceso de vida de nuestro medio.

Alertamos frente a las importaciones de sistemas, técnicas o métodos que en el fondo no llevan más que el falso deseo de una impresión superficial. Entendemos que el aporte mutuo del técnico administrador docente con el docente mismo deben confluir en una administración técnica escolar con la finalidad de procurar una economía de esfuerzos y tiempo y un mejor uso de los recursos que se vuelcan en la atención de este problema.

CAMPAÑA COLABORADORES 1968 - 69

devolución y préstamos de \$ 3.000

BONOS FAVORECIDOS POR SORTEOS TRIMESTRALES

956	765	051	825	907	733	803	710
455	533	646	812	585	679	061	134
015	560	424	840	168	370	764	747
431	869	564	439	035	140	087	410
267	727	122	811	261	928	186	981
156	708	944	466	833	789	408	383
731	225	741	515	965	871	492	140
249	846	084	107	418	757	329	863
498	353	810	861	450	762	272	876
917	899	834	954	327	997	681	412

Reiteramos hagan llegar su pedido a los siguientes colegas: Elsa T. de Camargo, Alicia Pereyra, Alida S. de Blois, Rosa Márquez de Laureiro; Amelia M. de Márquez, C.C.E. de Ritorni; Elsa Rivas; Margarita Berreta; A. Viroga de Yemarenko; Lirica E. de Bernadet; Nair Martínez de Castiglioni; Nilda Ch. de Fernández.

Próximo sorteo: Ultima lotería de Setiembre.

EL LIBRO QUE TODOS ESPERAN EDUCADORES Y PADRES

la lucha por ser hombre

Integran esta obra los capítulos EL NIÑO Y SU LUCHA, EL CRECIMIENTO, LA ESCOLARIDAD, precedidos de un BREVE ENFOQUE DE LAS CORRIENTES PSICOLOGICAS.

En *El niño y su lucha*, la autora nos demuestra cómo la Psicología infantil, a través de la investigación científica, ha penetrado en el mundo intrincado, contradictorio, ultrasensible del niño. Nos revela, también, su enfrentamiento con el mundo superestructurado y organizado del adulto; sus choques con él; sus frustraciones; sus rebeldías e incompetencias; las razones, en fin, de sus "berrinches" o negativismos.

En *el crecimiento* se hallará respuestas a interrogantes que siempre preocupan a los padres: ¿Por qué preguntan tanto? ¿Por qué son tan contradictorios? ¿Cómo manifiestan sus celos? ¿Qué es lo normal, lo que no debe asustarnos?

Y en el apartado sobre la **Acción socializadora del grupo escolar**, Margarita Isnardi nos dice que "el niño tiene en sí una reacción vital, poderosa y vitalizadora...", que "el juego —que es su verdad— nos informa de cómo nos ven y nos juzgan..."; y que el grupo escolar "nos descubre la existencia de reglas y valorizaciones de la justicia que no imaginábamos".

Margarita Isnardi —maestra, profesora, psicóloga de amplio prestigio en nuestro país y en el extranjero murió a principios de este año, a poco de terminar *LA LUCHA POR SER HOMBRE*. Con el mismo cariño que ella puso en escribir la obra que le solicitamos, la Editorial se enorgullece en ofrecerla a educadores, padres y lectores en general, como aportación valiosa a quehaceres y obligaciones de tan esencial significación.

ficha del libro

1. **TITULO:** LA LUCHA POR SER HOMBRE
2. **AUTORA:** Margarita Isnardi. (Obra póstuma de la brillante maestra y psicóloga uruguaya tan prematuramente desaparecida).
3. **CARACTERISTICAS:** 270 páginas en excelente impresión. Papel pluma.
4. **CONTENIDO:** Una profunda explicación de elevado contenido científico desarrollada en forma amena y sencilla por cuanto estuvo inicialmente dirigida a los padres, sobre la ardua ascensión del niño hacia su adultez. Esclarecimiento y orientación ante los problemas de la psicología infantil realizada con un gran humanismo y una gran pasión, fruto de la vocación de la autora y de una directa experiencia diaria de miles de casos tratados.
Libro que debe ser leído por cada maestro y cada padre. Contiene un panorama de las escuelas psicológicas que no se encuentra en texto alguno hasta la fecha.
5. **A QUIEN INTERESA:** Maestros de todas las clases y especialmente de los primeros grados en la enseñanza pública y privada. Profesores de enseñanza media.
Especial atención de los padres de alumnos en quienes se acumulan las preocupaciones ante la desconocida psicología infantil y las dificultades de la época y la sociedad actual.
Gran aporte al trabajo de los maestros con los padres de alumnos que debe promover difusión por parte de directores y comisiones de fomento escolar.
Instrumento de primera importancia para los Cursos para Adultos, las escuelas y cursos de padres, etc.
TODAS LAS BIBLIOTECAS.
Estudiantes normalistas. Médicos. Personal técnico que trabaja con niños.
6. **PRECIO DEL EJEMPLAR:** \$ 900.00.

otro éxito de la
fundación editorial
"unión del magisterio"





*Mei maestra
vuela en
Aeritalia*

1er. concurso de plástica infantil

Alitalia



- ::NIÑOS**
- PARA ::ESCUELAS**
- ::MAESTROS**

TEMA: Viajando en un jet de Alitalia.

BASES:

- 1—Cada clase o escuela enviará una selección de los mejores dibujos y/o collage de sus niños referidos al tema.
- 2—Los trabajos deberán ser realizados en hojas de dibujo blancas, en blanco y negro o utilizando como máximo 3 colores.
- 3—En el dibujo deberá figurar la palabra ALITALIA o su símbolo.
- 4—En el reverso de la hoja deben figurar estos datos:
NOMBRE - EDAD - CLASE - ESCUELA - LOCALIDAD.
- 5—Los trabajos deberán ser enviados a:
REVISTA DE LA EDUCACION DEL PUEBLO - San José 1125 - P. 1 -
Montevideo, o ALITALIA - Colonia 814 - Montevideo.

LOS PREMIOS:

AL DIBUJO ELEGIDO - A SU MAESTRO - A SU ESCUELA - sendos primeros premios. A los demás: Planisferios - Calendarios - Afiches - Libros, etc. (la lista de los premios será detallada en los próximos números).

EL JURADO:

Integrado por plásticos, sicólogos, maestros, un representante de Alitalia y uno de la Revista de la Educación del Pueblo.

PLAZOS:

Recepción - 15 de diciembre de 1970
Fallo y entrega de premios - 18 de marzo de 1971
Los dibujos son propiedad de los organizadores.

Cuaderno Pedagógico



10

el documento histórico

LUCIA SALA DE TOURON

La enseñanza de la Historia plantea hoy, tanto por el desarrollo de la ciencia histórica como de la pedagogía, nuevas tareas y exigencias. El alumno debe acceder al conocimiento del pasado de manera científica, percibir las grandes líneas del proceso histórico, profundizar en lo esencial y aprender a distinguirlo de lo accesorio. La enseñanza de la Historia no es ni puede ser ya, el registro de un anecdotario militar o político, sino que debe procurar introducir al estudiante en el conocimiento pleno de un período, dado en las líneas básicas de una estructura económico-social, en las características de la vida política y cultural. Los hechos deben aparecer concatenados por sus causas y consecuencias eludiendo el planteamiento superficial y banal. Es preciso una mejor ubicación en el tiempo y en el espacio. El alumno debe poder situar claramente el tema en el período histórico en que se desarrolla, aunque fuera del detallismo de la vieja enseñanza de la Historia. Debe comprender la complejidad y multiplicidad del proceso del desarrollo de la historia humana y poder apreciar la simultaneidad e interrelación de los procesos. Pero la enseñanza de la Historia no puede consistir en un conjunto de abstracciones ni aun en los niveles superiores. Es preciso hacer vivir a los actores del gran drama en su medio y con sus particularidades. La combinación de los elementos abstractos y concretos, la forma de presentarlos, dependerá sobre todo de la edad y desarrollo de los alumnos, de su capacidad para generalizar.

El alumno no puede ser el mero receptor pasivo y por el contrario su participación efectiva en la clase, es tal vez el termómetro que mide el éxito de una lección o sesión de trabajo. Las exigencias de la época de la "Revolución Científico-técnica", que acompañan a la revolución social más profunda de la historia, seguramente incorporarán a los miles de millones de seres que pueblan la tierra a la condición de protagonistas cada vez más conscientes de la gran hazaña de la especie. Esta situación nueva exige la formación de hombres aptos para emprender la gigantesca tarea. Esto implicará no solo que el alumno debe adquirir los conocimientos científicos fundamentales, que debe estarse al día en todos los aportes del conocimiento, sino que debe adquirir el método científico. Y junto a esto desarrollar los mejores sentimientos humanos que lo conviertan en un ser capaz de vivir plena y justamente, no como un ser aislado sino como integrante activo de la sociedad. La enseñanza de la Historia deberá promover el espíritu científico, la actitud crítica e independiente, acostumbrar a buscar las causas profundas bajo las apariencias superficiales. Esto naturalmente junto al desarrollo de un espíritu amplio y humanista.

Si queremos introducir al alumno en el método científico en el estudio de la Historia, no podemos contar solamente con la exposición del profesor ni con la del alumno sobre la base del texto. No se trata naturalmente de prescindir de los aportes de la ciencia histórica ni de la utopía de rehacer en clase todo el proceso de elaboración de la materia prima. No es posible sustituir el texto y el trabajo en torno a él del profesor y el alumno. Séntimos hoy, especialmente en algunos niveles de la Enseñanza, la falta de textos al día, especialmente en lo que hace a la Historia de América Latina y el Uruguay. Un buen trabajo del profesor, combinando lo estudiado en el texto correctamente analizado, con los aportes que obligatoriamente deberá hacer el educador y con el análisis de otros libros a los que forzosamente deberán acceder los alumnos, constituye sin duda una forma insoslayable de trabajo. Naturalmente también acá inci-

de y fundamentalmente la edad y desarrollo de los educandos. Pero debemos contar además con otros métodos de trabajo.

LOS ELEMENTOS AUXILIARES

En la enseñanza de la Historia el educador dispone de un conjunto de elementos auxiliares, además de textos y otros libros. Los hay que sirven para ubicar los hechos y fijar conocimientos. Tal, por ejemplo, los más comunes como el mapa, la línea de tiempo o el esquema. Otros permiten recrear el ambiente: la exposición de láminas o diapositivas (ineludibles en las clases de arte), lecturas, películas, ilustraciones musicales, etc. Deberán estar siempre como elementos auxiliares, correctamente dosificados y nunca sustituir la elaboración colectiva de la clase.

Dentro de los elementos auxiliares tienen particular significación los que tienen valor de documento. Piezas arqueológicas, construcciones y todo lo que perdura del período estudiado y que puede servir para recrearlo. Pinturas, dibujos (¿quién puede olvidar los magníficos de Daumier?), las fotografías y documentales, etc, son bien utilizados, auxiliares de primera agua.

Sin duda, los más importantes, a los efectos de la elaboración creadora del educando, son los documentos escritos: leyes, discursos, informes, correspondencia, expedientes judiciales, etc. Conviene en primer lugar indicar como no deben ser usados. La clase no puede ser una lectura sucesiva de documentos, hilada por conclusiones del profesor. Es imposible, hemos dicho, rehacer en clase la labor del historiador. Esto no es concebible ni siquiera a nivel de la enseñanza superior. Resulta obvia la imposibilidad de este tipo de clase entre escolares. El documento no debe utilizarse en dosis excesivas, lo que aburre y fatiga la atención. Debe ser plenamente representativo del tema estudiado, no ser de difícil comprensión, o en todo caso debidamente explicado y clarificado de tal forma que sea entendido por los estudiantes. Aunque puede ser utilizado como ilustración del tema tratado, su valor fundamental radica en el análisis que se haga en clase para sacar las conclusiones que permitan, partiendo de él, extraer las ideas del momento y su origen.

Repartido previamente y leído en clase, deberá servir para que, merced al trabajo colectivo, se desentrañe su significado, se filien sus ideas, se lo ubique en el tiempo, se reconozca su origen social y político, etc. Dependerá naturalmente del tipo de documento, lo que de él pueda extraerse. De todas maneras, el documento más conveniente es aquél no demasiado extenso y plenamente representativo del punto a tratarse.

El uso de documentos básicos.

En Enseñanza Secundaria hay documentos esenciales sin los cuales no es concebible el estudio de un período dado. ¿Es posible el tratamiento de la Revolución Francesa sin el análisis de la "Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano"; el Socialismo sin el "Manifiesto Comunista"; la situación de la campaña oriental sin la "Memoria..." de Azara, o el período artiguista sin las "Instrucciones del Año XIII" y el "Reglamento..." del 10 de Setiembre de 1815?

Naturalmente no se trata de atiborrar indiscriminadamente a los alumnos de documentos a cualquier nivel. En el primer ciclo de Enseñanza Secundaria y con mayor razón en Primaria, es preciso ser muy cuidadoso al respecto. En el segundo ciclo de Secundaria se puede intensificar su uso, manejar materiales más extensos y complejos y lograr que los alumnos elaboren con ellos monografías.

Pero ya en el primer ciclo de Secundaria es evidente lo mucho que puede trabajar, inferir y elaborar la clase partiendo, por ejemplo de un discurso de Robespierre, de fragmentos de los escritos de Mariano Moreno, de un artículo de la Revista de la Asociación Rural, de algunos artículos de Batlle, etc.

En el Segundo Ciclo es desde luego ineludible la utilización de estos y otro tipo de documentos.

En todos los casos, resulta evidente la conveniencia del contacto con el documento fundamental antes que el resumen del profesor y del texto.

Las conclusiones extraídas colectivamente, anotadas en la pizarra, o el resumen domiciliario fijando los conceptos fundamentales, culminarán exitosamente este tipo de trabajo.

En esta simple introducción a documentos ampliamente conocidos, no es posible tratar todas las posibilidades que el tema encierra. Cómo hacer trabajos más amplios de Historia Social partiendo de títulos de propiedad, expedientes, etc. es una faceta del punto que se nos escapa. La posibilidad de contacto directo del alumno con un original de nuestros archivos, y la significación como estímulo a su espíritu de investigación y el valor emotivo y excitante para su imaginación, merecería una exposición más cuidadosa. En todo caso no hacemos otra cosa que abrir la consideración de un punto que merece la atención de todos los que en el mundo se dedican a la enseñanza de la Historia.

ARTIGAS

valor permanente

Los Jefes del Ejército Oriental al Cabildo de la Ciudad de Buenos Aires, hacen presentes las vicisitudes que han sobrellevado en los últimos tiempos; recuerdan cómo "los lances de la guerra", separaron, a raíz del armisticio de Octubre de 1811, al Ejército Auxiliar de la Banda Oriental, en cuya virtud ésta recobró sus "derechos primitivos" para constituirse en una "forma bajo todos los aspectos legal", quedando desde entonces roto el lazo que ligaba a la Banda Oriental al Gobierno Superior, y siendo igualmente rechazado el dominio del Ejército de Montevideo.

Agregan que en esa oportunidad celebraron los orientales el acto solemne y sacrosanto de "una constitución social", bajo el mando de Don José Artigas. Evocan luego la marcha del pueblo oriental hacia la emigración, auxilios solicitados entonces al Gobierno de Buenos Aires y conducta asumida por D. Manuel de Sarratea. Protestan por el carácter de Ejército de Operaciones que se dio a las tropas auxiliares procedentes de Buenos Aires, abandono en que se dejó a los orientales de quienes se prescindía para reiniciar la campaña contra Montevideo, y reclaman que se les dé el lugar que les pertenece en los acontecimientos que se desarrollan en la Banda Oriental.

Barra del Ayuí, costa occidental del Uruguay, Agosto 27 de 1812.

la autonomía provincial

Exmo. Señor: ¡Felices los pueblos cuando basta dirigirse a otro pueblo para llegar al lleno de sus votos! Ese pueblo libre, ese pueblo regenerador, cuyo nombre sólo hace su elogio, fijando por sí la época de la dignidad de los hombres, tiene la voz en los negocios generales de la América, y ve en la línea de la federación unos pueblos hermanos que la oyen y respetan. Entre ellos el pueblo oriental puede lisonjearse de la preferencia, y atento siempre a los principios, que hacen la conveniencia pública, hoy tiene el honor de dirigirse a V. E. por su apoderado Don Manuel M. de Haedo. Los dogmas sacrosantos, que han dado a ese pueblo el carácter, que representa, bastan a sincerarnos en medio de cuanto pueda decirse sobre nuestra comportación, y como nunca llegaríamos al exceso de ultrajar la de V. E., creyendo a esa Ilustre Corporación complotada en los incidentes, que hacen nuestras quejas, queremos elevarlas al conocimiento de V. E. para que penetrada de ellas, halle en que emplearse el objeto de su celo, y observe en el todo las consideraciones debidas a V. E. idénticas precisamente a las de los demás pueblos. Prescindimos de la historia de nuestra revolución. V. E. será ya orientado de sus pormenores, y en suma nada hallará sino el heroísmo de

un pueblo penetrado hasta el exceso del fuego sagrado de la libertad. V. E. tiene la lisonja exclusiva de haberla plantado; pero el pueblo, que representa vuestra excelencia en los fundamentos mismos de ella ve lo bastante para no confundir el sistema abominable de conquista con el auxilio de su liberalidad. Nunca ese pueblo digno pudo concebir la idea de manejar la cadena de sus hermanos, cuando se decidió a arrancarla de la mano de sus antiguos opresores. La filantropía dulce, que anunció a todos, opone una perspectiva muy encantadora al cuadro execrable, que ofrece una conducta menos consecuente; y cuando los Orientales vistieron el carácter de libres, abrazaron a sus libertadores, adorando la igualdad, que confundió allí para siempre el esclavaje, en que había vivido. Los lances de la guerra separaron de entre nosotros los brazos fuertes de nuestros auxiliares, sellando éstos una convención para la neutralidad recíproca con Montevideo, y entonces nosotros, en el goce de nuestros derechos primitivos, lejos de entrar en un pacto con la tiranía, que mirábamos agonizante, nos constituimos en una forma bajo todos los aspectos legal, y juramos continuar la guerra, hasta que los sucesos de ella solidasen en nuestro suelo una libertad rubricada ya con la sangre de

nuestros conciudadanos, V. E. no puede ver en esto sino un pueblo abandonado a sí solo, y que, analizadas las circunstancias que le rodeaban, pudo mirarse como el primero de la tierra, sin que pudiese haber otro, que reclamase su dominio, y que en el uso de su soberanía inalienable puede determinarse según el voto de su voluntad suprema. Allí obligados por el tratado convencional del Gobierno Superior, quedó roto el lazo (nunca expreso) que ligó a él nuestra obediencia, y allí sin darla a él de Montevideo celebramos el acto solemne, sacrosanto siempre de una constitución social, erigiéndonos una cabeza en la persona de nuestro dignísimo conciudadano Don José Artigas para el orden militar, de que necesitábamos. Este acontecimiento remarcable no pudo ocultarse al superior gobierno habiéndose girado a presencia de su diputado Dr. Dn. José F. Pérez, a quien se dio el conocimiento preciso, mirándose para ello en su persona todo el carácter del Gobierno, de que dependía. Resueltos ya, emprendimos nuestra marcha, seguidos de nuestras familias hasta el Salto chico sobre la costa del Uruguay sin dejar en todo ese tiempo de pedir auxilios a esa Capital, al menos para impossibilitar las intenciones que pudiesen tener los portugueses sobre nuestro territorio, ocupado ya por sus tropas. Varios incidentes determinaron al fin al Gobierno a llenar nuestros votos, y llegaron sus poderosos auxilios, seguido el todo de la persona del Exmo. Sr. Dn. Manuel de Sarratea con el carácter representativo del superior gobierno. Aquí entra el periodo de nuestro resentimiento. En las copias N^o 1, hasta 19, hallará V. E. las contestaciones entre aquel Señor, y nuestro general, y en ellas el ultraje más atroz del sistema que adoramos. El resultado ha sido quitarnos nuestro regimiento de blandengues, abandonarnos a la indigencia, y tomar el nombre de —ejército de operaciones— sólo las tropas venidas de ese pueblo digno, sin otro motivo que el de oponernos nosotros al orden en que el Exm. Sr. representante dispuso las marchas, porque creemos de necesidad marchar y mantenernos reunidos, mucho más viendo que su anhelo por separarnos llegaba hasta el término de no admitir nuestros sacrificios en la campaña presente, si no accedíamos a ello. ¿Cuál es, Sr. Exm., cuál puede ser el principio que sirva de garantizar esta comportación? Si el objeto de auxiliar los pueblos del continente Americano fija en la generosidad todas las pasiones de los ciudadanos de la Capital, arrastrándolos a los peligros, y la muerte ¿cómo llenarlo haciendo de nosotros el desprecio más humillante en el momento mismo, que marchan por nuestro suelo ofreciendo libertad al resto de nuestros compaisanos, que quedaron en la opresión?, ¿cuál es el crimen de los orientales para esta resolución? Prescindamos de

las consideraciones que deben tenerse en el sistema de confederación, sin tampoco decir algo sobre el título de —Gobierno superior de las provincias unidas— debido sólo a la política por la necesidad de girar con más acierto el resorte de las relaciones extranjeras— nada de eso influye en la materia al paso que hemos atropellado por todo, llegando en nuestra condescendencia hasta el último término; pero ella, con ser tan poco digna, nunca debió producirnos las humillaciones, que tocamos. Nosotros podemos lisonjearnos de haber sofocado los proyectos del extranjero limitrofe, y evitado la sangre para reducirlo a sus deberes. Este resultado, que compraron nuestras miserias, debe hacernos el objeto del reconocimiento de la América, reduciendo así sus esfuerzos a sólo batir sus enemigos domésticos; pero cuando nosotros esperábamos esta expresión de justicia, se nos presenta un derecho abominable nacido de la fuerza, con la que se pretende anular el voto sagrado de nuestra voluntad general en la persona de nuestro jefe, y se nos excluye de la parte que debemos tomar en la libertad de nuestro suelo. El Pueblo Oriental es éste. El reunido, y armado conserva sus derechos, y sólo pidió un auxilio para disfrutarlos en sus hogares de una manera bastante a su mejor estabilidad. Sin embargo nosotros quedamos postergados, proscriptos, abandonadas nuestras familias, sin el socorro menor mientras que nuestros auxiliadores penetran en nuestras casas proclamando la libertad, y dejando siempre para nuestro consuelo la atroz alternativa de gustar otra vez la indigencia más penosa, o marchar tras ellos, sin otra voz que la suya, ni más representación que la que quieran darnos según el interés, que se proponen. No sería otra la conducta del conquistador más ambicioso. ¿Cómo, pues, podemos determinarnos a nuestra desgracia después de los sacrificios más remarcables en odio de toda clase de tiranía?, ¿cuál ha sido el objeto de nuestros trabajos? Hemos abandonado nuestras casas, viendo expirar de miseria nuestras familias, mirando su desnudez, y salpicando con nuestra sangre el decreto triste de su orfandad. Hemos visto conducirse a millones adelante de nosotros las haciendas, que hacían nuestra subsistencia y correr a nuestra vista los que asolaban nuestros hogares, talaban nuestros campos, y convertían en desierto el lugar destinado a llenar nuestros días. Nada nos ha arretrado. El carácter de libres era nuestra riqueza, y el único tesoro, que reservaba nuestra ternura a nuestra posteridad preciosa. ¿Dónde está ahora, Sr. Exmo., esta libertad? Marchamos pobres, sin honor, y confundidos en una esclavitud más dolorosa, y más ultrajante, después de haber roto la antigua con unos desprendimientos, y afañes, que hicieron nacer la época de la heroicidad. V. E. dignese penetrar del todo, y

tomar la parte que le toca sobre un ultraje, que trasciende a ese pueblo digno, si es verdadera la libertad que proclama. Contribuyamos aún a nuestra regeneración, y no se deje a nuestros transportes un motivo de expresarse de una manera bastante a destruirlo todo, mirando en nuestros trabajos el precio indigno de una tiranía la más odiosa. Sólo nos queda la sangre que circula en nuestras venas. Si ella va a hacer la vida de unos esclavos correrá, en arroyos primero, y ya que no triunfos, al menos ostentará la venganza de nuestro honor ofendido, y rendirá a su libertad en ese último homenaje el mayor y más digno. Nosotros no dudamos que V. E. mirará en

nuestra irritación el alarde mejor de nuestros derechos, que los respetará en toda su extensión, obligando se dé a este pueblo hermano el lugar, que le pertenece en la escena, que va a representarse en medio de él, y que evitará se escandalice el mundo, viendo a esas tropas tirando el carro de la muerte delante de los déspotas y presentando un tabló horrendo de sangre, que estremezca a la humanidad, sólo para arrebatar un cetro de hierro, para ostentarlo con mayor vigor sobre sus mismos hermanos. Dios guíe a V. E.m.s.a.s. Barra del Ayuí en la Costa Oriental del Uruguay 27 de Agosto de 1812.

Aquí las firmas de los Jefes del Ejército Oriental) Exmo. Sr. JOSE ARTIGAS (testado) al exmo. Cabildo de la Capital Buenos-ayres.

(La diplomacia de la Patria Vieja, 1811-1820. Selección de Documentos publicada y anotada por Juan E. Pivel Devoto y Rodolfo Fonseca Muñoz). Pág. 59-62.



la oración de abril

(Fue leída el 5 de Abril, según demuestra el Dr. Petit Muñoz en los comentarios que publicamos al final de estos documentos).

EXPOSICION DIRIGIDA POR ARTIGAS A LA ASAMBLEA DE LA PROVINCIA ORIENTAL DELANTE DE MONTEVIDEO.

4 de abril de 1813.

CIUDADANOS. - El resultado de la campaña pasada me puso al frente de vosotros por el voto sagrado de vuestra voluntad general. Hemos corrido 17 meses cubiertos de la gloria y la miseria, y tengo la honra de volver a hablaros en la segunda vez que hacéis el uso de vuestra soberanía. En ese período yo creo que el resultado corresponde a vuestros designios grandes. El formará la admiración de las edades. Los portugueses no son los señores de nuestros territorio. De nada habrían servido nuestros trabajos si con ser marcados con la energía y constancia no tuviesen por guía los principios inviolables del sistema que hizo su objeto. Mi autoridad emana de vosotros, y ella cesa por vuestra presencia soberana. Vosotros estáis en el pleno goce de vuestros derechos; ved ahí el fruto de mis ansias y desvelos, y ved ahí también todo el premio de mi afán. Ahora en vosotros está el conservarlo. Yo tengo la satisfacción honrosa de presentar de nuevo mis sacrificios y desvelos, si gustáis hacerlo estable.

Nuestra historia es la de los héroes. El

carácter constante y sostenido que hemos ostentado en los diferentes lances que ocurrieron, anunció al mundo la época de la grandeza. Sus monumentos majestuosos se hacen conocer desde los muros de nuestra ciudad hasta las márgenes del Paraná. Cenizas y ruinas, sangre y desolación, ved ahí el cuadro de la Banda Oriental y el precio costoso de su regeneración. Pero ella es pueblo libre.

El estado actual de sus negocios es demasiado crítico para dejar de reclamar su atención.

La Asamblea General, tantas veces anunciada, empezó ya sus funciones en Buenos Aires. Su reconocimiento nos ha sido ordenado. Resolver sobre este particular ha dado motivo a esta congregación, porque yo ofendería altamente vuestro carácter y el mio, vulnerando enormemente vuestros derechos sagrados, si pasase a resolver por mí una materia reservada sólo a vosotros. Bajo ese concepto yo tengo la honra de proponeros los tres puntos que ahora deben hacer el objeto de vuestra expresión soberana:

1º Si debemos proceder al reconocimiento de la Asamblea General antes del allanamiento de nuestras pretensiones encomendadas a nuestro diputado D. Tomás García de Zúñiga.

2º Proveer de mayor número de dipu-

tados que sufragen por este territorio en dicha Asamblea.

3º Instalar aquí una autoridad que restablezca la economía del país.

Para facilitar el acierto en la resolución del primer punto, es preciso observar que aquellas pretensiones fueron hechas consultando nuestra seguridad ulterior.

Las circunstancias tristes a que nos vimos reducidos por el expulso Sarratea, después de mil violaciones en el Ayuí, eran un reproche tristísimo a nuestra confianza desmedida; y nosotros llenos de laureles y de gloria, retornábamos a nuestro hogar llenos de la execración de nuestros hermanos, después de haber quedado miserables y haber prodigado en obsequio de todos, 15 meses de sacrificios. El ejército conocía que iba a ostentarse el triunfo de su virtud, pero él temblaba ante la reproducción de aquellos incidentes fatales que lo habían conducido a la precisión del Yí: él ansiaba por el medio de impedirlo y creyó a propósito publicar aquellas pretensiones. Marchó con ellas nuestro diputado. Pero habiendo quebrantado la fe de la suspensión el Sr. Sarratea, fue preciso activar con las armas el artículo de su salida. Desde ese tiempo empecé a recibir órdenes sobre el reconocimiento en cuestión. El tenor de mis contestaciones es el siguiente:

Ciudadanos: los pueblos deben ser libres. Su carácter debe ser su único objeto y formar el motivo de su celo. Por desgracia, va a contar tres años nuestra revolución, y aún falta una salvaguardia general al derecho popular. Estamos aún bajo la fe de los hombres y no aparecen las seguridades del contrato. Todo extremo envuelve fatalidad; por eso una confianza desmedida sofocaría los mejores planes; ¿pero es acaso menos temible un exceso de confianza?... Toda clase de precaución debe prodigarse cuando se trata de fijar nuestro destino. Es muy velleidosa la probidad de los hombres; sólo el freno de la Constitución puede afirmarla. Mientras ella no exista, es preciso adoptar las medidas que equivalgan a la garantía preciosa que ella ofrece. Yo opinaré siempre que sin allanar las pretensiones pendientes, no debe ostentarse el reconocimiento y jura que se exigen. Ellas son consiguientes del sistema que defendemos, y cuando el ejército las propuso no hizo más que decir quiero ser libre.

Orientales: Sean cuales fueren los cálculos que se formen, todo es menos temible que un paso de degradación: debe impedirse hasta que aparezca su sombra. Al principio todo es remediable... Pregúntaos a vosotros mismos si queréis volver a ver crecer las aguas del Paraguay con el llanto de vuestras esposas, y acallar en sus bosques los gemidos de vuestros tiernos hijos... Pai-

sanos: acudid sólo a la historia de vuestras confianzas. Recordad las amarguras del Salto; corred los campos ensangrentados de Betlem, Yapeyú, Santo Tomé y Tapeby; traed a la memoria las intrigas del Ayuí, el compromiso del Yí y las transgresiones del Paso de la Arena. Ah! ¿cuál execración será comparable a la que ofrecen estos cuadros terribles?

Ciudadanos: la energía es el recurso de las almas grandes. Ella nos ha hecho hijos de la victoria y plantado para siempre el laurel en nuestro suelo: si somos libres, si no queréis deshonorar vuestros afanes casi diurnos y si respetáis la memoria de vuestros sacrificios, examinad si debéis reconocer la Asamblea por obediencia o por pacto. No hay un solo motivo de conveniencia para el primer caso que no sea contrastable en el segundo, y al fin reportaréis la ventaja de haberlo conciliado todo con vuestra libertad inviolable. Esto, ni por asomos, se acerca a una separación nacional: garantizar las consecuencias del reconocimiento, no es negar el reconocimiento, y bajo todo principio nunca será compatible un reproche a vuestra conducta; en tal caso con las miras liberales y fundamentos que autorizan hasta la misma instalación de la Asamblea. Vuestro temor la ultrajaría altamente; y si no hay un motivo para creer que ella vulnere nuestros derechos, es consiguiente que tampoco debemos temerle para atrevernos a pensar que ella increpe nuestra precaución.

De todos modos la energía es necesaria. No hay un solo golpe de energía que no sea marcado con el laurel. ¿Qué glorias no habéis adquirido ostentando esa virtud?

Orientales: visitad las cenizas de vuestros conciudadanos. Ah! que ellas desde lo hondo de sus sepulcros no nos amenacen con la venganza de una sangre que vertieron para hacerla servir a nuestra grandeza! Ciudadanos: pensad, medita y no cubráis de oprobio las glorias, los trabajos de 529 días en que visteis la muerte de vuestros hermanos, la aflicción de vuestras esposas, la desnudez de vuestros hijos, el destrozo y exterminio de vuestras haciendas, y en que visteis restar solo los escombros y ruinas por vestigio de vuestra opulencia antigua: ellos forman la base al edificio augusto de vuestra libertad.

Ciudadanos: hacernos respetables es la garantía indestructible de vuestros afanes ulteriores para conservarla.

Delante de Montevideo, a 4 de Abril de 1813.

José Artigas.

(Fregeiro, "Artigas. - Estudio histórico", "Documentos justificativos", pág. 163/165).

sobre la soberanía popular

Del General Artigas al Cabildo de Corrientes; lo felicitaba por el movimiento popular contra el ex-gobernador Domínguez abundando en la necesidad de que el pueblo se organice políticamente, para luego encontrar su armonía en una Liga de provincias respetuosas de sus recíprocos derechos. Dispone la reunión de un Congreso Provincial.

NOTA DE ARTIGAS AL CABILDO DE CORRIENTES.

Del 28 de Marzo de 1814.

Lleno de una satisfacción sin igual, he leído la muy honorable contestación de Ud. data 20 del corriente. Yo había mirado con dolor el extravío a que se abandonaba la razón en unos momentos que debían ser destinados a fijarla después de un examen riguroso, sobre las noticias que dieron mérito al desorden. La imprudencia de Don José León Domínguez iba ya precipitando el ascenso del pueblo y preparando una crisis amarga a un negocio cimentado en la beneficencia. Felizmente todo ha cambiado de aspecto por la brava resolución del 10 del actual corriente, según ya me había instruido el nuevo Tte. Gdor. V.S. está plenamente convencido de la equidad de mis intenciones y calculará el exceso de mi júbilo presente por el sentimiento que me causaba ver a Domínguez decidido a empeñar a ese generoso pueblo en sus maquinaciones abominables.

Yo tengo la honra de dirigir a Ud. mis más dignas felicitaciones por ese acto en que hemos oído y apoyado el espíritu público en una noble confianza, que sofocando los temores infundados se garantizará en la equidad de los hechos mismos. Yo dedicaré todos mis desvelos para corresponder a las esperanzas de ese digno pueblo en su nueva reforma, protegiendo sus intereses con todos los recursos de la Liga.

Con esta mira me parece de necesidad establecer un orden fijo que poniendo expedidos sus resortes, establezca el giro de sus negocios. V. S. sabe muy bien que es necesario unir, que los países se mantengan mucho tiempo del modo uniforme a que los precisa el momento que sigue a la convulsión. Esta puede ser reproducida sucesivamente mientras dure la incertidumbre del destino, y las diferentes clases del Estado no pueden conservar un equilibrio reposado en la expectación. Tampoco puede ocultarse a V. S. la precisión de mantener en todo el grado posible aquella uniformidad respectiva, que no removiendo cosa alguna que pueda servir a la confianza de los pueblos, presenta en su feliz combinación todas las ventajas de la reciprocidad de intereses con las demás para la precisa seguridad. Es preciso, pues, que ese pueblo puesto en pleno

gocé de sus derechos restablezca su dignidad y grandeza entrando a su ejercicio; es preciso que exprese su voluntad, que se constituya; y en fin es preciso que se organice y establezca sus intereses.

Todos los pueblos situados a lo largo del Uruguay y Paraná están bajo un mismo pie de reforma y han saludado el restablecimiento de la armonía general, de la prosperidad, la vida y la paz y la libertad de los sucesos de Gualeguaychú, Espinillo, Bajada, Concepción y la Cruz y luego que se fije en todo el territorio el plan de seguridad, se verificará la organización, consultando cada una de las provincias todas sus ventajas peculiares y respectivas y quedarán todas en una perfecta unión entre sí mismas; no en aquella unión mezquina que obliga a cada pueblo a desprenderse de una parte de su confianza en cambio de una obediencia servil, sino en aquella unión que hace al interés mismo sin perjuicio de los derechos de los pueblos y de su libre y entero ejercicio.

Si mis pensamientos hubieran sido menos delicados yo me avergonzaría de haberlos concebido pero adorador eterno de la soberanía de los pueblos, sólo me he valido de la obediencia con que me han honrado para ordenarles que sean libres. Yo, lo único que hago es auxiliarlos como a amigos y hermanos, pero ellos solos son los que tienen el derecho de darse la forma que gusten y organizarse como les agrade, y bajo su establecimiento formalizarán a consecuencia su preciosa Liga entre sí mismos y con nosotros, declarándome yo su protector.

Bajo ese principio es para mí muy glorioso decir a V.S. que a la mayor brevedad convoque un Congreso Provincial que deberá reunirse en esa Sala Capitular y ser presidido por V.S. mismo: el que declarando su libertad e independencia instalará su gobierno con todas las atribuciones consiguientes.

Yo me lisonjeo que esa ilustre Corporación poseída de la firmeza propia de su alto carácter, influirá en el todo del negocio para que nada falte a dignificar un acto tan augusto, en el que su gran pueblo presentará al mundo aquella escena de majestad que en todos tiempos ha reclamado los respetos más sumisos de las naciones y sólo ha podido ser rebajada por la ninguna libertad con que se han presentado alguna vez, en

otro tiempo, los sufragantes desnudos de aquella grandeza, propia sólo de una voluntad que no conoce igual. Así quedarán legítimamente establecidos los intereses del pueblo de Corrientes, y pondrán en orden sus destinos, velar sobre ellos, y no los verá por más tiempo abandonados a la casualidad vergonzosa que en la ceguera de su curso, ni deja en qué apoyar las esperanzas. Inflámesse de nuevo el primer entusiasmo de

la revolución. Bullan todas aquellas virtudes sublimes y que renazca en los ciudadanos la energía que en todas partes ha acompañado al grito santo de libertad.

Tengo el honor de saludar a V. S. con mi más respetuosa consideración.

Cuartel general de 29 de Marzo de 1814.

José Artigas

Al I. Cabildo de Corrientes.

"El General Artigas y los hombres de Corrientes", por el Dr. Hernán F. Gómez. (Págs. 46/49).

Del General Artigas al Cabildo de Corrientes. Consigna su protesta por la suspensión del Congreso Provincial y la declaración de independencia y libertad que formulara el Cabildo, sosteniendo éste no tenía facultades para ello; que pertenecía al pueblo reunido en Congreso; urge la reunión del Congreso que algunos núcleos departamentales pedían se realizase fuera de la capital.

DEL GENERAL ARTIGAS AL CABILDO DE CORRIENTES.

Del 28 de Abril de 1814

Me es extremadamente sensible tener que decir a V. S. que me ha sorprendido su muy honorable comunicación del 23 del corriente. Nunca habría creído que el Sargento Mayor Aguirre ofendiese con tanta facilidad la buena fe, figurando en nombre mío un carácter representativo que yo ni he pensado conferirle, acerca de V. S. avanzándose sin el menor examen a indicar variaciones sobre el honor de V. S. y el mío. Esa muy ilustre corporación tiene más de un dato para conocer la delicadeza más exacta en los principios bajo que he conducido el negocio actual de esa provincia. Mis providencias en su substancia y modo no han rebajado en un ápice su dignidad ni la alta representación de V. S. siendo todas encaminadas al restablecimiento del orden. Yo sentía vivamente la fermentación grande en que se hallaba la campaña de esa jurisdicción y miré con el mayor placer el instante en que pudo abrirse mi comunicación con V. S. y el Tte. Gdor. Don Juan Bautista Mendez. Yo no perdí momento en noticiar esta circunstancia de ventaja general al paisanaje, que se hallaba reunido por la campaña, haciéndole calmar en sus agitaciones, habiéndose facilitado el resorte más propio para el lleno de sus deseos.

Yo tuve la honra de indicar a Ud. la necesidad de convocar un Congreso Provincial para plantar un orden fijo, y obstruir así los pasos a las convulsiones. Todas las instancias que me dirigían los ciudadanos rurales para el establecimiento de los intereses del país, eran contestadas, expresándoles yo que sólo debían esperarlos del Congreso. En su-

ma, yo dediqué mi principal conato en desviarlos de todo pensamiento que pudiera encaminarlos a la disolución de la provincia, obligándolos siempre a conservarse dependientes de las autoridades constituidas en esa ciudad y a esperar de ellas mismas las deliberaciones que debían influir en el negocio de reforma a que aspiraban.

Mi conducta con respecto al suceso de San Roque en la persona del enunciado su Sargento Mayor, es una prueba muy consiguiente a esos principios, y yo al enviarlo a las disposiciones de V. S. llené un deber que impuse del todo a la campaña, el preciso para no olvidarse que en medio de todas las pretensiones debía mantenerse el orden, respetando a las autoridades constituidas. Con todo, observada la exposición que se avanzó a hacer a nombre mío el predicho Sargento Mayor Aguirre, resulta mucha incompatibilidad entre aquella conducta y mis recientes indicaciones a la campaña. Yo no ocultaré a V. S. que había comenzado a hacerme extrañar la demora en la reunión del Congreso y mucho más la de las contestaciones de V. S. y del Tte. Gdor. Tampoco hallaba algo capaz de inspirarme el menor recelo sobre el concepto de V. S. ni del mencionado Tte. Gdor., pero de cualquier modo yo debía suponer un motivo. Las noticias facilitaban los progresos de la fermentación; su diversidad impedía fijar el juicio, y las circunstancias mismas contribuían a todo; pero yo, fiel a mis principios, sin rebajar en un ápice el carácter y respeto a las autoridades de la provincia, elegí un medio para salir de la incertidumbre y sobreponerme a toda complicación que pudiera haber. A este fin, limité mis contestaciones a la campaña, a que reiterasen sus instancias para la reunión del Congreso.

como V.S. lo ha visto en las copias mismas que se ha servido incluirme. Ahora pues, tenga V. S. la dignación de calcular cual fin puede yo haberme propuesto en indicar a V. S. un dictamen en contrario a mis insinuaciones y continuar inmediatamente mis exposiciones consiguientes siempre a lo mismo. Yo aseguro a V. S. que muy lejos de hallar motivo para suspender el Congreso, no encuentro sino cada día muy más aumentada la necesidad de celebrarlo. En verdad que en conversaciones amistosas con Aguirre me expuso éste algunos reparos que se oponían a su verificación; pero yo le hice ver que aun para aquellos motivos era necesario se reuniese, concluyendo al fin en que podía limitarse a los puntos principales dejando los demás para mejor oportunidad. De todos modos aun cuando yo me viese impulsado a variar aquel paso, esta sería siempre una variación esencial, que yo nunca cometeria la informalidad de indicar a V. S. verbalmente, habiéndose girado el negocio con la publicidad solemne que exige su orden; y si pudiera suponerse cualquier circunstancia que hiciera perjudicial la trascendencia, nunca podía haberla bastante para que yo reservadamente me manifestase con V. S. y conservar así el debido carácter de nuestras comunicaciones en un asunto cuyo interés está visiblemente aumentado con la expectación pública. Además, fueran cuales fuesen las atribuciones que yo respetase en la autoridad de V. S. nunca se me había ocurrido que pudiese por sí, declarar y publicar la independencia de esta provincia. Nunca a mi ver, podría presentarse circunstancia tan poderosa que indujese a una ilegitimidad de esa naturaleza. Los pueblos clamarian viendo usurpados sus derechos, en oprobio del dogma de la revolución y no hallaría justificación que alegar delante de ellos y de V. S. por un atentado del tal tamaño. En ese extremo no sé qué decir a V. S. con respecto a las miras que pueda haberse propuesto el Sargento Mayor Aguirre al acercarse a V. S. con semejantes impropiedades.

En V. S. está hacer entrar en las investigaciones competentes. Lo mismo indicó en

esta fecha el Tto. Gobernador siéndome enteramente sensible al entorpecimiento causado a la marcha activa que reclaman los negocios. V. S. tiene adelante mis reflexiones, idénticas en un todo a las que me dirige en su papel estimable que contesto, sobre la necesidad de fijar el espíritu público y restablecer el concierto general. Todos los deseos están limitados al Congreso. Yo delecto como V. S. todas las ejecuciones precipitadas, porque casi siempre exponen los resultados de que se esperaba en la salud pública. Cualquier examen que haya fomentado los temores de V. S. en el particular sólo debe recaer sobre el período de incertidumbre que abrió la insinuación impropia de Aguirre, ocasionando el conflicto que redujo a V. S. a la inacción. Sean cuales fueren las observaciones que se hayan hecho, el objeto es la reunión del Congreso. Yo auxiliaré con todas mis providencias los votos de V. S. por la dignidad precisa para un acto tan augusto, que V. S. mismo va a presidir. He tenido en mi poder la solicitud de los ciudadanos reunidos en San Roque, para que sea celebrado fuera de esa ciudad. Yo no dudo que ellos desistirán del pensamiento reflexionando que sean cuales fueren sus dudas, pueden ser contrastadas por otras idénticas que se tengan sobre ellas; y en los dos extremos, es más propio congregarlo en esa Sala Capitular, siendo privativas, únicamente del Congreso las mociones en el particular, y su resolución. Sobre todo, yo creo un deber mío reiterar a V. S. la necesidad de restablecer el sosiego público. Nuestras intenciones están íntimamente unidas, y por mi parte, prometo a V. S. otra y mil veces que me desvelaré muy particularmente en que los resultados correspondan a nuestros deseos, y quede esa ilustre corporación cubierta para siempre de la gloria de haber manejado los espíritus en la convulsión de la manera que manda la equidad y utilidad social.

Reitero a Ud. la más particular y respetuosa consideración.

Cuartel General, 28 de Abril de 1814.

José Artigas

Al I. Cabildo de Corrientes.
(Documento del libro "El General Artigas y los hombres de Corrientes", por el Dr. Hernán F. Gómez, págs. 49/53).



la tierra: el reglamento

REGLAMENTO PROVISORIO DE LA PROVINCIA ORIENTAL PARA EL FOMENTO DE SU CAMPAÑA Y SEGURIDAD DE SUS HACENDADOS.

1º El Sr. Alcalde Provincial además de sus facultades ordinarias, queda autorizado para distribuir terrenos y velar sobre la tranquilidad del vecindario, siendo el Juez inmediato en todo el orden de la presente Instrucción.

2º En atención a la vasta extensión de la campaña podrá instituir tres sub-Tenientes de provincia, señalándoles su jurisdicción respectiva, y facultándolos según este Reglamento.

3º Uno deberá instituirse entre Uruguay y Río Negro, otro entre Río Negro y Yí; otro desde Santa Lucía, hasta la costa de la mar, quedando el Sr. Alcalde Provincial con la jurisdicción inmediata desde el Yí hasta Santa Lucía.

4º Si para el desempeño de tan importante comisión hallare el Sr. Alcalde Provincial, y sub-Tenientes de provincia necesitarse de más sujetos, podrá cada cual instituir en sus respectivas jurisdicciones Jueces Pedáneos, que ayuden a ejecutar las medidas adoptadas para el entable del mejor orden.

5º Estos comisionados darán cuenta a sus respectivos sub-Tenientes de Provincia; éstos al Sr. Alcalde Provincial, de quien recibirán las órdenes precisas; éste las recibirá del Gobierno de Montevideo, y por este conducto serán trasmisibles otras cualesquiera que además de las indicadas en esta Instrucción, se crean adaptables a las circunstancias.

6º Por ahora el Sr. Alcalde Provincial y demás subalternos se dedicarán a fomentar con brazos útiles la población de la campaña. Para ello revisará cada uno, en sus respectivas jurisdicciones, los terrenos disponibles; y los sujetos dignos de esta gracia, con prevención, que los más infelices serán los más privilegiados. En consecuencia los negros libres, los zambos de esta clase, los indios y los criollos pobres, todos podrán ser agraciados con suerte de estancia, si con su trabajo y hombría de bien propenden a su felicidad, y a la de la Provincia.

7º Serán igualmente agraciadas las viudas pobres si tuvieran hijos. Serán igual-

mente preferidos los casados a los americanos solteros, y éstos a cualquier extranjero.

8º Los solicitantes se apersonarán ante el señor Alcalde Provincial, o los subalternos de los partidos, donde eligieren el terreno para su población. Estos darán su informe al señor Alcalde Provincial y éste al Gobierno de Montevideo de quien obtendrán la legitimación de la donación, y la marca que deba distinguir las haciendas del interesado en lo sucesivo. Para ello al tiempo de pedir la gracia se informará si el solicitante tiene o no marca; si la tiene será archivada en el libro de marcas, y de no, se le dará en la forma acostumbrada.

9º El M. I. Cabildo Gobernador de Montevideo despachará estos rescriptos en la forma que estime más conveniente. Ellos y las marcas serán dados graciosamente, y se obligará al Regidor encargado de Propios de ciudad, lleve una razón exacta de estas donaciones de la Provincia.

10º Los agraciados serán puestos en posesión desde el momento que se haga la denuncia por el Sr. Alcalde Provincial, o por cualquiera de los subalternos de éste.

11º Después de la posesión serán obligados los agraciados por el Sr. Alcalde Provincial, o demás subalternos a formar un Rancho y dos corrales en el término preciso de dos meses, los que cumplidos, si se advierte la misma negligencia, será aquel terreno donado a otro vecino más laborioso y benéfico a la Provincia.

12º Los terrenos repartibles, son todos aquellos de emigrados, malos europeos y peores americanos que hasta la fecha no se hallan indultados por el jefe de la Provincia para poseer sus antiguas propiedades.

13º Serán igualmente repartibles todos aquellos terrenos que desde el año 1810, hasta el de 1815, en que entraron los orientales a la plaza de Montevideo, hayan sido vendidos, o donados por el Gobierno de ella.

14º En esta clase de terrenos habrá la excepción siguiente: Si fueran donados o vendidos a orientales o a extraños; —Si a los primeros, se les donará una suerte de estancia conforme al presente reglamento; —Si a los segundos, todo es disponible en la forma dicha.

15º Para repartir los terrenos de europeos y malos americanos se tendrá presente si éstos son casados, o solteros. De éstos todo es disponible. De aquéllos se atenderá al número de hijos, y con concepto a que éstos no sean perjudicados, se les dará lo bastante para que puedan mantenerse en lo sucesivo, siendo el resto disponible, si tuvieren demasiado terreno.

16º La demarcación de los terrenos agradables, será legua y media de frente, y dos de fondo, en la inteligencia que puede hacerse más o menos extensiva la demarcación, según la localidad del terreno, en el cual siempre se proporcionarán aguadas, y si lo permite el lugar, linderos fijos: quedando al celo de los comisionados, economizar el terreno en lo posible, y evitar en lo sucesivo desavenencias entre vecinos.

17º Se velará por el Gobierno, el señor Alcalde Provincial, y demás subalternos para que los agraciados no posean más que una suerte de estancia. Podrán ser privilegiados sin embargo, los que no tengan más que una suerte de chacra: podrán también ser agraciados los americanos que quisiesen mudar de posición, dejando la que tienen a beneficio de la Provincia.

18º Podrán reservarse únicamente para beneficio de la Provincia el Rincón de Pan de Azúcar y el del Cerro para mantener las reyunadas de su servicio. El Rincón de Rosario por su extensión puede repartirse hacia el lado de afuera, entre algunos agraciados, reservando en los fondos una extensión bastante a mantener cinco o seis mil reyunos de los dichos.

19º Los agraciados, ni podrán enajenar, ni vender estas suertes de estancia, ni contraer sobre ellas débito alguno, bajo la pena de nulidad, hasta el arreglo formal de la Provincia, en que ella deliberará lo conveniente.

20º El M. I. Cabildo Gobernador, o quien él comisione, me pasará un estado del número de agraciados y sus posiciones —para mi conocimiento.

21º Cualquier terreno anteriormente agraciado, entrará en el orden del presente Reglamento, debiendo los interesados recabar por medio del Sr. Alcalde Provincial su legitimación en la manera arriba expuesta, del M. I. Cabildo de Montevideo.

22º Para facilitar el adelantamiento de estos agraciados quedan facultados el Sr. Alcalde Provincial y los tres subtenientes de Provincia, quienes únicamente podrán dar licencia para que dichos agraciados se reú-

nan y saquen animales así vacunos, como caballares de las mismas estancias de los europeos y malos americanos que se hallen en sus respectivas jurisdicciones. En manera alguna se permitirá que ellos por sí solos lo hagan: siempre se les señalará un Juez Pedáneo, u otro comisionado para que no se destruyan las haciendas en las correrías, y las que se tomen se distribuyan con igualdad entre los concurrentes, debiendo igualmente celar así el Alcalde Provincial, como los demás subalternos, que dichos ganados agraciados no sean aplicados a otro uso que el de amansarlo, caparlo y sujetarlo a rodeo.

23º También prohibirán todas las matanzas a los hacendados, si no acreditan ser ganados de su marca; de lo contrario serán decomisados todos los productos, y mandados a disposición del Gobierno.

24º En atención a la escasez de ganados que experimenta la provincia, se prohibirá toda tropa de ganado para Portugal. Al mismo tiempo que se prohibirá a los mismos hacendados la matanza del hembraje, hasta el restablecimiento de la campaña.

25º Para estos fines, como para desterrar los vagabundos, aprehender malhechores y desertores, se le dará al señor Alcalde Provincial, ocho hombres y un sargento, y a cada teniente de Provincia, cuatro soldados y un cabo. El Cabildo deliberará si éstos deberán ser de los vecinos, que deberán mudarse mensualmente, o de soldados pagos que hagan de esta suerte su fatiga.

26º Los tenientes de Provincia, no entenderán en demandas. Esto es privativo del señor Alcalde Provincial, y de los jueces de los Pueblos y Partidos.

27º Los destinados a esta Comisión no tendrán otro ejercicio que distribuir terrenos y propender a su fomento, velar sobre la aprehensión de los vagos, remitiéndolos o a este Cuartel General, o al Gobierno de Montevideo, para el servicio de las armas. En consecuencia, los hacendados darán papeletas a sus peones, y los que se hallaren sin este requisito, y sin otro ejercicio que vagar, serán remitidos en la forma dicha.

28º Serán igualmente remitidos a este Cuartel General los desertores con armas o sin ellas que sin licencia de sus jefes se encuentren en alguna de estas jurisdicciones.

29º Serán igualmente remitidos por el subalterno al Alcalde Provincial cualquiera que cometiere algún homicidio, hurto o violencia con cualquier vecino de su jurisdicción. Al efecto lo remitirá asegurado ante el Sr. Alcalde Provincial y un oficio insi-

nuándole del hecho. Con ese oficio, que servirá de cabeza de proceso a la causa del delincuente, lo remitirá el Sr. Alcalde Provincial al Gobierno de Montevideo, para que éste tome los informes convenientes, y proceda al castigo según el delito.

Todo lo cual se resolvió de común acuer-



defensa de indios y esclavos

Del General Artigas a Don José de Silva, Gobernador de Corrientes. Instrucciones para el gobierno de los pueblos de indios y exclusión de europeos de los empleos públicos.

Del 3 de Mayo de 1815

Señor Don José de Silva

Paisano de todo mi aprecio: incluyo a Ud. respaldada, la autorización que Ud. me pide sobre el cura Quiros. Ya impuse a Ud. sobre esta necesidad mandando sacerdotes a todos los Curatos y Capillas que lo soliciten, no precisamente fundando nuevos Curatos, que para eso se requieren otras formalidades, sino habilitando a los vacantes y poniendo en ellos los ayudantes precisos para el más exacto cumplimiento del ministerio espiritual.

Igualmente reencargo a Ud. que mire y atienda a los infelices pueblos de Indios. Los del pueblo de Santa Lucía, lo mismo que el de Itatí y de las Garzas, se me han presentando arguyendo la mala versación de su Administrador. Yo no lo creí extraño por ser una conducta tan inveterada y ya es preciso mudar esa conducta. Yo deseo que los indios, en sus pueblos, se gobiernen por sí, para que cuiden de sus intereses como nosotros de los nuestros. Así experimentarán la felicidad práctica y saldrán de aquel estado de aniquilamiento a que los sujeta la desgracia. Recordemos que ellos tienen el principal derecho, y que sería una degradación vergonzosa, para nosotros, mantenerlos en aquella exclusión vergonzosa, que hasta hoy han padecido por ser Indianos. Acordémonos de su pasada infelicidad y si ésta los agobió tanto, que han degenerado de su carácter noble y generoso, enseñémosles nosotros a ser hombres, señores de sí mismos. Para ello demos la mayor importancia a sus negocios. Si faltan a los de-

do con el señor Alcalde Provincial D. Juan León y D. León Pérez, delegados con este fin; y para su cumplimiento lo firmé en este Cuartel General a 10 de setiembre de 1815.

José Artigas

Nota — En el artículo 13, se le agrega esta cláusula: "no comprendiéndose en este artículo los patriotas acreedores a esta gracia". Está conforme con su original y por orden del Exmo. Cabildo Gobernador expido el presente que certifico y firmo en Montevideo, a 30 de setiembre de 1815.

(Firmado) Pedro M. de Taveyro, secretario.

beres, castígueseles; si cumplen servirá para que los demás se enmienden, tomen amor a la Patria, a sus pueblos y a sus semejantes. Con tan noble objeto recomiendo a V. S. a todos esos enfelices. Si fuera posible que Ud. visitase a todos esos pueblos personalmente eso mismo les serviría de satisfacción y a Ud. de consuelo, al ver los pueblos de su dependencia en sosiego.

Don Francisco Ignacio Ramos, Administrador de Itatí, me ha escrito, indemnizando su conducta sobre el particular. Los indios lo acriminan y Ud. como que todo lo debe tener más presente, tome sus providencias en la inteligencia, de que lo que dicta la razón y justicia es que los indios nombren los Administradores de ellos mismos con fines ya indicados.

La representación que dirigí a Ud. fue del Cabildo de Sta. Lucía y la otra de algunos comerciantes de Goya; si no han llegado, llegarán y entonces obrará Ud. con justicia.

No conviene que ningún Europeo (sin distinción de persona) permanezca en un empleo, ni menos en los varios ramos de pública administración. Lo prevengo a Ud. para que si hay algunos en ejercicio, sean depuestos y colocados, en su lugar, americanos.

Páselo Ud. sin novedad y disponga de la cordialidad con que se le oferta su paisano, amigo y servidor.

Cuartel de Santa Fe, Mayo 3 de 1815.

José Artigas

Al Señor Don José de Silva, Gobernador de Corrientes.

"El General Artigas y los hombres de Corrientes", Dr. Hernán F. Gómez (Págs. 86-88).

Del General Artigas al Cabildo Gobernador. Sobre política con el indígena facilitándose el pase a estos territorios, de algunos indios originarios del Chaco. Pidiendo los desertores.

Del 2 de Enero de 1816

Marcha el Cacique don Juan Benavidez con el objeto indicado a V. S. en mi última comunicación, de recoger sus familias del otro lado y traer todos los Naturales que puedan y quieran pasarse a esta Banda. Entre tanto me suplica dicho Cacique se le asigne un lugar donde pueda permanecer con sus Naturales y sus familias, sin perjuicio del vecindario y con utilidad de ellos propios.

V. S. les señalará el que estime más conveniente. Yo con esta fecha escribo al Capitán Aranda para que en las inmediaciones del puerto de Goya se les auxilie en su

El General Artigas al Cabildo Gobernador. Sobre política con el indígena.

De 9 de Enero de 1816

Ya marcharon algunos Indios, de los de esas reducciones del otro lado, con el objeto de traerse todos los que quieran venir a poblarse en estos destinos; si mi influjo llegase a tanto que todos quisieran venirse, yo los admitiría gustosamente. V. S. por su parte hágalos esa insinuación, que yo cumpliré con mi deber, pero si nada de esto bastare y continúan en ser perjudiciales a ese territorio, V. S. tome las providencias convenientes. V. S. se degrada demasiado en creer que 300 Indios sean capaces de imponer a la Provincia de Corrientes. Su Gobierno debe ser más enérgico para que sus ciudadanos no experimenten la ruina que V. S. indica. Cuando los Indios se pasan del otro lado es por vía de refugio y no de hostilización. En tal caso ellos estarán sujetos a la ley que V. S. quiera indicarles, no con bajeza y sí con un orden posible a que ellos queden remediados, y la Provincia con esos brazos más a robustecer su indus-

Del General Artigas al Cabildo Gobernador de Corrientes. Pide el auxilio de los indios del Chaco, a los que invitaba reunirse a su ejército.

De 3 de Febrero de 1817

Tengo el honor de adjuntar a V. S. oficio, para que V. S. lo recomiende con encarecimiento al Comandante del pueblo de Bey con alguna persona de confianza. El contiene la invitación los Indios, que deben pasar por aquel destino. Yo estimaré que V. S. por su parte coopere a su pronto transporte y

ida y vuelta al otro lado del Paraná, para que así podamos conseguir todas las ventajas consiguientes al objeto que nos hemos propuesto y que dicho Cacique promete desempeñar con ventaja.

Igualmente prevengo a V. S. me pase una circular a todos los Comandantes y Jueces de los Pueblos, para que me remitan aquellos desertores que se encuentren por esos destinos de estas Divisiones y aquéllos que en lo sucesivo pudieran pasar a ellos.

Tengo la honrosa satisfacción de saludar a V. S. con mis más cordiales afectos.

Purificación, 2 de Enero de 1816.

José Artigas

Al Muy Ilustre Cabildo Gobernador de Corrientes.

"El General Artigas y los hombres de Corrientes". Dr. Hernán F. Gómez (Págs. 130-131).

tria, su labranza y su fomento. Todo consiste en las sabias disposiciones del Gobierno. Los Indios aunque salvajes no desconocen el bien y aunque con trabajo al fin bendecirían la mano que los conduce al seno de la felicidad, mudando de religión y costumbres. Este es el primer deber de un Magistrado, que piensa en cimentar la pública felicidad.

V. S. encargado de ella, podía, de tantos enemigos como tiene el sistema de emigrados, señalarles un terreno de esos individuos donde se alimentasen y viviesen bajo un arreglo, siendo útiles a sí y a la Provincia según llevo indicado. V. S. adopte todos los medios que exige la prudencia y la conmiseración con los infelices y hallará en los resultados el fruto de su beneficencia.

Tengo la honrosa satisfacción de indicarle a V. S. y enviarle con este tan noble objeto mis más cordiales afectos.

José Artigas

Al Muy Ilustre Cabildo Gobernador de Corrientes.

"El General Artigas y los hombres de Corrientes". Dr. Hernán F. Gómez (Págs. 137-138).

a que sean auxiliados con la mayor eficacia.

Saludo a V. S. con toda consideración.
Purificación, 3 de Febrero de 1817.

José Artigas

Al Muy Ilustre Cabildo Gobernador de Corrientes.

"El General Artigas y los hombres de Corrientes". Dr. Hernán F. Gómez. (Pág. 178).

Tomado de una publicación del Dpto. de Actividades Escolares del C. N. de E. P. y N. (1964).

Sr. Director:

Antes de ahora la Comisión examinadora que suscribe ha tenido ocasión de dar cuenta verbalmente a través de su presidente a la Comisión de Instrucción Pública del resultado de los exámenes practicados en la Escuela de varones num. 1 del Cerro. Su maestro, don José M. López, en cumplimiento de lo dispuesto viene ahora, aunque con bastante retardo, a hacerlo por la presente.

El examen tuvo lugar en los días 13 y 16 de Noviembre. El señor don Manuel M. Vila, nombrado por Ud. para componer la mesa examinadora, concurrió el primer día, habiendo el presidente de ésta solicitado de Dn. Juan Scarpa su concurso para formar la mesa del segundo día.

Los alumnos inscritos son 152. Asistieron el primer día 125 y el segundo 62; la disminución en la asistencia del segundo día se debió al mal tiempo.

Las clases están distribuidas de la manera siguiente:



José María López de 1877

**una
escuela
ejemplar
de 1877**

**EMILIO ROMERO
JACOBO A. VARELA**

Lectura, siete secciones; escritura, seis secciones; gramática, seis secciones; aritmética, siete secciones; geografía, seis secciones; geometría, seis secciones; moral, dos secciones; religión, siete secciones.

Estas secciones están clasificadas en orden directo de progreso y los alumnos ocupan diferentes secciones en cada asignatura.

Por el programa adjunto verá Ud. el punto a que ha llegado la enseñanza en cada materia: lectura en prosa y verso; análisis gramatical y principios de análisis lógico, operaciones sobre quebrados, decimales y denominados, razones y proporciones; geografía de la República, América del Sur, América del Norte, Europa y África; movimientos de la tierra, zonas: ecuador, trópicos; construcción de ángulos y polígonos con regla y compás; preceptos morales y religiosos.

La Comisión ha omitido tomar nota del número de alumnos que componían todas y cada una de las secciones de la escuela, pero para que Ud. pueda formar juicio daré el número de alumnos que figuran en las secciones principales.

En la séptima sección de lectura, 19 alumnos; séptima de aritmética, 13 alumnos presentes, séptima de geografía, 11 alumnos presentes; sexta de gramática, 9 alumnos presentes.

La Comisión tiene la satisfacción de declarar que en el examen practicado de cada sección los alumnos mostraron tener los conocimientos marcados en el programa y contestaban con propiedad y despejo a las preguntas que unas veces el maestro y otras la mesa les hacían.

La Comisión pasa ahora a hacer notar ciertos rasgos característicos de la escuela del señor López, que la diferencian esencialmente de todas las otras que ha examinado y que podrán servir de criterio para juzgar de las aptitudes y vocación del maestro.

Empezará la Comisión por hacer una ligera descripción de la Escuela.

Un salón cómodo, espacioso, perfectamente adecuado al objeto; las paredes blanqueadas y adornadas en la parte superior con figuras geométricas de grandes dimen-

siones, en un costado dando frente a los niños que empiezan a escribir, las letras del alfabeto; en la parte media de las paredes, mapas; cuadro de animales, retratos de hombres notables, en un costado la esfera de un reloj hecha de madera con el objeto de enseñar a los niños a conocer las horas; las mesas de escribir perfectamente dotadas, cada mesa con un tubito de madera colgado en un costado, donde se guardan las cinco plumas de los cinco niños que las ocupan; cada niño tiene su carpeta en la cual guarda el cuaderno de escribir, el papel secante y un trapito para limpiar la pluma después de haber escrito; en el patio se ven pintados en la pared a grandes rasgos el mapa de la República, el mapa de América, el mapa de Europa y un mapa-mundi; en el fondo un cuarto donde se guardan los sombreros; cada uno en su perchera.

La Comisión quedó agradablemente sorprendida en presencia de un arreglo de escuela tan bueno, tan completo y tan sencillo: con muy poco costo podrían arreglarse de la misma manera todas las escuelas. Pero más agradable fue su sorpresa cuando supo que todo su arreglo se debía, no a las autoridades escolares sino a la iniciativa del maestro. El personalmente había pintado las figuras geométricamente, las letras y los mapas del patio, preparado las carpetas, los tubos de madera para las mesas, hecho las esferas del reloj y procurádose los cuadros de animales y hombres notables que adornan las paredes. "En los días de fiesta, en los días de descanso, decía sencillamente a la Comisión, me entretengo en hacer esto". En estas palabras se ve la verdadera vocación del maestro que toma su profesión como un pasatiempo y no como un trabajo.

Otra novedad que la Comisión no ha encontrado en ninguna otra escuela es la introducción de los ejercicios gimnásticos de salón. Los alumnos ejecutaban todos los ejercicios indicados en el libro de "lecciones sobre objetos", de Calkins.

Nadie ignora que esos ejercicios son muy útiles para el buen desarrollo físico de los niños. A más de los ejercicios gimnásticos las clases ejecutaban todas sus evoluciones por medio de movimientos acompañados y simultáneos. En presencia de la Comisión el señor López hizo escribir a toda la escuela que tenía en ese momento 128 niños presentes. El maestro se para en un extremo del salón al costado de la primera mesa, da un golpe con la regla sobre la mesa y toda la escuela pone atención a las órdenes del maestro.

Después por medio de movimientos con la regla se ejecutan todas las operaciones que se van a describir.

Se levantan los vigilantes de escritura, que son los niños de las clases superiores, y ocupan sus puestos, teniendo a su cuidado cada uno dos mesas, vigilando a los otros mientras los otros escriben, atienden a que tomen bien la pluma y guarden una posición propia. Enseguida el niño que está situado al extremo de la mesa en que se halla colgado el canuto de madera, para las plumas, saca de debajo de la mesa las cinco carpetas, con sus respectivos cuadernos, toma la suya y pasa las otras cuatro a su compañero, y así hasta el último. Toma después el canuto de madera, saca las cinco plumas, toma la suya, y pasa las otras cuatro a su compañero. Hechas estas operaciones hace una seña el maestro y todos los tinteros se destapan (y la Comisión advierte que si los tinteros tienen tapas es porque las ha hecho el señor López). Nueva seña y toda la escuela se pone en posición de escribir. Después que se ha escrito se seca la pluma con el papel secante que trae cada carpeta, se limpia la pluma con el trapito, y carpeta y pluma vuelven con la misma regularidad y precisión a ocupar su puesto en el extremo de la mesa. Concluida la escritura, a una seña dada, todos los niños se refriegan las manos para quitarse el entumecimiento que viene después de escribir algún tiempo. Todas estas operaciones se ejecutan en quince minutos. En quince minutos toda la escuela del señor López ha sacado sus cuadernos, ha escrito, y los ha vuelto a poner en un sitio con orden, con regularidad y con aseo.

En los detalles más minuciosos del manejo de la escuela se vé la vocación del maestro. Así, para mantener en línea a una clase numerosa de chiquillos, mientras recitan sus lecciones, el señor López traza en el suelo con tiza una ó dos rayas y los niños se ponen con la punta de los pies sobre la raya.

En otras escuelas hemos visto amontonarse en tumulto alrededor del maestro. El orden y la compostura que los alumnos guardan en la escuela no pueden ser más satisfactorios. La Comisión solo ha visto ese orden en las escuelas de niñas, que se sabe son menos turbulentas que los varones. La Comisión se informó de los medios que ponía en práctica el señor López para mantener el orden en las clases.

En primer lugar, cada hora o media hora, a una seña del maestro toda la escuela tiene algunos minutos de reposo, y los alumnos pueden conversar libremente entre sí. A otra seña todos guardan silencio y se ocupan de sus deberes. Además a cada alumno se le lleva una cuenta de puntos positivos y puntos negativos, unos destruyen a los otros, si hay exceso de puntos positivos será pagado con un premio, si hay exceso de puntos negativos se le aplicará una pena; así que un alumno que ha llegado a una

cantidad dada de puntos negativos, el maestro nombra una comisión de los mismos niños con un presidente y secretario, la cual resolverá la pena que se ha de aplicar al delincuente. Esta pena consiste generalmente en recargo de deberes. El secretario levanta un acta en que se consigna la resolución tomada. La Comisión acompaña con este informe alguna de esas actas. Con estos medios represivos basta, según el señor López para mantener en la escuela un orden perfecto.

Si han habido innovaciones en la escuela del Cerro en su organización y en su manejo, las ha habido también en los métodos empleados en la enseñanza. El señor López se esfuerza en aplicar a la enseñanza los métodos más racionales. La enseñanza de la lectura por medio de los carteles publicados por la Sociedad de Amigos de la Educación Popular se hace bastante bien.

El auxiliar Dn. Bautista Arrivillaga tiene esa clase a su cargo. La Comisión se complace en hacer una especialísima mención sobre las aptitudes del joven Arrivillaga. Los niños aprenden a leer, a contar, a conocer las vocales, las consonantes, las sílabas, a escribir con letras sueltas, a escribir con sus pizarras con letra de imprenta aplicando con propiedad las indicaciones dadas en las "direcciones" para el uso de esos carteles.

Al mismo tiempo el señor Arrivillaga aprovecha la ocasión de la enseñanza para explicar a los niños el significado de ciertas palabras. Durante la lección les enseñó lo que era miope, tuerto, ciego, corto de vista, tartamudo; les hizo contar, sumar, y restar mentalmente con el tablero contador y con objetos.

Les hizo algunas explicaciones sobre la utilidad de los gatos en las casas, los daños de los ratones; el uso de la gorra, etc., manteniendo por este medio el interés de los niños de esa sección por más de dos horas, interrumpidas de vez en cuando por algunos ejercicios gimnásticos introducidos de vez en cuando oportunamente. A más de escribir los niños las palabras que han aprendido con letras sueltas y en las pizarras, el maestro escribe las mismas palabras en el pizarrón pero pone expresamente algunas letras equivocadas. Entonces se establece una animada discusión entre los niños y el maestro sobre cuál es la letra mal colocada y cuál debe ponerse en su lugar. La mesa observó con satisfacción el empeño que cada alumno tiene en hacer prevalecer su opinión. Este método era aplicado por el joven Arrivillaga a la enseñanza de la aritmética y de la geografía con muy buen éxito a juicio de la Comisión, porque los niños adquieren de esa manera conciencia de lo que aprenden. Pero no debe llevarse demasiado lejos. Una vez que el niño ha reconocido el error debe aceptarse su explicación y corregirse como lo indica. La Comisión cree que en algunas ocasiones el joven Auxiliar se extralimitaba, lo mismo que en ciertas explicaciones teóricas sobre los números. Esto no es de ninguna manera extraño si se tiene en cuenta la novedad del método y la Comisión está segura que en lo sucesivo el señor Arrivillaga sabrá olvidar esa dificultad.

La Comisión ha entrado en tantos y tan minuciosos detalles porque considera el medio más propio, de justificar la moción que su presidente hizo a su tiempo para que se adjudicara al señor López el diploma de honor.

La Comisión hubiera deseado entrar en más detalles sobre la enseñanza de la geografía, la aritmética, etc., pero teme dar a este informe una extensión desmedida. Hubiera querido hacer también algunas indicaciones sobre algunos pequeños lunares que creyó encontrar en la enseñanza de la lectura corriente y el trazado de mapas en el pizarrón; pero estas indicaciones fueron hechas verbalmente al señor López, el que las acogió con la mejor voluntad, pidiendo a la Comisión por repetidas veces que cualquier defecto que observara se lo hiciera conocer, pues su mayor empeño era perfeccionar su obra de todo cuanto le fuera posible.

Con ese motivo la Comisión saluda atentamente al señor Director a quien Dios guarde muchos años.

Emilio Romero, Presidente
Jacobó A. Varela.

La necesidad de utilizar un instrumento económico para conocer rasgos de personalidad y evolución de maduración en escolares, nos llevó a estudiar el test de Karl Koch desde 1964. (1)

En la técnica de aplicación, valoración e interpretación, nos hemos ajustado al autor, aunque nuestra dedicación nos ha llevado a objetivar estadísticamente situaciones imprescindibles para confirmar características del niño de seis años.

La muestra comprende una población de 420 alumnos de E.C. 6,4 (el rango oscila entre 4,11 y 6,11) a quienes se les estudió además con otros test de maduración, personalidad y rendimiento.

En el dibujo del árbol, test de proyección gráfica, se pueden estudiar dos aspectos:

- a) Evolución de maduración (intelectual-emocional) y
- b) Regresión o síntomas neuróticos.

Karl Koch muestra la serie evolutiva para el

4 años — rueda solar (árbol flor), cefalópodo (árbol sin copa).

5 años — tronco en una raya, ramas rectangulares.

6 años — agrega a lo observado a los 5 años fruto y negrura.

Nuestros niños dan los porcentajes siguientes:

tronco en raya doble	90	%
tronco y copa separados	95	%
tronco en T	56	%
copa circular vacía	78	%
“ “ con ramas	36	%
“ “ vacía	64	%
“ “ borde ondulado	79	%
“ “ borde liso	21	%
“ no “ con ramas	13	%
rama raya doble	0,7	%
árbol flor	5,2	%
árbol sin copa	3,3	%
negrura	17	%
frutos	4,7	%

El dibujo del árbol de nuestros niños se pre-



6 años test

“el árbol”

ESTER GASTELUMENDI DE FERNANDEZ

AURORA ISASMENDI DE PIN

primer aspecto y considera lo segundo como datos negativos que inciden en la conducta y en el bajo rendimiento.

El dibujo del árbol, además debe mirarse como se presenta el individuo en la realidad exterior, en este caso materializada por la hoja en la que se trabaja.

Estudiamos el dibujo del árbol en cuanto a Forma, Tamaño, Ubicación y Regresión.

Koch señala para los:

3 años — garabateo y/o cruz,

senta bien equilibrado (eje del tronco y copa coinciden verticalmente); son muy raras las distorsiones, cuando el eje de simetría de tronco y copa forman ángulo.

Tamaño. En este aspecto estudiamos solo la altura total de la figura; por cálculo estadístico corresponde a una media aritmética de 14 cm.

Dentro de la zona normal la altura oscila entre 10 y 18 cm. Por lo general, los niños inhibidos, tímidos, acortan el trazo y los muy infantiles, ansiosos e impulsivos lo agrandan.

Ubicación. Koch exige de los seis años en adelante la centralización de la figura o apoyo en el borde inferior de la hoja (pueden aparecer raíces o rayas que limiten el piso). Quisimos comprobar esto estadísticamente para nuestro ambiente. Dividimos el espacio de la hoja en franjas correspondiendo tercios verticales y horizontales como en la figura.

V i	V c	V d
C i	C c	C d
A i	A c	A d

Nuestra población se presentó así:

Apoyados, zona tercio horizontal inferior	30 %
Centrados, zona tercio horizontal central	52 %
Volados, zona tercio horizontal superior	18 %
Las desviaciones hacia las zonas laterales corresponden a la Izquierda	11 %
Derecha	1,4 %

Consideramos normal la ubicación Ac Cc, es decir donde se aglomera más del 80% de la población. En ubicación la maduración inferior o signo regresivo se evidencia si se presenta en la zona V la de la fantasía. En el cuadro Ubicación vemos, a las escuelas de menor nivel socio-eco-

nómico corresponde mayor frecuencia en la Zona V.

Regresión. Se considera cuando se presentan características de edades anteriores a la actual. Las regresiones se pueden observar en los aspectos estudiados anteriormente, por ej:

a) En **Forma** hay regresión si el niño dibuja a los 6 años un árbol con las características del niño de 5 años o menos; por ej: árbol con tronco en una raya.

b) En **Tamaño**, si el niño de 6 años dibuja árboles con alturas excesivas, características de los 5 años (más de 18 cm.) o por el contrario se inhibe dando árboles de menos de 10 cm. de altura.

c) En **Ubicación**, si se plantea en el tercio superior de las V.

Cuantificamos una unidad por cada aspecto regresivo.

Estadísticamente se puede considerar normal la presencia de una o dos regresiones para los seis años.

Para el estudio de un caso se tomará en cuenta, además de la Evolución y Regresión los detalles del trazo, las relaciones simétricas de la figura, los simbolismos, etc. siguiendo al autor.

En nuestra práctica para clasificar con cierta rapidez, nos limitamos a tomar en cuenta cuatro aspectos: Altura, Ubicación, Regresión y Forma. De acuerdo a los datos estadísticos basados en la curva normal establecemos como Maduración media si se encuentra en la zona normal; Superior e Inferior son los límites opuestos.

NIVELES CARACTERÍSTICOS DEL ARBOL EN EL NIÑO DE 6 AÑOS

	S	M	I
Altura $X = M = 14$ $\sigma = 7$	19 a 25 cm.	10 a 18 cm.	- de 10 cm. + de 25 cm.
Ubicación	Apoyado	Centrado	Volado
Regresión	cero	1 y 2	3 o + de 3
Forma	-copa circular llena con: a) ramas dobles o b) ramas en crecimiento -copa con ramas -tronco raya doble	-copa y tronco separados -copa circular vacía -copa circular con a) ramas rectangulares b) con negrura -tronco raya doble	-sin copa -garabato -árbol flor -tronco de una raya

Dimos valores a S, M, I de 3, 2, y 1 respectivamente y el promedio aritmético de los cuatro aspectos nos ayudó a determinar el grado de maduración dado por el árbol.

Arbol típico a los 6 años.

Si lo tuviéramos que dibujar de acuerdo a los datos estadísticos medios, estaría representado con la figura de un árbol de unos 14 cm.

de altura ubicado en el centro de la hoja, con tronco raya doble, copa redonda vacía, de borde ondulado y trazo firme.

Estas características nos hablarían de un niño centrado, inteligente, sensible, adaptado; podríamos agregar de enfoque intelectual sincrético (esquemático, sin detalles) y que aún le falta madurez emocional (al no apoyarse en suelo firme, borde de la hoja).

El test del árbol y el de Goodenough.

Estudiamos la figura humana (test de Goodenough) controlando los puntos de acuerdo a la autora y agregamos los datos dados por la

Altura y la Ubicación (para esto realizamos un pautado semejante al del árbol).

Pudimos confeccionar por datos estadísticos, con la misma muestra de 420 niños de 6 años el cuadro siguiente.

TEST GOODENOUGH EN NIÑOS DE 6 AÑOS

	S	M	I
Puntos	12 a 28	7 a 17	— de 7
Altura	10 a 14	5 a 9	+ de 14 — de 5
Ubicación	A	C	V

Comparación porcentual en Ubicación. Goodenough Arbol

Apoyado	10%	30%
Centrado	37%	52%
Volado	53%	18%

En el test del árbol los niños se inhiben menos y se proyectan más adecuadamente; podríamos deducir que el pedir "dibuja un árbol" le es menos conflictivo al niño que solicitarle

"dibuja un hombre".

En síntesis el test del árbol es un auxiliar útil en el diario hacer del psicólogo y del maestro.

(¹) Hemos presentado dos trabajos sobre este tema en las IV y VII Jornadas de Psicología de Montevideo.

TAURO

Misiones 1290 - T. 98 68 59
Montevideo - Uruguay



ARTIGAS Y LA PATRIA GRANDE LA GENTE Y LAS COSAS

Enrique Mendez Vives

para uso en clase 5° y 6° años

mundo matemático y

"Nada más errado que la creencia de que se han producido cambios bruscos en la matemática. La discontinuidad no se ha producido en la evolución de la matemática, sino en la difusión de sus profesores".

A. Revuz.

B. VEIT

La Comisión Internacional para la Enseñanza de la Matemática organizó en Lyon del 24 al 30 de agosto del año pasado, su primer congreso. Este ha reunido bajo la presidencia del Prof. Freudenthal (Holanda) a mucho más de seiscientos docentes de la materia, de la escuela primaria a la Universidad, muchos pedagogos, psicólogos, etc. provenientes de todo el mundo.

La enseñanza de las matemáticas debe responder hoy a tareas nuevas, que se agregan a aquellas que le son tradicionalmente atribuidas:

—En primer lugar es necesario tener en cuenta el peso cada vez mayor que las matemáticas tienen en la vida moderna. Ya como elemento de base de la formación profesional, ya como parte fundamental de una cultura que debe garantizar la comprensión de los principios inherentes a esta matematización del mundo, una sólida preparación matemática es hoy más que nunca indispensable a los ciudadanos del mañana.

—En segundo lugar, el mismo edificio de las matemáticas ha sensiblemente cambiado: una serie de transformaciones que se han sucedido desde la famosa "crisis de los fundamentos" hasta la "revolución bourbakista" ha llevado a una renovación de la arquitectura de la matemática. La enseñanza escolar ha prácticamente ignorado este proceso. Se ha llegado así a crear un profundo desnivel entre escuela y universidad, inadmisibles para un educador responsable.

lard, el "Nouvel Esprit Scientifique". Comprendemos así como el esfuerzo de abstracción y de mayor rigor que está en la base de la matemática moderna, haya sido necesario para permitir su prolongación hacia la realidad concreta: se han querido crear estructuras muy generales, o sea suficientemente neutras, para que pudieran luego plegarse a las necesidades en cualquier campo. El aumento de los sectores de aplicación de la matemática ha solicitado por otra parte, la creación de nuevas teorías matemáticas; pensemos por ejemplo, en la teoría de la probabilidad, en la cibernética, en la teoría de los juegos, y así sucesivamente. Ha sido superada por lo tanto la antigua discriminación entre matemática pura, "desinteresada" y aristocrática, y matemática aplicada, la que, poniéndose al servicio de otras ciencias, habría perdido su autonomía.

Una rigurosa disciplina de la razón junto a una radical apertura hacia la realidad —rasgos característicos de la nueva matemática— representan los valores educativos que han sido el centro del debate de Lyon. El Prof. Freudenthal ha subrayado en la sesión inaugural del congreso que "la integración de la matemática moderna en la educación general requiere y favorece nuevos métodos pedagógicos capaces de promover una formación científica libre y abierta".

No obstante ha sido necesaria una profunda reflexión sobre la tarea precisa de la escuela ante las nuevas tendencias en el campo mate-

“matematización” del mundo

Este buscará en cambio conquistar, a todos los escolares para una mentalidad científica moderna, sin remitir el cumplimiento de esta tarea a la universidad.

Sería sin embargo equivocado juzgar la evolución dentro de las matemáticas y la emancipación en el mundo moderno como dos procesos independientes. Más bien somos propensos a interpretar esto como "la dialéctica entre lo racional y lo real" que anima según Gastón Bache-

mático. Damos algunas de las numerosas definiciones de esta tarea formuladas en Lyon:

"Debemos crear actitudes capaces de incitar a los alumnos a descubrir estructuras matemáticas en todas partes. La matemática es, en efecto, un modo de ver la realidad; es, por consiguiente algo más que una técnica. Lo prueba el hecho de que su aspecto técnico tiende hoy día a ser tarea de las máquinas" (Prof. Freudenthal). Si la familiaridad con ciertas técnicas, como tam-

bién cierto capital de nociones mnemónicas, son indispensables a los estudiantes, numerosos oradores han propuesto hacerlos adquirir con la ayuda de una enseñanza programada y de "máquinas para aprender".

El profesor Christiansen (Dinamarca) considera que nuestros alumnos tienen necesidad de las matemáticas ante todo como medio de descripción. Según él, la matemática contiene en sí misma un valor epistemológico específico que los docentes de esta asignatura tienen la responsabilidad de transmitir. Este valor reside, en su opinión, en el hecho de que una situación dada cambia de aspecto según la estructura matemática adoptada para describirla. Recomienda por lo tanto proponer a menudo a los alumnos el estudio de una situación precisa, pero desde diversos puntos de vista: algebraico, geométrico, topológico, para hacerles sentir que "nada está detenido, las cosas cambian según las palabras que adoptamos para describirlas".

La profesora Kykovska ha aludido a otro aspecto de la tarea: "Debemos dar al alumno una conciencia metodológica: el niño posee un capital de nociones semiabstractas. El razona, pero de un modo inconsciente. Esta conciencia aflora hacia los doce o catorce años. Sin embargo el alumno ignora que razonar bien significa razonar sobre la base de relaciones y estructuras; él razona en cambio sobre la base de los objetos".

Todas estas reflexiones sugieren que la preocupación de los docentes debe trasladarse de "qué cosa enseñar" a "cómo aprender", del contenido de su materia a los mejores modos de enseñarla. Surge aquí el gran problema de la formación de los docentes: en efecto, no es suficiente ser un buen matemático para enseñar bien la matemática.

Actualmente la didáctica de la matemática es un gran obraje en el que nada está completado, donde por el contrario, las tentativas y las exploraciones de nuevas vías son necesarias para acumular un material de experiencias lo más rico posible. El profesor Begle, de la Stanford University (USA), lo ha subrayado especialmente: "El estudio de la educación matemática debe volverse más científico. Estamos hoy ante el ejemplo que nos ofrecen las ciencias experimentales a las cuales debemos esforzarnos por imitar". Nos falta, sin embargo, el instrumento esencial que haga posible a una ciencia ser considerada experimental: un método de evaluación numérica de nuestros experimentos. El sistema vigente, las calificaciones escolares, no puede constituir tal patrón, dado que ignoramos las dimensiones que deben ser medidas: los componentes elementales de las aptitudes matemáticas. Tenemos, por lo tanto, necesidad —por lo menos para limitarnos a los problemas más urgentes— de estudios sobre el proceso específico del aprendizaje de las matemáticas; debemos estudiar la transferencia y los mecanismos de la invención en el campo matemático.

Disponemos de algunas teorías ya desarrolladas y, entre ellas, en primer lugar, la de la

"epistemología genética" de Piaget. Este ha puesto en evidencia que la gratuidad de los juegos infantiles es solo aparente; un análisis cuidadoso ha revelado que constituyen experiencias necesarias para la elaboración de los conceptos por parte del niño. Piaget ha individualizado las numerosas etapas de la formación de las estructuras de base del pensamiento (definidas como "estructuras mentales"). Junto con los muchos elogios que le han sido tributados en Lyon, se han levantado también algunas críticas a sus precisiones. El Profesor Fischein (Rumania) ha observado que Piaget se limita a proveer un modelo estático de las estructuras mentales de cada edad, mientras que, según otras teorías, por ejemplo, las de Bruner, no se debe esperar pasivamente la aparición de estas estructuras, sino prepararlas anticipadamente cada vez. El orador ha sostenido que una formación bien orientada puede acelerar los tiempos del desarrollo mental en el niño, lo que Piaget juzga peligroso y aún nocivo. La posición del citado Bruner es completamente antitética a aquella de Piaget, cuya prudencia está plena de ecos "roussonianos": "Cada argumento —observa Bruner— puede ser enseñado a quien sea pero siempre en forma clara y honesta". Estaba presente en Lyon el profesor Dienes (Canadá), que es el protagonista de un movimiento de estudiosos que ambicionan demostrar esta antítesis mediante una reinterpretación del modelo estático suscitado por Piaget (como buenos dialécticos "conservan" la tesis en la antítesis): las características atribuidas por Piaget a las diversas edades evolutivas vuelven en su "psicodinámica" otras tantas condiciones dinámicas para acrecentar la eficacia de su pedagogía; Dienes se sirve de juegos para estimular los procesos del conocimiento, mientras Piaget los utiliza principalmente como test, como instrumentos adaptados para revelar al psicólogo en qué período de desarrollo mental se encuentra el niño. Ha sido interesante, en el contexto de este debate, la exposición desarrollada por algunos pedagogos presentes, los cuales han acentuado la validez pedagógica del empleo de ciertos materiales concretos —tales por ejemplo, los "bloques lógicos" de Dienes, las reglas de Cuisinaire— conjuntamente con minuciosos consejos sobre su utilización por parte de los alumnos. Dienes ha experimentado métodos que permiten a los alumnos iniciarse en la búsqueda matemática ejerciendo actividades lúdicas de todo género.

Según estas experiencias, ellos podrían empezar con un juego libre, sin un fin preciso, sirviéndose de los materiales de acuerdo a una inventiva totalmente espontánea; imperceptiblemente serían llevados a elaborar estrategias y a inventar juegos estructurados; podrían descubrir isomorfismos entre diversas estrategias y terminarían finalmente, creando un lenguaje riguroso de descripción formal de las estrategias empleadas.

Otras experiencias interesantes han sido presentadas en Lyon: la señora Frédérique Papy (Bélgica) ha explicado su "Minicomputer". Se trata de una serie de tablillas cuadradas, divi-

didas en cuatro partes de diferentes colores, sobre las cuales vienen dispuestas piezas según determinadas reglas, las cuales permiten iniciar a los niños desde la edad de seis años, en las estrategias del cálculo a dos bases, como si se encontraran delante de un pequeño ordenador. El grupo lionés "Galion" ha presentado sus "fichas de trabajo", un material que permite adecuar la enseñanza a los ritmos individuales de cada alumno. Un grupo de docentes ingleses ha relegado los materiales y los libros escolares, fruto del proyecto Nugfield para las matemáticas; sus trabajos se inspiran en este proverbio chino: si escucho, olvido, si veo, recuerdo, si hago, comprendo.

— — —

Todos estos materiales, además de acrecentar la eficacia de la enseñanza aportan ventajas inestimables en el plano estrictamente pedagógico: la abolición del autoritarismo y del dogmatismo en las escuelas. Hasta hoy, nuestra enseñanza, procuraba —valga la simplificación— la adquisición de reflejos condicionados: las reacciones esperadas, llamadas "buena respuesta" son obtenidas mediante un sistema de recompensa: "las buenas calificaciones", frecuentemente reforzado por un sistema punitivo. Esta "pedagogía" que no es nada más que una escuela de la obediencia, buena para formar individuos del tipo del técnico alienado, tal como son requeridos por la "sociedad represiva", es más que en ninguna otra disciplina, nefasta en matemática.

El método pedagógico propuesto en Lyon, en cambio, invita a los docentes a renunciar al autoritarismo para convertirse en "animadores" y "catalizadores" (Prof. Roumanet, Francia); su cometido debería limitarse a proponer a los alumnos el material más adecuado para suscitar en ellos la libre iniciativa, desde la exploración de la realidad que los circunda a la toma de conciencia de sus estructuras y a su representación simbólica. La autonomía de los alumnos debe ser respetada: las intervenciones de los profesores deberían limitarse al mantenimiento del contacto entre los alumnos y al control del vocabulario utilizado. La adquisición de los conocimientos se acompañará así de una verdadera y propia creación: el alumno será inducido a construir algo que no existía antes; introducirá un orden, descubrirá relaciones, individualizará identidades allí donde antes no había más que una confusión indefinida.

El secreto de esta pedagogía consiste en el empleo de una motivación auténticamente matemática. Esto impone dos reglas metodológicas fundamentales:

1) Para cada estructura matemática es necesario presentar modelos que contengan un máximo de "variables" de modo de provocar la experiencia más rica posible.

Dienes sostiene que el deseo de descubrir el vínculo escondido entre estos modelos a nivel de la fase constructiva como también a nivel de la fase aplicativa, la alegría de proyectar la estructura idéntica en la multiplicidad de los

modelos concretos, constituye una motivación tan fuerte y apasiona a tal punto a los alumnos, que por sí misma es suficiente para mantener la disciplina en clase. Vale decir que la automotivación provoca la autodisciplina.

Tal vez este "optimismo" no es compartido por todos, pero lo ha sido seguramente por la profesora italiana Emma Castelnuovo. Bajo el título sibilino, valga su propia confesión, de "Diferentes representaciones utilizando la noción de centro de gravedad" ella nos ha hecho revivir una experiencia fascinante realizada con sus alumnos de Roma. Luego de la elaboración, basada sobre modelos físicos de la noción geométrica de centro de gravedad, los alumnos han sido inducidos a descubrir las aplicaciones de esta noción en los campos más diversos, como el cálculo de probabilidad, la programación lineal (desde la evaluación de una tableta de chocolate con relación a sus ingredientes hasta la puesta a punto de un plano regional) y la colorimetría.

2) La enseñanza debe partir desde un pequeño número de estructuras débiles introducidas una por una, a las estructuras más fuertes, a través de la composición de las estructuras elementales (más o menos en el orden seguido por Bourbaki).

El profesor Delessert (Suiza) ha particularmente subrayado que una tal presentación de la materia garantiza la autenticidad matemática y nos ahorra de recurrir a motivaciones extra-matemáticas que arriesgarían hacer degenerar la matemática moderna en "matemática recreativa".

Esta regla impone no obstante una revisión completa de nuestros programas escolares: hasta ahora ellos han avanzado de acuerdo a un orden histórico, comenzando con la aritmética y la geometría, patrimonios de la antigüedad y terminando con el cálculo infinitesimal, cuya creación se remonta al siglo XVIII. El profesor Revuz (Francia) lo ha declarado explícitamente: "El respeto a este orden histórico es un contrasentido pedagógico. Estos programas nos obligan en efecto a trabajar continuamente con conjuntos que tienen estructuras muy complejas; razón por la cual, los alumnos no sienten ninguna necesidad de introducir conjuntos menos estructurados que les resultan banales y aburridos; para mejor, ellos no tienen nunca la ocasión de estudiar las propiedades de las estructuras individuales".

— — —

Tal orientación es, sin embargo, lo opuesto del "bourbakismo": esto es, del regreso a una presentación estrictamente sistemática y no significa en absoluto escindir la matemática de su historia. Para esclarecer este hecho, ha sido útil precisar el antecedente filosófico que inspira estas reflexiones de orden pedagógico.

El Dr. Fessel (Israel) ha puesto de relieve la influencia nefasta de la filosofía idealista en la enseñanza de las matemáticas, herencia platónica, fortificada por la filosofía kantiana, del "a priori". Su defecto fundamental se desprende, según el orador, del hecho de que pre-

tende hacer creer en la existencia de "elementos primos" de la matemática que, por su naturaleza objetiva, precederían gnoseológica y lógicamente a los demás, aun antes de cada experiencia. Sobre la base de estos "axiomas" indemostrables, ciertos y eternos, una creencia auténtica se desarrollaría solo con la ayuda del pensamiento puro; cada desviación hacia la observación u otras actividades empíricas atentaría contra su pureza científica. Por consiguiente, enseñando matemática, cada mediación de los sentidos debería excluirse; debería ser empleado solo el pensamiento deductivo. El predominio de estas convicciones filosóficas sobre cada imperativo psico-pedagógico ha llevado a una enseñanza en que "en vez de hacer participar de una actividad viviente se asiste a la disección de una momia".

Estos prejuicios idealistas acerca de la naturaleza de la matemática están anclados a una visión que se funda exclusivamente en el último estadio de elaboración de una teoría matemática, aquel de la sistematización. Ellos traicionan, no obstante, un desconocimiento de los orígenes y de las condiciones de la actividad concreta en el campo matemático. Si bien Euclides es el padre de la axiomática, sabemos hoy que nada podría haber hecho, si generaciones de comerciantes, agricultores, constructores y administradores no lo hubieran precedido en la experimentación de las propiedades del espacio. Debemos crear en la clase las condiciones que permitan a los alumnos hacer experiencias análogas para familiarizarse con las estructuras matemáticas respetando las propiedades individuales y su comportamiento cuando interactúan. El orden dogmático de los manuales que, partiendo de axiomas arbitrariamente puestos, alinea un teorema detrás del otro como si respondiera a un verdadero y propio "diktat" de

la inteligencia, debe ser sustituido por el orden genético: aquel que ha sido perfilado en el curso de los siglos por la auténtica elaboración de una teoría axiomática. La profesora Maslova (URSS) exponiendo los principios inspiradores de los programas escolares de su país, ha expresado la concepción materialista de la matemática que ha sustituido a la antigua concepción idealista: "Nuestros alumnos no deben oponer matemática a ciencias naturales; debemos ilustrar cómo la matemática se reconstruye sobre la base de situaciones de la vida cotidiana, para impedir que los estudiantes vean en la matemática una convención arbitraria; ellos deben comprender que históricamente el origen de los sistemas es el mundo real".

No ha sido por cierto el primer convenio en el cual se haya hablado de la enseñanza de la matemática. No obstante es un testimonio indudable de la toma de conciencia, que se remonta ya a algunos años, de la importancia asumida por este problema. Es necesario subrayar que las grandes dificultades que le están ligadas son tales que, a nuestro parecer, solo una colaboración internacional podrá hacerle frente con éxito. En efecto, se ha perdido demasiado tiempo en experimentos aislados, en reformas sectoriales o locales: demasiados educadores esforzados y modernos se han resentido agudamente por la falta de medios y por su aislamiento. Se aquilata pues el valor de iniciativas que, como la de Lyon, favorecen el intercambio de las experiencias y el debate; sin hablar del precioso sentimiento de solidaridad que puede surgir de encuentros de este tipo.

(De "Riforma della Scuola" - Italia)

Psicopedagogía Operativa \$ 690

Tratamiento educativo de la deficiencia mental

SARA PAIN

HAYDEE ECHEVERRIA DE JONS

PIDA QUE SE LO LLEVEN

Tel. 9 26 54

un aspecto de la lengua escrita: la ortografía

CELIA MIERES

Vamos a partir de una sencilla pregunta: ¿Tienen los alumnos, en general, interés en escribir sin errores de grafía?

Si la respuesta viniera de ellos mismos podemos imaginarla: "Sí, deseáramos escribir sin faltas", "Nos gustaría no tener errores al escribir".

Respuestas como estas son muy expresivas, nos señalan lo que ha hecho nuestra época de la lengua escrita; indican la actitud pasiva de quienes esperan obtener el dominio de una técnica sin el concurso del esfuerzo; pero también apuntan hacia una realidad: es un hecho que hay personas que escriben en su lengua materna sin dificultades; para ellas la ortografía de que disponen ha sido adquirida casi sin sentirlo; para otras, en cambio, la lengua escrita es un enemigo que no se rinde y hostiga desde cada palabra.

Entre ambos extremos, que no son tan sencillos como los ofrece el esquema, cabe una metodología; una metodología que capte la atención y la observación, que lleve a vivir en la escala de valores del niño o del adolescente, en lugar privilegiado por el entusiasmo y el amor, la lengua escrita, con la que debe encontrarse para poder disfrutar de algunos de los mayores bienes de nuestra cultura.

La mayoría de los alumnos escolares y liceales escriben bastante mal su lengua materna, algunos sobrevaloran sus dificultades y se declaran derrotados de antemano; otros se niegan a reconocerlas o simplemente no dan importancia al tema; en general, parecen estar demasiado convencidos de que es poco o nada lo que puede lograrse en este terreno y de que los métodos propuestos resultan demasiados penosos o aburridos y de poco resultado.

Parece, entonces, que se impone una revisión y actualización del tema.

Antes que nada algunas apreciaciones de carácter general:

—El curso de lengua materna, constituye un

complejo muy rico de posibilidades para el desenvolvimiento de la personalidad de nuestros alumnos y no debe malograrse, ni supeditarse por ningún enfoque unilateral o limitado. En el aspecto de la ortografía, como en todos los demás, el esfuerzo del educador se pondrá en procurar que en el transcurso de este aprendizaje estén atendidos los fines formativos propios de la faena educativa en cualquier instancia.

—Ningún maestro o profesor pueden hacerse cargo de que sus alumnos escriban en forma correcta de la noche a la mañana. Hay que iniciar la tarea sabiendo desde el principio que será larga; y que más que un dominio absoluto de la grafía, que no lo podemos conquistar por decreto, aspiramos a que nuestros alumnos logren conciencia de sus problemas en este aspecto, a la vez que interés por superarlos. Para esta conquista los proveemos de métodos.

—Los métodos deben quedar claramente establecidos para que puedan ser empleados en cualquier momento en que estas personas que hoy son nuestros alumnos necesiten escribir con corrección.

—La necesidad de una buena grafía suele imponerla la vida misma con carácter imperioso. La vida del aula también exige la ortografía. Ambas son importantes fuentes de interés para el tema. Una de las formas mínimas de coordinación en el liceo entre profesores y en la escuela entre disciplinas impartidas por el mismo maestro, consiste en el registro de voces técnicas, de pequeños vocabularios que surjan de las lecciones de geografía, historia, ciencias naturales, etc.; para que con toda naturalidad sean estudiados en la clase de Idioma Español desde el triple aspecto de su significado léxico, de su formación como palabra y de su significado gramatical; luego, sobre la base de que el signo lingüístico ha sido estudiado y su imagen gráfica ha sido trabajada, se será exigente llegado el caso de los escritos en estas materias.

METODOLOGIA

La práctica tradicional se asienta en algunos principios pedagógicos cuya justeza resulta inalterable. Se ha procurado ganar la atención del alumno, su actividad; y se ha tratado de lograr la fijación de la imagen gráfica mediante diversos métodos cuyo esquema esencial es: visualización de las imágenes correctas, estímulo de la atención, adiestramiento motriz con todas las variantes imaginables para evitar el cansancio de la reiteración y la rutina.

En la clase, todos intentamos inducir el interés de nuestros alumnos por la lectura; organizamos además ejercicios del tipo de las copias, los vocabularios, las familias de palabras, los "auto-dictados", los "dictados copias" y se ha generalizado el "dictado preparado", al mismo tiempo que se han desterrado los "dictado sorpresa", "dictado de comprobación", "dictado con dificultades" vista su inoperancia para asegurar los objetivos buscados, y, en cambio, su eficacia para crear inhibiciones, fijar errores, etc.

Algunos profesores trabajan también con nóminas de palabras de escritura difícil.

Por la memorización que entrañan y por lo tanto, por la necesidad de la frecuentación de los textos escritos, son buenas situaciones para desarrollar un interés vivo por la grafía, la teatralización de escenas memorizadas y el recitado de poesía en prosa y en verso.

Los pedagogos franceses preconizan entre otras técnicas, los métodos que conducen a los alumnos a la situación real de la necesidad expresiva: los diarios de clase, la correspondencia con otros escolares o liceales, etc. La comunicación escrita entre jóvenes de la misma edad les ayuda a precisar los objetivos de su escrito, les impone la claridad como forma de entendimiento los estimula, pero esta tarea debe ser conducida con autenticidad.

En síntesis: el instrumental es tradicional, apenas aparece como nuevo: "el dictado preparado". Pero la apreciación de la escasez de los resultados nos lleva a las interrogantes: ¿Cómo proceder? ¿Cómo inducir a los alumnos en este campo, aparentemente tan árido?

En primer término vamos a comprometer a nuestros alumnos, de alguna manera, con el maravilloso mundo de la cultura del que una buena parte se da solamente, en lengua escrita. Es nuestro deber ponerlos en contacto con las narraciones verdaderamente interesantes para su edad. Considero que incumbe a maestros y profesores la responsabilidad de la lectura, que debe llevar muchas de las horas libres de niños y adolescentes. De diversas maneras podemos apoyar e impulsar la lectura domiciliaria de Mark Twain, Dickens, Kipling, Walter Scot, London, Stevenson, Salgari, Verne, Galdós, Valera, Víctor Hugo, Rómulo Gallegos, Zorrilla de San Martín, Capdevila, Sarmiento, Eustasio Rivera, Ciro Alegría, etc.

Bibliotecas de clase. Para que los libros aludidos circulen, sus lecturas interesen y lleguen a constituir bien común de cultura en la clase, debe organizarse la biblioteca. En mis clases las organizo de la siguiente manera: Empiezo por

explicar los bienes que entraña una lectura casi de pasatiempo que harán todos los alumnos, y que constituye una de las importantes tareas del año. Solicito de quienes tengan algún buen libro de aventuras que lo presten para integrar, por este año, la biblioteca de clase. Pido que traigan anotados en papeletas que les enseñe a llenar, los libros que ellos creen útiles y que ponen a disposición de la clase. En cada papeleta debe figurar el nombre del alumno y su número de lista, el título del libro que presta, el nombre completo del autor y el nombre de la editorial. Analizo cuidadosamente las papeletas, rechazo generalmente todos "Los Hombrécitos" y "Mujercitas" y literatura afín explicando que ahora ellos ya son mayores, rechazo también las adaptaciones. Siempre aparecen Salgari, Verne, algún "Episodio Nacional" de Galdós, algún "Tabaré". Designamos un "bibliotecario" que durará dos meses —más o menos— en sus funciones; sus tareas consisten en primer término en comprar un cuaderno de unas sesenta hojas, para lo cual contribuimos todos. Ese cuaderno "es" nuestra biblioteca; en él el bibliotecario anotará con buena letra y por su orden los autores y los títulos, y, al lado, el nombre del alumno dueño del libro. Los libros no vienen a clase nada más que en los momentos del préstamo y de la devolución.

En las páginas interiores se destinará una hoja con el nombre de cada alumno para anotar el libro pedido, el momento de entrega y el plazo para su devolución.

Funcionamiento del préstamo. Un alumno pide un libro al bibliotecario, éste le da el cuadernillo para que elija el título que le agrada; luego ambos se lo solicitan a su dueño. Cuando el libro llega a la clase se lo entrega al bibliotecario que anotará antes de prestarlo, en la hoja correspondiente al alumno, toda la tipificación del libro y el plazo concedido para su lectura, así como la fecha del préstamo.

Incumben también al bibliotecario otras tareas: acicatear la lectura, rescatar los libros prestados, observar los cuidados que se les han dado. El profesor puede hacer vivir esa biblioteca de aula de múltiples maneras: planteando en cuanto se sabe que unos cuantos han leído el mismo libro, ejercicios elocutivos orales en torno a personajes, a temas, a capítulos, etc. Esos ejercicios pueden consistir en disertaciones breves, en debates sobre situaciones o personajes, etc. Para intervenir en esta clase de trabajos debe exigirse que el alumno prepare sus vocabularios con algún buen diccionario de lengua, y dé solución a otros problemas con algún diccionario enciclopédico.

Es conveniente, para inducir esas lecturas, proveer a la clase desde el principio, de un esquema de ficha que debe quedar completa al finalizar la lectura del libro. Su contenido puede ser más o menos el siguiente: Título de la obra; autor; datos mínimos biográficos del autor; lugar donde transcurre la obra (o lugares); tiempo en que está ubicada: actual, pasado o presente; siglos ¿cuál?; personajes: caracterizarlos brevemente con alguna certera des-

cripción del propio autor; ¿describe la naturaleza?; copiar algún pequeño paisaje; ¿qué conflicto o conflictos se plantean?; ¿con qué personaje me he identificado en el transcurso de la lectura; ¿qué personaje me ha desagradado? ¿por qué?, etc., etc.

De esta manera —con el empuje del profesor o maestro— y con la ayuda de la clase, pueden circular hasta ocho o diez libros para su lectura completa, en el término del año lectivo. Lo fundamental: crear centros de interés cultural comunes, de ahí derivará la elevación del nivel idiomático en todos los aspectos.

El interés por la lengua escrita se estimula también cuando impulsamos a nuestros alumnos a recorrer las páginas de los periódicos de nuestro país o los de la vecina orilla en busca de los buenos artículos de divulgación científica o cultural, o de hechos de importancia, o en otros casos, cuando guiamos la observación para recoger —sobre todo en páginas de deporte— neologismos, o expresiones extranjeras.

Gran parte de los trabajos de vocabulario ligados a las tareas de expresión (lectura explicada, recitados, representaciones, etc.) se apoyan en la lengua escrita.

Todas las tareas que impulsamos en nuestras clases están íntimamente ligadas. Se sostienen y destacan mutuamente en una delicada estructura que debemos primero trazar y luego vivificar con gran cuidado: nuestra finalidad es conquistar el interés de nuestros alumnos, abolir la rutina y los trabajos mecánicos; en este contexto nos atrevemos a afirmar que en una clase en la que se viven intensamente los diversos aspectos de la lengua materna: la ortografía se da casi por añadidura.

Lo cual no quiere decir que no haya que trabajar y mucho. Pero en forma sistematizada y agradable.

COPIAS CON OBSERVACIONES ORTOGRAFICAS Y DICTADOS PREPARADOS

Cada texto de "lectura explicada" abre una perspectiva de observación sobre su léxico; con la preparación se inicia una serie de ejercicios en lengua escrita. El texto suele pertenecer a la antología que manejamos en clase, al mismo tiempo que indicamos la realización del vocabulario y damos instrucciones para hacerlo, pedimos la copia del texto. Si es extenso, la copia debe pedirse con la suficiente anterioridad a la interpretación para que la **COPIA DIARIA NO SOBREPASE DE NINGUNA MANERA LOS OCHO RENGLONES DIARIOS** y el texto pueda estar copiado y trabajado en su léxico para el día de la interpretación.

¿POR QUÉ SE IMPONE LÍMITE A LA COPIA? Porque solamente en una pequeña copia, el alumno puede aplicar una atención creadora; y solo en tales circunstancias la copia se vuelve un trabajo de observación y no una tarea maquina.

Para combatir el espíritu de rutina y ayudar a mantener el interés debemos ligar a este ejercicio cotidiano de copia (cotidiano mientras la

situación de la clase sea mala en este aspecto) otras tareas:

LA COPIA Y LA OBSERVACION GRAMATICAL

Se utilizará ese texto escrito para la fijación y el adiestramiento del tema gramatical que venimos observando en clase; por ejemplo: a) límite de oración; b) clasificación de oraciones por la actitud del hablante; c) reconocimiento de sujetos y predicados; d) subrayar grupos nominales; e) distinguir sustantivos y adjetivos; etc.

LA COPIA Y EL LEXICO

Cada día se puede elegir de la copia una o dos palabras que sean apropiadas para que los alumnos puedan trabajar con ayuda del diccionario, en el estudio de su formación.

En clase —y como una de las tareas que une agradablemente la lengua escrita con la oral— se deben realizar prácticas frecuentes de observación sobre "radical" y "afijos"; reconocimiento de los significados léxicos de las radicales que se precisan mejor a través de la familia de palabras y reconocimiento de los significados gramaticales y léxicos de los afijos.

Este manipuleo con radicales y afijos crea en el alumno una familiaridad con el sistema de la lengua que no solo enriquece su léxico, sino que además de abrirle amplias posibilidades expresivas, le ayuda a precisar los diversos valores de cada signo lingüístico.

Cuando los vocablos recogidos en el diccionario como pertenecientes a una familia de palabras sean poco usuales o de significado desconocido, los alumnos copiarán del diccionario el significado por el cual se vincula a esa familia de palabras, y construirán con ella una o dos oraciones para acostumbrarse a oirlas en acto de habla.

LA COPIA Y LA ORTOGRAFIA

Desde principio de año hay que enseñar a los alumnos a trabajar en las copias con **OBSERVACIONES ORTOGRAFICAS**. Cuando el alumno ha determinado su copia sabe en qué palabra puede haber problema de grafía para él. Con la idea clara de que está trabajando para superar sus vacilaciones en este aspecto, procederá a clasificar las palabras y a agruparlas según su dificultad gráfica. Por ejem.: Se repite cada palabra que tenga X dos o tres veces; lo mismo con las que tienen V; o C o Z, etc. En relación a las palabras que presentan H conviene indicar que se copiará la oración entera, de ese modo se ubicarán los homónimos (a-preposición, ha-voz del verbo haber, auxiliar siempre construido con un participio pasivo-ah-interjección) etc.

En relación a los tildes, desde que la observación sobre su empleo se haya iniciado conviene que agrupen las palabras que aparecen tildadas, por la razón de su tilde y den la regla correspondiente; conviene indicar que cuan-

do el tilde tiene función de marcar el énfasis o de señalar diferenciación semántica o gramatical en el mismo significante, se copiará toda la oración; pues es en ese contexto que le corresponde tilde y en otros empleos puede no tenerlo.

En esta forma los ejercicios de repetición no se mecanizan, no hay imposiciones, se trata de inculcar una actitud de trabajo y de enseñar a realizar ese trabajo con interés ya que el ejercicio de observación, rastreo y clasificación puede ser una actividad que gane una buena batalla a la rutina.

En la presentación de estos trabajos debemos ser exigentes: puntualidad, presentación correcta, buena organización, letra clara. No son detalles nimios; exigiéndolos, enseñamos a los jóvenes una clase de respeto por sí mismos, por su labor. Muchas veces los alumnos que incurren en cacografías escriben con muy mala letra y son reacios a mejorarla. Es nuestro deber insistir, persuadir, por lo menos hasta que se aprenda a abrir la letra y volverla legible; el progreso en este aspecto redundará en el otro.

Para lograr el cumplimiento de estas tareas domiciliarias solicité y siempre obtuve la colaboración de padres o de hermanos mayores a los que expliqué minuciosamente la índole y las finalidades de estos trabajos domiciliarios. En algunos casos, no solo se lograron los resultados prácticos buscados sino que algunos padres dijeron que esa labor común había facilitado la comunicación con los hijos.

Valoración de estos trabajos en clase. Cada día dedicamos los primeros minutos de entrada a nuestras copias con observaciones ortográficas, gramaticales, etc. Pedimos un trabajo cualquiera y con él delante, vamos pidiendo a distintos alumnos que lean qué palabras de la copia agruparon y repitieron por llevar J o Z o C o V o B, etc. Entretanto un alumno va escribiendo en la pizarra las palabras que se mencionan para que sean visualizadas una vez más y corregidas por cada alumno, por si las hubieran escrito mal.

La agrupación de palabras por razón de su tilde trae el tema de las funciones del tilde en forma natural a la clase, y casi cotidianamente.

DICTADOS PREPARADOS

Desde las primeras clases enseñamos a preparar los dictados. Elegido el texto que dictaremos (generalmente es el mismo que estamos trabajando desde el punto de vista de la expresión en "lectura explicada"), ya señalamos la cha de realización del Dictado Preparado. Con esta medida procuramos que la tarea de preparación del dictado se vaya haciendo lentamente en la casa, en la misma forma que indicamos para las copias con observaciones ortográficas; y, al mismo tiempo, queda la atención alertada en el sentido de la grafía mientras con el mismo texto se trabaja en expresión.

El texto no debe ser copiado íntegramente más que una sola vez y en la forma indicada. Ahora, en hoja aparte, con el título "Dictado Preparado" los alumnos repetirán, **tantas veces**

como cada uno lo considere necesario, las palabras que a él particularmente le ofrecen dificultad para retener su imagen ortográfica. Debe razonar cada tilde en la palabra que lo lleva y agrupar las palabras por esta causa.

Una vez que el alumno se siente seguro, puede practicar el auto-dictado y corregir él mismo su intento con el libro en la mano; puede hacerse dictar en su casa como ensayo; nosotros podemos organizar equipos para que se ayuden en la preparación y plantear competencia entre los equipos.

La víspera del dictado pedimos a los alumnos que cada uno seleccione una expresión (puede ser una o más de una oración) del texto que se dictará, en la que a su juicio se acumulen algunas dificultades de grafía. Hacemos pasar a dos alumnos al frente; y, sucesivamente, se dictan el fragmento seleccionado y se trabaja con toda la clase en ortografía. Lo que se dicta para la pizarra, lo hacemos escribir al mismo tiempo a los demás alumnos; y, al recorrer los bancos, podemos ya saber algo acerca de cómo se va preparando la prueba del día siguiente.

En esta preparación se debe hacer ir ingresando paralelamente a las observaciones que se van haciendo en clase sobre lectura interpretativa y grupos fónicos, el razonamiento sobre los signos de puntuación.

Como puede comprenderse, el día del dictado es importante para los alumnos; y lo será en mayor o menor grado según el espíritu deportivo que hayamos podido desatar entre los equipos formados; pero, para nosotros, lo que verdaderamente cuenta es la preparación. Por eso recogemos, el mismo día del dictado, antes de iniciarlo, las hojas de preparación que ha hecho cada alumno. Al corregir los dictados consideramos, muy especialmente, la situación de aquellos alumnos con dificultades en este aspecto, y que no obstante haber trabajado mucho y bien (como lo prueban las hojas de preparación entregadas) incurrir todavía en numerosas cacografías. En tales casos hay que estimular la labor, enseñar a esperar y ayudar a esperar.

DICTADOS-COPIAS

Llamamos así a aquel que hacemos escribir en la pizarra, al dictado, mientras la clase escribe también en sus cuadernos de diario. Antes de dictar, explicamos a los alumnos que no escriban ningún vocablo sobre el que tengan duda de grafía; que miren la pizarra o que pregunten; sobre esas imágenes inseguras que luego trabajen, escribiéndolas bien más de una vez y formando si les es posible una familia de palabras con ayuda del diccionario.

Recurrimos a este tipo de dictado más que por trabajar en lengua escrita, porque queremos disponer de un texto para "lectura explicada" que no se encuentra en la antología que se maneja en clase; o por el simple deseo de formar nuestra propia antología y no disponemos de los medios adecuados para el caso (mimeógrafo, etc.).

Reconozco que mientras se efectúa, da lugar a observaciones que pueden ser muy interesantes sobre grafía o léxico; pero, en general, la experiencia me ha hecho ir abandonando esta forma de trabajo; resulta aburrida para los alumnos pues escriben a ciegas, un texto que desconocen, se distraen, y resulta casi imposible que en los cuadernos de diario no quede estampado el error. El tiempo de clase es demasiado precioso para perderlo en instancias tediosas; mejor será copiar los textos codificados aunque sea a máquina y trabajar en ortografía sobre la base de la observación y la reflexión sobre textos ya conocidos y estudiados desde otros puntos de vista.

Desde luego, que los pequeños dictados-copia para ejemplificar o para partir de ellos hacia alguna observación de carácter gramatical, serán siempre imprescindibles en la vida de la clase.

EL COMENTARIO Y LA CORRECCION DE TRABAJOS DE EXPRESION

Esta tarea pone su peso en lo que es propiamente "expresión": valora y plantea discusión sobre posibles enfoques del tema propuesto; estructuras, organización del material, disposición del mismo; conceptos y formas de expresión, sintaxis y por último grafía. Para este último aspecto aplicamos el mismo método de trabajo, observación, reflexión, visualización del vocablo. Inducimos a escribir la palabra o la oración tantas veces como el alumno lo sienta necesario, etc.

Si el alumno recae espontáneamente muchas veces en el mismo error, planteamos la confección de una libretita indizada alfabéticamente, en la que anotará sus palabras y deberá consultarla siempre que se encuentre en el caso de abordar la lengua escrita.

OTRAS FORMAS DE TRABAJO

Algunos profesores trabajan con nóminas de palabras de escritura difícil. La simple visualización, en listas sin otra relación que la de las dificultades no puede rendir mucho provecho. Además las palabras fuera de contextos y de situaciones carecen de vida y puede ser un modo de alejarnos de la realidad que deseamos sienta nuestro alumno como la verdad de su lengua.

REGLAS ORTOGRAFICAS

Sabemos que las que pueden darse con seguridad, son relativamente pocas; esas hay que proporcionarlas ligadas a la vida de la clase.

La atenta observación sobre las reglas prosódicas respecto al lugar de la sílaba tónica, a

diptongos y a hiatos y las múltiples funciones del tilde deben formar parte importante y permanente del curso.

— — —

EN RESUMEN, el maestro sabe que la ortografía es un tema dentro de otro más vasto: el de la lengua escrita; el que a su vez es secundario respecto al de la lengua oral; y todos ellos aparecen desbordados por lo que entraña el tema del lenguaje.

En cada momento de la lengua, la ortografía, el saber hacer del usuario que constituye la finalidad en el plano didáctico, es absolutamente convencional. Es una resultante sincrónica de diversos compromisos, especialmente del que se plantea entre la lengua escrita tradicional y el habla actual. Por esta razón cualquier problema que se plantee en este aspecto de la grafía lo tendremos que solucionar con el criterio de "autoridad"; son autoridades para tales efectos y así hay que ir enseñándolo a nuestros alumnos: la Real Academia Española, atenta a un ideal de lengua en función de comunicación lo más universal posible, que publica sus imprescindibles Diccionarios: el Manual que debemos usar en nuestras clases, con sus buenas ilustraciones; y el grande, el etimológico, del que sale ahora una edición nueva. También publica la Academia Española su Diccionario Histórico. También será necesario para el maestro consultar como autoridades otros diccionarios: el Etimológico de Corominas, el Ideológico de Casares, el de Anglicismos de Alfaro; los diccionarios de americanismos como el de Segovia, Santamaría, Malaret, y los vocabularios de T. Saubidet, Daniel Granada, J. G. Guarnieri, etc.

Son también autoridades los buenos escritores. Debemos acostumbrar a nuestros alumnos al manejo del diccionario. Los diccionarios de la Academia deben ser huéspedes permanentes en nuestras clases y deben vivir en ella como instrumentos de frecuente consulta.

En síntesis, la conquista de la ortografía debe ser un camino más para asegurar las finalidades formativas, aunque reconocemos en ella, una práctica que conduce al dominio de una técnica. No hay conflicto entre tales objetivos, la labor en este aspecto como en los demás no debe crear inhibiciones ni traumas; servirá, bien conducida, para desarrollar la observación, la capacidad de reflexión y la memoria motriz. La puntualidad, el cuidado y la perfección que van logrando los educandos en el cotidiano quehacer son concreciones que demuestran el desarrollo de aptitudes fundamentales para el trabajo y la auto-disciplina, a la vez son significativas para el educador respecto a la actitud del alumno en su propio aprendizaje.

Para poder discutir la enseñanza de la literatura italiana, programas, métodos, exámenes, sería necesario poder plantear y resolver antes algunos problemas: ¿a qué propende, a qué se quiere que propenda, el estudio de esta disciplina? ¿Qué parte se le asigna, o se querría que le fuese asignada, en la preparación de los jóvenes? Porque solo así, establecidas las obligaciones y los fines de este estudio, se podrá juzgar si los programas y los métodos hoy en vigencia pueden conducir a aquellos fines o no, y si son o no, por lo tanto, racionales y funcionales.

En efecto, un rápido examen de los diversos modos con los cuales la literatura italiana ha sido sucesivamente enseñada, nos mostrará cómo su heterogeneidad ha respondido una y otra vez a una concepción diferente del carácter y de los propósitos de aquella enseñanza.

En principio, y durante siglos, sólo se tuvo en cuenta la retórica como aquella que debía educar a dominar la lengua y el estilo, ya fuera componer, en prosa o en verso, según esquemas

He citado in extenso, porque como es sabido, en los colegios jesuitas tuvieron su origen más tarde las escuelas laicas, que sobre ellos se modelaron, tanto que, más tarde fue también el método en las escuelas del ochocientos, para la enseñanza de la literatura clásica, como para aquella de la literatura italiana. Un método, pues, retórico, que más que tratar de penetrar la obra de arte, o a aplicarla históricamente, la tomaba como instrumento para la enseñanza de la composición. Sobre los aspectos negativos de tal método es inútil insistir, ya que hoy para nosotros son más que obvios; será en cambio necesario subrayar su aspecto positivo, que era —lo destacó muy bien Gramsci— su relación orgánica con el carácter general de aquella escuela: "La escuela tradicional fue oligárquica, porque estaba destinada a la nueva generación de grupos dirigentes y destinada a su vez a convertirse en dirigentes: pero no era oligárquica por el modo de su enseñanza. Cada una de las nociones no se adoptaban con un fin práctico-profesional: esto no interesaba.

literatura en secundaria

GIUSEPPE PETRONIO

y módulos fijos. La escuela de retórica nos dice la *Radio Studiorum* (XVI, 1) "conduce a la perfecta elocuencia, la cual comprende dos disciplinas fundamentales: la oratoria y la poética (de las dos, dése siempre primacía a la oratoria); y no sólo tiene en cuenta la utilidad, sino también hace lugar a lo decorativo. "Y más adelante especifica cómo debe interpretarse una oración o una poesía: "Primero, expóngase el sentido, en caso de que sea oscuro, y discútanse las diversas interpretaciones. Segundo, estúdiese todo el complejo del arte, es decir, la invención, la disposición, la alocución, la habilidad con la cual se insinúa el orador, si habla convenientemente, dónde obtiene los argumentos para persuadir, para adornar y conmover; cómo a menudo aplica cantidad de preceptos en un mismo pasaje, de qué modo incluye en las figuras del pensamiento un argumento probatorio y luego las entrelaza con aquellas palabras. Tercero, cítense algunos pasajes semejantes en contenido y en palabras, de otros oradores o poetas que han aplicado el mismo precepto. Cuarto, si es oportuno, confírmense las mismas cosas con sentencias sabias. Quinto, búsquese en la historia, en la mitología y en cada erudición, todo lo que pueda ilustrar el pasaje. En fin, considérense las palabras, obsérvense su propiedad, elegancia, cantidad y armonía".

ya que el interés estaba en el desarrollo interior de la personalidad, la formación del carácter, etc." (Gramsci, "Los intelectuales, etc.," Einandi, págs. 111 y 112.)

Esta concepción de la enseñanza de la literatura comienza a ser sacudida en el ochocientos, cuando las nuevas generaciones, apremiadas por otros intereses civiles y sociales, pedirán otra cosa a los estudios. El historicismo tomado de Vico y del romanticismo, la pasión patriótica, el espíritu todo de aquella nueva sociedad burguesa en lucha por conquistarse la patria y en ella la hegemonía, determinan una concepción completamente nueva de la literatura y de su enfoque. Esta concepción no entra aún en las escuelas, pero leuda y fermenta en la cultura. Fóscolo mejor que ningún otro subraya en la "Oración Inaugural" el significado moral y civil de las letras y por lo tanto, la necesidad de estudiarlas de modo de nuclear dicho significado:

"¿Qué pasiones alimentan mientras tanto nuestra literatura, qué opiniones imperan en las familias? Amad franca y generosamente las letras y vuestra nación... embelleced vuestra lengua con la evidencia, la energía y la luz de vuestras ideas; amad vuestro arte y despreciaréis las leyes de las academias y enriqueceréis el estilo; amad vuestra patria, y, no contaminada

consejeros y consoladores para toda la vida, sean en nuestras escuelas los preciados perfumes de la lengua". (A. Sallette - Y. Salvemini, "La reforma de la escuela media", Samdrom, 1908).

Por consecuencia, los autores sugieren abolir la enseñanza de la lengua, que debe en vez tener cabida en todas las horas de la escuela, sea cual sea la asignatura estudiada, y con todos los profesores, para dejar a la materia aquellas lecturas que puedan enseñar a los jóvenes a estudiar con método y a observar con ojo experto los valores del pensamiento, y de la forma de los grandes escritores" (p. 349).

El idealismo, triunfador en la cultura italiana, no había aún entrado oficialmente en la escuela, la cual como ocurre a menudo, venía retrasándose en el curso y en los estudios. El ingreso oficial y triunfante del idealismo en la escuela se obtiene en el 23, con la reforma Gentile, y sobre ella conviene detenerse, porque debido al modo y al momento en que tuvo lugar, fue sin duda un nudo inextricable de contradicciones y, comprendiendo en sí posturas y espíritus contradictorios encierra "in nuce" todos los desarrollos y las involuciones posteriores.

El idealismo representaba a principios de siglo, un movimiento o un fenómeno positivo y había elevado la tónica de los estudios: del contacto con Vico, De Sanctis, Hegel, Marx, Croce había deducido un sentido historicista que no podía dejar de levantar toda nuestra cultura. Pero el curso histórico italiano y europeo, la progresiva y continua involución de la clase dirigente burguesa, debían por fuerza repercutir también en la cultura y en los estudios, ya que el idealismo tomó con los años un aspecto y un significado cada vez más conservador, cuando no reaccionario, a tal punto que los idealistas italianos colaboraron todos, por lo menos hasta el asesinato de Matteotti, con el movimiento más reaccionario que la burguesía italiana haya jamás engendrado, con el fascismo. No en vano Croce manifiesta durante algún tiempo su simpatía (ej. Carneo Croce. Vossler, ed. Laterza, p. 283) por el fascismo; que al fascismo adhiriera poco antes de la Marcha sobre Loma todo el así llamado **Fascio de Educación Nacional**, transformándose en Grupo de Competencia para la Escuela del Partido Nacional Fascista, y que finalmente, con el propio Fascismo, siendo Gentile Ministro de Instrucción Pública, el idealismo entrara en la escuela. Por lo demás, quien quisiera comprender la actitud reaccionaria o conservadora del idealismo italiano en el campo de la escuela ya desde principios de siglo, y la lógica por lo tanto, de un choque entre idealismo y fascismo, consulte el óptimo volumen de Lamberto Borghi sobre Educación y Autoridad en la Italia Moderna (La Nueva Italia, 1951) volumen que, no tuvo aún la suerte que merecería, justamente por la lúcida, implacable evidencia de sus demostraciones.

Con la reforma Gentile el idealismo entraba pues en la escuela, es decir, el historicismo, y éste era su aspecto positivo; nada de lecturas rapsódicas de escritores grandes o pequeños, si-

no el estudio de la historia de la literatura italiana, un estudio de los espíritus desantiscianos, en el cual las obras fueron injertadas en una serie histórica continua y coherente de la cual extrae justificaciones y explicaciones; algo así, tanto en la enseñanza de la literatura, como en la de la filosofía, como un soplo renovador que entraba en las aulas para echar fuera todo rastro o tentación de retórica.

Pero, —ya lo hemos dicho—, idealismo e historicismo entraban en la escuela cuando ellos mismos pasaban por una etapa de cansancio y de involución, y cuando el gusto literario tendía cada vez más a un decadente, fragmentado y precioso formalismo. En poesía comenzaban a dominar la Ronda y el Hermetismo; en prosa se preparaban la página de Arte o el **realismo mágico**; y la crítica del momento presentaba los mismos contrastes, al lado de un Ruso, un Momigliano, sintetizando, en dos nombres, dos tendencias y dos preferencias. Por esto, con la reforma Gentile entraba en la escuela el estudio historicista de la literatura pero entraba también el análisis estético, el tema estético que daría de inmediato copioso alimento a los recopiladores de temas y de análisis prefabricados, y habría generado una nueva y más vacua retórica: la retórica de la diferenciación entre lo poético y lo no poético, llevada a cabo por ineptos jovencitos de preparatorio cuando no del liceo —obligados a disertar sobre los mundos poéticos y a descubrir el don poético o no de los escritores de todos los siglos y de todas las escuelas—. Quiero decir que, por las condiciones generales de la cultura italiana y de la vida social y política italiana, de las novedades introducidas por Gentile debía por fuerza empujarse hasta desaparecer aquella que era seria y positiva —el historicismo— y en cambio debía reforzarse cada vez más aquella negativa, el esteticismo.

El historicismo quedaba reducido al descubrimiento de los **Precursores** del régimen, a las intuiciones historiográficas de De Vecchi o a los escritos civiles, entre pseudo foscolianos y pseudo carducianos de un Marpicati, es decir que no se hacía un historicismo serio, sino un historicismo de opereta para mayor gloria del régimen; mientras que el esteticismo, contribuía a mantener alejados a los jóvenes de un estudio de la literatura históricamente serio: en los exámenes, por otra parte, el Ministerio, habitualmente proveía todos los gustos, y mientras el tema histórico invitaba a meditar sobre el pre-fascismo del Resurgimiento, el tema estético satisfacía la exigencia de una literatura y de una crítica que no aportaran riesgos. Agréguese que el esteticismo en crítica parecía (tal como el hermetismo) el mejor y único medio para escapar a la tentación de un **compromiso** que constriñera a escoger entre la abyección de una crítica fascizante o los riesgos de una crítica antifascista.

Pero entretanto, en estas preocupaciones prácticas, en la difusión de una literatura cada vez menos comprometida, en la preferencia que los jóvenes maestros iban adquiriendo por el formalismo crítico, se disipaba la herencia dejada por el historicismo romántico e idealista, y más

grave aún, se iba perdiendo su conquista más importante: la afirmación y la conciencia de que estudiar literatura significara educar la propia humanidad y que enseñar literatura significase contribuir a la educación no sólo estética o literaria del joven, sino a su integral formación humana. Luego vino la guerra, y después la post-guerra, y todo se fue complicando infinitamente. Mientras tanto nos encontramos una primera y gran dificultad: y es que no existe en ésta o en otra materia una "común opinión", una escuela entendida unitariamente, de la cual se puedan tomar lineamientos comunes y esenciales. En la década del treinta, por ejemplo, la escuela italiana era toda más o menos idealista, en el sentido y con las limitaciones que hemos indicado: había sí, aquí y allá, enseñantes fascistas pero no pesaban, hacían mancha, no color. Hoy la escuela no es ni fascista, ni idealista, ni marxista, ni católica, en el sentido de que ninguna de estas ideologías, predomina o hace mella; y también en el sentido de que ninguna de ellas es oficial; hay maestros fascistas, idealistas, católicos, marxistas, y cada uno enseña a su modo, si es coherente con su ideología. Y los textos también oscilan y el Ministerio, en lo que le atañe, no es ni una cosa ni otra. En fin yo diría que mientras es evidente la crisis de la antigua manera de entender y de enseñar la literatura, no existe aún, evidente o difusa, una nueva manera: reflexiónese, por ejemplo, sobre los temas ministeriales para las varias pruebas finales de Bachilleratos y de habilitación: los viejos temas de estética, y el **análisis estético**, han desaparecido del todo, pero no está claro qué se desea de los jóvenes y se nos limita a menudo a invitarlos a declamar (justamente las antiguas y retóricas declamaciones), sobre pasajes de este o aquel escritor con una cierta mentalidad patriótica, nacionalista o moralista, con el moralismo decadente de los retóricos. Dése una mirada a los temas que se asignan durante el año por alguno de los maestros. Hay quien se detiene todavía sobre algún análisis estético, pero no siempre los nuevos. Hay quien invita a las declamaciones ministerialmente moralistas y nacionalistas, y alguno llegará hasta proponer temas sobre Trieste o sobre CED: hay quien estimula a charlas, sobre alguna obra o a resúmenes de materia ya estudiada; hay quien transfiere la atención de los temas de estudio hasta los problemas modernos y vitales e invita a reflexionar y a escribir sobre todo aquello que interesa o podría interesar a sus jóvenes. Si quisiéramos una fórmula, podríamos decir que el análisis estético está muerto, y que el tema se va transformando cada vez más en la "composición" del alumno sobre un determinado argumento.

Lo mismo podría decirse como es obvio acerca de la enseñanza en sí. Cada uno enseña a su modo, sin buscar adecuarse a un método común, como sucedió después de la reforma Gentile, y cada uno diría yo, se abandona a sus inclinaciones sin —esto va para muchos— un continuo autocontrol sobre su propia enseñanza y sobre sus propios métodos, lo que significa pues que los más se abandonan a sus propios

vicios, y del historicismo caen en la lectura rapsódica, en la charla sobre el autor aislado, sin ubicarlo históricamente; sin referencia a otras disciplinas históricas: hay maestros que todavía comienzan en el primer año y en la primera lección a leer la Divina Comedia, con el lógico resultado de que los jóvenes ajenos a las razones históricas y culturales que la inspiraron, piensan cada vez más que los poetas son locos y no de dionisiaca locura. Están también aquellos que leen desde el primer año Pascoli o Pirandello, fuera de toda ubicación histórica, cosa que no se hace siquiera en preparatorio superior. ¿Qué significa esto, sino que muchos o muchísimos empezaron a olvidar la conciencia acerca del valor formativo del estudio de la literatura, ya que este estudio, ha caído de nuevo en la retórica? Puesto que la retórica, a saber, la consideración abstracta de la obra de arte y su rebajamiento sirve de pretexto a observaciones gramaticales, o lingüísticas o moralistas, o patrióticas o religiosas o lo que sea, es el enemigo siempre en acecho detrás de cada estudio literario, la piedra contra la cual se golpea, cada vez que se levanta el pie del único terreno firme: la historia.

Al elaborar, pues, una didáctica del estudio de la literatura, y al juzgar a la luz de esta didáctica los valores, y los defectos de la enseñanza de hoy, es necesario dejar claro el significado y el fin que tal estudio tiene para nosotros. Y sobre esto, podemos llegar a una conclusión: contribuir en armonía con las demás disciplinas a una educación por la cual el joven, haciendo suyo el trabajo de la humanidad, pueda servirse de sus frutos, y llegando así al grado de civilización a que hoy ha llegado el hombre, pueda contribuir también él, al desarrollo ulterior de tal civilización. Educación por lo tanto, antes que nada histórica, porque la historia es la gran matriz donde debía originarse cada enseñanza y a donde cada enseñanza debería ser reconducida. Una educación histórica en la cual la literatura vaya ligada a todas las vivencias de la civilización humana y en ésta encuentre la explicación y el contenido de lo que una y otra vez ha realizado y expresado: las innovaciones formales verdaderamente importantes —dice muy bien Giorgio Lukacs— no son problemas de escritorio, ni experiencias artísticas; más, al contrario, en cuanto a la forma - reflejos y estimulantes de cambios significativos, desarrollados en la vida histórica y cultural de la humanidad. (El Marxismo y la crítica literaria. Einaudi, 1953, p. 12). El nexo, pues, entre la literatura y demás manifestaciones contemporáneas. Historia política, economía, filosofía, arte, ciencia, se van estrechando: la historia es una, y uno el hombre su protagonista, aunque la historia se articule con otras historias, y el hombre desarrolle individualmente una u otra actividad. Por otra parte, sólo un sentido histórico del estudio de la literatura podrá preservar de la retórica, y por sí solo justificar y explicar obras y autores, haciendo comprender que el Dante escribió la Divina Comedia —es decir una obra de tal magnitud— porque fue un poeta, pero escribió la Divina Comedia con aquel contenido y

aquella forma porque fue aquel Dante, irrepetible en su individualidad, e históricamente determinado por ella.

Pero esa única historia se articula en historias diversas, no por particiones externas o didácticas, sino porque en verdad el hombre no obstante su unidad en el obrar, opera en actividades diferentes, y porque igualmente a pesar de la unidad de su espíritu, tiene facultades e intereses diversos. Cada historia por lo tanto, cada particular historia debe educar una particular facultad del joven, y como la historia de la filosofía al mismo tiempo que la hace recorrer el camino seguido por el hombre en la búsqueda de soluciones para ciertos problemas, le enseñará a pensar; y la historia de las ciencias, mientras le da razón de nuestros conocimientos científicos y del estado de nuestra técnica, lo educará para la reflexión y para la investigación científica, de la que extraerá instrumentos; así la historia de la literatura, mientras esclarecerá con su particular punto de vista el camino y el obrar del hombre, lo educará para la comprensión y el gusto de lo bello a través de la lectura y el análisis de las grandes obras de arte y de este habitual contacto se desarrollará en él la facultad, si no del arte, por lo menos la de componer y redactar.

Una educación por lo tanto, que enseña también a distinguir la verdadera poesía, pero entendiéndose por ésta no el rapsódico chispazo de la imagen, ni el fragmentario y momentáneo clasicismo de la expresión, sino el largo y solemne respiro del genio, la invención de vastas y complejas estructuras, la creación de personajes típicos, la expresión de pasiones fuertes y tumultuosas. La lectura de las grandes obras de arte ofrecerá temas de reflexión sobre la vida del hombre, no con el propósito de desarmar al joven con moralismos formales, sino para educarlo a la comprensión "de los vicios y de los valores humanos".

La obra de arte así explicada, desde su génesis histórica, analizada en su forma y en sus razones, gustada en su grandeza, meditada en la riqueza de su humanismo, se convertirá en el verdadero instrumento de la formación humanista del joven, a quien el estudio de la literatura pondrá en contacto con grandes espíritus y con las razones de su obrar y componer. La educación del buen gusto será pues, la edu-

cación de los sentimientos, en la forma más elevada haciendo meditar sobre afectos y espíritus de excepción y sobre las pasiones de aquellos personajes típicos en los cuales parecen condensarse y expresarse con prometeica grandeza las pasiones del hombre.

Para que esto suceda, es necesario en primer término restablecer en los programas, y más que en ellos en la práctica de la escuela, el sentido de las proporciones equilibrando el tiempo y el espacio concedido al tejido conjunto de la historia y a las menores con aquellas asignadas a las mayores, y por así decir, referirse a la escuela y a los fenómenos culturales como el terreno sobre el cual la obra grande florece.

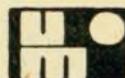
El esteticismo de los años treinta, perdiendo de vista a la historia, ha perdido de vista también la poesía y ha degradado su interés en una búsqueda de páginas o de episodios, escogidos de trozos antológicos, desarticulando y desmembrando las grandes obras, poniendo las páginas entresacadas junto a las de otros inferiores y minúsculos, autores de una sola página retóricamente perfecta. Es necesario en vez reeducar el gusto por la comprensión y por el sentido de la poesía superior. El buen gusto de los maestros, porque es evidente que programas y prescripciones de método de nada servirían, mientras haya profesores sin preparación, o retóricos de gusto mezquino y espíritu avaro. El enseñante es el mediador entre la obra de arte y el joven, entre la historia, es decir entre el esfuerzo angustiado del hombre y el joven, y si este mediador es inadecuado, la historia llegará al joven desvigorizada, reducida a un conjunto inerte de casos, llegará deslucida, predispuesta a consideraciones extrañas, incapaz de conmover y de hacer meditar. De todos modos la renovación de la preparación cultural, didáctica e ideológica de los maestros está unida a las condiciones generales de la cultura de nuestro país, ya que la superación de la crisis actual del estudio de nuestra literatura, no podremos tenerla sin una renovación general de nuestra cultura, sin un esfuerzo destinado a vigorizar y dar profundidad a nuestros estudios históricos en el sentido más amplio, en la elaboración de un nuevo e integral historicismo.

Reproducimos este interesante artículo del italiano Giuseppe Petronio, tomado de la desaparecida revista italiana "Educazione Democratica", por cuanto conserva su vigencia e ilumina el examen de nuestra propia enseñanza de la Literatura en el espíritu que este número de la Revista procura estimular.

(Traducción de Margarita Firpo Marti)

evaluación- matemáticas

PRUEBAS PARA DETERMINAR NIVELES DE RENDIMIENTO EN NIÑOS DE EDAD ESCOLAR



CARMEN PASTORINO DE MUSITELLI

Las pruebas objetivas que detallamos han sido elaboradas con la finalidad de obtener el perfil pedagógico en el campo de la matemática, de los pacientes que concurren a la Policlínica Neurológica del Hospital de Clínicas "Dr. Manuel Quintela", sector dirigido por la doctora María Antonieta Rebollo.

Estas pruebas pretenden diagnosticar el nivel escolar de dichos pacientes, quienes en su mayoría, presentan problemas de aprendizaje.

No creemos necesario en esta oportunidad, detallar aspectos del diagnóstico que interesan solamente en relación con la finalidad para la que han sido elaborados. En general no difieren en sus aspectos esenciales, de las pruebas objetivas aplicables en las diferentes clases escolares.

Los mínimos exigibles para cada grado han sido proporcionados por la Maestra Directora Sra. Dana Sosa de Boccardo, de acuerdo con lo establecido en reunión de Directores del Distrito 10, en el año 1966, bajo la supervisión de la Maestra Inspectora Srta. Amabelia Delfino.

La nombrada profesora y el Maestro-Director Sr. Roberto Milano realizaron el control de las pruebas y sugirieron algunas modificaciones que han sido contempladas. Del mismo modo, la Maestra Srta. Mireya Yarza, ha colaborado en lo referente a las pruebas de los últimos niveles.

Comprenden varios aspectos, que pasamos a detallar:

- I) Sistema numeral
- II) Cálculo operacional y su aplicación.
- III) Sistema fraccionario.
- IV) Sistema de medidas.
- V) Conceptos y conocimientos geométricos.
- VI) Aplicación social.

La división se fundamenta en el hecho de que, a pesar de la correlación que existe entre todos los aspectos, el buen rendimiento en uno de ellos, no asegura el mismo nivel de rendimiento en el total. Puede constatar, por ejemplo, que un alumno que realiza sin errores las pruebas de cálculo operacional, no demuestra la misma eficiencia en sistema de medidas o apli-

cación social, citando solamente, uno de los tantos desajustes que pueden comprobarse. De modo que puede llegar a diagnosticarse en el ejemplo citado y aplicando al alumno las pruebas de niveles inferiores, que un escolar que está en Cálculo en el 1er. nivel de 5º año, en Sistema de medidas se coloca en el 1er. nivel de 4º año. Este desajuste, puede significar, según los casos, una deficiencia pedagógica (que puede deberse a la enseñanza) o un problema de aprendizaje del alumno, que podrá orientarnos posteriormente en su reeducación.

Se han preparado, para cada grado escolar pruebas en tres niveles, coincidiendo el último nivel de cada año, con el primero del año siguiente. El maestro que desee utilizarlas, tendrá en cuenta, para su aplicación en la escuela, que deberá ajustar el 1er. nivel del grado superior, intensificando las dificultades, aunque manteniendo las pautas generales de la 3era. prueba del año anterior, ya que es habitual dedicar el primer trimestre de clase, a afirmar los conocimientos adquiridos en el último grado.

Se tendrá en consideración, además, que aún no se ha establecido un baremo que permita una clara y exacta confrontación de los resultados.

Dos aclaraciones finales. En primer lugar, se destaca que para la oportunidad de la publicación en la Revista de la Educación del Pueblo, se han suprimido algunas indicaciones referentes en especial, al carácter verbal de muchas pruebas, especialmente en los primeros años, en que el niño no domina totalmente la lectura, por lo que es necesario, para una comprobación certera del nivel aritmético, eliminar los obstáculos que pudieran resultar de una mala lectura.

En segundo lugar, es preciso aclarar que fueron elaboradas para aplicarlas en forma individual, con la finalidad de estudiar, no solamente el aspecto cuantitativo de la realización, sino principalmente el cualitativo, a los efectos del estudio de las funciones mentales que pone en juego cada uno de los aspectos estudiados.

Se detalla a continuación la bibliografía uti-

lizada y las fuentes de las que han sido tomadas muchas de las pruebas planteadas:

- BEAVERD. Antes del cálculo. Ed. Kapelusz.
BEGUIN. Tarjetas para la enseñanza individualizada de fracciones. Ed. Kapelusz.
BRUECKNER, L. J. y BOND, G. L. Diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje. Ed. Rialfo. 1965.
COLLIN, C. Selección de test al servicio de la psicología infantil. Ed. Kapelusz.
DESCHAMPS, M. Matemática 1º y 2º. Ed. Teide. 1968.
GONZALEZ y GADINO. ¿Qué hay de nuevo en Matemática a nivel escolar?. Ed. Aula. 1969.
LEWOWICZ, J., BASSO, L., DE MARCO, O. y ROMELLI, A. Tres temas de Matemáticas. Ed. Unión del Magisterio de Montevideo.
RAVERA, A. Apreciación de los resultados de la acción educativa. Ed. Kapelusz. 1953.
SANCHEZ, DE MARCO y otros. Planes (Sugerencias para su desarrollo coordinado). Ed. Unión del Magisterio de Montevideo.

PRIMER AÑO. Primer nivel.

Investigación sobre la organización mental previa al cálculo.

I. Conceptos cuantitativos.

- I.1) Presentar al niño objetos concretos: bolitas, fósforos, palillos, pequeños juguetes, cajas, frascos, botones.
El examinador forma conjuntos; pide el reconocimiento ofreciéndole términos verbales:
pocos — muchos
grande — pequeño
alto — bajo — mediano
vacío — lleno
pesado — liviano
uno — ninguno — algunos
tantos como —
más que — menos que
- I.2) Se pide al niño que ordene objetos: de menor a mayor
de pesado a liviano.
- I.3) El mismo ejercicio con representación gráfica de un grupo de flores (3 flores y 9 flores)
Señalar dónde hay pocas y dónde hay muchas flores.
- I.4) Con la representación gráfica de seis cucharas de distintos tamaños, señalar cuál es la cuchara más grande y cuál la más pequeña.
- I.5) Con la representación gráfica de tres niños de distinta altura, preguntar:
¿Qué niño es más alto?
¿Qué niño es el más bajo?
¿Cuál es el mediano?
- I.6) Con la representación gráfica de 4 va-

sos: uno lleno, uno vacío y los dos últimos con líquido a distinta altura, preguntar:

¿Qué vaso está lleno?
¿Cuál está vacío?

- I.7) Con la representación gráfica de un vaso, una caldera y un plato, señalar qué objeto es más pesado.
- I.8) Con la representación gráfica de un calcetín, un saco de lana y un sobre todo, señalar qué objeto es el más liviano.
- I.9) Presentarle cuatro dibujos: En el primero un lazo envuelve la representación de un pollo, en el segundo, el lazo envuelve 5 pollos, en el tercero el lazo está vacío y en el cuarto, envuelve 2 pollos.
¿Dónde hay muchos pollos?
¿Dónde hay algunos pollos?
¿Dónde hay ningún pollo?
¿Dónde hay un pollo?
- I.10) Dibujo de 5 grupos de flores, separados; el primero con 2 flores; el 2º con una; el tercero con tres; el cuarto con cinco y el último con dos.
Señalar el conjunto de dos flores.
Preguntar:
i) ¿Dónde hay tantas flores como aquí?
ii) ¿Dónde hay más flores que aquí?
iii) ¿Dónde hay menos flores que aquí?

II) Composición asociativa y disociativa.

- II.1) Presentar bolitas rojas y azules en cajas separadas. Pedirle la reunión de todas las bolitas.
- II.2) Dibujo: Cuatro flores sueltas hacia un lado de la hoja y dos flores sueltas hacia el otro lado.
Entregarle un lápiz y pedirle que encierre con un trazo todas las flores.
- II.3) Entregar en una misma caja bolitas rojas, azules, verdes.
Pedirle que las separe en tres cajas vacías de acuerdo con los colores.
- II.4) Dibujo: Tres pájaros, cuatro estrellas y dos flores, con orden que facilite su nucleación.
Encerrar con un trazo las flores, con otro las estrellas y con otro los pájaros.

III) Idea de medida.

Presentarle una varilla de 15 cm. Ofrecerle otras de 5 cm.
¿Cuántas de estas más pequeñas necesitas para formar otra tan larga como ésta? (la de 15 cm.).

IV) Aplicación social.

- IV.1) ¿Qué aparato o instrumento usamos para saber la hora?
- IV.2) ¿Cómo se llama el instrumento que sirve para pesarnos?

PRIMER AÑO. Segundo nivel.

I.) Representación simbólica del sistema numeral (Uso de signos).

- I.1.) Ofrecerle objetos (autitos, bolitas, fichas)
Formar un conjunto de 8 bolitas.
¿Con qué número lo representas? Debes escribirlo.
- I.2.) Dibujo: Un conjunto de 5 globos, otro de 2 y otro donde aparezcan solamente varios hilos.
Escribe el número de globos que hay aquí. ¿Y ahora? ¿Y aquí?
- I.3.) Progresión: Completa los números que faltan:
1 — 2 — ... — 4 — 5 ... — 7 — 8.
- I.4.) Regresión: Tenía 7 galletitas. Me las fui comiendo de a una hasta quedarme con 3. Escribe la serie que va del 7 al 3.

II.) Cálculo operacional.

- II.1.) Presentar un conjunto de tres bolitas y otro de 4 bolitas.
¿Qué cuenta tengo que hacer para saber cuántas bolitas hay entre todas? Realízala.
- II.2.) Lo mismo con un conjunto de 4 casas y otro conjunto del mismo número de casas.
- II.3.) Tenía (dibujadas 7 manzanas). Comí (dibujadas 2 manzanas)
¿Me quedan?
Pedir que escriba los números correspondientes y la cuenta.
- II.4.) Luis tiene (9 globos dibujados)
Juan tiene (2 globos dibujados)
Luis tiene globos más que Juan.
Pedir que escriba los números y la cuenta.

III.) Sistema fraccionario.

- III.1.) Darle una hoja de papel glaseado.
Pedirle que nos dé la mitad.
- III.2.) Lo mismo con 8 bolitas.
- III.3.) Dibujados un círculo y dos rectángulos cortados a la mitad, junto con un óvalo, un triángulo y otro rectángulo cortados en dos partes desiguales o en tres iguales, pintar aquellas figuras que están divididas en medios.
- III.4.) Leer: La mamá de Ana y Teresa tiene 8 bombones; da la mitad a cada una de sus hijas. ¿Cuántos da a Ana? ¿Cuántos da a Teresa?. Pedir que escriba los números.
- III.5) Dar a un niño 3 bolitas. Indicar que la maestra tiene el doble.
¿Cuántas tiene la maestra? Escribir el número.

IV.) Sistema de medidas.

- IV.1.) ¿Qué tiene mayor longitud: tus dos dedos índices, uno a continuación del otro, o los dos dedos meñiques, en la misma posición?
(Hacer que lo pruebe).
- IV.2.) Darle varios trozos de varilla o piolín. Tomar uno como unidad de medida. Decir cuáles son mayores o menores que él.

V.) Conceptos geométricos.

- V.1.) Entregarle: cajas, caramelos, pelotas, bolitas, gorros de cumpleaños, embudo, frutas.
Debe señalar los prismas.

VI.) Aplicación social.

- VI.1.) ¿Qué cosas se compran por litros?
- VI.2.) ¿Qué cosas se compran por kilos?
- VI.3.) ¿Qué cosas se compran por docena?
- VI.4.) ¿Cuántos días tiene la semana?

PRIMER AÑO. Tercer nivel.

SEGUNDO AÑO. Primer nivel.

I.) Sistema numeral.

- I.1.) Representado un conjunto de 24 bolitas, preguntar:
¿Cuántas bolitas hay aquí? Escribe el número.
- I.2.) Representado un conjunto de 34 bolitas, encerrar con un lazo cada docena de bolitas y luego preguntar:
¿Cuántas decenas hay?
¿Cuántas unidades quedan libres?
¿Cuántas bolitas hay en total?
- I.3) Progresión.
Ana tiene 13 pesos. Agrega de a 2 pesos hasta tener 39.
13 — 15 —
- I.4.) Regresión.
Tengo 48 galletitas. Las voy regalando de a una hasta quedarme con 36. Indica con números:
48 — 47 ...

II.) Cálculo operacional y su aplicación.

- II.1.) En un jardín hay tres manzanos. Uno tiene 25 manzanas, otro 4 y en el otro no hay ninguna. ¿Cuántas hay entre todas?
- II.2.) Julio compró un lápiz en \$ 12, una goma en \$ 25 y un sacapuntas en \$ 17. ¿Cuánto gastó?
- II.3.) Se representa un árbol con 25 frutos: 14 blancos y 11 negros. Las frutas pintadas de negro se echaron a perder.
Había frutas.
Se echaron a perder

Quedaron buenas.
Escribe la cuenta.

II.4.) Destreza en el cálculo.

Realiza estas cuentas:

48	75	6	28	5
-20	-13	+12	-28	+11
—	—	—	—	16
				—

III.) Sistema fraccionario.

III.1.1) Pinta la mitad de este conjunto de pelotas. (Dibujar un grupo de 12 pelotas).

IV.) Sistema de medidas.

IV.1.) ¿Cuántos pasos tendrás que dar para llegar hasta la puerta? (u otra referencia).

V.) Conceptos geométricos.

V.1.) Presentar diferentes cuerpos (pelotas, cajas, etc.)
Pedir que señale un cuerpo esférico.
Pedir que toque una cara de otro.

VI.) Uso social de la aritmética.

VI.1.) ¿Cuántas horas tiene el día?

VI.2.) ¿Cuántos meses tiene el año?

VI.3.) ¿Cuántas monedas de cinco pesos necesito para formar \$ 50? (con material).

SEGUNDO AÑO. Segundo nivel.

I.) Sistema numeral.

I.1.) Escribe con números:
tres docenas —
ocho unidades —
media docena —
setenta y ocho —

I.2.) ¿Cuántas decenas hay en:
75 pesos —
40 gomas —

I.3.) Agregar de a 10 hasta llegar a 158.
88 —

II.) Cálculo operacional y su aplicación.

II.1.) Veo naranjas: 150 — 30 — 45
Hay en total naranjas.

II.2.) Compré un cuaderno de \$ 158, un lápiz de \$ 14 y una goma de \$ 20.
¿Cuánto gasté?

II.3.) Una caja tenía 65 caramelos.
Se comieron 27.
Quedan

II.4.) Juan tiene 8 años y su padre 37.
¿Cuál es la diferencia de edad entre los dos?

II.5.) Un edificio de 5 pisos tiene 3 ventanas en cada piso.
En total, el edificio tiene ventanas.

II.6.) En el patio se formaron dos filas con

23 niños en cada una.
En total hay niños.

II.7.) Tengo 46 bolitas. Las reparto entre dos niños, por igual.
Le toca a cada uno bolitas.

III.) Sistema fraccionario.

III.1.) Dibujados 12 árboles, se pide:
Pinta 1/3 de los árboles.

IV.) Sistema de medidas.

IV.1.) ¿Qué longitud es mayor: la de dos tenedores puestos uno a continuación del otro, o la de tres lápices enteros en la misma forma?

IV.2.) Mide el largo de tu mesa con el lápiz. Debes contar cuántas veces la mesa contiene la longitud del lápiz.

V.) Conceptos geométricos.

V.1.) Presentarle cuerpos geométricos variados.
Nombrar una esfera, un prisma.
Señalar una cara plana.

VI.) Aplicación social.

VI.1.) ¿Con qué se miden las telas?

VI.2.) ¿Cuáles son, en forma ordenada, los días de la semana?

SEGUNDO AÑO. Tercer nivel.

TERCER AÑO. Primer nivel.

I.) Sistema numeral.

I.1.) Escribe un número que tenga 3 decenas, 2 centenas y 8 unidades.

I.2.) Observa el número: 333
Traza una rayita debajo del 3 que vale más.

II.) Cálculo operacional y su aplicación.

II.1.) Suma: $35 + 140 + 219 =$
 $100 + 28 + 45 =$

II.2.) Pedro tiene 176 bolitas y Juan 419.
¿Cuántas más tiene Juan que Pedro?

II.3.) En la playa hay 357 personas. Se están bañando 160.
¿Cuántas no están en el agua?

II.4.) Recojo 5 veces 147 papas. En total recojo papas.

II.5.) Con 59 ruedas, ¿cuántos triciclos se pueden preparar?

II.6.) En un cajón hay 350 huevos. Se reparten en 5 canastos.
Cada canasto lleva huevos.

III.) Sistema fraccionario.

III.1.) Representación gráfica de 8 bolitas.
Este es 1/5 de las bolitas que tengo.
Dibuja todas las bolitas que tengo.

III.2.) (En papel cuadriculado)
Pinta de rojo 9 cuadrados.
Pinta de azul el triple.

¿Cuántos centímetros usaremos en cada lado?

V.) Conceptos y conocimientos geométricos.

V.1.) El maestro determina en el reloj un ángulo recto.

¿Qué queda comprendido entre las agujas? ¿A qué clase pertenece?

V.2.) ¿Cuáles son los ángulos menores que el recto?

Determina uno.

V.3.) ¿Cuáles son los ángulos mayores que el recto?

Determina uno.

VI.) Aplicación social.

VI.1.) ¿Con qué instrumento medimos nuestra temperatura?

VI.2.) Calcula aproximadamente la altura del maestro.

VI.3.) ¿Cuánto te parece que pesa un pan flauta?

VI.4.) Expresa aproximadamente cuántos centímetros mide cada paso tuyo.

CUARTO AÑO. — Segundo nivel.

I.) Sistema numeral.

I.1.) Agrega una unidad a

9.999: 1.999:.....

5.099: 8.909:

I.2.) ¿Cuánto es?

16 decenas de lápices:.....

4 centenas y media de caramelos:

I.3.) Escribe con números en forma decimal:

Veintiocho centésimos:

setenta y dos décimos:

ciento cinco centésimos:

ciento treinta milésimos:

II.) Cálculo operacional y su aplicación.

II.1.) Se hacen compras por valor de:

\$ 12.000

\$ 2 millares

\$ 25 millares y 3 centenas.

¿Alcanzan \$ 50.000? ¿Sobran o faltan?

¿Cuánto?

II.2.) ¿Cuánto le falta a 39 décimos de peso para valer \$ 5?

II.3.) Realiza:

115 — 0,138 =

20 — 1,45 =

II.4.) Compró m 6,5 de cuerda en \$ 14,7 el metro.

Gasto:

II.5.) Un cuaderno cuesta \$ 145.

100 cuadernos cuestan

II.6.) 100 sacapuntas cuestan \$ 3.800.

Cada sacapuntas cuesta

III.) Sistema fraccionario.

III.1.) Se hace una compra por valor de \$ 54.180. Se paga 1/5 y luego 2/5.

¿Cuánto se debe?

III.2.) Caminé 1/8 del camino que debía recorrer y anduve m 28,35.

¿Cuánto mide todo el camino?

III.3.) Sobre un segmento de recta de 14 cm. marcar 1/7; luego 2/7 y por último 3/7.

IV.) Sistema de medidas.

IV.1.) Convierte:

3 dam m

1/4 dam m

dam 0,45 m

m 387 dam

m 35½ dam

IV.2.) Un ascensor soporta el peso de 800 kilos. Suben las siguientes personas:

Juan (kg 70,5) con un paquete de ½

quilo; Luis (dag 5463); un plomero (kg

685) con una valija que pesa kg 14¼.

¿Qué peso puede soportar todavía el

ascensor?

V.) Conceptos y conocimientos geométricos.

V.1.) a) Traza un ángulo recto cuyos lados midan 4 cm. cada uno.

b) Une los extremos libres. Di que figura formaste.

c) Clasifícala por sus lados y ángulos.

d) Calcula el perímetro.

VI.) Aplicación social e interpretación de datos numéricos.

VI.1.) ¿Qué dimensiones aproximadas tiene la puerta?

VI.2.) Forma un conjunto de hojas que pese aproximadamente 100 gramos.

VI.3.) ¿Cuántas gotas de agua caben en una cucharadita de té?

CUARTO AÑO. — Tercer nivel.

QUINTO AÑO. — Primer nivel.

I.) Sistema numeral.

I.1.) ¿Cuál es el mayor número de cinco cifras?

I.2.) ¿Cuál es la cantidad mayor que se puede formar empleando estas cifras:

1 — 8 — 5 — 9?

I.3.) Escribe con números: Diez mil treinta y cinco.

I.4.) Ordena por sus valores en orden creciente:

700 — 0,25 — 20,08 — 17,43

II.) Cálculo operacional y su aplicación.

II.1.) Suma m 4 + cm 18 + dm 0,88 = m

II.2.) A 45,67 réstale 6,88. Al resto, multiplícalo por 3,09.

- II.3.) Realiza:
 $45,2 \times 10 =$
 $0,88 \times 1000 =$
 $2,9 / 100 =$
 $203,4 / 16,3 =$
 $32,09 \times 100 =$
 $79,22 / 10 =$
 $450,28 / 26 =$

III.) Sistema fraccionario.

- III.1.) (Se representan 14 lápices). Estos son $\frac{2}{9}$ del total de lápices. $\frac{9}{9}$ son lápices.

- III.2.) Realiza:
 $\frac{2}{5} + \frac{4}{5} + \frac{3}{5} =$

- III.3.) (Se representa un recipiente cilíndrico dividido en sextas partes. Se oscurecen los $\frac{2}{6}$ inferiores). La parte sombreada representa la existencia de líquido en este recipiente: son 36 litros. Calcula la capacidad total del recipiente.

IV.) Sistema de medidas.

- IV.1.) De una pieza de género de m 50 se vendieron: dm 48 — m $8\frac{1}{4}$ — mm 452
 ¿Cuántos metros quedan por vender?

- IV.2.) De $\frac{1}{2}$ decalitro de leche se saca $\frac{1}{4}$ litro, luego 4 tazas de un doble decilitro.
 ¿Qué cantidad queda?

- IV.3.) ¿Qué perímetro tiene esta figura? (Se presenta sin medidas, un pentágono irregular, tres de cuyos lados miden cm 4 —formando dos ángulos rectos— y los otros dos lados miden cm 3).

V.) Conceptos y conocimientos geométricos.

- V.1.) Dos ángulos de un triángulo miden 40° y 50° respectivamente. ¿Qué clase de triángulo es? Clasifícalo por sus ángulos.

- V.2.) Traza un rectángulo con estas medidas: largo: cm 6,4 ancho: cm 4,7
 Traza las diagonales con rojo y las paralelas medias con azul.

VI.) Aplicación social e interpretación de datos numéricos.

- VI.1.) De la casa de Luis a la escuela hay 415 m. Cada paso suyo mide 55 cm.
 Di aproximadamente cuántos pasos debe dar para llegar a la escuela.

- VI.2.) Con \$ 10.000. ¿Qué puedo comprar en la tienda?

QUINTO AÑO. — Segundo nivel.

I.) Sistema numeral.

- I.1.) Escribe el mayor número de seis cifras. ¿Qué cantidad es?
 I.2.) Forma la cantidad mayor que puedas

empleando estas cifras:

1 — 7 — 0 — 8 — 5.

¿Qué número formaste?

- I.3.) Escribe con números: Setenta y cinco mil veintiocho.

- I.4.) Ordena por sus valores en orden decreciente:
 $35,06 - 7 - 5132,8 - 11481 - 0,37 - 8,9$

II.) Cálculo operacional.

- II.1.) Suma dam $35\frac{1}{2} +$ cm 4120 + m 38,26 + hm 7 =

- II.2.) A 135,22 réstale 0,48.
 Al resto multiplícalo por 3.09.

- II.3.) Realiza:
 $38,09 \times 10 =$
 $7,5 \times 1000 =$
 $625,2 / 19,8 =$
 $429,12 \times 100 =$
 $326,5 \times 2,8 =$
 $37,26 / 1,65 =$

III.) Sistema fraccionario.

- III.1.) ¿Qué parte es 5 de 45?
 ¿Qué parte es 1.200 de 3.600?

- III.2.) Tengo $\frac{2}{8}$.
 ¿Cuántos octavos me faltan para completar 3 unidades?

- III.3.) Realiza:
 $\frac{2}{3} + \frac{1}{2} =$
 $\frac{2}{6} + \frac{3}{4} =$

- III.4.) a) Traza un segmento de cm 12.
 b) Dividelo en tercios y señala $\frac{1}{3}$ con un arco rojo.
 c) Luego divide el mismo segmento en cuartos y señala $\frac{2}{4}$ con un arco azul.
 d) Después divídelo en doceavos y señala $\frac{3}{12}$ con un arco negro.

IV.) Sistema de medidas.

- IV.1.) Existe correspondencia entre el número de banderitas y la longitud del segmento que tienen enfrente.
 Traza los segmentos que faltan.
 (La figura tiene dos columnas: en la 1ª hay dos banderas, debajo cuatro banderas, debajo una y por último tres banderas. Frente a las dos banderas, en la 2ª columna un segmento de 3 cm; frente a las cuatro banderas, un segmento de 6 cm.).

- IV.2.) En una balanza pongo cuatro paquetes iguales de azúcar y en el otro platillo una pesa de 1 kilo. El peso se equilibra.
 Expresa en decagramos el peso de cada paquete.

- IV.3.) (Presentar un rectángulo de cm 7,5 x cm 2).
 Traza dentro de esta figura otra que tenga mayor perímetro.

V.) **Conceptos y conocimientos geométricos.**

V.1.) Traza las alturas de este triángulo. (Se le presenta un triángulo obtusángulo escaleno).

V.2.) Señala con una cruz los polígonos regulares. (Se le presentan un cuadrado, un rombo, un hexágono, un triángulo isósceles, un rectángulo y un triángulo equilátero).

VI.) **Aplicación social e interpretación de datos numéricos.**

VI.1.) Un botón de 15 cm de circunferencia, ¿pasa por un ojal de cm 5 de longitud?

VI.2.) Expresa aproximadamente cuánto mide: longitud del lápiz con que escribes; espesor de la tabla de la mesa; altura del examinador:

QUINTO AÑO. — Tercer nivel.

SEXTO AÑO. — Primer nivel.

I.) **Sistema numeral.**

I.1.) ¿A qué orden pertenece el 7 en cada uno de estos números?
873125 — 7362546 — 10705

I.2.) ¿Cuántos millares representa el 9 en este número?
972450

I.3.) Ordena por sus valores en orden decreciente:
35,09 — 178,94 — 76 — 0,999 — 4954,3 — 1 —

II.) **Cálculo operacional.**

II.1.) La suma de dos sumandos es 1045. Uno de los sumandos es 195,75. ¿Cuál es el otro?

II.2.) Realiza:
 $3,5 \times 10 + \frac{4,28 \times 5,06}{75 \times 0,9} - 45 / 100 =$

II.3.) Escribe 4 números divisibles entre 2; otros 4 entre 3; otros 4 entre 5 y 4 más entre 10.

II.4.) ¿Entre qué números es divisible 8190?

II.5.) ¿Cuánto me descuentan y cuánto debo pagar por un televisor que cuesta \$ 62.000, si lo rebajan un 14%?

III.) **Sistema fraccionario.**

III.1.) Subraya la fracción mayor en cada par:

1	o	1	1	o	1
5		4	8		10
—		—	—		—
2	o	1	10	o	13
—		—	—		—
9		9	12		12

III.2.) Representa gráficamente, valiéndote de figuras regulares (cuadrados, círculos, etc.) estas fracciones:

$$\frac{6}{2} \qquad \frac{5}{8}$$

III.3.) Resuelve:

$$3 + \frac{1}{2} + \frac{2}{6} - 0,5 =$$

IV.) **Sistema de medidas.**

IV.1.) Ordena en forma creciente estos objetos, de acuerdo con su superficie: la hoja en la que estás escribiendo, un plato de postre, el cristal de unos anteojos, el sobre de una carta, la pantalla del televisor, el sobre de un disco "long-play", el vidrio de un reloj pulsera.

IV.2.) De un rectángulo de cm 36 de largo y cm 24 de ancho, se recorta un trozo de dm² 6,4. ¿Cuántos cm² quedaron libres?

IV.3.) Convierte a m²:

dam² 3¹/₂
dm² 35,8
km² 1¹/₂

V.) **Conceptos y conocimientos geométricos.**

V.1.) Traza un triángulo isósceles que mida de perímetro cm 18 y cuyo lado desigual mida 7 cm.

V.2.) a) Traza un rectángulo de cm 9 de largo y cm 3 de ancho.
b) Sobre un largo, marca un punto a los 6 cm.
c) Une ese punto con los vértices opuestos.
d) Clasifica por sus lados y ángulos la mayor figura formada.
e) Calcula su área.

VI.) **Aplicación social.**

VI.1.) ¿Qué parte del suelo cubres cuando estás de pie?
¿Y si se acuestas en el piso, qué medida tiene aproximadamente la superficie que cubres?
Puedes dar las medidas en baldosas.

VI.2.) ¿Cuántos hectómetros aproximadamente hay entre el monumento al Gaucho y la plaza Independencia? (usar referencias locales: la playa Malvin, el contorno de una cancha de fútbol, etc.).

SEXTO AÑO. - Segundo nivel.

I.) **Sistema numeral.**

I.1.) Escribe el número mayor de 5 cifras, que contenga obligatoriamente un 7, un 1 y un 3.

I.2.) Escribe con cifras:
Dos enteros, ocho centésimos.
Ciento tres milésimos.
Cuarenta unidades, veinte milésimos.

I.3.) ¿Qué orden representa el cero en estas cantidades?

509:
90325:
1046:

II.) Cálculo operacional.

II.1.) Realiza:

$$\frac{3}{4} + \frac{3,28}{5,6} + 1008 \times 4,09 - \frac{1}{10} =$$

II.2.) Expresa por escrito una situación problemática con los siguientes datos:

35 niños
 $\frac{3}{4}$ m de cinta
\$ 75,8 el metro.
Finalmente, la resuelves:

II.3.) Conoces la velocidad media de un vehículo y las horas que demoró en ir de un lugar a otro.

¿Cómo averiguar la distancia entre esos lugares?

II.4.) Busca la razón entre el área del Uruguay (km^2 180.000, aproximadamente) y la del departamento de Montevideo (km^2 164).

III.) Sistema fraccionario.

III.1.) Ordena en forma ascendente:

$$\frac{11}{2} - 0,5 - \frac{3}{4} - 2 - \frac{7}{2} - 1,25 - 3.$$

III.2.) Resuelve:

$$\frac{13}{8} + 2,5 + \frac{1}{3} \times 2 - \frac{1}{5} \times \frac{2}{4} =$$

IV.) Sistema de medidas.

IV.1.) Expresa toda la cantidad, en la unidad pedida:

$$\begin{aligned} 8 \text{ g} & \quad 9 \text{ cg} = \text{g} \\ 7 \text{ l} & \quad 15 \text{ cl} = \text{l} \\ 1 \text{ m}^2 & \quad \frac{1}{2} \text{ m}^2 \quad 5 \text{ dm}^2 = \text{m}^2 \\ 1 \text{ dam}^2 & \quad 67 \text{ cm}^2 = \text{m}^2 \end{aligned}$$

IV.2.) (Se representa un rectángulo de 5 cm de largo y 2,5 cm de ancho). Cada centímetro de este rectángulo, representa 20 metros de un campo de deportes. ¿Qué área ocupa el campo?

IV.3.) Con un papel de esta superficie (se representa un rectángulo, en el que se anotan estas medidas: m 1,30 — m 0,90): ¿puedo envolver totalmente este paquete? (se representa un prisma, al que se anotan en la base: m 0,35 y m 0,40 y en la altura m 0,60).

IV.4.) Convierta a segundos:

4 horas 50 minutos:
2 horas, 30 minutos, 15 segundos:

V.) Conceptos y conocimientos geométricos.

V.1.) Limita la superficie total desarrollada

de un cilindro que mide cm 2,5 de radio de base y cm 5 de altura.

V.2.) Con un radio de 5 cm traza un cuadrado y un octógono. Busca la diferencia de áreas entre los dos polígonos.

VI.) Aplicación social.

VI.1.) (Presentar la gráfica de producción de trigo de la Geografía General Perpillon, Pernet y Rampa, Edit. Kapelusz, pág. 158).

- ¿Qué continente produce más trigo?
- ¿Qué cantidad produce?
- ¿Qué lugar ocupa en la producción de trigo, el continente donde tú vives?
- ¿Cuál es la diferencia entre esa producción y la del continente mayor productor?

VI.2.) Anota aproximadamente los gastos de un escolar, al comenzar el año, en los siguientes rubros:

zapatos:
medias:
túnica:
portafolios:
textos escolares:
otros útiles.
Suma todas esas cantidades.

SEXTO AÑO. Tercer nivel.

I.) Sistema numeral.

I.1.) Escribe con números:

Cinco millones, cuarenta y ocho mil, doscientos siete unidades, nueve centésimos.

I.2.) Indica con un arco, cuál es la cifra que corresponde a:

centésimas de millón 3253425
milésimas de decena 54325,349

II.) Cálculo operacional y su aplicación.

II.1.) Realiza:

$$\frac{2}{5} + 5,45 \div 3,12 + \frac{1}{4} \times 1080 - 0,082 =$$

II.2.) Un taller que tiene un capital de \$ 180.000 reparte sus ganancias de \$ 36.000 entre los socios, de acuerdo a lo que cada uno aportó: A: 100.000 — B: 60.000 — C: 20.000. Indica las ganancias de cada uno.

II.3.) En una fábrica se disponen de \$ 243.430,46 para pagar a 13 operarios. Al mes siguiente se toman 3 operarios más con el mismo sueldo. ¿Cuál será el total de lo pagado, en ese mes siguiente?

II.4.) Indica una información que de los 690.000 habitantes de una región, 3795 personas fueron víctimas de una epidemia.

¿Cuál es el tanto por mil de enfermos?

III.) Sistema fraccionario.

III.) Realiza:

$$\frac{3}{2} + \frac{1}{3} - \frac{1}{5} \times \frac{5}{2} =$$
$$\frac{2}{1,5} + \frac{2}{5}$$

III.2.) Representa dentro de un rectángulo de 9 cm. de largo, la siguiente suma de fracciones:

$$\frac{2}{18} + \frac{1}{6} + \frac{1}{3} =$$

IV.) Sistema de medidas.

IV.1.) ¿Cabén en un cajón de las dimensiones indicadas, una colección de 18 libros como el dibujado? (Se representa un libro de 21 cm. de altura, 17 cm de ancho y 3 cm de espesor y un cajón prismático de 40 cm y 36 cm en su base y 12 cm. de altura).

IV.2.) ¿Cuántos litros de agua pueden contener recipientes, cuyas capacidades se indican?

$$\begin{aligned} m^3 \quad 0,236 &= 1 \\ cm^3 \quad 1428 &= 1 \\ \frac{1}{2} m^3 &= 1 \end{aligned}$$

IV.3.) El camión automático recolector de basura tiene forma de $\frac{1}{4}$ de cilindro. Las dimensiones aproximadas son: ra-

dio de la base: m 2,8 — ancho (altura del cilindro): m 2,2.

¿Qué volumen contiene?

IV.4.) Suma:

3 horas 20 minutos 40 segundos
2 horas 45 minutos
440 minutos

V.) Conceptos y conocimientos geométricos.

V.1.) Un sector circular de cm 6 de radio, que comprende un ángulo de 120° , corresponde al área lateral de un... Trázalo y expresa qué son el arco y el radio del sector con respecto al cuerpo al que corresponden.

V.2.) Explica cómo hallarías el área de este polígono. (Se presenta un pentágono irregular).

VI.) Aplicación social.

VI.1.) Explica la figura que representa el crecimiento de población del globo (Geografía General, pág. 179). Busca según ese croquis, el crecimiento medio anual de la población de Argentina y Brasil entre 1870 y 1959.

VI.2.) El camión cisterna que reparte querosene denuncia un volumen de $10 m^3$. ¿Qué dimensiones aproximadas tiene el tanque? ¿Por qué no le darán dimensiones bastantes mayores y así acrecentar su capacidad?

COMENTARIOS BIBLIOGRAFICOS AMERICANOS

UNICA PUBLICACION ESPECIALIZADA QUE COMENTA LOS LIBROS
NUEVOS EDITADOS EN AMERICA LATINA, BIMENSUALMENTE.

- Clasificación Decimal DEWEY,
- Noticias, Concursos, Premios, Novedades,
- Cuentos, Poemas, Textos Inéditos,
- Críticas en español a cargo de especialistas en cada materia,
- Publicaciones periódicas y seriadas de L. América,
- Anotaciones en Inglés de todos los libros,
- Índice por autor, título y materia,
- Directorios de Editores y Distribuidores.

EN JULIO: INFORME ESPECIAL SOBRE LAS PUBLICACIONES SERIADAS

Informes: Casilla de Correos 1677 - Montevideo - Uruguay

evaluación lengua materna

PRUEBAS DE COMPROBACION

LYDA DIAZ — HECTOR BALSAS

Estas pruebas de comprobación de conocimientos están basadas en lo que se le pide al maestro, dentro de las metas oficiales, desde el comienzo del año lectivo hasta el quince de junio.

Sirven para ayudar o guiar; por lo tanto, no pueden ni deben verse como un modelo de virtudes inalterables. Pensamos que la proposición de ejercicios de distinta naturaleza, aunque todos dentro de la asignatura de lengua materna, contribuye eficazmente a orientar y a permitir una mejor búsqueda de otros trabajos que se consideren de más adecuación al grupo o al medio pedagógico de cada uno. Lo que ofrecemos responde a una concepción determinada del trabajo en el aula y en la materia, y tiene raíz honda y sustento sólido en un modo de enfocar el curso, que puede no coincidir con el de algunos colegas. Lo importante, a nuestro parecer, es que valen estos ejercicios para hacer ver cuáles son los puntos más necesarios en la formación de un correcto hablante.

Hemos tomado un trozo literario (un poco por seguir la costumbre, otro poco por resultar cómodo, aunque no es obligación partir de él) para hacer girar a su alrededor la serie de pruebas de comprensión de lectura, redacción, ortografía, morfología y sintaxis, que constan para cada año escolar. Hay una trabazón firme entre ellas y, en algunos casos, hemos reunido conocimientos de un aspecto y otro para crear una prueba sola. Tal es lo que sucede en ciertos ejercicios de redacción que exigen nociones de morfología y sintaxis.

La parte puramente gramatical, resistida a veces por el maestro, no es baldía. Se insiste, de cuarto a sexto, principalmente, (sin profundización, pues no puede ser de otra manera) en conceptos que deben quedar claros y que colaboran en la formulación precisa del pensamiento, cuando el hablante lo manifiesta oralmente o por escrito.

En cuanto a lo presentado de primero a tercero, cabe decir que se buscó un acercamiento directo al niño para no atosigarlo con el peso de una prueba fría, desprovista del calor del juego o la recreación. De ahí la flexibilidad, la gracia, la sustancia emotiva que se desprenden de los ejercicios correspondientes a esas clases

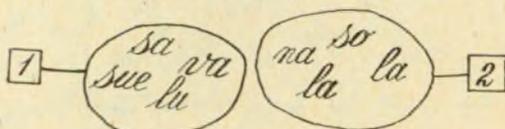
y que contrastan, por la forma, con los de las otras.

PRUEBAS DE PRIMER AÑO

I) La maestra escribe en el pizarrón o entrega mimeografiadas las palabras *suela*, *vaso*, *luna* y *sala*.

Verbalmente les explica, sin leerles esas palabras, que se separaron en sílabas y se escondieron en los conjuntos 1 y 2.

Les dice que ellos deben unir con una rayita; así, atadas, no se escaparán más.



Finalidad: Medir: 1º) Lectura y comprensión de las palabras leídas en silencio.
2º) Atención y sentido lógico para unir las.

II) Estas palabras se fueron: *sol*, *ola* y *Luís*. Colócalas en el lugar vacío de cada oración. Léelo completo.

Dibújalo.

Sale el

La nave va en la

..... ve sol, ola y nave.

III) ¡Qué pícaro Pedrín! Borró algunas letras del trabajo de su hermanito.

Ayúdalo tú y colócalas.

Seis a...es vuelan.

Van a la i...la.

En la isla viv...n al sol.

Finalidad: El ejercicio II es un trabajo en el que se mide el sentido lógico y el ejercicio III es un trabajo destinado a medir la comprensión en la lectura y el dominio de las grafías aprendidas.

IV) Dictar:

La luna sale.

Va en la ola.

La ola suena.

Suena suave.

PRUEBAS PARA SEGUNDO AÑO

I) Tomando como unidad este trozo del poema de Walter González Penelas

Se duerme un sapito
con el arorró;
dentro de la cueva
se escucha cro-cró.
Cro-cró mi sapito
que quiere dormir,
cro-cró que la lluvia
pronto va a venir,

proponemos:

1º) Lee con atención este trozo del poema y contesta

- ¿Dónde duerme el sapito?
- ¿Qué se escucha dentro de la cueva?
- ¿Quién va a venir pronto?

2º) Vuelve a leerlo, piensa y responde

- ¿Quién estará con el sapito en la cueva?
 - ¿Qué pensará el sapito antes de dormirse?
- c) ¿Qué harías tú si fueras ese sapito?

3º) Copia las palabras con diptongo y sepáralas en sílabas.

4º) Dibuja el sapito contento en la puerta de su cueva mirando llover.

5º) Dictado del trozo ya trabajado.

Finalidad:

Medir:

- Comprensión de lectura.
- Redacción.
- Concepto gramatical.
- Interpretación por el dibujo.
- La ortografía de un trozo trabajado como ortografía y como prueba de atención.

PRUEBA DE TERCER AÑO

I) Lee estas oraciones y escribe debajo qué indica cada una. Te aclaro que quiero saber si dan una noticia o una orden, si hacen una pregunta o si expresan un deseo.

—¿Adónde vas, marinero,
por las calles de la tierra?

(Rafael Alberti).

Está cayendo una lluvia
tan menuda, tan ligera,
que creo que llueve para
desempolvar las higueras.

(Fernández Moreno).

Duérmete, grillito;
duérmete por fin.

¡Quién fuera agua
para ser
nube y espuma a la vez!

(Norma Piñeiro).

II) a) Redacta una noticia sobre un hecho que haya ocurrido en la mañana de hoy.

b) Pregúntale algo a una hojita de árbol caída en el suelo.

c) Expresa un deseo para el próximo domingo.

d) Da una orden a ese perro.

Finalidad: Con la primera y segunda prueba medimos en dos formas distintas el concepto gramatical sobre la actitud del hablante, pero, además, en la segunda valoramos si la redacción en cada caso se ajusta a lo pedido.

III) Ordena estas oraciones:

Salió la luna tan clara que parecía de día.
La noche estaba oscura porque no había
[salido la luna.

Miguel no encontraba el camino.

Su madre, nerviosa pero alegre, lo recibió.
Miguel llegó corriendo a su casa.

IV) Contestando ordenadamente las preguntas o cumpliendo las órdenes, sin ponerlas, habrás redactado un pequeño cuento:

1º) Cuenta cómo es el bosque.

2º) ¿Qué dos animalitos viven en él?

3º) ¿Qué hacen todas las mañanas?

4º) ¿Qué le ocurrió a uno de ellos una mañana de lluvia?

5º) ¿Qué hizo el otro?

6º) ¿Cómo quedaron ambos?

V) Lee con atención y luego responde.

¡Ay señora, mi vecina!

¡Ay señora, mi vecina,

se me murió la gallina!

Con su cresta colorada

y el traje amarillo entero,

ya no la veré ataviada,

paseando en el gallinero,

pues, señora, mi vecina,

se me murió la gallina

domingo de madrugada.

Sí, señora, mi vecina,

domingo de madrugada,

¡ay, señora, mi vecina,

domingo de madrugada!

¡Míreme usted cómo sudo

con el corral enlutado

y el gallo viudo!

(Nicolás Guillén).

1º) ¿Qué le ocurrió a la gallina?

2º) ¿Cómo era su cresta?

3º) ¿A qué hora ocurrió la desgracia?

4º) ¿Cómo estaba el corral?

5º) ¿Cómo quedó el gallo?

VI) Dictado para valorar el uso de la "r" y el "ca", "co", "cu". Los demás sonidos serán muy bien pronunciados para evitar confusiones.

¡Vendo nubes de colores.

las redondas coloradas

para endulzar los colores!

¡Vendo los cirros morados

y rosas, las alboradas.

los crepúsculos dorados!

¡El amarillo lucero

cogido a la verde rama

del celeste duraznero!

¡Vendo la nieve, la llama

y el canto del pregonero!

(Rafael Alberti).

PRUEBAS DE CUARTO AÑO

1) Prueba de comprensión de lectura.

El charco (fragmento)

Llovió esta tarde y, frente a mi casa, en el empedrado lleno de baches, se ha formado un charco. Parece un pedazo de espejo tirado en medio de la calle. Al anochecer, sereno ya el tiempo, unos gorriones que tienen su nidos enfrente, en el cerco de las campanillas azules, vinieron a beber en él. Fue luego un can vagabundo, flaco y peludo, que se acercó a apagar su sed en el charco. Ahora, al reflejar un trozo de cielo, se ha llenado de estrellas. Y mañana, al alba, se irisará con todos los colores de la aurora. Pero después, cuando pasen para el mercado los carros de verdura y fruta, más de un pesado casco de mulo desgarrará su agua serena.

Juana de Ibarbourou
(uruguaya)

Contestar por escrito:

- 1) ¿Cómo se formó el charco que menciona la autora?
- 2) ¿Qué animales llegaron a él para beber?
- 3) ¿Cuándo lo hicieron?
- 4) ¿Cómo es el perro?
- 5) ¿Por qué se ha llenado de estrellas el charco?
- 6) ¿Qué le ocurrirá al agua cuando pasen los carros del mercado?

II) Prueba de redacción.

Finalidad: Comprobar tres puntos fundamentales e ineludibles para cualquier trabajo de expresión escrita:

- a) Ordenamiento de las ideas.
- b) Dominio de los signos de puntuación: punto y punto y coma, para cuarto año.
- c) Manejo de vocabulario sin monotonía ni vulgaridades ni rebuscamientos.

Desarrollar uno de estos temas:

- a) Llovió torrencialmente.
- b) Me caí en un charco.
- c) Descalzo, en la lluvia.

III) Prueba de ortografía. (Para elegir).

- 1) **Finalidad:** Comprobar el uso del tilde en relación con palabras agudas y graves.

Dictar:

Llovió esta tarde. El jardín de mi casa quedó mojado y varios charcos cubrieron el césped sin piedad. Sobre el banco de mármol, encontré una gota grande, que se movía suavemente como queriendo bajar para reclinarse al pie de un árbol solitario que tenía a su lado. La empujé con el dedo y no me fue difícil enviarla a destino. La tierra, poco a poco, se la tragó.

- 2) **Finalidad:** Comprobar el dominio de la "h" al comienzo y en medio de palabra.

Dictar:

Llueve. El jardín de mi casa está muy mojado y ahora varios charcos cubren el pasto sin piedad. Sobre un banco, hallo una gota grande, que se mueve suavemente como queriendo deshacerse para llegar con mayor rapidez a tierra. Allí hay un arbusto lleno de

verdor, hermoso, delicado. La empujo con el dedo y cae. Poco a poco, se hunde hasta desaparecer.

- 3) **Finalidad:** Comprobar el dominio de las dificultades incluidas en los dictados anteriores.

Dictar:

Llovió esta tarde. El jardín de mi casa quedó mojado y varios charcos cubrieron el césped sin piedad. Sobre el banco de mármol había una gota grande, que se movía suavemente como queriendo bajar para reclinarse al pie del árbol que se hallaba a su lado. La empujé con el dedo y se fue al suelo. Se deshizo y se hundió en la tierra hasta desaparecer.

IV) Prueba de sintaxis.

- 1) + Señalar las oraciones contenidas en este trozo:

Llueve. El jardín de mi casa está muy mojado y ahora varios charcos cubren el pasto sin piedad.

- + Indicar el grupo al que pertenece cada una.

+ Señalar el sujeto y el predicado de la segunda oración.

+ Marcar en el sujeto el núcleo y los complementos.

+ Transformar la primera oración en desiderativa.

+ Transformar la última oración en interrogativa.

PRUEBAS DE QUINTO AÑO

I) Prueba de comprensión de lectura.

Poema VI (fragmento).

(De "Recuerdos sentimentales").

Vienen la abuela y la niña por la senda plateada; los campos floridos miran a la luna solitaria;

la fresca brisa nocturna llega del río, impregnada de la humedad y la queja melancólica del agua...

Vienen la abuela y la niña por la senda... La luz blanca de la luna grande y triste de primavera, derrama

un amor sereno y dulce, sobre las pobres cabañas, sobre los techos sin humo, sobre las puertas cerradas.

Juan Ramón Jiménez
(español)

Contestar por escrito:

- 1) ¿Quiénes avanzan por el camino?
- 2) ¿En dónde se hallan?
- 3) ¿Cómo llega la brisa nocturna?
- 4) ¿Sobre qué cae la luz de la luna?
- 5) ¿Cómo está la luna esa noche?

- 6) ¿En qué época del año ocurre lo que dice el poema?

II) **Prueba de redacción.** (Para elegir).

Finalidad: Comprobar tres puntos fundamentales e ineludibles para cualquier trabajo de expresión escrita:

- a) Ordenamiento de las ideas.
b) Dominio de los signos de puntuación: el punto, el punto y coma y algunos casos de empleo de la coma, para quinto año.

c) Manejo de vocabulario sin monotonía ni vulgaridades ni rebuscamientos.

1) Desarrollar uno de estos temas:

- a) Mi abuela.
b) Observo el cielo nocturno.
c) La luna solitaria.

2) Desarrollar uno de estos temas:

- a) Voy de paseo con mi abuela.

(Emplear cinco nombres propios que no correspondan todos a persona).

b) Observo el cielo matutino (o vespertino). (Emplear diez adjetivos calificativos. Deben utilizarse, por lo menos, tres adjetivos consecutivos).

c) Corre una brisa suave. (Emplear dos oraciones desiderativas).

III) **Prueba de ortografía.**

Finalidad: Comprobar la correcta escritura de palabras que llevan tilde para indicar la sílaba tónica y de palabras que lo llevan para indicar hiato.

Dictar:

El campo apareció iluminado por una luna grande, solitaria, monótona. Desde el río llegó un fuerte viento que lo ocultó con la humedad y la queja melancólica del agua. La fértil tierra, el pájaro rauda, el indómito potrero quedaron allí donde estaban, en espera de la quietud perdida, que no les venía. Sobre la débil cabaña, sobre la puerta cerrada, golpeó, inútil, el viento.

IV) **Prueba de sintaxis.**

+ Señalar las oraciones de las dos primeras estrofas.

+ Elegir una de ellas y transformarla en interrogativa.

+ Escribir dos oraciones desiderativas inspiradas por el contenido del poema.

+ Señalar el sujeto y el predicado en las dos primeras oraciones del poema.

+ Marcar núcleo y complementos en cada sujeto.

+ Sustituir los complementos del sujeto por otros que le convengan. Si algún sujeto no tiene complementos, agregarle dos.

PRUEBAS DE SEXTO AÑO

I) **Prueba de comprensión de lectura.**

Domingo

Frente a mi vista el paisaje se extiende claro y sereno. Mueve la brisa las hojas de los árboles. El cielo

es todo azul. Suenan notas de campanas, allá lejos.

Canta un gallo. Se ven grupos de aldeanos en los senderos. Vierte el domingo sonrisas, zapatos y trajes nuevos.

La siesta abre su abanico de voces. Y el pensamiento olvida todas las cosas que lo hacen meditar, viendo brillar bajo el limpio sol una bandada de insectos...

Julio J. Casal
(uruguayo)

Contestar por escrito:

1) ¿Cómo se le presenta el paisaje al autor?

2) ¿Qué se mueve en el lugar?

3) ¿Qué se oye?

4) ¿A quiénes se ve?

5) ¿Qué ofrece el domingo al observador?

6) ¿Cómo reacciona el pensamiento ante el espectáculo de los insectos?

II) **Prueba de redacción.** (Para elegir).

Finalidad: Comprobar tres puntos fundamentales e ineludibles para cualquier trabajo de expresión escrita:

a) Ordenamiento de las ideas.

b) Dominio de los signos de puntuación: el mayor número posible de ellos, para sexto año.

c) Manejo de vocabulario sin monotonía ni vulgaridades ni rebuscamientos.

1) Desarrollar uno de estos temas:

a) Domingo de tarde.

b) Canta un gallo.

c) El cielo es todo azul.

2) Desarrollar uno de estos temas:

a) Un domingo divertido. (Deben aparecer señaladas dos oraciones unimembres).

b) Estreno un par de zapatos. (Deben aparecer señaladas dos oraciones interrogativas).

c) Corre una brisa suave. (Deben aparecer señaladas dos oraciones desiderativas).

III) **Prueba de ortografía.**

Finalidad: Comprobar la correcta escritura de palabras con tilde, sea cual fuere la razón de llevarlo.

Dictar:

El paisaje se extendía claro y sereno. Un árbol, perdido allá a lo lejos, dejaba mover sus hojas bajo el cielo azul y diáfano. Se oía el canto de un gallo, lanzado con más ímpetu que de costumbre. Para él, el domingo se aparecía espléndido. ¡Cómo iban los aldeanos por las calles del lugar! ¡Cuánta frescura en sus miradas endomingadas! El pensamiento de unos y de otros estaba dominado por el espectáculo de la tarde.

IV) **Prueba de morfología.**

1) + Extraer diez sustantivos del poema.

+ Indicar el género y el número de cada uno.

+ Extraer cinco vocablos adjetivos del poema.

+ Aplicar los adjetivos extraídos a sustantivos que les convengan y agregar artículo en cada caso.

V) **Prueba de sintaxis.** (Para elegir).

1) + Señalar las oraciones contenidas en las dos primeras estrofas del poema.

+ Tomando como base el poema, escribir una oración aseverativa, una interrogativa, una desiderativa y una imperativa.

+ Dar carácter negativo a dos de esas oraciones.

+ Transformar la primera oración del poema en desiderativa con matiz exclamativo.

+ Transformar la segunda oración del poema en interrogativa.

2) + Señalar las oraciones contenidas en las dos primeras estrofas del poema.

+ Indicar el sujeto y el predicado de cada una.

+ Marcar el núcleo de cada sujeto.

+ Marcar los complementos de cada sujeto.

+ Complementar con una frase adjetiva cada sujeto que no tenga complemento.

+ Transformar dos sujetos simples en compuestos.

3) + Señalar las oraciones contenidas en las dos primeras estrofas del poema.

+ Indicar el sujeto y el predicado de cada una.

+ Marcar núcleos y complementos en cada sujeto.

+ Transformar el sujeto de la primera oración en sujeto de dos núcleos complementados.

+ Tomando como base el poema, escribir una oración aseverativa, una interrogativa, una desiderativa y una imperativa.

Quienes pueden Asociarse a Cooperativa?

Maestros, profesores, funcionarios, tanto los que estén en actividad, como los jubilados de las Instituciones oficiales de enseñanza.

Y... todos aquellos maestros, profesores, funcionarios de los institutos de enseñanza privada habilitados oficialmente.

¡LLENE AHORA MISMO SU FORMULARIO ROSADO!

Cooperativa Magisterial de Consumo

Colonia 1730 - Montevideo - URUGUAY

Teléfonos: 4-24-57

40-26-77

41-04-43

nuestro concurso • nuestro concurso •

Premio "LIBRERÍA RUBEN"
Librería Ruben
T. Narvaja 1736 - Tel. 414274
\$ 20.000.00 de libros nuevos y
usados a elección

nuestro concurso • nuestro concurso •

nuestro concurso • nuestro concurso •

Premios "E.P.U."
Ediciones Pueblos Unidos S.A.
Tacuarembó 1494 - Tel. 42094
1 colección Biblioteca Filosó-
fica para la Juventud
1 colección novelas autores
soviéticos (25 vol.)

nuestro concurso • nuestro concurso •

nuestro concurso • nuestro concurso •

Premios "EDITORIAL LABOR"
Editorial Labor S.A.
Mercedes 1125 - Tel. 84311
1 Avances del Saber (2 tom.)
1 Enciclopedia Abreviada
"Labor"

nuestro concurso • nuestro concurso •

nuestro concurso • nuestro concurso •

Premio "LIBRERÍA EJIDO"
Librería "EJIDO"
Ejido 1467 - Tel. 83539
1 colección "TEIDE"

nuestro concurso • nuestro concurso •

nuestro concurso • nuestro concurso •

Premio "EUDEBA"
Editorial Eudeba
T. Narvaja 1547 - Tel. 415132
1 colección Ciencia Joven
(33 vol.)

nuestro concurso • nuestro concurso •

nuestro concurso • nuestro concurso •

Premio "EL SIGLO
ILUSTRADO"
El Siglo Ilustrado S.A.
Yí 1276 - Tel. 85315
1 colección "Siglo Ilustrado"
(20 vol.)

nuestro concurso • nuestro concurso •

nuestro concurso • nuestro concurso •

Premio: BARREIRO y RAMOS
Barreiro y Ramos S.A.
Juan C. Gómez 1430 - Tel. 89566

nuestro concurso • nuestro concurso •

nuestro concurso • nuestro concurso •

Premio "AGUILAR"
Editorial "Aguilar"
Andes 1406 - Tel. 982516
1 colección "Novela nueva" (20 vol.)

nuestro concurso • nuestro concurso •

nuestro concurso • nuestro concurso •

Premio "ARCA"
Editorial Arca S.R.L.
Cerro Largo 949 - Tel. 80318
1 colección de 50 bolsilibros

nuestro concurso • nuestro concurso •

nuestro concurso • nuestro concurso •

Premio "LOSADA"
Editorial Losada
Colonia 1060 - Tel. 983415
Biblioteca de Cultura General

nuestro concurso • nuestro concurso •

nuestro concurso • nuestro concurso •

Premio "ALBE"
Albe S. C.
1 colección "Imágenes del Mundo"
20 tomos
Cerrito 566 Esc. 2 - Tel. 85692

nuestro concurso • nuestro concurso •

nuestro concurso • nuestro concurso •

Premio "Librería SUR"

Librería SUR
Yi 1525 - Tel. 984817
1 colección para niños y
padres

nuestro concurso • nuestro concurso •

nuestro concurso • nuestro concurso •

Premio "La Eolsa de los Libros"

La Bolsa de los Libros
Sarandí 1443 - Tel. 82347
1 colección Biblioteca "RO-
DO" (25 vol.)

nuestro concurso • nuestro concurso •

nuestro concurso • nuestro concurso •

**Premio "UNION DEL
MAGISTERIO"**

Fundación Editorial Unión del
Magisterio
San José 1125 - Tel. 9 72 47
1 suscripción permanente a
todas sus publicaciones

nuestro concurso • nuestro concurso •

nuestro concurso • nuestro concurso •

Premio "MONTEVERDE"

Monteverde y Cía. S. A.
25 de Mayo 577 - Tel. 82473
Un lote de libros

nuestro concurso • nuestro concurso •

nuestro concurso • nuestro concurso •

Premio "EDICIONES AULA"

Bartolomé Mitre 1381 Esc. 3
1 suscripción permanente a
todas sus ediciones

nuestro concurso • nuestro concurso •

nuestro concurso • nuestro concurso •

Premio "GONZALEZ PORTO"

Editorial González Porto
Juan C. Gómez 1328 Tel. 80654
1. El Libro de Nuestros Hijos
2. Colección de Ciencias na-
turales

nuestro concurso • nuestro concurso •

nuestro concurso • nuestro concurso •

Premios "BANDA ORIENTAL"

Editorial "BANDA ORIENTAL"
Yi 1364 - Tel. 407022
1 colección "BO" (22 vol.)
1 colección Antología del
Cuento Uruguayo (6 vol.)

nuestro concurso • nuestro concurso •

nuestro concurso • nuestro concurso •

Premio "Magisterio Uruguayo"

San José 1070 Ap. 003
1 colección "Escuela Práctica
para Maestros"

nuestro concurso • nuestro concurso •

nuestro concurso • nuestro concurso •

Premio "WALPE"

Distribuidora Walpe
Pérez Castellano 1330
Tel. 986926
Biblioteca de los Padres
(12 tomos)

nuestro concurso • nuestro concurso •

nuestro concurso • nuestro concurso •

Premio "SURD"

Surd S.C.
Sgto. de Chile 1286 - Tel. 90372
1 colección "Lo sé todo"
(América)

nuestro concurso • nuestro concurso •

nuestro concurso • nuestro concurso •

Premio "ALFA"

Librería y Editorial Alfa
Ciudadela 1389 - Tel. 981244
1 colección Carabela

nuestro concurso • nuestro concurso •

nuestro concurso • nuestro concurso •

**Premio "FUNDACION DE
CULTURA
UNIVERSITARIA"**

25 de Mayo 527 - Tel. 93385
1 colección "Biblioteca de
Cultura Universitaria"

nuestro concurso • nuestro concurso •

evaluación

1er. año en junio

MARTA ANFOSSI DE GUARINO

Antes de entrar directamente en el tema propuesto es necesario realizar algunas puntualizaciones que nos van a situar de mejor manera en el aspecto que tratamos de analizar.

Tomando el concepto de R. Hutchins, "la educación es la intención deliberada y organizada de ayudar al Hombre para que desarrolle su inteligencia" —y en ella caben las responsabilidades, las oportunidades, las transformaciones y las dificultades de las instituciones educativas; en nuestro caso particular, las escuelas que inmersas dentro de una comunidad, Estado, etc., reciben las influencias y las presiones de toda la problemática social y económica de la vida en el momento en que se esté viviendo.

Podemos entonces afirmar que esta Educación así concebida, se interesa por el desenvolvimiento de seres humanos a través del desarrollo de sus mentes, cuyo objetivo no es producir recursos humanos, sino **HOMBRES**.

Es de nuestro dominio que la Educación tome forma visible y cobre presencia en los sistemas educativos y todos los maestros sabemos la necesidad que existe en un sistema educacional de Evaluar la tarea realizada para llegar a través de ésta a saber si la escuela está o no cumpliendo su misión y principalmente si está formando y enriqueciendo la vida del educando, con el propósito de dar a cada individuo la educación que necesita de acuerdo a sus intereses, potencialidades y limitaciones y comprobar la utilidad o inutilidad de los esfuerzos empleados por el alumno y por el maestro.

La Evaluación nos ofrece la posibilidad, de **investigar** una situación educativa así como la de **reorientar**, de acuerdo a los resultados obtenidos, dicha situación para compulsar si esa Educación, si esa enseñanza está conduciendo a los escolares hacia metas deseables, tanto para ellos, desde el punto de vista individual, como para la sociedad de la cual forman parte.

La Evaluación nos puede mostrar muy eficazmente la marcha positiva o negativa de las realizaciones docentes o la comprensión que los alumnos han tenido de las metas fijadas en el decurso del año escolar, a través de las fases impuestas en la tarea.

Esta evaluación puede ser subjetiva u objetiva.

Es **subjetiva** cuando se evalúa la producción de un alumno de modo personal, pudiendo variar entre un maestro y otro debido a la manera parcial de apreciar tal producción, es decir sin posibilidad de referirse a una escala objetiva de valores.

Es **objetiva** cuando esa Evaluación no depende o depende muy poco de la apreciación subjetiva, es decir toda vez que la tarea del alumno deba realizar cuestiones delimitadas con precisión y que admiten una sola solución.

Para realizar una evaluación debemos tener en cuenta determinados aspectos.

Lemus considera en su obra "Manual de Evaluación del Rendimiento Escolar", que es necesario tomar "la Evaluación como parte integrante del total proceso educativo".

Considera el autor que solamente podremos saber si la Escuela está llenando sus propósitos, si evaluamos: los **medios**, su **proceso** y su **resultado**, de allí que forma parte integrante del "total" del proceso o situación educativa. No puede ser una cosa separada y ajena, sino que tiene que estar estrechamente vinculada a los métodos de enseñanza y a los aspectos determinantes del resultado educativo.

De lo expuesto se deduce que ésta no puede ser un proceso aislado, sino un proceso continuo de la actividad educativa. Es decir que cuando vamos a poner en práctica una nueva actividad educativa, vamos por ejemplo a cambiar de "unidad de Trabajo" hay necesidad de Evaluar para tener la certeza de la marcha o de la comprensión que los alumnos han alcanzado en los tópicos trabajados. Debemos utilizar para ello todos los medios, pudiendo tomar medios sistemáticos o procedimientos informales, teniendo en cuenta que los medios sistemáticos pueden necesitar del uso de los test, mientras que los procedimientos informales puede adolecer de validez objetiva que necesitará reforzarse con instrumentos objetivos. Es necesario tener en cuenta también que los procedimientos subjetivos son de gran eficacia y utilidad cuando tratamos de evaluar los fines formativos, más que los informativos.

Es por eso que se hace hincapié en la aplicación a los diferentes aspectos del proceso educativo, pues "evaluar es todo acto que juzgue al estado de una situación educacional" (Lemus).

Cuando evaluamos, evaluamos a los educandos y nos referimos, no solo al aprendizaje sino también a los factores de todo orden que condicionan este aprendizaje, en factores de todo orden; necesitamos tener en cuenta su estado físico y emocional, su inteligencia, sus problemas, capacidades, intereses, limitaciones y circunstancias que rodean no solo el aprendizaje sino su posición en el mundo que lo rodea, en la escuela y fuera de ella.

No es necesario explicar, pero si tener en cuenta que en nuestras escuelas la evaluación del aprendizaje se llevó a cabo de un modo muy precario, suministrando escasos y superficiales indicios de lo que el alumno ha aprendido realmente y lo que podría ser más nocivo es que fueran falsos los resultados que se puedan obtener dando un panorama inexacto de la realidad educativa.

Esto no quiere significar que no tengamos propósitos de trabajar para ir logrando un panorama real de las situaciones educativas planteadas; teniendo siempre en cuenta que los programas escolares no pueden ser fines en sí mismos sino medios que nos conduzcan al logro de los fines educativos y los objetivos de la Educación.

Dentro de la Evaluación se deben tener en cuenta las diferencias individuales de los educandos, contemplando las potencialidades y limitaciones de los alumnos. No es posible tomar estándares arbitrarios de los cuales ellos no forman parte. Estos estándares, tienen un valor pedagógico cuando se usan como términos de comparación, como guías para indicar una meta deseable, pero no como puntos absolutos de medida, pues no debemos perder nunca de vista que la Evaluación bien realizada constituye una garantía para la estimación cuantitativa y cualitativa de la labor del escolar. Si estudiamos a los alumnos mediante un proceso continuo, podemos observar las modificaciones producidas en él en función de los planes trazados y de los objetivos que se persiguen.

Dichas modificaciones se pueden manifestar de diferentes modos; veremos que el alumno adquiere nuevas destrezas, nuevos conceptos, nuevos métodos de realizar las tareas, nuevos intereses y nuevos hábitos.

De esta forma, apreciamos que aparece una nueva concepción de Evaluación, que corre pareja con la interpretación moderna del proceso educativo, destacando el desarrollo integral del individuo.

Surgen así los variados propósitos de la Evaluación entre los que podemos destacar: la motivación del aprendizaje; un cierto diagnóstico en la problemática del alumno, una medida en las calificaciones y una orientación más exacta de los alumnos en cuanto a su individualidad.

Entre estos propósitos que consideramos en la Evaluación, hacemos verdadero hincapié en la Motivación del aprendizaje, pues sabemos que ocupa un papel preponderante, y resulta ser el

factor central en el proceso de la enseñanza. Es de nuestro dominio que el niño aprende solo aquello que quiere aprender y para despertar el interés, si no existe interés natural, todo aprendizaje debe estar adecuadamente motivado. No se nos debe pasar por alto que la Evaluación de todo aprendizaje implica también la Evaluación de la motivación en sí, y la Evaluación de la relación de la motivación con la enseñanza y el aprendizaje.

La Evaluación realizada demuestra directamente la calidad del aprendizaje de los alumnos, pero también indirectamente la calidad de la enseñanza impartida.

Es en la realización de las pruebas donde obtendremos los datos de nuestros alumnos con los cuales podremos entrar a "diagnosticar" problemas que estos presentan. Van a ser puestas en evidencia en ellas, las causas de desadaptación escolar, las cuales deberán ser atendidas en la medida de sus posibilidades o buscando los medios adecuados para su corrección o superación, pues lo importante es determinar las causas que están detrás de los síntomas, para verificar si esos desórdenes son de naturaleza funcional u orgánica. Lo importante es la determinación de los alumnos problematizados, para poder comenzar un estudio, no con afán de etiquetarlos sino en el deseo humano de buscar la naturaleza de su problema y ponerlos en vías de recuperación de los mismos.

La Evaluación pondrá también de manifiesto a través de sus pruebas las áreas en las que el alumno presentó dificultades o deficiencias o dominio con el objeto de tratarlos en sus verdaderas dificultades, orientándolos hacia el dominio de las técnicas que esas áreas requieran.

Toda evaluación realizada debe evaluarse, no basta solamente que evaluemos una situación educativa, es necesario además conocer las bondades y limitaciones de estos instrumentos, comprobando su validez, objetividad y utilidad.

Antes de aplicar un instrumento de Evaluación hay que saber si llena los requerimientos indispensables, es decir si realmente mide lo que se propone medir y si está adecuado a la población escolar y a la materia o materias que queremos evaluar. Obtenidos los resultados es necesario saber si se pueden tomar como puntos de referencia para juzgar con mayor o menor precisión el estado educacional del grupo de alumnos.

Entramos en este momento a considerar las **CARACTERÍSTICAS** de las pruebas, requisito imprescindible para que ellas sean consideradas como eficientes medios de evaluar.

Estas características son:

Validez, confiabilidad o consistencia y objetividad.

En la confección de las pruebas tenemos en cuenta en primer término la **validez**, que se refiere al valor específico de lo que se quiere medir, es decir: que mide realmente lo que se propone medir.

La **validez** es un concepto específico, en el sentido de que se refiere a un propósito especial y a un determinado grupo de alumnos. Por ejemplo, las pruebas realizadas son válidas si de-

muestran al maestro lo que éste quiso evaluar. Una prueba de razonamiento aritmético debe medir el razonamiento y no los procesos mecánicos de la materia y viceversa. De lo que sacamos como consecuencia por consiguiente, que una prueba es válida cuando incluye solamente elementos que demostrarán la comprensión de lo que se ha enseñado.

El contenido de la misma ha de ser una selección o nuestro representativo de todo lo enseñado ya que es imposible contener o abarcar todo lo dado, para que ésta cumpla con los índices de fatigabilidad que el niño presenta normalmente.

La **validez** es quizás la característica más importante que debe poseer toda prueba y que de lo contrario pueden ser nulos o falsos, los datos obtenidos de los que en realidad el docente se propone obtener. De todas maneras es indudable que dicho elemento (la validez) no es fácil de obtener y siempre que se obtenga lo será en cierta medida, nunca completamente.

Así tendremos que en las pruebas objetivas podremos distinguir: 1º) Una **validez** programática que tiene en cuenta los tópicos dados del programa para dar a conocer la aplicación que el alumno hace de esos conocimientos.

Y una **validez** estadística que se establece mediante una adecuada puntuación adjudicada a los ítems y el valor establecido que permite obtener resultados cuantitativos, a fin de establecer o lograr resultados medios aceptables.

La segunda característica es la **confiabilidad** llamada también consistencia y que se refiere específicamente a la seguridad o confianza, es decir que dé el mismo resultado (o casi el mismo), en diferentes ocasiones. "La confiabilidad es la exactitud o precisión con que un instrumento mide algo" (Lemus). Es necesario tener en cuenta que de pronto lo que una prueba mide, puede ser algo que no se proponía medir, aunque lo que mide lo mida bien. En este caso existe confiabilidad, pero no validez, es decir que una prueba puede ser confiable sin ser válida, dado que está midiendo ítems diferentes de los que se proponía medir. Teniendo en cuenta estas dificultades, la proposición de la prueba debe ser objeto de una meditada elaboración para no incurrir en los errores planteados.

La tercera característica es la **objetividad**. Esta es la condición que hace que una prueba sea un instrumento independiente de la opinión personal. Una prueba es objetiva cuando la opinión personal de quien la aplica o la evalúa no afecta o incide en la calificación.

Las pruebas objetivas son confeccionadas de tal manera que la pregunta realizada contiene solamente una única respuesta que satisface plenamente.

Tal condición es de suma importancia en la confección de las pruebas, pues le asigna claridad a la realización, no presentando una pregunta ambigua que confunda al alumno con respecto a lo que debe responder.

La objetividad incluye un método de puntuación o valoración cuantitativo que será lo que eliminará el posible juicio personal y subjetivo del maestro.

Es necesario aclarar que tanto la **validez**, co-

mo la **confiabilidad**, como la **objetividad** no pueden ser absolutas por lo que es conveniente hablar siempre en términos relativos.

Las pruebas deben realizarse organizando un sistema de computación sencillo y de fácil empleo, que sean prácticos en su aplicación para que sean fáciles de organizar y administrar por un maestro, frente a la diversificación de tareas que el docente realiza. Porque lo que al maestro le interesa es medir los resultados realmente importantes del proceso educativo.

Luego de lo expuesto, prueba objetiva es aquella en la que tanto la formulación de los ítems, como el sondeo de conocimientos, las normas de corrección, la clasificación y la puntuación de las respuestas, se realicen de tal manera que permita obtener resultados medios sobre el grado de aprendizaje alcanzado en todas las asignaturas, en cada una de ellas y en la clase colectivamente, existiendo una especificación numérica, factible de convertirse en calificaciones.

Lo tratado hasta el momento corresponde a lo conceptual en materia de Evaluar, es decir lo imprescindible para lograr una prueba objetiva, lo más eficaz dentro del marco de posibilidades que la escuela nos ofrece.

Nos situaremos especialmente en primer año, teniendo en cuenta que para junio, de acuerdo a las metas establecidas, podremos realizar una prueba de Evaluación, que podamos decir objetiva, donde la objetividad permite la presencia del juicio valorativo del maestro que ha visto superar a sus alumnos, que ha presenciado la evolución de la motricidad desde las tareas de pre aprendizaje, hasta el momento de la realización de tales pruebas.

Primeramente con las metas fijadas estableceremos los trabajos teniendo en cuenta todo lo dicho anteriormente, determinando qué es lo que se quiere medir con el fin de conocer hasta qué punto los alumnos alcanzaron los objetivos propuestos.

En el año 1969 las metas fijadas a fines de junio para primer año, eran de 4 consonantes **M — S — L — V**, en la técnica de la lectura y escritura y en aritmética la **decena**.

Se proponen a los niños diversos tipos de pruebas que podrán ser realizadas a lo largo de 1, 2 o más días según disponga el maestro de acuerdo al tipo de clase que tenga, si esa clase fue formada con: elementos homogéneos, a un nivel de lectura, si con elementos heterogéneos, o si trabaja a nivel de los niños que presenten dificultades en el proceso de aprendizaje.

Las pruebas propuestas variarán si el maestro trabajó con método global o analítico-sintético, o de técnicas combinadas.

Luego de realizada la prueba, a la cual le asignamos una cantidad determinada de puntos, es decir 1 punto por cada dificultad o 2, eso depende del criterio del maestro. Lo importante es que a cada dificultad o acción realizada, o no realizada, se la pueda computar.

Por ejemplo, si en la prueba N° 1 anota 4 palabras, se adjudicarán 4 puntos en lugar de 6 y así sucesivamente. En el ejemplo N° 6, al cual se le adjudican 10 puntos, son 5 por cada uno a colocar y 5 puntos por tener que contar 5 veces (es decir una vez por cuadro). Muchas

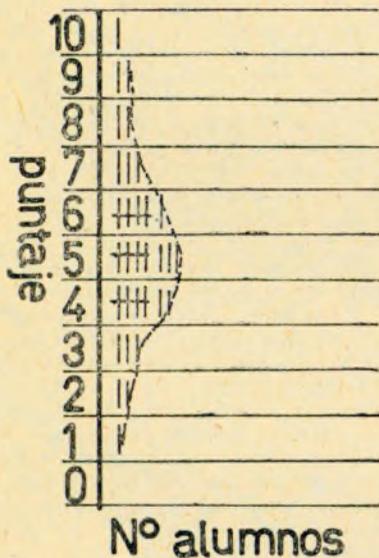
veces al puntaje por dificultad se le puede adjudicar 1 punto más por la buena realización.

Una vez calificadas las pruebas debe procederse al análisis de los resultados. Preferentemente deben expresarse en forma gráfica, de manera que de un simple golpe de vista se pueda apreciar el rendimiento de la clase, facilitando su interpretación.

Puede ser en forma de gráficas, puede ser también por medio de la curva de frecuencia.

Esta curva de frecuencia es: "la figura que resultará de unir por medio de pequeñas líneas los extremos más salientes del polígono de frecuencia".

Cantidad de alumnos por puntaje obtenido (puntaje)



Pueden ser muy variadas y diferentes las formas de expresar gráficamente los resultados de una prueba.

Si se trata de investigar el nivel de los educandos es fundamental atender a las diferencias individuales de ellos.

No se puede perder de vista la curva de frecuencia, pues dentro de las pruebas propuestas se debe lograr que el grueso de la clase se ubique en el nivel medio de acuerdo a los puntajes fijados como lo ilustra la gráfica que antecede.

De no ser así, sería necesario hacer una revisión de lo propuesto como prueba, pues el pico de la curva de frecuencia, no debe ubicarse ni en los puntajes máximos ni en los mínimos, para poder tomar la prueba como medio de exploración del rendimiento escolar y comprobar si ese rendimiento responde a los esfuerzos realizados por alumnos y maestros.

Nuestro único propósito es tratar de hacer mejor lo que se nos ha asignado como educadores, de acuerdo con el progreso alcanzado por la psicología y demás ciencias afines a la Educación.

1er. Año

ANOTO LO QUE SIGNIFICA EL DIBUJO

*SOL NID#O MESA
HOJAS AVE ARBOL

6 puntos

ILUSTRA LAS PALABRAS ANOTADAS

Uvas Ave Otoño Nido

4 puntos

ENCIERRA LA PALABRA QUE REPRESENTA LA ILUSTRACION

*SOL ...
papá sol nido otoño

NIDO ...
salón otoño nido papá

AVE ...
otoño nido sol ave

MESA ..
mesa otoño sol nido

ORDENA LAS ORACIONES

(El maestro propondrá las oraciones trabajadas en ese trimestre en forma desordenada para comprobar el reconocimiento de palabras.)

Por ej.

árbol de Vimos castañas el.
otoño el Lilita ve.
caen Las volando hojas se.

10 puntos

Si en clase se trabajó la enseñanza de la lectura con el método analítico-sintético.

Señala la letra m.

mamá - tomate - nido -
mesa - otoño - moña -

4 puntos

ORDENA EN LOS CUADROS EN BLANCO
DE MENOR A MAYOR

*FICHAS DESORDENADAS

3 1 5 4 2

*FICHAS EN BLANCO

— — — — —

5 puntos

*ARBOL CON 8 HOJAS

Son hojas de otoño.

—Hay

—Caen 4

—Quedan

4 puntos

—
*LAS PALABRAS CON ESTE TIPO (NEGRA
MAYUSCULA) INDICAN LAS
ILUSTRACIONES

ERRATAS

REVISTA N° 9: "COMPARAR, COMPONER, CLASIFICAR", POR PEDRO MORA Y
HUGO SCARONE.

Pág. 77: Línea 23 (Der.), debe decir: "una relación de equivalencia y una operación
interna"

Línea 34 (Der.), debe decir: $a O e \equiv e O a \equiv a$

Pág. 78: Línea 61 (Der.), debe decir: "un elemento cualquiera de B"

Pág. 79: Línea 44 (Izq.), debe decir: "si e no es equivalente a a y $a < b$ enton-"

Línea 65 (Izq.), debe decir: $(n-1) u < a \leq n u$

Línea 7 Der.), debe decir: " $p_\mu \equiv u$, (3) será posible construir entre $(n-1) u$ "

Línea 10 (Der.), debe decir: "si se verifica $a \equiv (n-1) u + r_\mu = (n-1 + \frac{r}{p}) u$ "

Pág. 80: Línea 16 Izq.), debe decir: "calco, transportador de segmentos, (hoja "

Pág. 81: Línea 12 (Izq.), debe decir: " $(e+a) + b = e + (a+b)$ puesto que"

Línea 16 (Izq.), debe decir: " $(a+b) + e = a + (b+e)$ puesto que"

REVISTA N° 10: "EL PROBLEMA DE LA LENGUA UNIVERSAL", POR ROBERTO
PUIG (h).

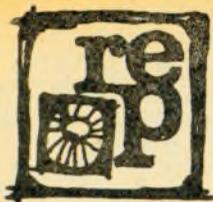
Pág. 125; Línea 10 (Izq.), debe decir: "Hoy por hoy, la producción escrita en in."

MARCHA

EL SEMANARIO DE LATINOAMERICA

Casilla de Correo N° 170
Rincón 177 Tel. 58 51 90

Montevideo
Uruguay



a europa

UN VIAJE QUE USTED PUEDE REALIZAR

Tres planes
de singular atractivo
y bajo costo

PLAN A
14-ENERO-71
14-MARZO-71

MONTEVIDEO — ROMA — NAPOLES — CAPRI — GRUTA AZUL — AVELINO — ARIANO IRPINO — CERIGNOLA — BARLETTA — BARI — ARBEREBELLO — BRINDISI — PATRAS — ATENAS — CORINTO — SCUNION — PHALERON — GLYFADA — VOULIAGMANI VARKIZA — LARISCA — KOZANI — SOFIA — BELGRADO — BUDAPEST — VIENA — GRINZING — KOBLENZ — SALZBURGO — ULM — ZURICH — FRANKFORT — PARIS — VERSALLES — LIMOGES — BURDEOS — BIARRITZ — BAYONA — SAN JUAN DE LUZ — SAN SEBASTIAN — VICTORIA — BURGOS — ARANDA DEL DUERO — SOMOSIERRA — MADRID — TOLEDO — SEVILLA — CORDOBA — GRANADA — MURCIA — ELCHE — ALICANTE — VALENCIA — SAGUNTO — BARCELONA — NIMES — CANNES — COSTA AZUL — NIZA — MONACO — MONTECARLO — SAN REMO — GENOVA — MILAN — VENECIA — FLORENCIA — ROMA — MONTEVIDEO.

PLAN B
14-ENERO-71
24-FEBRERO-71

MONTEVIDEO — ROMA — NAPOLES — CAPRI — GRUTA AZUL — AVELINO — ARIANO IRPINO — CERIGNOLA — BARLETTA — BARI — ARBEREBELLO — BRINDISI — PATRAS — ATENAS — CORINTO — SCUNION — PHALERON — GLYFADA — VOULIAGMANI VARKIZA — LARISCA — KOZANI — SOFIA — BELGRADO — BUDAPEST — VIENA — GRINZING — KOBLENZ — SALZBURGO — ULM — ZURICH — FRANKFORT — PARIS — VERSALLES — LIMOGES — BURDEOS — BIARRITZ — BAYONA — SAN JUAN DE LUZ — SAN SEBASTIAN — VICTORIA — BURGOS — ARANDA DEL DUERO — SOMOSIERRA — MADRID — TOLEDO — MADRID — MONTEVIDEO.

PLAN C
21-ENERO-71
6-MARZO-71

MONTEVIDEO — ROMA — NAPOLES — CAPRI — COSTA AZUL — ASIS — FLORENCIA — BOLONIA — PADUA — VENECIA — CORTINA D' AMPEZZO — VILLACH — VIENA — GRINZING — KOBLENZ — SALZBURGO — ULM — ZURICH — FRANKFORT — PARIS — LIMOGES — BURDEOS — BIARRITZ — BAYONA — SAN JUAN DE LUZ — SAN SEBASTIAN — VICTORIA — BURGOS — SOMOSIERRA — MADRID — SEVILLA — CORDOBA — GRANADA — MURCIA — ELCHE — ALICANTE — VALENCIA — SAGUNTO — TARRAGONA — BARCELONA — NIMES — CANNES — COSTA AZUL — NIZA — MONACO — MONTECARLO — SAN REMO — GENOVA — MONTEVIDEO.

COSTO TOTAL DE LA ESTADA Y PASAJES AEREOS DE IDA Y VUELTA (por persona) U\$S 1.615.00. Cuota de la inscripción urug. 5.000.00, la que no será reembolsada en caso de renunciar al viaje. **FORMA DE PAGO** de estada en Europa y pasajes aéreos de ida y vuelta:

PLAN "A". Desde el 30 de Junio al 30 de Noviembre de 1970: 6 CUOTAS MENSUALES DE U\$S 72.00 c/u. A partir del 15 de Febrero de 1971, 24 cuotas de U\$S 60.00 c/u, pagaderas en moneda uruguaya al cambio oficial vigente a la fecha de pago.

PLAN "B". Excursión de 41 días en EUROPA. Costo: 30 cuotas de U\$S 49. SEIS CUOTAS ANTES DE LA SALIDA; a partir del 15 de Febrero de 1971: 24 CUOTAS DE 49 DOLARES. Condiciones: IGUAL AL PLAN "A".

PLAN "C". Duración del viaje en Europa: 44 días. Costo: 30 cuotas de 47 dólares. SEIS CUOTAS ANTES DE LA SALIDA Y 24 CUOTAS A PARTIR DEL 21 DE FEBRERO. Condiciones: IGUAL AL PLAN "A".

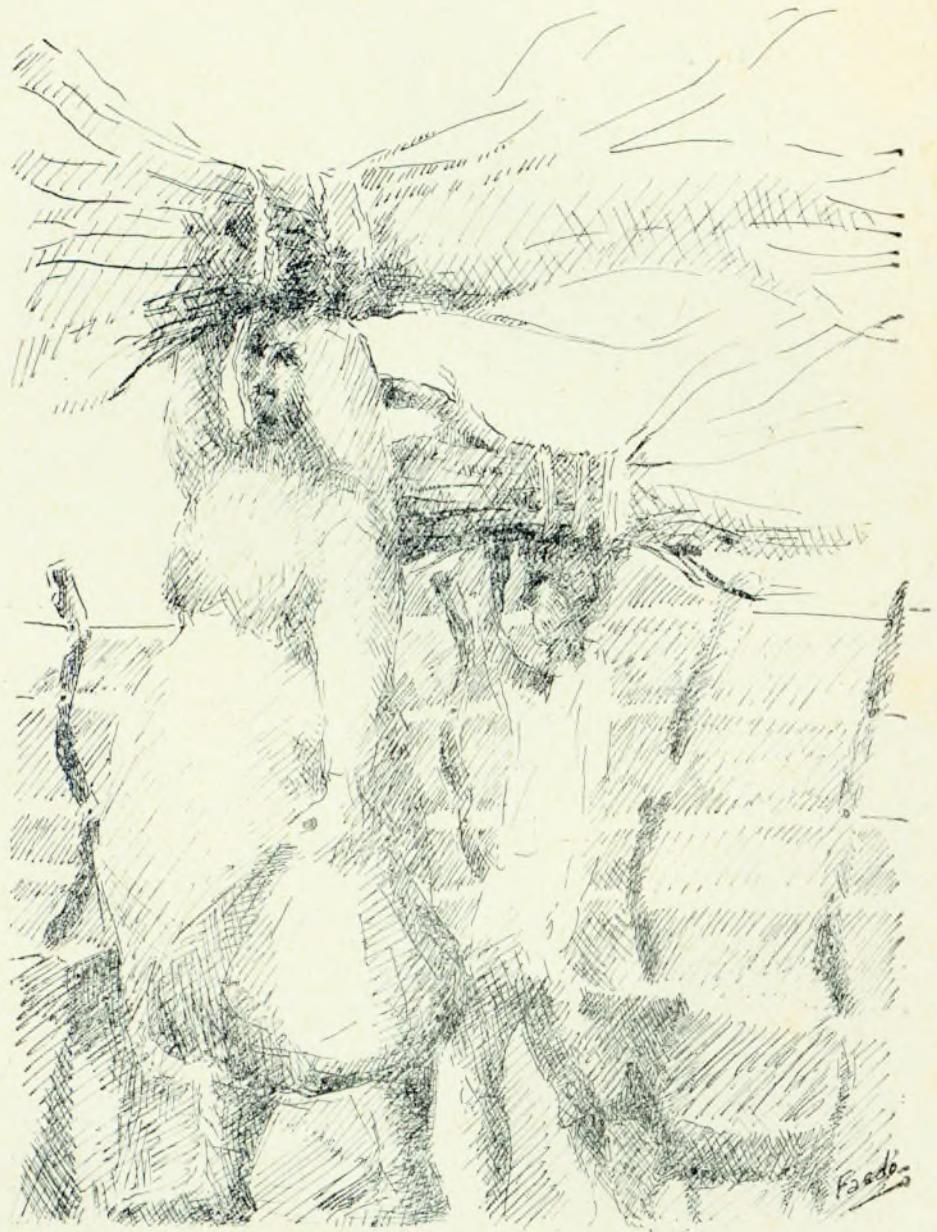
el rebaño y el hombre

El rebaño transita con tranquilidad el camino
es siempre una sorpresa para el rebaño que llegue
al campo o al matadero
ninguna rabia ninguna esperanza
el rebaño lleva
poco importa que la flor sucumba bajo los cascos
o aun que sobreviva
ninguna pregunta el rebaño hace
hasta en la sed es tranquilo.
hasta en la guerra es mudo
el rebaño no habla
usa la luz pero nunca explica su falta
usa el alimento sin nunca preguntarse
sobre el rebaño o el sexo
que él nunca explicara
y las hembras cubiertas
reciben la fecundidad sin admiración
la muerte él desconoce y aun su vida
en el rebaño no hay compañeros
hay cada cuerpo en sí sin lucidez alguna

el rebaño no ve la cara de los hombres
acepta el camino y se va escurriendo
en un andar pesado sobre los campos

JOSE CARLOS CAPINAN
Brasil

ALDO FAEDO
del arroyo

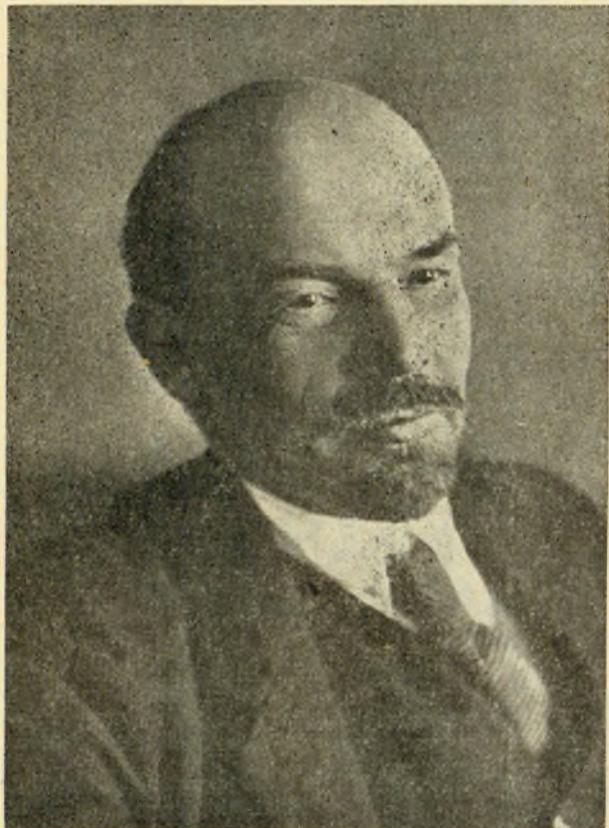


**“nosotros
venimos a la prensa
para sostenerla,
pero queremos
la paz de la vida
no el quietismo
de la tumba;
el movimiento armónico
y vivificante
de la libertad,
no el reposo
disolvente y mortífero
de la tiranía”.**

J. P. Varela

**1º de Mayo de 1869
Editorial del diario “La Paz”.**

CULTURA



**“...en la alta esfera
de la razón,
el extranjero
no existe”.**

JOSE PEDRO VARELA

lenin
1870-1924

la U.N.E.S.C.O. en el centenario de lenin

Por unanimidad, la UNESCO acordó rendir homenaje a V. I. Lenin en el centenario de su nacimiento.

La Conferencia General de UNESCO resolvió intervenir con su iniciativa —por intermedio de su Director General—, en diversos actos al efecto. En particular, dispuso organizar un simposio sobre el tema: “V. I. LENIN Y LAS CUESTIONES DEL DESARROLLO DE LA CIENCIA, LA CULTURA Y LA EDUCACION”.

Hemos solicitado al distinguido historiador uruguayo Jesús Bentancourt Díaz, unas líneas dedicadas a mostrar la personalidad de Lenin.

Siempre hemos entendido que el mejor homenaje que se tributa a un hombre es ponerlo, vivo, tal cual fue, a la consideración de las generaciones. Así lo hacemos con los materiales publicados permanentemente sobre nuestros héroes, así lo hicimos con Maquiavelo y con Antonio Machado, con Juana de Ibarbourou, así lo haremos con Beethoven y Comenio.

Por nuestra parte, eludimos la calificación. Quien define, concluye, califica, es nuestro lector.

Nosotros damos —con verdad histórica y simpatía humana, sin prejuicio y sin reservas mentales que constituyen negación de cultura— el respetuoso homenaje de los hombres sencillos a los precursores.

Revista de la Educación del Pueblo

la personalidad de lenin

J. BENTANCOURT DIAZ

Todos tenemos una idea más o menos aproximada de lo que quiere decir significación histórica. Entendemos por ello lo que tiene peso histórico, aquello que posee una trascendencia mediata o inmediata en el desarrollo de los pueblos, aquello que gravita de manera más o menos intensa en la evolución general de la humanidad. En este caso hablamos de la significación histórica de Lenin, es decir, de un personaje, y aquí sería conveniente hacer una advertencia: nosotros asignamos una participación muy importante al papel que le corresponde al hombre, individual o colectivamente considerado, en el desarrollo de los acontecimientos históricos. Pero no creemos de ninguna manera que la historia sea una suma de biografías. Consideramos que el hombre, cuando actúa históricamente, lo hace siempre como expresión de un sentir colectivo. Obedece al cumplimiento de una necesidad histórica. Es en esta forma que hablamos de este personaje histórico, entre otras cosas, para ser fieles a su propio pensamiento, porque constantemente estuvo señalando los distintos grados de las fuerzas que actúan históricamente. Y así distinguía la significación de la masa popular, y de las clases sociales, y de la vanguardia de esas clases, y de los dirigentes de esa vanguardia. En este caso nosotros podemos considerar

que aun el genio más prominente —y nos encontramos precisamente en uno de esos casos— es siempre la expresión de un sentir colectivo.

¿Cuál es entonces la significación histórica de Lenin? Podríamos reconocer, en primer término, la importancia de su obra y su acción en el campo estrictamente nacional. En ese sentido —lógicamente sintetizando mucho— diríamos que Lenin es el fundador del Estado Soviético. Juzgado así, cobraría una estatura histórica similar a la que aquellos héroes históricos que han desempeñado el mismo papel: el de un Washington, por ejemplo, en lo que se refiere a la formación de los Estados Unidos; o de nuestro Artigas, en lo que se refiere a la formación de la nacionalidad uruguaya. A esto le daría una significación histórica muy importante.

Desde luego que nos encontramos ante un estado, el Estado Soviético, que, por sus realizaciones, ha hecho una trayectoria realmente notable y singular. No es necesario que abunde en ese sentido, por el contraste evidente que existe entre la vieja Rusia y el Estado Soviético. Dificilmente pueda descubrirse en toda la historia de la humanidad un progreso tan decisivo y acelerado como el que experimentó el estado que él fundara en los cincuenta años

que lleva de existencia. Rusia salta de la autocracia zarista al socialismo, de la penuria al bienestar, de la ignorancia a la ciencia, de la **troika** al vehículo espacial. Recién mencionaba a los Estados Unidos. Desde la época de su independencia, hasta el momento en que comienzan a significar algo en la historia universal, pasa bastante más de un siglo.

Agreguemos que esa transformación es de dos órdenes: cualitativa, como hemos señalado. Pero hay una transformación cualitativa, porque se trata de un estado nuevo, de nuevo signo.

Quiere decir que desde el punto de vista nacional, como héroe ruso, por su actuación dentro del campo de su propia patria, ya es Lenin una figura de verdadera significación. Pero eso naturalmente es muy poco: la figura de Lenin alcanza contornos y perfiles internacionales. Es una figura de volumen mundial. Es notable la obra teórica y práctica realizada por él en ese sentido. Y cuando digo teórica y práctica, no quiero señalar dos facetas distintas porque en él están perfectamente unidas, porque en él hay unidad de conocimiento y acción, de teoría y praxis. Nunca fue de esos ideólogos que consideran que su genio está por encima de los datos de la realidad. Recogía de la realidad e incorporaba a la realidad. Su compañera Krúpskaia decía, con mucha razón, que era un oído pegado permanentemente a la tierra. Es una excelente definición de su conducta.

¿Qué hizo desde el punto de vista teórico? Sus obras comprenden cuarenta volúmenes, y en la nueva edición cincuenta y cinco. Y son volúmenes robustos. Gran escritor, gran pensador. Escribió libros de filosofía, otros de economía, muchos de política, obras de historia, al mismo tiempo que la hacía.

¿Qué decir de su obra escrita? ¿Qué decir del Lenin teórico? Tiene importantes obras de filosofía, y confieso que, por razones de especialización, son las que más me interesaría estudiar y analizar. Pero prescindamos de ello en este momento, y hablemos de las más conocidas, para ver precisamente la repercusión mundial y profunda que han tenido en la historia de nuestro tiempo.

Entre esas obras de mayor divulgación popular está **El Imperialismo, etapa superior del Capitalismo**, a la que podríamos agregar una enorme cantidad de artículos sobre la cuestión colonial. Es una obra erudita, con muchos datos numéricos, cuantitativos, sobre la época de la expansión imperialista. Es conocida la tesis principal: El capitalismo no puede evolucionar más allá del imperialismo: es su última etapa, la etapa monopolista de irradiación o expansión mundial. Esa etapa del capitalismo tiene que ser suplantada por otra organización social y económica superior. Es una ilusión o una utopía pretender volver a la libre competencia del capitalismo primitivo. El imperialismo ha creado una situación universal que exige necesariamente la transformación económica sobre una

base distinta. Es de imaginar que ese libro tiene que ser un libro de cabecera para todos aquellos pueblos que viven bajo el yugo imperialista; es decir, para nosotros mismos es un libro particularmente útil.

Nehru, líder de la India, reconoció que fue para él un maestro. Y realmente ha sido un maestro para todos los pueblos que en época muy reciente han emprendido el camino de su liberación nacional.

Quiero recordar, porque bien se lo merece, que en 1920 en Francia, un joven annamita, concurriendo al Congreso del Partido Socialista Francés realizado en Tours, provocó un cambio fundamental en ese Partido, al sostener que era necesario seguir los dictados de Lenin, porque Lenin había destacado el papel que en la revolución mundial tenían que cumplir los pueblos sometidos al imperialismo. Ese joven annamita, gran figura de nuestro tiempo, se llamaba Ho Chi Minh.

Otra obra de gran divulgación se llama **El Extremismo, enfermedad infantil del Comunismo**, y es un recetario constante de inspiraciones, de enseñanzas de orden político. Obra que es un dechado de ductilidad, de flexibilidad política, de inteligencia y hasta de astucia política, todo ello expresado por un hombre que continuamente y con la mayor ignorancia es acusado precisamente de dogmatismo político.

Podemos admitir que Lenin era duro, que Lenin era firme. Pero era también humano, un hombre siempre sonriente. Era firme, ¿en qué? Era inflexible en la lucha, en los objetivos de la lucha. Pero era en cambio dúctil y variado en cuanto a los procedimientos. Esta me parece una enseñanza muy importante para nuestros días. Cada circunstancia exige un procedimiento distinto. Es necesario saber proceder en todos los campos y no rehuir absolutamente ningún escenario de lucha. Ni alcanza siquiera el perfil del objetivo final aquel que se mantiene esperando la coyuntura que al fin le permita realizar alguna obra importante en cuanto al desenlace. Es decir, el objetivo final se está cumpliendo en cada una de las pequeñas luchas que es necesario que el hombre enfrente y resuelva.

O bien, por último, la obra que ha producido siempre el mayor efecto sobre el lector que se encuentra inquieto por los problemas de nuestra época, **El Estado y la Revolución**. Libro inconcluso, como la sinfonía de Schubert o el Requiem de Mozart. Todo el mundo sabe que no escribió el último capítulo que se refería precisamente a las revoluciones rusas, y que solo anotó, bajo el título, unas líneas como epílogo. Fue escrito en vísperas mismas de la Revolución, en agosto-setiembre. Escribe en ese epílogo que nunca pudo terminar ese capítulo porque tuvo que entregarse a la obra de la Revolución, pero siempre es más agradable y útil, nos dice, hacer la experiencia de la revolución que escribir sobre ella.

Una sinfonía inconclusa, hemos dicho; y si-

guiendo este parangón, diríamos que su último capítulo fue escrito con una realización práctica que, como en el último movimiento de la IX sinfonía de Beethoven, estuvo acompañado con un coro universal de voces.

Esto en cuanto a su obra teórica. ¿Y su obra práctica, qué significa? Es decir, ¿en qué sentido su obra práctica le confiere gravitación o significación universal? Insisto de nuevo, repito que no hay separación entre su obra teórica y práctica, pero ¿qué es el movimiento que él realizó? Ese movimiento marca el nacimiento de nuestra era, señala el comienzo de un nuevo período histórico. En esta época en que se habla de cambios de estructura, podemos decir que el único cambio estructural efectivo, el pasaje de un sistema a otro, la transición, tal como la concibió Lenin, de un estado a otro, fue el que realizó la Revolución Rusa que él dirigió con mano realmente sabia.

De esta manera creo que podemos comprender la gravitación, la trascendencia de este personaje en la historia universal.

Permitaseme esta imagen. Un amigo se va. Su figura se hace cada vez más pequeña a medida que se aleja. Es, al último, solo un punto en el horizonte, y finalmente desaparece. Eso pasa tanto en el espacio físico como en el histórico. Porque el tiempo devora las cosas inclusive en forma más implacable, a veces, que la distancia. Pero esto no ocurre con Lenin. A

medida que pasa el tiempo, Lenin se agranda, cobra mayor volumen, y eso sería ya una demostración de que estamos en presencia de un personaje de indudable relieve histórico. Y esto de que se agranda no es la expresión de un sentimiento subjetivo, de un anhelo personal; puede objetivamente demostrarse. Hace treinta años era muy difícil que en nuestro país se realizase un homenaje a Lenin, si no fuera por parte de aquellos que eran sus fieles y consecuentes partidarios, grupo pequeño, por otra parte. Y hoy se realizan muchos homenajes en nuestro país, y en muchas esferas, y en muchos planos. Y se realizan igualmente en todo el mundo, por una decisión expresa de la UNESCO. Todos los pueblos emancipados de Asia y de Africa tienen que rendirle su homenaje, y así su figura tiende a crecer. Si estamos en el nacimiento de una nueva época, de una nueva era histórica, que nace precisamente con su obra; si el capitalismo, llegado a su última etapa imperialista, no puede subsistir y tiene que ser necesariamente sustituido por una forma superior de organización económica y social; si vamos necesariamente hacia el socialismo, como todas las circunstancias y todos los acontecimientos a escala mundial nos lo van señalando, quiere decir que la humanidad del futuro irá tributándole cada vez más su homenaje a esta figura y por consiguiente irá agigantándose a medida que transcurra el tiempo. Nosotros mismos nos adelantamos hoy a ese reconocimiento universal.

¿Qué libro necesita usted?

PEDAGOGIA

PSICOLOGIA

DIDACTICA

O CUALQUIER OTRO TEMA

SE LO CONSEGUIMOS

SIN QUE USTED SE MUEVA DE SU CASA

PIDA NUESTRA VISITA AL TELEFONO 9 26 54

lenin y la educación

JESUALDO

ANTECEDENTES SOBRE LA EDUCACION MARXISTA Y SOBRE LOS DOS
PRIMEROS ARTICULOS DE LENIN EN RELACION CON LA MATERIA.

Este fragmento del ensayo que prepara Jesualdo sobre LENIN Y LA EDUCACION, es complementario a su compilación sobre los materiales del gran revolucionario y constructor marxista que, con el mismo título, aparecerá editado en breve.

Ambos trabajos serán, sin duda, de gran importancia y utilidad para todos quienes trabajan en esta disciplina. La compilación, hecha sobre las Obras Completas (hasta ahora publicadas) en la edición argentina Cartago, reúne todo el pensamiento de Lenin, relacionado con educación. Irá subtitulada y con un índice alfabético, ya sea de artículos sobre el tema o de referencias extraídas de otros artículos. A pesar de que Jesualdo es poco afecto a publicar "parcializaciones" de trabajos, en la imposibilidad de escribir un artículo especialmente sobre el tema, publicamos este trozo de su ensayo, especialmente cedido para nuestra revista, lo que agradecemos.

N. de la R.

No dudamos que toda la concepción moderna educativa, que incorpora con carácter pedagógico la técnica productiva del trabajo socialmente útil y abre nuevas perspectivas metodológicas teórico-prácticas a la educación, parte de la concepción marxista. Pero lo evidente, es que nadie como Lenin asimiló tan en sus raíces el sentido nuevo de la educación, que Marx y Engels (y sus antecesores socialistas utópicos) esbozaron en sus fundamentales documentos para el porvenir. De ahí, de esos antecedentes, recogió —a pesar de la brevedad de los mismos— los lineamientos básicos para desarrollar no su pedagogía (que no alcanzó a hacer), sí, la formulación política de ésta que llamó, con indudable acierto, **categoría eterna**.

Como es sabido, desde los comienzos de sus polémicas políticas con los **populistas** de su patria —por los años 1893-1894—, y en especial luego de la aparición de **RUSSKOIE BOGATSTVO** ("La riqueza Rusa"), revista que se convertiría en el órgano de los populistas liberales en su campaña contra el marxismo, Lenin aparece en el escenario político de su país pertrechado con las armas marxistas, y en su ya casi total estatura. Lo denuncia el primer artículo, breve y agudo, que escribe entonces sobre la materia educación, atacando reciamente un ensayo del político populista Iuzhakov: **Una Utopía educacional. Plan de enseñanza secun-**

daria general obligatoria, publicado en 1895. Y todavía mucho más conocedor del marxismo, y de estilo más acerado, aparece dos años más tarde, cuando se enfrenta, ya no a un artículo, sino a un denso libro del mismo autor sobre **Los problemas de la educación**, que apareciera en 1897, trabajo que Lenin lo lleva a cabo en el destierro, en Siberia. En este ensayo crítico, muy consultado por los estudiosos en relación con sus ideas sobre educación —**Perlas de la proyectomanía populista**, por primera vez impreso en la colección Valdimir Ilin, **Estudios y Artículos económicos**—, se acentúa la seriedad de este conocimiento y la crítica se convierte en demolición del trabajo de un utopista, que pretende jugar con la utopía... en serio.

¿Cuáles fueron los documentos marxistas conocidos por Lenin que sirvieron de punto de partida a sus tesis, que enriquecerían de tal forma a las de Marx, que, desde entonces, ya no fue posible desligarlo del nombre de su maestro? Antes de contestar a esta pregunta debemos aclarar primero, que tanto Engels como Marx (y aquí con este orden) provenían, en parte, sin duda, de las experiencias del socialista utópico Robert Owen, quien, desde 1800 al 29, dirigió una gran fábrica en New Lanark (Escocia) y, entre las mejoras que introdujo en la vida y en el trabajo de los obreros se con-

taban una escuela modelo, una casa-cuna y un jardín de infantes, para los hijos de los obreros. Algunos de los conceptos de Owen, que corrieron en su tiempo, como el de "instrucción y trabajo en la fábrica", fueron recogidos por Engels en sus **Principios del Comunismo**, de 1847, los que a su vez, en gran parte, serían utilizados en la redacción del **Manifiesto Comunista**, aparecido al año siguiente. Los trabajos de Owen, tanto prácticos como teóricos, que se conocieron se habrían nutrido de muy diversas fuentes: de entre los antiguos, tal vez de Rabelais, que insinúa ese tipo de educación en la que se combinan la teoría con el ejercicio práctico en el proceso del conocimiento. Es posible que también haya conocido las escuelas de los Gobelinos de la segunda mitad del 1600, en la Francia de Luis XIV, como insinúa Mario A. Manacorda (**Marx e la Pedagogia moderna**, Roma 1966). Y también debieron influirle las corrientes pedagógicas modernas más cercanas, como la de sus casi contemporáneos: Rousseau, Pestalozzi, Basedow, etc., que amplían y fortifican la ingerencia del trabajo, incluso de algún modo socialmente productivo, (como el caso de Pestalozzi) en la preparación cultural del niño y del joven.

En cuanto a los documentos antecedentes marxistas, en primer lugar hemos de señalar los **Principios del Comunismo**, primera divulgación "redactada en forma catequística" por Engels en 1847, que sirviera de base, como dijimos, para el **Manifiesto Comunista**, como señala Manacorda en el libro citado. En efecto, en el parágrafo 18 de sus **Principios**, luego de haber afirmado en respuesta a la pregunta sobre el previsible desarrollo de la revolución comunista, que el primer paso sería la instauración de una "constitución democrática", el nuevo poder político, que deberá resolver la adopción de medidas inmediatas que acabaran con la propiedad privada y garantizaran la existencia del proletariado, en cuanto a la educación, dice: "instrucción de todos los niños empezando desde el primer momento luego de la atención maternal, en instituciones nacionales a cargo del estado. **Instrucción y trabajo de fábrica ("fabrikation") conjuntos**. Esta proposición, precisa Manacorda, contiene y asimila, antes que nada, a tradicional riqueza "iluminístico-jacobina" o, como se dice, genéricamente democrática, relativa a la universalidad y gratuidad de la instrucción. Pero, todavía, añade una precisión: "en instituto nacional" que, en cuanto deja suponer una forma colectiva de enseñanza más allá de la pura instrucción y de la vida infantil, tiene "un leve sabor socialista", según la expresión de Manacorda. Pero típicamente socialista, completa, es aquí la instrucción y el trabajo de fábrica —incluso en su puro anglicanismo **fabrikation**— que, por otra parte, Engels no inventa, sino que lo encuentra en las recomendaciones y prácticas de los utopistas, y en particular en las de R. Owen. Y estas recomendaciones con carácter general, no solo en lo que respecta al concepto democrático de la universalidad y gratuidad de la enseñanza, sino igualmente a la de ca-

rácter socialista relativo a la unión de la instrucción y el trabajo destinado a todos los niños y no solamente a los hijos de los proletarios. Lo que no quiere decir, que tal medida sea de aplicación inmediata, sino que se la plantea en la perspectiva de la posibilidad del proceso social. Y tampoco que tal medida (esta última) se trata de una mera indicación pedagógica, contingente y limitada, sino permanente y de validez universal. "No por mala, Marx había sostenido en la emancipación del proletario la emancipación general humana", como termina, acertadamente, Manacorda.

El siguiente documento utilizado por Lenin, es, desde luego, el **Manifiesto Comunista**. En él se recogen los conceptos de Owen y Engels y se estatuye un núcleo, en cuanto a la educación, resumido en la medida 10a. (de las **necesarias para implantar el cambio social en el mundo**), que dice concretamente:

"Educación pública y gratuita para todos los niños.

Abolición del trabajo infantil en las fábricas bajo su forma actual.

Régimen combinado de la educación con la producción material, etc." Como se ve, esta medida 10a. está transcrita de la última parte del parágrafo 18 de los **Principios** de Engels, casi literalmente.

El segundo texto básico de Marx (si Lenin no conoció antes los **Principios de Engels**, cosa poco probable) son las **Instrucciones**, que en el comienzo de setiembre de 1866, a casi 20 años de los anteriores textos, Marx remitiera al delegado del Comité provisorio londinense al Ier. Congreso de la Asociación Internacional de los Trabajadores en Ginebra. En ellas, por primera vez se resume el verdadero contenido pedagógico de la educación socialista, enriqueciendo y profundizando con argumentos más sólidos, esa "gran idea fundamental" —como diría Lenin— de la unión de la instrucción con el trabajo productivo. "Por educación —dicen las **Instrucciones**— comprendemos tres cosas: Primero, **educación espiritual**; segundo, **educación física**, tal cual se imparte en las escuelas de gimnasia y mediante los ejercicios militares, y tercero, **educación técnica**, que trasmite el fundamento científico general de todos los procesos de producción, y que al mismo tiempo, familiarice al niño y al adolescente en el uso práctico de los instrumentos más sencillos de todas las ramas de la producción. Con la división de los niños y adolescentes, de los 9 a los 17 años, en tres clases deberá establecerse un programa gradual y progresivo de instrucción intelectual, gimnástica y técnica... La unión del trabajo productivo remunerado, la educación intelectual, el ejercicio físico, el adiestramiento politécnico elevarán la clase obrera a la altura de la actual clase superior y media. Se entiende, que el trabajo de todas las personas de 9 a 17 años (inclusive) en tareas nocturnas y oficios per-

judiciales a la salud, debe ser prohibido de inmediato..."

Por educación **espiritual**, Marx entiende "el desarrollo espiritual en su conjunto. De esta suerte la **educación intelectual** o el desarrollo espiritual de las nuevas generaciones, abarca la enseñanza de las bases de la ciencia, la formación de la concepción del mundo y el desarrollo de las capacidades intelectuales, esto es, abarca lo que generalmente se llama instrucción; pero en el desarrollo espiritual global entra, además, la inculcación de normas y convicciones morales a las nuevas generaciones, el cultivo de determinadas cualidades personales y la formación artística". (Konstantinov y otros, **Problemas fundamentales de la Pedagogía**, Montevideo 1948).

Y el último, y diríamos fundamental texto, que forma en la base ideológica del punto de partida de Lenin, es la referencia al problema educativo contenido en el capítulo 13 de **El Capital**, documento vastamente analizado por educadores y sociólogos, en especial en algunas de sus afirmaciones, como por ejemplo ésta: "Del sistema fabril, que podemos seguir en detalle leyendo a Robert Owen, brota el germen de la educación del porvenir, en la que se combinarán para todos los chicos a partir de cierta edad el **trabajo productivo** con la **enseñanza** y la **gimnasia**, no solo como método para intensificar la producción social, sino también como el único método que permite producir hombres plenamente desarrollados". Con tales conceptos, Marx proyectaba el fundamento para una educación politécnica, que habría de proporcionar los principios básicos de todos los procesos de producción y habría de prepararlos para manejar los instrumentos elementales de todas las ramas de las mismas, como se señalaría, posteriormente, por los educadores socialistas. De este pensamiento, decimos, y sin duda de las fundamentaciones que desarrolla Marx teniendo ante sí la perspectiva de una gran industria y los numerosos problemas de la mano de obra, como se advierte a través de este siguiente párrafo: "... Pero si al presente los cambios del trabajo solo se imponen como una ley natural arrolladora y con la ciega eficacia destructora propia de una ley natural que choca en todas partes con barreras, la gran industria, a vuelta de sus catástrofes, erige en cuestión de vida o muerte la diversidad y cambio en los trabajos, obligando, por tanto, a reconocer como ley general, de la producción social y adaptar a las circunstancias su normal realización, la mayor multiplicidad posible de los obreros. Convierte en cuestión de vida o muerte el sustituir esa monstruosidad que supone una misera población obrera disponible, mantenida en reserva para las variables necesidades de explotación del capital por la disponibilidad absoluta del hombre para las variables exigencias del trabajo; el sustituir al individuo parcial, simple instrumento de una función social de detalle, por el individuo desarrollado en su totalidad, para quien las diversas funciones sociales no

son más que otras tantas manifestaciones de actividad que se turnan y relevan. En este proceso de transformación representan una etapa, provocada de un modo espontáneo por la gran industria, las escuelas politécnicas y agronómicas, y otras las **écoles d'enseignement professionnel**, en las que los niños de los obreros reciben algunas enseñanzas en materia de tecnología y en el manejo práctico de los diversos instrumentos de producción. Si la legislación fabril, como primera concesión arrancada a duras penas al Capital, se limita a combinar la enseñanza elemental con el trabajo fabril, no cabe duda que la conquista inevitable del poder político por la clase obrera conquistará también para la enseñanza tecnológica el puesto teórico y práctico que le corresponde en las escuelas del trabajo..." (p. 536 de **El Capital**, T. I, Vol. I, Fondo de Cultura Económica, México).

En tales textos de: Owen a través de Engels (y tal vez en algunos de los numerosos trabajos del propio socialista utópico, a mano, a principios de siglo); en los **Principios**, de Engels, en 1847; en el **Manifiesto Comunista**, redactado por Marx y Engels, en 1848; en las **Instrucciones**, de Marx, de 1866, y en **El Capital** (Cap. XIII, Maquinaria y Gran Industria) de 1867, en tales textos (y es posible que en ninguno más), nutrió Lenin sus conocimientos para fundamentar y completar su concepción marxista de la educación, la que completaría, en especial al haber creado las posibilidades políticas con la instauración del primer país socialista, en el cual teoría y práctica educativas socialistas marxistas se llevarían a cabo por primera vez en la historia de una nación. En la URSS se hizo posible la transformación de "la causa social en poder político por parte de la clase obrera", con lo cual se llenó la primera condición para hacer efectiva la actividad de esta "escuela del porvenir", a que aludía Marx en las **Instrucciones**.

Y el primer análisis marxista de Lenin de la educación bajo la sugestión de estos antecedentes, que ya había agregado a su preparación intensiva sobre los problemas sociales, se produce en su juventud, precisamente cuando se enfrenta a los populistas, en los trabajos que analizara y criticara —y demoliera— desde 1894 en adelante. ("¿Quiénes son los amigos del pueblo?", 1894; "**Contenido económico del populismo y su crítica en el libro del señor Struve**", 1894-95). El punto en discusión es sobre un hecho concreto, político, de rasgos bien liberales y "humanísticos", con los cuales los pequeño-burgueses idealistas decoran sus sueños, o la manía de grandeza teórica de sus proyectos (justamente Lenin titula su crítica al libro de Iushakov: **Perlas de la proyectomanía populista**), como es el engendro que ocupa su atención y desenvuelve sus filos. No es la suya una tarea expositiva sobre qué entiende técnicamente por educación: sus problemas pedagógicos, filosóficos o meramente prácticos, que eso es cosa de especialistas, de "pedagogos", como gusta decir a menudo; de otros

que están "más al corriente del problema y que se dedican a él en especial", como dijera a los delegados de la Cooperativa Obrera Central de Moscú, el 26 de noviembre de 1918, cuando su Congreso de Enseñanza Extra-escolar, luego que hablara A. Lunacharski, a quien aludía. En este caso, es el desenmascaramiento —rasgo que caracterizara su acción polémica en general— de un demagógico y utópico (y aquí dicho en el verdadero sentido) proyecto, visto por el lado que definía a los populistas, ideología muy arraigada en el pueblo ruso por ese entonces.

Como estos son los dos primeros documentos de Lenin sobre la materia, que nos han llegado, nos detendremos en un análisis de sus aspectos más importantes. El autor del Plan de enseñanza secundaria obligatoria proyectaba instituir en cada distrito una escuela (Liceo agrícola, escuela-granja o como hubieran de llamarse) que comprendiera a toda la población de ambos sexos en edad escolar ("de 8 a 20 años máximo, y también hasta 25"). Estas escuelas debían constituirse en asociaciones de producción que desarrollarían una administración agrícola y moral, que mantuviera con su trabajo no solo a la población de las escuelas, que constituían según su autor una "quinta parte" de toda la población, sino que además suministrarán los recursos para mantener "a toda la población infantil". La pretensión de Iuzhakov sería la de proyectar, nada menos que unas 40 mil escuelas (es decir 20 mil para cada sexo) de alrededor de mil alumnos cada una, con tierras, medios de producción, etc., las que, además (¡oh Cándido!) de no modificar para nada los planes de enseñanza fijados, le resultarían absolutamente gratis al Estado. Esto que "a primera vista parece una utopía" —dice muy suelto de cuerpo el señor Iuzhakov—, "es muchísimo más realizable que la instrucción primaria general". Y para demostrarlo el autor reduce todo a cifras con un optimismo a toda vela.

Y Lenin, en tren de desmigajar el concepto que sobre el capitalismo tienen los populistas, al no considerarlo como "un proceso natural y necesario, culminación de la evolución secular de la economía mercantil en Rusia, sino como un fenómeno fortuito, carente de raíces sólidas, que solo marca una desviación en la ruta dispuesta por toda la vida histórica del país", ataca por su base económica, antes que por ningún otro lado, justamente el proyecto de Iuzhakov, que trata de resurgir a la antigua *mir* (comunidad campesina rusa) y plantea nuevas relaciones sociales del trabajo... gratis! A través de sus irónicos (a veces más bien humorísticos) razonamientos, Lenin va desnudando el infantilismo populista hasta dejarlo con su triste antifaz sobre los pies, cuando señala el verdadero objetivo de su plan, terminando el análisis de tales "colaboradores" zaristas —y no otra cosa, al fin de cuentas— con estas irónicas palabras: "Pero ¡por favor! ¿Qué hay aquí de utópico? Obreros permanentes gratuitos en "comuni6n" con los patrones,

los cuales les permiten contraer matrimonio... pues preguntad a cualquier campesino viejo y él, por propia experiencia, os dirá hasta qué punto es posible todo eso".

Este primer artículo fue escrito en el otoño de 1895 y publicado en el periódico *Samariski V6tnik* ("El correo de Samara"), el 25 de noviembre de año y llevaba un "continuará" (en verdad este primer intento es breve), pero en dicho periódico no apareció la continuación, si es que la escribió. Es posible que no lo haya hecho. Pero dos años más tarde, ya en su destierro de Siberia, aprovechó la aparición de la obra de Iuzhakov, "Los problemas de la educación", etc. a que hemos hecho referencia al principio, para desmenuzarlo en sus aspectos más importantes. En primer término, en este su serio ensayo sobre la "proyectomanía" populista, Lenin empieza por reivindicar el verdadero sentido que tiene la educación en el mundo capitalista: su sentido clasista. Al comentar la afirmación de Iuzhakov sobre que "la escuela debe preparar para la vida" carece completamente de contenido, pues "el problema radica en qué es lo necesario para la vida y a quién le es necesario" (que le parece a Lenin un excelente planteamiento), ya que, como el mismo populista destaca: "esto puede ser en interés del bien y del provecho del estado, de la nación, de esta o aquella clase social, del propio individuo que recibe la instrucción", al analizar tales formulaciones va denunciando los enredos que el idealismo se plantea en sus "contemplaciones" sociales, porque según eso, "¡no queda sino concluir —señala Lenin— que una sociedad dividida en clases es compatible con un estado sin clases, con una nación sin clases, con individuos que se hallan fuera de las clases!; enredo este que Lenin demuestra que no se trata de ningún "lapsus" del señor Iuzhakov, sino de la "absurda opinión que sustenta". "Si al elaborar el programa escolar se tiene en cuenta los intereses de clase, —asienta Iuzhakov—, no puede, por consiguiente, ni siquiera hablarse de un tipo universal de escuela pública secundaria. Los establecimientos de enseñanza, en este caso, son necesariamente de casta, y además, no solo de instrucción sino también de educación, por cuando deben dar no solo una instrucción acorde con los intereses y tareas particulares de casta, sino también los hábitos de casta y espíritu corporativo de casta".

Lenin, luego de mostrar las deficiencias de conocimiento de Iuzhakov entre clase y casta, afirma que éste no ha comprendido en absoluto en qué radica la diferencia entre clase y casta, que no es otra, que en la de clase "la instrucción está organizada de la misma manera y es accesible por igual a todos los **pu-dientes**". En esta palabrita radica todo el secreto de tal esencia y diferencia con la escuela de casta, lo que es al revés de lo que sostiene Iuzhakov. "La escuela de clase —aclara Lenin— si es llevada consecuentemente, o sea si se halla libre de toda clase de supervivencias de casta, presupone necesariamente un solo tipo

general de escuela. La esencia de una sociedad de clase (y de una enseñanza de clase, por consiguiente), reside en la plena igualdad jurídica, en la absoluta igualdad de derechos de todos los ciudadanos, en el derecho igual para todos los pudientes de acceso a la instrucción. La escuela de clase desconoce las castas y solo reconoce a los ciudadanos. Ella exige de todos y de cualquier tipo de alumnos una sola cosa: que abone sus estudios. Esta escuela no necesita, en absoluto, diferenciar sus programas para ricos y programas para pobres, por cuanto el que carece de recursos para pagar los estudios, para hacer frente a los gastos en manuales y para el mantenimiento del alumno durante el período lectivo, la escuela de clase no presupone de ninguna manera un cerrado carácter de clase: todo lo contrario, en oposición a las castas, las clases dejan siempre completamente libre el paso a algunos individuos de una clase a otra. La escuela de clase no se cierra para nadie que disponga de recursos para estudiar. Decir que en Europa occidental —agrega aún— “estos peligrosos programas de instrucción a medias y de separación moral-intelectual de clase de las distintas capas de la población no tiene éxito”, es una completa desfiguración de la realidad, ya que todo el mundo sabe que tanto en Occidente como en Rusia la escuela secundaria, por su esencia, es una escuela de clase y solo sirve los intereses de una parte muy, pero muy pequeña, de la población...”. Por lo cual, Lenin, no cree superfluo agregar que “en la sociedad contemporánea, incluso la escuela secundaria gratuita, no deja de ser, en modo alguno, una escuela de clase, por cuanto los gastos del mantenimiento del alumno durante 7 u 8 años, son inconmensurablemente mayores que el costo de los estudios, y sólo son accesibles para una insignificante minoría”. Todos cuyos argumentos son tan irrefragables, que toda ejemplarización resulta obvia. Hasta ese dato, al pasar, de la puertita que las clases sociales suelen dejar para que de tanto en tanto se cuele alguno, que son los que, entonces, en nuestra sociedad “democrática” se llenan de aire con frases como: “...yo que a pesar de venir de muy abajo”, como suele decir el que logra alguna meta superior empujado por un gran sacrificio o por alguna de esas virtudes que distinguen los superiores de los otros.

Lenin no se conformó entonces, con moler las argumentaciones confusas y demagógicas —o complacientes— del pequeño burgués-populista, sino que las respaldó con cifras estadísticas para demostrar sus refutaciones. Así, muestra la distribución porcentual de estudiantes varones, por castas con relación a su número total, en dependencias del Ministerio de Instrucción o en Colegios Reales, en los años de 1882 al 92. Los de nobleza hereditaria, nobleza personal y funcionarios, superiores o linderos al 50%; los de las castas urbanas, alrededor del 30%; castas rurales, incluidos los no-rusos y funcionarios subalternos, más o menos el 10%, y ni qué decir de “otros sectores”, que apenas si alcanzan al 2%. Todo lo

cual muestra, “en forma total y categórica”, dice Lenin, que muy a pesar de la afirmación de Iuzhakov de que Rusia con sus planes nuevos renunciaría a la escuela de casta por la de clase, lo que privaba era, en verdad, la escuela de casta, que no era Iuzhakov sin duda quien la haría desaparecer. En consecuencia, no se la podía alegar siquiera como pequeño avance (la escuela de clase) que no sería, en tal caso, más que una renuncia de la primera en favor de ésta, en ese “proceso de europeización de Rusia”.

Luego entra a analizar, y aquí con mayor precisión diríamos técnico-pedagógica (en cuanto al tipo de institución), las escuelas o liceos agrícolas, que ya había iniciado, como vimos en el artículo anterior insistiendo en el aspecto “trabajo productivo”, especie de novedad de dichas escuelas, pero que aquí, en el proyecto de Iuzhakov no aparece planteado como el formidable principio general de la preparación politécnica, que sostiene el marxismo, que ha de desvelar a Lenin, en su momento, sino simplemente como un medio compulsivo —diríamos— para poner al día en sus pagos asistenciales a los no-solventes en el transcurso de su preparación, denunciando, con muy contundentes argumentos, el contrabando de una nueva forma de relación social del trabajo gratuito obligatorio, que se propone el utópico Iuzhakov para su patria, a costa de una módica contribución del Estado (que había dicho que no les costaría nada) para ayudar a costear la preparación secundaria de su pueblo...

Con el mismo criterio desenmascarador, revisa Lenin otras perlas del proyecto, como las soluciones que ofrece para solventar el Plan, de euforia por momentos casi delirante, y otros problemas menores, vistos, de igual modo, por el lado de sus soluciones económicas, terminando por caracterizar a dicho Plan como un “experimento feudal-burocrático-burgués-socialista”, “término de cuatro pisos bastante pesado”, —dice— pero que no es posible hacer otra cosa con él. Feudal, aclara, porque utiliza la prestación de servicios de los no solventes como medio de pagar por el estudio; burocrático, porque el plan prevee una serie de escuelas complementarias además de la del trabajo, con diverso cometido y atención, profuso profesorado y alumnado, que amplía las bases de la “utopía” hasta un grado de burocratización inimaginable; burgués, porque a pesar de sus denuestos contra la escuela de clase, la suya lo es más que ninguna otra: si tienes dinero vas a una escuela, si no tienes, vas a otra; si tienes dinero pagas por el estudio, si no tienes, trabajas; socialista, porque en sus escuelas-granjas, Iuzhakov pretende regular sistemáticamente la producción social ya que decenas de millones de obreros se organizarían de antemano de acuerdo con un plan general. En definitiva, es el suyo el plan de un pequeño burgués reaccionario que apela a un recurso feudal (como la prestación de servicios como medio de pago); ni siquiera el de un burgués consecuente —agrega Lenin—, que no hubiera

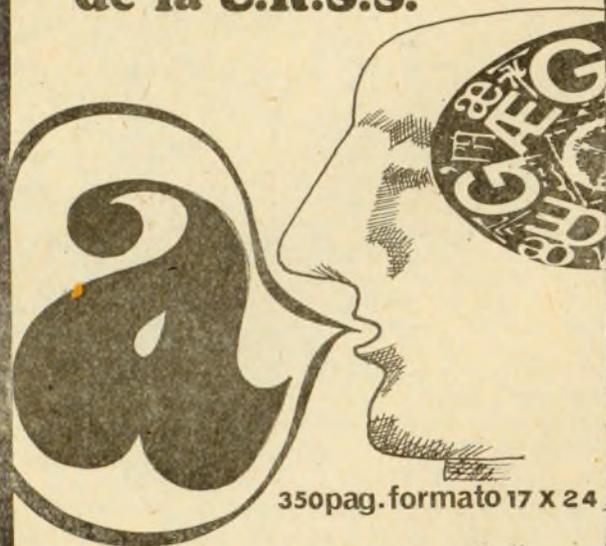
tenido necesidad de colocar los dos primeros pisos a su plan.

Y Lenin termina: de todo esto surge la pregunta: "¿qué necesidad tenía nuestro utopista de los tres primeros pisos de su obra? Si hubiera dejado únicamente el cuarto, nadie podría objetar ni una sola palabra, ya que él mismo ha dicho directamente y por adelantado que lo que ha escrito es una "utopía". Pero he aquí que su naturaleza de Kleinbürger (pequeño-burgués) le ha traicionado. Por un lado, la "utopía" es una buena cosa, y por el otro, tampoco son una mala cosa los honorarios profesoriales para los señores intelectua-

les. Por un lado, "sin ningún desembolso para el pueblo"; y por el otro, los intereses y la amortización corren enteramente por tu cuenta, hermanito, y por añadidura debes trabajar gratis durante tres añitos. Por un lado, grandilocuentes declamaciones acerca del peligro y el daño que ocasiona la división de clase, y por el otro, una "utopía" netamente de clase. En estas eternas oscilaciones entre lo viejo y lo nuevo, en estas curiosas pretensiones de querer saltar por sobre la propia cabeza, o sea, de colocarse por encima de todas las clases, es donde reside la esencia de toda concepción del mundo de un "Kleinbürger".

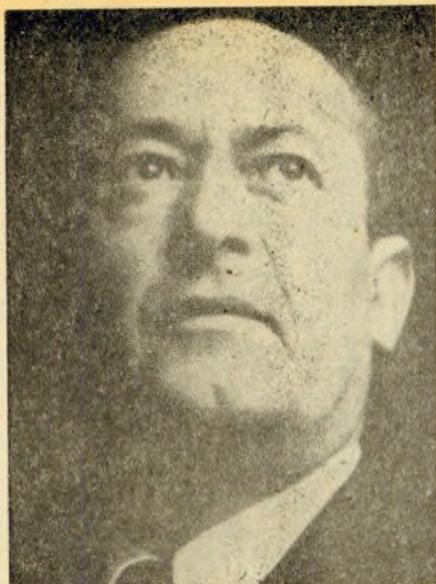
LENGUAJE Y PENSAMIENTO

Academia de Ciencias
de la U.R.S.S.



En el libro que ahora se ofrece a la atención del lector, se han recogido los materiales de la discusión celebrada en torno al problema "Lenguaje y pensamiento", discusión en la que participaron filósofos, lingüistas, psicólogos, fisiólogos, lógicos semióticos y otros hombres de ciencia.

editado por
EDICIONES PUEBLOS UNIDOS
Tacuarembó y Colonia



josé santos gonzález vera

o el humor serenísimo

IDA VITALE

La remodelación de los sistemas tradicionales de la narrativa enfrenta al lector común con una lectura riesgosa y prevenida. Entra al relato como a un laberinto inextricable en el que se siente perdido a los pocos pasos. Pero el que aprende a seguir la vertiginosa secuencia experimental, esta suerte de apasionante carrera de obstáculos, ¿debe perder el distinto placer que ofrece un paseo calmo y no competitivo? Un lector que haya pasado por los sobresaltos quechuas que le ofrece Arguedas, por el laborioso nomenclator barroco de Carpentier, o por el barroco festín hiperbólico de Lezama Lima, por el lenguaje casi químicamente extractado de Guimarães Rosa, por el rompecabezas que Cabrera Infante le ofrece en una red de espléndido ingenio verbal, por la yuxtaposición de diálogos del último Vargas Llosa, por la exigente impertinencia de un Fuentes, por la pistas esotéricas de Cortázar, sin olvidar las varias proposiciones de los tantos que deben ser olvidados en una lista que no pretende ser inexorable; un lector tan exigido puede quedar desconcertado cuando se le ofrece una apacible recepción, cuando no está frente a un contrincante sino frente a un narrador serenísimo que cuenta sin apresuramientos, sin abusos.

La muerte reciente de José Santos González Vera, me lleva a esta reflexión. Siendo mayor que los escritores antes mencionados ha queda-

do relegado por la ola de publicidad que los envuelve a todos y en la que se unen la virulencia propagandística y las innegables virtudes literarias. Naturalmente González Vera tampoco condescendió a los requerimientos de la publicidad que satisfacen por igual al público y al promovido. Apenas si viajó oscuramente por los pueblos de Chile, y por razones de trabajo o de falta de él. Aceptó sin duda en sí mismo el rótulo de escritor "menor" que le destinaron en alguna ocasión, sin sacudirselo con el escándalo o los malos modos.

Escribió poco, unos cinco libros en total; pero ya con el segundo había alcanzado el Premio Nacional de Literatura, en un país como Chile en el que no escasean los candidatos. A pesar de esto es casi desconocido fuera de su tierra.

Cuando empezó a escribir, el campo literario chileno estaba dominado por el naturalismo y el costumbrismo. Como el hombre tiende a simplificar para entender, se ha hablado de costumbrismo humorista para explicar lo suyo. Sin embargo, creo que lo separa abismalmente de eso su desdén por lo meramente pintoresco, la falta de afán pictórico o escenográfico, es decir su desinterés en crear ambientes. Lo separa también un estilo, jamás ornamental o innecesario, preciosamente limpio, efficacísimo para transmitir un leve humor, a veces tierno, por lo común

irónico, que él fue recortando, puliendo, desan-
grandando, hasta convertirlo en algo inconfundible.
Es difícil de caracterizar en poco espacio, como
es difícil una definición general, precisa y constan-
te de lo que es estilo. González Vera dio una
al pasar, sin pretender quizá, que se la aceptara
como totalmente científica: "Se lo siente cuando
el autor narra, opina y afirma de manera genui-
na, tal como sucede en una reunión con el len-
guaje hablado, en que ninguno, por opacas que
sean su persona y su voz es confundido, porque
el gesto, el acento, la figura y hasta su fama
lo singularizan; pero este conjunto de palabras,
ademanes y actitud, al describirse, si el autor no
encuentra los símbolos verbales apropiados, deja
fuera el espíritu que los animara".

Algunas características de su estilo surgen de
inmediato a la lectura.

a) La humildad de las formas que abordó; no
escribió novelas, y salvo pocas excepciones,
tampoco cuentos. Casi toda su obra pertenece
al género memorias; dado que las memorias
reclaman la presencia de un narrador más o
menos subjetivamente imbricado en el relato,
casi todo lo que escribió lo tiene como testigo
deponente. Es decir que la suya es una litera-
tura autobiográfica, con las limitaciones que vie-
nen de su pudor y de su rechazo permanente a
promover su ego.

b) La humildad de los ambientes que descri-
bió. Su primer libro, *Vidas mínimas*, alude a
las de quienes conviven en un conventillo con
el autor. *Alhué*, el segundo libro, eterniza per-
sonajes de un pueblo artificial, creado con los
recuerdos sinópticos de aquellos que conoció en
sus años juveniles. *Cuando era muchacho*, a tra-
vés de una recorrida por incongruentes oficios
emprendidos por indefinición vocacional, urgen-
te necesidad de sobrevivencia, y azares surtidos,
nos lleva en una picaresca sin crueldad, por
trastiendas, talleres, remates, mercados.

c) La poca aparatosisidad de un lenguaje y de
una sintaxis que se adecúan admirablemente al
tono menor del relato, sin que esto equivalga a
pobreza de recursos o produzca monotonía. Len-
guaje asediado para eliminar lo superfluo, lo
reiterativo, buscando sugerir más que decir.
Aquella apacible recepción de que hablábamos
al principio empieza a esclarecerse al llegar a
este punto: el lector, puertas adentro de los li-
bros de G.V., nota que no solo no se le pone
vallas sino que se espera su complicidad como
campo de cultivo para el desarrollo de ciertos
gérmenes. Porque el sentido último, —humor,
acidez crítica o amorosa aceptación— no siem-
pre está expresado en todos sus términos; a ve-
ces apenas está esbozado, flota como un espec-
tro que no todos perciben detrás de fórmulas
más o menos vagas o abiertas. Es la compren-
sión, la participación creadora del lector la que
completa su sentido.

El humorismo necesita vitalmente que el lec-
tor se ubique en el mismo plano que el creador.
Cuanto más sutil el humor, menos superficie de
contacto ofrece. Pero cuando, pese a ser así, lo-
gran encontrarse autor y lector en el punto pre-

ciso, lo hacen con más inolvidable acuerdo, con
el júbilo que acompaña todo acto de creación.
Como en la poesía, la aceptación en todos sus
términos por parte del lector de las proposicio-
nes que se le hacen implica un acto recreativo.
Un escritor como G. V., aquejado por la irre-
prochable obsesión de no escribir más de lo
necesario encuentra en el humor que tanto debe
a la concisión, un desafío. Lo recoge incluso en
temas que se lo dificultan: "A veces me espanta
recordar la infinidad de jóvenes que conocí y
que fueron muriendo entre los quince y los
veinticinco años. Un chileno pobre que llega a
la madurez, debería ser pensionado". Puede
condensarlo en una fórmula brevísima, como esa
advertencia que hicieron célebre las sucesivas
reediciones de *Alhué*: "Edición revisada y dis-
minuida". En éste, como en todos los casos, el
humor tiene una formulación infinitamente más
breve que el pensamiento que lo sostiene; lo que
sobrenada es una parte mínima de la masa ex-
perimental que no comparece, pero sin la cual
no se hubiera formulado. Ese término "dismi-
nuida" opuesto al habitual "aumentada" no solo
hace sonreír por sorpresivo; es algo más que
meramente humorístico: expresa la actitud constan-
te, voluntaria del autor; nace de la concep-
ción estética, apenas apuntada pero rigurosa de
quien en todos sus libros corrige con persisten-
cia, eliminando lo superfluo, siempre tras la
manera más directa, menos acumulativa.

El humor puede ser un propósito, una acti-
tud. En González Vera es factor esencial de su
relación con el mundo, de su inconfundible ma-
nera de organizar el lenguaje. ¿Qué me hace
tan atractivas las obras de G. V.? ¿Su deseo de
"penetrar en la índole del chileno", como algu-
no ha dicho, y comunicarla? ¿Los personajes a
los que nos enfrenta, siempre singulares? ¿Su
ironía? ¿O, por el contrario, ese bíblico "len-
guaje de bendición" que le señala su amigo En-
rique Espinoza? Nada de eso. Creo que lo impor-
tante es que, en G. V., bajo la máscara del rea-
lismo, el mundo existe pura y exclusivamente
en el lenguaje. *Alhué* no existió en el espacio.
Su imagen que expresa esa "verdad" con la
que el realismo se satisface es sin embargo un
producto de laboratorio mental, una síntesis
elaborada a partir no solo del Talagante de su
infancia sino de los varios pueblos que conoció
en su vida andariega. Se documenta para escri-
bir *Alhué*, asegura Picón Salás. No importa pre-
cisar los alcances de este documentarse. Impor-
ta que la existencia del pueblo se produce en
el papel, como en el papel cobran realidad los
personajes y sus acciones.

Dice González Vera, a propósito de su amigo
Manuel Rojas: "A veces se abre cierto libro y
cuesta creer en lo que se lee. El lector conoce a
quien lo escribió y se dice: "Es persona cum-
plida, nunca mintió. Lo que afirma debe ser
así". Prosigue la lectura con dificultad, y de
instante en instante hay que reacreditar al au-
tor, porque su tono y contenido saben a mentira.
¿A qué se debe tal desencuentro entre la verdad
real y la ficticia? Tal vez a que la realidad lite-
raria llega a serlo mediante símbolos que, si

bien interpretan la verdadera, se alejan de ésta, y difieren, como el fruto y su esencia”.

G. V. no llega a proponerse la escritura como finalidad; no intenta, como narradores más recientes, hacer explotar el límite que la realidad representa para la escritura. Pero es consciente de su función: alejarse de una realidad que va a deshacerse, para crear distante y parecida, otra, atenta a su código específico. Es lo que pasa en este retrato que hace de un amigo, tímido

ante un hablador: “Espinoza se abstrae y padece: deja de mirarle y sus anteojos enfocan hacia cualquier punto cercano por donde escabullirse, pero no lo hace porque tampoco puede prescindir de cierta cortesía. Entonces, acaso sin quererlo, inconscientemente, expele frío, fenómeno sensible para cuantos le conocen. El hablador siente que el aliento se le hiela; tose, no comprende qué le sucede. Se retira. Nunca más volverán a encontrarse”.

Las calles de Alhué

JOSE S. GONZALEZ VERA

Alhué, debo reconocerlo, era un pueblo con individualidad. Pocas moscas, un solo fraile y ningún carabinero. Casi reunía las condiciones deseadas por Baroja para su República del Bidasoa.

Sus habitantes tuvieron el buen gusto de bautizar las calles con nombres útiles, precisos y localmente históricos. Nada de remontarse al descubrimiento de la imprenta ni a la Revolución Francesa, ni invocar nombres militares, gregorianos o políticos.

La calle donde expedían pan, hierros, verduras y drogas, en vez de llamarse San Pablo o San Diego, denominábase razonablemente Calle del Comercio.

Después, más allá de la plaza, seguía la calle en que se construyó la primera casa de dos pisos y se instaló el primer hotel. Fue, por ambos motivos, Calle del Progreso.

Y a la que a mí me albergaba, linda calle con el cementerio al fondo, un alcalde filósofo y lector de Manrique decidió que se llamase Calle de la Unión.

La del oriente, no había en ella más que una casa perdida, fue Calle de la Libertad. Quien por ella transitaba veía campo, anchura y lejanía... Y así...

Seguía luego la calle de las mujeres que cantan, de las que son alegres y dan su alegría, y con la alegría su cuerpo a todos los hombres; pero como también daban alcohol, los favorecidos con sus dones formaban con frecuencia tri-

fulcas resonantes. Y variando un poco la denominación, los piadosos vecinos llamaronla Calle de Tribulco. Así parecía evocar algo de ascendencia araucana.

Y otra, que va y baja con decisión al río, porque en ella tenían su morada tres sujetos que vivían de la pesca, fue Calle de los Pescadores.

Los pescadores habitaban casuchas miserables, raídas como sus propios trajes. Desde la acera, empinándose un poco sobre las vallas, se les veía trabajar; remendaban los puntos débiles de sus redes.

Tenían la edad de los hombres sin esperanzas. Cuarenta o cincuenta años. Se parecían demasiado para no ser parientes: sus cabezas estaban cubiertas de mucha cabellera y de un poco de barba. Eran de estatura corriente, de aspecto vulgar. El descuido les cubría de la frente a los pies. No tenían esperanza.

No se sabía, y nadie se preocupó nunca de saberlo, cómo y para qué el destino quiso reunirlos en este pueblo y en esa calle.

Eran víctimas del otoño lo mismo que las hojas. Nacieron para ser peones y resignarse a lo que viniera. Pertenecían al ejército, al gris ejército de los hombres que malean la atmósfera, que achican la tierra y afean la vida sin propósito ni razón.

Ahí estaban remendando las redes. Ahí estuvieron siempre moviendo sus manos en el mismo afán.

el cine su historia

georges méliés

CREADOR
DEL
ESPECTÁCULO
CINEMATOGRAFICO

JORGE ÁNGEL ARTEAGA

Cuando el cinematógrafo Lumière triunfó en París el 28 de diciembre de 1895, a través del memorable espectáculo público efectuado en el subsuelo del Grand Cafe, no fueron pocos los que se acercaron a Antoine Lumière y a sus dos hijos para conocer más detalles acerca del "maravilloso" aparato de proyección que Louis había inventado durante una noche de insomnio. Y de este heterogéneo grupo de curiosos se destacaba el joven Georges Méliès, quien, avizorando las enormes posibilidades de la nueva máquina, se dirigió a Antoine Lumière y le propuso comprar el invento. "Le ofrecí diez mil, veinte mil, cincuenta mil francos", declaró posteriormente. "Yo hubiera dado todo lo que poseía. Pero Lumière fue inflexible". La respuesta a esta oferta fue terminante. El aparato no estaba a la venta, porque necesariamente llevaría a la ruina a aquellos que lo poseyeran. El cinematógrafo podría ser explotado durante algún tiempo como curiosidad científica, pero fuera de eso no tendría nunca ningún porvenir comercial.

Méliès había nacido en la capital de Francia el 8 de diciembre de 1861. A los treinta y cuatro años de edad, gozaba de cierta y bien merecida fama por sus espectáculos de ilusionismo en el teatro "Robert Houdin", que él había comprado en 1883 y que conservaría durante cuarenta años. Su fuerza de voluntad y su espíritu de empresa eran también muy conocidos y, naturalmente, no podían doblegarse ante las declaraciones de los Lumière. Dispuesto a experimentar en la nueva técnica, compró un aparato al inglés William Paul y, tras algunas pruebas, comenzó a filmar películas de cortísimo metraje, cuyo número sobrepasó las doscientas solo en el año 1896. Pero de este material, casi todo imitativo del de Lumière, poco o nada interesa. Importa sí el camino que por obra de la casualidad convertirá a Méliès en uno de los estandartes más sólidos de la historia del cine.

"Con Lumière", escribe Georges Sadoul, "la fotografía animada se había convertido en medio de reproducción. Georges Méliès la convirtió en un medio de expresión". Luego

de buscar inútilmente nuevos enfoques de la vida cotidiana, que encasilló en filmes calcados de los modelos Lumière, Méliès creó un nuevo género, "a la vez artístico y fantástico", que lo señalará, sin discusión, como el creador del espectáculo cinematográfico. En 1897, experimenta en el filme de trucos y construye un estudio (el primer estudio cinematográfico) en su propiedad de Montreuil-sous-Bois. Esta nueva y fundamental etapa en su carrera como cineísta se debe simplemente al azar. Él mismo contaba que el comienzo de este cambio radical y la base del vislumbramiento de las nuevas posibilidades expresivas del cinematógrafo, se debieron a un pequeño accidente ocurrido en la plaza de la Ópera. "Estaba filmando el tránsito cuando un desperfecto técnico interrumpió el funcionamiento de mi cámara. Detuve la filmación, en contados minutos reparé el problema de la manivela y reinicié el rodaje. Mi sorpresa no tuvo límites cuando, al ser proyectada la película, descubrí que el autobús Madeleine-Bastille, que había captado en un primer momento, era sustituido bruscamente por un coche fúnebre, mientras que algunos hombres se transformaban en frágiles o muy robustas mujeres". Por pura casualidad, Méliès había descubierto el truco por sustitución. Y este fue el primer paso para dar rienda suelta a su fantasía, a ese mundo tan suyo que apenas podía reflejar a satisfacción en sus espectáculos teatrales del "Robert Houdin". Comenzaron a abundar los filmes "con trucos" y, gradualmente, su producción se pobló con temas y personajes extraordinarios, dignos de las más imaginativas novelas de Julio Verne. En un principio, los trucos constituyeron la verdadera finalidad de estas muestras en las que ya se advertían toques de neta raigambre poética. Méliès los irá utilizando más tarde como otros tantos elementos en la complejísima mecánica que sustentará, a partir de *El viaje a la luna* (1902), su período creador más brillante. Ya han quedado atrás los filmes publicitarios realizados entre 1896 y 1900, las "Actualidades" reconstruidas en estudio, como *La catástrofe del Maine*, los filmes "con trucos", para dar paso a los de gran espectáculo ("feeries" y filmes de aventuras), que ilustran el momento más inspirado y valioso de la carrera de Méliès, el cual finaliza con *A la conquista del Polo* (1912), resumen de su posición estética y de sus descubrimientos técnicos.

Méliès había fundado una casa de producción, la *Star-film* (que en 1904 tendrá su sucursal en Nueva York, pese a la oposición de Edison), afrontando él solo la creación absoluta de sus filmes, como autor de las ideas, de sus respectivos libretos, como escenógrafo y principal actor. A este impulso genial, el cine le debe adquisiciones técnicas fundamentales, como casi todos los trucos que se conocen y aplican en la actualidad: sobreimpresiones, fundidos encadenados, exposiciones múltiples, acelerados, "ralentis", así como la aplicación del cambio progresivo de un decorado a otro, de las maquetas. Méliès es el primero en filmar en estudio, para sus documentales reconstruidos, "escenas submarinas" a través de acuarios; el primero en movilizar la cámara acercándola o alejándola del personaje u objeto deseados. Claro que, en un primer momento, la concepción general de sus filmes —que también él extiende a dos bobinas—, es la de un hombre de teatro, pero, gracias a su poderosa intuición, a su inventiva siempre fresca y a un irresistible empuje creador, Méliès señalará las mejores perspectivas del cine como espectáculo de características muy particulares, digno de merecer la posterior denominación de "séptimo arte". Por algo David Wark Griffith dirá, en una oportunidad, al recordar su inmensa obra: "Le debo todo".

Pero, por el año 1908 —asentado el cine como industria y frente a la nueva atracción que constituyen los filmes cómicos de la casa Pathé—, las creaciones de Méliès dejan de interesar al público. La guerra del año 14 termina por arruinarlo; en 1923 pierde no solo su estudio sino también el teatro "Robert Houdin" y, en 1925, en un arranque de desesperación, destruye los negativos de los cuatro mil filmes que había realizado entre los años 1896 y 1914. Solo se recuperaron alrededor de cien copias por medio de las cuales se puede apreciar hoy lo fundamental de su obra. Pobre y olvidado, fue descubierto años más tarde —junto con su esposa Jeanne d'Alcy, actriz de muchos de sus filmes—, vendiendo caramelos y juguetes en un quiosco de la estación de Montparnasse. Instalado en la "Casa del Cine" de Orly, muere en el hospital "Léopold-Bellan" el 21 de enero de 1938.

Si a los hermanos Lumière se debe el nacimiento del cine en lo que atañe a la proyección pública de las fotografías animadas, es a Méliès a quien se le debe la cimentación del primer período de verdadera creación cinematográfica. Se ha dicho con fundamento que Méliès, utilizando en el fondo una técnica rigurosa, aunque sin jamás abusar de ella más que para el logro de novedades, había encontrado el secreto de la belleza del cine: fantasía, imaginación, poesía. Esa belleza se extravió después de él y, como han expresado melancólicamente Maurice Bessy y Lo Duca, puede ser que ella duerma para siempre o puede ser que también tenga el destino de la bella durmiente del bosque.

NARANJAS

Naranjas, naranjas, naranjas.
 Sabrosas naranjas
 de piel delgadita,
 baratas las vendo
 porque voy de prisa.
 Naranjas, naranjas.
 ¡Qué dulces! ¡Qué ricas!
 Naranjas, naranjas.
 De Salto han venido;
 Naranjas salteñas.
 ¡Qué dulces! ¡Qué ricas!
 Enrique Amorim



Salto

**enrique amorim y la
 asociación "horacio quiroga"**

LUIS ALBERTO THEVENET

En el mes de marzo de 1940, Montiel Ballesteros escribía una tarjeta a su amigo Enrique Amorim, diciéndole que había leído "con mucho agrado los dos hermosos poemas: "Canto a los naranjales" y "Al Uruguay crecido". "Convenecen —añadía—, de haber sido entera y profundamente sentidos. Salto necesita eso..."

Amorim había interpretado, poéticamente, dos motivos salteños. Como siempre: Su terruño natal estuvo en sus tuétanos.

Y hoy, precisamente, a veinticinco años de la fundación de la Asociación "Horacio Quiroga", no es posible marginar el recuerdo del vigoroso narrador, en cuanto se diga o se haga, para la jubilosa celebración de tan auspicioso aniversario.

Recogiendo, ahora, la intención que animó la frase de Montiel: "Salto necesita eso", afirmaremos que Amorim vivió permanentemente obsesionado por lo que le haría bien, por lo que le favorecería, por lo que agrandaría a Salto. Y como es natural, todo aquello que viniera a enaltecer, a jerarquizar a Salto en los múltiples órdenes de la cultura.

Fue así que, junto a otros salteños de corazón y de pujanza, no vaciló en tomar la delantera en la creación de la entidad que hoy ha alcan-

zado, contra viento y marea, un cuarto de siglo.

Quien estas líneas traza, siguió muy de cerca, en razón de su faena periodística, los primeros, y los siguientes impulsos, que Enrique Amorim, magnánimo, espléndido —tanto en la ofrenda moral como en la material— dio a la Asociación "Horacio Quiroga".

Es que cuando "se le ponía una idea de ésas en la cabeza" (y era muy a menudo) no se limitaba a esbozarla, a exponerla o a promover la inevitable "mesa redonda" o la asamblea, "con la gente que fuera posible y lo quisiera" para el planteamiento y el reclamo inmediato de la cooperación de todos, sino que volcaba íntegramente el caudal de su entusiasmo en la obra. Y abatiendo obstáculos que parecían insalvables o incomprendibles del medio que interferían como irreductibles, —"la cosa marchaba". No importaba que, a los tumbos, al principio. El y quienes actuaban con él, se contagiaban de su optimismo; lejos de cejar o entregarse, extraían más bríos de las dificultades y convertíanse éstas, en estímulo.

La "Horacio Quiroga" —esto es lo cierto— fue conquistando campo en el espíritu de los salteños. Y el local, —durante un tiempo en un lado, luego en otro—, se abría periódicamente, para todo género de manifestaciones de arte y de pensamiento. Llegó a ser lo que Amorim y

quienes con él trabajaron —y hoy continúan aún noblemente esa valiosa trayectoria—, habían soñado quizá "románticamente", pero con el sentimiento dirigido a servir a la colectividad: un centro de altas inquietudes espirituales.

Un centro para los maestros y para los discípulos; para los consagrados y los que ya insinuaban su aptitud creadora; para los de Salto y los de mucho más lejos. Para los laureados ya, con el beso de la gloria y para los que con fervor de catecúmenos, daban comienzo a su noviciado.

La autenticidad del salteñismo que aguijoneó la promoción del Instituto —también Escuela, Taller de dibujo, Pintura, Cerámica— se reflejó en el preclaro nombre que sus fundadores escogieron para denominarlo: Horacio Quiroga.

Y al decir esto, no podemos olvidar tampoco, que fue Amorim (ello está documentado) uno de los que llevaron alivio al corazón torturado, al cuerpo enfermo, al autor de "Cuentos de Amor, de Locura y de Muerte", en los últimos años de su atormentada existencia.

Mientras Enrique Amorim vivió, no dejó nunca, de estar presente en la "Horacio Quiroga", personalmente, o cuando su apremio de viajero infatigable lo arrancaba del solar, a través del mensaje o de la carta, comunicando

esto y aquello, en todo momento interesante, útil, aprovechable, para la Institución que se alzara en el ambiente con más dosis de idealismo que de recursos materiales.

Visitante ilustre —o por acá desconocido— que invitara a pisar la tierra salteña, acomodaba, primero sus equipajes en ese hogar maravilloso que había construido con tanta originalidad —Las Nubes— y, a las pocas horas, lo veíamos en la "Horacio Quiroga", exponiendo cuadros o cartulinas, o cantando o recitando o disertando sobre los más diversos asuntos. Pero, invariablemente, de interés popular.

Y en una labor sin detonancias ni oropeles, muy adentro —de modo constante, tenaz, sin desfallecimientos—, el maestro Cziffery y sus alumnos, que fueron legión y de la cual emergieron, triunfantes, después, en memorables torneos; personalidades talladas para incorporarse a la nomenclatura de los artistas de prestigio.

No hay duda de que la fundación, el funcionamiento, el afianzamiento de la Institución, con proyecciones que rebasaron las fronteras lugareñas, encontraron en Amorim la voluntad inteligente y el aporte generoso al que se sumaron los que con él, formaron un hay de indestructible solidaridad. Por eso, en la hora de las triunfales conmemoraciones, lo evocamos con cariño y con emoción.

AMBULANCIAS ROGELIO MARTINELLI

25 de Mayo 575

Tel. 75

Ciudad de MINAS

**MARCOS
GONZALEZ (h.)**

**la casa
del agricultor**

- CEREALES OLEAGINOSOS
- SEMILLAS
- BOLSAS
- FERTILIZANTES

Depósitos:
Agraciada y Raffo
Teléf. 977

**SALTO
(R. O. del U.)**

**FARMACIA
MIGLIARO**

GILBERTO MIGLIARO

Director Técnico

**Brasil 601
Teléf. 1415**

**SALTO
(R. O. del U.)**

élida tuana

Crónica

MARGARITA BERRETA

En marzo último, como consecuencia de las disposiciones legales que limitan el número de años en que puede ejercer su profesión un maestro, dejó la Dirección de los Institutos Normales, Elida Tuana.

No es la finalidad de esta nota el insistir, a partir de este caso concreto y bien significativo, en el absurdo de una disposición que desecha, en este país, la experiencia, la capacidad y las energías que pueden y por lo tanto deben, y además quieren seguir aportando a la causa de la Educación del pueblo, tantos maestros que se ven obligados a cesar en su actividad, por imperativo de la ley, al cumplir 35 años en el ejercicio de sus tareas. Pero sí es oportuno y necesario recordarlo.

La actuación de Elida Tuana al frente de los Institutos Normales, a los que aportó toda su fe, su experiencia, sus conocimientos, su tiempo, sus energías, ofreció muy especiales características. Entendemos que no corresponde, al hacer una apreciación sumaria de ella, compararla con la de algunas de las maestras grandes que la precedieron en la tarea. No es posible, porque cada momento es siempre único y porque creemos que, sin discusión, le tocó actuar en el más difícil que han vivido los Institutos Normales y en especial los que a ellos concurren, los jóvenes.

Las dificultades que debió afrontar, en los últimos tiempos en especial, dieron la medida de su valor. Procedió con firmeza, con justicia, con empleo generoso de su tiempo y de sus fuerzas, sin ceder un paso en lo que eran sus convicciones. Con olvido muchas veces de su seguridad personal por defender la de los otros y la de las instituciones que le eran muy queridas. No fue nunca su actitud, la actitud fluctuante del que cede según el oponente, para atraer simpatías, presuntos afectos, aplausos. Nada más naturalmente opuesto a la demagogia que su posición de todos los momentos.

Los jóvenes, que por serlo, tienen tantas veces problemas de desentendimiento con los mayores, muchas de ellas también con motivo, con la sensibilidad e intuición que llevan en lo hondo, tuvieron innumerables oportunidades para percibir lo que en su hacer se ocultaba de preocupación por su seguridad inmediata, por su futuro, por mantener un clima en el que pudieran vivir como tenían derecho a hacerlo. Y todo traducido en actos que a veces habrán parecido contradictorios, en momentos en que se sucedían y precipitaban hechos que confundían y agitaban.

Por esa su posición limpia, inmovible, firme, justa, consecuente, generosa, que no buscó el elogio y con la que se supo sobreponer a las decepciones que en otro hubieran sido ablandamiento, concesiones, entrega, su alejamiento sirve para que los que la vieron vivir y vivieron con ella difíciles momentos, puedan hacer un rápido balance de actitudes, del que surge el mutuo, entrañable y recatado afecto que esa convivencia promovió.

grupo escolar

«maría noya»



Crónica

El jueves 18 de junio, en un acto brillante y sencillo, se celebró la adjudicación oficial al grupo formado por las escuelas números 93 y 137 del nombre de MARIA NOYA.

María Noya, maestra del pueblo de las que dio nombre y tradición al Uruguay, fundó el 14 de diciembre de 1932 la Escuela Pública Nº 137 de 2º grado, en una barriada obrera de Montevideo, en la calle Industria casi General Flores. Pero no fue solo eso. Lo importante consistió en que la querida maestra no se alejó de ese sitio sino al término de su actividad legal, luego de dar su vida entera a su escuelita de barrio. En tal sentido, sus palabras netas, escritas de su puño y letra en el libro diario de la escuela el día de la inauguración, no solamente reflejan una firmeza y honradez excepcionales confirmadas por su vida entera, sino que son premonitorias:

"Se realiza una pequeña fiesta de clausura; los niños recitan algunas poesías y entonan el Himno Nacional y varias canciones.

"Asisten numerosos vecinos y padres de los niños, a quienes dirijo algunas palabras con el fin de que interpreten el espíritu de generosi-

dad, justicia y trabajo que me anima al fundar esta escuela a la que trataré de darle sin retaceos, todas mis mejores energías."

Elba Mendibehere de Valls, maestra de la escuela que convivió con ella gran parte de su diaria labor, habló en el acto y no hizo sino reflejar con sinceridad y hondura la verdad de estas palabras escritas cuarenta años atrás.

Los niños y los padres de alumnos, muchos de ellos ex-alumnos de la Escuela de María, participaron conmovidos de esta fiesta en el patio de la hermosa construcción moderna, obra de la gran maestra y de su pueblo, juntados los recursos centavo a centavo durante años. María murió poco después de inaugurarse el gran edificio, hace menos de un año, injusta y prematuramente.

Ella solo conoció el trabajo duro en la vieja casona donde calle por medio inauguró su escuela y que hoy es un documento de su vida.

La esplendidez de la fiesta popular no pudo por todo ello ocultar una gran tristeza por la ausencia de su presencia vital. Pero tampoco, su ejemplo, su herencia de combate, ante la que se inclinan los fieles capaces de continuar su causa.

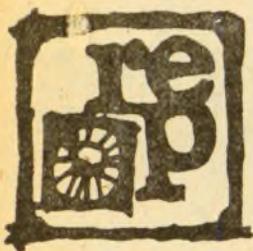
ciencias

1er. encuentro del Año Internacional de la Educación, en que, a invitación de la Revista intervienen inspectores de Enseñanza Primaria

Un importante encuentro entre autores de nuestros libros y a la vez colaboradores de la REVISTA DE LA EDUCACION DEL PUEBLO e inspectores de Enseñanza Primaria fue iniciado el 23 de abril, abriendo el ciclo de encuentros que próximamente se extenderá a directores de escuela en torno a la enseñanza de la Historia y de la Lengua.

Presidió Aldo Faedo, Inspector Nacional de Práctica, informó Walter O. Martínez, Inspector de Zona de Montevideo, expuso el criterio editorial nuestro director, Selmar Balbi, y, con respecto a la enseñanza de la Física, intervino Juan Arturo Grompone, profesor de la Facultad de Ingeniería en el Instituto de Ingeniería Eléctrica, autor del libro "Física en la Escuela". Expusieron sus puntos de vista los inspectores asistentes: Yolanda Vallarino, Alicia Gago, Lydia Gumiel de De Souza, Cora Martínez, Esther Gastelumendi de Fernández, Sara Massone Murry, Walter Corredera, Carlos Casalis, Raquel Martínez de Cerisola, Angela Guaglianone de Vivone.

Por la Fundación Editorial "Unión del Magisterio" intervinieron a su vez, Lyda Díaz, Héctor Balsas, Diana Dumar, Araceli de Tezanos, María H. Hernández y Néstor Raúl Acosta. Asistió un grupo de maestros del Curso de Inspectores del Instituto Magisterial Superior.



SELMAR BALBI: Sres. Inspectores: Los hemos invitado a conversar con nuestros autores. Trataremos, entre otras cosas, de influir de hecho sobre la vida de la enseñanza nacional, con una concepción distinta del trabajo, de la labor escolar, que proviene del estar viviendo sobre una cosa que, nos guste o no, significa un cambio profundo en la vida de relación de los hombres, en la vida de la sociedad. Estamos viviendo en un tiempo de cambio y esto ni lo provocamos voluntariamente cada uno de nosotros o todos nosotros en conjunto ni lo impedimos voluntariamente cada uno de nosotros o todos nosotros en conjunto, pero es en él donde desempeñamos nuestro papel, en uno u otro sentido, con mayor o menor gravitación. Se trata de un estado nuevo que la escuela debe atender y al que debe servir en un sentido afirmativo. Para nosotros la importancia de empezar a conversar sobre los temas de la enseñanza de la ciencia (y puede ser cualquier otro tema), significa justamente empezar a sembrar una inquietud distinta en el magisterio y una actitud distinta. Que la gente no se sienta, digamos, amoldada, adaptada a un trabajo pequeño, mezquino, sin poco vuelo, sino que sepa que está trabajando para otra proyección, para otro tiempo, para otra época. En ese sentido, nosotros pensamos que ayudamos inclusive a los amigos inspectores si abrimos una discu-

sión de este tipo. Tal vez, el propio planteamiento del asunto los lleve a ellos a hacerse preguntas que la rutina del trabajo no permite formular o que la inmediatez de las tareas agobiantes de todos los días oculta.

Esta primera conversación con los inspectores, que se va a referir al problema de la ciencia y en que interviene el destacado profesor Juan Arturo Grompone, tiene el propósito de continuar incluso con directores, jefes de servicios, maestros en general, sobre diversos elementos y categorías de publicaciones. Tenemos un criterio sobre el tipo de libros de lecturas y las selecciones que estamos publicando. Tenemos idea sobre lo que hay que hacer. Hay precisos objetivos en el contenido de la revista, en una serie de trabajos en preparación. Nos va a interesar que los propios autores vengan a conversar con ustedes para ver qué tipo de cosas se pueden plantear, realizar y proyectar.

Hace una semana empezamos a debatir este problema con la presidencia del Inspector Nacional de Práctica, Aldo Faedo, que hoy no concurre por estar enfermo, pero al que vamos a tener con nosotros más adelante y la información de Walter Martínez, que nos va a ayudar otra vez hoy, de manera que la intervención de Grompone tenga el sentido de utilidad, de esclarecimiento, de practicidad que debe te-

ner. Nosotros lo que les pedimos a los inspectores, además de agradecerles su presencia en la noche de hoy, es que estas cosas se analicen, las trasladen a su manera y nos hagan llegar sus inquietudes fuera de lo que aquí mismo puedan expresar para ayudar al debate. Damos ahora la palabra a Martínez para que resuma un poco las cosas que se han planteado.

WALTER O. MARTINEZ: Ustedes me habían planteado antes, y ya lo comentamos en la conversación inicial, el tema de las carencias y necesidades de material informativo y científico a nivel de maestros y de niños. Y yo lo había pensado de dos maneras: Es decir, cómo colabora el organismo nuestro, el Consejo de Enseñanza Primaria para salvar las carencias de ese material de acuerdo con los medios que hay en la actualidad de divulgación, publicaciones, boletines, etc., y para el niño también: qué aporta el organismo oficial de material informativo y científico para que llegue a manos del niño. Hay dos realidades: una, el interior de la República; otra la capital. Yo creo que en los dos aspectos podemos decir que el Consejo, en material informativo y científico, no aporta prácticamente nada. Hubo un momento en que la revista editada por el Consejo de Enseñanza, "El Grillo", contenía valores que llegaban a manos del maestro y del niño. El año pasado hubo un intento también, pero no de carácter científico sino más bien de recopilación de materiales del propio "El Grillo", de carácter literario, histórico, geográfico, que consideramos reducido para los contenidos programáticos exigidos y, sobre todo, para la evolución que debe tener el niño en cuanto a información en el momento actual. El equipo de trabajo del cuerpo de inspectores, del que hoy se encuentra la mitad acá, ha planificado el trabajo sobre ciencias y ha realizado encuestas y evidentemente —perdónenme los compañeros que sea indiscreto en cuanto al material recogido (expresiones de apoyo en los demás inspectores), pero me parece importante en esta reunión dar elementos concretos— el maestro se encuentra un poco desorientado. Pide asistencia técnica, pide bibliografía y pide clases prácticas y después no siempre sabe interpretar los resultados. En el interior es mucho más agudo el problema porque las fuentes de información y ese material, ya escaso, que edita el Consejo llega tarde a las escuelas y, sobre todo, a las escuelas rurales. Quiere decir que el maestro, si no se cultiva por otros medios y ahí es donde viene la intervención comercial, permanece desasistido. Ustedes saben que en la producción comercial, el aspecto científico no está muy rigurosamente contemplado, sobre todo en las enciclopedias que se venden. Muchas veces, ustedes lo saben, si se venden cuatro grandes volúmenes, sirven solamente uno o dos volúmenes. Fuera de las cifras fabulosas que representan para el maestro, lo antieconómicos que son. Un aporte positivo lo realiza el Instituto Cooperativo de Educación Rural. Y otra publicación que llegaba con asiduidad era "Anales", que traía algunas experiencias realizadas; pero, ahora también, como

la edición sale muy cara, creo que el último "Anales" fue del año 1967 ó 1968.

SELMAR BALBI: 1968. Un hermosísimo trabajo. Como publicación es hermosísima.

WALTER MARTINEZ: Bien. Ese material no llega a las escuelas. Dentro de lo nuevo, se tiende más hacia lo literario y en el aspecto científico, la colección Nuestra Tierra. Este es el panorama del interior. Mi actuación en Montevideo es muy reciente. Yo digo que hay carencias también, pero, en ese caso, yo sería partidario de que una compañera de Montevideo, que tenga más experiencia general, (yo atiendo solamente una zona), interviniera y pudiera darles una visión más completa de la que yo puedo brindarles. Incluso otras compañeras que han actuado en otras zonas del interior puedan dar una imagen distinta de la que doy yo y quizá en departamentos más cercanos, San José, Canelones, Lavalleja, el material que llegue puede ser distinto, aunque supongo que en el interior es todo igual.

ANGELA GUAGLIANONE DE VIVONE: No creo que pueda aportar algo más. Yo creo que Martínez ha sido claro en ese panorama de Montevideo.

CORA MARTINEZ: El material del Consejo, el material oficial de que nos hablaba Martínez, es exactamente el mismo. En cuanto a otras posibilidades que se tengan en Montevideo son las posibilidades comerciales a que aludía Martínez. No son tampoco muy valiosas. Es decir, lo que tiene Montevideo de gran ventaja en materia de información es el contacto con muchísimas personas, que no tienen los del interior. Pero, en materia de bibliografía y de materiales, es bastante similar.

ESTHER GASTELUMENDI DE FERNANDEZ: Por otra parte, los libros traducidos tienen casi siempre una antigüedad de cinco y diez años, por lo menos, de publicados. Así que en eso estamos siempre rezagados. Solo cuando en temas importantes recibimos a algún conferencista, podemos estar más al día en algo. Pero, cuando tenemos que brindarlo a los demás, o ampliarlo, la traducción de otros idiomas es difícil. Hay que esperar lo que viene de México o de España.

ALICIA GAGO: Me parece muy importante esta conversación. Me parece muy importante que ustedes, la editorial del magisterio, se tome el trabajo de difundir y hacer tomar conciencia del problema entre gente que en cierto modo puede también impulsar el esfuerzo que ustedes han tomado a su cargo. Y me parece muy importante, asimismo, lo que expresan los colegas. Las publicaciones deben tomar temas que sirvan al maestro para orientarlo, para aumentar su caudal de conocimientos y fundamentalmente ponerlo en contacto con el problema del cambio que nos sorprende en cantidad, en calidad y en su premura, ¿verdad? Por eso hay que darle cabida a gente que tiene conocimiento de nuestra realidad, de nuestros

problemas y del ambiente de las necesidades nuestras. Por eso, el hacer publicaciones de autores nacionales es muy valioso. Pero para tomar conciencia plena de los cambios, del adelanto de la ciencia, de la necesidad de preparar a un individuo para el año 2.000, por ejemplo, no creo que en nuestro ambiente, por la mejor voluntad que pongamos, y por más gente que tenga inquietudes por escribir, podamos lograr. Y, entonces, tenemos que dar cabida forzosamente a las publicaciones que nos vienen del exterior y a esos corresponsales que Balbi mencionó, que tengan la responsabilidad de ponernos al corriente de lo más nuevo. Nosotros estamos ávidos de toda esa cosa nueva que sabemos que es importante y necesaria. La verdad es que estamos en los confines del mundo. No tenemos acceso sino por la vía de la información escrita a una cosa que sabemos que cambia en lapso muy breve. Leíamos que las ciencias cambian en un 90 % en un lapso de cinco años. Y entonces ese avance, ese modo diferente del mundo, de las cosas, tenemos que vivirlo nosotros, como dice Martínez; primero, los que tenemos la responsabilidad de orientar (inspectores, directores, maestros) debemos contar con la posibilidad constante de seguir el ritmo de los cambios fabulosos del momento.

WALTER O. MARTINEZ: Esta iniciativa de la Revista de la Educación del Pueblo es muy positiva. En otros lados se llama al científico, para que, junto al educador, coordine la parte programática de la ciencia, y el educador establezca lo que se le puede dar al niño. Porque, si programa un científico solo, tal vez puede incluir muchas cosas que no tengan en cuenta la psicología o la didáctica; con el educador presente, se pueden coordinar esos aspectos y sacar una programación acorde con las posibilidades del niño, el adolescente o el adulto al cual se está tratando de educar. Yo creo que, además, hay otra cosa: los libros que le damos al niño, para guiarlo en su formación científica, en lo que se refiere a su forma literaria, y aquí el compañero Balsas puede auxiliarnos, están fuera de época. Porque a través de 20 años el libro no se ha modificado y creo que el niño en la actualidad no lo lee con la avidez con que lo leíamos nosotros. No sé; tal vez nosotros tampoco motivemos bien las cosas; pero, evidentemente, el niño ha perdido interés en esos libros que pueden aportarle un conocimiento científico. Yo he pensado: El lenguaje que emplea el autor, ¿está muy lejos de ellos?

HECTOR BALSAS: Cierto. Es una observación que desde hace tiempo he realizado y hemos realizado todos. Pongo como ejemplo de lo más negativo para el caso de las Ciencias Naturales, el libro de Torres de la Llosa. El que lo utilizó en 1941 ó 42, como yo, y el que lo utiliza ahora recurren casi exactamente a lo mismo que se escribió hace muchísimo tiempo, con un vocabulario sumamente elevado, con una sintaxis bastante intrincada y con todas las dificultades de comprensión que acarrear esos dos puntos que acabo de mencionar. Me parece

que una conjunción del científico con el estu-
dioso de la lengua puede servir muy bien para
la creación de textos que estén al alcance del
nivel medio, del nivel común de los escolares.
Por ese lado podría hacerse un intento y estoy
a disposición de quien quiera trabajar en ello.

ALICIA GAGO: Existe otro problema: El
de que, como educadores, tenemos que preser-
var nuestro lenguaje de las formas que se van
introduciendo, porque el lenguaje, como cosa
viva, cambia. Lo que dice Balsas es importan-
te, porque estarían trabajando en forma con-
junta el científico, dando las pautas y orienta-
ciones de orden científico y el especialista del
lenguaje, tratando de preservarlo.

BALSAS: Quiero hacer un agregado a lo que
dijo la Srta. Gago, con respecto a esto del len-
guaje simple y el lenguaje literario en una
obra destinada a la enseñanza de las ciencias
en un medio escolar. Yo estoy de acuerdo con
la simplificación de los textos, en suprimir, no
en forma radical pero sí en forma bastante
grande, todo lo que de aparatoso pueda tener
un libro de lectura o de texto pero con conte-
nido de ciencia. Y esto creo que tiene que ser
así, porque la parte literaria puede verse como
una traba más a la comprensión de lo que ya
es difícil de comprender. El maestro, que es
el que va a dar libros o aconsejar libros o a
leer trozos en la clase, tiene, por, otra parte,
en otros momentos, una gran cantidad de re-
cursos que la propia lengua le da, para susti-
tuir la carencia literaria de esos trozos o de los
libros que caen en manos del alumno. Me pa-
rece que hay que ser siempre concreto, que no
hay que tratar de adornar con literatura lo que
corresponde a una ciencia, del tipo que esta
fuere. Está bien que no se dé en forma esque-
mática o sucinta cada conocimiento: algún
andamiaje literario debe tener, pero el rebus-
camiento o la sobreabundancia o el floreo lite-
rario alrededor de lo que es ciencia o conoci-
miento de ciencia, es un peso que luego puede
hacerse sentir en la conquista del conocimiento
que lleva el trozo o el libro elegido. Yo, con
todo esto, quiero decir que soy partidario, acé-
rrimo partidario, de la simplificación, sin que
esto signifique la disminución por medio de
mutilaciones o transformaciones que van a fal-
sear el pensamiento primitivo: debe haber una
adecuación, —si es que esta palabra viene me-
jor— al ambiente, al medio del niño que osci-
la en una edad que va de 8 a 12 ó 13 años.
Puede haber otros libros que contengan lo que
Ud. dice, que sirven como complemento de ese
primer libro que, pienso yo, debe ser funda-
mental en la enseñanza de las ciencias o en la
recreación por medio de lecturas científicas.

MARTINEZ: Yo quisiera su opinión, Grompo-
ne, acerca de esto. A través de una encuesta,
los maestros nos pidieron personas especializa-
das en ciencia. Y, como especialista en ciencia,
me dirijo a usted para pedirle opinión sobre
cómo se pueden conducir las ciencias en el
momento actual, qué recursos le podemos dar
al maestro, sin darle recetas. Usted el otro día

problemas y del ambiente de las necesidades nuestras. Por eso, el hacer publicaciones de autores nacionales es muy valioso. Pero para tomar conciencia plena de los cambios, del adelanto de la ciencia, de la necesidad de preparar a un individuo para el año 2.000, por ejemplo, no creo que en nuestro ambiente, por la mejor voluntad que pongamos, y por más gente que tenga inquietudes por escribir, podamos lograr. Y, entonces, tenemos que dar cabida forzosamente a las publicaciones que nos vienen del exterior, y a esos corresponsales que Balbi mencionó, que tengan la responsabilidad de ponernos al corriente de lo más nuevo. Nosotros estamos ávidos de toda esa cosa nueva que sabemos que es importante y necesaria. La verdad es que estamos en los confines del mundo. No tenemos acceso sino por la vía de la información escrita a una cosa que sabemos que cambia en lapso muy breve. Leíamos que las ciencias cambian en un 90 % en un lapso de cinco años. Y entonces ese avance, ese modo diferente del mundo, de las cosas, tenemos que vivirlo nosotros, como dice Martínez; primero, los que tenemos la responsabilidad de orientar (inspectores, directores, maestros) debemos contar con la posibilidad constante de seguir el ritmo de los cambios fabulosos del momento.

WALTER O. MARTINEZ: Esta iniciativa de la Revista de la Educación del Pueblo es muy positiva. En otros lados se llama al científico, para que, junto al educador, coordine la parte programática de la ciencia, y el educador establezca lo que se le puede dar al niño. Porque, si programa un científico solo, tal vez puede incluir muchas cosas que no tengan en cuenta la psicología o la didáctica; con el educador presente, se pueden coordinar esos aspectos y sacar una programación acorde con las posibilidades del niño, el adolescente o el adulto al cual se está tratando de educar. Yo creo que, además, hay otra cosa: los libros que le damos al niño, para guiarlo en su formación científica, en lo que se refiere a su forma literaria, y aquí el compañero Balsas puede auxiliarnos, están fuera de época. Porque a través de 20 años el libro no se ha modificado y creo que el niño en la actualidad no lo lee con la avidez con que lo leíamos nosotros. No sé; tal vez nosotros tampoco motivemos bien las cosas; pero, evidentemente, el niño ha perdido interés en esos libros que pueden aportarle un conocimiento científico. Yo he pensado: El lenguaje que emplea el autor, ¿está muy lejos de ellos?

HECTOR BALSAS: Cierto. Es una observación que desde hace tiempo he realizado y hemos realizado todos. Pongo como ejemplo de lo más negativo para el caso de las Ciencias Naturales, el libro de Torres de la Llosa. El que lo utilizó en 1941 ó 42, como yo, y el que lo utiliza ahora recurren casi exactamente a lo mismo que se escribió hace muchísimo tiempo, con un vocabulario sumamente elevado, con una sintaxis bastante intrincada y con todas las dificultades de comprensión que acarrear esos dos puntos que acabo de mencionar. Me parece

que una conjunción del científico con el estu-
dioso de la lengua puede servir muy bien para
la creación de textos que estén al alcance del
nivel medio, del nivel común de los escolares.
Por ese lado podría hacerse un intento y estoy
a disposición de quien quiera trabajar en ello.

ALICIA GAGO: Existe otro problema: El
de que, como educadores, tenemos que preser-
var nuestro lenguaje de las formas que se van
introduciendo, porque el lenguaje, como cosa
viva, cambia. Lo que dice Balsas es importan-
te, porque estarían trabajando en forma con-
junta el científico, dando las pautas y orienta-
ciones de orden científico y el especialista del
lenguaje, tratando de preservarlo.

BALSAS: Quiero hacer un agregado a lo que
dijo la Srta. Gago, con respecto a esto del len-
guaje simple y el lenguaje literario en una
obra destinada a la enseñanza de las ciencias
en un medio escolar. Yo estoy de acuerdo con
la simplificación de los textos, en suprimir, no
en forma radical pero sí en forma bastante
grande, todo lo que de aparatoso pueda tener
un libro de lectura o de texto pero con conte-
nido de ciencia. Y esto creo que tiene que ser
así, porque la parte literaria puede verse como
una traba más a la comprensión de lo que ya
es difícil de comprender. El maestro, que es
el que va a dar libros o aconsejar libros o a
leer trozos en la clase, tiene, por, otra parte,
en otros momentos, una gran cantidad de re-
cursos que la propia lengua le da, para susti-
tuir la carencia literaria de esos trozos o de los
libros que caen en manos del alumno. Me pa-
rece que hay que ser siempre concreto, que no
hay que tratar de adornar con literatura lo que
corresponde a una ciencia, del tipo que esta
fuere. Está bien que no se dé en forma esque-
mática o suscita cada conocimiento: algún
andamiaje literario debe tener, pero el rebus-
camiento o la sobreabundancia o el floreo lite-
rario alrededor de lo que es ciencia o conoci-
miento de ciencia, es un peso que luego puede
hacerse sentir en la conquista del conocimiento
que lleva el trozo o el libro elegido. Yo, con
todo esto, quiero decir que soy partidario, acé-
rrimo partidario, de la simplificación, sin que
esto signifique la disminución por medio de
mutilaciones o transformaciones que van a fal-
sear el pensamiento primitivo: debe haber una
adecuación, —si es que esta palabra viene me-
jor— al ambiente, al medio del niño que osci-
la en una edad que va de 8 a 12 ó 13 años.
Puede haber otros libros que contengan lo que
Ud. dice, que sirven como complemento de ese
primer libro que, pienso yo, debe ser funda-
mental en la enseñanza de las ciencias o en la
recreación por medio de lecturas científicas.

MARTINEZ: Yo quisiera su opinión, Grompo-
ne, acerca de esto. A través de una encuesta,
los maestros nos pidieron personas especializa-
das en ciencia. Y, como especialista en ciencia,
me dirijo a usted para pedirle opinión sobre
cómo se pueden conducir las ciencias en el
momento actual, qué recursos le podemos dar
al maestro, sin darle recetas. Usted el otro día

partió (creo que la pregunta la hizo el Inspector Abelenda) de que se llegaba por un proceso a la explicación de un hecho. Y para nosotros es fundamental esto, porque el maestro quiere bibliografía, personas de ciencia que lo asesoren. Pero creo que lo que no ve es precisamente el proceso que debe seguir para llevar la ciencia, sobre todo, inculcarle al niño el espíritu científico.

GROMPONE: A mí me resulta antipático hablarles sobre el libro; así que voy a hablar de otros puntos que, creo, que les pueden ser, si no interesantes, por lo menos novedosos. La primera pregunta que yo me hice y que creo que es fundamental hacerse es ésta: ¿Para qué enseñamos ciencias en la escuela? Creo que hay una respuesta que vale la pena recordar, algo que sucedió en nuestro país, en la época de Varela, en el momento de la reforma de la enseñanza primaria. Varela, en "La educación del pueblo", declara que no es posible una enseñanza universitaria sin una formación en ciencias en la escuela primaria. Esta afirmación, que en cierta medida parece ser una afirmación de carácter general completamente compartible, en nuestro país tiene una característica muy especial. Si pensamos en la primera generación que educó la escuela de Varela, vemos con gran sorpresa que es exactamente la primera generación que pasa por la primera facultad de ciencias. Es decir, la Facultad de Matemática es creada para la primera generación que educó a Varela. Los primeros egresados de la Facultad de Matemática son esos primeros egresados de la escuela de Varela. Creo que eso nos da la clave de lo que sucedió y diría que tal vez la reforma más importante que hizo Varela fue esa: haber introducido las ciencias y haber permitido la creación de la Universidad nueva, la Universidad de Vázquez Acevedo. Tenemos, entonces, un ejemplo decisivo que nos muestra que no es posible, por ningún concepto, ni una educación superior, ni una educación media, ni la estructuración de un país en todos sus aspectos, sin esa formación en ciencias que arranca en la escuela primaria. De modo que el problema de la formación en ciencias, es un problema de una importancia tremenda. Da la impresión de que lo que pasa en la escuela, en torno a las ciencias, condiciona todo lo que va a pasar en el resto del país, en el futuro, en lo que tiene que ver con las ciencias. Si en este momento, nos preocupamos por la enseñanza de las ciencias, nos estamos preocupando por el futuro, estamos posibilitando reformas que van a poder ocurrir dentro de 10 años o dentro de 15 años, cuando la generación de escolares que tome esa reforma pase por las distintas etapas de la enseñanza. Y no sólo eso, sino que sin esa modificación no es posible hacer modificaciones posteriores. De nada vale hablar de una reforma de la enseñanza secundaria o de una reforma de la enseñanza universitaria o de una reforma de la investigación científica en el país, si esa reforma no empieza en la escuela. Es decir, se necesitan generaciones educadas de otra manera para que de ahí salgan los fu-

turos científicos y los futuros técnicos del país. De modo que es un problema gravísimo, urgente.

Lo que yo quería plantear era la sensibilidad sobre este problema, porque puede ser que, dentro de la multitud de temas que tiene que dar el maestro en la escuela, no pueda jerarquizar con tanto énfasis el tema ciencias o pueda pensar que no importa, que la enseñanza de las ciencias después se hace en Secundaria, después se hace en la Universidad. Pero, precisamente, yo creo que el momento decisivo es en la escuela y no en la Universidad o en la Enseñanza Secundaria.

ALICIA GAGO: ¿Me permite? Eso que usted está diciendo es lo que nos movió a nosotros como cuerpo técnico, a iniciar la asistencia técnica en la metodología y el tratamiento prioritario tácitamente como asignaturas pactadas en la importancia de las ciencias. Es decir, el maestro trabajaba en expresión y trabajaba en matemática y se olvidaba de que las ciencias naturales eran también...

GROMPONE: Yo creo que una de las cualidades máximas de Varela fue haber comprendido con una claridad meridiana este problema, de haberlo planteado, de haberlo llevado adelante y de haber modificado la estructura de un país, en buena medida, debido a su planteo radical en ese tipo de problemas. Esta era una primera inquietud que quería plantear. La segunda inquietud que quería plantear se refiere al problema de los textos nacionales. De vuelta a lo mismo: ¿por qué un texto nacional? También tenemos una respuesta histórica. Históricamente nuestro país ha escrito centenares de textos de ciencias y los ha dejado de hacer. En nuestro país los textos de enseñanza media datan aproximadamente, todos, de una fecha anterior al 35. Y del 35 para acá es rarísimo, excepcional, el texto nacional para la enseñanza secundaria. Parecería que debe ser al revés. Del 35 para acá hay una masificación de la enseñanza secundaria. Sin embargo, a pesar de esa ampliación de mercado cada vez mayor, lo único que se hace son revisiones de textos anteriores al 35, el caso de Torres de la Llosa que se mencionaba antes. En los textos escolares de ciencias también ocurre algo semejante. Existe en el pasado una cantidad enorme de textos escolares de enseñanza de la física, de enseñanza de la química, de la enseñanza de la matemática, luego una laguna, y recién ahora se retoma el problema. Es decir, ha habido todo un período, una veintena de años, diría yo, en donde se interrumpió la producción de textos nacionales de ciencias. Esa es una primera observación de carácter histórico.

BALBI: Disculpe que lo interrumpa. En cinco años que trabajamos con la editorial y en casi tres años de la Revista, no hemos recibido un solo trabajo original de la masa, de la base, digamos, sobre ciencias. Ha habido multitud de trabajos sobre literatura, sobre lenguaje, sobre expresión, sobre dibujo, sobre arte. Pero

ni un solo artículo, ni uno solo, sobre ciencias. Lo digo para corroborar lo que usted dijo antes.

GROMPONE: Quiere decir que nuestro país tiene una laguna de una veintena de años en la que no surgió nada nuevo en materia de ciencias. Otro aspecto interesante lo plantean los programas de ciencias. Por ejemplo el programa de enseñanza primaria del año 25 tenía una estructura orgánica de la enseñanza de Física, planteaba un programa completo. Se empezaba por la mecánica, luego se pasaba al calor, la electricidad, la óptica, es decir, planteaba todo un programa orgánico y cada uno de esos temas terminaba en una aplicación cotidiana: el teléfono, el timbre. Ese era el plan del año 25. El plan actual no es así. Mirando estrictamente desde el punto de vista de la enseñanza de la ciencia, comprobamos que ha habido un retroceso. El plan que antes exigía una formación completa de ciencias ahora no lo exige. Comprobamos entonces que en el período en el cual no hay textos, también existe un retroceso de los programas.

Tenemos un fenómeno curiosísimo. En la época de Varela encontramos una preocupación constante por la enseñanza de las ciencias. Era un problema candente que requería solución, que había sido planteado correctamente en "La Educación del Pueblo". Una vez superado el problema de la reforma, el siguiente era la ciencia. Sin embargo, a casi 100 años de todo eso se puede decir que no hemos avanzado mucho en la enseñanza de las ciencias, al contrario, en algunos aspectos hemos retrocedido.

Un segundo aspecto es el problema de la distribución de las ciencias en forma panorámica. Tomemos por caso el problema de la física o de la química. Supongamos que se enseña física y química en 5º y 6º años de escuela. Supongamos todavía que el estudiante tiene buena suerte y recibe la enseñanza secundaria. Vuelve a encontrar física y química en 3º y 4º de liceo. Es decir, dos años de laguna en la enseñanza de esta ciencia. No se sabe por qué. No se sabe por qué, si es posible el enseñarlas en 5º, 6º de escuela, no es posible enseñarlas en el 1º y 2º de liceo. Es cierto que se enseña Historia Natural; pero siempre se ha considerado, desde tiempos inmemoriales, que es imposible enseñar física y química en 1º y 2º de liceo.

BALSAS: Si uno mira los planes nuevos ve que hay una modificación.

GROMPONE: Pero una modificación muy pequeña. De modo que desde este punto de vista se plantea otro misterio, otro esquivo a la ciencia.

Todos estos problemas se deben a la falta de coordinación. Nunca se ha planteado un plan global que abarque toda la enseñanza. La solución de este problema que planteo corresponde directamente a enseñanza secundaria, pero es un problema que enseñanza primaria debe tener en cuenta.

Quería referirme a otro problema más que también se planteó en esta reunión y que creo que vale la pena ser meditado. En los temas científicos podemos claramente distinguir dos tipos muy diferentes. Tenemos por un lado los temas básicos y por otro lado tenemos las novedades. Supongamos el caso de la física, la caída de los cuerpos no es ninguna novedad; es un tema que tiene una cantidad enorme de siglos de resuelto. Los vuelos interplanetarios son una novedad. A todos nos preocupa un viaje a la Luna. Hace 20 años a todo el mundo le preocupaba la bomba atómica y así sucesivamente.

Entonces, un problema que hay que plantearse es: ¿qué proporción hay que incluir en un plan de ciencias de uno y otro tipo de temas? A qué hay que dar preferencia y cómo hay que repartirlas. Hay que hacerlo en forma consciente porque son temas de importancia muy diferentes.

Ahora: ¿Qué es lo que pasa con unos y otros temas?

Tenemos por un lado lo que podemos llamar la ciencia clásica, la ciencia armada, un conjunto de conocimientos que están perfectamente organizados y tienen su estabilización, se los conoce perfectamente, tiene una enorme cantidad de aspectos conceptuales importantes, presenta un todo orgánico y necesariamente constituye un núcleo básico que debe ser enseñado. Es decir, si regresamos al ejemplo de la física, que es al ejemplo que recurro siempre, encontramos perfectamente organizada la mecánica, la electricidad, la teoría de la materia.

Es muy difícil que estos temas tengan modificaciones; si las tienen son modificaciones enormes que provocan una revolución y suceden cada muchísimo tiempo.

(Continúa en el próximo número)



Librería

EJIDO

“La Librería del Maestro”

- Pedagogía - Didáctica
- Literatura - Divulgación
- Psicología Infantil
- Teatro - Cine
- Temas para Padres
- Sociología - Filosofía, etc.

Solicite su Bonificación: 15%

Distribuidores Exclusivos de:

FUNDACION EDITORIAL UNION DEL MAGISTERIO
Y EDITORIAL TEIDE

envíos

contra - reembolso

EJIDO 1467

TELEFONO: 8 35 39

EN MINAS

**Librería
RODO**

Domingo Pérez entre 18
de Julio y Treinta y Tres

**Librería
ALBOREVI**

Domingo Pérez entre 18
de Julio y Treinta y Tres

**Librería
MIRMA**

18 de Julio y F. Sánchez

**Librería
CABRERA**

25 de Mayo y J. Batlle
y Ordoñez

**Librería
LA UNION**

Florencio Sánchez 575

ponga y proponga



PONGA SU NOMBRE Y DIRECCION
Y PROPONGA LA CUOTA QUE UD.
QUIERA PAGAR.



Combinado estereofónico
modelo Selene en cuotas de \$ _____



PROPONGO



Combinado
de mesa
modelo
Flora
en cuotas de \$ _____

PROPONGO



Combinado estereofónico
modelo Eco en cuotas de \$ _____

PROPONGO

Nombre _____

Dirección _____ Tel _____

Llévelo personalmente o envíelo por correo a



La casa del tocadiscos

COLONIA 1169
TEL. 98 25 14